Lernfaktor „Emotionen“. Eine Untersuchung zu Emotionen im Deutschunterricht an einer kolumbianischen Universität

Dissertation zur Erlangung des Grades Dr. phil. im Fach Interkulturelle Germanistik

Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät

Universität Bayreuth

vorgelegt von **Claudia Esmeralda Clavijo Cruz**

Erstgutachterin: **Prof. Dr. Gesine Lenore Schiewer**

Zweitgutachterin: **Prof. Dr. Tatjana Louis**

Datum der Abgabe: 14.08.2024

Danksagung

Dankbarkeit ist eine Emotion und entsteht als die Anerkennung der Hilfe von anderen Personen. In diesem Sinne möchte ich mich bei den vielen Menschen bedanken, die mich auf diesem langen Weg unterstützt haben. An erster Stelle danke ich meiner Mutter und meinem Bruder für ihre volle Unterstützung und ihr Verständnis, als ich nicht so viel Zeit mit ihnen verbringen konnte, wie wir uns gewünscht hätten. Am Ende meines Masterstudiums in Jena überlegte ich mir zu promovieren und seitdem motivierte mich meine Familie, dieses Vorhaben zu verwirklichen. Damals gab mir Herr Prof. Dr. Funk fachliche Hinweise, die sehr nützlich waren. Mireya, Tine, Gabi, Emilie und George unterstützen mich auch emotional.

Ich möchte mich bei Frau Prof. Dr. Gesine Schiewer für das Vertrauen in diese Untersuchung in einem entfernten Land und die Betreuung in Deutschland und in den verschiedenen Orten bedanken, wo wir uns in diesen letzten Jahren getroffen haben. Frau Dr. Tatjana Louis danke ich auch für unsere häufigen Treffen in Kolumbien. Ihre Unterstützung vor Ort sowie ihre konstruktive Kritik und Geduld schätze ich sehr. Beim DAAD möchte ich mich für die Finanzierung meiner kurzen Forschungsaufenthalte an der Universität Bayreuth bedanken.

Ein besonderer Dank gilt den Studierenden und Lehrenden, die sich an dieser Untersuchung beteiligten und offen über ihren privaten Raum sowie über ihre Emotionen erzählt haben. Dankbar bin ich Diana und David, den zwei Graduierten aus dem Studiengang Philologie und Fremdsprachen – Deutsch der Universidad Nacional de Colombia, für ihre große Hilfe bei den Unterrichtsbeobachtungen. Den Psychologiestudierenden der Forschunsgruppe „Cognición, Educación y Medios“ derselben Universität danke ich für ihre Hilfe bei der Anpassung des Fragebogens und für die Empfehlungen für die Beobachtungen. Ganz besonders bedanke ich mich bei Tine für das Korrekturlesen und die ständige Motivation aus Deutschland.

Alex danke ich für das Buch „Educación Emocional y Bienestar“ und die heruntergeladen Bücher mit dem Schwerpunkt Emotionen. Bei Veronika Künkel bedanke ich mich für die eingescannten Texte aus der Universität Bayreuth. Astrid Utler und Julia Bürger danke ich für die nützlichen Videogespräche. „Las monas“ möchte ich nicht vergessen; Julia, Christina, Sophia und Nicole, ich bin euch dankbar. Mari, Yenny, Karina, Zenaida und meiner Kollegin Patricia danke ich auch für eure motivierenden Worte. Natalia Berti danke ich auch für ihre praktischen Empfehlungen und dafür, dass sie mir einen großen Anstoß für die Triangulation der Daten gab. Damit konnte ich wieder Licht am Ende des Tunnels sehen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 8
1.1 Einführung und Zielsetzung der Arbeit 8
1.2 Aktueller Forschungsstand 11
1.3 Aufbau der Arbeit 19
2. Zentrale theoretische Ansätze 20
2.1 Emotionsbegriff als interdisziplinäre Kategorie 20
2.1.1 Psychologische Ansätze 21
2.1.2 Linguistische Ansätze 26
2.1.3 Pädagogische Ansätze im Fremdsprachenunterricht und in Deutsch als Fremdsprache 35
2.1.4 Theoretische Grundlagen, die für diese Arbeit berücksichtigt wurden 42
2.2 Lerneremotionen 44
2.2.1 Freude 45
2.2.2 Stolz 50
2.2.3 Angst 53
2.2.4 Ärger 59
2.3 Lehreremotionen 63
2.3.1 Freude 65
2.3.2 Stolz 66
2.3.3 Ärger 69
2.3.4 Frustration 73
3. Empirische Studie 78
3.1 Methodische Grundlagen 78
3.1.1 Unterrichtsbeobachtungen 79
3.1.2 Fragebögen 83

3.1.3 Interviews 89
3.2 Herausforderungen bei der Durchführung 94
3.3 Proband*innen 96
3.4 Ergebnisse 102
3.4.1 Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen 103
3.4.2 Auswertung der Fragebögen 148
3.4.3 Auswertung der Interviews 190
3.4.4 Triangulation 247
4. Zusammenfassung und Ausblick 256
Literaturverzeichnis 261
Anhänge 278
Anhang 1: Fragebogen für Lehrende auf Spanisch 278
Anhang 2: Fragebogen für Studierende auf Spanisch 282
Anhang 3: Fragebogen für Lehrende auf Deutsch 286

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Grafik des Komponenten-Prozess-Modell. (Brosch, Tobias, Scherer, Klaus R., 2008, S. 199) 25

Abb. 2: Lernen einer ersten Fremdsprache. (Hufeisen & Gibson, 2003, S. 17) 40

Abb. 3: Lernen einer zweiten Fremdsprache (Hufeisen & Gibson, 2003, S. 18) 41

Abb. 4: das Geneva Emotion Wheel (GEW, Version 3.0) (Scherer et al., 2013, S. 27) 86

Abb. 5: Sitzordnung am 11.11.2015 104

Abb. 6: Sitzordnung am 18.11.2015 106

Abb. 7: Sitzordnung am 06.04.2016 109

Abb. 8: Sitzordnung am 21.04.2016 113

Abb. 9: Sitzordnung am 28.04.2016 116

Abb. 10: Sitzordnung am 13.10.2016 122

Abb. 11: Sitzordnung am 18.10.2016 129

Abb. 12: Sitzordnung am 20.10.2016 134

Abb. 13: Sitzordnung am 25.10.2016 140

Abb. 14: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch III schriftlich am 11.11.2015 149

Abb. 15: Selbst eingeschätzte Emotionen der Lehrperson aus *Deutsch III schriftlich* am 11.11.2015 150

Abb. 16: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch III schriftlich am 18.11.2015 153

Abb. 17: Selbst eingeschätze Emotionen der Lehrperson aus *Deutsch III schriftlich* am 18.11. 2015 154

Abb. 18: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch VI mündlich am 06.04.2016 157

Abb. 19: Selbst eingeschätzte Emotionen der Lehrperson aus Deutsch VI mündlich am 06.04.2016 158

Abb. 20: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch VI mündlich am 13.04.2016 161

Abb. 21: Selbst eingeschätzte Emotionen der Lehrperson aus Deutsch VI mündlich am 13.04.2016 162

Abb. 22: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch VI schriftlich am 21.04.2016 164

Abb. 23: Selbst eingeschätzte Emotionen der Lehrperson aus Deutsch VI schriftlich am 21.04.2016 165

Abb. 24: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch VI schriftlich am 21.04.2016 167

Abb. 25: Selbst eingeschätzte Emotionen der Lehrperson aus Deutsch VI schriftlich am 28.04.2016 168

Abb. 26: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch I mündlich Gruppe 01 am 13.10.2016 172

Abb. 27: Selbst eingeschätzte Emotionen der Lehrperson aus Deutsch I mündlich Gruppe 01 am 13.10.2016 173

Abb. 28: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch I mündlich Gruppe 02 am 18.10.2016 176

Abb. 29: Selbst eingeschätzte Emotionen der Lehrperson aus Deutsch I mündlich Gruppe 02 am 18.10.2016 177

Abb. 30: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch I mündlich Gruppe 01 am 20.10.2016 179

Abb. 31: Selbst eingeschätzte Emotionen der Lehrperson aus Deutsch I mündlich Gruppe 01 am 20.10.2016 180

Abb. 32: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch I mündlich Gruppe 02 am 25.10.2016 184

Abb. 33: Selbst eingeschätzte Emotionen der Lehrperson aus Deutsch I mündlich Gruppe 02 am 25.10.2016 185

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: A three-dimensional taxonomy of achievement emotions (Pekrun & Stephens, 2010) 46

Tab. 2: Ein Modell zur Klassifikation von Forschungsansätzen zu Lehreremotionen (Krapp & Hascher, 2014, S. 517) 64

Tab. 3: Überblick der Teilnahme der Studierenden an den Sitzungen 97

Tab. 4: Teilnehmer*innen pro Stufen 98

Tab. 5: Herkunft der Studierenden 98

Tab. 6: Alter der Studierenden 99

Tab. 7: Geschlecht der Studierenden 99

Tab. 8: Überblick der Lehrenden 101

Tab. 9: Beobachtete Emotionen der Studierenden in der Sitzung vom 11. November 2015 104

Tab. 10: Beobachtete Emotionen der Studierenden in der Sitzung vom 18. November 2015 107

Tab. 11: Beobachtete Emotionen der Studierenden in der Sitzung vom 06. April 2016 109

Tab. 12: Beobachtete Emotionen der Studierenden in der Sitzung vom 21. April 2016 113

Tab. 13: Beobachtete Emotionen der Studierenden in der Sitzung vom 28. April 2016 117

Tab. 14: Beobachtete Emotionen der Studierenden in der Sitzung vom 13. Oktober 2016 122

Tab. 15: Beobachtete Emotionen der Studierenden in der Sitzung vom 18. Oktober 2016 129

Tab. 16: Beobachtete Emotionen der Studierenden in der Sitzung vom 20. Oktober 2016 134

Tab. 17: Beobachtete Emotionen der Studierenden in der Sitzung vom 25. Oktober 2016 140
Tab. 19: Emotionen der Lernenden und deren Auslöser 242
Tab. 20: Emotionen der Lehrenden und deren Auswirkungen 244
Tab. 21: Emotionen der Lernenden und deren Auswirkungen 246

1. Einleitung

1.1 Einführung und Zielsetzung der Arbeit

„Orgullosísima“, auf Deutsch in etwa “sehr, sehr stolz“, diesen Ausdruck gebrauchte eine Studierende, um ihre Emotionen zu beschreiben, als sie im Unterricht eine Hörübung als einzige richtig verstanden hatte. Sie begründete die Intensität ihrer Emotion damit, dass sie eine Aufgabe richtig lösen konnte, die selbst die besten Kommilitonen, welche im Gegensatz zu ihr sogar schon in Deutschland gelebt hatten, falsch beantworteten. Dieses Beispiel zeigt, wie Emotionen in engem Zusammenhang mit dem Lernprozess stehen. Schließlich werden sie insbesondere dort ausgelöst, wo Menschen interagieren, eine Voraussetzung, die z.B. der Deutschunterricht erfüllt. Gleichzeitig besteht ein emotionales Verhältnis zwischen jedem Lernenden und einer Lehrperson. Nicht zuletzt erleben Lernende sowie Lehrende beim Sprachenlernen bzw. -lehren verschiedene Emotionen.

Vor über 20 Jahren plädierte Inge Christine Schwerdtfeger für eine systematische Berücksichtigung der Erkenntnisse bezüglich der Emotionsforschung im Fremdsprachenunterricht. In ihrem Beitrag: „Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen“ (vgl. Schwerdtfeger, 1997) setzte sich die Autorin mit dem Zusammenhang zwischen Emotion und Kognition bei den Sprachlernenden auseinander. Dabei betonte sie die Vernachlässigung der Emotionen in der Praxis und in der Theorie des Deutschunterrichts. Auch zwanzig Jahre später kann man nach wie vor feststellen, dass die emotionalen Erlebnisse beim Sprachenlernen weitgehend mit Forschungspotential betrachtet werden. Dieses Potential hebt Martínez (2018) im Zweitspracherwerb hervor, insbesondere hält der Autor die affektive Dimension beim L2-Lehren für ein fruchtbares Forschungsgebiet.

Die Emotionsforschung ist ein Feld, das sich durch seine Interdisziplinarität auszeichnet. So finden sich Beiträge nicht nur in der Psychologie, die die vielleicht traditionellsten Ansätze in der Emotionsforschung entwickelt hat, sondern auch in der Literatur, in der Politik und sogar in der Robotik (vgl. Schiewer, 2014, S. 7). Für die vorliegende Dissertation wurden Erkenntnisse zur Emotionsforschung aus den Disziplinen Fremdsprachenforschung, Bildungsforschung, Psychologie und Linguistik in Betracht gezogen. All die genannten theoretischen Richtungen tragen zum Verständnis der Emotionen beim Lehren und Lehren einer Fremdsprache bei.

Im Bereich Pädagogische Psychologie haben Reinhard Pekrun und Elizabeth Stephens (vgl. Pekrun & Stephens, 2010) sowie Anne Frenzel, Thomas Götz und Reinhard Pekrun (2008) in ihren Untersuchungen über Leistungsemotionen der Lernenden sowie Emotionen der

Lehrenden jeweils nachgewiesen, dass die affektiven Faktoren der Schüler*innen und Lehr*innen die Lehr- und Lernprozesse beeinflussen. So kann Angst bei den Lernenden beispielsweise zu Sprechblockaden führen. Auf der Lehrerseite wurde in einer Studie festgestellt, dass der Ausdruck von positiven Emotionen der Lehrenden einen Einfluss auf die Ziele sowie die Aufgaben der Lernenden haben kann (vgl. Sutton & Wheatley, 2003, S. 341–342). Trotzdem werden die affektiven Faktoren in der Fremdsprachenunterrichtsforschung immer noch wenig berücksichtigt. Ein Beispiel dafür ist die geringe Anzahl von Dissertationen zum Thema Emotionen. Schlägt man im Buch „Dissertationen, Habilitationen und Kongresse zum Lehren und Lernen fremder Sprachen" von Helmut Sauer (vgl. Sauer, 2006) nach, welches Dissertationen von 1843 bis 2006 in Deutschland sowie andere deutschsprachige Dissertationen im Ausland dokumentiert, werden nur fünf Arbeiten aufgelistet, die sich mit emotionalen Erlebnissen und deren Einfluss auf den Lernprozess beschäftigen. Auch die Ergänzung der Liste von Sauer, die Friederike Klippel bis 2014 (vgl. Klippel, 2016) vornahm, verzeichnet keine weitere wissenschaftliche Arbeit mit Schwerpunkt Emotionen[1]. Es erhebt sich die Frage, warum die Emotionsforschung im Bereich Fremdsprachenlernen nur wenig betrachtet worden ist. Ein möglicher Erklärungsansatz liegt darin, dass der Aufwand für die Datenerhebung hoch ist. Schließlich müssen neben Unterrichtsbeobachtungen auch Umfragen oder Interviews durchgeführt werden, um emotionale Erlebnisse der Lernenden und/oder Lehrenden erfassen zu können.

In Anbetracht der Vernachlässigung der Emotionen in der Fremdsprachenforschung möchte dieses Promotionsvorhaben einen Beitrag zur Emotionsforschung im Bereich Fremdsprachen, genauer gesagt für Deutsch als Fremdsprache, leisten. Denn der Fremdsprachenunterricht wird nicht nur von kognitiven oder sozialen, sondern auch von affektiven Faktoren gesteuert. Für die vorliegende Dissertation wird der Deutschunterricht unter der Berücksichtigung der gerade genannten Faktoren am Beispiel der Studierenden und Lehrenden an der Universidad Nacional de Colombia untersucht. Das Interesse an Deutsch als Fremdsprache in Kolumbien steigt seit Jahren an. Den Erhebungsergebnissen zu Deutschlernerzahlen weltweit vom 2015 zufolge kann man in Kolumbien einen Zuwachs der Lernerzahlen (2.142) im Vergleich zum Jahr 2010 beobachten (vgl. Auswärtiges Amt, 2015, S. 12). Dies entspricht dem Trend in der Region, denn Lateinamerika zählt zu den Teilen auf der Welt, in denen die Zahl der Deutschlernenden gestiegen ist. Laut der Erhebung gab es 2015 in Kolumbien 16.729 Deutschlernende. Im selben Jahr gab es 40 kolumbianische Hochschulen, an denen man Deutsch lernen konnte. Laut der bereits erwähnten Statistik boten zwölf Schulen Deutsch an. So sieht die Perspektive des Deutschen in Kolumbien vielversprechend aus. Bezüglich des universitären Unterrichts liegt die

[1] Jedenfalls muss berücksichtigt werden, dass die Dokumentationen von Sauer und Klippel nicht ganz vollständig sein können, weil Autoren beispielsweise bei Klippel die Möglichkeit haben, ihre Angaben auf ihren Wunsch aus der Liste zu entfernen.

Hauptmotivation der Studierenden in der Möglichkeit, in Deutschland ein Graduiertenstudium aufzunehmen. Dabei ist die Sprache der Schlüssel zur Aus- und Fortbildung im Ausland. Doch gerade bei konkreten Zielen und der damit verbundenen hohen Erwartungshaltung können Emotionen der Lehrenden den Lernprozess stark beeinflussen.

Für die empirische Studie wurde die Universidad Nacional de Colombia in Bogotá gewählt, weil sie die einzige kolumbianische Universität ist, an der der Studiengang Deutsche Philologie angeboten wird[2]. Die Studierenden kommen in der Regel ohne oder nur mit geringen Vorkenntnissen der deutschen Sprache an die Universität und haben daher im Lauf ihres Studiums ein intensives Sprachtraining von acht bis zwölf Semesterwochenstunden. Vor ihrem Praktikum im sechsten Semester müssen sie das Niveau C1 nachweisen. Als öffentliche Universität bietet die Universidad Nacional auch Studierenden aus finanziell schwachen Verhältnissen die Möglichkeit zu studieren. Die Bewerber*innen müssen ein strenges Auswahlverfahren durchlaufen, um zum Studium zugelassen zu werden. Somit ist schon die Aufnahme in die Universität ein erster Erfolg, der bei den Studierenden hohe Erwartungen weckt. Da die Universität einen exzellenten Ruf hat[3], zieht sie Menschen aus ganz Kolumbien an, so auch aus Kleinstädten oder ländlichen Regionen. Daher stellt die Aufnahme eines Studiums die Studierenden auch vor enorme soziale Herausforderungen, da sie sich nicht nur in der neuen akademischen Welt zurecht finden, sondern sich auch an das Leben in der Megastadt Bogotá anpassen müssen.

Um Emotionen der Lehrenden und Studierenden vom Studiengang Deutsche Philologie an der Universidad Nacional erfassen zu können, wurde eine quantitative Umfrage für die Studie durchgeführt, die mit Unterrichtsbeobachtungen und qualitativen Interviews ergänzt wurden. Der Schwerpunkt der Interviews liegt auf jenen emotionalen Erlebnissen, die Lernende und Lehrende am häufigsten in Studien genannt haben, von denen jedoch keine ausreichenden Untersuchungen in Kolumbien vorliegen. Diese sind Angst, Ärger, Freude sowie Stolz auf Seiten der Studierenden und Frustration, Ärger, Freude und Stolz auf Seiten der Dozenten. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Ausdruck der Emotionen im Deutschen aus Deutschland und im Spanischen aus Kolumbien, weil die muttersprachlichen Lehrenden, die an Interviews teilgenommen haben, aus Deutschland kamen und die anderen Probanden Kolumbianer waren.

Die Lehreremotionen unterscheiden sich insofern von den Lerneremotionen, als bei den

[2] An den anderen kolumbianischen Universitäten ist Deutsch in andere Studiengänge integriert, z.B. in Kulturwissenschaften an der Universidad De los Andes in Bogotá oder wird im Rahmen eines Sprachenzentrums angeboten.

[3] In Kolumbien gibt es viele Universitäten. Zum Hochschulsystem gehören sowohl private, als auch öffentliche Hochschulen, wobei einige sehr renommiert und international anerkannt sind. Die Universidad Nacional ist eine der wenigen sehr guten öffentlichen Hochschulen.

Lehrkräften weniger Angst auftritt, als vielmehr Frustration im Zusammenhang mit den Leistungen der Lerner. Während Angst eher bei unerfahrenen Lehrer*innen ausgelöst wird, nennen die Lehrkräfte in Selbstberichten oft Ärger und Frustration (vgl. Sutton & Harper, 2009, S. 389). Rosemary Sutton und Elaine Harper beschreiben das Beispiel, dass Lehrende sich frustrieren, wenn zum Beispiel die Schüler*innen nicht imstande sind, ein Konzept zu verstehen.

Ziel dieser Arbeit ist es, einen Beitrag dazu zu leisten, eine Lücke im Bereich Emotionsforschung und Fremdsprachenlernen zu schließen. Dafür werden die genannten Emotionen der Studierenden und Lehrenden im Deutschunterricht an der Universidad Nacional de Colombia mit wissenschaftlichen Methoden erfasst und die gewonnenen Erkenntnisse über die emotionalen Prozesse der Fremdsprachenlerner*innen und –lehrer*innen als Lernfaktoren kategorisiert.

Weiterhin soll geklärt werden, welche Rolle die Emotionen für das Lernen und Lehren von Deutsch als Fremdsprache spielen und inwieweit sich Lernende und Lehrende dessen bewusst sind. Im Mittelpunkt werden daher folgende Fragen stehen:

a) Sind sich Lernende und Lehrende ihrer Emotionen bewusst?
b) Welche Emotionen überwiegen im Deutschunterricht an der Universidad Nacional de Colombia?
c) Welchen Determinanten unterliegen die ausgewählten Emotionen?
d) Inwieweit beeinflussen Emotionen das Unterrichtsgeschehen?

Auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse werden pädagogische Vorschläge gemacht, damit sowohl Lehrende als auch Lernende sich ihrer Emotionen bewusst werden. Dadurch können sie mit bestimmten emotionalen Erlebnissen konstruktiver umgehen, als in einer Lernumgebung, die nicht darauf achtet.

1.2 Aktueller Forschungsstand

Im Gegensatz zur Fremdsprachenforschung setzte sich die Schulforschung schon seit einigen Jahrzehnten intensiv mit Emotionen im Schulalltag auseinander (vgl. Hascher, 2005, S. 610). Hascher unterscheidet zwei Forschungsrichtungen: Die eine setzt sich mit der Induktion von Emotionen bei Schüler*innen auseinander, z.B. wenn die Probanden ein Geschenk bekommen und aufgefordert werden: an angenehme Erlebnisse zu denken. In der zweiten Richtung werden Emotionen empirisch untersucht, die die Lernenden spontan im Unterricht verspüren. Viele Studien über die emotionalen Erlebnisse der Schüler*innen stehen oft in engem Zusammenhang mit ihren Leistungen (vgl. Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007). Diese Emotionen werden als Leistungsemotionen bezeichnet (im Englischen

achievement emotions) und treten in Erscheinung, wenn Unterrichtsaktivitäten in messbare Schülerleistungen übersetzt werden. Freude und Stolz sind Leistungsemotionen, da sie beispielsweise auftreten können, wenn akademische Ziele erreicht werden. Scham und Frustration spürt man hingegen bei Misserfolgen. In der Forschungsliteratur wird Angst am besten dokumentiert (vgl. Titz, 2001, S. 41). Ein Erklärungsansatz liegt darin, dass diese Emotion und die damit verbundenen Störungen oft in der klinischen Psychologie untersucht wurden.

Ein Beispiel für eine Studie über Leistungsemotionen ist die Untersuchung von Pekrun und anderen im Zeitraum von 2002 und 2007. Sie untersuchten Leistungsemotionen der Schüler*innen von Lernenden der Klassen 5 bis 10 im Fach Mathematik in 42 Schulen in Bayern (vgl. Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz, 2017). An der Studie nahmen über 3.000 Probanden teil, wobei folgende Emotionen erforscht wurden: Freude, Stolz, Ärger, Angst, Scham, Langeweile und Hoffnungslosigkeit. Zudem erforschte man den Zusammenhang zwischen Emotionen, Leistungen und anderen Faktoren wie Intelligenz, Geschlecht und dem sozioökonomischen Status.

Laut Studienergebnissen gelten positive Emotionen beim Mathematiklernen wie Stolz und Freude bei Jugendlichen als positive Prädiktoren für das darauffolgende Jahr im Fach Mathematik. Betrachtet man den Faktor des Geschlechts in Verbindung mit Emotionen im Mathematikunterricht, gaben die Mädchen an, weniger Freude und mehr Angst, aber dennoch weniger Langeweile als die Jungen zu empfinden.

In anderen Untersuchungen wurden zusätzlich zu den Leistungsemotionen auch Lernemotionen berücksichtigt. Dabei erforschte man nicht nur die durch leistungsbezogene Aktivitäten ausgelöste Emotionen, sondern auch emotionale Erlebnisse in Lernsituationen wie zum Beispiel bei Gruppenarbeit (vgl. Götz, Zirngibl & Pekrun, 2004, S. 52).

Auch die pädagogisch-psychologische Forschung setzte sich mit den Lern- und Leistungsemotionen auseinander, (vgl. Cronjäger, 2009). In ihrer Dissertationsarbeit konzentrierte sich Hanna Cronjäger auf Angst, Ärger, Langeweile, Scham, Freude und Stolz von deutschen Schüler*innen im Französischunterricht. Die Autorin untersuchte die gerade genannten emotionalen Erlebnisse der Lernenden unter Berücksichtigung der kommunikativen Fertigkeiten.

Nicht nur in der Theorie der Schulbildung, sondern auch für die Praxis im Schulalltag, beschäftigten sich Autoren mit emotionalen Erlebnissen. Jörg Roche und Gesine Schiewer gaben für den Deutschunterricht im Jahr 2018 das Buch „Emotionen – Dialoge im Deutschunterricht“ (vgl. Roche & Schiewer, 2018) heraus. Das Buch bietet den Lehrenden Anregungen für den Umgang mit literarischen Texten von Autoren, die sich in ihren Texten

mit ausgewählten Emotionen auseinandersetzten. Im Spanischen konzipierte Rafael Bisquerra (vgl. Bisquerra Alzina, 2008) in Zusammenarbeit mit Mitgliedern von GROP[4] der Universidad Barcelona das Buch „Educación Emocional y Bienestar“ (im Deutschen: Emotionale Bildung und das Wohlbefinden). Ziele dieses Werks ist es, die Lehrenden für Emotionen im Unterricht zu sensibilisieren und ihre Kenntnisse im sinnvollen Umgang mit eigenen und Schüleremotionen zu erweitern. Nach einer ausführlichen Beschreibung der Emotionstheorien und der emotionalen Bildung handelt das Buch von der Umsetzung der Theorie in die Praxis.

Auch für den Übergang von der Schule zur Universität sollte die Forschung die emotionale Ebene berücksichtigen, denn die neue Umgebung mit ihren spezifischen Herausforderungen löst bei Studienanfängern zahlreiche Emotionen aus. Studien, die diesen Übergang betrachten, sind jedoch rar. „Emotions and coping during exams“ zählt zu den wenigen Untersuchungen, die Emotionen von Studierenden im ersten Semester analysierte. In der Stichprobe legte der Autor Tobias Ringeisen den Fokus auf das *Coping* (Bewältigung von den Emotionen) sowie auf die kulturelle Varianz von deutschen und afrikanischen Studenten im Erstsemester in Prüfungssituationen (vgl. Ringeisen, 2008).

Obwohl das Interesse an Emotionen in den letzten Jahren zugenommen hat, weisen Pekrun und Stephens in ihrem Beitrag „Achievement emotions in higher education“ auf die Vernachlässigung der emotionalen Erlebnisse in der Hochschulforschung hin (vgl. Pekrun & Stephens, 2010). Der Beitrag erschien im Jahr 2010 im Sammelwerk „Higher Education: Handbook of Theory and Research Higher“ (vgl. Smart, 2010), in dem nur ein Kapitel den Emotionen in der Hochschulforschung gewidmet ist. Die Autoren heben die Bedeutung von Leistungsemotionen der Lernenden im College und in der Universität hervor. Auch wenn die Zahl der Studien zu emotionalen Erlebnissen der Studierenden zwischen 2000 und 2010 anstieg, so kann man doch immer noch feststellen, dass Emotionen in der Hochschulforschung wenig beachtet werden.

Sowohl die Seite der Lernenden als auch die Perspektive der Lehrenden betrachtet Adelheid Hu in ihrer Studie zu Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit (vgl. 2003). Dabei wies sie anhand von Interviews mit Sprachlehrenden nach, dass in der Lehrerausbildung keine ausführliche Auseinandersetzung mit emotionalen Faktoren des Sprachlehrens und -lernens stattfindet. Darüber hinaus zeigte Hu die wichtige Rolle von Emotionen im Sprachlernprozess für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Dennoch bleibt die Beschäftigung mit den emotionalen Erlebnissen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen laut der Autorin ein „weißer Fleck (2003, S. 297).
In den letzten Jahren setzten sich jedoch einige Autoren im Fremdsprachenbereich mit den

[4] (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica / Forschungsgruppe mit dem Schwerpunkt Pädagogische Psychologie)

affektiven Faktoren auseinander. Nicole Ogasa zum Beispiel führte eine Studie zum Einfluss der Gefühle fortgeschrittener Deutschlerner auf den Lernprozess (vgl. Ogasa, Hamburg, 2011) durch, bei der sie zeigen konnte, dass die emotionalen Erlebnisse der Lernenden einen Einfluss auf ihr Empfinden beim Lernen hat.

Steffi Morkötter hingegen berücksichtigte in ihrer Studie die Schüler- und Lehrerseite gleichermaßen (vgl. Morkötter, 2005). Ihre Untersuchung befasste sich mit der Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit, dabei wurden u.a. emotionale Strategien von mehrsprachigen Schülern untersucht. Die Autorin setzte Lernmaterialien in englischen und französischen Unterrichtssequenzen ein, um die Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Kognition, Einstellungen und Emotionen der Lernenden und Lehrenden zu erfassen. Dafür wurden Unterrichtsstunden beobachtet und sowohl mit Lernenden als auch mit Lehrenden Leitfadeninterviews durchgeführt. Ausgehend von den Interviewergebnissen mit den Schülern konnte man feststellen, dass diese zu den sprachlich behandelten Inhalten Stellung nahmen, die sich auf ihre subjektiven Theorien basierten. Ein Lernender, dessen Muttersprache Deutsch war und Latein wie Englisch in der Schule lernte, versuchte beim Wortschatzlernen, Verbindungen zwischen der Sprachen herzustellen.

Im Jahr 2004 wurde das Buch „Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht“ (vgl. Börner, Klaus & Vogel, 2004) veröffentlicht, welches in zwei große Teile gegliedert ist. Im ersten Teil werden Theorien in Bezug auf Emotionen und Fremdsprachenunterricht behandelt, während Befunde aus Forschungsprojekten im zweiten Teil dargestellt werden. Zu den empirischen Resultaten gehört der Beitrag von Grotjahn und anderen Autoren, die zwischen 1998 und 2001 das Projekt *Tests and Attitude Scales for the Year Abroad (TESTATT)* durchführten. Das Projekt misst anhand von Sprachtests und Fragebögen den Sprachstand in der Fremdsprache der Probanden. Ferner beabsichtigte man, Variablen wie Extraversion/Introversion, Fremdsprachenverwendungsangst, Einstellungen und Motivation zu messen (vgl. Grotjahn, Raatz & Wockenfuß, 2004). Am Projekt beteiligten sich 427 Studenten der Universitäten Duisburg und Bochum sowie der Hochschule Portsmouth in Großbritannien. Ein Ergebnis bezüglich der Angst vor der Verwendung der Fremdsprache war eine enge Korrelation zwischen Angst und der Leistung: Je höher erstere, desto geringer wird die Leistung der Fremdsprache.

Beispiele für Studien in Lateinamerika sind zwei Forschungsprojekte, die in Chile und in Mexiko durchgeführt wurden. Eine der Untersuchungen ergab sich aus einem interdisziplinären Projekt an der Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación in Santiago (Chile) mit 976 Proband*innen (vgl. Ibáñez Salgado, 2004). In dieser Studie wurden folgende Emotionen: Interesse oder Begeisterung (*Interés o Entusiasmo*), Wut oder Machtlosigkeit (*Rabia o Impotencia*), Freude oder Zufriedenheit (*Alegría o Satisfacción)* und Unsicherheit wie Angst (*Inseguridad o Miedo*) im Unterrichtsgeschehen der fünfzehn

an der chilenischen Universität angebotenen Studiengänge abgefragt, dazu zählte der Deutschstudiengang. Die Ergebnisse zeigten, dass Studierende günstige Emotionen, wie zum Beispiel Interesse oder Begeisterung verspürten, wenn die Lehrenden angeblich den Unterricht sinnvoll vorbereitet haben, dieser gut strukturiert war und die Lernenden offen ihre Meinungen äußern konnten. Andererseits ist es hervorzuheben, dass Spanisch-, Deutsch- und Chemiestudierende in der Interaktion mit anderen Kommilitonen keine günstigen Emotionen nannten. In der zweiten Studie legte man den Fokus auf Motivation und Emotionen beim Englischlernen an einer Universität im Süden von Mexiko (vgl. Méndez López, 2012). An der Untersuchung nahmen 26 Studierende teil. Dabei stellte sich heraus, dass die Emotion Angst auch als ein Ansporn bei 18 Proband*innen wirken konnte, denn sie verbesserten nach Angstempfinden ihre eigenen Leistungen.

In der kolumbianischen Fremdsprachenforschung existieren im Bereich Emotionen bisher nur sehr wenige Untersuchungen. Ein Beispiel für eine Studie in Kolumbien ist die Untersuchung an der Universidad del Magdalena in Nordkolumbien. Dort wurde im Jahr 2012 die Beziehung zwischen emotionaler Intelligenz, Depression und der akademischen Leistung von 76 Studierenden untersucht (vgl. Rodríguez de Alba & Colorado Suárez, 2012). Ergebnisse dieser Untersuchung weisen darauf hin, dass es einen kausalen Zusammenhang zwischen niedrigen Leistungen und Depressionen gibt, denn die Studenten mit niedrigen Leistungen erreichten die höchste Stufe der Depression.

Seit 1990 widmet sich die Forschung zunehmend den Emotionen der Lehrenden (vgl. Hargreaves, 1998). In den letzten Jahren wurde eine Studie zu Frustrationserlebnissen bei Lehrkräften in den USA durchgeführt (vgl. Krapp & Hascher, 2014). Krapp und Hascher konnten feststellen, dass eine anhaltende Frustration der Hauptgrund sowohl für einen Anstieg des Burnout-Syndroms bei Lehrenden, als auch für deren Berufsausstieg sei. Auch Schutz und Zemblyas stellen in ihrem Buch „Advances in Teacher Emotion Research“ (vgl. Schutz & Zembylas, 2009) Untersuchungsergebnisse zu Lehreremotionen dar. Das Buch umfasst sechs Kapitel, wobei die Themen vom Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und Effektivität, über Identität der Lehrenden, bis zum Lehrer-Schüler-Verhältnis reichen.

Auch für Lateinamerika wurden ähnliche Ergebnisse festgestellt. An einer Studie zum Thema Arbeitsbedingung von Lehrern und Lehrergesundheit (vgl. Robalino Campos & Körner, 2005) beteiligten sich Lehrkräfte aus Argentinien, Chile, Ecuador, Mexiko, Peru und Uruguay im Jahr 2004. Dabei gaben über 40% der chilenischen Befragten eine hohe Burnout-Stufe an, während in Ecuador Lehrkräfte offenbar weniger gestresst sind. Nur 12,3% der Lehrkräfte verspürten Burnout mit einer hohen Intensität.

In Kolumbien ist nur eine begrenzte Anzahl von Studien über Burnout bei Lehrenden zu

finden (vgl. Domínguez Caballero, González Gutiérrez, Mercado Anguila, Llanos Barrios, Bermejo Barrero & Vergel Medrano, 2009; vgl. Muñoz Muñoz & Correa Otalvaro, 2012) Diese beziehen sich vor allem auf die Schullehrer. Die Untersuchung von Carmen Domínguez und anderen Autoren befasst sich mit dem Phänomen Burnout bei Dozenten der Universidad Simón de Bolívar in Barranquilla. An der Studie von Domínguez nahmen 101 Lehrkräfte teil. Davon litten 10% unter Burnout.

Es ist hervorzuheben, dass das kolumbianische Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP, auf Deutsch Institut für Bildungsforschung und pädagogische Entwicklung) im Jahr 2015 die Publikation „Pedagogía de las emociones para la paz“, auf Deutsch: Pädagogik der Emotionen für die Friedensförderung, (vgl. Quintero Mejía, Sánchez Espitia, Mateus Malaver, Álvarez Vargas & Cortés Salcedo, 2015) veröffentlichte, um einen Beitrag zu didaktischen Materialien für den Zusammenhang zwischen Emotionen und Frieden in der Schule zu leisten. Das Buch besteht aus vier Kapiteln. Während die Publikation im ersten Kapitel vorgestellt wird, werden einige Emotionen, wie zum Beispiel Scham, Schuld und Liebe im zweiten Teil behandelt. Das dritte Kapitel präsentiert einige didaktische Workshops für Lehrende im Umgang mit Emotionen in Verbindung mit dem kolumbianischen bewaffneten Konflikt und dessen Folgen für die Schule. In der Veröffentlichung berichten die Autor*innen im vierten Kapitel über Erfahrungen aus Ländern wie Deutschland, Argentinien, Chile und sudafrikanischen Ländern im Umgang mit Krieg und Versöhnungsprozessen sowie über kolumbianische Ereignisse bei Friedensverhandlungen.

Im Bereich Fremdsprachen wurde im Jahr 2018 das Buch „Emotions in Second Language Teaching“ (vgl. Martínez Agudo, 2018) veröffentlicht. Der Schwerpunkt dieser Veröffentlichung liegt auf der emotionalen Dimension des Lehrens einer Fremdsprache, welche zugleich mit kognitiven und sozialen Aspekten zusammenhängt. Der Beitrag „Emotions in Learning to Teach EFL in the Practicum Setting: Facing the Emotional Dilemmas and Challenges Associated with Professional Practice” (vgl. Martínez Agudo & Azzaro, 2018) beschäftigt sich beispielsweise mit den Emotionen von 30 Englischstudierenden der Universidad de Extremadura in Spanien während eines Praktikums. Die Praktikant*innen haben vom Februar bis Mai 2016 in verschiedenen Schulen ihr Praktikum absolviert und dabei wurden ihre Emotionen erforscht. Ergebnissen zufolge erlebten die angehenden Lehrenden am häufigsten Freude, wobei 60% der angehenden Lehrenden voll und ganz zustimmten, glücklich zu sein, während sie unterrichteten. Es ist auffällig, dass die Praktikant*innen im Gegensatz zu anderen Studien über Emotionen der Lehrenden Ärger nicht oder kaum berichteten. Die häufigste negative Lehreremotion war aber Angst, 60% der Proband*innen gaben zu, sich Sorgen beim Lehren zu machen.

Das Werk „Language and Emotion“ besteht aus drei Bänden und gehört zu den aktuellsten Büchern über den Zusammenhang zwischen Sprache und Emotion (vgl. Schiewer, Altarriba & Ng, 2022). Folgenden Fragen wird im Werk nachgegangen: Was weiß man insbesondere aus der Linguistik über die Beziehung zwischen Sprachen und Emotion? Warum ist es relevant und wichtig zu untersuchen, wie Sprache mit Emotionen verknüpft ist? Welche Ansätze gibt es in den Kerndisziplinen der Sprachforschung? Ausgehend von verschiedenen Disziplinen wie der Kommunikation, Literatur und Kultur u.a. werden Erkenntnisse der Emotionsforschung dargestellt.

Im dritten Band setzt sich María del Carmen Fonseca Mora mit dem Einfluß von Emotionen auf das Sprachenlernen auseinander und geht besonders auf das Erlernen fremder Sprachen ein (vgl.Fonseca Mora & María del Carmen, 2022). Sie stellt das Beispiel eines chinesischen Studierenden dar, der an der Universidad Huelva Spanisch und Englisch erlernt. Dank seiner Disziplin, Motivation und seiner Fähigkeiten, sich mit anderen Studierenden und Lehrenden auszutauschen, hatte er einen erfolgreichen Lernprozess. Dabei spielten affektive Faktoren eine entscheidende Rolle. Darüber hinaus betont die Autorin die Bedeutung der Ansprache durch die Lehrenden (teacher discourse) im Lernprozess. Fühlen sich die Lernenden wertgeschätzt und anerkannt, wollen sie sich mehr am Fremdsprachunterricht und an anderen Situationen außerhalb des Klassenzimmers beteiligen. Außerdem empfiehlt Fonseca Mora, durch verschiedene Aktivitäten, wie zum Beispiel kooperative und kreative Aufgaben, positive Emotionen im Fremdsprachenunterricht zu fördern und negative Emotionen zu reduzieren.

In demselben Band erscheint der Beitrag „Emotion in second and foreign language education“ (vgl. Pishghadam & Naji Meidani, 2022, S. 2218–2236) in dem u.a. das Modell ESLE dargestellt wird. Die Abkürzung ESLE steht für Emo-Sensory Language Education. Das ESLE-Modell besteht aus sechs Komponenten: „learning style“, „emotioncy“, „sensory intelligence“, „emo-sensory intelligence“, „multisensory education“, und „embodied cognition“. Der erste Bestandteil bezieht sich auf die Lerntypen, z.B. visuell, haptisch, usw. In diesem Sinne muss die Lehrkraft unterschiedliche Aktivitäten entwerfen, die die verschiedenen Lerntypen ansprechen. „Emotioncy“ setzt sich aus den englischen Wörtern „emotion“ und „frequency“ zusammen. Dieses hängt davon ab, wie oft ein Individuum sich mit einem Konzept auseinandersetzt. Wenn eine Lehrperson einem persischen Kind beispielsweise das Wort „Halloween“ beibringen möchte, muss die Lehrkraft zuerst das Kind mit dem Konzept „Halloween“ vertraut machen, falls es dieses Wort in der eigenen Kultur nicht erwarb.

„Sensory intelligence“ ist die Fähigkeit, Informationen aus dem Körper und der Umgebung zu verarbeiten sowie diese für das Leben zu verwenden. Das Wissen über sensorische Muster der Lernenden kann die Lehrenden bei der Optimierung der Lernumgebung unterstützen.

„Emo-sensory intelligence“ bezieht sich auf die Fähigkeit, durch induzierte sensorische Reize ausgelöste Emotionen zu erkennen und mit diesen umzugehen. Sie basiert auf emotionalen und sensorischen Intelligenzen. Darüber hinaus hat jede Person ein (emo)sensorisches Kapital. Als Beispiel werden Lernende eingeführt, die in einer religiösen Umgebung aufgewachsen sind. Falls eine religiöse Figur in einem Lernmaterial dargestellt ist, können diese Lernenden den Zusammenhang mit dem Inhalt besser feststellen, als diejenigen, die in ihrem Umfeld mit Religion nicht vertraut sind. Laut der Autor*innen sollten Lehrende in ihren Lernszenarien den Sinnen mehr Gewicht verleihen. Um dies zu erreichen, sollte „multisensory education“ auf Deutsch etwa multisensorisches Lernen stattfinden. Dieses berücksichtigt die verschiedenen Sinne beim Lernprozess. So ist es empfehlenswert, dass Lernende ein neues Wort u.a. aussprechen, schreiben und es wiederholen. Außerdem tragen die Entwicklungen bei der Technologie viel zu multisensorischem Lernen im Unterricht bei, z.B. mit Animationen. „Embodied cognition“ deutet auf den Zusammenhang zwischen der Kognition und dem Körper hin. Wenn man beispielsweise Aktionswörter in der Fremdsprache hört, wie z.B. werfen, werden dieselben Gehirnbereiche aktiviert, welche bei der Durchführung der Aktion arbeiten. Die Suggestopädie ist eine alternative Methode, welche diesen Zusammenhang in Betracht zieht. Wenn die Lehrperson einen Dialog vorliest, wird diese Aktivität von klassischer Musik begleitet und man achtet auf ihre Stimme und den Rhytmus.

Laut der Autor*innen (vgl. Pishghadam & Naji Meidani, 2022) sei es eine Aufgabe der Lehrenden, über die Förderung der bereits beschriebenen Komponenten im Fremdsprachenunterricht nachzudenken und wie sie in das Klassenzimmer integriert werden.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel werden zentrale theoretische Ansätze behandelt. Dabei beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit dem Emotionsbegriff und der Bedeutung von Emotionen aus drei Disziplinen: der Psychologie, der Linguistik und der Pädagogik. Anschließend werden die oben erwähnten Lerner- und Lehreremotionen sowie ihre Auswirkungen auf die Lern- und Lehrprozesse beschrieben.

Die empirische Studie wird im zweiten Kapitel dargestellt. Zunächst wird auf die Probanden eingegangen, wobei auch der Studiengang Deutsche Philologie an der Universidad Nacional näher betrachtet wird. Außerdem werden die Forschungsinstrumente, die zur Untersuchung dienen, vorgestellt. Dazu zählen Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und Fragebögen, die dem Zweck dieser Dissertation angepasst wurden. Darauf aufbauend befasst sich diese Arbeit mit den Ergebnissen der Untersuchung.

Im dritten Teil werden die Ergebnisse dargestellt und diskutiert. Des Weiteren wird ein Ausblick gegeben, welcher sich nicht nur auf die Forschungsfragen dieser Arbeit, sondern auch auf Fragen für künftige Untersuchungen bezieht.

2. Zentrale theoretische Ansätze

2.1 Emotionsbegriff als interdisziplinäre Kategorie

In der Einleitung dieser Arbeit wurde auf die Interdisziplinarität der Emotionsforschung hingewiesen. Im Folgenden soll das für die vorliegende Arbeit zentrale Konzept des Emotionsbegriffs genauer umrissen werden.

In der Philosophie setzten sich verschiedene Autoren mit dem Emotionsbegriff auseinander (vgl. Solomon, 2010). In seinem Beitrag „The Philosophy of Emotions“ geht Robert Solomon beispielsweise auf die Sicht von **Vorsokratikern** ein, wobei diese Philosophen Emotionen als Bedrohung für die Vernunft hielten. Diese Vorstellung änderte sich spätestens im 20. Jahrhundert, weil man in Europa begann, den emotionalen Erlebnissen mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Laut Solomon erkannten Philosophen wie Martin Heidegger die zentrale Rolle von Emotionen im menschlichen Dasein (vgl. Heidegger, 1967). In seinem Buch „Sein und Zeit“ beschrieb Heidegger die Emotion Furcht als ein Phänomen der Befindlichkeit.

Im Rahmen der **Evolutionstheorie** erforschte Charles Darwin zwischen 1809 und 1882 Emotionen bei Menschen und Tieren und dokumentierte seine Untersuchung im Buch „The Expression of the Emotions in Man and Animals“, welches im Jahr 1872 veröffentlicht wurde. Der Wissenschaftler beschäftigte sich mit dem Verhalten von Tieren und Menschen beim Emotionsausdruck und legte seinen Forschungen die Annahme zugrunde, dass der Mensch und verschiedene Affen von einem gemeinsamen Vorfahren abstammen, weil man u.a. ähnliche Muskelbewegungen während des Lachens beobachtet (vgl. Darwin, 1970). Für den Autor sind die Ausdrucksformen der Emotionen bei Menschen von verschiedenen Gruppen angeboren. Nach seinen Beobachtungen stellte Darwin (vgl. Darwin, 2014) fest, dass einige Körperbewegungen der Tiere und der Menschen sich je nach bestimmten Situationen, die mit Emotionen verbunden sind, ändern. Freut sich ein Hund, weil sein Besitzer näher kommt, senkt das Tier den Körper. Bei Menschen beobachtete man, dass eine aufgeregte Person ihren Arm bewegte, um einem anderen zu signalisieren, dass er fortgehen solle. Es ist auffällig, dass Zittern als Emotionsausdruck bei Menschen und vielen Tierarten beobachtet wird. Große Freude kann beispielsweise Zittern herbeiführen. Darwins Beobachtungen hatten einen großen Einfluss auf einige psychologische Ansätze; auf die im Punkt 2.1.1 dieser Dissertation näher eingegangen wird.

Während sich Darwin dem Körperausdruck von Emotionen widmete, hebt Fiehlers Ansatz die Funktion der Emotionen in der menschlichen Interaktion (vgl. Fiehler, 1990) hervor. Ferner unterstreicht der Autor die Existenz von Normen beim Ausdruck von Emotionen. Fiehlers Aufsatz wird im Punkt 2.1.2 unter linguistischen Ansätzen genauer erläutert.

Bei den **pädagogischen Ansätzen** im Fremdsprachenunterricht wurden die affektiven Faktoren beim Lernen von verschiedenen Autoren betrachtet. Ein Beispiel dafür ist das Sammelwerk „Affect in Language Learning" von Jane Arnold (vgl. Arnold, 1999). Im Beitrag „A map of the terrain" betonte man (vgl. Arnold & Brown, 1999) in Anlehnung an **psychologische Theorien** die affektive Komponente beim Lernen, welche hier in keinem Gegensatz zur Kognition steht, wie in der traditionellen Philosophie angenommen. **Die Linguistik** befasst sich auch mit den Emotionen, denn diese können verbal vermittelt werden. Ferner beeinflussen sich Affekt und Sprachenlernen gegenseitig. In Punkt 2.1.3 werden einige Ansätze zu dem Verhältnis zwischen affektiven Faktoren und den Sprachlern- und lehrprozessen beschrieben.

Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die theoretischen Ansätze aus der Psychologie, der Linguistik und der Pädagogik von Bedeutung. Erkenntnisse der psychologischen Ansätze dienen als Grundlage für die in dieser Arbeit angewandten Unterrichts- und Fragebögen. Ihrerseits werden die Interviews mit den Lernenden und Lehrenden besonders anhand von linguistischen Theorien untersucht. Aus diesem Grund spielen die linguistischen Ansätze eine zentrale Rolle für die Analyse der Gespräche über Emotionen und werden daher ausführlich dargestellt. Nicht zuletzt tragen die pädagogischen Ansätze zum Verständnis des Einflusses von emotionalen Erlebnissen auf die Lehr- und Lernprozesse bei.

An erster Stelle wird auf psychologische Theorien und ihre Autoren eingegangen, um den Emotionsbegriff in dieser Disziplin darzustellen, weil die Psychologie einerseits in verschiedenen Ansätzen Emotion als ein komplexes Phänomen bezeichnet. Dabei wird der Emotionsausdruck bei verbalen und nicht verbalen Äußerungen berücksichtigt. Andererseits unterscheidet man in der Psychologie zwischen Emotion und Gefühl, wobei die Emotion einen Prozess umfasst und Gefühl ein Teil dieses Prozesses ist.

2.1.1 Psychologische Ansätze

Obwohl sich die Psychologie den Emotionen intensiv gewidmet hat, ist es schwer, einen einheitlichen Emotionsbegriff in den psychologischen Studien zu finden (vgl. Titz, 2001, S. 13). Nach der Ansicht von Titz hängt die breite Palette von Emotionsbegriffen von den Forschungsfragen ab, denen er für seine Studie nachgegangen ist.

Ebenso setzt sich Nico Frijda im Artikel „Laws of Emotion" (vgl. Frijda, 1988) mit der Diskussion des Emotionsbegriffs auseinander. Frijda kennzeichnet Emotionen als gesetzmäßige Phänomene. Nach dieser Sichtweise lassen sich die zugrunde liegenden Gesetze der emotionalen Erlebnisse beschreiben. Die von Frijda herausgearbeiteten Gesetze stehen im Zusammenhang mit dem Auslösen von Emotionen. So lautet das Gesetz des Interesses „*law of concern"*, dass ausgelöste Emotionen als Reaktionen auf Ereignisse

gelten, die einem Individuum wichtig sind. Außerdem beschreibt Frijda das Gesetz des vergleichenden Fühlens „*law of comparative feeling*“. Die Intensität einer Emotion hängt vom Verhältnis zwischen dem Ereignis und der Einschätzung des Ereignisses ab. Die deutsche Bezeichnung „Schadenfreude“ ist ein Beispiel für eine Emotion, die dem Gesetz des vergleichenden Fühlens unterliegt.

Genauso wie bei Frijdas Untersuchung stellt Scherer fest, dass die Emotion nach einem für einen Organismus relevanten Stimulus erscheint. Für Scherer ist die Emotion ein Ereignis, welches mit anderen Komponenten und Subsystemen zusammenhängt: „emotion is defined as an episode of interrelated, synchronized changes in the states of all or most of the five organismic subsystems in response to the evaluation of an external or internal stimulus event as relevant to major concerns of the organism.” (Scherer, 2005, S. 697). In seiner Untersuchung unterscheidet Scherer fünf Bestandteile der Emotionen: die kognitive, neurophysiologische, motivationale, expressive und die subjektive Komponente. Zum kognitiven Bestandteil gehört die Einschätzung (Appraisal) des Ereignisses. Der neurophysiologische Bestandteil hat mit den Veränderungen im Körper zu tun, z.B. Schwitzen bei Angst oder Stress. Die motivationale Komponente bezieht sich auf die Handlung z.B. fliehen, die eine Person nach einem emotionalen Erlebnis durchführen kann. Dem expressiven Bestandteil werden der mündliche Ausdruck und die Mimik zugeordnet. Die subjektive Komponente ist der Gefühlsanteil. In diesem Zusammenhang unterscheidet Scherer die Emotion vom Gefühl; Begriffe, die oft als Synonym verwendet werden. Emotion besteht dabei aus verschiedenen Komponenten, während das Gefühl ein Bestandteil der Emotion ist.

Scherer differenziert andere affektive Phänomene von den Emotionen. Für die vorliegende Dissertation sind die Phänomene Vorlieben und Attitüden von Interesse. Vorlieben umfassen stabile Beurteilungen, die vom Gefallen oder Missfallen eines Stimulus abhängen. Vorlieben rufen unspezifizierte positive oder negative Gefühle mit einem niedrigen Einfluss auf das Verhalten hervor. Attitüden hingegen sind dauerhafte Einstellungen über bestimmte Gegenstände oder Personen. Den Gegenständen können Ereignisse und Gruppen oder Kategorien von Individuen zugeordnet werden. Die Gefühlslagen, die von einer Attitüde hervorgerufen werden, kann man z.B. als Hass, Wertschätzung oder Verlangen bezeichnen. In ihrem Beitrag „Concepts and structures of emotions“ verdeutlichen Vera Shuman und Klaus Scherer Attitüde anhand des folgenden Beispiels: Vorurteile gegen Studenten aus bestimmten soziokulturellen Schichten werden als Attitüden gekennzeichnet (vgl. Scherer, Shuman, Fontaine & Soriano, 2013, S. 18). Betrachtet man die Dauer von Attitüden und Emotionen, sind erstere langlebiger als die emotionalen Erlebnisse, die momentan sind. Obwohl Einstellungen wie Emotionen kognitive, affektive und emotionale Komponenten umfassen, ist der kognitive Aspekt der Attitüde eine Überzeugung von dem Gegenstand. Überzeugungen werden nicht unbedingt bei einem aktuellen Ereignis ausgelöst, sondern auch wenn das Individuum sich an etwas erinnert oder sich etwas vorstellt. Laut Shuman

und Scherer unterscheiden sich Vorlieben von Emotionen wie bei Attitüden nach der Dauer, denn Vorlieben dauern länger als Emotionen. Jedenfalls sind die damit verbundenen affektiven Zustände und das tendenzielle Verhalten bei Vorlieben breiter als bei den Emotionen. Studierende mögen im Allgemeinen die Fremdsprache Spanisch mehr als Französisch, aber sie können sich bei einem besonderen Lehrenden für den Französischunterricht begeistern (vgl. Shuman & Scherer, 2014, S. 18).

Hinsichtlich der Emotionstheorien wird der Frage nachgegangen, wie viele Emotionen es gibt (vgl. Scherer, 2005, S. 707). Laut Scherer lässt sich diese Fragestellung nicht beantworten. Vertreter der diskreten bzw. Basis-Emotionen, wie zum Beispiel der Anthropologe und Psychologe Paul Ekman, die Darwin als Vorbild haben, schlugen sogenannte Basisemotionen vor, deren Zahl von den verschiedenen Forschern unterschiedlich angegeben wird. Nach Studien zur Beobachtung des mimischen Emotionsausdrucks in verschiedenen Kulturen, plädiert Ekman für die Universalität des Gesichtsausdrucks von bestimmten Emotionen (vgl. Ekman, 1992, S. 550). Diese Emotionen sind die Grundemotionen, die angeblich angeboren sind und zur Anpassung des Verhaltens bei der Behandlung von grundlegenden Lebensaufgaben dienen. Für Ekman ist der Gesichtsausdruck der Grundemotionen ein Zeichen der Evolution. Zu den Basisemotionen zählen nach Ansicht von Ekman sechs Emotionen: Ärger, Furcht, Traurigkeit, Freude, Ekel (in Verbindung mit Verachtung), und Überraschung. Laut Scherer schwanken die Zahlen der Grundemotionen je nach den Autoren zwischen sechs und vierzehn Basisemotionen.

Darüber hinaus bezeichnet Scherer Emotionen „als ein evolutionär entwickeltes System zur Relevanzdetektion und Reaktionsvorbereitung“ (Brosch, Tobias, Scherer, Klaus R., 2008, S. 195). Nach der Wahrnehmung und Bewertung von verschiedenen Reizen und Ereignissen der Umwelt sind Organismen in der Lage, auf relevante Ereignisse zu reagieren. Dabei dienen die Emotionen zur Entkopplung des Reizes von der Reaktion. In diesem Sinne entwickelte Scherer zwischen 1984 und 2001 das Komponenten-Prozess-Model der Emotion (KPM), um die Verbindung zwischen den Resultaten des Ereignisbewertungsprozesses und den hervorgerufenen Reaktionen darzustellen.

Das KPM besteht aus einem Set von Kriterien, mit denen die Bedeutung für den Organismus hervorgesagt und dementsprechend eingeschätzt wird (vgl. Scherer, 2001, S. 94). Scherer bezeichnet diese Kriterien als SECs; im Deutschen entspricht die Abkürzung SECs der Bezeichnung Stimulus-Evaluations-Checks.

In vier Gruppen werden die SECs je nach dem Einschätzung-Ziel unterteilt. Diese sind:

1. Relevanz: Wie bedeutend ist das Ereignis für den Organismus oder seine soziale Referenzgruppe?
2. Implikationen: Welche Konsequenzen werden aus dem Ereignis gezogen? Wie betreffen

diese das Wohlbefinden und die kurz- oder langfristigen Ziele des Organismus?
3. Bewältigungspotential: Wie gut können die Implikationen bewältigt werden oder kann sich der Organismus an sie anpassen?
4. Normative Signifikanz: Was ist die Bedeutung von diesem Ereignis bezüglich des Selbstbildes und den sozialen Regeln sowie Werten?

Die Beurteilung der normativen Signifikanz lässt sich in zwei Gruppen untergliedern. Zum einen existieren die internen Standards. Zum anderen verfügt der Organismus über externe Standards. Mit der ersten Gruppe wird bewertet, inwieweit eine Handlung interne Standards, wie zum Beispiel das Selbstbild oder innerliche Moralstandards, verfehlt oder übertrifft. Entspricht das Scheitern dem Selbstbild, werden also Erwartungen gewissermaßen erfüllt, reagiert man mit einer anderen Emotion, als wenn der Misserfolg dem Selbstbild nicht entspricht. Die externen Standards hingegen umfassen die Werte und Regeln, die in einer sozialen Gruppe gelten. Die Beurteilung des leistungsschwachen Studierenden ist davon abhängig, ob er die intellektuellen Erwartungen einer Gruppe von jungen Wissenschaftlern oder die Standards von einer Fußballmannschaft an einer Universität erfüllt.

Die Aufzählung der vier zentralen SECs kann den Eindruck erwecken, dass das Ereignis nur einmal bewertet wird. Dennoch überprüfen Organismen ständig ihre Umwelt und ihren inneren Zustand, um Veränderungen wieder zu beurteilen. Dieses Verfahren findet in vier Phasen statt, die den oben genannten Einschätzungs-Zielen entsprechen. Im Folgenden werden sie dargestellt.

1. Wahrnehmung des Stimulus, dem Aufmerksamkeit und mehr Informationsverarbeitung gewidmet wird.
2. Beurteilung der Bedeutung des Ereignisses für die Ziele und Bedürfnisse des Organismus. Dabei werden besonders die Folgen beurteilt.
3. Feststellung des verfügbaren Bewältigungspotentials.
4. Beurteilung der normativen Signifikanz des Ereignisses und der Folgen bezüglich der Normen, Werte und Standards.

Darüber hinaus interagieren die bereits geschilderten Schritte mit kognitiven Funktionen wie in der Abbildung 1 dargestellt wird, die aus dem Beitrag von Brosch und Scherer übernommen ist (vgl. Brosch, Tobias, Scherer, Klaus R., 2008, S. 199). Die graphische Darstellung zeigt, wie die Aufmerksamkeit zu einem bestimmten Ereignis auftritt, wenn dieses mit gespeicherten Informationen im Gedächtnis verglichen wird. Das Einschätzungskriterium Relevanz interagiert beispielsweise zuerst mit der Aufmerksamkeit und dem Gedächtnis. Danach beginnt eine Interaktion zwischen der Relevanz mit der Motivation. Bei der Motivation werden die Folgen berücksichtigt, die gleichzeitig das Gedächtnis und das logische Denken betreffen. Wenn bestimmte Schlüssel aus dem relevanten Ereignis gezogen werden, kann der Organismus einschätzen, wie er mit dem

Ereignis umgehen kann: Das ist das Bewältigungspotential. In einem letzten Schritt werden die Folgen für das Selbstbild und seine internen wie sozialen Normen und Werte bewertet.

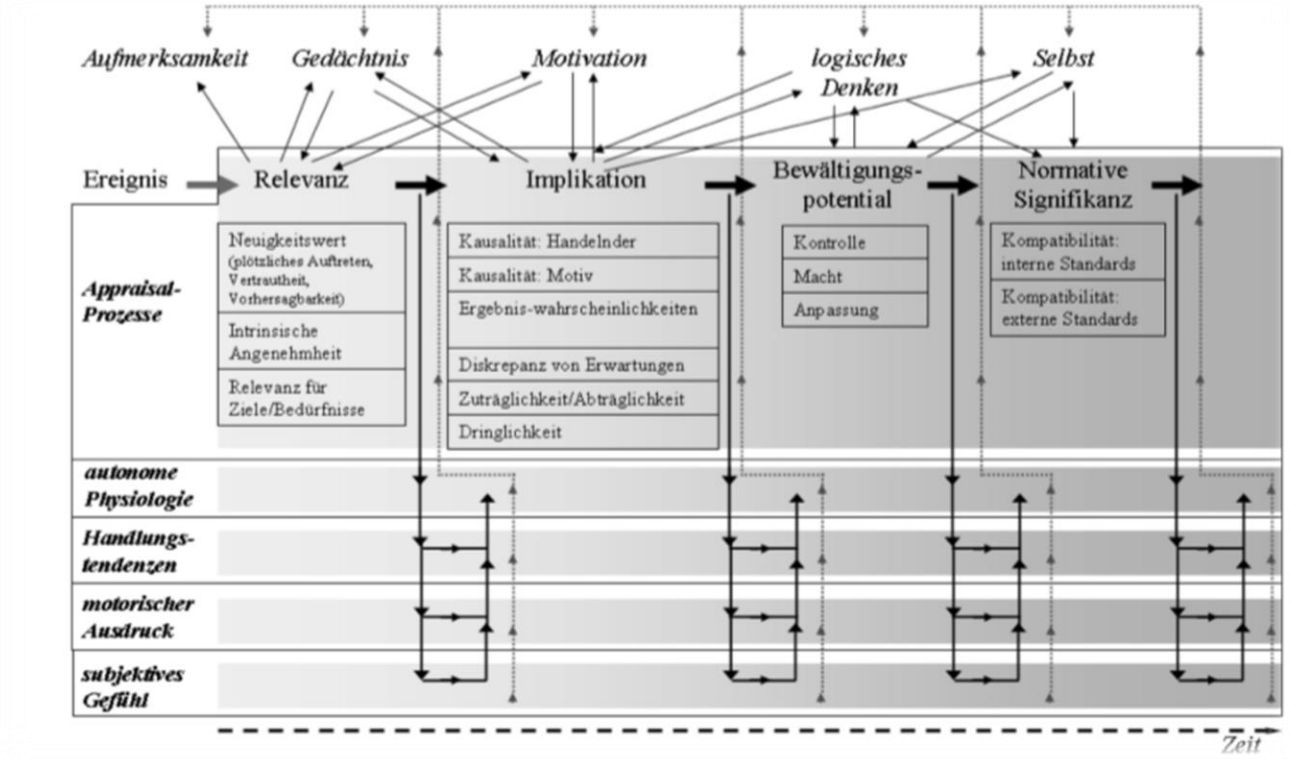


Abb. 1: Grafik des Komponenten-Prozess-Modell. (Brosch, Tobias, Scherer, Klaus R., 2008, S. 199)

Zugleich können die zentralen vier SECs Reaktionen bei den emotionalen Bestandteilen auslösen, welche sich in der Grafik Nummer 1 rechts unter dem Ereignis befinden. Diese sind die Appraisal-Prozesse, die Physiologie, die Handlungstendenzen, der motorische Ausdruck und das subjektive Gefühl.

Bei Selbstberichten und Beobachtungen werden die Emotionskomponenten ersichtlich (vgl. Shuman & Scherer, 2014, S. 15–16). Beobachtbare motorische Aktivitäten werden auch Emotionen zugeordnet, wie zum Beispiel Lachen oder die Stirn runzeln. Darüber hinaus nennen die Autoren folgende englische Ausdrücke als Beispiele für die Verbindung zwischen den Berichten und den Emotionskomponenten: „I am afraid“, „I feel jittery“, „I don’t want to be here“ und „I just don’t have enough time to prepare for the final”, wobei der erste Satz das Angstgefühl beschreibt. Der zweite Ausdruck bezieht sich auf die physiologische Komponente. Mit dem dritten Beispiel wird die Handlungstendenz erwähnt. Der vierte Ausdruck nimmt Bezug auf verschiedene Einschätzungen über die Situation, die mit Zeitmangel und Frustration zu tun haben.

Im letzten Abschnitt wurde auf die Verbindung zwischen Sprache und Emotionen eingegangen. Dieser Aspekt wird näher im folgenden Unterkapitel unter den linguistischen Ansätzen beleuchtet.

2.1.2 Linguistische Ansätze

Im Sprachgebrauch werden Gefühle und Emotionen als Synonyme verwendet. Auf einige Theorien wird dieser Gebrauch übertragen. Im Buch „Kommunikation und Emotion“ von Reinhard Fiehler (Fiehler, 1990, vgl.) benutzt der Autor beispielsweise in seiner Einleitung beide Wörter, Emotion und Gefühl, als gleichbedeutend:

„Wir wissen ferner, daß wenn die Emotionen so nach außen gelangen, wir sie im Umgang mit anderen wahrnehmen, sie verstehen, auf sie reagieren und daß wir sie möglicherweise auch gemeinsam behandeln. [...] Und letztlich wissen wir auch, daß es viele soziale Situationen gibt, in denen wir Gefühle zeigen müssen, auch wenn wir sie nicht haben. Soziale Erfordernisse und Normen erzwingen dieses Zeigen von Gefühlen.“ (Fiehler, 1990, S. 1)

Betrachtet man das obige Zitat, treten Emotionen bzw. Gefühle in der Interaktion mit anderen auf. Das Zeigen von Emotionen oder Gefühlen beeinflussen laut Fiehler die Kommunikation, wobei bestimmte Regeln dem Ausdruck von Emotionen unterliegen.

Fiehler bezeichnet Emotionen als „soziale Phänomene“, die spezifische Funktionen in der menschlichen Interaktion erfüllen (vgl. Fiehler, 1990, S. 27). Bevor er präziser den Emotionsbegriff festlegt, erläutert Fiehler zunächst den Interaktionsbegriff. Durch die Interaktion werden bestimmte Zwecke realisiert; dabei werden verschiedene Aufgaben bewältigt. In diesem Zusammenhang definiert Fiehler die Interaktion als eine „*komplexe Hierarchie von Aufgaben*“ (vgl. Fiehler, 1990, S. 29).

Laut Fiehler werden vier allgemeine Aufgaben unterschieden. Diese beziehen sich erstens auf eine soziale Beziehung der Interaktionsbeteiligten, zweitens auf ihre soziale Identität, drittens den sozialen Kontext der Interaktion und viertens auf die mit dem Interaktionsgeschehen verbundenen Handlungszusammenhänge. Bei den vier Aufgaben bestehen teilweise Überschneidungen, die gegenseitig auf die Interaktion wirken. Darüber hinaus existieren Bewertungsaufgaben und Stellungnahmen in der Interaktion, die individuell oder interaktiv gelöst werden. Der Autor verdeutlicht dies mit den folgenden drei Schritten:

„**(1) Selbstpräsentation**
(2) Bewertung der Selbstpräsentation der anderen Person
(z.B. 'Spiel dich nicht so auf.')
(3) Bewertung der Stellungnahmen der anderen Person zur eigenen Selbstpräsentation
(z.B. 'Es enttäuscht mich, daß du das mir nicht zutraust.')"
(Fiehler, 1990, S. 30)

Während (2) Bezug auf die Bewertung der Identität des Gesprächspartners nimmt, betreffen (1) und (3) die eigene Identität. Dabei wird die soziale Beziehung als ein wechselseitiger Prozess betrachtet.

Bezüglich der Emotionen stellt Fiehler fest, dass emotionale Prozesse zur Lösung einiger Bewertungsaufgaben beitragen. Als Beispiele führt der Autor kognitive Verfahren der Entscheidungen und Präferenzbildung an. Außerdem beeinflussen die Emotionen das Verhalten der Interaktionspartner. Im Interaktionsgeschehen ergeben sich fünf Emotionsaufgaben:

1. Charakterisierung der emotionalen Qualität im Kontext: Welche Emotionen werden in der sozialen Situation ausgelöst? Sind sie adäquat?
2. Wechselseitiges Darstellen der eigenen gegenwärtigen emotionalen Befindlichkeit: Die Teilnehmer am Interaktionsgeschehen erläutern sich gegenseitig ihr eigenes Erleben. Dabei können sie sich beispielsweise auf andere Personen oder Situationen beziehen.
3. Das wechselseitige Deuten der eigenen Befindlichkeit: Die Deutung der momentanen emotionalen Befindlichkeit muss den anderen Interaktionsbeteiligten vermittelt werden.
4. Charakterisierung der Emotionen der anderen Interaktionsbeteiligten: Die eigene Emotionalität sowie die von den anderen wird emotional typisiert. Zum Beispiel kann man empfinden, dass die anderen Personen Angst haben.
5. Charakterisierung der emotionalen Qualität der Beziehung zwischen den Interaktionsbeteiligten: Diese kann individuell oder gemeinsam geschehen. Individuelle Charakterisierungen werden normalerweise zum Ausdruck gebracht und sind wichtig für den weiteren Interaktionsverlauf.

Fiehlers Ansicht nach ist es möglich, jede Äußerung bezüglich des Beitrags zu den Zwecken und Zielen der Interaktion, den vier allgemeinen Aufgaben, den Bewertungen sowie Stellungnahmen und den Emotionsaufgaben zu untersuchen. Allerdings unterscheiden sich die Äußerungen durch die Bedeutung der beschriebenen Aspekte, wobei diese nicht immer bewusst realisiert werden. Der Autor erläutert seine Theorie über die Verbindung und Gewichtung der verschiedenen Aspekte mit dem Satz: ‚*Laß das doch endlich*!' (Fiehler, 1990, S. 34). Das bedeutet, dass hinsichtlich des Handlungszusammenhangs vermittelt wird, dass eine Person (ich) etwas unterbrechen soll. Ebenso weist der andere mit der Äußerung

auf den Ärger des Interaktionspartners und eine Belastung der sozialen Beziehung hin, falls die Person die Handlung nicht unterlässt. Nichtzuletzt macht mich der andere Interaktionsbeteiligte mit seiner Aussage auf eine unangemessene Handlung aufmerksam, wobei die Äußerung die eigene Identität betrifft.

Ferner vertritt der Autor die These, dass der traditionelle Kommunikationsbegriff problematisch ist, weil er als Informationsaustausch verstanden wird, wobei es schwer festzustellen ist, welches Gewicht das Kommunizieren von emotionalen Erlebnissen in der Interaktion hat. Um diese Lücke zu füllen, geht man davon aus, dass der Kommunikationsprozess mindestens aus zwei Teilen besteht. Während sich auf einer Ebene über Sachverhalte verständigt wird, erfolgt auf der zweiten Ebene eine Verständigung bezüglich der Bewertungen. Dabei können einige Bewertungen Emotionen kommunizieren. Je nach Inhalt werden die Bewertungen oft in der Kommunikationsanalyse nur wenig in Betracht gezogen. Außerdem vernachlässigt man laut Fiehler systematisch das Kommunizieren von emotionalen Erlebnissen.

In der Interaktion können Emotionen auf zwei Arten mitgeteilt werden. Einerseits kann die Emotion selbst Gegenstand des Gesprächs sein, wenn ein Gesprächspartner beispielsweise fragt, wie der andere sich fühlt. Andererseits kommen Emotionen implizit zum Tragen, wenn sich das Gespräch um ein anderes Thema dreht, aber die emotionale Form, in der die Äußerungen vermittelt werden, eine Rolle spielt. Der Ton macht die Musik, ist ein gängiger Kommentar, wenn eine im Ton als unangemessen empfundene Aussage bewertet wird. In diesem Sinne erweitert Fiehler den grundlegenden Kommunikationsbegriff, indem er ihn zusätzlich zum Austausch von Informationen auch als Austausch von Bewertungen versteht.

Nach der Klärung der Interaktions- und Kommunikationsbegriffe setzt sich Fiehler mit dem Emotionsbegriff auseinander. Dabei hebt er hervor, dass Gefühle zum Alltagsleben gehören und ihre Rolle in jeder Kultur auch historisch gewachsen ist. Zur Analyse von Gefühlen benennt Fiehler drei Phänomene: „*die Redeweisen“, die „*erlebens- und emotionsbezeichnenden Wörter“ *und die Wörter, (...) die kommunikativen Aktivitäten* bezeichnen*”* (Fiehler, 1990, S. 40). Bei den Redeweisen im Alltagsleben werden beispielsweise Sprichwörter, die sich auf Emotionen beziehen, untersucht. Das deutsche Sprichwort „Das Herz hüpft mir vor Freude“ stellt beispielsweise den schnellen Herzschlag bei einem Ereignis dar, welches Freude verursacht. Das zweite Phänomen ist der Erlebenswortschatz. Dieser umfasst Nomen, Adjektive und Verben, um Erleben sowie Emotionen zu benennen. Dafür gibt es Benennungen in den drei Wortarten, wie zum Beispiel Langeweile, sich langweilen und langweilig. Die dritte Komponente verweist auf sprachliche Elemente, welche mit emotionalen kommunikativen Aktivitäten zu tun haben. Dazu zählen Verben wie zum Beispiel loben oder trösten.

Um das Konzept von Emotionen für den Alltag festzulegen, benennt Fiehler dreizehn Komponenten. An dieser Stelle werden sie kurz dargestellt. Gefühle: (1) sind innerlich, (2) gehören in die Privatsphäre, (3) können nach außen ausgedrückt werden, (4) existieren nicht immer, (5) konstituieren dynamische Phänomene, die sich in Intensität und Dauer verändern können, (6) lassen sich nicht so einfach kontrollieren, (7) können Tätigkeiten verursachen; einige davon absichtslos (8) existieren in unterschiedlicher Weise wie z.B. gemischt oder abgrenzbar, (9) können angenehm oder unangenehm sein, (10) sind nicht immer unbedingt explizit bewusst für das Individuum, (11) konstituieren eine Welt und bilden einen Gegenpol zur Vernunft, (12) werden durch Authentizität sowie Verlässlichkeit gekennzeichnet und (13) können von den Menschen unterschiedlich empfunden werden und sie auf unterschiedlicher Weise beeinflussen.

Vor allem die Feststellung, dass Gefühle einerseits innerlich sind, andererseits aber auch nach außen ausgedrückt werden können und darüber hinaus dynamisch, also veränderlich sind, ist für die vorliegende Untersuchung relevant. Obwohl die Komponenten nach Fiehler oft das Individuelle der Gefühle hervorheben, ist ein Schwerpunkt seiner Arbeit, Emotionen vor allem als Interaktionsphänomene zu betrachten.

Aus dieser Sichtweise wird untersucht, wie die Beteiligten Emotionen im Interaktionsgeschehen ausdrücken, deuten und verarbeiten. Auch wenn man Wert auf den Ausdruck der Emotionen in der Interaktion legt, muss auch die individuelle Basis von Emotionen in der Untersuchung berücksichtigt werden. Ausgehend davon, dass Emotionen in der Interaktion auftreten, formuliert der Autor weitere fünfzehn Komponenten des Emotionsbegriffs. Fasst man die für diese Dissertation zentralen Komponenten der interaktiven Konzeptualisierung zusammen, ergeben sich daraus folgende Aspekte: Emotionen haben einen öffentlichen Charakter und entsprechen bewertenden Stellungnahmen, wobei jedes emotionale Erlebnis durch folgende Formel beschrieben wird:

„Emotion A ist eine bewertende Stellungnahme
zu X
auf der Grundlage von Y
als Z“ (Fiehler, 1990, S. 47)

Um die Formel zu verstehen, werden zuerst die Elemente erläutert, danach wird sie durch ein Beispiel verdeutlicht. Das Element X kann eine Situation, eine andere Person, die eigene Person, ein Sachverhalt, ein Gegenstand und/oder ein Gedanke sein. Y bezieht sich auf mögliche Erwartungen, Interessen, Wünsche, Normen, Vorstellungen, Selbstbild und Bild des anderen Interaktionsbeteiligten. Die Bewertung Z kann Y entsprechen oder auch nicht. Freut sich jemand auf einen Besuch, der am nächsten Tag stattfindet, ergibt sich die Emotion Freude (X) aus dem Besuch (Y), der den Erwartungen des Individuums entspricht (Z).

In ihrem Buch „Emotions across languages and cultures“ entwickelt Anna Wierzbicka wie Fiehler Formeln, um die universellen Merkmale der Emotionen darzustellen (vgl. Wierzbicka, 1999). Die Autorin vertritt die Auffassung, dass die Interpretation der eigenen Emotionen in gewissem Maße vom verfügbaren lexikalischen Netzwerk in der Muttersprache abhängt. Allerdings müssen sich die linguistischen Studien der Emotionen nicht nur mit dem Wortschatz, sondern auch mit der Grammatik, Sprichwörtern und Methapern befassen. Darüber hinaus geht Wierzbicka auf Schwierigkeiten bei der Übersetzung von Emotionswörtern ein, die auftreten können, wenn man beispielsweise das englische Emotionswort *anger* ins Polnische übertragen muss. Zwei polnische Wörter, die der Bedeutung des englischen Wortes entsprechen könnten, hält die Autorin aufgrund der Konnotationen und ihrer Anwendung im Polnischen für problematisch. Mit diesem Beispiel wird deutlich darauf hingewiesen, wie die Kultur den Ausdruck von Emotionen in jeder Sprache prägt.

Andererseits deuten Erkenntnisse darauf hin, dass alle Sprachen Wörter haben, die den Bedeutungen der englischen Wörter *good, bad, know* und *want* entsprechen (vgl. Wierzbicka, 1999, S. 35–36). Davon ausgehend sind die Begriffe gut sowie schlecht universal und können daher als Bestandteile einer kulturunabhängigen semantischen Metasprache gelten. In diesem Sinne entwickelte die Autorin den Ansatz *Natural Semantic Metalanguage* (NSM), um die Bedeutung sprachlicher Äußerungen zu analysieren. Ein zentraler Anhaltspunkt der NSM ist die Annahme, dass alle Sprachen, einen gemeinsamen Kern teilen, sowohl in der semantischen Ebene, als auch in der Grammatik, und dieser Kern kann als eine Grundlage zur Analyse der Sprachen, der Kognition und Emotion dienen. Als Beispiele für gemeinsame semantische Begriffe, die geistige Tätigkeiten bezeichnen und angeblich in allen Sprachen präsent sind, gelten die englischen Wörter: *think*, *know*, *want*, *feel*, *see* und *hear*. Vergleicht man diese mit dem Deutschen und dem Spanischen, fällt ins Auge, dass beide Sprachen auch Verben besitzen, die den englischen Bedeutungen entsprechen. Im Deutschen finden sich die Entsprechungen: denken, wissen, wünschen, fühlen, sehen und hören, während die spanischen Verben: *pensar*, *saber*, *desear*, *sentir*, *ver* und *oir* zu finden sind.

Mit der Hilfe von NSM erläutert Wierzbicka anhand von einem Beispiel die sprachliche Analyse des englischen Emotionswortes *sadness*. Als Beispiel führt die Autorin den Tod eines Hundes an, der Traurigkeit auslösen kann. Eine Person kann sagen, sie fühlt sich traurig, denn ihr Hund ist gestorben. Sie meint (a), etwas Schlechtes, der Tod ihres Hundes, ist geschehen (b), sie will nicht, dass solche Ereignisse wie der Tod geschehen (c), sie hat nicht vor, etwas zu tun, weil (d), sie weiß, sie kann nichts dagegen tun. Infolgedessen ist die betroffene Person sich dessen bewusst, dass sie etwas fühlt, etwas Schlimmes.

Mit der Hilfe von einer Formel weist Wierzbicka auf den ganzen Traurigkeitsprozess hin:
„*sadness* (e.g. X feels sad)
(a) X feels something
(b) sometimes a person thinks:
(c) ‘‘I know: something bad happened
(d) I don't want things like this to happen
(e) I can't think now: I will do something because of this
(f) I know that I can't do anything’’
(g) because of this, this person feels something bad
(h) X feels something like this” (Wierzbicka, 1999, S. 39)

Zusammenfassend kann man sagen, eine Person merkt, dass sie traurig ist, weil sie die Tragik einer Situation empfindet, da sie sich angesichts der Ereignisse machtlos fühlt. Die Beschreibung eines emotionsauslösenden Szenarios führt zur Analyse eben dieser Emotion, wobei die kognitive Seite in Betracht gezogen wird. Aus dieser Perspektive bezieht sich die Autorin auf das Wissen der Person, die Traurigkeit verspürt, und zur Erkenntnis gelangt, dass sie nichts tun kann. Auf die für diese Studie ausgewählten Emotionen wird u.a. in Anlehnung an die Theorie von Wierzbicka in den Kapitel 2.2 und 2.3 näher eingegangen.

Da die Untersuchung sich u.a. mit dem Ausdruck von Emotionen im Deutschunterricht an der Universidad Nacional de Colombia befasst und die meisten Probanden Spanisch und nur zwei Probanden Deutsch als Muttersprache haben, tragen Erkenntnisse der Mehrsprachigkeit zur Analyse des Emotionsausdrucks bei. Als Vertreterin der Mehrsprachigkeitsforschung setzt sich Aneta Pavlenko sowohl bei der Untersuchung von Zweisprachigkeit als auch in der Fremdsprachenforschung mit Ausdruck und Wahrnehmung von Emotionen auseinander. In ihrem Werk „Emotions and Multilingualism“ wird u.a. der Frage nachgegangen, ob Emotionswörter von Zweisprachigen eine äquivalente Entsprechung haben oder ob sie anders repräsentiert werden. Ferner wird untersucht, welche Rolle Affekt in einer Zweitsprache (L2) spielt (vgl. Pavlenko, 2005).

Anhand von Untersuchungen zu Emotionen bei Sprachlernenden wurde nachgewiesen, dass die Kommunikation von affektiven Erlebnissen auf Schwierigkeiten stößt, weil die L2-Lernenden bei der Übertragung der Tonhöhe, Worte und Ausdrücke von der ersten Sprache in die Fremdsprache unter Druck geraten (vgl. Pavlenko, 2005, S. 64). Pavlenko weist beispielsweise auf eine nordamerikanische Missionarin in Taiwan hin, die sich zutraute, die Predigt auf Taiwanisch zu halten, weil sie dachte, sie beherrsche die Sprache der Zielkultur ausreichend. Wegen der Tonhöhe sagte die Missionarin: „Jesus biss alle Menschen tot“ (Im Taiwanisch la-so ka-si-lang~) statt „Jesus lehrte alle Menschen“ (Im Taiwanisch la-so' ka-si lang). Darüber hinaus betont Pavlenko die Rolle von der Intonation in der Wahrnehmung seitens der Gesprächspartner. Aufgrund der Intonation können Sprecher ihre

Interaktionspartner als „emotional“ oder „verärgert“ bewerten.

Studien zufolge wird die Beziehung zwischen den Emotionswörtern, den mit Emotionen verbundenen körperlichen Erfahrungen, den Emotionsbegriffen und dem Emotionswortschatz in drei Forschungsperspektiven in Betracht gezogen (vgl. Pavlenko, 2005, S. 78–82), welche nativistisch, universalistisch und relativistisch genannt werden. Für Vertreter des nativistischen Paradigmas wie der Autor Steven Pinker (vgl. Pinker, 1997) sind sowohl die Sprache, als auch die Begriffe angeboren und universell. In dieser Perspektive werden Emotionen mit den folgenden Merkmalen charakterisiert: „all emotion concepts are primary, basic and pancultural (...)“ (Pavlenko, 2005, S. 79). Die sprachübergreifenden Unterschiede in den Emotionswortschätzen der verschiedenen Sprachen gelten als überflüssig, weil sie nicht ausdrücken, was die Menschen fühlen.

Auf wissenschaftliche Erkenntnisse über die Körperempfindungen beim Emotionsauslösen stützt sich das universalistische Paradigma. In Anlehnung an Damasios Theorie (vgl. Damasio, 1999, S. 51) werden die körperlichen Empfindungen hervorgehoben und Emotionen gelten als Prozesse, die biologisch bestimmt werden. Diese Prozesse teilen gemeinsame Erlebnisqualitäten und werden universell an den Gesichtsausdrücken erkannt. Hier sei auf Ekman (vgl. Ekman, 1992) hingewiesen, der für die Basisemotionen plädierte, wie im Kapitel 2.1.1. geschildert wurde. Sowohl Konzepte als auch Sprachen spielen in der universalistischen Perspektive eine untergeordnete Rolle. Allerdings gehen einige Befürworter des universalistischen Paradigmas davon aus, dass sekundäre Emotionen sich von Kultur zur Kultur unterscheiden können. Die sprachübergreifenden Unterschiede in dem Emotionswortschatz spiegeln die kulturelle Variation wider.

Vertreter des relativistischen Paradigmas wie zum Beispiel Andrew Ortony und Terence J. Turner (vgl. Ortony & Turner, 1990) zweifeln an der Existenz von Basisemotionen. Darüber hinaus gehen sie davon aus, dass die Sprache den Erwerb der Begriffe leitet und diese die Interpretation der körperlichen Wahrnehmungen beeinflussen. In diesem Zusammenhang spielt die affektive Sozialisation eine wichtige Rolle im Sprachlernprozess; Kinder interpretieren Erlebnisse in Anbetracht der in der Kultur erlernten emotionalen Kategorien. Ferner werden die Kinder in der Lage sein, die Emotionen zu bewerten und entsprechend auf sie reagieren.

Pavlenko betrachtet Emotionen aus einer universalistischen Forschungsperspektive. Gleichzeitig berücksichtigt sie die linguistischen und kulturellen Aspekte. In diesem Zusammenhang verzichtet die Autorin auf einen Emotionsbegriff per se. Stattdessen gelten Emotionen für sie als prototypische Skripts, die sich aus sich wiederholenden Erlebnissen ergeben und Gründe, Bewertungen, physiologische Reaktionen, Folgen, Regulation sowie Darstellung beinhalten (vgl. Pavlenko, 2005, S. 80–81). Nach Ansicht von Pavlenko umfasst

dieses Emotionskonzept die Fähigkeit, Ereignisse und Phänomene in sprach- und kulturspezifischen Weisen zu kategorisieren, als negativ, positiv und relevant zu bewerten und angemessen zu reagieren, wobei die Reaktion für die anderen Mitglieder der Sprachgemeinschaft verständlich sein muss. Demzufolge bezieht sich das Konzept auf das episodische Gedächtnis, weil dort das Ereignis, die Emotionskategorien und die Autobiographie gekoppelt sind. Diese stehen miteinander und mit körperlichen Zuständen in Verbindung. Nicht zuletzt umfasst das Emotionskonzept Handlungsmuster und Darstellungsregeln, welche im prozeduralen Gedächtnis gespeichert sind.

Außerdem kennzeichnet Pavlenko die emotionalen Erlebnisse in Anlehnung an Wierzbickas Theorie als kulturelle Skripts. Die Autorin nennt zwei Gründe für ihre Ansicht über Emotionen. Zuerst interpretieren Individuen abhängig von den vorhergehenden Ereignissen sowie den verfügbaren linguistischen und begrifflichen Optionen eine Emotion. In der Sprachforschung sowie im Bilingualismus ist zweitens wichtig zu erfassen, ob die Individuen wissen, wie sie Emotionen erzeugen. Es ist auch von Bedeutung festzuhalten, wie sie in den von ihnen erlernten Sprachen den Ausdruck von Emotionen interpretieren.

Ferner werden unterschiedliche Aspekte eines Emotionsbegriffs je nach Situation und Gesprächspartner aktiviert, geändert und angepasst. So können auch in einer homogenen Sprachgemeinschaft Ärger-Skripts variieren. Der Umgang mit Ärger hängt also vom Machtverhältnis zwischen den Gesprächspartnern (Chef und Angestellten), dem vertrauten Verhältnis (Fremder oder Freund) und dem Interaktionskontext (Haus oder Arbeitsplatz) ab.

Um eine authentische Analyse der Emotionsbegriffe durchzuführen, muss man die Ursachen der Emotionen, die Bewertung der Ereignisse, die körperlichen Empfindungen, die Folgen der Emotionen, Emotionsausdruck und –regulation erforschen. Wenn man versteht, dass diese Emotionsaspekte im Kopf, im Gespräch und in Handlungen zum Tragen kommen, ist eine Triangulation der Methoden durch Interviews, Umfragen und Tagebücher erforderlich.

Bei Untersuchungen über die Darstellungen der Wörter bei den L2-Lernenden wurde festgestellt, dass die Wörter der Zweitsprache durch die Übersetzung der Entsprechungen in der Erstsprache im Gedächtnis gespeichert werden. Englischsprecher übersetzen beispielsweise das spanische Wort *susto* als *fright, fear oder scare* (vgl. Pavlenko, 2005, S. 85). Allerdings haben die Fremdsprachensprecher nicht dasselbe Konzept, das Spanischsprecher mit den in ihrer Sozialisation verbunden Ereignissen zum Wort *susto* erworben haben.

Sprachübergreifenden Analysen zufolge unterscheiden sich die Sprachen voneinander durch die angewandten grammatikalischen Kategorien bei der Kodierung von Emotionen; einige bevorzugen Verben, andere hingegen Adjektive oder Nomen. Nicht zuletzt wurden

Unterschiede bezüglich der Emotionskomponente identifiziert. Hinsichtlich der Einschätzung von Emotionen führt Pavlenko das folgende Beispiel an: Während in Japan das Zeigen von Abhängigkeit und Geborgenheit in Verbindung mit dem japanischen Emotionswort *amae* als positiv und erwünscht betrachtet wird, gilt dieses Verhalten als beschämend und kindisch unter den Beduinen aus der westlichen Sahara.

Trotz der sprachübergreifenden Unterschiede beobachtet Pavlenko in ihrem Fall, dass bestimmte Emotionen sich in Kontakt mit einer anderen Kultur und Sprache nicht ändern. Die Autorin zieht diese Erkenntnis auch aus ihrer eigenen Erfahrung. Die Autorin war Russin und lernte Englisch, wobei ihr Sprachlernprozess mit vielen Emotionen und entsprechenden Überlegungen begleitet wurde.

Exkurs: Sind Emotionen universell oder kulturell?

In den bereits geschilderten linguistischen Ansätzen vertreten Autoren verschiedene Meinungen, ob Emotionen universell oder kulturell sind. Einerseits basieren die Befürworter der Universalität der Emotionen auf biologischen Erkenntnissen. Darüber hinaus lehnen sie sich an Ekmans Theorie über die Basisemotionen an, welche am Gesichtsausdruck erkennbar sind. Andererseits betonen die Kritiker der universellen Emotionen die Rolle der Kultur im Emotionsausdruck. In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass die Menschen von Kindheit an, in jeder Kultur erlernen, Emotionen zu bewerten und zu interpretieren. Laut Manuela Lenzel werden diese zwei verschiedene Perspektiven auch in der Psychologie und Ethnologie diskutiert (vgl. Lenzen, 2018, S. 66). In ihrem Beitrag „Andere Gefühle, andere Länder“ kommt die Autorin zum Ergebnis, dass die Forschung zurzeit beide Seiten, nämlich die universelle und die kulturbedingte Sicht, berücksichtigt. Biologisch betrachtet sind die Menschen ähnlich, jedoch prägt jede Kultur den Umgang mit den Emotionen.

Für diese Studie kommen beide Perspektiven zur Geltung. Zum einen werden die ausgewählten Emotionen anhand von allgemeinen Merkmalen beschrieben und untersucht, was einem universellen Blickwinkel der emotionalen Erlebnisse entspricht. Zum anderen ist es erforderlich zu recherchieren, ob Unterschiede zwischen den deutschen und kolumbianischen Probanden bezüglich des Emotionsausdrucks bestehen. Auf diesen letzten Aspekt wird näher im Kapitel 3.3.3 bei der Auswertung der Interviews eingegangen, weil die Interviewgespräche mit den kolumbianischen Lernenden und Lehrenden sowie mit den zwei deutschen Lehrkräften auch anhand von linguistischen Theorien analysiert werden.

Bevor die ausgewählten Emotionen geschildert werden, werden zunächst pädagogische Ansätze im Fremdsprachenunterricht und in Deutsch als Fremdsprache dargestellt, um den Zusammenhang zwischen Emotionen beim Lehren und Lernen zu beleuchten.

2.1.3 Pädagogische Ansätze im Fremdsprachenunterricht und in Deutsch als Fremdsprache

In der von Inge Christine Schwerdtfeger unternommenen Suche nach den Emotionen im Fremdsprachenunterricht hebt die Autorin alternative Sprachlehrmethoden hervor, bei denen Emotionen ein zentraler Bestandteil sind (vgl. Schwerdtfeger, 1997, S. 588). In diesem Zusammenhang vertritt die Autorin die Auffassung, dass diese Methoden aufgrund der Berücksichtigung der emotionalen Erlebnisse von der Forschung nicht ernst genommen werden.

Was sind eigentlich alternative Methoden? Dieser Frage wird im Beitrag „Die Rolle von Grammatik in alternativen Vermittlungskonzepten" nachgegangen (vgl. Königs, 1995). Schon in den fünfziger Jahren entstanden einige dieser Ansätze und hatten als Ziel, sich von dem herkömmlichen Unterricht zu unterscheiden. In seinem Beitrag listete König Merkmale auf, um die Unterschiede zwischen den traditionellen und alternativen Unterrichtsmethoden darzustellen. Während linguistische Aspekte bei den traditionellen Methoden vorherrschten, konzentrierten sich die alternativen Methoden auf den Lernenden als Individuum und seine „Befindlichkeiten" (Königs, 1995, S. 71). Darüber hinaus sind die Rollen der Lehrenden und Lernenden im traditionellen Unterricht etabliert. Hingegen versuchte man bei den alternativen Methoden, mit der starken Rollenverteilung zu brechen. Laut König sei das Wort Grammatik in den Beschreibungen der alternativen Methoden nicht zu finden. Daraus könnte man schließen, dass die Grammatik nicht vermittelt würde. Dagegen wandte der Autor kritisch ein, dass die Grammatikvermittlung in diesen Methoden sehr wohl stattfand. Für den Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist besonders die Rolle von Emotionen bei den alternativen Methoden von Interesse, die im Folgenden anhand eines spezifischen Ansatzes dargestellt werden sollen.

Brigitte Ortner gliedert in ihrem Werk „Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht" die bekanntesten Methoden in fünf Gruppen: „suggestopädische Ansätze", „Verstehensansätze", „therapeutisch-orientierte Ansätze", „nativistische Ansätze" und „kommunikative Ansätze" (Ortner, 1998). Eine der bekanntesten alternativen Methoden ist die Suggestopädie, um ein konkretes Beispiel zu nennen. Diese Methode basiert auf der Anwendung der Suggestion, die als Empfindung einer Vorstellung oder Reiz im Gehirn bezeichnet wird, wobei der Empfänger die Wahrnehmung nicht kritisch hinterfragt (vgl. Bancroft, 1999, S. 88). Die Stimme und Körpersprache des Senders sind entscheidend für die Wirkung auf den Hörer, damit er die neuen Informationen annimmt. Im suggestopädischen Fremdsprachenunterricht kennen sich die Lehrenden mit Techniken aus, um Stimme und Körper angemessen im Unterrichtsverlauf einzusetzen. Die Stimmung wirkt angenehm und das Klassenzimmer ist gemütlich eingerichtet. Man geht davon aus, dass die

Lernenden ihre Fertigkeiten effektiv entwickeln können, wenn sie mit Freude lernen. Durch emotional ansprechende Dialoge, Spiele und Musik wird beabsichtigt, Hemmungen bei den Sprachlernenden abzubauen.

Schwerdtfeger geht einen Schritt weiter und befasst sich mit Emotionen nicht nur auf der praktischen Ebene des Sprachenlernens, was der Schwerpunkt der alternativen Methoden ist, sondern auch mit ihrem theoretischen Hintergrund in der Fremdsprachenforschung. Als erste Fundstelle weist die Autorin auf den affektiven Filter von Stephen Krashen hin. Dieser Filter wird als eine affektive Barriere verstanden, dessen Intensität Lernen fördern oder verhindern kann (vgl. Krashen, 1982). Erreicht der Filter eine hohe Stufe, dringt der Input nicht durch. Pädagogisch betrachtet soll die angebotene Information daher nicht nur verständlich sein, sondern sie soll auch in einer angstfreien Situation vermittelt werden. In diesem Sinne ist es die zentrale Aufgabe der Lehrperson, einerseits den Input lerneradäquat anzubieten und andererseits dafür zu sorgen, dass der Filter möglichst niedrig bleibt. Das Verhältnis der affektiven Barriere zum Input wird folgendermaßen erklärt: „If the affective filter is "up", no matter how beautifully the input is sequenced, no matter how meaningful and communicative the exercise is intended to be, little or no acquisition will take place.“ (Krashen, 1985, S. 110). Wenn der Lernende beispielsweise Angst verspürt, ist er weniger bereit, die Sprache zu erwerben und den Input zu verarbeiten.

Weiterhin unterscheidet Krashen die englischen Begriffe *aptitude* und *attitude* voneinander, um den Spracherwerb zu beleuchten (vgl. Krashen, 1985). Während sich der erste Begriff, *aptitude*, auf die grundsätzliche Eignung einer Person bezieht, eine Sprache zu erlernen, umfasst der zweite Begriff, *attitude*, affektive Faktoren des Sprachenlernens. Zur Eignung gehören phonetische, grammatikalische und induktive Fähigkeiten, wobei mit letzterem die Fähigkeit des Lernenden gemeint ist, Regel zu erschließen und diese anzuwenden. Zu den affektiven Merkmalen zählt z.B. Motivation, die gleichzeitig mit persönlichen Merkmalen wie Selbstbewusstsein und Empathie interagiert. Für Krashen erfüllen die affektiven Variablen zwei Funktionen. Erstens können sie den Lernenden ermutigen, die Fremdsprache zu erwerben. Zweitens ermöglichen die affektiven Faktoren bei dem Sprachlernenden, die erlernten Elemente der Sprache anzuwenden. Schließlich wird die Hypothese aufgestellt, dass selbstbewusste Lernende einen niedrigen Filter haben, weil sie wenig Hemmungen besitzen.

Kritik an dem Ansatz von Krashen kommt von Diane Larsen-Freeman und Michael Long. So sei es z.B. nicht klar, wie Krashens Filter vom Wechselspiel gleichzeitig vorhandener negativer und positiver Gefühle beeinflusst wird (vgl. Larsen-Freeman & Long, 1991).

Ebenso wie Fiehler (siehe Kap. 2.1.2) diskutieren auch Jane Arnold und Douglas Brown in ihrem Beitrag „A map of terrain“, ob Emotionen und Gefühle unterschiedliche Konzepte sind (vgl. Arnold & Brown, 1999, S. 1). Für sie gehören Emotionen, Gefühle, Stimmungen und Attitüden im weiteren Sinne zum Begriff Affekt. Ferner vertreten Arnold und Brown

die These, dass die Berücksichtigung des Affekts das Lehren und Lernen einer Fremdsprache verbessern kann.

Um den Affekt bei Fremdsprachenlernenden zu untersuchen, wird jeder Lernende einerseits als Individuum betrachtet, das andererseits in einer Gruppe und in einer soziokulturellen Situation interagiert. In Anbetracht dieser zwei Funktionen unterscheidet man zwischen individuellen und zwischenmenschlichen Faktoren (vgl. Arnold & Brown, 1999, S. 8). Angst, Hemmungen, Extraversion/Introversion, Selbstwertgefühl, Motivation und Lernerstil zählen zu den individuellen Merkmalen, während Empathie, die Interaktion im Unterricht und der interkulturelle Prozess den zwischenmenschlichen Faktoren zugeordnet werden. Für die vorliegende Arbeit sind Angst und der interkulturelle Prozess von Interesse. Daher werden sie an dieser Stelle kurz in Anlehnung an die Theorie von Arnold und Brown beschrieben.[5]

Für Arnold und Brown gilt Angst als der Faktor, der den Lernprozess am nachhaltigsten behindert. Angst wird mit Unbehagen, Frustration, Selbstzweifel, Befürchtung und Spannung in Verbindung gebracht. In Bezug auf den interkulturellen Prozess wird der Kontakt zwischen den Lernenden als Individuuen mit der anderen Kultur hervorgehoben. Wenn zumindestens ein Teil der Zielkultur in das Denken und das Sein des Lernenden aufgenommen werden muss, kann ein emotionaler Zusammenbruch (*emotionale Disruption*) entstehen. Bei Schwierigkeiten im Kontakt mit der Kultur sollte der Lehrende den Lernenden unterstützen, damit letzterer die Ursachen seiner negativen Emotionen wie Ärger oder Angst verstehen, sich dazu ausdrücken und sie überwinden kann, um die Sprache zu erwerben und mit der Zielkultur vertraut zu werden.

Über die Bewusstmachung von Emotionen bei Lernenden hinaus hat die Fremdsprachenforschung sich damit befasst, inwieweit das Erlernen des entsprechenden Wortschatzes, um Emotionen in der Fremdsprache ausdrücken zu können, eine Bereicherung für die Lernenden und ihren Lernprozess darstellt. In Zusammenarbeit mit Aneta Pawlenko führte Jean-Marc Dewaele Studien durch, um den Emotionswortschatz in der L2 zu untersuchen (vgl. Dewaele & Pavlenko, 2002). An den Studien beteiligten sich 29 Französischlernende, deren L1 Holländisch war, und 34 Englischlernende mit Russisch als Muttersprache. Beide Gruppen hatten ein fortgeschrittenes Sprachniveau.

Die Forscher kamen zu dem Schluss, dass L2-Sprecher auch dann über einen vergleichsweise kleinen Emotionswortschatz verfügten, wenn sie ein hohes Niveau in der Zielsprache hatten. Ferner erlebte Dewaele selbst während eines Aufenthalts in Spanien die Bedeutung von den Emotionswörtern in der mündlichen Interaktion (vgl. Dewaele, 2005, S. 368). Obwohl er in der Lage war, Tapas zu bestellen, war er nicht imstande, ein lebendiges

[5] Da Angst den zu ausgewählten Emotionen dieser Dissertation gehört, wird diese Emotion ausführlicher im Kapitel 2.2.3 geschildert.

Gespräch zu führen. Dabei überlegte er, was er in seinem Spanischlehrwerk gelernt hatte, um interessante Gespräche zu meistern. Er kam zu der Erkenntnis, dass die Bücher keinen Emotionswortschatz angeboten hatten. Mit der Hilfe von Gedichten, Telenovelas und den Kontakt zu Spaniern konnte er Emotionen in der spanischen Kultur verstehen und diese zeigen und äußern.

Ähnlich wie Dewaele übt auch Dieter Wolff die Kritik an der Fremdsprachendidaktik, dass kognitive Aspekte stark in der Sprachvermittlung überwiegen. Wolff plädiert für ein konstruktivistisches Verfahren im Fremdsprachenunterricht, bei dem Emotionen berücksichtigt werden. Als Beispiele führt der Autor die überwiegend kognitiven Aspekte in der Didaktik wie die Grammatik, den Wortschatz und die Förderung der Metasprache an. Obwohl in anderen verwandten Disziplinen wie z.B. der Zweitsprachenforschung Emotionen erwähnt werden, spielen diese eine eher unwichtige oder sogar keine Rolle in der Praxis. Wolff versucht in seinem Beitrag „Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb“ (vgl. Wolff, 2004), anhand von Erkenntnissen aus der Psychologie die Begriffe Kognition und Emotion zu verdeutlichen. Während Kognition mit Wahrnehmen, Denken, Lernen sowie Urteilen verbunden wird, werden Emotionen in Verbindung mit den folgenden Aufgaben gebracht: der Verhaltenssteuerung, sozialen Aufgaben und dem menschlichen Zusammenleben.

Wolff geht davon aus, dass Emotionen Einfluss auf kognitive Fähigkeiten haben. Fühlt sich jemand schlecht, kann dies zu negativem Denken führen. Umgekehrt beeinflussen kognitive Fähigkeiten emotionale Erlebnisse. Nach der Beurteilung einer Emotion wie Wut ist es möglich, ein Problem zu lösen. In dieser Hinsicht bezeichnet der Autor den Begriff Emotion „als ein präkognitives und auch als ein postkognitives Phänomen“ (Wolff, 2004, S. 90). Hervorzuheben ist, dass Emotion und Kognition sich bedingen, aber der eine dem anderen nicht unbedingt überlegen sein muss. Der Autor ist der Auffassung, dass Emotion und Kognition Handlungen steuern, wobei auch das Sprachhandeln von diesen zwei Komponenten bestimmt wird.

Darüber hinaus führt Wolff das Konzept Konstruktion ein, um Emotionen im Zusammenhang mit Sprachen zu beschreiben. Der Begriff Konstruktion findet in der Fremdsprachendidaktik Anerkennung, wobei der kognitive Bestandteil z.B. bei der Grammatikvermittlung bevorzugt wird. Daher versucht der Autor, Konstruktion unter der Berücksichtigung sowohl der Kognition als auch der Emotion zu erläutern. Es wird angenommen, dass die Denkfähigkeit sich aus dem Konstruieren ergibt. Menschliche Erkenntnisse kommen zu Stande, weil altes Wissen mit neuen Informationen interagiert. Bei diesem Prozess werden neue Denk- und Handlungsstrukturen erzeugt. Für Wolf sind neben dem Denken auch Lernprozesse konstruierende Verfahren. Entscheidet sich eine Person, die neu aufgenommenen Informationen zu speichern, findet ein Lernprozess statt. Allerdings betont der Autor, dass Emotionen Einfluss auf die Wahrnehmung, das Denken, die Lernprozesse und das Handeln haben. In dieser Hinsicht stimmt Wolff dem affektiven Filter

von Krashen zu. Neue Eindrücke werden verarbeitet, wenn die affektive Stimmung dies erlaubt. Die Beteiligung der Emotionen an der Sprachverarbeitung ermöglicht, diese übersichtlicher darzulegen. Emotionale Prozesse haben beispielsweise Einfluss auf den Erfolg bzw. Misserfolg des Lesens oder des Hörverstehens. Ebenso wirken Emotionen auf die Sprech- und Schreibfertigkeiten.

Um eine konstruktive Didaktik im Fremdsprachenunterricht zu fördern, ist es notwendig, entdeckendes Lernen zu gewährleisten sowie authentische Probleme zu meistern. Dabei beschäftigen sich die Schüler intensiv mit dem Lernstoff und die Entfaltung der emotionalen Beteiligung kann erfolgen. Außerdem plädiert Wolff für den Einsatz von Lern- und Arbeitstechniken, welche für die Sprachhandlungen nützlich sind. Mit Hilfe dieser Techniken können die Lernenden die Bedeutung unbekannter Wörter erschließen. Beim Schreiben müssen Strategien für die Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphasen ihren Platz im Unterricht haben. Zu den Techniken zählen auch Strategien für die Interaktion, das Sprachenlernen und Selbstevaluation. Im Gegensatz zum traditionellen Unterricht, wo Strategien angehäuft werden, können die Lernenden in einer konstruktivistischen Lernumgebung die Lern- und Arbeitstechniken entdecken und auch erproben. Für diesen Zweck empfiehlt sich die Projektarbeit, wobei jeder Lernende entscheiden kann, mit welchen Strategien er zurechtkommt. Durch die Erprobung der Techniken entwickelt Jeder Fähigkeiten, die als wesentlich für das Lernen und die Sprachbeherrschung gelten. Damit werden positive Emotionen beim Lernen aufgebaut.

Ähnlich wie Wolff heben die Autorinnen Britta Hufeisen und Martha Gibson den Zusammenhang zwischen emotionalen und kognitiven Faktoren beim Lernen hervor (vgl. Hufeisen & Gibson, 2003), wobei sie den Fokus auf den sukzessiven Sprachlernprozess legen. So entwickelten Hufeisen und Gibson ein Faktorenmodell, um die verschiedenen Phasen aufzuzeigen, die Menschen mit einer zweiten Fremdsprache (L3) oder mit weiteren Sprachen (L3n) erleben. Wenn ein Kind seine erste Sprache (L1) lernt, spielen hauptsächlich zwei Gruppen von Faktoren eine Rolle: die neurophysiologischen und die lernexternen Aspekte. Während die Spracherwerbsfähigkeit und das Alter zu den ersten Faktoren gehören, zählen die Umwelt und der Input zu den extern bedingten Aspekten. Lernt das Kind beispielsweise in der Schule eine Fremdsprache (L2), verfügt es schon über Kenntnisse und Kompetenzen der L1, welche beständig in einer Wechselwirkung mit der L2 stehen. Neben den bereits erwähnten Faktoren beim Lernen der ersten Sprache steuern auch emotionale, kognitive und linguistische Aspekte den L2-Lernprozess. Motivation, Angst und Einstellungen werden u.a. den emotionalen Faktoren zugeordnet. Das Sprachbewusstsein und Lernstrategien gehören zur Kognition, während alle Kenntnisse und Fertigkeiten der L1 die Linguistik betreffen. Die Abbildung Nummer 2 auf der Seite 34 stellt die Faktoren beim Sprachlernen einer L2 dar:

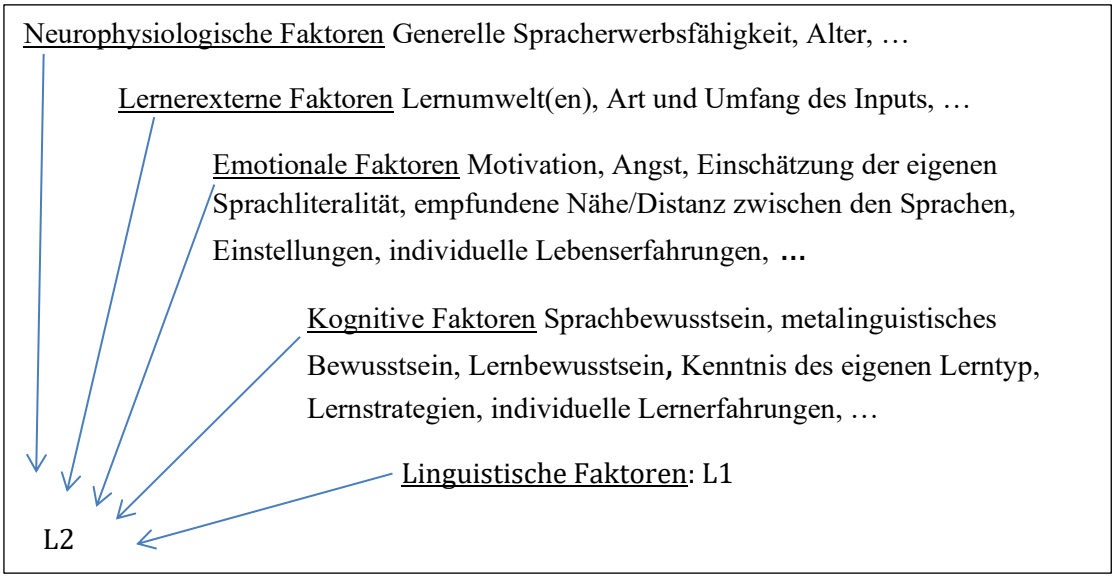


Abb. 2: Lernen einer ersten Fremdsprache. (Hufeisen & Gibson, 2003, S. 17)

Die verschiedenen Faktoren beeinflussen die erste Fremdsprache. Es mag zunächst erstaunen, dass die Wahrnehmung von Ähnlichkeiten zwischen zwei Sprachen in die Kategorie der emotionalen Faktoren fällt. Aber in der Tat kann eine völlig andere Sprache den Lernenden zunächst überfordern und so negative Emotionen bei ihm auslösen. Andere Sprachlernende hingegen empfinden möglicherweise Stolz, weil sie eine „schwierige" Sprache meistern. Bezüglich des Schwierigkeitsgrads wird dieser im Zusammenhang mit Anerkennung bei Deutschlernenden in Länderstudien zu DaF aus dem Jahr 2006 erwähnt (vgl. Riemer, 2011, S. 331–334). Die Autorin Claudia Riemer unternahm Studien zu DaF in 19 Ländern, wobei die grundlegenden Daten schriftliche Lernbiographien von Deutschlernenden waren. Sie verdeutlicht die Verbindung zwischen Prestige und der für viele empfundenen schwierigen deutschen Sprache anhand von einem Datenbeispiel aus einem kubanischen Lernenden „*In Kuba, wenn eine Person Deutsch kann, sagt man, dass sie sehr intelligent ist, weil viele Leute denken, dass Deutsch sehr schwer ist"* zitiert in (Riemer, 2011, S. 334). Diese Einstellung dem Deutschen gegenüber kann man auch in Kolumbien übertragen, wo Spanisch wie in Kuba die Muttersprache der meisten Einwohner ist. Trotz der von Hufeisen und Gibson beschriebenen Distanz zwischen de Sprachen, kann der Schwierigkeitsgrad als eine Herausforderung wahrgenommen werden, die gleichzeitig Anerkennung verschafft.

An den traditionellen Spracherwerbstheorien üben die Autorinnen Kritik, denn die Modelle nehmen an, dass kein großer Unterschied zwischen dem Lernen einer L2 und dem Lernprozess einer L3 besteht. Hufeisen und Gibson kommentieren diese Annahme folgendermaßen: „Wenn nun die zweite (= L3) oder eine weitere Fremdsprache (= L3+n) gelernt wird, wird deshalb in der Regel curricular komplett bei 0 angefangen, und es wird so getan, als hätte diese Person noch nie eine Fremdsprache gelernt." (Hufeisen & Gibson,

2003, S. 17). Dennoch haben die Lernenden schon Erfahrungen in L2. So haben sie schon das Gefühl empfunden, nicht alles in der Fremdsprache begreifen zu können. Außerdem kennen sie sich mit bestimmten Schwierigkeiten beim Sprachenlernen aus, besitzen Strategien und sogar Transfermöglichkeiten, um beispielsweise Wörter abzuleiten. Das komplexe Bedingungsgefüge für den L3-Lernprozess lässt sich grafisch auf der Seite 36 veranschaulichen:

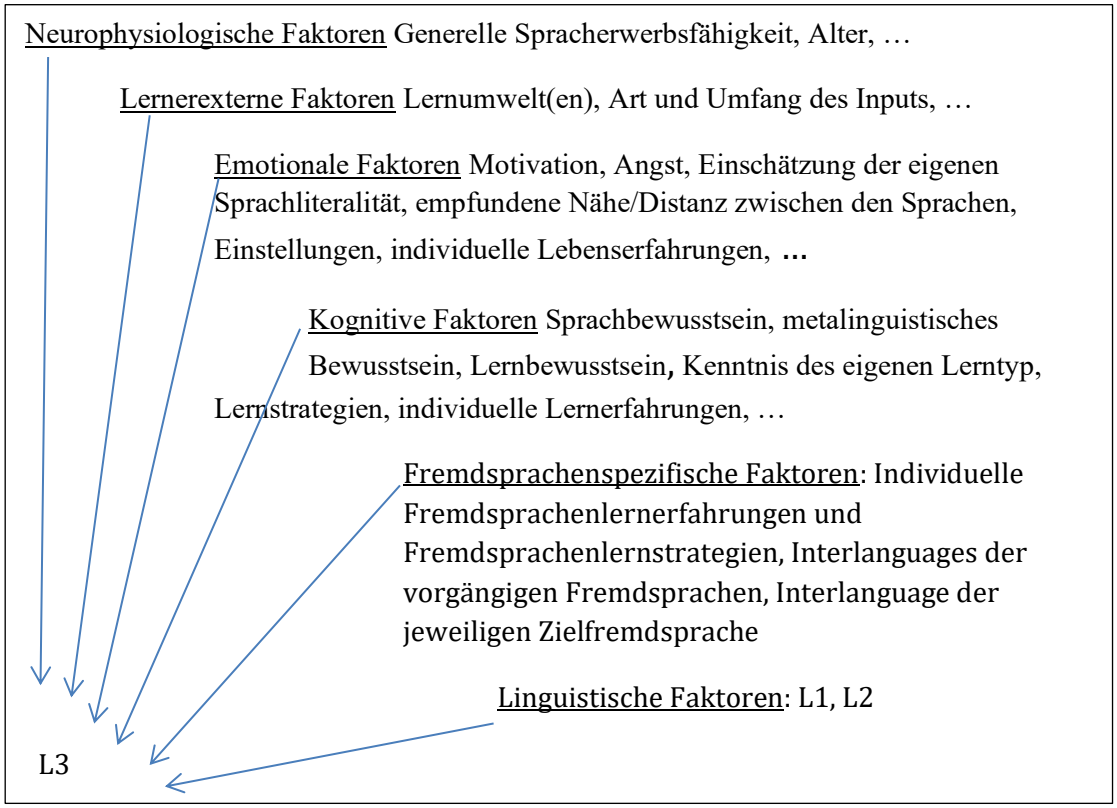


Abb. 3: Lernen einer zweiten Fremdsprache (Hufeisen & Gibson, 2003, S. 18)

Betrachtet man die Grafik 3, stellt man fest, dass sich die fremdsprachenspezifischen Faktoren hauptsächlich aus den Erfahrungen beim Lernen der ersten Fremdsprache ergeben. In diesem Sinne werden die entwickelten Strategien berücksichtigt. Außerdem zählt die Interimssprache (Interlanguage) der L3 zu diesen Faktoren. Unter der Interlanguage-Hypothese wird ein Sprachsystem des Fremdsprachenlernenden verstanden, welches aus Merkmalen der Zielsprache und der Ausgangssprache besteht (vgl. Krause, 2010, S. 62–63). Interferenzen mit der Muttersprache in der Fremdsprache gehören zur Interimssprache. Diese enthält auch positive Aspekte, wie z.B. das Ableiten von Wortbedeutungen. Darüber hinaus verfügt die Person über ein linguistisches Repertoire an L1 und L2. Die Autorinnen verdeutlichen die Verbindungen zwischen den Sprachen mit dem folgenden Beispiel: Deutsche, die Englisch als L2 gelernt haben und jetzt Französich als L3 erlernen, verstehen

beim Lesen ausgehend von den Kenntnissen in der Zielsprache (L3) Wörter. Ferner greifen sie auf ihren deutschen (L1) und englischen (L2) Wortschatz zurück, um den französischen Text zu entschlüsseln. Bei dieser Ausnutzung der vorgängigen Sprachkenntnisse spielen emotionale Faktoren wie Motivation eine erhebliche Rolle, weil die Aktivierung der schon vorhandenen Sprachkenntnisse den Erwerb der neuen Sprachen beschleunigt und so ein Erfolgserlebnis verschafft.

„Subjektivität", „Affekt", „Gefühle" und „Emotion" sind die verschiedenen Bezeichnungen, die in den vorigen Ansätzen verwendet wurden, um emotionale Erlebnisse der Sprachlernenden und –lehrenden zu beschreiben. Selbst im Werk „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch" findet man keinen einheitlichen Emotionsbegriff (vgl. Krumm, 2010); stattdessen wird noch ein weiterer Begriff hinzugefügt: Im Beitrag von Martina Rost-Roth befasst sich die Autorin mit „affektiven Variablen" (vgl. Rost-Roth, 2010), wobei sie die Bedeutung von affektiven Faktoren betont, weil Lernleistungen sich häufig anhand dieser Variablen erklären lassen.

Unter affektiven Variablen werden nach Rost-Roth Motivation, Einstellung und Angst verstanden. Motivation wurde in Abhängigkeit zum Lernererfolg untersucht, wobei man festgestellt hat, dass diese beiden Faktoren in Verbindung stehen. Eine hohe Motivation kann zu einem positiven Lernprozess beitragen. Gleichzeitig wirkt der Lernerfolg auf eine beständige Motivation. Einstellung wird als ein „sehr komplexe[r] sozial-psychologische[r] Faktor" charakterisiert (Rost-Roth, 2010, S. 878), der einen Einfluss auf Erfolge beim Spracherwerb hat. Allerdings liegen unterschiedliche Ergebnisse in diesem Bereich vor. Angst hingegen wird oft eher einer hemmenden Wirkung auf das Lernen einer Fremdsprache zugeordnet. Nichtsdestotrotz kann das Angsterleben auch das Erlernen einer Sprache fördern. Es ist hervorzuheben, dass die Autorin in ihrem Beitrag auf Schwierigkeiten bei den Definitionen von Motivation, Einstellung und Angst hinweist. In diesem Sinne plädiert sie für eine kritische Auseinandersetzung mit empirischen Untersuchungen, die dazu beitragen, die Bestandteile der bereits erwähnten affektiven Faktoren zu erkennen und voneinander zu unterscheiden. Die vorliegende Arbeit nimmt diese Forderung auf und setzt sich kritisch mit dem Emotionsbegriff auseinander. Dafür wird auf Grundlage der in diesem Kapitel beschriebenen theoretischen Ansätze eine Differenzierung ausgewählter Emotionen vorgenommen.

2.1.4 Theoretische Grundlagen, die für diese Arbeit berücksichtigt wurden

Für die vorliegende Arbeit ergeben sich aus den vorherigen Ausführungen vor allem folgende zentrale Aspekte:

Vergleicht man die beschriebenen Emotionsbegriffe, so wird deutlich, dass das Konzept nicht einheitlich definiert wird. Je nach Disziplin wird eine bestimmte Definition bevorzugt oder bestimmte Phänomene wie Emotion und Gefühl wahlweise ausdifferenziert oder als Synonyme betrachtet. Die vorliegende Arbeit beruht auf dem Emotionsbegriff von Scherer (vgl. Scherer, 2005), wobei Emotion als ein wichtiges Ereignis verstanden wird, worauf das Individuum reagiert und das aus verschiedenen Komponenten besteht. Zu den Bestandteilen gehört die subjektive Komponente, die gleichzeitig den Gefühlszustand umfasst. Davon ausgehend werden für diese Studie die Begriffe Emotion oder emotionales Erlebnis verwendet.

Neben dem von Scherer definierten Emotionsbegriff greift diese Untersuchung auf sein Komponenten-Prozess-Modell der Emotion (KPM) zurück, da beim Datenerhebungsprozess die Beurteilung wichtiger emotionaler Erlebnisse abgefragt wurde. Außerdem wurde auch Fiehlers Ansatz zum Emotionsausdruck bei der Untersuchung der Emotionen berücksichtigt, denn der Unterricht ist ein Interaktionsgeschehen, das sozialen Verhaltensregeln unterliegt. Emotion wird also in dieser Studie als Prozess verstanden, der in einer sozialen Interaktion ausgelöst werden kann. Damit ist die Emotion die Reaktion eines Unterrichtsbeteiligten (Lernende oder Lehrende) auf ein wichtiges Ereignis im Unterricht. Diese Reaktion weist auf einen komplexen Prozess hin, welcher sich auf das Verhalten der Lernenden und/oder Lehrenden sowie auf die Dynamik des Lernens und/oder Lehrens der Fremdsprache bezieht.

Konkret untersucht wurden in dieser Studie die unmittelbaren Emotionen wie Freude, Stolz, Angst und Ärger der Lernenden. Bei den Lehrenden wurden Freude, Stolz, Ärger und Frustration berücksichtigt. Diese Emotionen wurden ausgehend von den Ergebnissen früherer Studien (vgl. Titz, 2001; Cronjäger, 2009; Pekrun & Stephens, 2010; Schutz & Zembylas, 2009; Krapp & Hascher, 2014) ausgewählt und nach dem Ansatz von Wierzbicka zu Emotion als universellem Konzept, Natural Semantic Metalanguage (NSM), definiert. Die ausgewählten Emotionen werden im nächsten Kapitel ausführlich dargestellt.

Diese Emotionen werden, wie von Arnold und Brown (1999) beschrieben, von Individuen innerhalb einer Gruppe in einer konkreten sozialen Situation, nämlich dem Unterricht, erfahren. Dabei sind die emotionalen Erlebnisse abhängig von den verschiedenen kommunikativen Fertigkeiten der Lernenden. Da diese emotionalen Erfahrungen das individuelle Lernen beeinflussen, wird die affektive Ebene der Sprachhandlung in der vorliegenden Studie in Anlehnung an die Theorie von Wolff (2004) zu Kognition, Emotion und Sprachhandeln untersucht.

Schließlich ist es wichtig, die fremdsprachenspezifischen Faktoren, wie von Hufeisen und Gibson (2003) beschrieben, zu berücksichtigen. Deutsch ist in Kolumbien in der Regel keine erste Fremdsprache, sondern wird von den meisten Menschen erst nach der englischen Sprache erlernt, da Englisch ein obligatorisches Schulfach ist. Es ist daher davon auszugehen, dass aufgrund der früher erworbenen Kenntnisse des Englischen beim Erlernen

der deutschen Sprache vor allem Zusammenhänge im Bereich Wortschatz hergestellt werden können, die dann zu anderen Erfolgs- oder Misserfolgserlebnissen und somit zu anderen Emotionen führen, als wenn Deutsch der erste Kontakt mit einer Fremdsprache wäre.

Im folgenden Kapitel wird zunächst auf theoretische Aspekte zu den ausgewählten Lerner- und Lehreremotionen eingegangen. Im Kapitel 3 geht es dann um die empirische Studie, in der die genannten Emotionen bei Studierenden und Lehrenden im universitären Deutschunterricht an der Universidad Nacional de Colombia anhand von Unterrichtsbeobachtungen, Umfragen und Interviews analysiert werden.

2.2 Lerneremotionen

Im Vorwort der Zeitschrift „Studies in Second Language Learning and Teaching“ aus dem Jahr 2018 mit dem Schwerpunkt Emotionen im Zweitspracherwerb heben die Autoren Jean-Marc Dewaele und Chengchen Li hervor, dass in der Forschung vor allem die negativen Emotionen betrachtet werden (vgl. Dewaele & Li, 2018, S. 15). Diese Feststellung ist nur eingeschränkt gültig, da Forscher wie Pekrun und andere (vgl. Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry, 2011), auf die Dewaele und Li auch verweisen, explizit sowohl die Auswirkungen von negativen als auch von positiven Emotionen auf Lernprozesse untersucht haben, weil beide Arten von emotionalen Erlebnissen das Lernen beeinflussen. Gleichwohl sind Untersuchungen, die gleichzeitig negative und positive Emotionen im Fremdsprachenunterricht in den Blick nehmen, immer noch rar.

Daher leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Erforschung der Emotionen beim Lernen, indem nicht nur negative, sondern auch positive emotionale Erlebnisse und deren Zusammenhänge mit Lernprozessen analysiert werden. Die für diese Analyse ausgewählten Lerneremotionen sind Leistungsemotionen im Sinne von Pekrun. Dabei ist der Kontext wichtig, in dem bestimmte Emotionen auftreten. Im Folgenden werden zunächst zwei positive Emotionen dargestellt, nämlich Freude und Stolz, dann zwei negative Emotionen, und zwar Angst und Ärger.

Was ist charakteristisch für diese Lerneremotionen? Wie beeinflussen sie den Fremdsprachenlernprozess? Diese Fragen lassen sich am besten beantworten, wenn man die Emotionen in ihren ursprünglichen Funktionen beschreibt. Die folgende Darstellung beschäftigt sich daher zuerst mit allgemeinen Merkmalen der Emotionen, danach wird auf die Unterrichtssituation eingegangen, in der sie auftreten können. Dabei werden psychologische, linguistische und pädagogische Erkenntnisse berücksichtigt.

2.2.1 Freude

Laut der Autoren Peter MacIntyre und Tammy Gregersen wurden die positiven Emotionen in der Forschung insgesamt lange vernachlässigt (vgl. 2012). Ein Grund dafür ist nach Barbara Fredrickson, dass die Forschung sich eher auf Probleme und deren Lösung konzentriert (vgl. 2004). Negative Emotionen können problematisch sein und zum Teil dramatische Folgen haben oder Krankheiten auslösen. Negative emotionale Erlebnisse können, wenn sie oft bei einer Person auftreten, durchaus zu Depressionen oder gar Selbstmord führen. Fredrickson plädiert jedoch dafür, eher auf die positiven Emotionen einzugehen, denn sie ermöglichen es dem Individuum, sich mit seiner Umwelt zu beschäftigen und sich an Aktivitäten zu beteiligen. Für die Autorin erzeugt Freude das Verlangen zum Spielen und fördert die Kreativität.

Carrol Izard charakterisiert Freude als eine Basisemotion, die eher eine Reaktion auf unerwartete Ereignisse zu sein scheint als das Ergebnis einer Anstrengung (vgl. Izard, 1977, S. 86). Freude als Reaktion signalisiert Interesse und gewährleistet, dass Menschen soziale Wesen werden. Ein Lächeln kann beispielsweise ein Lächeln bei einer anderen Person auslösen. Dieser Vorgang gilt für die Entwicklung einer stabilen Bindung zwischen Mutter und Kind als zentral.

Neben der Klassifizierung von Basisemotionen unterscheidet Scherer zwischen ästhetischen und funktionellen Emotionen, wobei Freude der letzteren Kategorie zugeordnet wird (vgl. Scherer, 2005, S. 706). Ästhetische Emotionen treten in Erscheinung bei der Beobachtung von der Schönheit der Natur oder eines Kunstwerkes. Harmonie ist ein Beispiel für diese Emotionen. Ihrerseits dienen funktionelle Emotionen wie Freude zur Anpassung und zum Wohlbefinden. Für Scherer ist Freude gleichzeitig mit motivierender Weiterentwicklung verbunden.

Im Werk „Sprache und Emotion“ stellt Monika Schwarz-Friesel (vgl. 2007, S. 65–66) die Frage nach dem Unterschied zwischen Freude und Glück. Dabei weist die Autorin darauf hin, dass die Trennung nicht immer möglich ist. Mit der Grenze zwischen diesen beiden Konzepten setzte sich auch Wierzbicka (vgl. 1999, S. 50–51) auseinander. Für sie ist das kognitive Szenarium der Freude (*joy*) weniger komplex als das des Glücks (*happy or happiness*), weil jemand bei Freude nur bewertet, dass etwas Gutes passiert. Diese Emotion kann im Gegensatz zum Glück uneigennützig sein. Die Autorin erklärt Freude anhand der folgenden Formel:

„Joy (X felt joy)
(a) X felt something because X thought something
(b) sometimes a person thinks:
(c) ‘‘something very good is happening
(d) I want this to be happening’’

(e) when this person thinks this this person feels something very good
(f) X felt something like this (g) because X thought something like this"
(Wierzbicka, 1999, S. 50–51).

In Lern- und Leistungssituationen wird zwischen „Leistungsfreude" und „Entspannungsfreude" unterschieden (Titz, 2001, S. 39–40). Die erste Form ist mit einer Tätigkeit verbunden, welche den Lernenden herausfordert, während die zweite Variante eher eine Belohnung impliziert. Erledigt eine Person eine Aufgabe erfolgreich, kann dies zu Motivation führen. Darüber hinaus wirken sowohl positive Rückmeldungen zu den Leistungen, als auch ein abwechslungsreicher Unterricht als Freudeauslöser (vgl. Cronjäger, 2009). In ihrem Beitrag „Achievement Emotions in Higher Education" stellen die Autoren Reinhard Pekrun und Elizabeth J. Stephens eine Klassifizierung der Leistungsemotionen vor, welche mit der erfolgreichen Durchführung der Aktivitäten und Erreichung der Ziele zusammenhängen (vgl. 2010, S. 259–260). Die Leistungsemotionen wie Freude werden nach drei Merkmalen bestimmt. Erstens unterscheidet man zwischen der Aktivität und dem Ergebnis der Aktivität unter der Kategorie Objektfokus, wobei das Ergebnis voraussichtlich oder rückwirkend sein kann. Zweitens wird die Valenz der Emotion bzw. positiv oder negativ dargestellt. Als drittes Hauptmerkmal erscheint die Aktivierungsdimension, d.h. die Emotion kann aktivierend oder deaktivierend eintreten. In der Tabelle 1 findet sich die Taxonomie der Leistungsemotionen nach den drei bereits geschilderten Eigenschaften.

	Positive [a]		Negative [b]	
Object focus Activity	Activating	Deactivating	Activating	Deactivating
	Enjoyment	Relaxation	Anger Frustration	Boredom
Outcome/prospective	Hope Joy [c]	Relief [c]	Anxiety	Hopelessness
Outcome/retrospective	Joy Pride Gratitude	Contentment Relief	Shame Anger	Sadness Disappointment

[a] Positive=pleasant emotion.
[b] Negative=unpleasant emotion.
[c] Anticipatory joy/relief.

Tab. 1: A three-dimensional taxonomy of achievement emotions (Pekrun & Stephens, 2010)

Betrachtet man die grafische Darstellung, kann man feststellen, dass Freude eine positive aktivierende Emotion ist, die sich auf antizipatorische oder retrospektive Ergebnisse

beziehen kann. In diesem Sinne können sich die Lernenden auf einen Unterricht freuen, der ihnen Spaß macht. Dies wäre ein Beispiel für die antizipatorische Freude, während die retrospektive Form beispielsweise mit guten Noten zusammenhängt.

Pekrun führte in Zusammenarbeit mit anderen Kollegen 2007 eine Längsschnittstudie zu Leistungsemotionen und deren Entwicklungen im Fach Mathematik zwischen der 5. und 10. Klasse durch. Daran beteiligten sich 2070 Schüler (vgl. Pekrun, Vom Rudolf, Bium, Frenzel, Goetz & Wartha). Eine kontinuierliche Senkung der Lernfreude wurde bis zur siebten Klasse in Schulen beobachtet. Anne C. Frenzel, Thomas Götz, Reinhard Pekrun nahmen Bezug auf diese Studie in ihrem Beitrag „Emotionen", wobei sie das englische Wort „enjoyment" als „(Lern)freude" übersetzten (vgl. Frenzel, Götz & Pekrun, 2009, S. 218). Laut der Autoren stabilisiert sich diese Emotion ab der achten Klasse.

Ausgehend von Erkenntnissen der Emotionsforschung in den Bereichen Pädagogik und Psychologie und der Mathematikdidaktik wird seit einiger Zeit auch der Fremdsprachenunterricht erforscht, wobei Autoren verschiedentlich darauf hingewiesen haben, dass Emotionen im Fremdsprachenunterricht noch nicht umfassend erforscht wurden (vgl. z.B. Beermann, 2012). Ein Beispiel dafür ist die Arbeit von Cronjäger (vgl. 2009), in der die Autorin sechs Emotionen, darunter Freude, im Französischunterricht untersucht. Dabei konnte man eine Abnahme vom Freudeerleben im ersten Lernjahr der Sekundarstufe feststellen. Im Beitrag „Fehlerklima und Emotionen im Französischunterricht – Mehrebenenanalysen anhand individueller und aggregierter Daten" untersucht Christian Beerman den Zusammenhang zwischen dem Fehlerklima und bestimmten Emotionen wie Freude in einer neunten Klasse, die Französisch lernt. In seiner Untersuchung aus dem Jahr 2011 erlebten die Schüler im Französischunterricht mehr Freude, wenn sie ein positives Fehlerklima im Unterricht empfunden hatten.

Im Jahr 2014 untersuchten Jean-Marc Dewaele und Peter D. MacIntyre sowohl das „Foreign Language Enjoyment" mit der Abkürzung FLE, als auch die „Foreign Language Classroom Anxiety" mit der Abkürzung FLCA, unter 1,746 mehrsprachigen Probanden (vgl. Dewaele & MacIntyre, 2014). In der Untersuchung wurde u.a. der Frage nachgegangen, ob die Lernfreude oder die Angst im Fremdsprachenunterricht überwogen. Zur Messung der Angst und der Lernfreude im Unterricht entwickelten die Autoren Skalen, mit 8 bzw. 21 Items. Die Items der FLE-Skala umfassten Aspekte zu Kreativität, Stolz, Interesse und Spaß. Das letzte Item lautet beispielsweise „Wir lachen viel", im Englischen: „We laugh a lot" (2014, S. 273). Die Antwortoptionen befinden sich auf einer 5-Punkte-Skala, wobei die erste Option „stimme überhaupt nicht zu" die Bewertung 1 hat und die Antwortoption „stimme völlig zu" den Maximalpunkten entspricht. Zudem sollten die Probanden ein Ereignis in einem Unterricht beschreiben, in dem sie Lernfreude verspürten. Im Allgemeinen gaben die Versuchspersonen mehr Lernfreude als Angst an, denn FLE erreichte fast 4 Punkte und FLCA betrug knapp über 2,5 Punkte. Als Auslöser der Lernfreude standen mit 41% vor allem folgende Aktivitäten an erster Stelle, nämlich

Rollenspiele, Diskussionen und andere spielerische Unterrichtsaktivitäten. Eine Lernende berichtete beispielsweise über eine Aktivität, bei der sie mit einer Gruppe Puppen verwendete, um Präfixe zu erklären. Dabei hatte sie viel Spaß.

Rafael Bisquerra weist auf die Schwierigkeit der Übersetzung von Emotionswörtern in verschiedenen Sprachen hin (vgl. Bisquerra Alzina, 2010). Daher verwendet er in seinem Werk „Psicopedagogía de las emociones“ (im Deutschen Psychopädagogik der Emotionen) jeweils das englische Emotionswort, um Klarheit zu schaffen. In der vorliegenden Arbeit wird dieses Verfahren auch benutzt. Jedoch können Schwierigkeiten auftreten, wenn Emotionswörter in drei Sprachen verglichen werden; z.B. hat das englische Emotionswort „Enjoyment“ in Unterrichtssituationen die deutsche Entsprechung „Lernfreude“. Eine solche Entsprechung gibt es im Spanischen nicht. Stattdessen muss „Enjoyment“ als „el disfrute en clase“, also das Vergnügen im Unterricht, umschrieben werden. Die bereits geschilderte FLE-Skala zeigt jedoch, dass „Enjoyment“ sich auch auf Spaß im Klassenraum bezieht, der nicht unmittelbar mit der Lernsituation zusammenhängt und sich beispielsweise durch gemeinsames Lachen äußert (siehe das o.g. Item „We laugh a lot“). Spaß haben und Lachen waren also in dieser Untersuchung weitere wichtige Indikatoren für das Freudeerleben im Unterricht, die sich auf eine als positiv wahrgenommene Unterrichtsatmosphäre auswirken.

Nichtzuletzt gilt die folgende These: Obwohl man in dieser Untersuchung von der Universalität der Emotionen nach Wierzbicka (1999) ausgeht, sind die Emotionen in den Sprachen nicht immer deckungsgleich. Cecilia López Roig (2001) analysierte beispielsweise in ihrer Dissertation zum Thema kontrastive Phraseologie Deutsch-Spanisch u.a. Sprichwörter und in diesem Werk findet man den folgenden Satz aus dem Roman *Die Klavierspielerin* von Elfriede Jelinek „Die beiden Damen sagen, wie sehr sie sich schon auf Erikas Pensionierung freuen!“ (1986, S. 34), wobei López ihn folgendermaßen übersetzte: „Las dos señoras afirman alegrarse desde ya por el retiro de Erika.” (2001, S. 367). Während man im Zitat aus dem Roman von Jelinke die antizipatorische Freude mit dem Reflexivverb „sich freuen“ in Verbindung mit Präposition „auf“ ausdrückt, verwendete die Übersetzerin das spanische Reflexivverb „alegrarse“ mit der Adverbialkonstruktion „desde ya“ (ab jetzt). Diese letztere Konstruktion „alegrarse desde ya“ (sich ab jetzt freuen) wird im alltäglichen Spanischen aus Kolumbien kaum gebraucht; hingegen wird oft im Deutschen eine künftige Freude mit dem Ausdruck „sich freuen auf etwas bzw. jemanden“ geäußert. Dazu findet man beispielsweise im Digitalen Wörterbuch der Deutschen Sprache DWDS (vgl. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften) 39 Treffer unter dem Korpusbeleg Referenz- und Zeitungskorpora. Darüber hinaus benutzt man das Verb „sich freuen“ mit der Präposition „über“, um die retrospektive Freude zu äußern. Diese Form wird auch häufig gebraucht. Im Spanischen verwendet man eher das Verb „alegrarse“ in Verbindung mit der Präposition „de“ (von) und in einigen Fällen mit dem Wort „por“ (für) z.B. „ella se alegra

de verla“ (sie freut sich darauf, sie zu sehen), „él se alegró de poder obtener un buen resultado“ (er freute sich darüber, dass er ein gutes Ergebnis erzielte) oder „me alegro por ti“ (ich freue mich für dich). In den ersten Beispielen bezieht sich das Verb „alegrarse“ mit der Präposition „de“ auf Handlungen, die im Präsens oder in der Vergangenheit stattfinden bzw. stattgefunden haben. Dieses Verb äußert in Verbindung mit der Präposition „por“ die empfundene Freude für einen anderen, weil die Person beispielsweise etwas erreicht hat. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die retrospektive oder antizipatorische Weise der Emotion Freude mit dem deutschen Verb „sich freuen“ durch die Präpositionen „über“ bzw. „auf“ ausgedrückt wird. Im Spanischen wird die gegenwärtige oder die retrospektive Form der Emotion mit dem Verb „alegrarse“ durch die Tempora vermittelt.

Manuel Casado Laverde weist auf die Schwierigkeit hin, eine Inventur der Emotionswörter im Spanischen zu erstellen (vgl. 2016, S. 167). Der Autor verweist auf das Wörterbuch „DiCE, Diccionario de Colocaciones del Español. Im Deutschen: Wörterbuch der Kollokationen im Spanischen. Dieses Werk ist online verfügbar Allein das Emotionswort „alegría” (Freude) hat dort 191 Kollokationen. Schlägt man das Wort im Wörterbuch DWDS nach, existieren 40 Komposita, die mit dem Wort Freude beginnen.

Sprachlich betrachtet kann man den Nominalausdruck „Freude“, das Verb „sich freuen“ und die Adjektive „froh“ oder „fröhlich“ verwenden, um die Emotion Freude auf Deutsch mitzuteilen (vgl. Schwarz-Friesel, 2007, S. 145). Darüber hinaus findet man in der deutschen Sprache die Adjektive „glücklich“, „begeistert“ und den Ausdruck „Spaß haben“ (Cronjäger, 2009, S. 35). Im Spanischen gibt es u.a. das Verb „alegrarse“ (sich freuen), das Nomen „alegría“ (Freude), die Adjektive „alegre“ (fröhlich) sowie „feliz“ (glücklich), um Freude auszudrücken (vgl. Diccionario de colocaciones del Español, 2011).

Spanisch wird fast in einem Kontinent gesprochen und Deutsch in den deutschsprachigen Ländern, nämlich in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Lichtenstein sowie in einigen Regionen aus Italien, Luxemburg und Belgien. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Ausdruck der Emotionen im Deutschen aus Deutschland und im Spanischen aus Kolumbien, weil die muttersprachlichen Lehrenden, die an Interviews teilgenommen haben, aus Deutschland kamen und die anderen Probanden Kolumbianer waren.

Für die vorliegende Arbeit wurden die Emotionswörter Freude, sich freuen sowie „alegría“ und „alegrarse“ in den Forschungsinstrumenten verwendet, da diese der Emotion Freude im Deutschen und im Spanischen laut der Untersuchungen von Schwarz-Friesel (2007), Cronjäger (2009), Bisquerra (2008) und Alonso (2011) entsprechen. In den Interviews kann es allerdings sein, dass die Probanden weitere Ausdrücke benutzen, um das Freudeerleben mitzuteilen.

2.2.2 Stolz

„What is Pride?" Dieser Frage wird im Beitrag „The Psychological Structure of Pride: A Tale of Two Facets" von den Autoren Jessica L. Tracy und Richard W. Robins nachgegangen (vgl. 2007, S. 506–507). Stolz kann eine Medaille mit zwei Seiten sein; einerseits wird diese Emotion nach der Einschätzung einer Leistung ausgelöst, wobei sie sich positiv auf das eigene Verhalten auswirkt und das Selbstwertgefühl fördert. Andererseits verbindet man die zweite Form mit einem negativen Aspekt, nämlich dem Narzissmus, der zugleich zur Aggression oder zu Problemen in den zwischenmenschlichen Beziehungen führen kann. Diese Art von Stolz wird nicht positiv bewertet.

Um die zwei Arten vom Stolz nachzuweisen, führten Tracy und Robins sieben Untersuchungen im Jahr 2004 durch. Dabei unternahmen die Autoren u.a. Analysen von Emotionswörtern, die sich auf den Stolz in seinen zwei Formen bezogen. Die Probanden wählten die englischen Wörter *accomplished* (fähig), *triumphant* (erfolgreich) und *confident* (selbstbewusst) aus, um die positive Seite des Stolzes auszudrücken. Hingegen vermitteln die Adjektive *arrogant*, *cocky* (großspurig) und *conceited* (eingebildet) einen narzisstischen Ausdruck. Ausgehend von den Untersuchungsergebnissen wird zwischen dem authentischen Stolz bzw. der positiven Variante sowie der Überheblichkeit bzw. der negativen Seite unterschieden. Menschen führen den authentischen Stolz auf innere und kontrollierbare Ursachen zurück, z.B. wenn jemand eine sehr gute Note in einem Test hat, weil die Person sich für die Prüfung vorbereitet hat. Im Gegensatz dazu manifestiert sich der überhebliche Stolz als eine unkontrollierbare Attribution. Obwohl sich jemand in einer Prüfung nicht anstrengte, erzielte er ein hohes Ergebnis. Die Leistung liegt dann offenbar an der „Begabung". Für die vorliegende Studie wird der authentische Stolz untersucht, es kann aber sein, dass einige Probanden in den Interviews den überheblichen Stolz zum Ausdruck bringen.

Wierzbickas Analyse über die Emotion Stolz weist sowohl auf die Leistungen als auch auf die verborgenen Talente hin, auf die Menschen stolz sein können (vgl. Wierzbicka, 1999, S. 116). Darüber hinaus spürt man den Stolz auf etwas Gutes, was die anderen über die Person wissen. In Übereinstimmung mit Tracy und Robins hebt die Autorin das Selbstwertgefühl hervor, welches mit Stolz auftritt. Die Autorin formuliert Stolz mit der folgenden Formel:

"Pride (X felt pride)

(a) X felt something because X thought something
(b) sometimes a person thinks:
(c) ''people can know something very good about me
(d) I want people to know this

(e) if people know this they can't not think good things about me
(f) I can't not think the same''
(g) when this person thinks this this person feels something good
(h) X felt something like this
(i) because X thought something like this" (Wierzbicka, 1999, S. 117)

In der Regel wünscht sich also eine Person, dass andere Menschen sie gut bewerten. Der Wunsch nach einer guten Bewertung darf dabei allerdings nicht publik werden, weil dies möglicherweise sozial abgelehnt wird. Diese Annahme liegt höchstwahrscheinlich daran, dass der Ausdruck des eigenen Stolzes auf Überheblichkeit zurückgeführt wird.

Das Nomen „Stolz" kann man nach Cronjäger (2009) mit dem Ausdruck „zufrieden mit mir" umschreiben. Zudem sagt man im Deutschen „auf etwas / jemanden stolz sein", um den Stolz zu äußern. Das deutsche Sprichwort „Dummheit und Stolz wachsen auf einem Holz" (vgl. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften) verweist auf die negative Seite dieser Emotion, die nicht immer gut angesehen wird. Im Spanischen wird Stolz auch mit einem Substantiv, nämlich „orgullo", geäußert. Ferner verwendet man das Verb „sentir" (fühlen) in Verbindung mit dem Adjektiv „orgulloso" (stolz) (vgl. Diccionario de colocaciones del Español, 2011).

Laut Titz lässt sich eine Nähe der Emotion Stolz zu Freude erkennen (vgl. 2001, S. 40). Ähnlich wie bei Freude kann das Erleben von Stolz dazu beitragen, dass man sich weiterhin bemüht, erfolgreich zu sein, und sich mit dem Thema, das den Stolz ausgelöst hat, beschäftigt. Umgekehrt kann der Stolz auf ein gutes Ergebnis allerdings auch dazu führen, dass man mit der Aktivität aufhört, um sich eine Entspannung und Belohnung zu gönnen.

Nach der Klassifizierung der Leistungsemotionen von Pekrun und Stephens (vgl. 2010, S. 259–260) ist Stolz eine positive aktivierende Emotion, die sich auf ein retrospektives Ergebnis bezieht. In einer Stichprobe beantworteten vier argentinische Studierende eine Umfrage über Stolz im Unterricht (vgl. Sánchez Rojas & Márquez, 2011). Den Ergebnissen zufolge waren die Probanden stolz auf eine positive Rückmeldung einer anderen Person, was bei den ersteren zu einer Zufriedenheit mit sich selbst führte. Außerdem konnte man ein Stolzerleben feststellen, wenn Ziele im Unterricht erreicht wurden. Das Erleben von Stolz trug auch zur weiteren Motivation bei.

Bisquerra kennzeichnet Stolz als eine Emotion, die durch eine Leistung, eine Ehre oder ein Verdienst ausgelöst wird (vgl. Bisquerra Alzina, 2008, S. 97). Die Leistung kann man selbst erreichen oder aber jemand aus einer Gruppe, mit der man sich identifiziert.

Nur wenige Studien befassen sich mit dem Zusammenhang zwischen Stolz und dem Sprachlernprozess in der Fremdsprachenforschung. Adelheid Hu zeigte in ihrer Untersuchung zum Thema Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte

Mehrsprachigkeit das enge Verhältnis zwischen dem Beherrschen einer Sprache und dem Stolz auf diese Leistung anhand der Aussage einer Schülerin namens Gloria Anzaldúa: „(...) Erst wenn ich auf meine Sprache stolz sein kann, kann ich auf mich selbst stolz sein." (Hu, 2003, S. 11). Laut der Autorin sollen der Spracherwerb und die Emotion Stolz von Gloria Anzaldúa nicht getrennt betrachtet werden.

Im schulischen Bereich wurde in der Arbeit von Cronjäger (2009) nachgewiesen, dass der Stolz auf die eigene Leistung, genau wie die Freude im ersten Lernjahr des Französischunterrichtes in der Sekundarstufe, sank. Dabei gab es Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Die beobachteten Jungen erlebten im Vergleich zu den Mädchen weniger Stolz.

In Zusammenarbeit mit anderen Forscher*innen führte Goetz eine Studie zum Thema Zusammenhänge zwischen dem akademischen Selbstbild und Emotionen durch (vgl. Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Lüdtke & Hall, 2010). Dabei wurden Lernfreude, Stolz, Angst, Ärger und Langeweile als emotionale Erlebnisse in Mathematik, Physik, Deutsch und Englisch unter 1710 deutschen Schüler*innen der achten und elften Klasse erforscht. Die Probanden beantworteten Items aus einer deutschen Version des Fragebogens „Self Description Questionnaire" mit der englischen Abkürzung SDQ. Ferner mussten die Schüler ihr eigenes Selbstbild anhand einer von den Forscher*innen entwickelten Skala bewerten. Ein Item der Skala zum Selbstbild lautete: „[DOMAIN] is one of my best subjects" und für Stolz war beispielsweise folgender Satz zu lesen: „I think, I can be proud of my knowledge in [DOMAIN]" (2010, S. 55). Zur Auswahl gab es Optionen, wie zum Beispiel „stimme überhaupt nicht zu" mit der Bewertung 1 und die Antwortoption „stimme völlig zu" mit 5 Punkten. Durchschnittlich lag das Selbstbild der Schüler*innen der achten Klasse im Fach Englisch bei 3,38. Im Durchschnitt spürten sie die Emotion Stolz in Englisch mit 2,99, während die Schüler*innen der elften Klasse in Englisch Stolz mit durchschnittlich 3,12 erlebten. Damit erreichte das Schulfach Englisch als Fremdsprache die höchste Bewertung des Stolzerlebens in beiden Klassen.

Im Fragebogen SDQ findet man die englischen Wörter „pride" und „proud", um die Emotion Stolz zu messen. Für die vorliegende Arbeit wurden die Wörter „Stolz" und „stolz auf" für die deutschen Muttersprachler verwendet, weil diese im Deutschen gebraucht werden, um das Stolzerleben zu äußern. Die kolumbianischen Studierenden und Lehrenden beantworteten in den Fragebögen und in Interviews Fragen mit den Emotionswörtern „orgullo", „orgulloso" sowie die weibliche Form „orgullosa."

2.2.3 Angst

Nach Charles D. Spielberger und Eric C. Reheiser sind Ausdrücke für Angst, Ärger und Depression eng mit dem Wohlbefinden verwoben (vgl. 2009, S. 272). In diesem Zusammenhang liefern Variationen dieser Emotionen in der Intensität und Dauer Informationen über die psychische Gesundheit. Im Gegensatz zu den positiven emotionalen Erlebnissen verweisen die negativen Emotionen Angst und Ärger auf eine lange Tradition in der Theorie und der Forschung; beispielsweise gelten sie seit den letzten hundert Jahren in der Psychopathologie als wesentliche Ursachen für Depression. Bezüglich der Angst schreibt Freud am Anfang des letzten Jahrhunderts über die „Angstneurose“ (1920). Die vom Autor untersuchten Fälle dieser Neurose beziehen sich u.a. auf Probleme im Sexualverhalten. Ferner nennt er körperliche Reaktionen bei Angst, wie z.B. Schwindel und Schwitzen.

Im Jahr 1972 bezeichnet Charles D. Spielberger Angst als einen Zustand. Der Autor charakterisiert in seinem Beitrag „Anxiety as an emotional state“ (vgl. 1972, S. 23–47) den Zustand Angst mit Anspannung, einem Besorgnisgefühl und psychologischen Veränderungen. Angst tritt auf, wenn jemand eine Situation als bedrohlich bewertet. Die Intensität und Dauer der Zustandsangst hängt von der Wahrnehmung der Gefahr ab.

Für Richard S. Lazarus und James R. Averil gilt Angst als Bewertung einer Bedrohung, wobei diese symbolische sowie antizipatorische Merkmale aufweist und Unsicherheit auslösen kann (vgl. 1972, S. 241–283). Die symbolischen Elemente beziehen sich angesichts der Gefahr auf Ideen und Vorstellungen, auf die jedes Individuum zugreift. Der antizipatorische Charakter wird mit einem Beispiel der Ablehnung verdeutlicht; jemand kann ängstlich sein, weil er von Kollegen beispielsweise aufgrund seiner Homosexualität nicht akzeptiert wird. Darüber hinaus ist die ängstliche Person unsicher über verschiedene Aspekte, wie zum Beispiel, was genau geschehen wird, ob es überhaupt stattfindet, wann es passiert und was man machen kann.

Laut Michael Hock und Carl-Walter Kohlmann (2009) gehören die Emotionen Angst und Furcht zu den Basisemotionen. Darüber hinaus wurden beide Emotionen aus unterschiedlichen Blickwinkeln der Psychologie untersucht, wie z.B. aus der Lerntheorie. Daraus ergeben sich verschiedene Begriffe, wobei Angst nicht immer eindeutig von Furcht abzugrenzen ist. Aus diesem Grund ist Angst laut der Autoren der Oberbegriff für beide Emotionen. Die gefährlichen Situationen werden in zwei großen Gruppen unterschieden, nämlich zwischen physischen und persönlichen Bedrohungen. Zur ersten Kategorie zählt beispielsweise Naturgewalt, während Prüfungen den selbstbewerteten Gefahren zugeordnet werden. In diesem Sinne ist es notwendig, die auslösende Situation zu berücksichtigen, um Angst zu analysieren. Ferner wird angenommen, dass die Emotion

Angst auftritt, damit der Organismus früh Gefahren entdecken kann. Dies wird als eine bedingte Funktion der Evolution gekennzeichnet.

Um Angst zu messen, wird häufig die eigene Beurteilung durch Fragebögen analysiert (vgl. Hock & Kohlmann, 2009, S. 624). Das gezielte Beobachten und die Berücksichtigung körperlicher Symptome werden kaum betrachtet. Allerdings ist es notwendig, die physiologischen Indikatoren für das ängstliche Verhalten zu identifizieren. In diesem Sinne betonen Hock und Kohlmann den Bedarf an einer Forschung, welche u.a. eine systematische Verhaltensbeobachtung berücksichtigt.

Linguistisch betrachtet ist Angst nach Wierzbicka (1999) ein eigenartiges deutsches Konzept. Im Deutschen redet man beispielsweise von „Existenzangst"; wobei Wierzbicka auf die Verwendung des Wortes Angst in Verbindung mit Existenzialismus hinweist. Laut der Autorin entspricht das englische Emotionswort „fear" am nächsten dem Wort „Furcht" und nicht „Angst". Das Wort „Angst" wird häufiger als „Furcht" in der Alltagssprache verwendet[6]. Die Autorin verweist auf den Duden, in dem Furcht und Angst in der Alltagssprache als Synonyme verwendet werden. Heutzutage gilt diese Anwendung im Deutschen noch (Dudenredaktion).

Für Wierzbicka besteht der semantische Hauptunterschied zwischen „Angst" und „Furcht" in der Unbestimmtheit von Angst, daher kann man sagen „Ich habe Angst", ohne Weiteres zu erklären. Hingegen braucht der Ausdruck „ich fürchte mich" eine Ergänzung. Überdies bezieht sich das Verb „sich ängstigen" auf einen anhaltenden Zustand innerlicher Unruhe; diesen Zustand vergleicht die Autorin mit dem englischen Wort „anxiety". Anhand der Verben „sich ängstigen" und „sich fürchten" erklärt Wierzbicka den Unterschied zwischen „Angst" und „Furcht". Das Verb „sich ängstigen" hat zur Folge, dass man keine Ruhe finden kann, wohingegen „sich fürchten" eine solche Konsequenz nicht beinhaltet und sich auf ein Gefühl bezieht, welches durch einen Gedanken ausgelöst wird.

Darüber hinaus betont die Autorin, dass das Wort „Angst" eine höhere Akzeptanz als „Furcht" in bestimmten Kontexten erhält, in denen die Bedrohung nicht so eindeutig ist. Diese These wird anhand von folgendem Beispiel untermauert: Vor einer Prüfung sagt man „Er hatte Angst vor der Prüfung", wobei der Ausdruck „Er fürchtete sich vor der Prüfung" nicht akzeptabel ist. Ersetzt man jedoch das Wort „Prüfung" im Beispiel durch das Wort „Hund", sind die Ausdrücke „Angst haben" und „sich fürchten" angemessen. Im Deutschen kann man daher äußern: „Er hatte Angst vor der Prüfung" sowie „Er fürchtete sich vor dem Hund" (Wierzbicka, 1999, S. 133). Wahrscheinlich ist der Grund für diese Anwendung, dass der Hund eine eindeutige Gefahr bedeutet, während der Sprecher in der

[6] Vergleicht man die Verlaufskurven der Worthäufigkeit von Angst und Furcht im DWDS-Zeitungskorpus von 1945 bis 2015, erreichte Angst im Jahr 2014 den Höhepunkt mit 130.61 Millionnen Tokens, während Furcht 1956 mit 27.29 Mio. die höchste Frequenz hatte. Die Tendez der Häufigkeit des letzteren ist sinkend.

Prüfungssituation nicht genau weiß, was geschehen wird. Außerdem ist die Situation stressig, selbst wenn man nicht erwartet durchzufallen.

Ausgehend von der Anwendung des Wortes „Angst“ in der Alltagssprache schlägt Wierzbicka folgende Formel vor, um die Bedeutung zu erklären:

Angst (e.g. X hatte Angst vor dem Hund/vor der Prüfung)

(a) X felt something
(b) sometimes a person thinks FOR SOME TIME:
(b') "I DON'T KNOW WHAT WILL HAPPEN
(c) MANY BAD THINGS can happen to me
(d) I don't want these things to happen
(e) I want to do something because of this if I can
(f) I don't know what I can do’’
(g) because of this this person feels something
(Wierzbicka, 1999, S. 134)

Laut der Autorin erfasst Angst einen Zustand (for some time), die Unsicherheit (I don‘ t know what will happen) sowie die Undeutlichkeit der Gefahr (many bad things), die mit dieser Emotion einhergeht.

Geht man vom Angstkonzept und seiner beigemessenen Bedeutung in der deutschen Kultur aus, ist es nach Wierzbicka verwirrend, dieses Konzept in einer sprach- und kulturübergreifenden Perspektive zu untersuchen. In den meisten Sprachen scheint es eine Basisemotion zu geben, die an den Gedanken ‘‘something bad can/will happen to me’’ (Wierzbicka, 1999, S. 137) knüpft. Beispielsweise findet man im Englischen das Nomen „fear“ und die Konstruktion „to be afraid“, im Spanischen das Nomen „miedo“ und den verbalen Ausdruck „tener miedo.“ Die nächsten deutschen Entsprechungen für diese Wörter sind laut Wierzbicka „Furcht“ und „sich fürchten.“ Schlägt man aber in englisch-deutschen Wörterbücher nach, wird „Angst“ oft durch das englische Wort „anxiety“ übersetzt. In diesem Sinne hebt die Autorin hervor, dass die Wörter „Furcht“ und „Angst“ trotz der semantischen Unterschiede als Synonyme in der Literatur wie in der Alltagssprache verwendet werden.

Bezüglich der Übersetzung des Emotionswortes „Angst“ auf Spanisch ist der Beitrag von Anke Grutschusch (vgl. 2012, S. 91–105) im Buch „Kontrastive Emotionsforschung Spanisch-Deutsch“ (vgl. Eberwein, Torrent & Uría Fernández, 2012b) von Bedeutung. Grutschusch setzt sich mit der Analyse der spanischen Wörter „miedo“ und „temor“ und deren deutsche Entsprechungen „Angst“ und „Furcht“ auseinander. Anhand verschiedener Korpora aus einigen deutschen und spanischen Zeitungen wurde die Häufigkeit der bereits erwähnten Emotionswörter in verschiedenen Jahren (etwa von 1997 bis 2002) untersucht. Während die Basiswörter „Angst“ und „Furcht“ 2000 im Korpus der Süddeutschen Zeitung mit 5.466 und 720 Millionen Token respektive erschienen, kamen die Wörter „miedo“ und

„temor“ in der Zeitung El País auf 2.808 bzw. 1.534 Mio. Token. Darüber hinaus verweist die Autorin auf die synonymische Anwendung der spanischen Wörter. Nach der unternommenen Untersuchung kommt Grutschusch zur Erkenntnis, dass die Emotion „miedo“ im Zusammenhang mit anderen Wörtern starke physiologische Auswirkungen wiederspiegelt; zum Beispiel „temblando de miedo“ (zittern vor Angst). Solche Reaktionen werden in Verbindung mit dem Wort „temor“ nicht ausgedrückt. Die Autorin vermutet, diese Verwendung liege an der Bedeutung von „temor“, die nach dem Wörterbuch „Diccionario de uso del español“ (Wörterbuch zur Verwendung von Spanisch) von María Moliner (2006) eine schwache Variante von „miedo“ umfasst.

Schlägt man im Korpus CREA (Corpus de referencia del español actual / Referenzkorpus der spanischen Gegenwartsprache) nach und sucht man die Wörter „miedo“ (Angst) und „temor“ (Furcht) für das Land Kolumbien in Zeitungen, findet man 110 bzw. 114 Fälle entsprechend in 80 Dokumenten (vgl. Real Academia Española). Das Korpus umfasst einen Zeitraum zwischen 1975 und 2004, wobei beide Emotionswörter ihre Höhenpunkte im Jahr 1997 erreichten; „miedo“ erschien damals in kolumbianischen Zeitungen 58 und „temor“ 52 Mal.

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass das englische Wort „anxiety“ ins Spanische oft als „ansiedad“ übersetzt wird. Laut des spanischen Wörterbuches „Diccionario de la lengua española“ (Wörterbuch der spanischen Sprache) hat das Wort „ansiedad“ zwei Konnotationen; die erste bezieht sich auf den Angstzustand, während die zweite Bedeutung eine Angststörung beschreibt (vgl. Real Academia Española). Das Emotionswort „miedo“ hat auch zwei Konnotationen: Angst vor einer Bedrohung ist die erste Bedeutung. Die zweite Konnotation ist die Befürchtung, die jemand hat, weil einer anderen Person etwas passiert, was man nicht möchte. Um die Bedeutung der Angststörung auszuschließen, wird in dieser Dissertation sowohl im Text als auch in den Forschungsinstrumenten das Wort „miedo“ verwendet.

Laut Titz sind viele Wörter vorhanden, um Angst zu umschreiben (vgl. 2001, S. 121). Dazu zählen als Beispiele „aufgeregt“ und „besorgt“. Nach Cronjäger beschreibt man Angst oft durch die Adjektive „ängstlich“, „beunruhigt“, „nervös“, „unsicher“ und durch die Nomen „Panik“ und „Beklemmung“ (vgl. 2009, S. 35). Die gegenwärtige Situation wird als gefährlich bewertet. Nach DWDS kann man 33 Wörter mit Angst am Wortanfang und 18 Emotionswörter am Wortende bilden (v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften).

Im Spanischen wird das Wort „miedo“ in Verbindung mit den Präpositionen „de“ oder „a“ verwendet (vgl. Moliner, 2006, S. 343). Die erste Form bezieht sich auf eine Handlung, zum Beispiel „Tengo miedo de charlar con él“ (Ich habe Angst, mit ihm zu reden). Die Präposition „a“ verlangt eine Nominalergänzung, beispielsweise sagt man „Miedo a las serpientes“ (Angst vor Spinnen). Allerdings verwechseln Muttersprachler in einigen Fällen

diese Präpositionen (vgl. Moliner, 2006, S. 343). Außerdem gibt es Sprichwörter im Spanischen, die sich auf die Emotion Angst beziehen (Bisquerra Alzina, 2010, S. 102) wie z.B. „morirse de miedo“ (vor Angst sterben). Es ist auffällig, dass das Wort „miedo“ 170 Kollokationen im Spanischen hat (Diccionario de colocaciones del Español, 2011).

Im akademischen Kontext tritt Angst auf, wenn beispielsweise eine Aufgabe als sehr schwierig wahrgenommen wird. Dabei hält der Lernende das eigene Bewältigungspotential für niedrig (vgl. Titz, 2001, S. 121). Darüber hinaus gelten Flucht- und Vermeidungstendenzen als typische Verhalten in Verbindung mit Angst. So möchte ein ängstlicher Lernender den Lernstoff vermeiden und sich damit nicht mehr beschäftigen. Angst kann zwar auch anspornende Auswirkungen mit sich bringen; bei schwierigen Aufgabenstellungen kann sie jedoch generell zu einer Senkung der Leistung führen. Daher wird Angst in Zusammenhang mit Prüfungen oder Leistungssituationen erforscht (vgl. Hock & Kohlmann, 2009, S. 628).

Die Auseinandersetzung mit den negativen Emotionen in der Forschung spiegelt sich auch im Zweitspracherwerb wieder. Angst ist die am meisten erforschte Emotion (vgl. Dewaele & MacIntyre, 2014, S. 238). Die Autoren führen verschiedene Beispiele an und an dieser Stelle geht man auf den Rückblick ein, den Elaine K. Horwitz (2001) über Studien zum Thema Fremdsprachenverwendungsangst und Leistungen erstellte. Seit 1960 beschäftigen sich Wissenschaftler*innen mit den Auswirkungen von Angst auf den Lernprozess und die Leistungen. Allerdings wurde der Zusammenhang zwischen Angst und dem Sprachlernprozess sowie den entsprechenden Leistungen später dokumentiert. Für die Fremdsprachenforschung ist der Begriff „Foreign Language Anxiety“ von Bedeutung (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Diese besondere Angstform ist verantwortlich für negative emotionale Reaktionen der Schüler beim Sprachlernen. Besonders werden die Hör- und Sprechfertigkeiten durch Angst beeinträchtigt. Die Schwierigkeiten beim Sprechen sind wahrscheinlich die meistzitierte Auswirkung von Fremdsprachenverwendungsangst; Lernende berichteten beispielsweise, positiv auf reproduktive Übungen zu reagieren, während sie bei Rollenspielen zu blockieren neigen.

Zudem beschwerten sich ängstliche Sprachlernende über Probleme, die Laute und Strukturen in der Zielsprache zu unterscheiden. Für die Autoren ist die Fremdsprachenverwendungsangst ein komplexes Phänomen, welches aus der Selbstwahrnehmung, Einstellungen, Gefühlen und Verhalten besteht (vgl. Horwitz et al., 1986, S. 128). So nehmen sich Erwachsene als intelligente Individuen und als verständnisvoll für sozio-kulturelle Unterschiede wahr. Diese Perspektive wechselt, wenn man eine Fremdsprache lernt, weil der Lernende zu kommunizieren versucht, ohne alle linguistischen und pragmatischen Regeln in der Zielsprache zu kennen.

Um Fremdsprachenverwendungsangst im Unterricht zu identifizieren, luden die Autoren 225 Lernende zu einer Gruppe mit dem Schwerpunkt Sprachenlernen ein. In den

Besprechungen beschäftigen sich die Teilnehmer u.a. mit Schwierigkeiten beim Lernen, dabei berichteten sie oft über psycho-physiologische Reaktionen, die mit Angst verbunden waren. Ausgehend von den Berichten entwickelten die Autoren die Skala „Foreign Language Classroom Anxiety Scale“ (FLCAS), welche 33 Items enthält. Diese beziehen sich hauptsächlich auf die Sprechfertigkeit, aber man findet auch Sätze über andere Kursteilnehmer und Prüfungen. Bezüglich der spontanen Sprechproduktion kann man das folgende Item lesen: „I start to panic when I have to speak without preparation in language class“ (Horwitz et al., 1986, S. 129). Die FLCAS wurde mit den Lernenden erprobt und 49% gaben an, Panik zu verspüren, wenn sie unvorbereitet sprechen mussten.

Obwohl Angst oft in Verbindung mit der Sprechfertigkeit erforscht wurde, verweist Horwitz (vgl. 2001, S. 120–122) auf den aktuellen Trend, diese Emotion unter Berücksichtigung anderer kommunikativer Fertigkeiten zu untersuchen. Als Beispiel kann die Arbeit von Cronjäger (2009) gelten, weil das Angsterleben der Französischlernenden angesichts der vier Fertigkeiten analysiert wird.

In einer weiteren Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, wie eng die Lernerfreude und Angst bei Sprachlernenden miteinander verbunden waren (vgl. Dewaele & MacIntyre, 2014). Dabei wurden nur 8 Items aus der FLCAS und eine Skala zur Lernfreude mit 21 Items verwendet. 1746 Teilnehmer beteiligten sich weltweit an der Studie und es wurde festgestellt, dass Lernende mit viel Freude einen niedrigen Wert bei Angst zeigten. Die Tatsache, dass es Teilnehmer gab, die keine Lernfreude empfanden, bedeutete nicht unbedingt ein hohes Angstniveau bei ihnen. Zudem wurden kulturelle Tendenzen festgelegt; Nordamerikaner hatten die niedrigsten Angststufen, während Asiaten die höchsten Punktzahlen des Angsterlebens erreichten. Lernende aus Südamerika befanden sich im mittleren Bereich.

Ein Beispiel für die Wahrnehmung von Angst im südamerikanischen Unterricht ist in der Masterarbeit von Ricardo Castañeda (2007) zu finden. Der Autor befasste sich zwar nicht vorrangig mit Emotionen im Unterricht, sondern untersuchte vielmehr die Interaktion im Deutschunterricht an der Universidad Nacional de Colombia aus einer ethnographischen Perspektive. Dabei beobachtete Castañeda Unterricht und führte Interviews mit Studierenden und Lehrenden, an denen sich neun Deutschstudierende und acht Dozent*innen beteiligten. In der Reflexion äußerte ein Studierender, dass er beim Sprechen Angst vor Fehlern und Spott habe. Auffällig ist die Sprachverwendungsangst vor allem in der Interaktion der Sprachlernenden mit Muttersprachlern. Der Studierende gab an, dass er sich unsicherer mit muttersprachlichen Lehrkräften fühle, als wenn er mit Nicht-Muttersprachlern kommuniziere. Letztere seien, da sie selbst den Sprachlernprozess durchlaufen hätten, fehlertoleranter als die Muttersprachler.

2.2.4 Ärger

Wird eine Person oder ein für sie wichtiger Mensch beleidigt, wird Ärger verursacht. (vgl. Lazarus, 1991, S. 222). Eine unbegründete Beleidigung kann dazu führen, dass die verärgerte Person einen Angriff auf ihr Selbstbild wahrnimmt. In diesem Sinne betont der Autor Richard S. Lazarus, dass Ärger zur Bewahrung des Selbstbildes beiträgt. Darüber hinaus kann Ärger auftreten, wenn eine Inkongruenz der eigenen Ziele festgestellt wird. Dieses letztere Merkmal betrifft jede negative Emotion. Das Erleben von Ärger wird darüber hinaus besonders durch eine Schuld ausgelöst. Stellt die betroffene Person bei dem Verfehlen der Ziele eine eigene Schuld fest, ärgert man über sich selbst. Wenn jemand anderes für den Schaden verantwortlich ist, ist der Ärger auf diese Person bezogen. In einigen Fällen sind die Quellen für die Schuld weder belegbar noch als eigene Verantwortung zu erkennen. Allerdings neigt der Mensch dazu, einen Schuldigen zu finden. Somit ergibt sich Ärger aus dem Wunsch zur Selbstgerechtigkeit, welche besser angesehen wird, als sich hilflos zu fühlen.

Darüber hinaus ist eine angeborene Handlungstendenz beim Ärgererleben das Angreifen des Verantwortlichen für die Schuld. Es ist auch möglich, dass eine verärgerte Person einen starken Impuls hat, sich zu rächen (vgl. Lazarus, 1991, S. 226) oder dass die Emotion alles andere überlagert und die betreffende Person sich nicht weiter auf andere Handlungen konzentrieren kann (vgl. Titz, 2001, S. 121). Laut Titz werden folgende körperliche Reaktionen u.a. durch Ärger verursacht: das Herz schlägt schneller, die Muskeln sind angespannt, man empfindet Hitze sowie Schwitzen und die Haut kann auch rot werden.

Für die Autoren Volker Hodapp und Stephan Bongard ist die Emotion Ärger eine Basisemotion, welche man im Alltagsleben sehr oft erlebt und die von der betroffenen Person als unangenehmer Zustand wahrgenommen wird (vgl. Hodapp & Bongard, 2009). Darüber hinaus ist Ärger mit Wut und Zorn verwandt. Diese Emotionen spüren die Betroffenen, wenn sie fühlen, dass ihnen Schaden zugefügt wird. Laut Volker Hodapp und Stephan Bongard sind verschiedene Reaktionen typisch für das Ärgererleben wie zum Beispiel physiologische Unruhe und Kontrollverlust. Außerdem kann man diese negativen Emotionen an verbalen und außersprachlichen Ausdrücken erkennen. Dazu zählen Schimpfwörter und das Schlagen von Türen.

Zur Analyse des Ärgererlebens unterscheidet man zwischen dem Ärgerzustand und dem Ärger als Disposition. Die erste Form stellt die Emotion dar, welche mit unangenehmenen Empfindungen wie zum Beispiel psychosomatischen Störungen begleitet wird, während die zweite Art von Ärger sich auf die Tendenz eines Menschen, Umstände als

ärgerprovozierend wahrzunehmen, bezieht. Für die vorliegende Arbeit ist Ärger als Zustand von Interesse, weil diese Form den Emotionsprozess umfasst.

Bei den ausgewerteten Situationen ergab sich, dass Ärger vor allem ausgelöst wurde, wenn der Schaden von anderen Akteuren erzeugt wurde oder wenn andere Menschen gegen soziale Normen verstießen. Es wurde auch beobachtet, dass frustrierende oder provozierende Situationen als wichtige Ärgerauslöser gelten (vgl. Hodapp & Bongard, 2009).

Sprachlich betrachtet verwendet die Autorin Wierzbicka in ihrer Analyse das englische Wort „Anger"; ein häufig diskutiertes Emotionskonzept (vgl. 1999, S. 87–89). Sie verweist auf Autoren wie Lazarus, der Ärger in Verbindung mit inkongruenten Zielen beschreibt. Ferner verbindet man oft das Ärgererleben mit Angriff oder Erniedrigung.

Über diese negativen Aspekte hinaus kann Ärger in Alltagssituationen auftreten, in denen etwas Unerwartetes passiert, was negativ eingeordnet wird. Eine Mutter kann sich beispielsweise über ihr Kind ärgern, wenn es eine wunderschöne Vase zerbricht. In diesem Fall wird Ärger ausgelöst, da jemand etwas Schlimmes getan hat, was aber weder mit Zielen oder Angriffen zu tun hat. Nach verschiedenen Beobachtungen kommt Wierzbicka zur Erkenntnis, dass Ärger eher durch die Adjektivkonstruktion „verärgert sein" ausgedrückt wird. In ihrer Analyse benutzt die Autorin das Wort „angry", wobei zwei Szenarien wie folgt unterschieden werden:

"X was angry (1) (with Y)
(a) X felt something because X thought something
(b) sometimes a person thinks about someone:
(c) ''this person did something bad
(d) I don't want this person to do things like this
(e) I want to do something because of this''
(f) when this person thinks this, this person feels something bad
(g) X felt something like this
(h) because X thought something like this

X was angry(2) at Y
(a) X felt something because X thought something
(b) sometimes a person thinks:
(c) ''something bad happened
(d) because someone did (didn't do) something
(e) I don't want things like this to happen
(f) I want to do something because of this if I can''
(g) when this person thinks this, this person feels something bad
(h) X felt something like this
(i) because X thought something like this"
(Wierzbicka, 1999, S. 88).

Während die Person im ersten Fall über jemanden verärgert ist, bezieht sich der Ärger in der zweiten Situation auf ein schlechtes Ereignis. Laut Wierzbicka hat man im zweiten Szenarium weniger Kontrolle als in der ersten Situation

Nach Cronjäger kann Ärger im Deutschen durch die Adjektive „wütend“, „gereizt“, „zornig“, „erbost“, „sauer“ sowie „frustriert“ ausgedrückt werden (Cronjäger, 2009, S. 35). Darüber hinaus findet man das Wort „Ärger“ bei Redewendungen im Zusammenhang mit Verben, um diese starke Emotion zu äußern, wie zum Beispiel: „blass vor Ärger werden“ oder „vor Ärger platzen“ (v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften). Betrachtet man die Verlaufskurve der Frequenz für das deutsche Wort „Ärger“ ab 1945 in Zeitungskorpora des DWDS, erreichte es 2014 seinen Höhenpunkt mit 28,23 Mio. Token. Nicht zuletzt wird das Verb „sich ärgern“ im Deutschen verwendet, um das Ärgererleben mitzuteilen. In den deutschen Forschungsinstrumenten wurde das Wort „Ärger“ sowie das Verb „sich ärgern“ benutzt. Allerdings werden andere Wörter, Verben sowie Adjektive in den mündlichen Berichten der Probanden berücksichtigt, die sich auf die Emotion Ärger beziehen.

Im Spanischen kann man verschiedene Substantive verwenden, um Ärger zu äußern, wie zum Beispiel „ira“, „cólera“, „enojo”, „rabia“, „enfado“ „molesto“ u.a. (Bisquerra Alzina, 2010, S. 100). Bisquerra bevorzugt das Wort „ira“ (Wut) als übergeordnetes Emotionswort für das Familienwort der Emotion Ärger. In ihrem Beitrag „El lenguaje de las Emociones“ (Die Sprache der Emotionen) setzt sich Cristina Soriano (vgl. 2016) mit dem verbalen Ausdruck von „ira“ im Spanischen, im Englischen und Russischen auseinander. Die Autorin verweist auf die methaphorische Ebene, um Emotionen mitzuteilen. Ein Beispiel dafür ist das Sprichwort „explotar de rabia“, welches der deutschen Redewendung „vor Ärger platzen“ entspricht. Ferner betont sie die Unterschiede im Emotionsausdruck derselben Sprache; im kolumbianischen Spanischen sagt man „estar molesto“ (verärgert über etwas sein) und diese Konstruktion drückt in Kolumbien mehr Ärger als in Spanien aus. Für die vorliegende Arbeit wurde das Wort „enojo“ benutzt, weil dieser Begriff im kolumbianischen Kontext am ehesten mit dem deutschen „Ärger“ übereinstimmt. Dieses Wort hat 79 Kollokationen im Spanischen (vgl. Diccionario de colocaciones del Español, 2011). Übersetzt man das Verb „sich ärgern“ ins Spanische, wird der Begriff „enfadarse“ verwendet. Auch für die Interviews wurde dieses Verb verwendet. Die Proband*innen haben in den Interviews aber auch andere Emotionswörter, wie zum Beispiel „ira“ oder „enfado“ benutzt, um Ärger bezüglich der Lehr- und Lernprozesse zu äußern.

Ärger ist eine Leistungsemotion (vgl. Pekrun & Stephens, 2010). Sie gehört zu den negativen aktivierenden Emotionen und kann sich sowohl auf eine Aktivität als auch auf ein retrospektives Ergebnis beziehen. Nach Titz wird Ärger im akademischen Kontext unterdrückt, weil das Ausdrücken von Ärger in der Anwesenheit der verantwortlichen Person bzw. der Lehrperson oft nicht möglich ist (vgl. 2001, S. 41). Darüber hinaus kann Ärger im Unterricht ausgelöst werden, wenn Studierende beispielsweise einschätzen, dass

sie nicht genug Zeit und Konzentration für die Vorbereitung einer Aufgabe haben (vgl. Titz, S. 121). Wird eine Leistung nicht fair bewertet, hat dies als Konsequenz das Ärgererleben.

In einer Untersuchung von Thomas Götz (vgl. 2004) zu emotionalen Erlebnissen der Schüler*innen im Schulfach Mathematik, wurden Skalen für bestimmte Lern- und Leistungsemotionen entwickelt, u.a. eine Ärger-Skala. An der Studie nahmen 669 Probanden teil. Das folgende Item stammt aus der Ärger-Skala „Ich würde meinen Ärger am liebsten an meinen Mitschülern auslassen." (Götz, 2004, S. 278). Ergebnissen zufolge hatte dieses Item einen mittleren Wert und somit wird laut Götz die Handlungstendenz bestätigt, das Ärgererleben nach außen zu zeigen.

Es wurde nachgewiesen, dass sowohl Englisch-Muttersprachler als auch Englischlernende manche Emotionen besser als andere Gefühle erkennen konnten. (vgl. Dewaele & Pavlenko, 2002). Um ein Beispiel anzuführen, war Vergnügen einfacher als Ärger zu identifizieren.

In der Studie von Götz und anderen Autor*innen zum Zusammenhang zwischen dem Selbstbild der Schüler*innen und bestimmten Leistungsemotionen wurden vier Items angeboten, um Ärger zu messen. Das dritte Item lautete „I get angry because the material in [DOMAIN] is so difficult" (Goetz et al., 2010, S. 55). Ergebnissen zufolge erlebten die Lernenden aus der elften Klasse am meisten Ärger in Physik (2,16 im Mittel). Hingegen erreichte das Ärgererleben im Englischunterricht das niedrigste Niveau (1,79 im Mittel).

Ärger, Angst, Stolz und Freude sind, wie in zahlreichen Studien belegt, zentrale Emotionen der Lernenden im Lernprozess. In diesem Kontext stehen die emotionalen Erlebnisse in engem Zusammenhang mit dem Lernstoff und der Unterrichtsgestaltung. Im kulturellen Vergleich ergab sich für die Forschenden vor allem die Schwierigkeit, Emotionswörter angemessen zu übersetzen, weil diese trotz der Universalität der Emotionen durch die Kultur der Lernenden geprägt sind und mit ihren Konsequenzen auch unterschiedlich interpretiert werden können.

Der Lehr-Lernprozess hängt jedoch nicht nur von den Emotionen der Lernenden ab. Auch die Stimmung der Lehrpersonen und ihre Selbstwahrnehmung können das Unterrichtsgeschehen beeinflussen. Um diesen Zusammenhang zu erläutern, werden im Folgenden die für die vorliegende Untersuchung relevanten Lehreremotionen dargestellt.

2.3 Lehreremotionen

„Emotions are at the heart of teaching." (Hargreaves, 1998, S. 835). Mit diesem Satz hebt Andy Hargreaves die Rolle von Emotionen beim Lehren hervor. Der Autor vertritt die Auffassung, dass eine gute Lehre mit positiven Emotionen zusammenhängt. In Anlehnung an die Theorie von Hargreaves bezeichnet Shawa Shapiro die Emotion als den Faktor, der am meisten die Berufsidentität der Lehrperson beeinflusst (vgl. 2010, S. 617). Laut der Autorin bilden die emotionalen Erlebnisse der Lehrenden die Grundlage zum beruflichen Selbstkonzept.

Nachdem sich die Emotionsforschung im Unterricht lange den Lerneremotionen gewidmet hat, hat daher das Interesse an den Lehreremotionen in den letzten Jahren zugenommen. Diese Zunahme lässt sich nach Paul A. Schutz and Michalinos Zembylas (vgl. 2009, S. 4) mit zwei Gründen erklären: Erstens ist die Zahl der Lehrkräfte, die den Beruf aufgeben, angestiegen. Zweitens wurde nachgewiesen, dass unangenehme Emotionen im Unterricht eine erhebliche Auswirkung auf den Lernprozess, das Schulklima und die Bildungsqualität haben.

Betrachtet man die Forschungsansätze zu Lehreremotionen, so stellt man fest, dass die Emotionen als abhängige oder unabhängige Faktoren in kurz- oder langfristigen Zeiträumen untersucht werden (vgl. Krapp & Hascher, 2014, S. 517). Emotionen werden als abhängige Variablen untersucht, wenn man den Kontext der Entstehung von emotionalen Erlebnissen analysiert. Lehreremotionen werden im Zusammenhang mit anderen Variablen ausgelöst, wie zum Beispiel die Erwartungen der Lehrenden, ob die Schüler die Lernziele erreichen. Darüber hinaus sind die Lehreremotionen abhängig von der Interaktion mit den Lernenden, ihren Leistungen und der wahrgenommenen Schülermotivation. Diese Aspekte lösen in der Unterrichtssituation Emotionen aus und beziehen sich auf die aktualgenetischen Prozesse. Emotionale Erlebnisse als abhängige Faktoren werden auch langfristig erforscht. So entstehen Emotionen bei der Umsetzung von Schulreformen. Dabei können Lehreremotionen, wie zum Beispiel Resignation oder Frustration, im Umgang mit den neuen Herausforderungen in Erscheinung treten.

Lehreremotionen gelten als unabhängige Faktoren, wenn die Auswirkungen der Emotionen analysiert werden. Dabei kann man beispielsweise die Folgen der emotionalen Erlebnisse auf das Lehrerverhalten berücksichtigen. Das Erleben von häufigen negativen emotionalen Erlebnissen als Lehrperson kann zu Konzentrationsproblemen führen. Außerdem beeinflussen negative Emotionen die Lehrergesundheit, so dass die Lehrenden Beschwerden empfinden. Hingegen geht man davon aus, dass eine positive Lehreremotion wie Freude einen Einfluss auf die Kreativität der Unterrichtsgestaltung hat. Zudem gilt Enthusiasmus als eine ansteckende Emotion, wobei sich die Lernenden für das Fach

interessieren. Zudem tragen die emotionalen Erlebnisse langfristig zum Selbstkonzept der Lehrperson bei.

Die folgende Übersicht stellt ein Modell zur Klassifizierung der Untersuchungsansätze dar:

	Aktualgenetische Prozesse und Effekte	Längerfristige Veränderungen und Entwicklungen
(1) Lehreremotion als abhängige Variablen	z.B.: Welche Emotionen entstehen im beruflichen Handeln von Lehrpersonen und welche Prozesse spielen dabei eine Rolle?	z.B.: Wie entstehen und wie verändern sich emotionale Dimensionen im Verlauf der beruflichen Karriere von Lehrperson?
(2) Lehreremotion als unabhängige Variable	z.B.: Wie wirken sich aktuell erlebte Emotionen auf die Einschätzung und das Verhalten von Lehrpersonen im Unterricht aus?	z.B.: Welchen Einfluss haben emotionale Erfahrungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und die psychische Gesundheit von Lehrpersonen?

Tab. 2: Ein Modell zur Klassifikation von Forschungsansätzen zu Lehreremotionen (Krapp & Hascher, 2014, S. 517)

In der vorliegenden Arbeit sind die Lehreremotionen als abhängige Variablen in Unterrichtssituationen von Interesse, nämlich Emotionen als ein Zustand, der im engen Zusammenhang mit anderen Faktoren entsteht. Dabei geht es besonders um die Entstehung der Emotionen im Unterricht. Nichtsdestotrotz werden die Lehrenden jedoch auch nach den Auswirkungen von den ausgewählten Emotionen auf den Unterricht befragt.

Anne Frenzel in Zusammenarbeit mit anderen Autor*innen (vgl. Frenzel, Pekrun, Goetz, Daniels, Durksen, Becker-Kurz & Klassen, 2016) weist darauf hin, dass die Forschung der Lehreremotionen auf qualitativen Untersuchungen, wie z.B. Selbstberichten und Einzelfallstudien basiert, wobei es an quantitativen Daten mangelt. Um diese Forschungslücke zu schließen, entwickelten die Forscher*innen Skalen zu den Emotionen Freude, Ärger und Angst, die sog. „Teacher Emotions Scales, TES“. Da man diese drei Emotionen beim Lehren für sehr wichtig hält, erstellen die Autor*innen drei entsprechende Skalen. Ausgehend von Lehrerberichten wurden die Skalen zuerst auf Deutsch formuliert und dann ins Englische übertragen. Dabei wurde das Emotionswort „enjoy“ als „Freude“ übersetzt. So findet man beispielsweise diese Entsprechung im ersten Item für die Skala-Freude: „I generally enjoy teaching.“ „Im Allgemeinen macht mir Unterrichten Freude.“ (Frenzel et al., 2016, S. 160).

2.3.1 Freude

Nach Hargreaves (1998) finden Vergnügen, Kreativität, Abwechslung und Freude in Unterrichtsstunden der „guten Lehrenden“ (good teachers) statt.

Die Lehreremotion Freude wird von Schullehrenden in ihrer Interaktion mit den Kindern genannt (vgl. Sutton & Wheatley, 2003, S. 333). Diese Emotion tritt besonders dann auf, wenn die Schüler*innen angemessen auf die Aufgaben reagieren. So betrachtet kann diese Reaktion als Erfolg wahrgenommen werden, so wie insgesamt Lehrende Freude verspüren, wenn sie sich erfolgreich verhalten (vgl. Shapiro, 2010, S. 617). Die Verbindung zwischen Erfolg und Freude wird im Buch „Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur und Lesedidaktik“ (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2006, S. 264) untersucht. Freude wird bei den Lehrenden ausgelöst, wenn sie den Eindruck haben, dass ihre Bemühungen zum Lernerfolg beitragen.

Die Psychologin Anne Frenzel führte mit anderen Forscher*innen (2008) eine Studie durch, um mit zwei Forschungsinstrumenten, Tagebücher und Fragebögen, die Emotionen der Lehrenden zu untersuchen. An der Untersuchung beteiligten sich 99 Lehrende der Grundschule in den Schulfächern Mathematik, Deutsch und Sachunterricht. In der Studie sollten die Lehrkräfte während zwei Wochen nach abgehaltenen Stunden ihre emotionalen Erlebnisse bezüglich Freude, Ärger und Angst sowie ihre Eindrücke von den Schüler*innen hinsichtlich des Inhaltes und der Disziplin in Tagebüchern dokumentieren. Des Weiteren berichteten sie anhand der Fragebögen über Freude, Ärger und Angst in Unterrichtssituationen. Ein Item der Freude-Skala lautete „In dieser Klasse macht mir Unterrichten so viel Spaß, dass ich den Unterricht gerne vorbereite und durchführe" (Frenzel et al., 2008, S. 198). Fragebogenergebnissen zufolge stand die Motivation der Schüler im engen Zusammenhang mit der Freude bei Lehrenden. Diese Verbindung wurde auch in den Tagebüchern bestätigt. Darüber hinaus korrelierte die Freude mit der von den Lehrenden wahrgenommenen Disziplin.

Die Methode der Dokumentation der Lehreremotionen anhand von Tagebüchern wurde in einer weiteren Studie verwendet, um dieselben Emotionen der oberen Studie bei Schullehr*innen in Mathematik, Deutsch und Wissenschaft (vgl. Frenzel, Becker-Kurz, Pekrun & Goetz, 2015) zu untersuchen. 135 Lehrende nahmen an der Studie teil; 63 aus der Grundschule und 72 aus der Hauptschule. Durchschnittlich 97% berichteten in ihren Tagebüchern über Freude. Ärger manifestierten 44%.

Laut Feryal Cubukcu (2013) gehört Freude zu den Lehreremotionen, die offensichtlich im Unterricht ausgedrückt werden. In einer Stichprobe mit zehn Lehrenden an einer Universität wurden diese nach ihren Emotionen befragt. Die Lehrpersonen hatten zwischen einem Jahr und 20 Jahren Erfahrung beim Lehren. Die weniger erfahrenen Lehrenden

zeigen gern positive Emotionen. Dazu stand Freude an der ersten Stelle der positiven Lehreremotionen.

In einer Untersuchung zu Erleben und Regulierung positiver Lehreremotionen untersuchten Melanie M. Keller und Eva S. Becker (2018) Freude im Unterricht bei 38 Lehrenden. Diese arbeiteten an Gymnasien in Baden-Württemberg und unterrichteten verschiedene Schulfächer. Durch Fragebögen wurde Freude sowie ihre Regulation analysiert. Ein Beispielitem lautete „Im Allgemein fühle ich mich freudig erregt“ (Keller & Becker, 2018, S. 174). Die Intensitätsskala ging von 1 bis 5 und die Gymnasiallehrenden erlebten demnach Freude durchschnittlich mit einer Intensität von 3,67.

Dabei wurde die Freude in den meisten Unterrichtsstunden authentisch geäußert, d.h. die Lehrenden empfanden diese Emotion tatsächlich und gaben ihr auch Ausdruck. Auffällig war, dass auch Lehrpersonen, die tatsächlich keine Freude verspürten, diese dennoch simulierten. Laut der Autorinnen könnte die Simulation bewusst eingesetzt worden sein, um ein angenehmes Unterrichtsklima im Klassenraum zu erzeugen.

2.3.2 Stolz

Eine wichtige Emotion, die Lehrende immer wieder zum Ausdruck bringen, ist Stolz, und zwar einerseits Stolz auf die eigene Leistung als Lehrkraft und andererseits Stolz auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Die meisten Studien, die sich mit dieser Emotion befassen, wurden im schulischen Kontext durchgeführt. So befasst sich etwas die Autorin Debra K. Meyer (2009) in ihrem Beitrag “Entering the Emotional Practices of Teaching” mit den emotionalen Erlebnissen der Lehrenden und dem Ausdruck von Emotionen seitens der Lehrenden. Die Autorin interviewte angehende Lehrkräfte über ihre Emotionen. Eine Probandin berichtete in ihrer fünfzehnten Unterrichtswoche über Angst; in ihrer Gesamteinschätzung überwogen allerdings die positiven Emotionen. Dabei verspürte sie häufig Stolz und begründet dies folgendermaßen:

„I can’t believe how far the students have come. Many of the students have been bringing books to read to the class, books they can read with little to no help. They are all reading sentences I write on the board. They have come so far and I can’t believe it.” (Debra K. Meyer, 2009, S. 85).

Stolz auf die Leistungen und Fortschritte der eigenen Schüler verspüren Lehrende oft. Dies brachten auch Lehrkräfte zum Ausdruck, die an einer Untersuchung in 100 Schulen in England teilnahmen (vgl. Day, Christopher, Qing, Gu, 2009). Die Autor*innen kennzeichnen Stolz als eine soziale Emotion, die sich in der Studie mehr auf den schulischen Kontext bezog als die Basisemotionen. An der Untersuchung wurden die

Geschichten von drei Lehrenden dargestellt und dabei wurde festgestellt, dass alle drei Stolz verspürten, weil sie zu den Leistungen der Lernenden beigetragen hatten.

Weniger untersucht ist die Emotion Stolz im Bereich des Hochschulunterrichts. Hier untersuchte Keith Trigwell (2012) die Zusammenhänge zwischen Lehreremotionen im Unterricht und den Lehrmethoden bei 175 australischen Hochschuldozent*innen. Ferner unterscheidet der Autor zwischen dem Lehransatz ITTF „Information Transmission Intention / Teacher Focused Strategy“ und dem Ansatz CCSF „Conceptual Change Intention / Student Focused Strategy“. Während die Lehrperson in der ersten Form frontal viele Fakten vorstellt, wurden die Überlegungen der Studierenden in der zweiten Lehrmethode durch Diskussionen in dem Mittelpunkt gestellt. In der Untersuchung von Trigwell hatte man vor, die Verbindung zwischen der zwei bereits geschilderten Lehransätze und den Lehreremotionen zu untersuchen. Für die Messung der Emotionen der Lehrenden verwendete der Autor das Forschungsinstrument „Emotions in Teaching Inventory (ETI)“, welches 20 Items beinhaltet; jeweils 10 für positive Emotionen und 10 für negative emotionale Erlebnisse. Drei Items beziehen sich auf die Lehreremotion Stolz:

> „ I am proud of the way I am teaching this course.
> I get a feeling of pride as a result of my work on this course.
> I feel proud of the way I prepare for my teaching in this course.”
> (Trigwell, 2012, S. 611).

An den Items kann man die positive Emotion hinsichtlich der eigenen Lehrerleistungen, nämlich die Vorbereitung (prepare), die Lehre (teaching) und das Ergebnis (result) erkennen. Die Stolz-Skala erwies sich in der Untersuchung von Trigwell als zuverlässig, weil die interne Konsistenz bzw. Cronbachs Alpha dieser Skala hoch war, sie lag bei 0,82[7]. Darüber hinaus wurde nachgewiesen, dass die Lehreremotion Stolz mit einem studierendenzentrierten Ansatz bzw. CCSF verbunden war, wobei die Lernenden Zeit für Diskussionen und Debatten zur Verfügung hatten. Mit diesem Ansatz erweisen sich die Hochschuldozent*innen zufriedener als mit dem ITTF.

In der bereits erwähnten Untersuchung von Cubucku (2013) gaben die angehenden Lehrenden an, dass sie versuchten, positive Emotionen, wie zum Beispiel Stolz zu zeigen. Diese Emotion wurde ausgelöst, wenn die Lernenden ihre Mitschüler übertrafen oder sie eine Aufgabe erfolgreich bewältigten, wobei die Lehrenden diese Reaktionen nicht erwartet hatten.

[7] Cronbachs Alpha ist ein statistisches Maß, welches die interne Konsistenz einer Skala misst. Die interne Konsistenz überprüft die Übereinstimmung zwischen den Fragen in einem Fragenbogen. Akzeptabel ist sie ab einem Wert von 70.

Die Stolz-Skala von Trigwell fand auch Verwendung in der Studie von Hong u.a. (vgl. Hong, Nie, Heddy, Monobe, Ruan, You & Kambara, 2016). Die Autor*innen halten Stolz für wesentlich im Lehrprozess, denn diese Emotion fördert u.a. das Selbstwertgefühl sowie effektive Lehrstrategien. Aufgrund dieser Bedeutung von Stolz berücksichtigen die Autor*innen diese Emotion im Fragebogen " Achievement Emotions Questionnaire – Teachers" mit der englischen Abkürzung AEQ-T (vgl. Frenzel & Pekrun, 2010). Dieses von Anne Frenzel und ihren Kollegen entwickelte Forschungsinstrument AEQ-T erfasst die Lehreremotionen Freude, Ärger und Angst. Hong u.a. beabsichtigten mit ihrer Studie, das Instrument zu validieren und dabei sollten die Emotionen Stolz und Frustration untersucht werden. Neben den drei Stolz-Items von Trigwell formulierten die Autor*innen das folgende vierte Item: „Thinking about my success as a teacher makes me feel proud." (Hong et al., 2016, S. 94). Darüber hinaus wollte man mit dieser Studie Daten aus dem asiatischen Raum erheben, weil die verfügbaren Untersuchungen zu Lehreremotionen überwiegend aus Europa und Nordamerika stammen. Dabei hatte man auch das Ziel, einen Beitrag zur interkulturellen Erforschung des Lehrerberufs zu leisten. An der Studie nahmen 150 japanische und 208 koreanische Lehrer*innen teil. Der Fragebogen wurde zuerst unter den Japanern pilotiert und darauf auch bei den koreanischen Lehrkräften angewendet. Auch wenn beide Gruppen aus Asien kommen, bestehen laut der Autor*innen Unterschiede bezüglich der Bewertung der Bildungssysteme und des Status der Lehrpersonen. Der universitäre Unterricht und seine Dozenten haben innerhalb der koreanischen Kultur ein höheres Ansehen als dies in Japan der Fall ist.

Bei der japanischen Gruppe verwies die Emotion Stolz auf 0,79 nach der Analyse Cronbachs Alpha und unter den koreanischen Lehrenden lag diese Emotion bei 0,76. Beide Werte entsprechen einer akzeptablen Validierung. Den Ergebnissen zufolge erweist sich Stolz als eine nützliche Emotion, um emotionale Erlebnisse der Lehrenden im Unterricht zu ermessen. Laut der Autor*innen ist es demnach empfehlenswert, diese positive Emotion zu berücksichtigen, wenn Lehreremotionen eingeschätzt werden. Die vorliegende Dissertation geht dieser Empfehlung nach und befragt Lehrende über die Emotion Stolz. Kulturelle Unterschiede können vermutlich festgestellt werden, weil zwei Probanden aus Deutschland und zwei Lehrende Kolumbianer waren.

Allerdings scheint es in einigen Fällen schwierig, Stolz zu verspüren oder auszudrücken. So berichteten einige deutsche Probanden in der Untersuchung von Keller zum Erleben und zur Regulation positiver Emotionen (2018), dass das Stolzsein oder der Ausdruck dieser Emotion für einige Lehrende inadäquat erscheinen.

Dabei stellt sich die Frage, ob der Ausdruck von Stolz in anderen Kulturen weniger problematisch scheint als gerade bei Deutschen. Obwohl dieses Thema mit einer interkulturellen Untersuchung vertieft werden müsste, kann man anhand der Forschungsergebnisse einer Stichprobe zu Lehreremotionen, die von Evangelia Karagianni und Sophia Papaefthymiou-Lytra (2018) durchgeführt wurde, diese Annahme

untermauern. Die Autorinnen untersuchten bei vier Schullehrerinnen in Griechenland die Lehreremotionen Stolz, Freude, Angst und Ärger. Die Lehrerinnen unterrichteten Englisch als Fremdsprache. In der Stichprobe verwendeten Karagianni und Papaefthymiou-Lytra den von Hong in Zusammenarbeit mit anderen Autor*innen validierten Fragebogen „Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-T)“. In der Untersuchung mit den griechischen Englischlehrerinen wählten zwischen vier Aussagen aus. Diese entsprechen den Kriterien „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ bis „trifft zu“. Die griechischen Lehrerinnen entschieden sich bezüglich der Stolz-Items überwiegend für das Kriterium „trifft zu“.

Darüber hinaus erstellten Karagianni und Papaefthymiou-Lytra strukturierte Interviews mit offenen Fragen, um u.a. die Emotionen im beruflichen Alltag zu erforschen. Bezüglich der Lehreremotion Stolz gab eine Lehrerin an, dass sie auf sich selbst äußerst stolz sei, wenn sie Anerkennung von anderen Kolleg*innen erhalte.

Es ist auffällig, dass die Studien zur Lehreremotion Stolz eher auf aktuelle Untersuchungen zu datieren sind. Ähnlich wie bei den Lerneremotionen findet man mehr Analysen zu den negativen Emotionen als zu den positiven. Nichtsdestotrotz sollten positive emotionale Erlebnisse der Lehrpersonen erforscht werden, weil diese zu der Unterrichtsgestaltung und zum Selbstbild der Lehrenden beitragen.

2.3.3 Ärger

In ihrem Beitrag „Communicating sympathy and anger to Black and White children: The cognitive (attributional) consequences of affective cues” berichtet Sandra Graham (1984) über die Emotionen Mitleid und Ärger, die eine Lehrperson empfinden kann, wenn ein Lernender scheitert. An der Untersuchung von Graham beteiligten sich 88 afroamerikanische und 88 weiße Schüler*innen der sechsten Klasse aus drei Schulen in Los Angeles. Zudem stammen die Teilnehmer*innen aus mittleren und niedrigen sozioökonomischen Schichten. Jeder Proband musste dabei Puzzles mit geometrischen Figuren in Anwesenheit einer afroamerikanischen oder weißen Versuchsleiterin je nach der entsprechenden Hautfarbe des Kindes zusammensetzen. Die Leiterin stellte sich als eine Lehrerin vor, die interessiert war zu wissen, wie Kinder die Aufgabe, ein Puzzle zu legen, bewältigen. Während der Übungsphase wurden die Kinder so instruiert, dass eine Erwartungshaltung dahingehend vermittelt wurde, wie schnell Kinder in einem bestimmten Alter normalerweise dieses Puzzle zusammensetzen sollten. Dann folgte das eigentliche Experiment, das auf ein Scheitern hinauslief, weil die Kinder nur eine Minute Zeit für den Test bekamen. Die Versuchsleiterin gab eine Rückmeldung und teilte mündlich Mitgefühl

oder Ärger über die Leistung des Kindes mit. Letztere Emotion wurde wie folgt kommuniziert:

„You didn't get that one right because you didn't solve it in time. [Experimenter demonstrates correct solution.] I'm angry with you because you haven't gotten any of these puzzles right so far" (Graham, 1984, S. 43).

Der verbale Emotionsausdruck wurde durch nonverbale Elemente begleitet, wie die Höhe der Stimme und eine ausgestreckte Hand. In der Untersuchung wurden die Probanden nach der Auswirkung der „Lehreremotion" gefragt. Dabei glaubten die Kinder in der Regel, dass Mitgefühl sich auf ihre niedrigen Fähigkeiten bezog, während sie bei Ärger annahmen, dass sie sich nicht genug angestrengt hatten. Bei der Analyse der Ergebnisse stellte sich heraus, dass die Hautfarbe wenig Einfluss darauf hatte, ob die Kinder eine persönliche Verantwortung ("Ich habe mich nicht genug angestrengt") für ihr Scheitern übernahmen. Wichtiger war vielmehr der sozioökonomische Status. Kinder aus der Mittelschicht, und hierbei schwarze etwas häufiger als weiße, bezogen die Lehreremotion Ärger eher auf ihre fehlende Anstrengung. Die Autorin schließt daraus, dass die soziale Schicht wichtiger ist als die Hautfarbe um Unterschiede zwischen weißen und afroamerikanischen Schüler*innen festzustellen.

Ärger wird auch im Unterricht ausgelöst, wenn eine Inkongruenz mit den Zielen festgestellt wird. Dazu gehören unangemessenes Schülerverhalten und Verstöße gegen Regeln (vgl. Sutton & Wheatley, 2003). Nach Rosemary Sutton und Karl Wheatley zählt Ärger neben Frustration zu den negativen Emotionen, die häufig von Lehrenden genannt werden.

In der bereits erwähnten Untersuchung von Anne Frenzel, Thomas Götz und Reinhard Pekrun (2008) (siehe Punkt 2.3.1) wurde das Ärgererleben durch vier Items erfasst. Ein Ärger-Item lautete „Während des Unterrichtens in dieser Klasse habe ich oft Grund, mich zu ärgern" (Gläser-Zikuda, 2008, S. 198). Dabei wählten die Lehrenden in der Skala zwischen „trifft nicht zu" (1) bis „trifft zu" (4). In den Tagebüchern bewerteten die Lehrenden ihre Emotionen im Zusammenhang mit den beobachteten Leistungen der Schüler*innen, der wahrgenommenen Motivation und der Disziplin in der Unterrichtsstunde. Den Fragebogenergebnissen zufolge wurde eine starke negative Korrelation zwischen der von der Lehrperson eingeschätzten Disziplin der Lernenden mit dem Ärger nachgewiesen.

Durch Unterrichtsbeobachtungen konnte man in einer Studie zu Lehreremotionen in slowenischen Grundschulen feststellen, dass Ärger den ersten Platz der ausgedrückten Emotionen im Klassenzimmer belegte (Prosen, Vitulic & Škraban, 2011). 108 Lehrende wurden von Lehramtsstudierenden während eines Praktikums in 93 Schulen von der ersten bis zur fünften Klasse beobachtet; dabei füllten die Studierenden einen Beobachtungsbogen aus. Das verwendete Forschungsinstrument umfasste die Emotionsart, die

Situationsbeschreibung, den verbalen sowie nonverbalen Ausdruck der beobachtbaren Emotionen. Darüber hinaus enthielt der Bogen die Kategorien Intensität und Angemessenheit. Für jede wahrgenommene Emotion sollten die Lehramtsstudierenden eine Skala mit den Bewertungen von 1 (sehr schwach) bis 5 (sehr stark) und von 1 (sehr unangemessen) bis 5 (sehr angemessen) verwenden. Die Studierenden besuchten an fünf Tagen die von ihnen ausgewählten Lerngruppen und bei dem fünften Besuch beobachteten die Lehramtsstudierenden die Lehreremotionen. Die Daten wurden dann von den Autorinnen Simona Prosen, Helena Smrtnik Vitulić und Olga Poljšak Škraban überprüft. Die Emotion Ärger wurde 262 Mal in den verschiedenen Klassen ausgedrückt. Mangelnde Disziplin zählte zu der häufigsten Situation, bei der Ärger ausgelöst wurde. Lehrende ärgerten sich auch, wenn die Schüler*innen den Anweisungen nicht folgten; diese Situation stand an der zweiten Stelle der Ursachen für das Ärgererleben. In dieser Untersuchung sank die durchschnittliche Frequenz des Ärgerausdrucks bei Lehrenden von der ersten bis zur dritten Klasse; 2,71 und 2,21 respektive und der Mittelwert stieg bei der vierten und fünften Klasse, wobei er 2,50 und 2,43 entsprechend erreichte. Vermutlich erlebten die Lehrenden mehr Ärger in den höheren Stufen, weil die Schulfächer schwieriger wurden.

Im Jahr 2014 führten Melanie Keller und andere Autor*innen (Keller, Chang, Becker, Goetz & Frenzel) eine Untersuchung zum Zusammenhang zwischen emotionaler Erschöpfung (EE) und den emotionalen Lehrererlebnissen als Prädiktoren für die Emotionsarbeit im Klassenzimmer durch. An der Studie beteiligten sich 39 Schullehrer*innen der Sekundarstufe und beantworteten bezüglich der Lehreremotionen folgende Frage: „At the moment, how strongly do you experience enjoyment/anger/anxiety?" (Keller et al., 2014). Dabei mussten die Schullehrenden zwischen einer Skala von 1 (überhaupt nicht) bis 5 (sehr stark) auswählen. Die Lehrer*innen erlebten Ärger durchschnittlich in 39% ihrer Sitzungen mit einem Mittelwert von 1,61. Vor der Studie hatten die Forscher*innen die These aufgestellt, dass die EE stark mit Ärgererleben verbunden sei. Diese These wurde durch die Datenerhebung bestätigt, weil Lehrende die mehr Ärger als Freude verspürten, emotional erschöpft waren. Für die Untersuchung verwendete man den Fragebogen AEQ-T (vgl. Frenzel & Pekrun, 2010). Ein Item der Ärger-Skala lautete: „Sometimes I get really mad while I teach" (Hong et al., 2016, S. 95). Bei den japanischen Lehrkräften lag die interne Konsistenz dieser Skala bei 0,71 und bei den koreanischen Lehrenden bei 0,78.

Eine französische Studie beschäftigte sich mit den Emotionen angehender Fremdsprachenlehrender (pre-service teachers), bei der u.a. ebenfalls Ärger untersucht wurde. In der Untersuchung wurden die emotionalen Erlebnisse von sieben Referendar*innen mit dem Schwerpunkt Englisch als Fremdsprache der „Académie de Créteil" in Frankreich untersucht (vgl. Lemarchand-Chauvin & Tardieu, 2018). Die Autorinnen Marie-Claire Lemarchand-Chauvin und Claire Tardieu gingen davon aus, dass vor allem linguistische sowie didaktische Aspekte der Berufsidentität in der

Lehrerausbildung als relevante Bestandteile berücksichtigt werden, und die Emotionen als Belästigung gelten. Paradoxerweise hatten die Referendar*innen lange nach einer Unterstützung mit dem Umgang der emotionalen Aspekte beim Lehren gesucht. In diesem Sinne beabsichtigten Lemarchand-Chauvin und Tardieu mit ihrem Beitrag, sowohl auf die negativen als auch positiven Auswirkungen der Emotionen bei der Konstruktion der beruflichen Identität von Fremdsprachenlehrenden einzugehen. Für die Untersuchung wurden zwei Vorgehensweisen verwendet; erstens mussten die sieben Teilnehmer*innen Tagebücher führen, um ihre Emotionen bei der Stundenvorbereitung und dem Unterrichten zu dokumentieren. Zweitens wurden die emotionalen Erlebnisse von 55 Lehrenden während zwei Wochen untersucht, davon waren 33 Referendar*innen; die sieben Proband*innen eingeschlossen, sowie Lehrende mit verschiedenen Dienstjahren (sechs mit einem Jahr, acht mit fünf Jahren und acht Expert*innen). Alle beantworteten die vier folgenden Fragen bezüglich der emotionalen Erlebnisse:

„1. What sort of emotions do pre-service English teachers feel in the context of their work?
2. What circumstances trigger those emotions?
3. Do they share their emotions with others?
4. To what extent do teachers experience the same emotions in the course of their career?" (Lemarchand-Chauvin & Tardieu, 2018).

In der Studie mussten die Proband*innen zwischen Basisemotionen auf einer Liste auswählen, nämlich Freude, Traurigkeit, Scham, Ärger, Schuld, Angst und Überraschung. Außerdem durften die Teilnehmer andere Lehreremotion nennen, die nicht auf der Liste standen, damit sie sich frei über andere emotionale Erlebnisse ausdrücken konnten. Neben den sieben Tagebüchern der Referendar*innen wurden 448 Antworten aller Proband*innen gesammelt. Den Ergebnissen zufolge überwogen die negativen Emotionen bei den angehenden Lehrenden, diese entsprachen 60% der Antworten im Vergleich zu den 40%, die über positive Emotionen berichteten. Ärger zählte zu den häufigsten Lehreremotionen, die von den Referendar*innen erwähnt wurden. Meistens wurde Ärger bei unangemessenem Schülerverhalten ausgelöst. Das Ärgererleben konnte auch aber bei einem schlechten Verhältnis zu der Betreuerin / dem Betreuer auftreten. Mangelnde Kommunikation mit der Betreuerperson konnte weiterhin zum Ärgererlebnis führen. Ärger war die negative Emotion, die von allen verschiedenen Lehrerkategorien in der Untersuchung, nämlich den Referendar*innen, den Lehrenden mit einem Dienstjahr, Lehrkräften mit fünf Dienstjahren und den Expert*innen, genannt wurde. Es wurde interessanterweise beobachtet, dass je mehr Erfahrung die betreffende Lehrkraft hatte, desto mehr Ärger erlebte sie. Während 30% der Referendar*innen das Ärgererleben ausdrückten, wurde diese Emotion bei 57% der Expert*innen ausgelöst.

Die Autorin Lemarchand-Chauvin (2020) führte eine weitere Studie nur mit angehenden Lehrenden zwischen 2016 und 2017 in zwei unterschiedlichen Kohorten während ihrer

Lehrtätigkeiten in der „Académie de Créteil“ durch, um die Emotionen in der Konstruktion der Berufsidentität der Englischreferendar*innen zu beleuchten. Die erste Kohorte bestand aus 43 Proband*innen, und die zweite aus 48 Teilnehmer*innen, wobei alle während drei Unterrichtswochen einen Fragebogen mit den oben bereits erwähnten Basisemotionen beantworteten; an dieser Stelle ist anzumerken, dass das deutsche Emotionswort Ärger dem französischen Wort „colère“ entspricht. An der zweiten Untersuchungsphase beteiligten sich sieben Teilnehmer*innen der ersten Gruppe und elf der zweiten Kohorte und führten Tagebücher über die empfundenen Emotionen. Die dritte Untersuchungsphase umfasste ein praktisches Modul, welches 24 Stunden dauerte. Dabei dachten die Teilnehmer*innen über die Untersuchungsergebnisse nach, beteiligten sich an einem Workshop über Körper und Stimme zum Emotionsausdruck und erprobten ein Theaterforum, um schwierige emotionale Unterrichtssituationen darzustellen. Hinsichtlich der Fragebogenergebnisse belegte Freude den ersten Platz in beiden Kohorten, gefolgt von „colère“ bzw. Ärger. Diese Emotion entsprach in der ersten Gruppe 117 von den insgesamt 619 Beiträgen und in der zweiten Kohorte 114 der 594 Beiträge. Die Ergebnisse der Tagebucheinträge stimmten mit den Resultaten des Fragebogens überein. Allerdings erlebten dieselben Personen die höchsten Anteile von Freude und Ärger. Durch die Analyse der Einträge im praktischen Modul konnten die Probanden eine positive Entwicklung ihrer Emotionen beobachten. Diesen bereichernden Umgang mit den emotionalen Erlebnissen der angehenden Lehrenden während des Referendariats bewertete Lemarchand-Chauvin als sehr positiv, sie sah eine Verwandlung der Referendar*innen, auf Französisch „métamorphose des enseignants débutants.“ (Lemarchand-Chauvin, 2020, S. 57).

Nicht nur ändert sich der Umgang mit den Emotionen während eines Zeitraums wie bereits geschildert wurde, sondern bestimmte emotionale Erlebnisse können auch zu einer anderen Lehreremotion führen. Das ist der Fall von Ärger, der sich laut Hong et al. (2016) in Frustration umwandeln kann.

2.3.4 Frustration

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Entscheidung getroffen, bei den Studierenden neben Freude, Stolz, Ärger und Angst zu untersuchen und bei den Lehrenden die drei ersten Emotionen und Frustration zu erforschen. Dies liegt daran, dass Frustration neben Ärger als die häufigste negative Lehreremotion in Studien genannt wird (vgl. Sutton & Wheatley, 2003; Trigwell, 2012; Hong et al., 2016).

Für Lazarus (1991) ist Frustration keine Emotion, sondern eher ein mehrdeutiger negativer Zustand. Hingegen erstellt Ira Roseman (2001), ausgehend von den verschiedenen Emotionskomponenten ein Modell, bei welchem Frustration als eine negative Emotion

bezeichnet wird. In diesem Sinne charakterisiert die Autorin den phänomenologischen Bestandteil des Frustrationserlebnisses als angespannt und hindernd. Durch gesenkte Augenbrauen lässt sich die expressive Komponente dieser Emotion erkennen. Das Verhalten bezieht sich auf Bemühungen, wobei die Motivation mit dem Überwinden zu tun hat, aber dieses Ziel wird nicht erreicht. Darüber hinaus versucht der Ansatz von Roseman darzulegen, wie Emotionen sich auf andere beziehen. Davon ausgehend verwendet man die Bezeichnung „families of emotions"; eine Familie umfasst emotionale Erlebnisse, die durch ihre Reaktionsstrategien verwoben sind; Frustration gehört beispielsweise mit Ärger und Schuld zur Gruppe Angriff-Emotionen bzw. „attack emotions" (Rosseman, 2001, S. 81). In bestimmten Fällen können Ärger und Frustration zusammen ausgelöst werden, wobei es für einige Proband*innen schwierig sein kann, beide emotionalen Erlebnisse voneinander zu unterscheiden. Auf diese Erkenntnis wird später bei den Studien zur Frustration bei Lehrenden eingegangen.

Peter Kuppens und Iven Van Mechelen (2007) verweisen ebenfalls auf die Verbindung zwischen Frustration und Ärger; so gilt die erste Emotion als ein Auslöser des Ärgererlebnisses. Zudem betonen die Autoren eine affektive negative Komponente von einigen Emotionen wie Frustration und zwar ein hemmendes Systemverhalten, auf Englisch „behavioural inhibition system" mit der Abkürzung BIS. Kuppens und Van Mechelen vertreten die Auffassung, dass BIS eine Einschätzung der Frustration fördern kann. Ferner sehen die Autoren einen Zusammenhang zwischen dem Frustrationserlebnis und der Bedeutung von den Zielen. So wird Frustration beispielsweise bei einer niedrigen Leistung ausgelöst, die im Widerspruch mit dem eigenen Vorhaben steht.

Laut der Autorin Wierzbicka bezieht sich Frustration auf Enttäuschung und diese letztere wird beim Frustrationserleben berücksichtigt. Darüber hinaus gilt Frustration oft als das Blockieren eines Zieles. Linguistisch betrachtet, schlägt die Autorin die folgende Formel für die Analyse des Emotionswortes Frustration vor:

„Frustration (X felt frustration)

(a) X felt something because X thought something
(b) sometimes a person thinks:
(c) ‘‘I wanted to do something now
(d) I thought I could do it
(e) now I 'see' (have to think) that I can't do it’’
(f) when this person thinks this this person feels something bad
(g) X felt something like this
(h) because X thought something like this" (Wierzbicka, 1999, S. 72).

Versucht eine Person etwas zu tun, was sie sich wünscht und stellt dann fest, dass es nicht möglich ist, wird Frustration ausgelöst. Allerdings hebt die Autorin in ihren Überlegungen hervor, dass diese Emotion ein sehr kulturelles Konzept und sehr charakteristisch für die

moderne angelsächsische Kultur ist, in der Ziele wichtig sind. Nach Wierzbicka existiert dieses Emotionskonzept in anderen Sprachen als ein (relativ neues) Lehnwort aus dem Englischen, zum Beispiel Frustration auf Deutsch und „frustracja“ auf Polnisch. Auf Spanisch verwendet man das Wort „frustración“. Soriano (2016) geht auf kulturelle Unterschiede zwischen dem englischen Emotionswort „frustration“ und dem spanischen Wort „frustración“ ein. Der englische Begriff kennzeichnet eine stärkere Emotion als der spanische und ist dem Ärger nah, wobei der spanische Emotionsbegriff eine schwache Implikation eines Hindernisses hat und der Verzweiflung nähersteht.

Frustration wird im deutschen Wörterbuch DWDS als ein „Gefühl, das durch enttäuschte Erwartung hervorgerufen wird“ (vgl. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften). Mit dieser Bezeichnung hebt man den Zusammenhang zwischen dem Frustrationserlebnis und einer Enttäuschung hervor. Betrachtet man die Verlaufskurve des Wortes Frustration im DWDS-Zeitkorpus von 1946 bis 2019[8], ist es auffällig, dass das Wort bis Anfang der 60er Jahre kaum verwendet wurde und der Trend dann steigend war. Im Jahr 2019 erreichte dieses Wort 3,97 Millionen Tokens. Wenn man diese Häufigkeit mit der Frequenz des spanischen Wortes „frustración“ laut des Korpus CREA (vgl. Real Academia Española) in kolumbianischen Zeitungen vergleicht, sind die Ergebnisse für die schriftliche Verwendung des Wortes in Kolumbien niedrig, denn es werden nur 12 Fälle aufgezeigt. Allerdings werden für dieses Emotionswort nur sechs Jahre berücksichtigt und zwar innerhalb des Zeitraumes von 1988 bis 1997. Schlägt man „frustración“ im Wörterbuch DiCE (vgl. Diccionario de colocaciones del Español, 2011) nach, werden aber 62 Kollokationen zugeordnet. Dieses Wörterbuch berücksichtigt neben CREA andere Korpora der spanischen Sprache. Die Kollokationenzahl des Wortes „frustración“ bei DiCE verweist auf eine häufigere Verwendung als in den neunzigern Jahren.

In der Untersuchung von Trigwell zu Lehreremotion in Australien findet man zwei Items auf Englisch, die sich auf Frustration beziehen: „Getting students to engage with learning in this course is a frustrating experience. Trying to teach students in this course is a frustrating experience.” (Trigwell, 2012, S. 618–619). Während das erste Item auf die Förderung der Motivation der Studierenden beim Lernen als ein Frustrationserlebnis verweist, wird die zweite frustrierende Situation der Lehre zugeordnet.

Den Ergebnissen zufolge hatte Frustration eine Cronbachs Alpha von 0,74. Zudem erwies sich eine negative Korrelation zwischen dieser Lehreremotion und studierendenzentrierter Orientierung bzw. CCSF. Die Beziehung mit dem lehrendenzentrierten Ansatz ITTF war hingegen eher positiv. Nicht zuletzt erreichte Frustration höhere Stufen bei den

[8] Siehe <https://www.dwds.de/r/plot?view=1&corpus=zeitungen&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1946%3A2019&q1=Frustration>, abgerufen am 15/7/2020.

australischen Dozent*innen beim sinkenden Engagement der Studierenden.

Die Autorin Mei-Lin Chang (2009) befasst sich mit dem Zusammenhang zwischen Burnout und unangenehmen emotionalen Erlebnissen, wie eben Frustration, bei Lehrkräften. Diese können sich frustriert fühlen, wenn ein unangemessenes Verhalten oder Schwierigkeiten beim Lehren auftreten, wobei die Lehrperson oft keine Kontrolle darüber hat. In diesem Zusammenhang betont die Autorin das niedrige Bewältigungspotential bei Frustration. Da Frustration sozial besser als Ärger angenommen wird, neigen Lehrende dazu, öfter Frustrations- als Ärgererlebnisse zu berichten. Ärger kann zur Frustration wechseln, wenn die Lehrenden fühlen, dass sie nichts gegen sich wiederholende Situationen oder Fehlverhalten tun. Laut Chang besteht der Unterschied zwischen Ärger und Frustration in der Art des Auslösers. Während ein Frustrationserlebnis durch Umstände ausgelöst wird, wird Ärger durch Individuen, etwa durch Studierende, verursacht. Ferner trägt Frustration neben Ärger zu Burnout hinsichtlich der Intensität der Emotionen bei. Erlebt eine Lehrkraft diese zwei Emotionen oft, kann dies zu hohen Stufen von Burnout führen, wenn die Lehrenden nicht in der Lage sind, Frustration und Ärger zu regulieren.

In der Studie „Teaching and Learning International Survey“ wurde nachgewiesen, dass japanische Lehrende unter Lehrkräften aus 34 Ländern und Regionen durchschnittlich am meisten arbeiten; 10,8 Stunden täglich (vgl. Toshinobu Nagamine, 2018). Aus diesem Grund begann das japanische Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie (mit der Abkürzung MEXT), mehr auf die Gesundheit der Lehrenden zu achten. In diesem Zusammenhang ist eine Untersuchung über Emotionen unter Englischlehrenden zu erwähnen, die im Rahmen einer Reform im Englischunterricht durchgeführt wurde. Das zuständige Ministerium versuchte, diese Reformen zu implementieren, um der Bedeutung der englischen Sprache in der globalisierten Welt Rechnung zu tragen. Die zentrale Veränderung bestand darin, dass der Englischunterricht fortan einsprachig in der Fremdsprache zu erfolgen hatte.

Allerdings gab es Probleme mit der Implementierung dieses Programms, weil viele Lehrende nicht gewohnt waren, einsprachigen Englischunterricht zu leiten. Die Angst und Frustration, die viele Lehrkräfte bei dieser neuen Herausforderung verspürten, trugen zur Ablehnung dieses Programms bei. Zudem zeigte sich die Fortbildung der Lehrenden als die größte Schwierigkeit für die Durchsetzung der Reform.

Deswegen wurde zwischen Oktober 2013 und März 2015 eine qualitative Studie (vgl. Toshinobu Nagamine, 2018) mit acht japanischen Schullehrer*innen unternommen, um die Verbindung zwischen Emotionen und Kognitionen unter der Berücksichtigung des Englischen im japanischen Bildungssystem zu untersuchen. Die Proband*innen wurden ungefähr eine Stunde interviewt; dabei verwendete man ein semi-strukturiertes Format.

Folgende Fragen wurden gestellt: „What do you usually do when you teach English? How do you feel about your teaching practice? What do you think about English education at the elementary school level?" (Toshinobu Nagamine, 2018, S. 264).

In den Interviews berichteten die Lehrenden überwiegend von negativen Emotionen; sie hielten das Englischlehren für eine Belastung. Alle Teilnehmenden erlebten Frustration aufgrund der als unfair empfundenen angeordneten Maßnahme, nämlich des Englischunterrichts nur in L2. Mangel an einer unterstützenden Umgebung in den Schulen führte auch zu Frustrationserlebnissen. Ein weiterer Grund bezog sich auf Kolleg*innen, die sich bei der Englischreform unkooperativ zeigten.

In Anbetracht der Bedeutung von Frustration beim Lehren beabsichtigte Hong in Zusammenarbeit mit anderen Autor*innen, diese Emotion neben Stolz, Freude, Ärger und Angst unter 150 japanischen und 208 koreanischen Lehrenden zu messen (vgl. Hong et al., 2016). Die Autor*innen hatten vor, den Fragebogen AEQ-T (vgl. Frenzel & Pekrun, 2010) zu validieren und dabei die Lehreremotionen Stolz sowie Frustration zu berücksichtigen. In der Studie von Hong wurden vier Items für jede Emotion erstellt. Ein Item des Frustrationserlebnisses aus der Untersuchung von Trigwell (2012) wurde angepasst und man findet folgende Items in der Frustrationsskala: „Teaching generally frustrates me. Getting students to engage with learning is frustrating. I often feel frustrated while working with students. I think generally, frustration is a part of being a teacher" (Hong et al., 2016, S. 91).

Leider war die interne Konsistenz der Items für Frustration niedrig; bei japanischen Lehrenden erreichte sie 0,41 und unter den koreanischen Lehrkräften 0,63. Es war zudem problematisch, dass drei Items mit Ärger-Items korreliert waren. In diesem Sinne empfehlen die Autor*innen, weitere Untersuchungen zur Lehreremotion Frustration durchzuführen und diese von Ärger zu unterscheiden. Die vorliegende Arbeit beabsichtigt, einen Beitrag zu diesem Forschungsdesiderat zu leisten, indem die Lehreremotionen Ärger und Frustration berücksichtigt werden.

3. Empirische Studie

Im folgenden Kapitel wird die empirische Studie vorgestellt. Zunächst wird auf die angewendeten Methoden eingegangen, danach folgt eine Beschreibung der Herausforderungen bei der Durchführung. In den letzten Unterkapiteln werden die Proband*innen vorgestellt und die Ergebnisse geschildert.

3.1 Methodische Grundlagen

In seinem Beitrag *What are emotions? And how can they be measured?* geht Scherer (Scherer, 2005, S. 709–712) auf verschiedene Methoden ein, die zur Messung von Emotionen dienen.

Um Emotionen zu messen, verwenden die Autoren verschiedene Instrumente. Hinsichtlich der Leistungsemotionen der Lernenden wird der Fragebogen AEQ (aus dem Englischen: *Achievement Emotions Questionnaire*) oft verwendet, mit dessen Hilfe die Proband*innen über selbst erlebte Leistungsemotionen in einem akademischen Kontext berichten (vgl. Pekrun et al., 2011).[9] Der Fragebogen AEQ enthält Skalen, mit denen neun Emotionen bewertet werden. Diese sind Freude, Hoffnung, Stolz, Erleichterung, Ärger, Angst, Hoffnungslosigkeit, Scham und Langeweile. Zu den Skalen werden Emotionen, aber auch Situationen, die sich auf den Unterricht beziehen, wie zum Beispiel: *„I enjoy being in class“* (Pekrun et al., 2011, S. 47), beschrieben.

Bei der vorliegenden Dissertation wurden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden verwendet, um die Emotionen der Lernenden und Lehrenden aus verschiedenen Perspektiven zu erfassen. Diese Triangulation, bei der man sich dem Forschungsobjekt durch unterschiedliche Methoden annähert, ermöglicht es, vor allem bei qualitativen Untersuchungen solide, abgesicherte Ergebnisse zu erhalten (vgl. Flick, 2011). Auf diese Weise wurden die Daten mit folgenden Methoden erhoben: Unterrichtsbeobachtungen, Fragebögen und Interviews.

Bei den Hospitationen wurde der Frage nachgegangen, welche Emotionen in der Interaktion zwischen Studierenden und Dozent*innen im universitären

[9] Wie bereits in Kapitel 2.3 der vorliegenden Arbeit angesprochen wird in der Forschungsliteratur bezüglich der Lehreremotionen das Forschungsinstrument AEQ-T (vgl. Frenzel & Pekrun, 2010) benutzt. Dieses basiert auf dem AEQ und misst die Emotionen Freude, Ärger und Angst bei Lehrenden.

Deutschunterricht in Erscheinung treten, die man im Klassenzimmer von externen Personen beobachten konnte. Mit den Fragebögen beabsichtigte man, emotionale Erlebnisse unter der Berücksichtigung der Unterrichtssituation zu erfassen, wobei die Betroffenen selbst, nämlich die Lernenden und die Lehrenden, Emotionen in den Fragebögen ankreuzten, die sie im Deutschunterricht empfanden. Gleichzeitig gaben die Proband*innen durch dieses schriftliche Forschungsinstrument bekannt, in welcher Intensität sie die emotionalen Erlebnisse verspürten. Nach den Unterrichtsbeobachtungen und den Fragebögen wurden Einzelfälle für leitfadengestützte Interviews ausgewählt, die einen tieferen Blick auf die emotionalen Erlebnisse der Studierenden und Lehrenden ermöglichten. In den folgenden Unterkapiteln wird auf die Konzeption sowie Umsetzung der drei bereits erwähnten Methoden eingegangen.

3.1.1 Unterrichtsbeobachtungen

In ihrem Beitrag „Zur Vielfalt qualitativer Datenerhebungsverfahren“ über Fremdsprachenforschung charakterisiert Karin Aguado die Beobachtung als „die natürlichste und direkteste Form der Datengewinnung“ (Aguado, 2019, S. 67). Je nach Schwerpunkt der Forschung wird bei der wissenschaftlichen Unterrichtsbeobachtung auf das Verhalten der Akteure geachtet. Dabei berücksichtigt man besonders sprachliche Aspekte oder die Verhaltensweisen der Probanden. Zudem unterscheidet die Autorin zwischen quantitativer und qualitativer Beobachtung. Die erste Form bezieht sich auf konkrete Kategorien, die kodiert werden je nachdem wie oft, wie lange oder wann sie auftreten. Hingegen bestimmt die qualitative Beobachtung vorher keine Merkmale, sondern das Verfahren ist offener. Für beide Arten von Beobachtungen findet man unterschiedliche Beobachtungsbögen.

Laut Flick ist das Ziel von Beobachtungen, „herauszufinden, wie etwas tatsächlich funktioniert oder abläuft“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2000, S. 200). Mit der Unterrichtsbeobachtung wurde bei der vorliegenden Untersuchung der Forschungsgegenstand im Kontext betrachtet, in diesem Fall das Auftreten von Emotionen bei Studierenden und Dozent*innen im Unterricht an der Universidad Nacional de Colombia.

Flick unterscheidet fünf Dimensionen der Beobachtung: „verdeckte[r] Beobachtung versus offene[r] Beobachtung, nicht teilnehmende[r] Beobachtung versus teilnehmende[r] Beobachtung, systematische[r] Beobachtung versus unsystematische[r] Beobachtung, Beobachtung in natürlichen versus Beobachtung in künstlichen Situationen und selbst- versus Fremdbeobachtung (ebd)“. Nach diesen

Dimensionen können die für die vorliegende Studie durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen als offene, nicht teilnehmende, systematische und natürliche Fremdbeobachtung eingeordnet werden.

Für alle Kurse erfolgte die offene Beobachtung, weil sowohl die Studierenden, als auch die Lehrenden wussten, dass sie beobachteten wurden. Da die Beobachter sich an den Unterrichtsaktivitäten nicht beteiligten, wird die für diese Studie durchgeführte Beobachtung als nicht teilnehmend bezeichnet. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Beobachtungen von zwei bzw. drei Personen durchgeführt wurden[10]. Die Emotionen der Studierenden und Lehrenden wurden dabei systematisch durch einen Beobachtungsbogen erfasst, der von der Autorin dieser Dissertation entwickelt wurde. Obwohl der Fremdsprachenunterricht als eine künstliche Sprachsituation gilt, weil die Kommunikation nicht in echten Situationen stattfindet, wurden die Probanden in authentischen Unterrichtssituationen beobachtet. Zuletzt haben die Beobachter den Fokus auf andere Personen gelegt und nicht auf sich selbst, wobei eine Fremdbeobachtung geschah.

Der Beobachtungsbogen, der für die vorliegende Untersuchung entwickelt wurde, basiert auf den expressiven Emotionskomponenten, wie von verschiedenen Autoren wie etwa Scherer (2005) definiert. In Kapitel 2.1.1 wurden die Bestandteile der Emotion dargelegt, nämlich kognitiv, neurophysiologisch, motivational, expressiv und subjektiv. Bei den für diese Studie durchgeführten Beobachtungen wurde die Aufmerksamkeit vor allem auf die motivationale und die expressive Komponente gelenkt, weil die davon beeinflussten Aktivitäten, wie z.B. die dem motivationalen Bestandteil zuzuordnende Handlung, eine Tür zuzuschlagen, gut zu beobachten sind. Genauso kann man die mündlichen Äußerungen und die Mimik wahrnehmen, die der expressiven Komponente zugehören.

Außerdem war für die Entwicklung des Beobachtungsbogens der Kodierleitfaden für „Lernemotionen“ der Untersuchung von Mayring, Gläser-Zikuda und Ziegelbauer hilfreich, den diese im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse von videobasierten Beobachtungen verwendet haben. (Mayring, Gläser-Zikuda & Ziegelbauer, 2005, S. 2–9). Dabei interpretierten die Autoren Emotionen anhand von drei Dimensionen, nämlich Mimik, Gestik sowie Handlungstendenzen und verbale Äußerungen.

Die Erstellung eines eigens für die vorliegende Arbeit entwickelten Beobachtungsbogens war notwendig, weil zu diesem Zeitpunkt kein solches Instrument zur Erfassung von Emotionen existierte. Noch 2019 führte Karin Aguado

[10] Um verschiedene Blickwickel zu ermöglichen, halfen Graduierte des deutschen Studienganges an der Universidad Nacional der Verfasserin dieser Dissertationsarbeit bei der Beobachtung.

in ihrem Beitrag „Zur Vielfalt qualitativer Datenerhebungsverfahren“ kein einziges Instrument zum Schwerpunkt Emotionsbeobachtung auf. Der Beitrag befindet sich im Werk „Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt“ (vgl. Wilden & Henning) und das Wort Emotionen erscheint im Buch nur zweimal, wobei diese durch lautes Denken dokumentiert werden.

Der für diese Untersuchung konzipierte Unterrichtsbeobachtungsbogen hatte wie bereits geschildert als Grundlage die expressiven und motivationalen Emotionskomponenten. Diese wurden in den Kategorien „Gesichtsausdrücke“, „verbale und paraverbale Ausdrücke und Handlungen“ bezüglich der interpretierten Emotion registriert. Außerdem wurde eine Zeitspanne festgelegt, in der jede Person im Unterricht beobachtet wurde. Zusammenfassend entspricht der entwickelte Beobachtungsbogen der quantitativen Form, weil vorher ein Schwerpunkt, nämlich die Wahrnehmung von emotionalen Erlebnissen im Unterricht, festgelegt wurde. Ferner wurde auf die Häufigkeit, Dauer und Zeitpunkt der interpretierten Emotionen geachtet.

Auf der nächsten Seite ist das Beobachtungsinstrument in zwei Versionen (auf Deutsch und auf Spanisch) mit den oben beschriebenen Kategorien zu sehen.

Unterrichtsbeobachtungsbogen: Emotionen der Studierenden anhand von einigen Emotionskomponenten (vgl. Shuman und Scherer 2014 und Mayring, Gläser-Zikuda, Ziegelbauer 2005)

Unterricht:

Datum:

Uhrzeit:

Teilnehmerzahl:

Themen:

Zeit	Aktivität	Studierende	Seitens des Beobachters interpretierte Emotion	Beobachtete Ausdrucks-formen bezüglich der Emotion (Gesichtsaus-drücke)	Beobachtete Ausdrucksformen bezüglich der Emotion (verbale und paraverbale Ausdrücke)	Beobachtete Handlungen bezüglich der Emotion

Guía para observación de clase: Emociones de estudiantes por medio de algunos componentes emocionales (Shuman und Scherer: 2014 y Scherer 2014 und Mayring, Gläser-Zikuda, Ziegelbauer 2005)

Clase:

Fecha:

Hora:

Número de participantes:

Temas:

Tiempo	Actividad	Estudiante	Emoción interpretada por el observador	Formas de expresión observadas relacionadas con la emoción (Expresiones faciales)	Formas de expresión observadas relacionadas con la emoción (Expresiones verbales y paraverbales)	Acciones observadas relacionadas con la emoción

Mit diesem Beobachtungsbogen war es möglich, sich einen umfassenden Überblick über die Sitzung zu verschaffen, wobei die Emotionen der Studierenden und Dozent*innen[11] aus einer fremden Perspektive unter der Berücksichtigung der Unterrichtssituation interpretiert wurden.

3.1.2 Fragebögen

In seinem Artikel *What are emotions? And how can they be measured?* befasst sich Scherer (2005) sowohl mit dem Emotionsbegriff wie im Kapitel 2.1.1 dargestellt wird, als auch mit der Messung von Emotionen, wobei der Autor hervorhebt, dass je nach Forschungsinteresse u.a. mündliche Äußerungen, der Gesichtsausdruck und physiologische Indikatoren verwendet werden können, um den emotionalen Zustand einer Person zu inferieren.

Oft geben die Forscher*innen den Probanden Listen von Emotionen mit Antworten; Ziel dieses Verfahrens ist es, Informationen über den erlebten affektiven Zustand zu erhalten. Diese Methode erweist sich als problematisch, weil die Probanden ihre Emotionen in vorgefertigten Sätzen mitteilen sollen, die sie so eventuell nicht formuliert hätten. Ausgehend von der Kritik an fixierten Lösungen wurde dieses Verfahren in dieser Untersuchung nicht verwendet.

In anderen Verfahren bitten Psychologen die Probanden darum, ihre Emotionen in ihren eigenen Worten zu beschreiben (Scherer et al., 2013). Obwohl diese Methode zahlreiche interessante Informationen ermitteln kann, ist sie mit bestimmten Problemen verbunden. Die Menschen unterscheiden sich voneinander durch das Ausdrucksvermögen und den Reichtum ihres Wortschatzes. Aus diesen Gründen gilt es als schwierig, individuelle Beschreibungen zu vergleichen. Zu den Schwierigkeiten zählen auch die Zuverlässigkeit sowie die Genauigkeit der Daten.

Folglich verwenden Forscher oft die Fragetechnik „forced-choice“, wobei zwar Antworten vorgegeben werden, diese aber in ihrer Intensität von den Probanden eingeordnet werden können. In dieser Hinsicht findet man hauptsächlich zwei Modelle, den diskreten und den dimensionalen Ansatz. Der diskrete Ansatz (auf Englisch *discrete emotion labels approach*) wird verwendet, um emotionale Erlebnisse zu klassifizieren, wobei man von Emotionswörtern und –ausdrücken ausgeht, die den

[11] Der Fragebogen wurde ursprünglich für die Emotionen der Lernenden konzipiert. In der Untersuchung verwendeten die Beobachter*innen dieses Instrument auch für die Analyse der Lehrenden.

meisten Sprechern geläufig sind. Als Vertreter des diskreten Ansatzes gilt Ekman mit den Basisemotionen, wie im Kapitel 2.1.1. der vorliegenden Arbeit beschrieben wurde.

Zur Bewertung der emotionalen Erlebnisse benutzt man im diskreten Ansatz verschiedene Skalen. Die Probanden sollen beispielsweise mit der Nominalskala aus einer Liste den Begriff auswählen, der am genauesten die Emotion beschreibt. Die Ordinalskala verwendet normalerweise zwischen 3 und 7 Punkten und dient dazu einzuordnen, ob die Emotion ein bisschen, etwas oder stark erlebt wurde. Darüber hinaus verweist die Intervallskala auf die genaue Intensität des emotionalen Erlebnisses. Im Allgemeinen sind die erhobenen Daten zuverlässig und die Resultate einfach interpretierbar, dennoch erweist es sich als schwierig, die Ergebnisse unterschiedlicher Studien zu vergleichen, da verschiedene Emotionsbegriffe verwendet werden. Zur Messung von Lerner- und Lehreremotionen wurden einige Skalen in den Kapitel 2.2 und 2.3 beschrieben; die Lerneremotion Freude wird beispielsweise mit einer 5-Punkte-Skala bewertet. In diesen Kapiteln wurde auf einige Probleme bei der Übersetzung der Emotionswörter bzw. -ausdrücke eingegangen.

Der dimensionale Ansatz (auf Englisch *dimensional approach*) besteht aus drei Dimensionen der Emotionen nämlich der Valenz (positiv - negativ), der Erregung (ruhig – erregt) und der Spannung (gespannt – entspannt). Wundt gilt als der erste Vertreter dieser theoretischen Richtung. Er ordnete das Gefühl den folgenden Dimensionen „Erregung und Ruhe“ sowie „Spannung und Lösung“ zu (Wundt, 1905, S. 51). Dieser Ansatz hatte einen großen Einfluss auf die Messung von Emotionen sowie auf die Bewertung der emotionalen Erlebnisse. Trotzdem setzte sich ein zweidimensionales Modell durch, das aus der Valenz und Erregung besteht. Die Probanden sollen beschreiben, wie positiv oder negativ die Emotion ist und wie erregt sie sich fühlen. Dabei wird die Emotion durch einen Punkt positioniert, der sich aus dem Raum zwischen Valenz und der Erregung ergibt.

An diesem Modell übt man die Kritik, dass die Intensität der Emotion von der körperlichen Erregung im dimensionalen Ansatz nicht differenziert wird, obwohl beide verschiedene Konstrukte darstellen. Während intensiver Ärger durch eine hohe Erregung charakterisiert wird, wird intensive Traurigkeit durch eine niedrige Erregung gekennzeichnet. Folglich kann man milde Traurigkeit von einer intensiven nicht unterschieden. Darüber hinaus sind sie sich viele Emotionen, die sehr unterschiedlich sind, sehr nah.

Zusammengefasst haben beide Ansätze Vor- sowie Nachteile. In Anbetracht dessen wurde das Instrument *Geneva Emotion Wheel* (GEW) (Scherer, 2005; Scherer et al., 2013) entwickelt, in dem man Merkmale des diskreten und dimensionalen Ansatzes kombiniert. Dieses Instrument ist ein Fragebogen, mit dem schnell und grafisch

Emotionen ausgewertet werden. Das GEW besteht aus einem Kreis, der Begriffe von diskreten Emotionen nach folgenden Kriterien verwendet:

i) Die Dimensionen Valenz und Kontrolle/Macht werden verwendet, um das Instrument zu strukturieren.

ii) Ferner benutzt das Instrument Bezeichnungen für die universellen Basisemotionen; daher kann man von den intuitiven Antworten der Probanden profitieren

iii) Die Emotionsbegriffe werden systematisch innerhalb der untergeordneten Struktur gezeigt

iv) Mit dem GEW ist es möglich, systematisch die Intensität der Emotionen auszuwerten

v) Das Instrument hat ein nutzerfreundliches Design, folglich antworten die Probanden schnell und zuverlässig

Zudem ist Valenz die wichtigste Dimension, wobei die positiven von den negativen Emotionen im GEW getrennt werden. Scherer betont die Arbeit von Osgood (1957) und seiner Forschungsgruppe (Scherer et al., 2013, S. 7), weil sie die Dimension Macht hervorheben, wobei diese Emotion nach der Valenz und vor der Erregung positioniert wird. Die Dimension Macht steht in einem engen Zusammenhang mit dem Bewältigungspotential, da dieses Potential zeigt, wie das Individuum mit einer Situation umgehen kann und über welche Macht es verfügt, um Kontrolle auszuüben. Außerdem können die Probanden Begriffe ersetzen, die sie selbst auswählen. So steht etwa in den Instruktionen des Fragebogens, dass die emotionalen Erlebnisse Facetten unterschiedlicher Emotionen haben und die Probanden eine Wahl treffen sollen.

Auf der folgenden Seite ist eine Abbildung des ursprünglichen Instruments zu sehen.

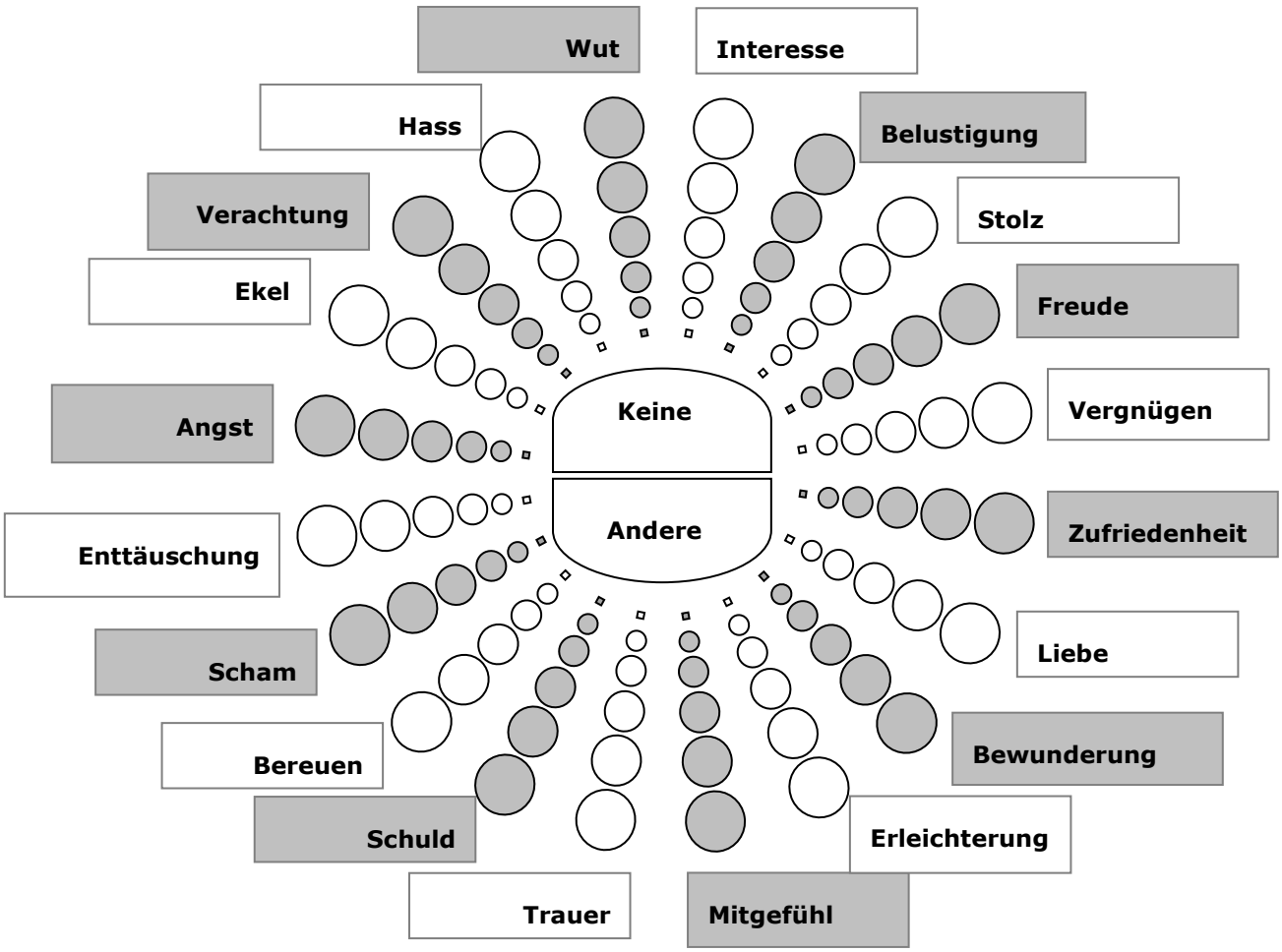


Abb. 4: das Geneva Emotion Wheel (GEW, Version 3.0) (Scherer et al., 2013, S. 27)[12]

Mit dem GEW sind 20 Emotionen abzufragen, die in einem Kreis dargestellt werden. Dafür verwendet das GEW Emotionsbegriffe. Gleichzeitig können diese Begriffe Emotionsfamilien repräsentieren, die ähnliche Emotionen in einer bestimmten Situation umfassen, zum Beispiel kann Angst Besorgnis beinhalten. Um die Emotionsfamilien festzulegen, verwendete man Emotionen, die vorher oft in anderen Studien untersucht wurden.

Obwohl sich die vorliegende Untersuchung überwiegend auf vier emotionale Erlebnisse der Studierenden und der Lehrenden konzentriert und ausführlich analysiert,

[12] Im Text von Scherer in Zusammenarbeit mit anderen Autor*innen ist die Abbildung auf Englisch. Auf Nachfrage der Verfasserin dieser Arbeit hat die Arbeitsgruppe von Scher ein Dokument auf Deutsch mit den Anweisungen und der oben dargestellten Grafik zur Verfügung gestellt.

wurde die Entscheidung getroffen, das Forschungsinstrument GEW zu verwenden, weil verschiedene Emotionen mit dem GEW abgefragt werden, die im Unterricht ausgelöst werden können. Somit können die Proband*innen ihre Emotionen differenziert einordnen. Da das GEW sowohl positive als auch negative emotionale Erlebnisse gleichmäßig darstellt, dient das Instrument dazu, die Forschungsfrage zu beantworten, welche Emotionen im Unterricht überwiegen. Dabei kann man mit dem GER die Valenz der emotionalen Erlebnisse für die Analyse berücksichtigen und ihre Folgen auf den Unterricht untersuchen. Ferner basiert dieses Instrument auf dem Emotionsbegriff von Scherer (2005), nach dem Emotion als ein Prozess gekennzeichnet wird. Dieser Begriff wurde ausführlich im Kapitel 2.2.1. erläutert. In demselben Kapitel finden sich Informationen zum Bewältigungspotential, welches im GEW bei der visuellen Anordnung der Emotionen eine wichtige Rolle spielt. So stehen die Emotionen mit einer hohen Kontrolle oben, wie zum Beispiel Interesse. Hingegen werden die emotionalen Erlebnisse mit einem niedrigen Bewältigungspotential unten dargestellt. Um ein Beispiel anzuführen, ist Mitleid unten.

Um die Emotionen der Studierenden und Lehrenden quantitativ zu erfassen, wurden Fragebögen erstellt, die auf dem von Scherer und anderen Autor*innen entwickelten Instrument beruhen. Unter der Berücksichtigung der akademischen Situation, die gleichzeitig in einem soziokulturellen Kontext verwoben war, und der bereits geschilderten Kriterien des Forschungsinstruments wurde das GEW adaptiert[13]. Die Emotion Bewunderung wurde dort positioniert, wo im ursprünglichen Instrument der Emotionsbegriff Liebe angeordnet war. An dieser Stelle gilt das Bewundern als ein emotionales Erlebnis, das die Personen im Sprachunterricht empfinden können. Darauf folgt die Emotion Hoffnung; diese kann nach einer Herausforderung im Unterricht ausgelöst werden. Die Emotion Trauer wurde durch Traurigkeit ersetzt, denn letztere ist situationsabhängig und kann situativ im Unterricht ausgelöst werden. Frustration steht an der Stelle, an der Schuld im originalen Instrument veranschaulicht wird. Bei Frustration ist das Bewältigungspotential niedrig und diese Emotion wird von Lehrenden oft genannt, vgl. Kapitel 2.3., aber nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Lernende verspüren frustrierende Erlebnisse. Verachtung wurde durch die Emotion Langeweile ersetzt, welche im Unterricht auftreten kann. Das deutsche Emotionswort Wut ist nicht mehr im adaptierten Fragebogen zu lesen, sondern wurde für den Emotionsbegriff Ärger gewechselt, weil dieser für deutschsprachige Menschen üblicher im Alltag als Wut ist.

Aus dem originalen Instrument wurden die in der Mitte durch Halbkreise dargestellten Begriffe „keine“ und „andere“ gelöscht. Da die Verfasserin eine lange Arbeitserfahrung im Bereich Deutsch als Fremdsprache mit kolumbianischen

[13] An dieser Stelle möchte sich die Verfasserin bei Psychologiestudierenden der Universidad Nacional ganz herzlich um ihre Hilfe bei der Anpassung des Instruments bedanken.

Lernenden hat, befürchtete sie, dass die Studierenden die Optionen „keine“ oder „andere“ auswählen würden, um den Fragebogen schnell abzugeben. Zwei Graduierte, die der Verfasserin bei der Pilotierung des Instruments geholfen haben, stimmten mit dieser Befürchtung überein. Aus diesem Grund erscheinen diese Wörter nicht im angepassten Forschungsinstrument. Darüber hinaus wurden die Instruktionen im überarbeiteten GEW durch Bilder unterstützt.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die spanische Version des Instruments von der Verfasserin erstellt wurde, da es ursprünglich nicht auf Spanisch vorlag. Eine besondere Herausforderung bestand dabei bei der Übersetzung der Emotionswörter, wie in Kap. XXX erwähnt. Relativ eindeutig sind dabei die Übersetzungen für „Stolz“, spanisch „orgullo“ sowie für „Frustration“, spanisch „frustración“. Etwas komplexer stellte sich die Übersetzung für „Freude“, „Angst“ und „Ärger“ dar. Für „Freude“ wurde schließlich der spanische Begriff „alegría“ gewählt, der ähnlich wie im Deutschen eine freudige Reaktion darstellt, die situationsabhängig ist. Für „Angst“ wurde aus demselben Grund „miedo“ als durch den Moment ausgelöste Emotion gewählt. „Ärger“ wurde mit „enojo“ übersetzt, weil dieser Begriff im kolumbianischen Spanisch weitaus geläufiger als etwa „rabia“ oder „enfado“ ist.

Je nach der Erstsprache der Proband*innen haben diese den Fragebogen auf Deutsch oder auf Spanisch erhalten. Im Anhang sind die angepassten Fragebögen.

3.1.3 Interviews

Die Autor*innen Günter Mey und Katja Mruck (2010) heben hervor, dass das Interviewverfahren im psychologischen Bereich sehr beliebt in der qualitativen Forschung ist. Dabei profitieren andere Disziplinen, wie zum Beispiel die Soziologie, von Interviews, um psychologische Themen zu erforschen.

Mey und Mruck unterscheiden verschiedene Interviewvarianten. Diese gehen vom narrativen über das rezeptive Interview bis zum Leitfadensatz. Narrative Interviews basieren auf einer erzählenden Technik, wobei mit Details und ausführlich über ein bestimmtes Phänomen, meistens biographisch berichtet wird. Die Interviewer eröffnen mit einer Frage, welche die Erzählung der Proband*innen auslöst. Anschließend findet eine Phase des Nachfragens statt. Mit einer Bilanzierung kommt dieses Interviewverfahren zum Ende. Das rezeptive Interview ist dem narrativen ähnlich, die Forschenden übernehmen jedoch eine stark zuhörende Rolle. Beim leitfadengestützten Interview geht es darum, bereits bekannte Informationen zu bestätigen und zu ordnen. Vor dem Interview können Stichpunkte oder Fragen zum Forschungsthema ausformuliert werden. Laut Jochen Gläser und Grit Laudel (2012) ist diese Variante empfehlenswert für die Behandlung verschiedener Themen und für die Erhebung einzelner sowie bestimmbarer Daten. Da Emotionen individuell sind und in dieser Untersuchung verschiedene emotionale Erlebnisse erforscht wurden, eignete sich der Leitfadeneinsatz für die vorliegende Dissertation.

Des Weiteren wird in Leitfadeninterviews auf das wissenschaftliche Interesse seitens des Forschenden hingewiesen, der ein Forschungsziel hat. Zur Zielerreichung werden Fragestellungen formuliert. Diese müssen adäquat für die kommunikative Situation der Interviewenden sein (vgl. Gläser & Laudel, 2012). In diesem Sinne formulierte die Verfasserin Fragen für die Proband*innen aus. Die Fragestellungen bezogen sich zuerst auf die Lern- bzw. Lehrbiographie der Proband*innen. Anschließend beschrieben sie Unterrichtssituationen, in denen die für diese Untersuchung ausgewählten Emotionen ausgelöst wurden. Einen besonderen Stellenwert hatten die emotionalen Erlebnisse der beobachteten Sitzungen.

In Anlehnung an die Emotionstheorie über die SECs (Stimulus-Evaluations-Checks) von Scherer (2001) wurden die Leitfragen zu den Lerner- sowie Lehreremotionen entwickelt, weil diese als Ereignisse von den Proband*innen eingeschätzt werden. Im Kapitel 2.1.1 erfolgte eine Schilderung der SECs. Diese beziehen sich auf die Relevanz, die Implikationen, das Bewältigungspotential und die normative Signifikanz der Emotionen. Durch die Beschreibungen der für diese Untersuchung ausgewählten

Emotionen seitens der Proband*innen stellte sich die Frage, ob die Studierenden und die Lehrenden die SECs den erforschten Emotionen zuordneten.

Um die Fragebogenergebnisse mit den Interviews in Beziehung zu setzen, wurden jeweils dieselben Emotionswörter verwendet, nämlich Freude, Angst, Ärger und Stolz mit ihren Entsprechungen auf Spanisch „alegría“, „miedo“, „enojo“ und „orgullo“. Außerdem beinhaltete eine Fragestellung das Verb „sich ärgern“, welches durch das spanische Verb „enfadarse“ übersetzt wurde.

In Anbetracht der Forschungsergebnisse aus der Mehrsprachigkeit wurden den Proband*innen die Interviews in ihrer L1-Sprache angeboten, weil der verbale Ausdruck von Emotionen stärker in der ersten Sprache als in der Fremdsprache ist, wie es bereits unter Punkt 2.1.2 beschrieben wurde. Auf den folgenden Seiten kann man die Leitfadeninterviews für Studierende und Lehrende lesen, in Klammern und kursiv steht die entsprechende deutsche Übersetzung.

Entrevista Semiestructurada para estudiantes / Leitfadeninterview für Studierende[14]

Das Interview bestand hauptsächlich aus vier thematischen Bereichen für alle Studierenden. Der erste Bereich bezog sich auf Beweggründe für das Deutschstudium (Frage 1). Im zweiten Bereich wurde der Kontakt mit der deutschen Sprache vor dem Studium abgefragt (Frage 2). Der dritte Fragenkomplex bestand aus Fragen zu den für diese Untersuchung ausgewählten Emotionen (Fragen 5-8). Im vierten Bereich wurde eine Bewertungsfrage zu den untersuchten Emotionen formuliert (Frage 9).

Studierenden, die nicht aus Bogotá kamen, wurden außerdem Fragen zu den allgemeinen Emotionen zu Studienbeginn gestellt, da bei ihnen die Anpassung an den großstädtischen Kontext eine zusätzliche Herausforderung darstellte. (Fragen 3 und 4) .

1. ¿Por qué estudias alemán? (*Warum studierst du Deutsch?*)

2. ¿Habías tenido contacto con el idioma alemán antes de ingresar a la universidad? (*Hattest du Kontakt mit der deutschen Sprache vor deinem Studium*?)

3. ¿Cuándo llegaste a la universidad que emociones experimentaste? (*Welche Emotionen hast du erlebt, als du zur Uni gekommen bist?*)

4. ¿Y el contacto con el idioma alemán, por ejemplo tu primera clase? (*Wie war der Kontakt mit der deutschen Sprache, zum Beispiel in deiner ersten Unterrichtsstunde?*)
   ¿Cómo fue ese primer semestre para ti? (*Wie war das erste Semester für dich?)*

5. ¿Puedes describir un momento en el que hayas experimentado alegría en clase de alemán? (*Kannst du einen Moment beschreiben, wo du im Deutschunterricht Freude gespürt hast?)*

6. ¿Te acuerdas de una situación en la que hayas sentido miedo en clase? (*Erinnerst du dich an eine Situation, in der du im Unterricht Angst gefühlt hast?)*

[14] Außerdem ergaben sich aus den Gesprächen mit den Proband*innen in einigen Fällen andere Fragestellungen.

7. ¿Puedes describir una experiencia en la que te hayas sentido orgulloso/a de ti en clase de alemán? (*Kannst du ein Erlebnis beschreiben, wo du dich im Deutschunterricht stolz auf dich gefühlt hast?)*

8. ¿Ha habido una situación en clase donde te hayas enfadado? (*Gab es im Unterricht eine Situation, wo du dich geärgert hast?*)

9. ¿Estas emociones: alegría, miedo, orgullo o enojo, influyen en tu proceso de aprendizaje? / (*Beeinflussen diese Emotionen: Freude, Angst, Stolz oder Ärger, deinen Lernprozess?)*

Entrevista Semiestructurada para profesores / Leitfadeninterview für Lehrende

Das Interview für Lehrende basierte auf fünf Bereichen. Zunächst wurden die Gründe für das Deutschunterrichten abgefragt (Frage 1). In der zweiten Phase ging es um die Lehrerfahrung, wobei die Lehrenden berichten sollten, wie lange sie schon unterrichteten (Frage 2). Der dritte Bereich bezog sich auf verfolgte Prinzipien oder angewandte Lehrmethoden (Frage 3). In einem vierten Schritt wurden Fragen zum Empfinden der ausgewählten Lehreremotionen gestellt (Fragen 4-7). Der fünfte Bereich enthielt eine Bewertungsfrage zu den Emotionen.

1. ¿Por qué enseñas alemán? (*Warum unterrichtest du Deutsch?)*

2. ¿Hace cuánto enseñas alemán? (Wie lange unterrichtest du schon Deutsch?)

3. ¿Sigues en tu clase algunos principios o métodos? Verfolgst du im Deutschunterricht bestimmte Prinzipien oder Methoden?

4. ¿Puedes describir un momento en el que hayas experimentado alegría en clase de alemán? (*Kannst du einen Moment beschreiben, wo du im Deutschunterricht Freude gespürt hast)*

5. ¿Te acuerdas de una situación en la que hayas sentido frustración en clase? *(Erinnerst du dich an eine Situation, in der du im Unterricht Frustration gefühlt hast?)*

6. ¿Puedes describir una experiencia en la que te hayas sentido orgulloso/a de ti en clase de alemán? (*Kannst du ein Erlebnis beschreiben, wo du dich im Deutschunterricht stolz auf dich gefühlt hast)*

7. ¿Ha habido una situación en clase donde te hayas enfadado? (*Gab es im Unterricht eine Situation, wo du dich geärgert hast?)*

8. ¿Estas emociones alegría, miedo, orgullo o enojo influyen en tu proceso de enseñanza? / (*Beeinflussen die Emotionen: Freude, Frustration, Stolz oder Ärger deinen Lehrprozess?)*

3.2 Herausforderungen bei der Durchführung

Wenn man Forschungsinstrumente zum ersten Mal für eine konkrete Situation testet, können Schwierigkeiten in Erscheinung treten, die gemeistert werden müssen. Von solchen Herausforderungen blieb die vorliegende Untersuchung nicht verschont.

Die erste Herausforderung war ethischer Art, denn die fortgeschrittenen Studierenden, die an der Untersuchung teilnahmen, kannte die Verfasserin dieser Arbeit aus Sprachkursen, die sie in der Vergangenheit geleitet hat. Allerdings waren die Gespräche mit den bekannten Proband*innen offener als mit den unbekannten Teilnehmer*innen.

Die Teilnehmerzahl der Studierenden und Lehrenden stellte auch eine herausfordernde Aufgabe dar. Während 51 Lernende beobachtet wurden, nahmen nur vier Dozierende an der Studie teil. Die niedrige Zahl von Lehrkräften ist darauf zurückzuführen, dass eine der interviewten Dozent*innen zwei der teilnehmenden Gruppen leitete. Um zu einer umfassenden Sicht der Lehrerseite zu gelangen, wurde die Entscheidung getroffen, mit allen Lehrkräften Interviews zu führen.

Die entwickelten Beobachtungsbögen wurden im November 2015 pilotiert. Für die verschiedenen Beobachtungsaufgaben war ursprünglich jeweils eine Minute eingeplant. In der Pilotierung erwies sich die geplante Zeitangabe jedoch für die Beobachtung in der ersten Sitzung als problematisch, weil die Beobachter*innen wenig Zeit hatten, um sich auf eine Person richtig zu konzentrieren. Daher entschieden die Beobachter*innen, sich mehr Zeit zu nehmen, um die Beobachtungen zu notieren. Aus diesem Grund widmete man ab der zweiten Sitzung für jede zu beobachtende Person eine Minute und dreißig Sekunden.

Fast alle Sitzungen wurden gefilmt, um die Beobachtungen zu überprüfen. Die Beobachtungen erfolgten meistens mit der Anwesenheit der Beobachter*innen in den Sitzungen, allerdings wurden die Gruppen von Deutsch VI mündlich und schriftlich nicht direkt beobachtet, weil die Verfasserin dieser Dissertationsarbeit zur gleichen Zeit den Kurs Deutsch IV leitete. Deswegen wurde die Entscheidung getroffen, dass die Beobachter*innen nachträglich anhand von den Videoaufnahmen die Emotionen analysierten. Bei der Betrachtung der Datenerhebung muss man aber berücksichtigen, dass nur die Sitzung von Deutsch VI schriftlich am 06.04.2016 beobachtet werden konnte, weil die Videokamera den Unterricht vom 13. April nicht aufnahm. Außerdem wurden emotionale Erlebnisse der Studierenden und der Lehrperson mit Hilfe von Fragebögen und Interviews erhoben, auf die man in den folgenden Punkten bei der Auswertung der bereits erwähnten Forschungsinstrumente eingeht.

Sowohl die Anwesenheit von Beobachter*innen als auch das Filmen mit einer Kamera können das Verhalten der Proband*innen beeinflussen (Mayring et al., 2005, S. 3). So waren einige Kursteilnehmer*innen der Lehrveranstaltungen Deutsch VI, bei der die Forscher*innen nicht anwesend sein konnten, am Anfang der geplanten Datenerhebung gegen die Aufnahme der Sitzungen. Daher wurde für diese Sitzung die Kamera so positioniert, dass nicht alle Studierenden aufgenommen wurden. Nach einem Gespräch zwischen Studierenden sowie der Lehrperson und der Autorin dieser Dissertationsarbeit erlaubten alle Teilnehmer*innen gefilmt zu werden.

Die Beobachter*innen fanden es schwierig, emotionale Erlebnisse anhand der verbalen Ausdrücke zu interpretieren, weil man die Äußerungen der Lernenden nicht immer gut wahrnehmen konnte, besonders, wenn diese entfernt von den Beobachter*innen oder der Kamera saßen. Zudem schrieben und lasen die Teilnehmer*innen in den Sitzungen mit dem Schwerpunkt schriftliche Kommunikation häufig, was die verbale Wahrnehmung von Emotionen erschwerte[15].

Da die Forschenden keine bzw. wenig Erfahrungen im Bereich Wahrnehmung von Emotionen hatten, nahmen sie das für die Fragebögen verwendete Geneva Wheel zur Orientierung. Die Grafik mit der Intensität der Emotionen war sehr nützlich für die Interpretation der wahrgenommenen emotionalen Erlebnisse im Unterricht.

Für das Ausfüllen der Fragebögen waren ursprünglich 20 Minuten eingeplant. In der Pilotierung verbrachten die Teilnehmer*innen ungefähr zehn Minuten mit den Umfragen. Daher hatten die anderen Gruppen dann fünfzehn Minuten zur Verfügung und diese Zeitspanne war ausreichend.

Es stellte sich heraus, dass die grafische Darstellung der Emotionen für die Anweisungen sinnvoll war, da es insgesamt nur wenige Verständnisfragen seitens der Proband*innen gab. In der Pilotierungsphase fragte eine Studierende, ob die Emotion „Stolz“, auf Spanisch „orgullo“, sich auf negative Eigenschaften oder eher auf die positive Seite dieses emotionalen Erlebnisses bezog[16]. Ihr wurde erklärt, dass positive Aspekte des Stolzes berücksichtigt werden sollten. Für die weitere Anwendung wurde dann jeweils darauf hingewiesen, wie der Begriff „orgullo“ zu verstehen war.

Bezüglich der Interviews ist der Interaktionsbegriff von Fiehler (1990) an dieser Stelle zu berücksichtigen, der im Kapitel 2.1.2 dargestellt wurde. In der Interaktion erfolgen

[15] Nach der Pilotierung wurden Gespräche der Studierenden von Deutsch VI in Gruppen aufgenommen. Leider gab es bei der Aufnahme der Gespräche verschiedene Probleme, die dazu führten, dass die Aufnahmen nicht zu verwenden waren.

[16] Im Kapitel 2.2.2 wurden die zwei Seiten des spanischen Emotionswortes Orgullo dargestellt.

Handlungen, die einer komplexen Hierarchie zuzuordnen sind. Um das Risiko einer möglichen asymmetrischen Beziehung zwischen der Verfasserin und den Studierenden zu reduzieren, führte dieselbe nur Interviews mit Studierenden durch, die zu dem Zeitpunkt keine Lehrveranstaltung bei ihr belegt hatten. Zudem wurden die Proband*innen geduzt, weil die Du-Form zwischen Lehrenden und Studierenden in Kolumbien üblich ist. Um die Vertraulichkeit des Gesprächs zu wahren, wurde für jeden Probanden bzw. jede Probandin ein Code erstellt.

3.3 Proband*innen

Insgesamt nahmen an der Studie 55 Proband*innen teil, davon 51 Studierende und vier Dozent*innen des Studienganges Philologie und Sprachen mit dem Schwerpunkt Deutsch an der Universidad Nacional de Colombia. Diese wurden über zehn Sitzungen hinweg beobachtet. Am Ende einer jeden Sitzung mussten sie Fragebögen zum Auftreten der ausgewählten Emotionen im Unterricht sowie ihrer Intensität ausfüllen. Mit einigen Studierenden und den vier Lehrenden wurden danach Interviews über emotionale Erlebnisse durchgeführt.

Die Studierenden befanden sich in unterschiedlichen Momenten ihres Studiums. Für die Untersuchung wurden das erste, das dritte und sechste Semester berücksichtigt, weil es sich um emotional herausfordernde Situationen handelt: Studierende im ersten Semester sehen sich einer grundlegenden Veränderung ihrer Lebenssituation gegenüber. Sie werden mit einer neuen Lernumgebung konfrontiert, in der ein anderer Grad an Autonomie von ihnen erwartet wird. Eventuell müssen sie auch einen Wohnortwechsel und damit einhergehend die Trennung von ihrer Familie verkraften. Das dritte Semester ist in der Regel ein kritischer Moment. Laut den Aussagen von Enrique Orjuela, der zum Zeitpunkt der Studie Koordinator der Sprachabteilung der Universidad Nacional war, brechen viele Studierende erfahrungsgemäß im dritten Semester das Studium ab. Die Gründe für den Studienabbruch sind unklar, weshalb eine Erfassung der Emotionen in diesem Semester sinnvoll scheint. Im sechsten Semester belegen die Studierenden mit den Lehrveranstaltungen *Deutsch VI mündlich* und *Deutsch VI schriftlich* die letzten reinen Sprachkurse ihrer Ausbildung. Es handelt sich also um Kurse mit komplexen sprachlichen Anforderungen, die dem Niveau C1 entsprechen.

Die für die vorliegende Studie verwendeten Forschungsinstrumente - Fragebögen und Interviews – wurden zunächst im November 2015 mit Studierenden des dritten Semesters im Sprachkurs Deutsch III Schriftliche Kommunikation und der zuständigen Lehrkraft pilotiert. Im April 2016 wurde die Studie dann mit dem sechsten Semester in den bereits erwähnten Kursen *Deutsch VI schriftlich* und mündlich durchgeführt und im

Oktober 2016 mit Studierenden des ersten Semesters aus zwei parallelen Kursen mit dem Schwerpunkt mündliche Kommunikation sowie den jeweiligen Dozent*innen.

Im Verlauf der Studie wurde beobachtet, dass nicht alle Teilnehmer sich an allen Sitzungen beteiligten. Die Teilnahme der Studierenden an den Sitzungen wird in Tabelle 3 dargestellt.

Tab. 3: Überblick der Teilnahme der Studierenden an den Sitzungen

Datum	Gruppe	N	TN an beiden Sitzungen	TN abwesend in der zweiten Sitzung	Neue TN an der zweiten Sitzung.
11.11.2015	1. Deutsch III s.	12	10	2	
18.11.2015	1. Deutsch III s.	12	10		2
06.04.2016	1. Deutsch VI m.	9	7	2	
13.04.2016	1. Deutsch VI m.	9	7		2
21.04.2016	1. Deutsch VI s.	9	4	5	
28.04.2016	1. Deutsch VI s.	10	4		5
13.10.2016	1. Deutsch I m.	12	10	2	
18.10.2016	2. Deutsch I m.	6	6		
20.10.2016	1. Deutsch I m.	11	10		1
25.10.2016	2. Deutsch I m.	6	6		

Anmerkung: m. = Der Schwerpunkt ist mündlich; s. = Der Schwerpunkt ist schriftlich; N= Teilnehmerzahl pro Sitzung;

Betrachtet man die Teilnahme der Studierenden nach den Stufen, kann man Folgendes feststellen: Bei den ersten Sprachkursen war die Teilnahme sehr hoch; alle Teilnehmer, also 100% des Kurses *Deutsch I Gruppe 02* waren in beiden Sitzungen anwesend. Die Teilnahme der ersten Gruppe lag bei 91%. Im Kurs Deutsch III beteiligten sich 83% an beiden Sitzungen. In den fortgeschrittenen Kursen betrug die Teilnahme 77% am Sprachkurs Deutsch VI mündlich, während nur 40% der Teilnehmer an der Lehrveranstaltung Deutsch VI schriftlich zu den zwei Sitzungen kamen. Allerdings muss man an dieser Stelle erwähnen, dass es Mitte April 2016 einen Streik der festangestellten Verwaltungsmitarbeiter an der Universidad Nacional gab und die Studierenden den Streik unterstützten. Einige der Teilnehmer an der Lehrveranstaltung *Deutsch VI schriftlich* nahmen an Diskussionen über den Streik teil, deswegen kamen sie nicht zum Unterricht. Nichtsdestotrotz fällt es ins Auge, dass die Teilnahme bei fortgeschrittenen Studierenden an den Sprachkursen im Vergleich zu den Anfängern und Studierenden im dritten Semester sank.

Die Teilnehmerzahl der Studierenden an der Studie je nach dem Sprachniveau befindet sich in der Tabelle 4.

Tab. 4: Teilnehmer*innen pro Stufen

Stufe	Teilnehmer*innen
Deutsch III	14
Deutsch VI	18
Deutsch I	19
Teilnehmer insgesamt	51

Während in der Pilotierungsphase nur eine Gruppe für Deutsch III beobachtet wurde, wurden bei den anderen Sprachniveaus jeweils zwei Gruppen berücksichtigt.

Um einen tieferen Einblick der Befragten zu erhalten, wurden auch demografische Daten erhoben. Herkunft, Alter und Geschlecht gehören zu den demografischen Merkmalen der Teilnehmer. In Tabelle 5 ist ein Überblick über die Herkunft der Befragten dargestellt.

Tab. 5: Herkunft der Studierenden

Sitzung Datum	Gruppe	N	Herkunft			
			HS n	HS %	AR n	AR %
11.11.2015	1. Deutsch III s.	12	12	100	0	0
18.11.2015	1. Deutsch III s.	12	12	100	0	0
06.04.2016	1. Deutsch VI m.	9	7	77,7	2	22,2
13.04.2016	1. Deutsch VI m.	9	7	77,7	2	22,2
21.04.2016	1. Deutsch VI s.	9	8	88,8	1	11,1
28.04.2016	1. Deutsch VI s.	10	9	90	1	10
13.10.2016	1. Deutsch I m.	12	5	41,6	7	58,3
18.10.2016	2. Deutsch I m.	6	4	66,6	2	33,3
20.10.2016	1. Deutsch I m.	11	5	45,5	6	54,5
25.10.2016	2. Deutsch I m.	6	4	66,6	2	33,3

Anmerkung: s= schriftlich / m= mündlich; HS= Hauptstadt / AR=andere Regionen N = Teilnehmerzahl pro Sitzung

Betrachtet man die Herkunft der Teilnehmenden, kann man feststellen, dass die während der Pilotierungsphase befragten Studierenden alle aus Bogotá kamen. In den anderen Gruppen gab es Studierende aus anderen Regionen. In einer der Gruppen Deutsch I mündlich waren diese sogar in der Mehrheit: 58,3% der Teilnehmenden

stammten aus den Regionen.

Die Variable Alter ist in Tabelle 6 aufgeführt.

Tab. 6: Alter der Studierenden

Sitzung Datum	Gruppe	N	Ranger Mittelwert
11.11.2015	1. Deutsch III s.	12	(17-26) 21,2
18.11.2015	1. Deutsch III s.	12	(17-25) 20,8
06.04.2016	1. Deutsch VI m.	9	(19-32) 22,4
13.04.2016	1. Deutsch VI m.	9	(19-32) 22
21.04.2016	1. Deutsch VI s.	9	(19-28) 21,5
28.04.2016	1. Deutsch VI s.	10	(19-27) 22,2
13.10.2016	1. Deutsch I m.	12	(17-28) 20,4
18.10.2016	2. Deutsch I m.	6	(17-25) 20
20.10.2016	1. Deutsch I m.	11	(17-22) 19,8
25.10.2016	2. Deutsch I m.	6	(17-25) 20

Durchschnittlich waren die Teilnehmer an der Studie 21,03 Jahre alt.

Die letzte demographische Angabe war das Geschlecht der Studierenden und diese ist in Tabelle 7 dargestellt.

Tab. 7: Geschlecht der Studierenden

Sitzung Datum	Gruppe	Geschlecht			
		männlich		weiblich	
		n	%	n	%
11.11.2015	1. Deutsch III s.	8	66,6	4	33,3
18.11.2015	1. Deutsch III s.	8	66,6	4	33,3
06.04.2016	1. Deutsch VI m.	4	44,4	5	55,5
13.04.2016	1. Deutsch VI m.	5	55,5	4	44,4
21.04.2016	1. Deutsch VI s.	4	44,4	5	55,5
28.04.2016	1. Deutsch VI s.	6	60	4	40
13.10.2016	1. Deutsch I m.	6	50	6	50
18.10.2016	2. Deutsch I m.	3	50	3	50
20.10.2016	1. Deutsch I m.	7	63.6	4	36,3
25.10.2016	2. Deutsch I m.	3	50	3	50

In fünf Sitzungen zählten mehr männliche als weibliche Studierende zu den Teilnehmenden, dabei betrug der Männeranteil in drei Sitzungen durchschnittlich über 60%. In drei Sitzungen war dieselbe Zahl von Männern und Frauen. Nur bei zwei Sitzungen gab es mehr weibliche als männliche Probanden, wobei der Unterschied gering war.

An dieser Stelle sollte man noch hinzufügen, dass der Frauenanteil der Studierenden an der Universidad Nacional zwischen 1998 und 2014 von 43% auf 36 % Prozent gesunken ist (vgl. Escuela de Estudios de Género, 2014, S. 8). Laut der Forschungsgruppe im Bereich Genderthemen an der Universidad Nacional ist die Beteiligung der Frauen an den geisteswissenschaftlichen Studiengängen sehr unterschiedlich, wobei der Studiengang soziale Arbeit im Jahr 2014 mit 70% der Studierenden am stärksten frauendominiert ist. Im Gegensatz dazu war der Frauenanteil in Philosophie niedrig, dieser lag bei 23%. In der Philologie war das Geschlechterverhältnis bei 45% Frauen und bei Männern 55% der eingeschriebenen Studierenden. Darüber hinaus entsprach der Frauenanteil zwischen den Jahren 2010 und 2017 33% und 35% der eingeschriebenen Studierenden respektive (vgl. Caro Cárdenas, 2017, S. 86–88). Die niedrige Beteiligung der Frauen an den Studiengängen an der Universidad Nacional steht im Widerspruch mit dem durchschnittlichen Frauenanteil in kolumbianischen Universitäten, der im Jahr 2016 bei 53% lag (vgl. El Observatorio de la Universidad Colombiana, 2017).

Laut Ignacio Mantilla, Rektor der Universität von 2012 bis 2018, bewarben sich 70.741 Menschen im Oktober 2016 für ungefähr 5.500 Studienplätze im ersten Semester (Mantilla, 14.10.2016). Nur 7,7% der Bewerber wurden zugelassen. Gründe für die hohe Konkurrenz sind die internationale Anerkennung und das Prestige der Universität sowie die niedrigen Kosten für das Studium. Die Universität zählt zu den besten Hochschulen Kolumbiens und belegte den elften Platz in der lateinamerikanischen Region für das Jahr 2018 (QS World University Rankings, 2018). Darüber hinaus sind die Studiengebühren im Vergleich zu den Privatuniversitäten mit einem guten Ruf nicht hoch. Während die Gebühr an der Universidad Nacional aus der finanziellen Situation des zugelassenen Bewerbers berechnet wird, mussten die Studierenden an anerkannten privaten Universitäten im Jahr 2017 durchschnittlich 13,40 kolumbianische Mindestlöhne pro Semester bezahlen (El Observatorio de la Universidad Colombiana, 2017). Diese Geldsumme beträgt umgerechnet c.a. 2.100 €.

Der Zugang zu den Studienplätzen ist abhängig von der Punktzahl, die ein Bewerber bei der Aufnahmeprüfung erreicht. Um zu den Studiengängen in Bogotá zugelassen zu werden, muss man mindestens 600 Punkte erreichen. Da die Konkurrenz aber sehr hoch ist und die Auswahlkomitees der Studiengänge die Bewerber mit den höchsten Punktzahlen bevorzugen, wählen viele Bewerber, die sich keine großen Chancen

ausrechnen, einen Studiengang aus, der zwar nicht unbedingt ihren Interessen entspricht, aber bei dem die Konkurrenz nicht so stark ist.

Allerdings bietet die Universität besondere Zulassungsprogramme für die besten Schüler aus indigenen oder afrokolumbianischen Gemeinden und armen Regionen Kolumbiens an, damit diese gegeneinander und nicht gegen die Bewerber aus den Großstädten konkurrieren, wo die Bildungsmöglichkeiten besser sind.

Diese Studie wurde im zweiten Semester 2015 pilotiert, damals wurden 22 Bewerber*innen für den Deutsch-Studiengang angenommen; der/die Schlechteste der für Deutsch zugelassenen Studierenden hatte in der Aufnahmeprüfung 629 Punkte erreicht. (Universidad Nacional de Colombia, 2015). Hingegen hatte der/die beste Bewerber/in 808 Punkte.

Ein weiterer Gesichtspunkt gehört zu dieser Dissertation und zwar die Teilnahme der Lehrenden an der Studie. Neben den Studierenden haben sich vier Lehrende an der Untersuchung beteiligt. Genauso wie bei den Lernenden wurden bei den Lehrpersonen sozialdemografische Daten (Alter, Herkunftsort und Geschlecht) in Fragebögen abgefragt. Ferner gaben die Dozent*innen die Art ihres Lehrvertrages an. Die Ergebnisse dieser Angaben finden sich in Tabelle 8.

Tab. 8: Überblick der Lehrenden

Lehrperson	Gruppen	Herkunft	Alter	Geschlecht	Art des Lehrvertrages
1	1. Deutsch III. s 1. Deutsch I. m.	Kolumbien	31	weiblich	Befristeter Vertrag für Lehrbeauftragte
2	1. Deutsch VI. m.	Deutschland	26	weiblich	DAAD-Sprachassistenz
3	1. Deutsch VI. s.	Deutschland	32	weiblich	DAAD- Sprachassistenz
4	2. Deutsch I. m.	Kolumbien	33	männlich	Befristeter Vertrag für Lehrbeauftragte

An der Universidad Nacional de Colombia unterscheidet man hauptsächlich zwischen fest angestellten Dozent*innen und Lehrbeauftragten. In Bogotá bestand das Lehrpersonal der Fakultät für Geisteswissenschaften im Jahr 2014 aus 400 Lehrenden,

darunter waren 217, also 54,25%, Lehrkräfte mit einer festen Anstellung[17] und 183 Lehrbeauftragte, nämlich 45,75% der Dozent*innen (Escuela de Estudios de Género, 2014, S. 21). Die Lehrbeauftragten haben einen befristeten Vertrag mit einer bestimmten zu unterrichtenden Stundenzahl für das Semester, welches in der Regel vier Monate dauert. Ihrerseits werden die DAAD-Sprachassistenten während ihrer Aufenthalte vom DAAD gefördert, die bis 10 Monate umfassen (DAAD, s.f.). Für den Aufenthalt an der Universidad Nacional besteht eine Förderung für elf Monate.

An der Studie nahmen vier Lehrende teil; zwei kolumbianische Lehrbeauftragte und zwei deutsche Sprachassistentinnen. Vergleicht man die Dauer der Verträge bzw. der Förderung, hatten die kolumbianischen Lehrenden weniger finanzielle Stabilität als die DAAD-Sprachassistentinnen.

Im Gegensatz zu den Studierenden, die an der Studie teilgenommen haben, überwogen bei den Lehrkräften die Frauen; sie stellten 75% der beteiligten Lehrenden. Bei der Analyse der Dozent*innen im Deutschstudiengang muss berücksichtigt werden, dass die meisten Lehrenden des Studiums Philologie und Fremdsprachen mit dem Schwerpunkt Deutsch im Zeitraum der vorliegenden Untersuchung Lehrbeauftragte ohne feste Anstellung waren. Während der Studiengang im zweiten Semester 2015 sowie im ersten Semester 2016 mit sieben Lehrpersonen und im zweiten Semester 2016 mit sechs Lehrkräften ohne eine feste Stellung rechnete, zählten nur zwei Deutschlehrende im Jahr 2015 zu den fest angestellten Dozent*innen, im ersten Semester 2016 waren es dann drei und im zweiten Semester vier. Da die Autorin dieser Dissertationsarbeit im Jahr 2016 als eine Lehrende mit fester Stellung in Probezeit arbeitete und von zwei fest angestellten Kollegen in der Universidad Nacional betreut wurde, wurde die Entscheidung getroffen, die Betreuer nicht zu beobachten, um „neutrale“ Beobachtungen durchführen zu können.

3.4 Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchungen dargestellt. Vom 11. November 2015 bis 25. Oktober 2016 wurden Daten in den Gruppen *Deutsch III – schriftlicher Kommunikation*, *Deutsch VI – schriftlicher Kommunikation* sowie *mündlicher Kommunikation* und *Deutsch I – mündlicher Kommunikation* erhoben. Die Teilnehmer*innen dieser Gruppen wurden zweimal pro Semester mit einem Abstand von einer Woche beobachtet. Diese Beobachtungszeit war im Voraus mit den Lehrkräften abgestimmt worden. Aufgrund technischer Probleme konnte die *Gruppe Deutsch VI – mündliche Kommunikation* nur einmal gefilmt

[17] Der Frauenanteil der fest angestellten Dozent*innen lag 2014 bei nur 31 %.

werden.

Die Auswertung erfolgt in vier Schritten: Zunächst werden die Unterrichtsbeobachtungen ausgewertet. Anschließend wird auf die Ergebnisse der Fragebögen eingegangen. Im dritten Schritt der Auswertungsphase geht es um die Interviewergebnisse, welche ausführliche Daten von ausgewählten Proband*innen vermitteln. Zum Schluss werden die Ergebnisse im Teil Triangulation verglichen.

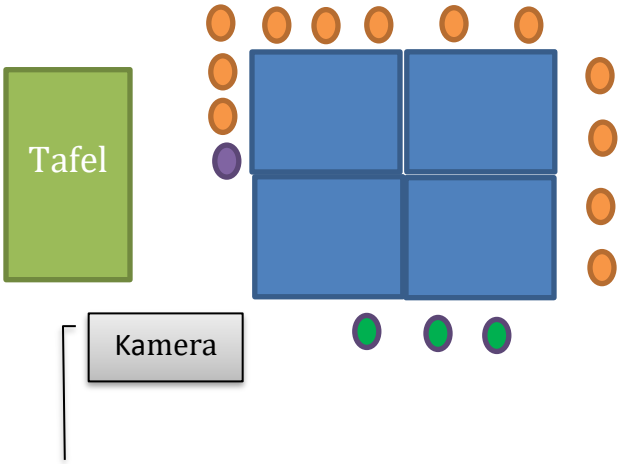
3.4.1 Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen

Die erste Annäherung an die Emotionen im Deutschunterricht erfolgte von außen. Dafür wurden emotionale Erlebnisse der Studierenden und Dozent*innen im Unterricht durch Hospitationen erfasst. Dazu sollten die Beobachter*innen sich auf verbale sowie nicht-verbale Ausdrücke und Handlungstendenzen der zu interpretierenden Emotionen konzentrieren. Nach jeder Sitzung verglichen die Beobachter*innen ihre Ergebnisse und wenn mindestens zwei Beobachter*innen dieselbe Emotion bei einer Person interpretierten, galt das beobachtete emotionale Erlebnis als gültig für die Auswertung. Im Folgenden werden die Sitzungen beschrieben und die interpretierten Emotionen analysiert.

Kurs „Deutsch III schriftlich" – erster Beobachtungsmoment:

Am 11. November 2015 wurde der Beobachtungsbogen zum ersten Mal pilotiert. Bei dieser Sitzung waren 12 Studierende und eine Dozentin anwesend. Thema der Sitzung war der subjektive Gebrauch der Modalverben. Dieses Thema war bereits in einer vorangegangenen Sitzung eingeführt worden und wurde in der beobachteten Sitzung vertieft. Die Studierenden arbeiteten die ganze Zeit in kleinen Gruppen. Die Sitzordnung war in U –Form, wobei vier große Tische nebeneinander standen und die Teilnehmer*innen um die Tische saßen; die Kursleiterin saß in der Mitte vor der Tafel. Die folgende Grafik stellt die Sitzordnung dar; die orangefarbenen Punkte stehen für die Kursteilnehmer*innen, der lilafarbene Punkt für die Lehrende und die grünen Punkte für die Beobachter*innen:

Abb. 5: Sitzordnung am 11.11.2015



Auf den Tischen befanden sich Lernmaterialien, Taschen sowie einige Getränke der Lernenden. Während der Sitzung stand die Lehrperson auf und ging zu den Gruppen.

Die folgende Tabelle veranschaulicht die am häufigsten bei den Studierenden beobachteten Emotionen:

Tab. 9: Beobachtete Emotionen der Studierenden in der Sitzung vom 11. November 2015

Emotion	Häufigkeit
Interesse	12mal
Unsicherheit	5mal
Freude	4mal

An der ersten Stelle der emotionalen Erlebnisse stand Interesse bei acht Lernenden; das entspricht 66% der beteiligten Student*innen, bei denen 12mal diese Emotion beobachtbar war. Zudem belegte Unsicherheit mit fünf Student*innen, 41,66% der Kursteilnehmer*innen, den zweiten Platz. Fünfmal wurde Unsicherheit interpretiert. Freude war an der dritten Stelle, bei 33.33% der Kursteilnehmer*innen löste das Unterrichtsgeschehen diese positive Emotion aus.

Beobachtbare Emotionen der Lehrkraft waren jeweils einmal Interesse und Enttäuschung.

Interpretation

Da für den Beobachtungsbogen die im Geneva Wheel vorgeschlagenen Emotionen zugrunde gelegt wurden, wurden auch Emotionen erfasst, die für die Untersuchung der vorliegenden Arbeit nicht primär berücksichtigt wurden. Dazu gehörten vor allem Interesse und Langeweile. Für die Interpretation der beobachteten Emotionen wurden diese beiden Gefühlsäußerungen dann berücksichtigt, wenn Interesse und Langeweile in spezifischen Situationen auftraten und dann andere Emotionen angeregt haben.
Gerade Interesse trat in der beobachteten Sitzungen häufig auf. Diese Emotion wurde vor allem vermerkt, wenn die Studierenden die Übungen zu Modalverben lösten und sie dabei miteinander in den kleinen Gruppen diskutierten.

Im vorigen Kapitel wurde die Auswahl der Gruppen begründet. Es wurde beschrieben, dass das dritte Semester problematisch scheint, da in diesem Moment des Deutschstudiums vermehrt Studierende abbrechen. Vor der Beobachtung berichtete die Lehrperson über die Anwesenheit von Wiederholer*innen im Kurs. In diesem Sinne war es auffällig, dass Interesse an der ersten Stellen der interpretierten Emotionen stand. Das Interesse konnte man nachweisen, indem viele Studierende sich intensiv mit einem Arbeitsblatt zum Thema Subjektiver Gebrauch der Modalverben beschäftigten, sie miteinander über den grammatikalischen Inhalt sprachen, im Wörterbuch nachschlugen, zur Lehrperson kamen und ihr Fragen stellten. Vermutlich liegt das Interesse der Studierenden an der Auseinandersetzung mit einem komplexen Thema, wie es der subjektive Gebrauch von Modalverben darstellt. Jedoch löste die Beschäftigung mit den Modalverben in subjektiver Form bei einigen Studierenden Unsicherheit aus. In der ersten beobachteten Sitzung mussten die Lernenden Sätze umformen. Diese Übung stellte eine Herausforderung dar.

Die Beobachter*innen interpretierten Freude bei den Studierenden, weil diese oft lachten. Im Kapitel 2.2.1 wurde in Anlehnung an die Theorie von Izard (1977) beschrieben, dass Freude im Zusammenhang mit Interesse stehen. Daher ist anzunehmen, dass die Freude auch von dem beobachteten Interesse der Studierenden ausgelöst wurde. Zudem ist es laut Izard möglich, Freude als Resultat einer Bemühung zu erleben. Das grammatikalische Thema erforderte viel Konzentration der Kursteilnehmer*innen und wenn diese zu einem erfolgreichen Ergebnis kamen, freuten sie sich.

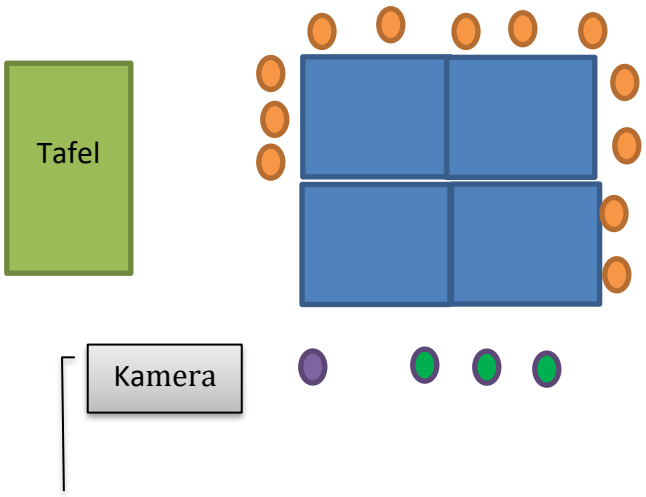
Bei der Dozentin beobachtete man auch Interesse, weil sie den Kursteilnehmer*innen zugewandt war, aufmerksam zuhörte und auf ihre Fragen reagierte. Die Lehrkraft war kolumbianisch und sprach mit den Studierenden ab und zu auf Spanisch. Sowohl Studierende als auch die Lehrende kommunizierten auf Deutsch, aber in bestimmten Situationen, vor allem bei schwierigen Fragen, wechselten sie dann ins Spanische.

Bezüglich der negativen Emotionen der Lehrkraft war festzustellen, dass diese in der ersten Sitzung enttäuscht war, weil einige Studierende zu spät kamen. Die Enttäuschung konnten die Beobachter*innen an Bewegungen mit den Händen erkennen; sie zog ihre Hände auseinander, als einige Studierende den Raum spät betraten.

Kurs „Deutsch III schriftlich" – zweiter Beobachtungsmoment:

Am 18.11.2015 fand die zweite Beobachtung mit der Gruppe *Deutsch III* statt, bei der 12 Studierende anwesend waren. Die Studierenden beschäftigten sich weiter mit dem subjektiven Gebrauch der Modalverben, dabei sollten sie in Gruppen eine Geschichte schreiben. Zudem erhielten die Studierenden am Ende der Sitzung eine Hausaufgabe, nämlich eine bewertete Zusammenfassung, zurück. Während der Sitzung war die beobachtete Sozialform wieder Gruppenarbeit. Die Teilnehmer*innen saßen wieder in U-Form; diesmal sah die Sitzordnung folgendermaßen aus:

Abb. 6: Sitzordnung am 18.11.2015



Die Lehrperson ging wieder zu den Gruppen. In dieser Sitzung kamen die Lernenden einzeln oder zu zweit zu ihr und stellten Fragen.

Im Folgenden zeigt Tabelle 10 die häufigsten von Beobachter*innen interpretierten Emotionen der Studierenden:

Tab. 10: Beobachtete Emotionen der Studierenden in der Sitzung vom 18. November 2015

Emotion	Häufigkeit
Interesse	14mal
Belustigung	5mal
Langeweile	3mal

Interesse war die häufigste Emotion, weil sie vierzehnmal bei 11 Studierenden, 91,66 % der Lernenden, beobachtet wurde. Danach folgte Belustigung; diese Emotion trat fünfmal bei 41,66% der Lernenden auf. Als negative Emotion erschien Langeweile, die aber nur dreimal auftauchte. Bei der Dozentin interpretierten die Beobachter*innen jeweils einmal Interesse und Enttäuschung.

Interpretation

Interesse belegte wieder den ersten Platz, in dieser Sitzung trat es sogar häufiger auf, weil es in der ersten Stunde 12mal und in der zweiten Unterrichtsstunde 14mal beobachtet wurde. Höchstwahrscheinlich lag es daran, dass die Studierenden die gelernten Strukturen, nämlich die Modalverben mit subjektiver Bedeutung in der Geschichte anwenden sollten. Zeichen für die interpretierte Emotion war der Blickkontakt der Kursteilnehmer*innen, den sie untereinander hielten, als sie den kreativen Text in Gruppen schrieben.

Während in der ersten Sitzung, in der ein Arbeitsblatt bearbeitet wurde, vor allem Freude beobachtet werden konnte – als Reaktion auf die Herausforderung durch das komplexe Grammatikthema, war in der zweiten Sitzung die Belustigung vorherrschend. Dabei wurde diese nicht primär vom Thema des Unterrichts ausgelöst, sondern auch durch nicht zum Unterricht gehörige Aktivitäten. Eine Studierende einer Gruppe z.B. schob einer ihr gegenüber sitzenden Kommilitonin sogar eine kolumbianische Zeitung zu, damit die Partnerin eine lustige Nachricht lesen konnte. Sie lachten lange miteinander über die Nachricht. Die gelöstere Atmosphäre ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass die gestellte Aufgabe, nämlich gemeinsam eine Geschichte zu schreiben, den kreativen Umgang mit einem grammatikalischen Inhalt förderte und zur Belustigung führte.

Für die Beobachter*innen war es allerdings schwer, die Grenze zwischen Freudeerlebnis und Belustigung festzulegen. An dieser Stelle war das Geneva Wheel eine hilfreiche Orientierung, denn Belustigung wird intensiver als Freude dargestellt.

Dementsprechend wurde ein kurzes Lachen als Freude, ein langes Lachen, etwa nach einem Witz, als Belustigung eingeordnet.

Am Ende der zweiten Sitzung war Langeweile beobachtbar, zum Beispiel gähnte ein Studierender und spielte mit seinen Händen. In beiden Sitzungen war die Gruppenarbeit die vorherrschende Sozialform, wobei immer das Risiko besteht, dass eine Gruppe schneller fertig ist als die anderen und sich dann langweilt. Es besteht die Möglichkeit, dass der fehlende Wechsel der Sozialformen bzw. der Umstand, dass kein weiteres Material zur Bearbeitung bereit lag, Langeweile bei einigen Gruppenmitgliedern verursachte.

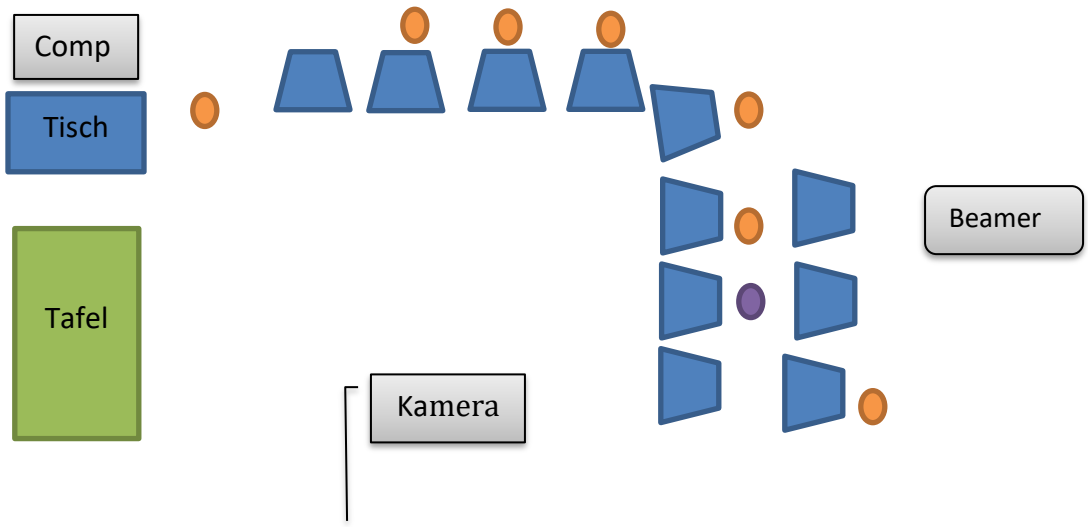
Bei der Dozentin war wieder Interesse beobachtbar, weil sie den Studierenden zuhörte und ihnen in die Augen sah, als diese ihr Fragen stellten. Außerdem ging sie zu den Gruppen und bot ihnen Hilfe an. Oft bediente sie sich der spanischen Sprache, um Zweifel zu beseitigen. Hinsichtlich der negativen emotionalen Erlebnisse der Lehrerin interpretierten die Beobachter*innen bei ihr erneut Enttäuschung, denn sie nahm am Ende der zweiten Sitzung eine deutliche Bewertung der Leistungen vor, als sie im Plenum über die Hausaufgabe sprach. Sie sagte: „Voy a entregar los resúmenes para que no cometan los mismos errores." (Ich gebe die Zusammenfassungen zurück, damit Sie nicht immer die gleichen Fehler machen.) Ausgehend von dieser Äußerung ist zu vermuten, dass sie enttäuscht war.

Kurs „Deutsch VI mündlich" – einziger Beobachtungsmoment:

Am 06.04.2016 war das einzige Mal, an dem die Sitzung der Gruppe *Deutsch VI mit dem Schwerpunkt mündliche Kommunikation* aufgenommen werden konnte. An der Unterrichtsstunde nahmen neun Studierende teil, wobei sieben Kursteilnehmer*innen gefilmt wurden. Die Kursleiterin war Muttersprachlerin. Am Anfang der Sitzung hielt eine Studentin ein Referat zum Thema Abtreibung mit einem Schwerpunkt zur Meinung Donald Trumps. Dabei diskutierten die Studierenden über Trumps Aussagen und über die Abtreibung. Nach dem Referat führte die Dozentin das Thema Frieden im Zusammenhang mit sozialem Engagement ein. Dieses Thema wird in der Lektion 8 des Lehrwerks *Mittelpunkt neu C1* behandelt. In der vorigen Stunde hatten sich die Studierenden mit sozialem Engagement beschäftigt. Das Thema für die Sitzung war der Friedensnobelpreis. Die Kursteilnehmer*innen hörten einen Bericht über den Friedensnobelpreis aus dem Buch, sie sollten dabei Notizen zu Inhaltspunkten des Berichts machen. Anschließend verglichen die Studierenden zu zweit bzw. zu dritt ihre Notizen. Danach erfolgte eine Kontrolle des Hörverstehens im Plenum. Zum Schluss diskutierten die Lernenden über den Friedenspreis. In der Sitzung fanden Plenum, Frontalunterricht und Einzelarbeit statt.

Der Raum war mit einem Computer und einem Beamer ausgestattet. Darüber hinaus saßen die Teilnehmer an Einzeltischen. Die Abbildung Nr. 7 veranschaulicht die Sitzordnung am Anfang der Sitzung, als das Referat gehalten wurde. Neben der Tafel stand ein Tisch mit dem Computer. Der Beamer befand sich hinten im Raum.

Abb. 7: Sitzordnung am 06.04.2016



Nach dem Referat stand die Kursleiterin vor der Tafel und sie ging während der Gruppenarbeit zu den Gruppen. Die Referentin nahm Platz und eine verspätete Studierende setzte sich an den Tisch, an dem die Dozentin war.

In der Tabelle 11 werden die häufigsten Emotionen der Studierenden dargestellt:

Tab. 11: Beobachtete Emotionen der Studierenden in der Sitzung vom 06. April 2016

Emotion	Häufigkeit
Interesse	19mal
Freude	10mal
Langeweile	8mal

In diesem Kurs belegte Interesse wieder den ersten Platz. Einerseits beobachteten die Forscher*innen Freude bei 71% der Proband*innen, die aufgenommen wurden. Andererseits trat die Emotion Langeweile acht Mal bei fünf Lernenden auf. Freude und Langeweile wurden der Dozentin auch zugeordnet und zwar jeweils einmal.

Interpretation

Die positive Emotion Interesse ließ sich aus der aktiven Teilnahme der Studierenden an der Diskussion zum Thema Abtreibung schlussfolgern, wobei sie der Referentin Fragen im Bereich Wortschatz über die Äußerungen von Donald Trump stellten, als er im ersten Wahlkampf für die Präsidentschaft warb. In diesem Zusammenhang wurde diskutiert, in welchen Fällen die Abtreibung legal sein sollte. Ferner verglichen sie die gesetzliche Lage bei Abtreibung in Kolumbien und in Deutschland. Interesse wurde auch während der Besprechung ihrer Notizen zum Beitrag über den Friedensnobelpreis beobachtet, denn die Studierenden sahen sich in die Augen und einige zogen die Augenbrauen hoch. Darüber hinaus sprachen sie mit der Dozentin über den Schwangerschaftsabbruch sowie über den Friedensnobelpreis.

Neben Interesse wurde Freude bei den Lernenden beobachtet, wobei diese Emotion zunächst nicht primär vom Unterricht ausgelöst wurde. Am Anfang der Sitzung teilten die Studierenden einige Snacks miteinander und auch mit der Dozentin, worüber sie sich freuten. Im Kapitel 2.2.1 wurden zwei Arten von Freude in Lernsituationen differenziert (vgl. Titz, 2001), nämlich „Leistungsfreude“ und „Entspannungsfreude“. Da die Beteiligten am Anfang der Sitzung gemeinsam essen durften, löste dies die Freude in einer entspannten Stimmung aus. Es ist auch zu bemerken, dass sich ein Studierender während des Hörverstehens und bei der Kontrolle der Höraufgabe häufig seinen rechten Schuh auszog. Eine Kommilitonin, die neben ihm saß, trat gegen seinen Schuh und dieser flog weg. Diese Handlung löste bei der ganzen Gruppe ein gemeinsames Lachen aus. Die Lernenden lachten auch, als die Kursleiterin sie aufforderte, in Kleingruppen die Notizen über den Beitrag zum Thema Friedensnobelpreis zu vergleichen. Letzteres Lachen kann allerdings auch als ein Zeichen für Unsicherheit interpretiert werden, denn einige Studierende schüttelten den Kopf oder sagten „nein“. In der Gruppenarbeit lachten die Studierenden über ihre Notizen.

Während der Diskussion über die Abtreibung wurden lachende Studierende beobachtet, als jemand ein Wort auf Deutsch vergaß, wie zum Beispiel „Abtreibung“ und die spanische Entsprechung „aborto“ verwendete. Auf die Fragen der Referentin: „was bedeutet Pro-Life?“ oder „was steht im Vordergrund die Frau oder der Fötus? lachten die meisten Studierenden und einige teilten ihre Meinung dazu. An dieser Stelle wird deutlich, dass interessante Diskussionen im Unterricht mit Lernfreude zusammenhängen. Im Kapitel 2.2.1 wurde auf die Untersuchung von Dewaele und MacIntre (2014) über Freude im Fremdsprachenunterricht hingewiesen, wobei 41% der Proband*innen unterhaltsame Lernaktivitäten, wie Rollenspiele und Diskussionen, für Auslöser der Freude hielten. In der beobachteten Sitzung setzten sich die Studierenden mit umstrittenen Themen, nämlich Abtreibung und Friedensnobelpreis,

auseinander. Dabei gingen sie nicht nur auf Klärung von unbekannten Wörtern ein, sondern teilten ihre Meinungen dazu mit, fragten die Dozentin über deutsche Gesetze bezüglich der Abtreibung. Die Diskussionen führten zur Lernfreude in einem fortgeschrittenen Sprachniveau; diese Art von Freude gilt als Leistungsfreude, weil die Lernenden sich über komplexe Themen ausdrücken konnten.

Selbst wenn positive Emotionen für die Beobachter*innen überwogen, war Langeweile beim Hören auffällig; eine Studierende schaute auf ihre Uhr und eine zweite Kursteilnehmerin gähnte, um ein paar Beispiele der beobachteten körperlichen Reaktionen zu nennen. Als die Studierenden einen langen und komplexen Beitrag auf dem Niveau C1 aus dem Lehrwerk im Kurs hören mussten, erforderte diese Aktivität viel Konzentration und nach den ersten drei Minuten führte dies höchstwahrscheinlich zu Langeweile. Der auditive Text dauerte ungefähr acht Minuten. In einem Beitrag von Thomas Götz und anderen Autor*innen zur Langeweile wird darauf hingewiesen, dass das Auftreten von Langeweile nicht unbedingt ein Interessemangel bedeutet (vgl. Götz, Kranich, Roos & Gogol, 2018). Allerdings kann Langeweile in monotonen Situationen ausgelöst werden; in diesem Fall war der auditive Text die unveränderbare Unterrichtsituation, die Langeweile verursachte. Außerdem unterstreichen die Autor*innen bei Langeweile die negativen Vermeidungstendenzen sowie den Zusammenhang zwischen dieser Emotion und niedrigen Leistungen. In diesem Sinne ist es verständlich, warum die Studierenden ihre Notizen nicht vergleichen wollten. Sie gingen davon aus, dass sie nicht viel verstanden hatten. Als die Studierenden jedoch miteinander über den Beitrag sprachen, konnten sie sich gegenseitig unterstützen und sie wechselten von einer eher negativen Stimmung zu einer freudigen Lernatmosphäre.

Bezüglich der Lehreremotionen freute sich die Lehrende über das gehaltene Referat der Studentin. Bei ihr bemerkten die Beobachter*innen auch Langeweile, als das Hörverstehen lange dauerte. Im Kapitel 2.3.1 wurde darauf hingewiesen, dass Freude bei Schullehrer*innen augelöst wird, wenn die Lernenden erfolgreich Aufgaben bewältigen (vgl. Sutton & Wheatley, 2003). Das Verhältnis Freude der Lehrperson und gelungene Lerneraktivität lässt sich auf den universitären Kontext übertragen. Hält ein Studierender bzw. eine Studierende eine sinnvolle Präsentation in der Fremdsprache, so kann dies Freude bei der Lehrperson auslösen. Im Beitrag von Götz über Langeweile wird der Mangel an Studien über Langeweile bei Lehrenden hervorgehoben. Nichtsdestotrotz belegen neue Untersuchungen ausgeprägtes Erleben von Langeweile bei Lehrenden (vgl. Götz et al., 2018). In der beobachteten Sitzung interpretierten die Beobachter*innen bei der Lehrperson Langeweile, als sich die Studierenden auch langweilten. Für die Autor*innen Anne Frenzel, Thomas Götz und Reinhard Pekrun (2008) können sich die Lerner- und Lehreremotionen im Unterricht gegenseitig beeinflussen, so wie es der Fall von der Sitzung *Deutsch VI mündlich* war. So erstellten Frenzel mit ihren Kolleg*innen ein reziprokes Modell, um die Wechselwirkung von

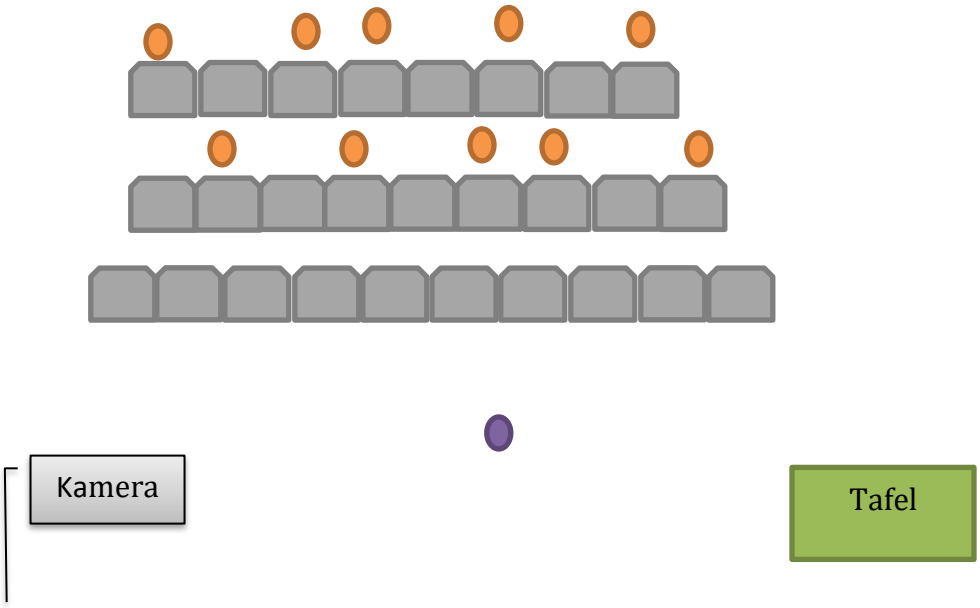
Lehrer- und Lerneremotionen darzustellen. Werden positive Emotionen bei den Lernenden hervorgerufen, prägen diese die positiven emotionalen Erlebnisse der Lehrperson. Die Lehrperson lachte oft mit den Studierenden mit, als etwas Lustiges im Klassenzimmer passierte. Ebenso wirken sich die negativ erlebten Lernemotionen auf die Emotion der Lehrperson aus. Der lange anspruchsvolle Radiobeitrag löste bei den Studierenden Langeweile aus, die die Lehrperson wahrnahm. Diese Wahrnehmung verursachte die gleiche Emotion bei der Dozentin.

Kurs „Deutsch VI schriftlich" – erster Beobachtungsmoment:

Im Sprachkurs *Deutsch VI schriftlich* waren am 21. April 2016 12 Studierende anwesend, wobei 10 aufgenommen wurden. Die Kursleiterin war Muttersprachlerin. In der vorigen Sitzung hatten sich die Studierenden mit den grammatikalischen Themen Passiv im Konjunktiv II und mit Modalverben beschäftigt. Dazu hatten die Kursteilnehmer*innen eine Hausaufgabe zum Thema Passiv bei Modalverben aus dem Lehrwerk *Mittelpunkt C1*. Diese wurde am Anfang der Sitzung vom 21. April 2016 im Plenum kontrolliert. Danach sollten die Kursteilnehmer*innen in Kleingruppen über die Verwendung des Konjunktivs sprechen. Nach dem Austausch schrieben Vertreter*innen der Gruppen ihre Ergebnisse an die Tafel. Anschließend verteilte die Kursleiterin Arbeitsblätter zum Thema Konjunktiv II in der Vergangenheit. Jede Gruppe erhielt eine bestimmte Vergangenheitsform (Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt) mit Beispielen und wurde aufgefordert, den anderen ihre Zeitform vorzustellen. Dafür sollten die Gruppenmitglieder auf einem von ihnen selbst ausgewählten, farbigen Blatt Papier ihre Ergebnisse verschriftlichen. Aufgrund technischer Probleme konnte nicht die ganze Sitzung aufgenommen werden. In den 41 Minuten der Aufnahme verschafften sich die Beobachter*innen einen Überblick über den Unterrichtsverlauf und sowie über die ausgelösten Emotionen.

Diese Sitzung fand in einem großen Hörsaal statt, wobei die Studierenden überwiegend in der zweiten und dritten Reihe saßen, während die Lehrperson vorne war. Allerdings bewegte sie sich viel, weil sie häufig zu den Studierenden ging, um diese zu unterstützen. Es ist bemerkenswert, dass die Studierenden in einem modernen und schönen sowie mit Beamer ausgestattenen Raum keine Tische hatten, auf die sie ihre Lernmaterialien legen konnten. Die Abbildung 8 stellt die Sitzordnung dar; die grauen Formen stehen für die Stühle, auf den die Studierenden saßen.

Abb. 8: Sitzordnung am 21.04.2016



Die Tabelle 12 zeigt die häufigsten Emotionen der Studierenden:

Tab. 12: Beobachtete Emotionen der Studierenden in der Sitzung vom 21. April 2016

Emotion	Häufigkeit
Freude	12mal
Interesse	9mal
Belustigung	4mal

Während der Sitzung erreichte die Emotion Freude den ersten Platz, denn sie trat zwölfmal bei 80% der beobachteten Kursteilnehmer* auf. Danach folgte Interesse, wobei man diese Emotion bei 70% der Studierenden beobachtete. In dieser Sitzung war es nicht möglich, das Gesicht der Lehrperson ausreichend zu filmen. Deswegen konnten die Beobachter*innen bei der Lehrkraft keine Emotionen interpretieren.

Interpretation

Während der Sitzung lachten die Studierenden oft über Kommentare oder Reaktionen der Lehrperson oder der Kommiliton*innen. Daraus ergab sich, dass die positive Emotion Freude vorherrschte. In diesem Zusammenhang sollen zwei Indikatoren der Freude-Skala (Foreign Language Enjoyment) für den Fremdsprachenunterricht (vgl.

Dewaele & MacIntyre, 2014) wieder erwähnt werden, nämlich viel lachen und Spaß haben. Diese Items wurden im Kapitel 2.2.1 ausführlich beschrieben.
Gelächter wurde oft während des gesamten Unterrichts wahrgenommen. Besonders, als die Studierenden in Kleingruppen arbeiteten, lachten sie häufig. Die Dozentin erfüllte während der Gruppenphase eine Rolle als Tutorin, da sie sich den Gruppen näherte und sie bei Bedarf unterstützte. Darüber freuten sich die Studierenden und es war beobachtbar, dass sie mit der Lehrerin über ihre Aufgaben lachten. Die Grenze zwischen Freude und Belustigung war für die Beobachter*innen jedoch nicht immer genau zu erfassen.

Zum Indikator Spaß ist festzustellen, dass die Studierenden die lernerzentrierte Aktivität genossen, nämlich die Zeitformen für andere Gruppen zu erklären. Zudem erfolgten verschiedene Sozialformen, wie zum Beispiel Plenum, Einzel-und Gruppenarbeit im Unterricht, die zum Freudeerlebnis beitrugen, weil die Sitzung abwechslungsreich auf die Interaktion zwischen den Lernenden und der Lehrperson wirkte.

Im Kapitel zur Lerneremotion Freude wurde darauf hingewiesen, dass diese Emotion laut Scherer (2005) funktionell ist und zur motivierenden Entwicklung beiträgt. Die im Unterricht häufig interpretierte Freude führte dazu, dass die Studierenden sich mit dem Lernstoff beschäftigten, denn sie lasen die Arbeitsblätter, schrieben und unterhielten sich miteinander über das Thema.

Bezüglich der Emotion Interesse schenkten die Lernenden der Dozentin und ihren Kommiliton*innen Aufmerksamkeit, als diese sprachen. Wenn sie miteinander redeten, sahen sie sich in die Augen und der Blick richtete sich auf die Tafel, als andere darauf schrieben. Ausgehend von der Unterrichtsbeobachtung wurde wieder bestätigt, dass Freude und Interesse eng verbunden sind (vgl. Izard, 1977). Zusammenfassend überwogen die positiven Emotionen; welche in einer angenehmen Stimmung ausgelöst wurden.

Bei der Betrachtung der interpretierten emotionalen Erlebnisse muss berücksichtigt werden, dass nur grammatikalische Themen in der beobachteten Zeit behandelt wurden. Ein in Kapitel 2.1.3 dargelegtes Merkmal der alternativen Methoden kann in der bereits beschriebenen Sitzung kritisch gesehen werden. Aus den Beschreibungen zu diesen Methoden, die u.a. für den Bezug von Emotionen der Lernenden und Lehrenden sowie für ein positives Lernklima im Fremdsprachenunterricht plädierten, ist das Wort Grammatik fast verbannt (vgl. Königs, 1995). Obwohl sich die Studierenden im Sprachkurs *Deutsch VI schriftlich* ausschließlich mit grammatikalischen Themen beschäftigten, wurden bei ihnen vor allem positive Emotionen beobachtet. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Grammatik nicht

unbedingt negativ auf die Unterrichtsstimmung wirkt. Das Wechseln von Sozialformen, der Spaß am Unterricht, die unterstützende Rolle der Lehrperson und lernerzentrierten Aktivitäten sind entscheidender als der Lerninhalt.

Kurs „Deutsch VI schriftlich" – zweiter Beobachtungsmoment:

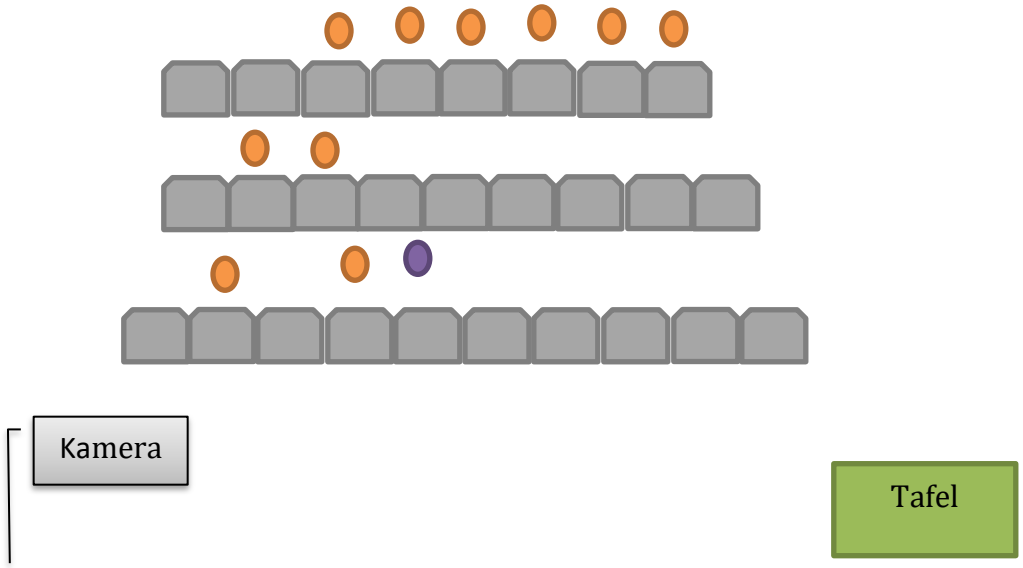
Am 28.04.2016 beteiligten sich 10 Deutschstudierende am Sprachkurs Deutsch VI; sieben davon waren auch schon in der Sitzung vom 21. April. Am Anfang der Sitzung sahen alle Teilnehmer*innen und die Dozentin in die Kamera und lächelten. Diese Handlung wurde auf Iniative der Gruppe ausgeführt, um die Untersuchung zu unterstützen. Nach dem gemeinsamen Lächeln kontrollierte die Lehrperson im Plenum die Hausaufgabe zum Thema Korrespondenzen aus dem Buch *Mittelpunkt C1*. In dieser Unterrichtsphase ging sie auch auf Kosennamen ein, wie zum Beispiel Maus und Bär, diese Namen schrieb die Kursleiterin an die Tafel. Dabei lachte sie und die Studierenden machten mit. Anschließend präsentierte die Dozentin das Thema Bevölkerungsentwicklung der Lektion 6 im Kursbuch. In der Präsentation gab die Lehrende das Unterrichtsziel bekannt; die Studierenden sollten in Gruppen einen Text über Bevölkerungsentwicklung schreiben. Danach forderte die Lehrperson die Studierenden auf, in Gruppen eine Grafik zu erläutern. Nach der Gruppenarbeit fand wieder ein Plenum statt; wobei die Lehrperson Fragen bezüglich der Grafik stellte, wie zum Beispiel: „Das Thema der Grafik, wie könntet ihr es beschreiben"? Die Studierenden antworteten freiwillig und die Dozentin schrieb einige Antworten an die Tafel. In dieser Plenumsphase ging die Kursleiterin auf das Problem der deutschen Bevölkerungsentwicklung ein; sie erwähnte, dass man an ein anderes Sozialsystem denken sollte, weil wenige Menschen viele versorgen. Ein Studierender äußerte dabei den Vorschlag, dass Maschinen Arbeit übernehmen könnten und verwendete das Wort „Automaten". Die Lehrerin wiederholte es und schlug stattdessen „Roboter" vor. Außerdem fügte sie „Migranten" hinzu. Als die Lehrende das Wort „Migranten" aussprach, sagte jemand: „ja". Darauf reagierte die Lehrende und betonte die positive Folge für die Bevölkerungsentwicklung, wenn viele Menschen aus anderen Ländern nach Deutschland kommen würden. Einige Studierende nickten.

Nach der Kontrolle machte die Lehrkraft auf eine Übung im Arbeitsbuch aufmerksam, um Tendenzen sowie Grafiken zu beschreiben. Anschließend sollten die Studierenden schriftlich in Gruppen eine Grafik zur Bevölkerungsentwicklung in Deutschland analysieren, wobei sie dieses soziale Phänomen mit der kolumbianischen Situation verglichen. Die Leiterin bildete die Arbeitsgruppen und empfahl den Lernenden, auf die Grammatik sowie die korrekte Schreibweise zu achten. Sie erkundigte sich, ob die Aufgabe klar sei und die Studierenden nickten. Die Leiterin äußerte „okay. Super". Währenddessen ging die Dozentin zu den Gruppen und klärte Fragen der Teilnehmer*innen. Sie sprach die meiste Zeit auf Deutsch mit ihnen; einmal übersetzte

sie den deutschen Ausdruck „im Verlauf der Jahre“ ins Spanische, „en el curso de los años”. Einige Gruppenmitglieder lachten über ihre Sätze und sie zeigten sie der Dozentin. Sie las und kommentierte sie. In einer Gruppe wurde eine Mandarine verteilt. Für die Analyse gab die Dozentin zehn Minuten extra. Die Studierenden sollten ihre Texte abgeben. Als letzte Aktivität sollten die Studierenden eine Geschichte lesen, in der es um Gespenster ging. Die Lehrende fragte die Gruppe: „Was sind Gespenster“? Einige Teilnehmer*innen bewegten ihre Hände und sagten „uuh“, die Kursleiterin ahmte das nach und alle lachten. Jemand fragte sie nach der Bedeutung des Wortes „hinken“ und die Lehrende erklärte es mit Körpersprache und sagte die spanische Entsprechung dazu „renguear“. Dies führte zum gemeinsamen Lachen. Als Hausaufgabe sollten die Studierenden ein Ende der Geschichte schreiben. Die Kursleiterin stellte den Lernenden die folgende Frage als Schreibimpuls: „Was passiert zwischen der Nacht und dem Morgen“?

Die Abbildung Nr. 9 veranschaulicht die Sitzordnung der Sitzung, als die Kursteilnehmer*innen die Grafik erläuterten.

Abb. 9: Sitzordnung am 28.04.2016



In der Tabelle 13 werden die häufigsten Emotionen der Studierenden dargestellt:

Tab. 13: Beobachtete Emotionen der Studierenden in der Sitzung vom 28. April 2016

Emotion	Häufigkeit
Interesse	20mal
Freude	10mal
Langeweile	6mal

Diesmal belegte Interesse den ersten Platz, weil es insgesamt zwanzigmal bei allen Studierenden, 100% der anwesenden Lernenden, interpretiert wurde. Freude erreichte die zweite Stelle, wobei diese Lerneremotionen bei 80% der Studierenden beobachtbar war. Im Gegensatz zu den positiven Emotionen stand Langeweile bei negativen emotionalen Erlebnissen an der ersten Stelle mit einem nicht so hohen Mittelwert. Nur sechs Mal wurde diese negative Emotion fünf Teilnehmern zugeordnet, 50% der Studierenden. Bei der Dozentin stellte man Interesse zweimal, daneben Freude sowie Unruhe jeweils einmal fest.

Interpretation

Die Auseinandersetzung mit einem kulturellen Thema, nämlich der Bevölkerungsentwicklung, trug zum beobachteten Interesse der Kursteilnehmer*innen bei, weil die Studierenden zum Beispiel aufmerksam waren, als die Lehrkraft über dieses Thema im Plenum sprach. Zudem wandten sie sich an die Dozentin, wenn sie Fragen hatten. Beim Vergleichen wurden die Studierenden herausgefordert, denn sie sollten die gelernten Strukturen, Redemittel und Wörter zur Grafikbeschreibung verwenden, um die Entwicklung der kolumbianischen Bevölkerung zu erläutern. Durch die Herausforderung blieb das Interesse der Studierenden an der Aufgabe.

Im Kapitel 2.2.1 wurde geschildert, dass ein positives Feedback sowie eine vielfältige Unterrichtssituation Freude bei den Lernenden auslösen (vgl. Cronjäger, 2009). Während der Sitzung gab die Dozentin sowohl im Plenum als auch bei der Gruppenarbeit positive Rückmeldungen, indem sie beispielsweise nickte und die Texte der Gruppen konstruktiv kommentierte. Darüber hinaus war die Sitzung abwechslungsreich, weil verschiedene Lernaktivitäten stattfanden; Kontrolle der Hausaufgabe, eine mündliche Beschreibung einer Grafik, das Verfassen eines Textes in Gruppen und das Lesen einer Geschichte. Das kollektive Schreiben löste bei den Studierenden Freude aus. Dabei befassten sie sich mit einem interkulturellen Thema; denn sie sollten nicht nur über die Bevölkerungsentwicklung in Deutschland schreiben, sondern auch dieses soziale Phänomen in Kolumbien verschriftlichen. Während der Durchführung von diesen Aktivitäten geschah auch ein Wechsel der Sozialformen;

vom Plenum über Einzelarbeit bis zur Gruppenarbeit.

Während der ganzen Sitzung und besonders bei der Schreibaufgabe lachten die Studierenden. An dieser Stelle soll wieder erwähnt werden, dass gemeinsames Lachen ein Indikator für Freude im Fremdsprachenunterricht ist (vgl. Dewaele & MacIntyre, 2014). In der Sitzung Deutsch VI lachten die Studierenden häufig in der Interaktion mit ihren Kommiliton*innen und der Lehrperson. Insbesondere die Flexibilität der Lehrperson, bestimmte Anreize spontan aufzugreifen, sowie ihre Kommentare wirkten erheiternd auf die freundliche Stimmung der Gruppe. Ebenso wurde Freude festgestellt, als die Dozentin Kosenamen erklärte und durch Körpersprache Wörter wie „Gespenster" und „hinken" darstellte. Bei der Erklärung des letzten Wortes verwendete sie auch ein spanisches Wort, nämlich „renguear", welches im kolumbianischen Spanisch nicht so häufig benutzt wird, sondern eher die Übersetzung „cojear". Die Lehrende ist zweisprachig in Deutschland aufgewachsen; ihre Eltern stammen aus Argentinien und haben ihr das argentinische Spanisch beigebracht. In diesem Land wird das Wort „renguear" anstelle der kolumbianischen Entsprechung für „hinken" verwendet.[18] In den Kapiteln 2.1.2 und 2.3 wurde darauf hingewiesen, dass die Übersetzung von Emotionswörtern eine Herausforderung darstellt. Diese Schwierigkeit gilt für viele Wörter. Selbst wenn das Spanische die offizielle Sprache in vielen Ländern ist, werden bestimmte Nomen, Verben usw. anders verwendet und in der Begegnung von Sprecher*innen aus verschiedenen Ländern können bestimmte Wörter Freude auslösen, weil die Bedeutung eine andere Konnotation hat oder das Wort, wie in der beschriebenen Unterrichtssituation, veraltet ist.

Im Vergleich zu den positiven Emotionen Freude und Interesse wurde Langeweile deutlich seltener beobachtet, insgesamt sechs Mal. Einige Kursteilnehmer*innen zeigten Anzeichen von Langeweile, als sie einige Wörter für die Grafikbeschreibung erklären sollten. Hierbei gähnten sie oft und streckten sich. In einer Untersuchung zur schulischen Langeweile mit 170 Proband*innen beschrieben Autor*innen diese Emotion im Zusammenhang u.a. mit Müdigkeit, Angst und Frustration (vgl. Götz & Frenzel, 2006). Grund für die im Kurs bei einigen Teilnehmer*innen interpretierte Langeweile war sehr wahrscheinlich Müdigkeit. Der Kurs fand nämlich nach der Mittagspause um 14 Uhr statt. Daher ist es möglich, dass einige Studierende sich müde fühlten und sich dieser Zustand nachteilig auf die Motivation auswirkte. In der Tat sahen einige Studierende am Ende der Stunde erschöpft aus.

[18] In einem Gespräch mit einer argentinischen Muttersprachlerin über das Wort „cojear" sagte sie, dieses Wort kenne sie zwar aus spanischsprachigen Filmen anderer Länder, aber von Kindheit an benutzt sie die argentinische Entsprechung „renguear" für „hinken".

Die trotz allem insgesamt positive Stimmung stand im Zusammenhang mit der zweisprachigen Dozentin, welche hautnah kulturelle Aspekte eines südamerikanisches Landes kannte und deshalb besonders auf Fragen und Kommentare der Studierenden zu solchen Themen eingehen konnte. Bezüglich der Lehreremotion unterstützte die Lehrperson die Gruppen, indem sie zu den Gruppen ging und Hilfe anbot. Als die Dozentin durch den Raum ging, um die Aufgaben zu kontrollieren, stellte ihr eine Studierende eine Frage. In diesem Augenblick beugte sich die Dozentin zu ihr, um die Frage besser zu hören. Für die Beobachter*innen galten diese und die bereits beschriebenen Handlungen als Ausdruck für Interesse. In den Gesprächen mit den Studierenden lachte die Lehrperson, auch als sie im Plenum Anweisungen gab oder Wörter erklärte. Aus diesem Grund ordneten die Beobachter*innen der Emotion Freude zu. Im Kapitel 2.3.1 zu Lehrerfreude wurde Hargreaves´ Vorstellung von guten Lehrenden beschrieben, bei denen es Freude sowie Abwechslung u.a. gibt (1998). In dieser vielfältigen Sitzung wurde das Freudeerlebnis bei der Lehrperson wahrgenommen, als sie in den verschiedenen Sozialformen mit den Studierenden interagierte. Die doppelte Freude, nämlich die Lerner- und die Lehrerfreude war gegenseitig beobachtbar.

Kurs „Deutsch I mündlich erste Gruppe" – erster Beobachtungsmoment

Die erste Beobachtung der *ersten Gruppe Deutsch I mit dem Schwerpunkt mündliche Kommunikation* fand am 13. Oktober 2016 statt. An dieser Sitzung beteiligten sich 12 Studierende, die Hälfte kam aus Regionen, die außerhalb von Bogotá liegen. Die vorherrschende Sozialform war Gruppenarbeit. Am Anfang der Sitzung lösten die Kursteilnehmer*innen ein Arbeitsblatt zum Thema Perfekt, indem sie Fragen schriftlich für ein Interview formulieren sollten; eine Gruppe arbeitet zu dritt und sprach laut, andere hingegen waren sehr leise und einige Teilnehmer*innen beschäftigten sich individuell mit den Interviewfragen. Für diese Aktivität gab die Kursleiterin zehn Minuten Zeit und sie erinnerte die Studierenden ständig an die Arbeitszeit, indem sie „fünf Minuten" oder „zwei Minuten" ansagte. Die Dozentin war Kolumbianerin[19] und gab die Anweisungen überwiegend auf Deutsch. Ab und zu übersetzte sie einige Arbeitsanweisungen oder sprach auf Spanisch. Als Hausaufgabe sollten die Studierenden ausgehend von den formulierten Fragen und erhaltenen Antworten einen Text schreiben.

Nach der ersten Lerneraktivität führte die Kursleiterin ein Wechselspiel zum Thema Perfekt ein. Die Lehrende verteilte Blätter für das Spiel, dessen Verlauf die Studierenden schon von vorherigen Aktivitäten kannten. Die Dozentin benannte die

[19] In der Pilotierungsphase hatte die Lehrende die Kursleitung der Gruppe Deutsch III und dabei wurde sie beobachtet.

Hälfte der Studierenden mit den Buchstaben A bzw. B, wobei eine Person A mit einer Person B zusammen arbeiten sollte, um Informationen auszutauschen. Durch diese Lernaktivität fand Bewegung im Unterrichtsraum statt, weil die Studierenden ihre Partnerin bzw. ihren Partner suchten und den Platz wechselten. Die Dozentin erklärte, dass auf jedem Blatt ein Beispiel stand, an dem sich die Kursteilnehmer*innen orientieren sollten. Darauf richteten die Studierenden den Blick auf das Beispiel; eine Studierende äußerte „mmh", die Lehrerin ahmte sie nach und beide lachten zusammen. Danach ging die Lehrperson durch den Raum, beobachtete die Gruppen und wenn es nötig war, unterstützte sie die Studierenden. Währenddessen stellte jede Person der Partnerin bzw. dem Partner folgendes Muster vor: „Was hat X (am Wochenende) gemacht?" Dabei lachten einige Teilnehmer*innen. Außerdem sprachen sie vor allem auf Deutsch; ein Studierender fragte die Dozentin, ob das Verb „einkaufen" mit „haben" oder „sein" im Perfekt verwendet werde. Manchmal wechselten die Studierenden ins Spanische, um Bedeutungen von Wörtern zu klären. Eine Kursteilnehmerin stellte der Dozentin eine Frage, in der sie Spanisch und Deutsch benutzte: „Profe, ¿y schlafen queda geschlafen?" An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass die Bezeichnung „profe" in Kolumbien für alle Lehrkräfte verwendet wird, ganz gleich, ob man in einer Schule, an einem Sprachinstitut oder an einer Universität als Lehrende arbeitet. Die deutsche Entsprechung der Frage wäre „Frau X, und das Verb schlafen wird dann geschlafen"? Die Dozentin wies darauf hin, dass „schlafen" ein unregelmäßiges Verb sei. Bei dieser Erklärung sprach sie auf Deutsch. Wie in der vorigen Lerneraktivität kontrollierte die Lehrperson die Zeit und erinnerte die Studierenden daran. Als die Zeit um war, erfolgte eine Kontrolle im Plenum. Die Lehrende stellte Studierenden das Fragenmuster „Was hat X am Wochenende gemacht?" Als die Antworten von den Kursteilnehmer*innen nicht deutlich waren, forderte die Dozentin die Studierenden auf, die Sätze zu wiederholen. Zudem korrigierte sie grammatikalische und phonetische Fehler. Manchmal fragte sie die Gruppe nach dem Partizip, wenn einige Studierende unsicher waren oder die Partizipien falsch gebildet wurden. Einmal drückte sich die Lehrperson auf Spanisch aus, um die Selbstkorrektur bei einer Studierenden zu initiieren, die statt „geblieben" „gebleiben" sagte. Darauf reagierte die Dozentin mit der folgenden Äußerung: „casi, casito". Das erste Wort, nämlich „casi" kann man problemlos mit dem deutschen Adverb „fast" übersetzen. Problematisch scheint das Wort „casito" für die Übersetzung, weil es eine Verkleinerung von „casi" bzw. „fast" darstellt. Diese Tendenz, das Diminutiv häufig zu verwenden, ist nach María Beatriz Fontanella de Weinberg (1962) sehr typisch in Bogotá, um etwas zu betonen. Einige Kursteilnehmer*innen sowie die Studierende, die korrigiert wurde, lachten, als die Lehrende das Wort „casito" aussprach.

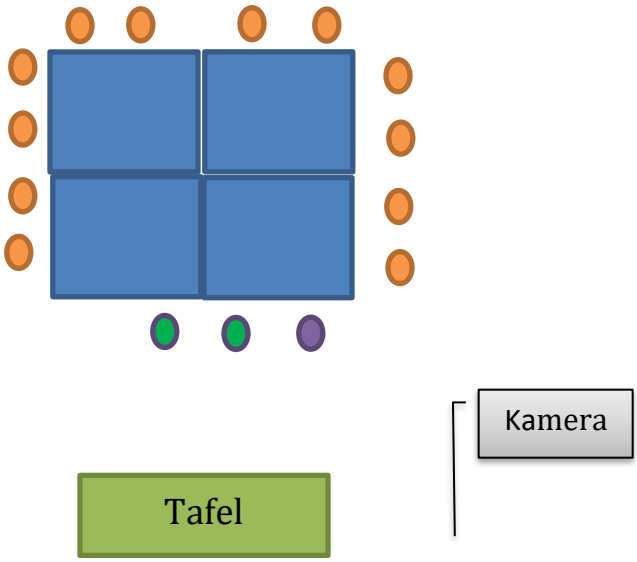
Bei gelungenen Äußerungen lobte die Dozentin die Studierenden. Am Ende dieser Aktivität äußerte sie sich wie folgt, wobei sie sich beider Sprachen, nämlich Deutsch

und Spanisch, bediente: „Gut. Fragen? ¿Preguntas, dudas, inquietudes, angustias? (Lachen der Studierenden) Nein?“ Einige Studierende erwiderten „nein“. Darauf sagte die Lehrende: „¿Angustias para el examen?“ Die in den Äußerungen von der Lehrperson auf Spanisch gestellten Fragen entsprechen der folgenden Übersetzung ins Deutsche: „Fragen, Zweifel, Bedenken, Ängste? (...) Ängste vor der Prüfung? Nein?“ Anschließend gab die Dozentin die nächste Lernaktivität bekannt, indem sie sagte: „Jetzt spielen wir.“ Bei dieser Aktivität waren Sätze in bestimmten Feldern auf einem Brettspiel im Präsens oder im Perfekt zu lesen und sie sollten von den Lernenden in der anderen Zeitform formuliert werden; war eine Information beispielsweise in der Gegenwart, sollten sie die Studierenden mündlich in der Vergangenheitsform ausdrücken. Die Dozentin erklärte die Spielanweisungen zuerst auf Deutsch und dann auf Spanisch. Außerdem machte die Lehrperson die Kursteilnehmer*innen auf ein Feld aufmerksam, auf dem ein Außerirdischer dargestellt wurde. Sie klärte das Wort an der Tafel, sagte dazu die spanische Entsprechung und erklärte, dass man auf einem Feld mit einem Außerirdischen weiter kommen könne. Danach gab die Dozentin die Anweisung, dass man bei Feldern mit Marsmenschen zurückgehen müsse und benutzte wieder die Tafel. Als sie das Wort „Außerirdischer“ von „Marsmenschen“ unterschied, verglich die Lehrende einen anwesenden Studierenden mit einem Marsmenschen. Bei dieser Erklärung lachten der erwähnte Studierende und die ganze Gruppe. Außerdem wies sie darauf hin, dass ein Feld mit einer schlafenden Person eine Runde aussetzen bedeute. Die Anweisungen für diese besonderen Felder schrieb die Lehrende an die Tafel. In dieser Plenumsphase schenkten die Lernenden der Lehrperson viel Aufmerksamkeit.

Anschließend teilte die Lehrkraft die Studierenden in vier Gruppen ein und verteilte Blätter mit dem Brettspiel, Würfel sowie Spielfiguren. Nachdem die Dozentin die Spielmaterialien ausgegeben hatte, beobachtete sie die Gruppen und unterstützte, wenn es nötig war. Während des Spiels lachten die Studierenden; ab und zu richteten sie den Blick auf die Tafel, um die Anweisungen zu lesen. Dabei machten einige Notizen in ihre Hefte. Um die Spielregeln zu verdeutlichen, sprachen die Lernenden auf Spanisch, aber sie bildeten die Sätze auf Deutsch. Man konnte in einer Gruppe beobachten, wie eine Studierende einer Mitspielerin bei der Perfektbildung half, indem die „fortgeschrittene“ Kursteilnehmerin Partizipien richtig sagte.

In der Abbildung 10 wird die Sitzordnung dargestellt, als alle Studierende anwesend waren. Einige kamen zehn Minuten später, wobei einige Teilnehmer*innen ihre Plätze wechselten.

Abb. 10: Sitzordnung am 13.10.2016



Die Tabelle 14 zeigt die häufigsten Emotionen der Studierenden:

Tab. 14: Beobachtete Emotionen der Studierenden in der Sitzung vom 13. Oktober 2016

Emotion	Häufigkeit
Interesse	12mal
Freude	7mal
Verwirrung	2mal

In dieser Sitzung konnte man zwölfmal Interesse bei acht Lernenden, 66% der Studierenden, beobachten und Freude trat siebenmal auf. Zu den negativen emotionalen Erlebnissen interpretierten die Beobachter*innen zweimal Verwirrung bei zwei verschiedenen Studierenden. Der Lehrperson wurden Freude und Interesse jeweils einmal zugeordnet.

Interpretation

Im Verlauf der Unterrichtsstunde war die Stimmung überwiegend angenehm; die Lernenden sprachen miteinander und sie schenkten sowohl ihren Kommiliton*innen als auch der Dozentin Aufmerksamkeit. Der Umgang mit den Sprachen Deutsch und Spanisch trug zur entspannten Atmosphäre bei, weil die erste Sprache der Lernenden

und der Lehrenden nicht aus dem Klassenzimmer verbannt wurde, sondern sie unterstützte den Unterrichtsverlauf, indem einige komplizierte Anweisungen nicht nur auf Deutsch, sondern auch auf Spanisch ausgedrückt wurden. Zudem sprach die Lehrperson mit Humor, indem sie spanische Wörter oder Sätze mit Ironie äußerte. Diese Verwendung der ersten Sprache führte zur Freude bei den Lernenden, weil sie bei der akustischen Wahrnehmung von spanischen Äußerungen mit Humor lachten. An dieser Stelle soll der Beitrag von Frank G. König (2015) „Keine Angst vor der Muttersprache - vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht" erwähnt werden. Der Autor geht in diesem Artikel auf verschiedene Positionen mit der L1 in der Geschichte von der Didaktik der Fremdsprachen ein; von einer übergeordneten Rolle der Muttersprache, über eine Verbannung der ersten Sprache der Lernenden aus dem Unterricht, bis zu einem bewussten Umgang mit den Kenntnissen von den Lernenden über ihre Muttersprache und andere Fremdsprachen. Für den Autor ist es u.a. notwendig, die Potenziale der ersten Sprache lernförderlich für den Fremdsprachenerwerb auszunutzen. Daher sollten die Lehrenden keine Angst haben, die Muttersprache der Lernenden im Unterricht zu berücksichtigen. Selbst in fortgeschrittenen Stadien wird die Muttersprache nicht ausgeklammert. In diesem Sinne scheint es sinnvoll, die L1 bei Anfängerunterricht miteinzubeziehen, so wie die Lehrperson das Spanische in *der ersten Gruppe Deutsch I mit dem Schwerpunkt mündliche Kommunikatio*n gebrauchte. Die Lehrperson verwendete Spanisch in unterstützender Funktion zum Deutschen immer dann, wenn sie es für einen flüssigeren Ablauf des Unterrichts für nötig hielt und förderte damit die fröhliche Stimmung. In dieser Sitzung fiel auf, dass die Unterrichtsstimmung angenehmer als die von Deutsch III schriftlich in der ersten Sitzung war. Obwohl dieselbe Lehrperson die Kursleitung von den beiden Gruppen hatte, unterschieden sich die interpretierten Emotionen, in diesem Fall Freude und ihre entsprechende Häufigkeit.

Während die positive Emotion viermal im *Kurs Deutsch III* beobachtet wurde, erschien Freude siebenmal in *Deutsch I*. Kann das Auftreten von einer fröhlichen Stimmung im Unterricht am Sprachniveau liegen? Es ist nachgewiesen, dass sich die Motivation bei Anfängern als hoch erweist. In diesem Zusammenhang wird die Entscheidung von Erwachsenen, freiwillig eine Fremdsprache zu erlernen, mit einer „hohen Anfangsmotivation" verbunden (vgl. Von der Handt, 2002, S. 11). Da mit zunehmendem Sprachniveau die Inhalte immer komplexer werden und der Lernaufwand steigt, kann die Motivation sinken. Es ist zu beobachten, wie auch in Kap. 3.3 der vorliegenden Arbeit vertieft, dass, wenn Fremdsprachenstudierende ihr Studium abbrechen, dies besonders ab dem dritten Semester geschieht. Vergleicht man zudem die Interaktion zwischen den Kursteilnehmer*innen der Lerngruppe *Deutsch III* und der *Gruppe 01 Deutsch I*, wird festgestellt, dass die Aktivitäten vielfältiger bei den Anfängern als bei den fortgeschrittenen Studierenden waren. Des Weiteren geschah ein

Wechsel von Sozialformen in *Deutsch I*. Sowohl die interaktiven Aktivitäten als auch die verschiedenen Arten von Interaktion trugen zur häufigen Freude im Anfängerkurs bei.

Ferner traten die Entspannungs- und die Leistungsfreude (vgl. Titz, 2001) in der Sitzung auf. Beim Spielen erlebten die Studierenden eine entspannte Atmosphäre, die sie gleichzeitig herausforderte, dadurch dass sie sich im Perfekt äußern sollten. Diese Vergangenheitsform, in der ein Hilfsverb „sein" oder „haben" zur Perfektbildung nötig ist, bereitet den kolumbianischen Deutschstudierenden Schwierigkeiten, weil das spanische Perfekt nur das Hilfsverb „haben" verlangt. Deswegen muss sich die bzw. der Lernende fragen, ob das Partizip II der gemeinten Handlung im Perfekt mit „haben" oder „sein" gebildet wird. Im lateinamerikanischen Spanischen wird zudem das Perfekt durch die Vergangenheitsform „indefinido" ersetzt, die im Deutschen keine Entsprechung hat. Darüber hinaus gelten im Deutschen keine mit dem Spanischen vergleichbaren Regeln zur Verwendung der Zeiten der Vergangenheit, was bei Studierenden zu Verwirrung führen kann. In der Unterrichtsbeobachtung von Deutsch I mündlich am 13.10.2015 freuten sich die Studierenden, als sie einen Satz im Perfekt richtig formulieren konnten. Die positive Emotion ließ sich durch den Gesichtsausdruck erkennen, in dem die Kursteilnehmer*innen die Mundwinkel beispielsweise nach oben zogen.

Zum Freudeerlebnis tragen zweifellos die spielerischen Aktivitäten bei, welche ihren Platz im Unterricht durch das Wechselspiel und das Brettspiel fanden. In der Untersuchung von Dewaele und MacIntyre (2014) zur Lernfreude im Fremdsprachenunterricht wurde nachgewiesen, dass solche Lernaktivitäten Freude bei den Lernenden auslösen. Der positive Zusammenhang zwischen Spielen und der Emotion Freude wurde in der beobachteten Sitzung bestätigt, weil Lachfältchen bei den Kursteilnehmer*innen als Indikatoren für das Freudeerlebnis während der Spiele erschienen.

Da die Lernenden oft bei den Unterrichtsphasen konzentriert aussahen, wurde ihnen Interesse zugeordnet. Diese positiven Emotionen, nämlich Interesse und Freude, wiesen auf den interaktiven Unterricht zurück, in dem die Lernenden spielten und dabei sich aktiv an dem Unterrichtsverlauf beteiligten. Bezüglich der negativen Emotion, Verwirrung, geschah dies, als zwei Lernende die Partizipien von einigen Verben bilden sollten und den Blick dabei senkten.

Da die Dozentin lachte, als sie das Spiel erklärte und die Spielfiguren verteilte, interpretierten die Beobachterinnen bei ihr ein Freudeerlebnis. Im Kapitel 2.3.1 wurde beleuchtet, dass die Lernermotivation mit Lehrerfreude in Verbindung steht (vgl. Frenzel et al., 2008). Dies wurde anhand der Unterrichtsbeobachtung in der Interaktion

zwischen den Studierenden und der Lehrperson bestätigt. Die Ersten folgten den Anweisungen der Lehrperson und gaben sich Mühe, sich auf Deutsch auszudrücken. Darauf reagierte die Dozentin mit Lachen und witzigen Kommentaren. Zudem näherte sie sich den Studierenden, wenn diese Fragen beim Spiel hatten und schenkte ihnen Aufmerksamkeit. Diese Handlungen wurde mit Interesse verbunden.

Es war auffällig, dass die Lehrende in dieser Sitzung ein Emotionswort, nämlich „angustias" auf Deutsch „Angst" verwendete. Im Kapitel 2.2.3 wurde darauf eingegangen, dass das Wort „Angst" auf Spanisch oft mit „miedo" oder „ansiedad" übersetzt wird. Die Variante „angustia", die Singularform von „angustias", wurde bisher nicht behandelt. Im Beitrag „Emotionsgeladene Redewendungen in der zweisprachigen Phraseographie Spanisch-Deutsch (mit spezieller Berücksichtigung jener Einheiten, die Angst oder Emotionen ausdrücken)" befassen sich die Autor*innen Petra Eberwein, Aina Torrent und Lucía Uría u.a. mit der Herausforderung, spanische Redewendungen, die sich auf Angst beziehen, zu übersetzen (2012a). Dabei fragen sich die Forscher*innen in ihrer Analyse, warum für bestimmte Redewendungen das Emotionswort „ansiedad" verwendet wird, während in anderen Texten Wörter wie z.B. „miedo" oder „angustia" zu finden sind.

Sucht man das Wort „angustia" im elektronischen zweisprachigen Wörterbuch „PONS" wird dieses als „Beklemmung" übersetzt, aber „Angst" gilt auch als eine deutsche Entsprechung für „angustia" (PONS).

In einer Untersuchung zum Thema Angst bei 300 Studierenden in den kolumbianischen Städten Cali und Cartagena stellten die Forscher*innen fest, dass Emotionswörter wie „ansiedad", „angustia", „estrés" oder „miedo" oft in der Literatur als Synonyme behandelt werden (vgl. De Castro Correa, De La Ossa Sierra & Del Eljadue Rizcala, 2017, S. 83). Laut der Autor*innen verursacht die Emotion „angustia" eine gelähmte oder eine kraftlose Reaktion bei der betroffenen Person. Ausgehend von dieser Erklärung entspricht das Wort „angustia" eher dem deutschen Emotionswort „Beklemmung", kann aber wie zum Beispiel in der Äußerung von der Dozentin mit „Angst" gleichbedeutend sein.

Da die Lehrende das Wort „angustias" ausdrückte, wirkte der Unterricht als eine Interaktion, in der Emotionen geäußert wurden. Das entspricht der Vorstellung von Fiehler im Kapitel 2.1.2, wobei Emotionen zum verbalen Ausdruck kommen können und eine Interaktionskomponente sind (vgl. Fiehler, 1990). Analysiert man den Augenblick, in dem die Lehrende „¿angustias para el examen?", nämlich „Angst vor der Prüfung?" sagte, beeinflusste dies die anderen Interaktionsbeteiligten, denn die Studierenden lachten über die Frage. Laut Fiehler unterliegen soziale Normen dem Ausdruck von Gefühlen. An dieser Stelle wird dies bestätigt, weil sich die

kolumbianische Lehrende erlaubte, mit Humor nach der Angst vor einer Sprachprüfung der kolumbianischen Studierenden zu fragen. Darauf reagierten die Kursteilnehmer*innen mit Gelächtern. Das beobachtete Verhalten der Dozentin, die Sinn für Humor im Unterricht hatte, hängt mit dem Vertrautheitsgrad zwischen Dozent*innen und Studierenden in Kolumbien zusammen, wobei diese sich beispielsweise duzen und witzige Kommentare äußern dürfen.

Kurs „Deutsch I mündlich zweite Gruppe" – erster Beobachtungsmoment:

Das Thema Perfekt wurde am 18. Oktober 2016 auch in *der zweiten Gruppe Deutsch I* behandelt. Die Gruppe bestand aus sechs Studierenden; diese Zahl ermöglichte, jeden Studierenden viermal zu beobachten. Allerdings war der Abstand nicht so groß zwischen den Teilnehmer*innen, die sich in der ersten Reihe befanden, und den Beobachterinnen, so dass den Studierenden die Beobachtungssituation ständig präsent war. Vier Studierende kamen aus Bogotá und zwei aus anderen Städten. Partnerarbeit war die vorherrschende Sozialform. Am Anfang der Sitzung kündigte der Dozent an, dass die Gruppe in der übernächsten Unterrichtsstunde einen Film (Das Experiment) weiter sehen würde. Der Lehrende war Kolumbianer, sprach überwiegend auf Deutsch und bediente sich des Spanischen gelegentlich, um grammatikalische Erklärungen zu geben. Zu Beginn der Stunde stellte er den Lernenden Fragen, wie zum Beispiel: „X, was hast du gestern gelesen?" oder „Y, hast du gestern Deutsch gelernt?" Danach fragten die Studierenden einander, was sie beispielsweise gemacht oder gegessen haben. Durch diese Aktivität wiederholten die Studierenden die Vergangenheitsform Perfekt in einer halbgeschlossen Übung. Dabei korrigierte der Dozent, wenn es nötig war. Anschließend erklärte die Lehrperson die Verwendung der Präposition „mit", indem er u.a. die Studierenden folgendes fragte, „Wie kann ich sagen: ››Yo juego con‹‹?" Der Satzanfang auf Deutsch lautete „ich spiele mit". Auf die Lehrerfrage antworteten die Studierenden angemessen. Danach machte die Lehrperson die Studierenden darauf aufmerksam, dass die Präposition „mit" den Dativ braucht. Während dieser Erklärung schrieb der Dozent an die Tafel und formulierte Fragen auf Spanisch, damit die Studierenden diese auf Deutsch beantworteten, wie zum Beispiel „Wie sagt man, ››Yo juego con el perro‹‹?" Die spanische Äußerung entspricht dem deutschen Satz „Ich spiele mit dem Hund". Der Dozent gab nicht nur Beispiele mit dem bestimmten Artikel, sondern auch mit der unbestimmten Form und dem Possesivartikel. Dabei betonte er, dass die meisten Wörter im Dativ Plural die Endung –n haben. In diesem Zusammenhang sagte er „¿con mis niños? (Ein Studierender lachte) ¿Tenemos o no tenemos? Niños no, sino la fórmula." (Gelächter der Studierenden). Die Lehreräußerungen lauteten „mit den Kindern? Haben wir oder nicht? Nicht Kinder, sondern die Formel." Dann schrieb die Lehrperson die Antwort an die Tafel und hob das Nomen „Kindern" sowohl visuell als auch auditiv hervor. Die Lehrperson verglich die Deklination mit einem Puzzle.

Nach der Erklärung der Präposition „mit“ beschäftigte sich diese Gruppe auch mit dem Wechselspiel zum Thema Perfekt, das die erste Lerngruppe benutzt hatte. Während des Spiels arbeiteten die Lernenden zu zweit und sprachen auf Deutsch. Bei dieser Aktivität beobachtete die Lehrperson die Kursteilnehmer*innen und beantwortete Fragen. Als der Lehrende gemerkt hatte, dass die Lernenden Schwierigkeiten mit der Bildung von Partizipien hatten, unterbrach er sie, um eine reine grammatikalische Übung durchzuführen. Der Lehrer sagte nämlich ein Verb im Infinitiv und die Studierenden sollten das Partizip I mit dem Hilsverb äußern. Der Dozent erwähnte beispielsweise das Verb „lernen“ und eine Person antwortete dann „hat gelernt“. Bei manchen unregelmäßigen Verben, wie zum Beispiel „bleiben“ oder trennbaren Verben wie „einkaufen“ waren die Studierenden unsicher. Als die Lehrkraft das Verb „nehmen“ nannte, dachte ein Lernender über das Partizip I nach und sagte dann „genommen“. Darauf reagierte der Lehrende wie folgt: „Ja. Kannst du das mal buchstabieren?“ Der Studierende tat das ganz konzentriert und der Lehrende gab dazu die Rückmeldung: „Aha, gut.“ Hiermit konnte man die Emotion Stolz an diesem Lernenden erkennen, weil er seine rechte Hand zur Faust ballte, erhob sie, schloß die Augen, dann ballte der Studierende die rechte Hand, öffnete die Augen und erhob beide Hände. Anschließend fragte der Dozent nach dem Hilfsverb, mit dem man das Perfekt von „nehmen“ bildet und übte die Konjugation dieses Verbs im Präsens.

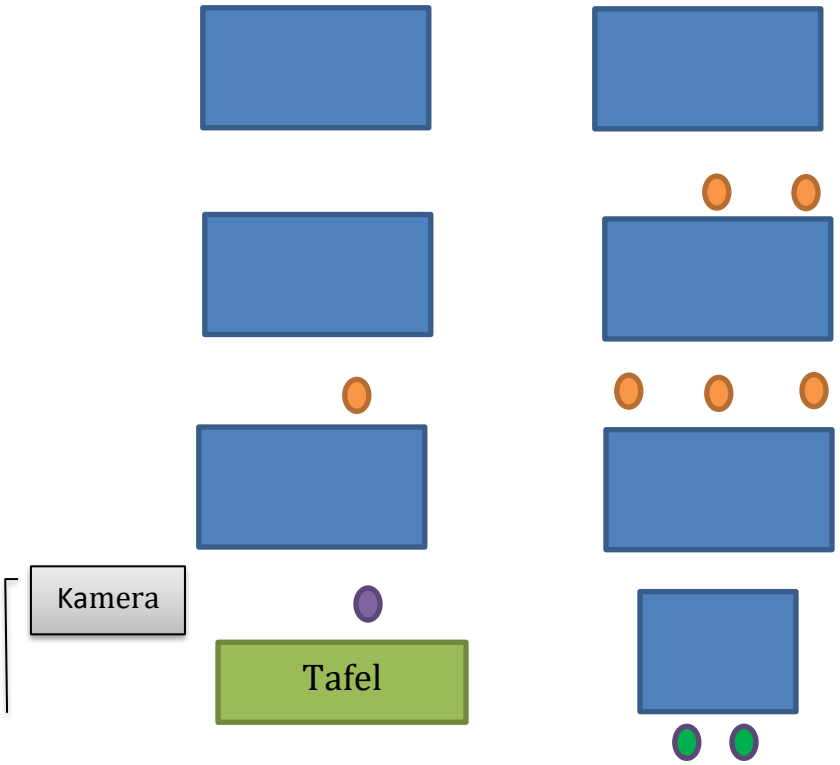
In der folgenden Unterrichtsphase forderte der Lehrende die Studierenden auf, dass sie in Paaren die bisherige im Kurs gesehene Geschichte des Filmes „Das Experiment“ im Perfekt erzählen sollten. Als Einstieg bat er sie zuerst die letzte Szene, die sie in der vorherigen Stunde gesehen hatten, zu beschreiben. Als ein Kursteilnehmer versuchte, die Aufgabe auf Deutsch zu bewältigen, stellte er die folgende Frage: „Wie heißt das...dieser? ¿Cómo se llama dónde estaban?“ Der letzte Teil der Äußerung bedeutet etwa „Wie heißt der Ort, wo sie (die Schausspieler*innen) waren?“. Darauf erklärte der Dozent das Wort „Forschungsanlage“ und äußerte den folgenden Satz: „Die Freundin der Hauptfigur ist in die Forschungsanlage gegangen“. Danach erzählte der Studierende die Szene auf Deutsch weiter. Anschließend wollte der Lehrende neue Gruppen bilden, damit die Lernenden mit neuen Partner*innen die Geschichte rekonstruieren, aber eine Studierende unterbrach ihn und fragte „novia es Freundin? Y amiga?“ Darauf antwortete der Dozent: „también“ (bzw. auch). Die Studierende sowie eine Lernende, die neben ihr saß, lachten. Dennoch bestand die interessierte Studierende auf ihrer Frage: „¿pero cómo se puede diferenciar?“. Dies entsprach der folgenden Fragestellung auf Deutsch: „Aber wie kann man das unterscheiden?“. Zuerst ging der Lehrende auf die Frage ein, indem er erläuterte, dass es zwei Perspektiven gebe. Werde der Satz mit dem unbestimmten Artikel ausgedrückt, „Das ist eine Freundin (von mir)“, sei die Beziehung eine freundschaftliche. Werde aber der Possessivartikel verwendet, „Das ist meine Freundin“, gehe es um eine

Liebesbeziehung. Zu den Lehrererklärungen nickten die Studierenden. Zudem erwähnte die Lehrperson die Bedeutung von der Körpersprache und der Betonung bei dem Unterschied. An dieser Stelle erlaubte sich der Lehrende einen Witz und äußerte „o simplemente uno dice: es una amiga. Puede ser una amiga o novia und so weiter und so weiter“ (Gelächter der Studierenden). Die Lehreräußerung wird wie folgt übersetzt: „oder man sagt bloß: das ist eine Freundin. Es kann eine Freundin von mir sein oder meine Freundin“.

Nach dieser Plenumsphase arbeiteten die Kursteilnehmer*innen zu zweit und sollten Sätze über den Inhalt des Films schreiben, wobei sie sich am Anfang der Aktivität Mühe gaben, auf Deutsch zu reden, danach sprachen sie mehr in L1. Die Studierenden suchten oft in ihren Smartphones neue Wörter. Der Lehrende unterstützte die Gruppen, indem er ihre Fragen beantwortete. Einmal setzte er sich neben ein Paar und erklärte anhand von Beispielen die Hilfsverben „sein“ und „haben“ im Perfekt. Anschließend erkundigten sich die zwei Studierenden bei der Lehrkraft nach dem Reflexivpronomen „sich“. Als die Lehrperson es mithilfe der Körpersprache, nämlich mit den Fingern erklärte und dazu sagte „él la besa (er küsst sie), ella lo besa (sie küsst ihn), ellos se besan (sie küssen sich)“, lachte das Paar sowie eine zweite Gruppe, die die Erklärung beobachtete. Nach ungefähr 40 Minuten erfolgte eine Kontrolle der Lerneraktivität im Plenum; die Studierenden lasen ihre Sätze laut und die Lehrperson gab Verbesserungsvorschläge, wenn es nötig war. Als Hausaufgabe sollten die Studierenden an ihren Lieblingsfilm denken und darüber im Unterricht berichten. Der Lehrende betonte dabei auf Spanisch, dass die Erzählung über den Lieblingsfilm klar sein solle, weil die Zusammenfassung des Filmes „Das Experiment“ nicht so deutlich für ihn schien.

Die Abbildung 11 stellt die Sitzordnung vom 18. Oktober 2016 am Anfang des Unterrichts dar.

Abb. 11: Sitzordnung am 18.10.2016



Die Tabelle 15 zeigt die häufigsten Emotionen der Studierenden:

Tab. 15: Beobachtete Emotionen der Studierenden in der Sitzung vom 18. Oktober 2016

Emotion	Häufigkeit
Interesse	21mal
Freude	11mal
Verwirrung	4mal

Genauso wie bei der ersten Lerngruppe überwogen die positiven Emotionen in dieser Sitzung. Interesse wurde über zwanzigmal bei allen Teilnehmer*innen beobachtet, 100% der Studierenden, und Freude erschien elfmal bei fünf Lernenden, mehr als 80% der Anfänger*innen. Ihrerseits trat Verwirrung viermal bei zwei Studierenden, 33% der Kursteilnehmer*innen, auf. Bezüglich der Emotionen der Lehrperson beobachtete man Interesse und Unsicherheit respektive zwei- und einmal.

Interpretation

Die Lernenden zeigten während der grammatikalischen Erklärungen der Lehrperson Interesse, weil sie der Lehrkraft sehr aufmerksam zuhörten, während der Dozent die Präposition „mit“ erläuterte. Die Studierenden folgten ihm dabei mit ihren Blicken, als er an die Tafel schrieb. Besonders interessiert verhielten sich die Kursteilnehmer*innen bei der Zusammenfassung, denn sie suchten ständig auf ihren Smartphones neue Wörter, schauten in die Augen der Partnerin bzw. des Partners und stellten der Lehrkraft Fragen. Hierbei soll erwähnt werden, dass eine für den Fremdsprachenunterricht entwickelte Freudeskala ein Item über Interesse enthält. Diese Skala wurde im Kapitel 2.2.1 (vgl. Dewaele & MacIntyre, 2014) beschrieben. Während der Zusammenfassung lernten die interessierten Studierenden Wörter für ihre Texte und freuten sich dabei, indem sie lachten und strahlende Augen hatten. Zudem amüsierten sich die Kursteilnehmer*innen, als sie sich mit einem authentischen Material, nämlich dem Film, auseinandersetzten. Diese Aktivität forderte sie heraus, weil sie über ihr Sprachniveau A1 hinausging. Im Unterricht mit Anfänger*innen beschäftigt man sich kaum mit Wortschatz aus dem Bereich „Wissenschaft“. Da die Studierenden Szenen aus dem Film „Das Experiment“ zusammenfassen sollten, mussten sie Wörter über Forschung nachschlagen und dabei ihren Wortschatz erweitern. Sie nickten, als sie einen Satz erfolgreich ausdrücken konnten. Daher wird die Zusammenfassung der gesehenen Szenen als eine Leistungsfreude (vgl. Titz, 2001) berücksichtigt.

Freude wurde auch durch die Lehrerkommentare hinsichtlich der Pluralform bei „Kindern“ im Dativ und des Wortes „Freundin“ ausgelöst. Diese Emotion erreichte ihren Höhepunkt beim Witz der Lehrperson über das Wort „Freundin“, da fast alle Kursteilnehmer*innen in Gelächter ausbrachten. Die bereits erwähnte Freudeskala hat das folgende Item: „It’s fun“ (Dewaele & MacIntyre, 2014, S. 273), wobei es sich auf einen Unterricht bezieht, der lustig ist. Die witzigen Kommentare des Lehrenden trugen zur Freude in der Unterrichtssituation bei, in der die Studierenden über einige Lehrerkommentare lachten. Die Lehrperson bediente sich der spanischen Sprache, um Humor im Unterricht zu fördern und damit eine entspannte Atmosphäre zu schaffen. Dieses Verhalten wurde auch bei der anderen kolumbianischen Lehrkraft im Anfängerunterricht beobachtet. Außerdem setzte der Lehrende in der Sitzung vom 18. Oktober 2016 seine Körpersprache ein, um das Verb „küssen“ auf eine lustige Weise zu erklären. Dies führte auch zur Lernerfreude bei den meisten Lernenden.

Während der synchronen Beobachtung wurde Stolz bei einer Studierenden interpretiert, die sich freute und dabei den Kopf hob, als sie den Artikel eines Wortes richtig sagte. Emotionen können zusammen erscheinen, wie es der Fall von dieser Kursteilnehmerin war, weil sie nicht nur Freude, sondern auch Stolz ausdrückte. In der

asynchronen Analyse der Aufzeichung von der Sitzung konnte man auch das Stolzerleben bei einem Studierenden beobachten, wie es oben beschrieben wurde, als der Deutschlernende das Partizip I vom Verb „nehmen“ bilden und es buchstabieren konnte. Die Lerneremotion Stolz bezog sich sowohl bei der Kursteilnehmerin, als auch bei dem Studierenden auf retrospektive Ereignisse (vgl. Pekrun & Stephens, 2010), bzw. auf richtige grammatikalische Formen. Diese Leistungen erzeugten bei den Deutschstudierenden Stolz; sie belegen die Verbindung zwischen akademischen Leistungen und dem Stolzerleben wie es im Kapitel 2.2.2 beleuchtet wurde. Jedenfalls äußerte der Lernende länger und intensiver seinen Stolz als die Studierende, denn diese letztere zeigte kurz einen erhobenen Kopf, während der Kursteilnehmer seine Hände bewegte und seine Augen zumachte. Ihm gelang nicht nur der grammatikalische Aspekt, sondern auch das Buchstabieren von „genommen“. Auf diese doppelte Leistung war der Studierende stolz.

Bezüglich der negativen Emotionen wurde Verwirrung viermal beobachtet: Einmal runzelten zwei Teilnehmerinnen die Stirn, als die Aktivitäten über Perfekt im Plenum korrigiert wurden und bei einer weiteren Gelegenheit sprachen einige Kursteilnehmer*innen unsicher, als sie die Partizipien der Verben bilden sollten. Daraus ist zu schließen, dass komplexe grammatikalische Strukturen, wie z.B. die Bildung von Partizipien II, zur Unsicherheit führen und einige Studierende verwirrt sind.

Eine beobachtbare Lehreremotionen war Interesse. Der Dozent hielt den Blickkontakt, als er mit den Studierenden sprach und hörte zu, als die Kursteilnehmer*innen Fragen stellten. Zudem sah er unsicher aus, als ein Studierender fragte: „Wie sagt man *café instantáneo*?“ Darauf antwortete die Lehrperson, dass es verschiedene Wörter gebe, um dies auszudrücken. Anschließend suchte der Lehrer auf seinem Smartphone und notierte *Instantkaffee* an die Tafel.

Wie bereits geschildert wurde, bediente sich der Lehrer manchmal der spanischen Sprache, um witzige Kommentare zu äußern. Er lachte auch über seine Witze und dabei wurde eine authentische Lehrerfreude beobachtet. Im Kapitel 2.3.1 wurde auf die Untersuchung von Melanie Keller und Eva Becker (2018) zur Emotionsregulation der Freude bei Lehrenden eingegangen. In der bereits analysierten Sitzung zeigte der Lehrende offensichtlich seine Freude am Unterricht durch den Humor, der gleichzeitig einen Einfluss auf die Lernerfreude ausübte.

Kurs „Deutsch I mündlich erste Gruppe“ – zweiter Beobachtungsmoment:

Mit dem Thema Urlaub beschäftigten sich die Teilnehmer*innen *der ersten Gruppe Deutsch I* am 20.10.2016. Die vorherrschende Sozialform war Plenumsarbeit. Am

Anfang der Sitzung hörten die dreizehn anwesenden Studierenden drei Interviews aus dem Buch *studio [21] A1* Lektion 9 im Arbeitsbuch, in dem drei Steckbriefe von drei Urlauber*innen dargestellt werden. Beim Hören sollten die Studierenden den Steckbriefen Informationen zuordnen. Die Kursteilnehmer*innen konnten zweimal die Interviews hören und dann wurde diese Übung kontrolliert. Die Kontrolle erfolgte meistens auf Deutsch, aber einige Studierende stellten Fragen auf Spanisch, um Zweifel zu klären. Allerdings mussten die Teilnehmer*innen noch ein drittes Mal die Beiträge hören, um bestimmte Punkte zu klären. Trotzdem verwechselte ein Lernender zwei Interviewpartner, wobei ihn die Lehrende korrigierte. Dabei sagte sie ein Sprichwort: „se volvieron un ocho". Die deutsche wörtliche Übersetzung der spanischen Redewendung lautet: „Sie wurden acht". Dieses Sprichtwort „volverse un ocho bzw. acht werden" sagt man, wenn jemand verwirrt wird, wobei man die Zahl Acht verwendet, um die Verwirrung zu betonen. Ein deutsches Sprichwort mit einer ähnlichen Bedeutung könnte sein: „nicht (mehr) wissen, wo rechts und (wo) links ist". Über das spanische Sprichtwort lachten sowohl die Lehrkraft als auch die meisten Lernenden.

Während der Kontrolle korrigierte die Dozentin ggf. die Aussprache, indem sie Wörter wiederholte, die falsch ausgesprochen wurden, und forderte den bzw. die betroffene Deutschlernende auf, die Wörter zu wiederholen. Einmal war die Korrektur auffällig, weil die Dozentin einen interkulturellen Kommentar äußerte. Zuerst initiierte sie aber die Selbstkorrektur bei einem Studierenden, der Aussagen zu einem Interview mit einem Schwimmmeister las, indem die Lehrende sagte: „noch einmal". Da der Kursteilnehmer das Wort „Badegäste" auf der letzten Silbe betonte, sprach die Lehrende es richtig vor. Unmittelbar darauf sagte der Studierende es wieder mit der falschen Betonung. Darauf wiederholte die Lehrkraft „Badegäste" und verglich die unangemessene Aussprache mit dem Akzent eines der anwesenden Studierenden aus kolumbianischen Kaffeeanbauregion. Einige Studierende brachten in Gelächter aus, worauf der Student aus der betroffenen Gegend sagte: „xenofobia" bzw. „Xenophobie" und mitlachte.[20] Die Dozentin erklärte, dass die Betonung falsch war. Danach las derselbe Studierende, der bei der Aussprache vom Wort „Badegäste" korrigiert wurde, die fehlenden Aussagen. Zudem fragte er, warum man „das Haus", aber auch „zu Hause" sagte.

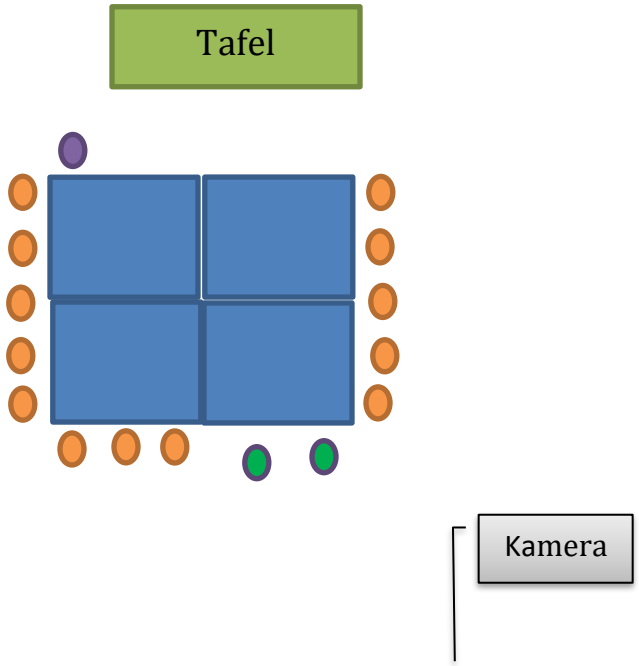
Danach hörten die Deutschlernenden das Interview mit dem Schwimmmeister, wobei sie im Buch ankreuzen sollten, welche Aussagen richtig waren. Diese Übung wurde wieder im Plenum kontrolliert. Nach der Kontrolle forderte die Lehrkraft eine

[20] Sowohl der Vergleich seitens der Dozentin, als auch die Reaktion des Studierenden gründen sich auf der Vertrautheit zwischen Lehrenden und Lernenden in Kolumbien. So wird die Lehrkraft-Lerner-Interaktion nicht als beleidigend verstanden, sondern eher auf Humor basiert.

Studierende auf, die Arbeitsanweisung zu einer Hörübung aus dem Deutschbuch vorzulesen. Die Kursteilnehmerin führte die Aktivität durch, die Dozentin wiederholte das Wort „zeichnen“, welches nicht so deutlich ausgesprochen wurde. Dann bat die Lehrkraft, die Anweisung wieder zu lesen. Als sie es tat, sagte die Dozentin zu der Studierenden „mit Emotion, X, Entschuldigung“ Die Kursteilnehmerin lächte und versuchte, lebendig vorzulesen, als im Raum nebenan Musik gespielt wurde. Die ganze Lernergruppe sowie die Lehrende lachten; ein Studierender hob die Arme, als ob er eine Welle nachahmen würde. Die Lehrkraft sagte zu der Studierenden „X, Entschuldigung“. Die Studierende las zum vierten Mal die Arbeitsanweisung zur Übung, in der es um eine Suche nach einem Weg in einem Labyrinth ging: Die Studierenden hörten eine schnelle Wegbeschreibung und sollten den Weg einzeichnen. Beim Hören lachten die meisten Studierenden, einer bewegte den Körper nach hinten und vorne, brachte eine Hand vor den Mund, um das Lachen zu unterdrücken. Zwei Kursteilnehmer*innen, neben ihm saßen, hielten auch die linke Hand vor dem Mund und lachten mit. Anschließend wurde die Audio-Datei mehrmals von der Lehrenden gespielt; einmal sagte sie „sin entrar en pánico“ auf Deutsch „ohne in Panik zu geraten“. Darauf lächelten einige Studierende. Da die Hörübung sehr schwierig war, stoppte die Dozentin nach jeder Anweisung die Beschreibung. Ein Studierender, den die Übung überforderte, schob das Buch nach vorne und verschränkte die Arme. Die anderen Kursteilnehmer*innen gaben nicht auf, sodass sie den Weg einzeichnen konnten. Nach der Hörübung lasen die Studierenden Fragen und Antworten zu Interviews vor, die sie mit ihren Kommiliton*innen zum Thema Urlaub gemacht hatten. Während dieser Übung korrigierte die Dozentin die Aussprache einiger Laute. Außerdem schrieb sie an die Tafel bestimmte Wörter, wie zum Beispiel „nicht(s)“, um die Bedeutung von diesen Begriffen zu klären. Bei einigen Antworten lachten die Studierenden.

Am Ende der Sitzung mussten die Lernenden zu zweit Vermutungen über ein mögliches Ende des Filmes „Das Experiment” anstellen. Während dieser kreativen Aktivität lachten einige Kursteilnehmer*innen laut. Manchmal beugten sie den Kopf nach vorne. Zudem redeten sie oft auf Spanisch. Die Dozentin ging zu den Gruppen, sprach mit ihnen oft in L2 und beantwortete Fragen.

Abb. 12: Sitzordnung am 20.10.2016



Die Tabelle 16 stellt die häufigsten Emotionen der Studierenden dar:

Tab. 16: Beobachtete Emotionen der Studierenden in der Sitzung vom 20. Oktober 2016

Emotion	Häufigkeit
Interesse	18mal
Freude	11mal
Langeweile	2 mal

Am 20.10. belegte Interesse den ersten Platz, weil dieses emotionale Erlebnis achtzehnmal 85% der Studierenden zugeordnet wurde, während die Emotion Freude die zweite Position erreichte; die Beobachter*innen interpretierten sie elfmal bei 64% der Studierenden. Negative Emotionen waren nicht repräsentativ, weil diese maximal zweimal im Unterricht beobachtet wurden; ein Beispiel dafür war Langeweile bei einem Studierenden. Bei der Lehrperson wurde Freude und Interesse entsprechend je einmal interpretiert.

Interpretation

Im Vergleich zur ersten Sitzung bewegten sich die Teilnehmer*innen nicht so viel, deswegen konnte man sie öfter beobachten, was die Frequenz der beobachtbaren Emotionen beeinflusste. Wenn die Studierenden sich in anderen Stunden durch den Raum bewegten, mussten die Beobachter*innen warten, bis die Proband*innen mit einer Gruppe arbeiteten. Dabei „verlor" man einerseits Beobachtungszeit. Andererseits kann man mit den Beobachtungen nachweisen, dass qualitative Methoden trotz ihrer Grenzen angemessen sind, um „das Handeln und Interagieren der Subjekte im Alltag" (Flick et al., 2000, S. 17) zu untersuchen, weil jede Sitzung ihren eigenen Verlauf verfolgt und sich die Teilnehmer*innen je nach Unterrichtsgeschehen anders verhalten. In der beschriebenen Sitzung saßen die Teilnehmer*innen beispielsweise länger als in der Sitzung vom 13.10. und das Hörverstehen verlangte viel Konzentration. Die häufigste beobachtete Emotion war Interesse, denn die Studierenden hörten zu, sahen den Gesprächspartner*innen in die Augen, verfolgten aufmerksam die Erklärungen und Korrekturen der Dozentin.

In dieser Unterrichtsstunde hörten die Studierenden mehr als in den anderen beobachteten Sitzungen; denn sie sollten die Berichte von den Urlaubern, das Interview mit dem Schwimmmeister und die Wegbeschreibung auditiv wahrnehmen. Bei der ersten Hörübung interpretierten die Beobachter*innen Langeweile bei zwei Studierenden; jeder hatte einen starren Blick, als das Interview wiederholte wurde. Im Gegensatz zur Langeweile, die in der zweiten Sitzung der Lehrveranstaltung *Deutsch VI schriftlich* Müdigkeit zugeordnet wurde, war in diesem Fall eher Frustration ein Auslöser für die negative Emotion gewesen. Die Hörübung war schwierig für sie, wie sich bei der Überprüfung der Ergebnisse herausstellte. Im Kapitel 2.3.4 wurde auf die Lehreremotion Frustation eingegangen, wobei eine Analyse zu dieser Emotion im Allgemeinen, nicht nur für Lehrprozesse, zu finden ist. Wenn sich jemand bemüht, ein Ziel zu erreichen, und ihm bzw. ihr gelingt die Realisierung desselben nicht, dann wird Frustration ausgelöst (vgl. Rosseman, 2001). Dieses Verhalten wurde bei einigen Studierenden beobachtet, als sie beispielsweise die Steckbriefe der Urlauber nicht richtig zuordnen konnten, auch wenn sie mehrmals die Berichte aufmerksam gehört hatten.

Es ist interessant, wie die Dozentin die durch die Frustration der Studierenden angespannte Situation auflockerte: Sie verwendete das oben genannte Sprichwort und löste so bei den Studierenden eine Entspannungsfreude (Tietz, 2001, vgl.) aus, weil diese dann über ihre Schwierigkeiten bei der Zuordnungsübung lachen konnten. So entstand aus der ursprünglich Frustration auslösenden Situation eine Stimmung, die angenehm war. In der Tat wurde Freude als zweithäufigste Lerneremotion in dieser Sitzung interpretiert, obwohl Hörübungen allgemein sehr schwierig für Sprachlernende

sind und häufig negative Emotionen wie Frustration, Langeweile oder sogar Angst auslösen (vgl. Bauer, 1992). Emotionale Erlebnisse können auch die Leistungen der Lernenden beeinflussen, wie es im Kapitel 1 dieser Dissertation dargestellt wurde. In diesem Sinne wird die negative Auswirkung von Angsterlebnis auf das Hörverstehen wie folgt dargestellt: „Angst verschließt die Ohren“ (Bauer, 1992, S. 24). So kann das Hören ein Angsterlebnis verursachen und die ausgelöste Angst verhindert unmittelbar das Hörverstehen.

Der Wechsel von Emotionen fand auch in der Hörübung zur Wegbeschreibung statt. Die meisten Studierenden drückten zuerst Freude durch das Lachen sowie Körperbewegungen aus, dann zeigten sie Frustration und nach einer mündlichen Empfehlung der Dozentin lächelten sie. Die Übung, einen Weg aufzuzeichnen, gehört zu spielerischen Aktivitäten, die einen wichtigen Beitrag zur Freude im Unterricht leisten (vgl. Dewaele & MacIntyre, 2014), wie es im Kapitel 2.2.1 erwähnt wurde. Am Anfang der Wegbeschreibung lachten die Studierenden über die schnellen Anweisungen, sodass sie den Weg im Labyrinth nicht einzeichnen konnten. Als sie trotz vieler Wiederholungen der Wegbeschreibungen nicht im Stande waren, die Übung zu lösen, war Frustration bei ihnen zu beobachten; denn sie bewegten die Arme und schüttelten die Köpfe. An dieser Stelle konnte man dank der Aufzeichnung ein klares Beispiel für die Verbindung zwischen Frustration und Ärger beobachten (vgl. Kuppens & van Mechelen, 2007), als ein Studierender nach dem frustierenden Erlebnis mit der Wegbeschreibung verärgert aussah, das Buch nach vorne schob und die Arme verschränkte. Auf die beobachtbaren Frustrationsverhalten der Studierenden reagierte die Dozentin mit Humor und Geduld, indem sie lachte, die Audio-Datei stoppte und den Studierendem empfahl, nicht in Panik zu geraten. Mit diesen Strategien zeigte sie emotionale Kompetenz, weil sie versuchte, durch verschiedene Alternativen den wahrgenommenen negativen Emotionen der Studierenden entgegen zu kommen. Im Beitrag „Emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens“ gehen die Autorinnen Tina Hascher und Gerda Hagenauer (2011) u.a. auf emotionale Kompetenzen im Lehrerberuf ein, die sich auf einen kompetenten Umgang mit den Emotionen der Lernenden sowie mit den eigenen emotionalen Erlebnissen beziehen.

Durch den Humor ordnete der Dozentin Freude zu, denn sie äußerte lustige Kommentare und lachte mit den Studierenden darüber. Damit brachte die Lehrperson authentische Freude im Unterricht zum Ausdruck, wie es im Kapitel 2.3.1 geschildert wurde. Mit der gezeigten Freude der Lehrkraft trug diese zu einer angenehmen Unterrichtsatmosphäre bei, in der sich die Lehrende und die Studierenden trotz Frustration der Lernenden bei einer Höraufgabe amüsierten.

Zum ersten Mal in der vorliegenden Untersuchung wurde beoachtet, dass eine Lehrkraft eine Studierende aufforderte, „mit Emotion“ vorzulesen. Wie im Kapitel

2.1.2 erläutert wurde, lässt die Intonation einer Äußerung erkennen, in welchem emotionalen Zustand sich die Interaktionspartnerin bzw. der Interaktionspartner befindet (vgl. Pavlenko, 2005). Folglich steht die Aufforderung der Dozentin, mit Gefühl laut zu lesen, im Einklang mit einer authentischen Kommunikation, da Menschen ihre Emotionen auch durch die Betonung ausdrücken können.

Kurs „Deutsch I mündlich zweite Gruppe" – zweiter Beobachtungsmoment:

Am 25.10.2016 fand die zweite Beobachtung *der zweiten Lerngruppe Deutsch I* statt. Die vorherrschende Sozialform war das Plenum. Das Thema Essen wurde im Unterricht behandelt. Am Anfang der Sitzung stellte der Lehrende folgende Frage: „Was ist Sauerkraut?" und schrieb das Wort an die Tafel. Da keiner die Antwort wusste, fragte der Dozent: „Was ist sauer?". Darauf sagten die Studierenden die spanische Entsprechung, nämlich „ácido". Anschließend formulierte der Lehrende diese Frage: „Kennt (*sic!*) ihr, was Kraut ist?". Die Kursteilnehmer*innen kannten das Wort nicht, deswegen erklärte der Dozent das für die Studierenden unbekannte Wort auf Spanisch, indem er äußerte „repollo". Dann verglich die Lehrperson das Wort „Sauerkraut" mit der Übersetzung auf Französich „choucroute" und schilderte das Rezept von Sauerkraut auf Deutsch und ggf. sprach er auf Spanisch. Zudem unterstützte der Lehrende die Erklärung mit diesem Beispiel: „Manche Personen hassen das Sauerkraut, manche lieben es." Zu diesem Kommentar lächelten einige Studierende. Die Lehrperson fügte hinzu: „Entweder hassen sie es oder lieben es". Darüber lachten zwei Studierende.

Nach der Worterklärung kontrollierte der Lehrende eine Zuordnungsübung zum Thema Redemittel von Verkäufer*innen und Kund*innen aus dem Buch „studio [21] A1 Lektion 10 im Arbeitsbuch. In dieser Phase unterstrich der Lehrende, dass der Satz „Ich nehme eine Flasche" nicht wörtlich zu übersetzen sei. Interessanterweise widersprach ein Studierender, der ein Jahr in der Schweiz gelebt hatte, dem Dozenten hinsichtlich der Übersetzung von „nehmen", indem er sagte: „schon" und sagte den folgenden Satz auf Spanisch: „Voy a tomar" (ich werde nehmen). An dieser Stelle lächelte der Lehrende und forderte die Gruppe auf, den deutschen Satz „Ich nehme zwei Flaschen", ins Spanische zu übertragen. Folgende Vorschläge wurden geliefert: „Deme" (Geben Sie mir), „me llevo" (Ich nehme mit) und „me regala" (Schenken Sie mir). Dieser letzte Ausdruck ist umgangsprachlich und hierbei wird das Verb „schenken" verwendet, aber man kauft in der Tat ein Produkt. Über die letzte spanische Äußerung lachten die Studierenden. Der Kursteilnehmer, der dem Lehrenden vorher widersprochen hatte, sagte dazu lachend: „Eso es muy rolo" (Das ist sehr „rolo"). Die Bezeichnung „rolo"

verwendet man in Kolumbien, um Bogotaner*innen[21] zu benennen. Den Kommentar des Studierenden in Verbindung mit dem Wort „rolo“ fanden andere lustig, weil sie lächelten. Außerdem bestanden manche Studierende darauf, dass sie den Ausdruck „me regala“ nicht verwendeten, um etwas zu kaufen. In dieser Hinsicht betonte der Lehrende, dass es diesen Kursteilnehmer*innen gut ergehen würde, falls sie nach Spanien reisen würden, denn die Spanier*innen verstehen den bereits geschilderten Ausdruck nicht. Anschließend sollten die Studierenden noch eine Übung aus dem Buch lesen. Dabei fragte eine Studierende: „Was sind Gurken?“. An dieser Stelle wiederholte die Lehrkraft die Frage der Kursteilnehmerin, damit die Gruppe diese beantwortete. Zwei Studierende sagten das spanische Wort „pepinos“ und eine davon fügte hinzu „cohombro“ (Salatgurke). Hierbei brachen die ganze Gruppe und der Lehrende in Gelächter aus. Letzterer meinte, er würde das Wort „cohombro“ im Wörterbuch nachschlagen. In Kolumbien ist „pepino“ die gebräuchlichere Bezeichnung für Gurken, die Gruppe fand höchstwahrscheinlich das Wort „cohomobro“ (Salatgurke) in der Unterrichtssituation lustig, weil es so spezifisch wird.

Als nächste Aktivität fragte der Lehrende nach Preisen von kolumbianischen Lebensmitteln, wobei er diese Frage stellte: „Was kostet ein/e ...?. Da eine Studierende „keine Ahnung“ sagte, als sie gefragt wurde, neckte die Lehrperson sie mit der Aussage, dass die Mama bei ihr alles kaufe. Über diesen Lehrerkommentar lachte die Gruppe.

Danach sollten die Lernenden die im Buch dargestellten Redemittel zum Thema „Lebensmittel kaufen“ lesen. Anschließend betonte die Lehrkraft, dass Übersetzen nicht so empfehlenswert für das Verstehen von Redemitteln sei. Außerdem sprach der Dozent über die Verfügbarkeit der Produkte, welche aufgrund der Jahreszeiten nicht immer in Deutschland zu kaufen sind. Dabei verglich er die Situation mit Kolumbien, wo die Lebensmittel das ganze Jahr zur Verfügung stehen. Nach dieser Plenumsphase sollten die Studierenden kurze Dialoge spielen, um die Redemittel zu üben. Hierbei sprachen die Kursteilnehmer*innen miteinander auf Deutsch. Als letzte Aktivität forderte die Lehrkraft einen Studierenden auf, aufzustehen und nach vorne zu gehen. Dort stellte der Dozent den Kursteilnehmer als einen Metzger vor. Er fragte die anderen Studierenden dabei, was ein Metzger verkauft, worauf die Studierenden „Fleisch“ sagten. Die Lehrperson fügte hinzu, dass man Milch bei der Metzgerei kaufen könne. Danach bestimmte der Lehrende noch zwei Rollen für andere Studierende, nämlich eine Verkäuferin in einer Bäckerei und einen Verkäufer bzw. Kassierer in einem Supermarkt. Darauf wies die Lehrkraft diesen Studierenden Plätze im Seminarraum zu.

[21] Ursprünglich hatte das Wort „rolo“ bzw. die weibliche Form „rola“ eine despektive Konnotation für Kinder, deren Elternteile nicht aus Bogotá waren. Heutzutage ist die Verwendung von dieser Bezeichnung sehr gängig.

Jede Verkäuferin bzw. jeder Verkäufer sollte eine Liste mit den angebotenen Produkten und Preisen erstellen, wobei der Studierende mit der Rolle Metzger fragte: „Wie sagt man caballo?“. Darauf antwortete der Dozent „Pferd“ und die Gruppe lachte über die Frage des Studierenden. An dieser Stelle erklärte der Lehrende, dass man in Kolumbien „pajarilla“ (Schweinemilz) oder „chunchullo“ (Dünndarm von Rindern) isst. Bei dieser Erklärung schüttelten einige Studierende den Kopf und wiesen es von sich, dass sie so etwas verzehren würden und Ekel wurde im Gesichtsausdruck erkennbar, weil die Nase von manchen Studierenden gerümpft wurde und die Oberlippe verzogen war. Eine Studierende bewegte sogar ihre Hand vor den Mund. Außerdem sagte der Lehrende, dass es in Deutschland eher sogar verboten sei, einige Innereien zu essen. Man verzehre manche, wie zum Beispiel Leber oder Nieren, aber man esse nicht alle tierischen Innereien, denn es bestehe das Risiko, eine Infektion zu bekommen und dies sei teuer, denn alles sei teurer in Europa. Über die hohen Kosten von Behandlungen im europäischen Raum lachten die Studierenden.

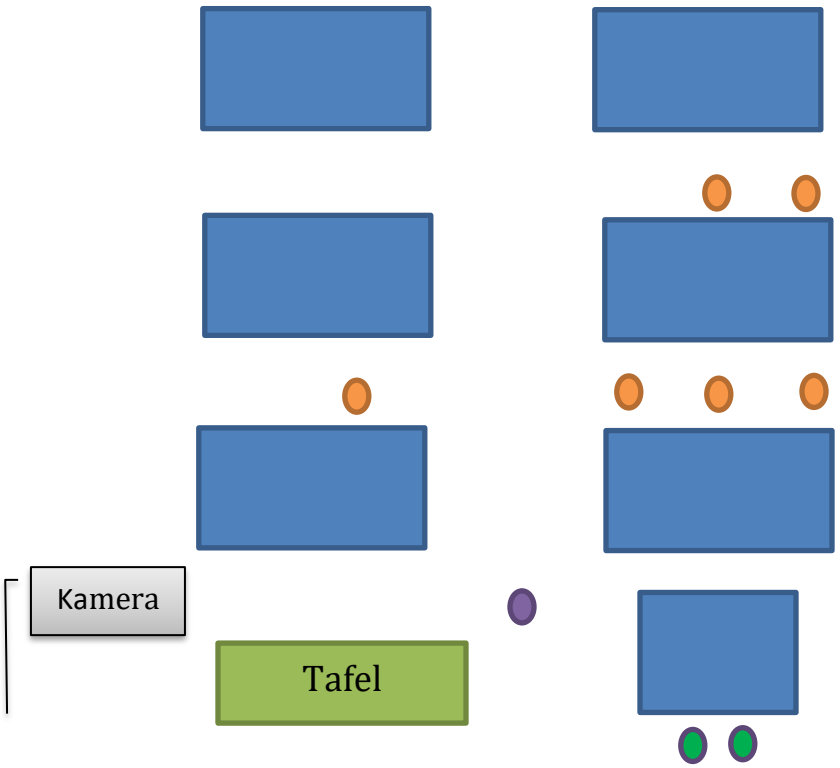
Nach dem interkulturellen Beispiel über Essgewohnheiten näherte sich die Lehrperson den anderen Studierenden, die keine Rollen hatten und bestimmte welche für sie. Eine Studierende sollte demnach eine Frau mit einem Mann, vier Kindern und einem Hund darstellen. An dieser Stelle brachen die Studierenden wieder in Gelächter aus. Darüber hinaus sollte ein Kursteilnehmer die Rolle eines allein lebenden, arbeitslosen Mannes übernehmen. Diese Rolle fand die Gruppe auch lustig, denn sie lachten erneut. Schließlich sollte eine dritte Studierende eine alleinerziehende Mutter mit Katze sein. Die Studierenden als künftige Kund*innen sollten sich überlegen, dass sie für zwei Wochen einkaufen würden und entsprechend eine Einkaufsliste erstellen. Ferner sollten die Verkäufer*innen in ihren Listen mit Produkten auf die Preise achten, weil diese den deutschen Kosten entsprechen sollten. Anschließend forderte die Lehrperson die Kundinnen und den Kunden auf, einkaufen zu gehen. Wenn die Verkäufer*innen die gewünschten Produkte nicht hatten, sollten die Kund*innen einen Ersatz finden. Bei dieser Aktivität bewegten sich alle Kursteilnehmenden, zuerst die Verkäufer*innen, als die Lehrperson ihnen Plätze zuwies. Danach gingen die Kund*innen zu den drei Verkäufer*innen und führten Einkaufsgespräche auf dem Markt, wobei sie miteinander auf Deutsch sprachen. Während der Gespräche konnte man ab und zu Gelächter der Studierenden wahrnehmen, beispielsweise lachte eine Kundin, als der Metzger Pferdefleisch anbot.

Nach den Gesprächen forderte die Lehrkraft die Kund*innen auf, die Produkte zu unterstreichen, die sie gekauft hatten. Anschließend stellte der Lehrende den Studierenden diese Frage: „X, was hast du gekauft?“ Als die Studierende, die eine alleinerziehende Mutter mit Katze repräsentierte, über ihren Kauf berichtete, sagte der Lehrende: „Du hast aber viel Extrageld ausgegeben“. Darauf reagierte die Lernende mit einem Lachen und stimmte zu. Es fiel auf, dass die Studierenden viel lachten, als

ein Verkäufer meinte, er habe Bratwurst aus Tofu. Der Dozent meinte dazu, „er würde lieber nichts essen.“. Im letzen Bericht erzählte ein Studierender, dass er zwei Instantnudeln gekauft habe. Dies fanden die anderen Kommiliton*innen lustig. Danach fragte die Lehrkraft, ob die Verkäufer viel Geld bekommen hätten. Als eine Studierende das beantwortete, lachte die Gruppe, weil sie viel verdient hatte. Damit kam die Sitzung zum Ende.

Die Abbildung 13 stellt die Sitzordnung am Anfang der Sitzung dar.

Abb. 13: Sitzordnung am 25.10.2016



In der Tabelle 17 werden die häufigsten Emotionen der Studierenden dargelegt:

Tab. 17: Beobachtete Emotionen der Studierenden in der Sitzung vom 25. Oktober 2016

Emotion	Häufigkeit
Interesse	16mal
Freude	10mal
Belustigung	7mal

Hinsichtlich der positiven Emotionen waren Interesse und Freude die häufigsten auftretenden emotionalen Erlebnisse bei allen Studierenden, weil man sechzehnmal Interesse und zehnmal Freude bei den Studierenden interpretierte. Ihrerseits wurde Belustigung siebenmal bei zwei Drittel der Kursteilnehmer*innen im Unterricht interpretiert.

Bei der Lehrkraft wurde Frustration einmal, Interesse dreimal und Freude zweimal interpretiert.

Interpretation

Da die Studierenden der Lehrkraft mit Aufmerksamkeit zuhörten und sie mit den Augen verfolgten, als diese über Lebensmittel sprach, interpretierten die Beobachterinnen bei den Lernenden Interesse. Diese Emotion wurde durch eine Sitzung mit dem Schwerpunkt Essen ausgelöst, wobei die Teilnehmer*innen sich nicht nur mit der Bedeutung einiger Lebensmittel beschäftigten, sondern sie lernten auch deutsche Essgewohnheiten kennen und verglichen sie mit den eigenen.

Zudem verursachten die von dem Dozenten ausgesprochenen Emotionswörter „hassen“ und „lieben“ Freude bei einigen Studierenden, weil sie lachten, als sie diese Wörter wahrnahmen. Unter der Berücksichtigung der Verben, die emotionale Erlebnisse ausdrücken, fand der Erlebenswortschatz Platz im Unterricht. Im Kapitel 2.1.2 wurde auf diesen Wortschatz (vgl. Fiehler, 1990) eingegangen. Nach Fiehler umfasst er Nomen, Verben sowie Adjektive, um Emotionen zu beschreiben. In der beobachteten Sitzung erfuhren die Lernenden, dass die Deutschen „Sauerkraut entweder hassen oder lieben.“ Durch die bereits beschriebene Lehrererklärung förderte die Lehrperson den Erlebenswortschatz und die Landeskunde, denn die Deutschstudierenden hörten einerseits Emotionswörter auf Deutsch im Klassenzimmer und andererseits wurden ihnen Vorlieben bezüglich von Sauerkraut erklärt.

In dieser Sitzung war es auffällig, dass durch das „Fremde“, nämlich das deutsche Wortfeld Essen, das „Bekannte“ in Frage gestellt wurde, wie zum Beispiel eigene Ausdrücke aus dem kolumbianischen Spanisch. So haben die Studierenden und die Lehrkraft über das Verb „schenken“ in Verbindung mit kaufen nachgedacht. Beim Reflektieren der Verwendung von kolumbianischen Wörtern erlebten die Lernenden und der Dozent Freude, indem sie darüber lachten oder witzige Kommentare machten. In diesem Zusammenhang fand im Unterricht die Entspannungsfreude statt, die im Kapitel 2.3.1 beschrieben wurde (vgl. Titz, 2001). Sowohl die Kursteilnehmer*innen als auch der Lehrende erlaubten sich, Witze über die L1 zu machen, da eine entspannte Atmosphäre in der Sitzung herrschte.

In dem bereits erwähnten Kapitel dieser Dissertation wurde die Skala zur Lernfreude „Foreign Language Enjoyment“ mit der Abkürzung FLE geschildert (vgl. Dewaele & MacIntyre, 2014). Unter 1,746 mehrsprachigen Proband*innen galten Rollenspiele als Auslöser für Freude im Fremdsprachenunterricht. Dies konnte man in der beobachteten Sitzung bestätigen, weil die Studierenden viel lachten, als sie sich in eine Rolle, nämlich als Kund*in bzw. Verkäufer*innen hineinversetzen sollten und dabei lustige Kommentare äußerten. Da die Gruppe klein war – diese bestand aus nur sechs Lernenden – konnte die Lehrkraft die kleinen Arbeitsgruppen für die Rollenspiele einfacher als in dem parallelen Kurs oder in den fortgeschritten Lehrveranstaltungen mischen. An dieser Stelle soll auch erwähnt werden, dass diese Lerngruppe die einzige war, in der alle Kursteilnehmer*innen miteinander gesprochen hatten. Höchstwahrscheinlich förderte der Austausch zwischen den Studierenden die Lernemotion Freude.

Neben Interesse und Freude zählt Belustigung zu den interpretierten positiven emotionalen Erlebnissen bei Studierenden. Sucht man nach der Bedeutung von Belustigung, schlägt das Wörterbuch Duden zwei Konnotationen vor; die erste Erklärung bezieht sich auf einen „unterhaltenden Zeitvertreib“, während die zweite Bedeutung „das Belustigtsein“ umfasst (vgl. Dudenredaktion). Das letztere stellt eine fröhliche Stimmung dar. Diese herrschte in der zweiten beobachteten Sitzung *der Gruppe 02 Deutsch I.*

Im Gegensatz zu den positiven Emotionen interpretierten die Beobachter*innen kaum negative emotionale Erlebnisse unter den Studierenden. Dazu gehört Frustration, die bei einem Lernenden beobachtetet wurde. Der Wortschatz bereitete dem Kursteilnehmer Schwierigkeiten. Im Interview mit der Lehrkraft erklärte die Lehrperson die mögliche Ursache für diese Emotion; die eine Folge der nicht ausreichenden Bemühungen des Studierenden sei. Zudem wurde Frustration einmal auch der Lehrkraft zugeordnet, als diese die Stirn runzelte. Im Kapitel 2.3.4 dieser Dissertation gibt es eine Beschreibung zur Lehrerfrustration, welche verursacht wird, wenn die Lehrenden Fehlleistungen nicht beeinflussen können. (vgl. Chang, 2009). Für die beobachtete Sitzung galt die niedrige Leistung des Studierenden als die Ursache für die Frustration der Lehrkraft.

Allerdings überwogen die positiven Emotionen bei dem Dozenten; dreimal Interesse und zweimal Freude. Interesse bei der Lehrperson wurde interpretiert, als der Lehrende mit Aufmerksamkeit den Fragen der Lernenden zuhörte und sogar für ihn unbekannte Wörter nachschlug. Da er mit den Studierenden über Kommentare lachte und Witze erzählte, ordneten ihm die Beobachterinnen Lehrerfreude zu. Der Umgang mit Humor im Deutschunterricht seitens der Lehrkraft war auch bei der anderen kolumbianischen

Lehrkraft beobachtbar.[22] Im Gegensatz zu der Dozentin des parallelen Kurses bediente sich der Lehrende jedoch öfter der deutschen Sprache, um lustige Kommentare zu äußern. Im Kapitel 2.3.1 wurde die Skala zur Lehrerfreude beschrieben, wobei sich ein Item der Freude-Skala auf den Spaß während der Unterrichtsdurchführung bezieht (vgl. Frenzel et al., 2008). Diese Art von Freude konnte man bei der Lehrperson in der Sitzung beobachten, denn der Dozent gestaltete durch lustige Kommentare und Aktivitäten einen angenehmen Deutschunterricht.

Allgemeine Analyse der Unterrichtsbeobachtungen

Die Sitzungen für *Deutsch III* und *Deutsch VI* wurden weniger ausführlich als die Unterrichtsstunden von *Deutsch I* geschildert. Das liegt zum Teil daran, dass die Lehrenden für Anfänger*innen öfter als in den anderen Lehrveranstaltungen Aktivitäten im Plenum kontrollierten. So konnte man die verbalen Ausdrücke der Lernenden und die entsprechenden interpretierten Emotionen detaillierter beschreiben. Darüber hinaus stellten die Studieren auf dem Niveau A1 den Dozent*innen mehr Fragen; vor allem in den Bereichen Wortschatz und Grammatik, als die fortgeschrittenen Studierenden. Diese Fragen wurden von den Beobachter*innen wahrgenommen, registriert und wenn sie einen Beitrag zur Untersuchung geleistet hatten, erschienen sie in den vorigen Analysen. Der Unterricht für die ersten Deutschkurse war stärker gesteuert als die Sitzungen mit Fortgeschrittenen, weil die Studierenden im ersten Semester mehr Unterstützung bei den Vokabeln und Strukturen als die Lernenden in fortgeschrittenen Kursen brauchten. Nicht zuletzt soll erwähnt werden, dass die kolumbianischen Lehrkräfte kommunikativer als die deutschsprachigen Dozentinnen waren. Erstere haben Witze erzählt oder lustige Kommentare gemacht.

Berücksichtigt man die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen, dann wird deutlich, dass positive Emotionen wie z.B. Interesse und Freude bei den Studierenden interpretiert wurden, wenn sie sich aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligten, zumal wenn spielerische Aktivitäten eingesetzt wurden. In Unterrichtsstunden mit Vielfalt an Aktivitäten sowie Sozialformen herrschten Freudeerlebnisse vor. Lachen galt als ein wiederholter Indikator für die Freude der Kursteilnehmer*innen. In der Auseinandersetzung mit landeskundlichen Themen wie zum Beispiel das Essen, sowie bei kreativen Schreibaufgaben wie im *Kurs Deutsch VI schriftlich* wurde Freude ausgelöst. An dieser Stelle muss aber in Betracht gezogen werden, dass sich die interpretierte Emotion Freude der Lernenden nicht immer auf den behandelten Lernstoff zurückführen lässt. Die Studierenden haben beispielsweise unter sich Witze gemacht. Dies war möglich, weil die analysierten Sitzungen in einer angenehmen

[22] Vgl. S. 125 der vorliegenden Arbeit.

Stimmung stattfanden. Darüber hinaus trug die Übersetzung von deutschen Wörtern ins Spanische zur Freude bei.

Eine weitere positive Lernemotion war Belustigung, die den Kursteilnehmer*innen oft zugeordnet wurde, als diese lang und intensiv lachten. Allerdings stellte eine klare Trennung zwischen Belustigung und Freude eine Herausforderung für die Beobachter*innen dar. Erneut war dabei das Geneva Wheel ein wichtiges Instrument, die häufig unscharfe Grenze zwischen diesen beiden Emotionen besser definieren zu können.

Die positive Emotion Stolz wurde deutlich seltener beobachtet. Sie wurde interpretiert, als zwei Studierende in der zweiten Gruppe des ersten Sprachkurs für sie hohe Leistungen erbrachten, weil sie „richtig“ geantwortet hatten, als die Lehrperson bestimmte Teilkompetenzen wie zum Beispiel Grammatik, nämlich den Artikel eines Wortes sowie das Partizip eines Verbes überprüfte. Durch Gesichtsausdruck und/oder Körpersprache zeigten diese zwei Anfänger*innen die positive Emotion, welche von Interesse für die vorliegende Arbeit ist.

Es war interessant zu beobachten, dass Langeweile durch unterschiedliche Auslöser in Erscheinung trat. Als eine Sitzung keinen Wechsel in ihren Sozialformen hatte, wurde die negative Emotion bei einigen Studierenden ausgelöst. Auch bei einigen Höraufgaben tauchte diese negative Emotion auf. Wahrscheinlich hing das interpretierte Verhalten mit der passiven Aufgabe zusammen, wobei die Studierenden wenig steuern können. Langweilige Erlebnisse hingen auch mit der Müdigkeit zusammen. Darüber hinaus kann die Lernemotion Langeweile, wie bereits weiter oben schon erwähnt, auch in Verbindung mit Frustration auftreten.

Zudem wurde Unsicherheit interpretiert, als komplexe Strukturen wie zum Beispiel der subjektive Gebrauch von Modalverben im Kurs *Deutsch III schriftlich* behandelt wurden. Ferner ordneten die Beobachter*innen einigen Studierenden Verwirrung zu, als diese die Partizipien von Verben bilden sollten. Hierbei stellt sich die Frage, ob Unsicherheit zur Verwirrung führen kann.

In einigen Fällen war Frustration beobachtbar, als die Studierenden bestimmte Aufgaben nicht bewältigen konnten, wie zum Beispiel beim Hören den Weg in ein Labyrinth aufzuzeichnen.

Bezüglich der Emotionen der Lehrenden herrschte Interesse vor, weil die Dozent*innen mit Engagement die Fragen der Studierenden hörten, einen Blickkontakt hielten, als die Kursteilnehmer*innen Kommentare äußerten. Freude wurde auch beobachtet, wenn das Unterrichtsgeschehen dynamisch verlief und die Studierenden

eher eine aktive Rolle in den Sitzungen hatten. Gute Leistungen der Lernenden, wie z.B. ein interessantes Referat, waren auch Auslöser für Freude.

Die Beobachter*innen interpretierten wenige negative emotionale Erlebnisse bei den Deutschlehrenden. Enttäuschung, Langeweile und Frustration wurden nur jeweils einmal beobachtet. Daher ist es nicht möglich, über Tendenzen in den Sitzungen zu berichten, in denen diese negativen Emotionen ausgelöst wurden. Allerdings erschienen die emotionalen Verhältnisse in Verbindung mit unangemessem Verhalten der Lernenden, wie zum Beispiel verspätete Teilnahme an den Sitzungen, im Zusammenhang mit passiven Aufgaben oder mit niedrigen Leistungen der Studierenden.

Vergleicht man die erhobenen Daten, wird die folgende Frage gestellt: Kann es sein, dass eine Lehrperson beispielsweise nur einmal Freude oder maximal dreimal Interesse in einer Sitzung spürte? An dieser Stelle ist es nötig, über die Möglichkeiten und Grenzen des Beobachtungsverfahren nachzudenken. In ihrem Werk *Qualitative Forschung, ein Handbuch* kommen die Autor*innen Uwe Flick und andere zum Schluss, dass die Beobachtung versucht, „Geschehen in ihrem natürlichen Verlauf zu beobachten. Inwieweit dieser Anspruch realisierbar ist, bleibt fraglich, da der Vorgang des Beobachtens in jedem Fall das Beobachtete beeinflusst." (Flick et al., 2000, S. 205). Einerseits beabsichtigte die vorliegende Arbeit in den bereits beschriebenen Sitzungen an der Universidad Nacional, die ausgelösten Emotionen in natürlichen Situationen zu untersuchen. Dieses Ziel wurde erreicht, weil sich die Beteiligten trotz der Kamera und/oder Anwesenheit der Beobachter*innen verhielten, als ob sie in einem gewöhnlichen Unterricht ohne die externe Beobachtung gewesen wären. Die Studierenden arbeiteten allein, in Gruppen oder mit der Partnerin bzw. dem Partner, hörten der Lehrkraft oder den Kommilitonnen zu und nahmen aktiv am Unterricht teil. Dazu konnte die Lehrperson die meisten geplanten Aktivitäten ein- und durchführen. Selten sahen die Teilnehmer*innen in die Kamera oder direkt in die Augen der Forscher*innen. Andererseits konnten sich die Beobachter*innen gleichzeitig durchschnittlich zweimal auf jede Person fokussieren, um sich auf die Emotionen der Studierenden und Dozent*innen zu konzentrieren. Aus diesem Grund hatte die begrenzte Zeit, die für die Beobachtung jeder einzelnen Person zur Verfügung stand, einen Einfluss darauf, wie oft eine Emotion letztlich interpretiert werden konnte. Daher ist es möglich, dass eine Lehrperson durchaus häufiger Freude verspürte, als dies in den Sitzungen zugeordnet wurde.

Trotz der Grenzen des Beobachtungsinstruments trug es entscheidend zur Analyse der interpretierten Emotionen bei. Mit der externen Beoachtung war es möglich, die emotionalen Erlebnisse der Studierenden und Lehrenden in authentischen Unterrichtssituationen zu untersuchen. Für die Beobachter*innen war es zum Teil

praktischer, direkt im Unterricht die Emotionen der Proband*innen zu interpretieren, weil jede Forscherin oder jeder Forscher nach der geplanten Zeit im Klassenzimmer Notizen über die Eindrücke schrieb, während die Stunde weiterlief. Gegen die direkte Beobachtung spricht, dass sie sehr anstrengend für die Beobachter*innen war; die Konzentration lieβ nach ca. 60 Minuten spürbar nach. Hingegen konnten die Beobachter*innen mit der nachträglichen Beobachtung Pausen machen, wenn sie sich dies wünschten. Jedoch muss man mit dieser Beobachtungsform die Videokamera stoppen, um die Beobachtungen zu protokollieren, wobei dies mehr Zeit als in der direkten Beobachtung in Anspruch nimmt. Für die erste nachträgliche Beobachtung brauchten die Personen beispielsweise fast zwei Stunden Zeit, um vierzig Minuten einer Sitzung zu dokumentieren.

Darüber hinaus wurde die Komplexität des Unterrichtsgeschehens durch die Beobachtungen erwiesen (Rauin, Herrle & Engartner, 2016, S. 9), weil die Studierenden und Lehrenden nicht nur lernen und lehren, sondern jede Unterrichtsstunde ein neues Szenario darstellt, in dem die Kenntnisse, Handlungen und Emotionen der Lernenden und Lehrkräfte in engem Zusammenhang stehen. Selbst wenn Sitzungen, wie es der Fall von *Deutsch III schriftlich* war, mit ähnlichen Sozialformen, Themen und Aktivitäten existieren, unterscheidet sich jede Stunde von anderen Sitzungen. Dies konnten die Beobachter*innen durch die Analyse der emotionalen Erlebnisse bestätigen, da kein einziger Unterricht auf dieselbe Konstellation von erlebten Emotionen hinweist.

Auch wenn jede Stunde einzigartig war, konnte die vorliegende Untersuchung den gegenseitigen Einfluss von emotionalen Erlebnissen der Lernenden und Lehrenden bestätigen. In diesem Sinne wurde in der Interpretation der Beobachtung der *Gruppe Deutsch VI mündlich* auf das Modell reziproker Zusammenhänge zwischen Lehrer- und Lerneremotionen (vgl. Frenzel et al., 2008) eingegangen. Die Lehrperson lachte beispielsweise über einige lustige Kommentare oder Handlungen der Studierenden, was dann bei ihnen auch gleichzeitig Freude hervorrief. Dieses Verhalten war auch bei den *Gruppen Deutsch VI schriftlich* und in den beiden *Gruppen Deutsch I* beobachtbar. Zudem interpretierten die Beobachter*innen sowohl bei den Kursteilnehmer*innen als auch bei der Dozentin Langeweile, als sie einen langen Radiobeitrag hörten. Ferner standen die beschriebenen Emotionen in engem Zusammenhang mit den Lernaktivitäten.

Aufgrund der fokussierten Fertigkeiten in den Kursen war es einfacher, Emotionen in Lehrveranstaltungen mit dem Schwerpunkt Sprechen als in den schriftlichen Sprachkursen wahrzunehmen, weil die Studierenden in den mündlichen Kursen ab und zu im Plenum sprachen oder eher häufiger mit ihren Kommiliton*innen redeten. Dabei galten der Gesichtsausdruck sowie die mündlichen Äußerungen als Indikatoren für die

interpretierten Emotionen. Hinzu kommt, dass sich die Dozent*innen öfter als in den schriftlichen Kursen äußerten. Dabei korrigierten sie ggf. Aussprache, erklärten Wortschatz und die kolumbianischen Lehrkräfte drückten sogar Emotionswörter auf Spanisch und auf Deutsch aus. Das Verbalisieren von Emotionen erfolgte jedoch nur durch die Lehrenden. Dieses Ergebnis zeigte in Anlehnung an die Theorie von Reinhard Fiehler (vgl.Fiehler, 1990), dass der Ausdruck von Emotionen sozialen Normen unterliegt (siehe auch S. 122/123 der vorliegenden Arbeit). Betrachtet man dies für die beobachteten Sitzungen, drückten eher die kolumbianischen Dozent*innen ihre emotionalen Erlebnisse verbal aus, welche gleichzeitig einen Einfluss auf die interpretierten Emotionen der Studierenden hatten. So lächelten einige Studierende in der *zweiten Gruppe Deutsch I*, als der Kursleiter die Emotionswörter „hassen" und „lieben" in Verbindung mit „Sauerkraut" sagte. In diesem Zusammenhang galt der Unterricht als ein Interaktionsort, in dem Emotionen je nach Beziehungen geäußert werden. Das Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden war meistens asymmetrisch, denn die letzteren brachten öfter als die ersten emotionale Erlebnisse zum Ausdruck. Wahrscheinlich lag es an ihrer „übergeordneten" Funktion, da die Dozent*innen die Leistungen der Kursteilnehmer*innen bewerteten. Allerdings gab es auch den Fall, dass ein Studierender mit einer ironischen Bemerkung auf eine Äußerung der Lehrerin die anderen zum Lachen brachte, nämlich als er mit dem Wort „Xenophobie" auf einen Kommentar der Lehrkraft zu seiner Herkunft reagierte.

Betrachtet man Empfehlungen aus dem Modell „Emo-Sensory Language Education" (vgl. Pishghadam & Naji Meidani, 2022), wie zum Beispiel, dass verschiedene Lernertypen im Unterricht angesprochen werden, stellt man fest, dass diese in den Gruppen mit den Anfänger*innen stärker als für die Sprachkurse im dritten oder im sechsten Semester zu beobachten waren, denn die Teilnehmenden in den ersten Kursen sprachen, schrieben und bewegten sich mehr als die Fortgeschrittenen. Allerdings wurden haptische Typen in der ersten Sitzung der Gruppe „Deutsch VI schriftlich" berücksichtigt, als die Lernenden Plakate zum Thema Passiv erstellten.

Die Beobachtungen ermöglichten einen Überblick der Emotionen der beteiligten Lehrenden und Studierenden aus einer externen Perspektive. Nun stellt sich die Frage, wie die Proband*innen ihre emotionalen Erlebnisse selbst bewerteten. Stimmen die Ergebnisse der Beobachtungen mit den von den Lehrkräften und Lernenden im Fragebogen ausgewählten Emotionen überein? Im Folgenden wird auf die Resultate der Fragebögen eingegangen, um eine introspektive Berücksichtigung der Emotionen in den Sitzungen zu gewährleisten.

3.4.2 Auswertung der Fragebögen

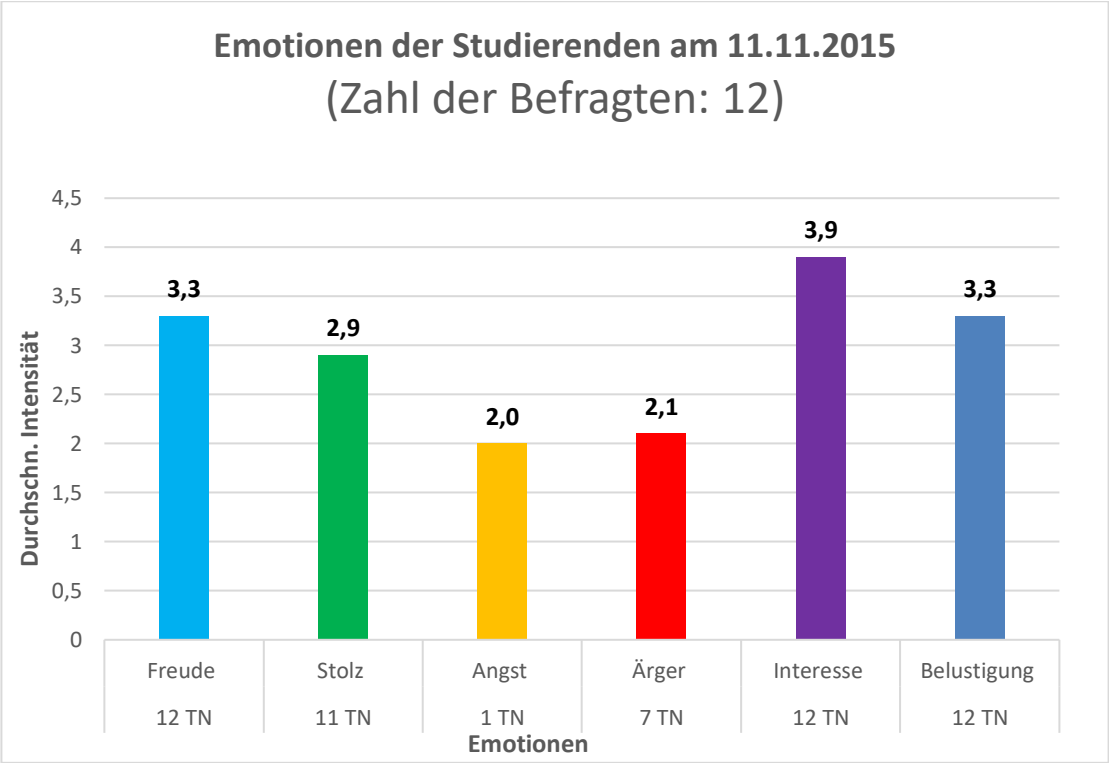
Mit den Fragebögen wurde beabsichtigt, eine individuelle Darstellung der in den Sitzungen erlebten Emotionen der Lernenden und Lehrenden zu erhalten. Um eine detallierte Übersicht der Empfindungen der Proband*innen zu gewinnen, werden ggf. neben den vier für diese Dissertation ausgewählten Emotionen noch zwei weitere emotionale Erlebnisse in den Grafiken dargestellt, die von allen oder den meisten Teilnehmer*innen empfunden wurden und die eine Intensität im Mittel von 2,5 hatten.

Kurs „Deutsch III schriftlich" – erster Beobachtungsmoment:

Welche Emotionen wählten die Teilnehmenden aus dem Fragebogen aus? Stimmen diese mit der Unterrichtsbeobachtung überein? Welche Unterschiede lassen sich erkennen? Dies sind die zentralen Fragen, die bei der Analyse der Fragebögen eine Rolle spielten. Im Folgenden gibt es zu jeder Sitzung eine grafische Darstellung der Fragebogenergebnisse. Anschließend werden die Daten mit den Beobachtungen verglichen und analysiert.

Bezüglich der Sitzung am 11.11.2015 ist die Emotion unter jedem Balken verzeichnet sowie die Zahl der Teilnehmer*innen, die die dargestellte Emotion angaben. So steht für Stolz beispielsweise in der Abbildung 14 11TN, das heißt, 11 Studierende verspürten Stolz. Links befindet sich die durchschnittliche Intensität des jeweiligen emotionalen Erlebnisses.

Abb. 14: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch III schriftlich am 11.11.2015

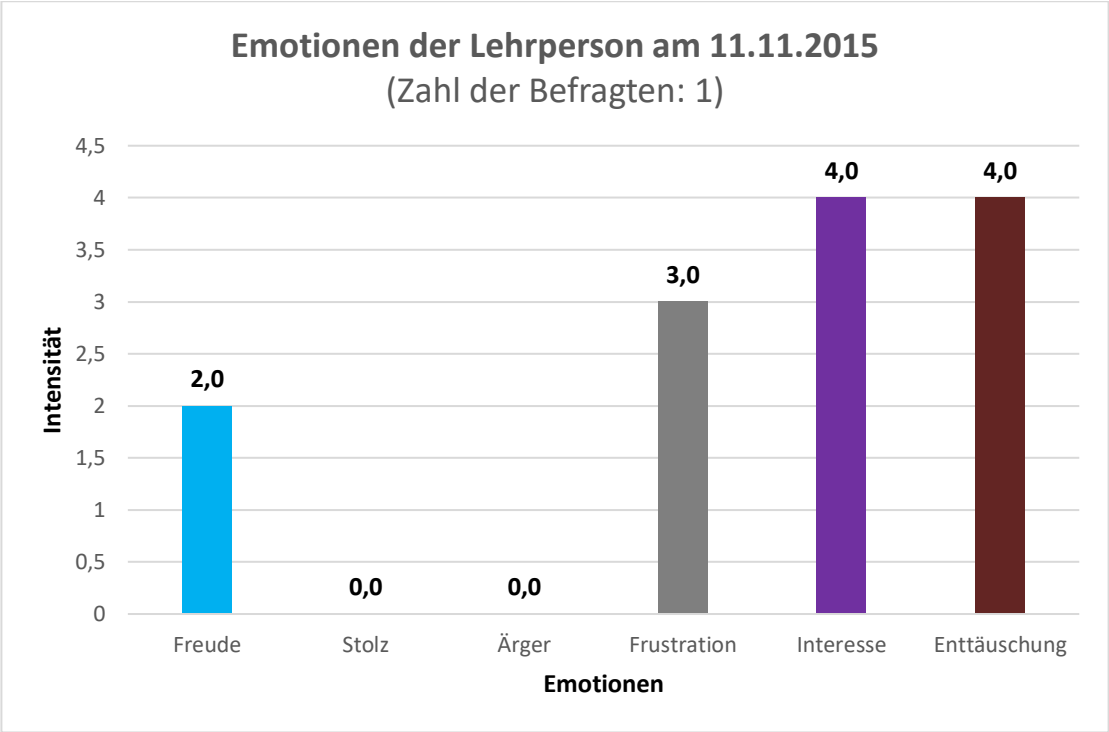


Anmerkung: TN = Teilnehmer*innen, die die dargestellten Emotionen empfunden haben

Am 11.11.2015 ist bezüglich der positiven Emotionen der Kursteilnehmer*innen in der Gruppe *Deutsch III schriftlich* festzustellen, dass Interesse den ersten Platz bei den Kursteilnehmer*innen belegte, weil alle Studierenden diese Emotion spürten und diese durchschnittlich 3,9 erreichte. Auch alle Lernenden empfanden Freude und Belustigung mit einer Intensität von 3,3 im Durchschnitt, gefolgt von Stolz; denn 92% der Studierenden spürten diese Emotion und sie lag im Mittel bei 2,9. In Bezug auf die negativen emotionalen Erlebnisse war Angst nicht auffällig, denn nur ein Lernender empfand diese mit einer Intensität von 2. Zu den negativen Emotionen fällt ins Auge, dass über die Hälfte Ärger verspürt hatten. Allerdings erreichte diese Emotion durchschnittlich 2,1.

Für die Lehrperson stellt die Abbildung 15 die für diese Arbeit ausgewählten Emotionen und noch zwei weitere Emotionen dar.

Abb. 15: Selbst eingeschätzte Emotionen der Lehrperson aus *Deutsch III schriftlich* am 11.11.2015



Von der Lehrperson angegebene positive Emotionen waren Interesse und Freude mit einer Intensität von 4 sowie 2 respektive. Stolz wurde nicht verspürt. Enttäuschung erlebte die Lehrende mit dem Wert 4, während Frustration bei 3 lag. Die Lehrende empfand in der beobachteten Sitzung keinen Ärger.

Interpretation

Den Beobachtungsergebnissen zufolge stand Interesse an der ersten Stelle der Lerneremotionen, gefolgt von Unsicherheit, und Freude belegte den dritten Platz. In diesem Sinne entsprechen zwei positive beobachtbare Emotionen den von den Proband*innen im Fragebogen angekreuzten Optionen, nämlich das Interesse und die Freude. In der Beobachtung wurde zwar Stolz nicht erfasst, aber dieses positive Erlebnis gaben die meisten Studierenden an. Die Emotion Unsicherheit, obwohl beobachtet, stand nicht zur Auswahl im Fragebogen. Überraschend war, dass über die Hälfte der Studierenden Ärger als negative Emotion im Instrument ankreuzte, auch wenn dies während der Sitzung nicht beobachtet wurde.

Wie in der Beobachtung beschrieben wurde, beschäftigten sich die Kursteilnehmer*innen in dieser Sitzung mit dem subjektiven Gebrauch der Modalverben. Dies ist ein Thema, das aufgrund seiner Komplexität oft erst ab dem Sprachniveau B2 behandelt wird. Der Herausforderung, die Modalverben darstellen

können, geht Augustin in ihrer Dissertation (Augustin, 2006) nach. Obwohl sich die Autorin mit Schwierigkeiten bei der Vermittlung von deutschen Modalverben für russisch sprechende Au-Pair-Mädchen auseinandersetzte und in der vorliegenden Untersuchung die Proband*innen kolumbianische Studierende waren, gilt die Kritik zur Behandlung der Modalverben aus der Studie von Augustin für Deutschlernende insgesamt als angemessen. So kritisiert sie beispielsweise die Vermittlung des Themas im Lehrwerk *Das Oberstufenbuch Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehr- und Übungsbuch für fortgeschrittene Lerner* von Buscha und Linhout (Buscha & Linthout, 2000). Für problematisch hält Augustin die Verwendung der Entsprechungen als Synonyme von Modalverben im Lehrbuch, um die Bedeutung der Modalverben im subjektiven Gebrauch zu erklären, da diese die Deutschlernenden verwirren können. Als Beispiele kann man die im Lehrwerk dargestellten Sätze „Das mag stimmen" und „Er kann/könnte auf dem Sportplatz sein" einführen, die sogar mit Wörtern, „möglicherweise" oder „vielleicht" als Synonyme erklärt werden (Buscha & Linthout, 2000, S. 62). Auch wenn beide Sätze unterschiedliche Modalverben enthalten, werden sie mit denselben Adverbien erklärt. Das muss verwirrend sein. Darüber hinaus finden die Nicht-Muttersprachler*innen keine explizite Erklärung der unterschiedlichen Stärkegrade bei den Modalverben (Augustin, 2006, S. 126–128).

Für den untersuchten Kurs Deutsch III stellte das Thema für die Studierenden eine beträchtliche Herausforderung dar, weil die Lernenden erst das Sprachniveau B1 hatten und die subjektive Bedeutung der Modalverben wie dargestellt eher mit fortgeschrittenen Deutschlernenden bearbeitet werden sollte. Normalerweise besitzen die kolumbianischen Deutschstudierenden keine oder nur grundlegende Kenntnisse, wenn sie beginnen, Deutsch zu studieren. Daher bringen sie auch kein Gefühl etwa für die unterschiedlichen Stärkegrade der Modalverben mit, da dies im Spanischen so nicht existiert. Daher ist es schwer, solche Inhalte, die eher dem Niveau B2 entsprechen, im dritten Semester zu behandeln. So weckten die herausfordernden Aktivitäten einerseits Interesse, da die Lernenden dabei etwas Neues lernen konnten und/oder ihre Kompetenzen verbesserten. Außerdem arbeiteten sie in Gruppen und amüsierten sich dabei, was Freude zugeordnet wurde. Diese Emotion erlebten in der Tat alle Studierenden. Andererseits kann ein sehr schwieriges Thema Ärger auslösen, da die Studierenden nicht über alle verlangten Wörter, Strukturen und Kenntnisse verfügten, um die Aufgaben zu lösen. Dies kann erklären, warum über die Hälfte der Studierenden Ärger mit einer durchnittlichen Intensität von immerhin 2,1 verspürte.

Wenn die Lernenden schwierige Übungen lösen können, fühlen sie sich stolz auf ihre Leistungen, wie sich in der Grafik widerspiegelt, da die meisten Stolz angaben. Wie im Kapitel 2.2 dargestellt wurde, bezieht sich diese Emotion auf eine retrospektive Leistung (Pekrun & Stephens, 2010). In diesem Fall befassten sich die Deutschstudierenden mit einem herausfordernden Thema, nämlich dem subjektiven

Gebrauch der Modalverben, welches komplex für Nicht-Muttersprachler*innen ist. Diese selbst eingeschätzte Emotion wurde bei der Unterrichtsbeobachtung nicht wahrgenommen. Mit diesem Beispiel kann bestätigt werden, dass verschiedene Methoden zu einer zuverlässigeren Messung von emotionalen Erlebnissen beitragen. Im Kapitel 3.1 dieser Untersuchung wurde die Wahl verschiedener Forschungsinstrumente begründet, um Emotionen zu messen. Während die Beobachtungen beispielsweise das Ziel haben, die Emotionen der Teilnehmenden aus einer fremden Perspektive zu erfassen, beabsichtigt der Fragebogen, dass die Proband*innen selbst ihre emotionalen Erlebnisse bewerten. Mit dem ersten Fragebogen teilten die Studierenden mit, dass sie Stolz verspürten, eine Emotion, die in der Beobachtung nicht analysiert wurde, aber von Bedeutung für die Proband*innen war, weil elf von zwölf Teilnehmer*innen sie empfanden und Stolz auf eine mittlere Intensität verwies.

Darüber hinaus war die unscharfe Grenze zwischen Freude und Belustigung, die im Teil Unterrichtsbeobachtungen erwähnt wurde, durch die Fragebogenergebnisse auch erkennbar, denn beide Emotionen erlebten alle Studierenden mit einem durchschnittlichen Wert von 3,3.

Bezüglich der Lehreremotionen interpretierten die Beobachter*innen Interesse und Enttäuschung. Dies wurde durch die Fragebogenergebnisse bestätigt, da beide Emotionen eine hohe Intensität hatten. Es ist auffällig, dass die für diese Untersuchung ausgewählten positiven Emotionen der Lehrperson mit einer niedrigen Intensität bewertet wurden; die Lehrerfreude erreichte eine Intensität von 2, während die Dozentin in der Sitzung keinen Stolz fühlte. Freude empfand sie höchstwahrscheinlich, als Studierende ihr Fragen bezüglich der Übungen stellten. Diese beantwortete die Dozentin zumal mit Interesse, welches sie selbst mit 4 Punkten bewertete. Jedoch erreichte die negative Emotion Enttäuschung dieselbe Intensität bei der Lehrerin. Das lag möglicherweise daran, dass einige Studierende verspätet zum Unterricht kamen und die Arbeitsblätter, die sie für den Unterricht brauchten, nicht mitgebracht hatten. Da einige Studierende die Übungen nicht erfolgreich lösen konnten, verspürte die Dozentin Frustration, eine Emotion, die in der Beobachtung nicht interpretiert wurde, aber die die Lehrende mit 3 Punkten bewertete. Laut der Autorin Chang können Schwierigkeiten beim Lernen zur Frustration bei der Lehrperson führen (siehe dazu Kapitel 2.3.4). Aufgrund der Hindernisse bei einigen Studierenden bei einer effektiven Bewältigung der Aufgabe zu Modalverben fühlte sich die Lehrerin in dieser Sitzung frustiert.

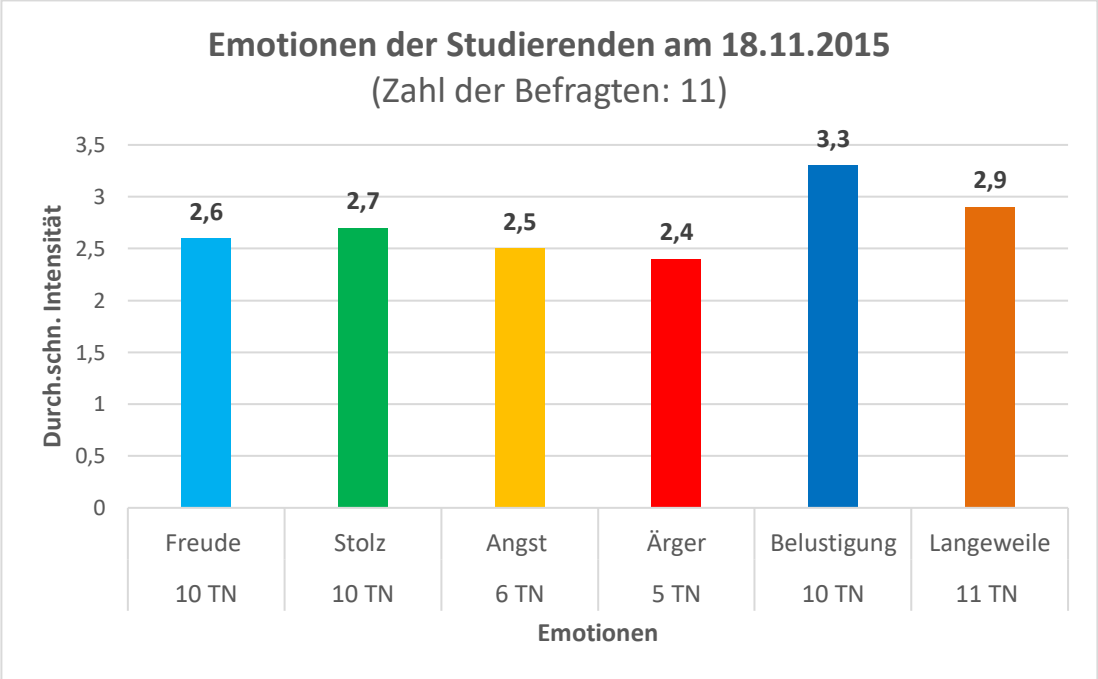
Welche der für diese Dissertationsarbeit ausgewählten Emotionen sind in der nächsten Sitzung gesunken, gestiegen oder kontinuerlich gleich geblieben?

Die folgenden Übersichten von der Sitzung am 18.11.2015 runden das Gesamtbild der Emotionen der Studierenden und der Lehrperson im Kurs *Deutsch III schriftlich* ab.

Kurs „Deutsch III schriftlich" – zweiter Beobachtungsmoment:

Nach den Beobachtungsergebnissen traten die folgenden Emotionen bei den Studierenden in der Sitzung vom 18. November 2015 am häufigsten in Erscheinung: Interesse, Belustigung und Langeweile. Vergleicht man diese mit den Fragebogenergebnissen, sind Ähnlichkeiten zu lesen. Die Abbildung 16 stellt diese letzteren Ergebnisse dar.

Abb. 16: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch III schriftlich am 18.11.2015

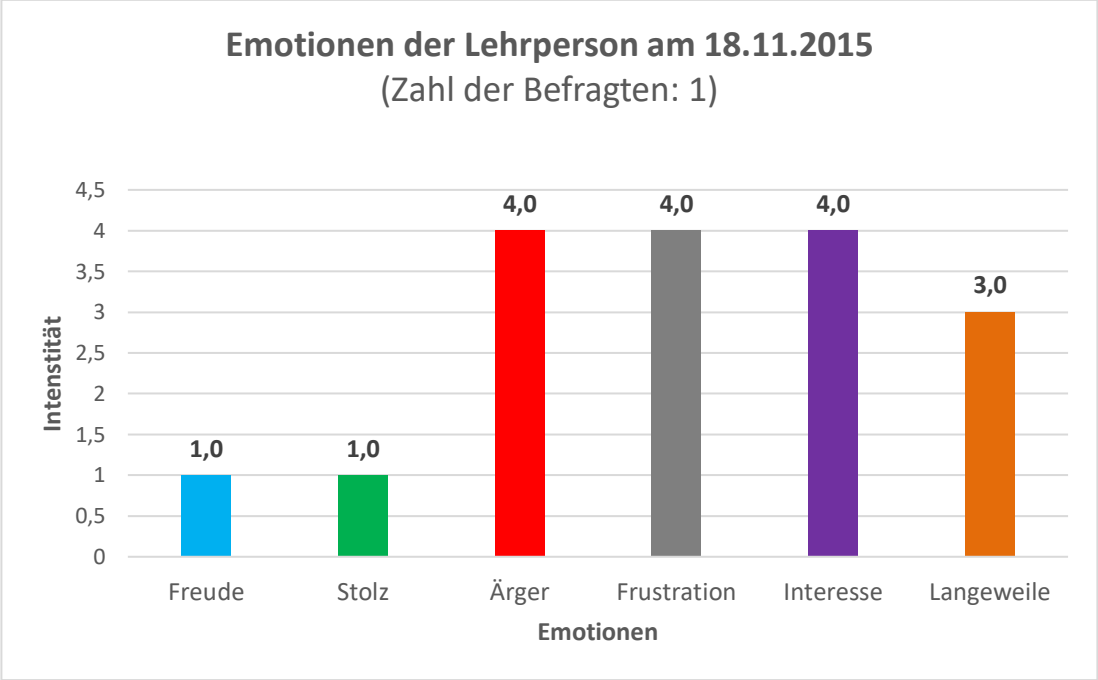


Anmerkung: TN = Teilnehmer*innen, die die dargestellten Emotionen empfunden haben

Belustigung erreichte den ersten Platz mit einer Intensität von 3,3 im Durchschnitt, gefolgt von Langeweile mit 2,9. Bei den für diese Untersuchung ausgewählten Emotionen überwogen die positiven Emotionen Stolz und Freude bei den meisten Lernenden; 10 von 11 Befragten, wobei Stolz einen Mittelwert von 2,7 hatte. Angst und Ärger empfand hingegen die Hälfte der Studierenden mit 2,5 und 2,4 respektive.

Für die Lehrperson interpretierten die Beobachter*innen am 18.11.2015 Interesse und Enttäuschung. Die Abbildung 17 visualisiert die wichtigsten Lehreremotionen, die die Dozentin im Fragebogen auswählte.

Abb. 17: Selbst eingeschätze Emotionen der Lehrperson aus *Deutsch III schriftlich* am 18.11. 2015



Interpretation

In der Folgesitzung sanken die angegebenen Werte der positiven Emotionen der Studierenden. Über 90% der Teilnehmenden verspürten Stolz mit einer durchschnittlichen Intensität von 2,7; dieser nahm um 0,2 im Vergleich zur ersten Sitzung ab. Dieselbe Teilnehmerzahl erlebte Freude. Besonders auffällig ist, dass diese letzte Emotion um 0,7 gesunken ist; diese hatte in der Unterrichtsstunde vom 11. November mit einem durchschnittlichen Wert von 3,3. Jedoch belegte Belustigung den ersten Platz in der zweiten Sitzung. Kann es sein, dass Belustigung intensiver als Freude von den Studierenden empfunden wurde? Dies entspricht der Graduierung des Forschungsinstruments GEW (Scherer et al., 2013) und der Unterrichtsbeobachtung.

Bezüglich der negativen emotionalen Erlebnisse stieg das Empfinden von Angst, denn die Hälfte der Kursteilnehmer fühlte diese Emotion und bewertete sie durchschnittlich mit der Intensität 2,5. Das Empfinden von Ärger sank, immerhin kreuzten 45% der Lernenden dieses emotionale Erlebnis im Fragebogen an, wobei es eine durchschnittliche Intensität von 2,4 erreichte.

Nach der Beobachtung belegten Interesse, Belustigung und Langeweile die ersten Plätze der Lernemotionen. Allerdings nahmen die Beobachter*innen nur drei Mal Langeweile wahr. Diese war jedoch die Emotion, die die meisten Studierenden erlebten; 11 von 12 Lernenden. Belustigung steht an der ersten Stelle der Emotionen mit einem Mittelwert von 3,3 und dies entspricht der Beobachtung in hohem Maße. Die Tatsache, dass eine positive Emotion den ersten Platz belegt, wie es der Fall von Belustigung in dieser Sitzung war, bedeutet nicht, dass negative emotionale Erlebnisse keine hohen Werte in demselben Unterricht haben können. So befindet sich Langeweile auf dem zweiten Platz mit einer durchschnittlichen Intensität von 2,9.

Dies kann daran liegen, dass es, wie bereits in der Beobachtung beschrieben wurde, in der Sitzung keinen Wechsel der Sozialformen gab und die Studierenden sich mit demselben Thema der vorigen Sitzung beschäftigten. Der Umstand, dass Langeweile den zweiten Platz belegte, kann allerdings auch mit der Dynamik des Universitätsjahres zusammenhängen. In Kolumbien beginnt das erste Semester des Jahres Ende Januar; das zweite Semester beginnt Ende Juli bzw. Anfang August. Die Sommermonate sind in der Regel keine Ferienzeit; diese ist normalerweise über Weihnachten und das Jahresende. Im November können sich die Studierenden daher müde vom ganzen Jahr fühlen, was, wie die Fragebogenergebnisse zeigten, Langeweile bei ihnen auslösen kann. Außerdem ist der November eine Zeit, in der viel Stress ausgelöst wird, weil die meisten Abschlussprüfungen in diesem Monat stattfinden.

Tatsächlich bereiteten sich die Kursteilnehmer*innen in den beobachteten Sitzungen auf eine Prüfung vor, die nach der zweiten Sitzung abgelegt werden sollte. Dies könnte der Grund sein, warum Angst in der zweiten Woche der Datenenerhebung stieg. Angst in akademischen Situationen beschreibt das Kapitel 2.2.3 der vorliegenden Dissertation und die dort geschilderte Theorie zur Angst vor einer Prüfung stimmt mit der bereits analysierten Unterrichtssituation überein. Diese Emotion wird ausgelöst, wenn die Lernenden ein niedriges Bewältigungspotential (vgl. Titz, 2001) einschätzen. Da das schwierige Thema subjektiver Gebrauch der Modalverben nach der zweiten untersuchten Sitzung geprüft werden sollte, waren vermutlich fast 50% der befragten Studierenden ängstlich.

Bezüglich der von den meisten Lernenden im Forschungsinstrument ausgewählten positiven Emotionen empfanden fast alle Studierenden Stolz und Freude. Erstere Emotion wurde nicht beobachtet, aber sie erreichte eine durchschnittliche Intensität von 2,7. Vermutlich fühlten sich die Studierenden wie in der ersten Sitzung weiterhin stolz auf ihre Leistungen, denn sie beschäftigten sich mit einem komplexen grammatikalischen Inhalt.

In dieser Sitzung kündigte die Dozentin die Verschiebung der Prüfung an. Hinsichtlich der Freude wird die Vermutung angestellt, ob die verschobene Prüfung den

Studierenden Freude bereitete. Im Kapitel 2.2.1 wurde auf Freude eingegangen, die laut der Autorin Wierzbicka (vgl. Wierzbicka, 1999) auftritt, wenn etwas passiert, das einen Vorteil für die betroffene Person bedeutet. Mit der Verschiebung der Prüfung hatten die Lernenden mehr Zeit, sich auf den Test vorzubereiten. Es ist anzunehmen, dass dies zum Freudeerlebnis führte.

Betrachtet man die ausgewählten Emotionen der Lehrperson, sank die Freude um einen Punkt. Stolz trat mit einer niedrigen Intensität, nämlich 1, auf. Interesse entsprach der Beobachtung. Hinsichtlich der negativen Emotionen blieb Frustration gleich mit vier Punkten und Ärger wechselte von einer in der ersten Stunde nicht empfundenen Emotion zu einem Emotionserlebnis mit einer hohen Intensität von 4. Hierbei stellt sich die Frage, ob die beobachtete Enttäuschung der Dozentin ein Auslöser für die hohe Frustration war. Im Kapitel 2.3.4 wurde auf die Verbindung von Enttäuschung und Frustration eingegangen (vgl. Wierzbicka, 1999). Erlebt eine Person ein enttäuschendes Erlebnis, kann dies Frustration verursachen. Am Ende der Sitzung gab die Dozentin den Studierenden Texte zurück, die fehlerhaft waren. Sie betonte, dass die Lernenden ihre Fehler nicht wiederholen sollten. Damit drückte sie ihre Enttäuschung aus, die sich vermutlich in dem von ihr im Fragenbogen ausgewählten Frustrationserlebnis widerspiegelte.

Zudem kommt der Zusammenhang zwischen Frustration und Ärger zum Ausdruck, wie es im bereits erwähnten Kapitel (vgl. Kuppens & van Mechelen, 2007) beschrieben wurde. Da die Lernenden nicht alle die für den Unterricht geplanten Übungen lösen konnten, fühlte sich die Dozentin wieder frustriert, aber die Frustration war höher als in der ersten Sitzung, weil die Lernenden eigentlich genug Zeit hatten, um die Aktivitäten zu bewältigen, aber es gelang ihnen nicht. Das Lernerverhalten führte vermutlich zum Ärger, denn die Lehrerin ärgerte sich sichtbar über die niedrigen Leistungen der Studierenden. Höchstwahrscheinlich merkte die Lehrkraft in der zweiten Sitzung, dass die Studierenden nicht genug auf die eingeplante Prüfung vorbereitet waren, deswegen verspürte sie sowohl Frustration, als auch Ärger und verlegte den Test, was auch Frustration bei ihr verursachte. Interessanterweise löste dasselbe Ereignis, die Prüfungsverschiebung, bei den Lernenden und Lehrender entgegensetzte Emotionen aus. Erstere empfanden Freude und die Lehrperson verspürte Frustration. An dieser Stelle kommt das Komponenten-Prozess-Modell der Emotion (KPM) (Scherer, 2001) zur Geltung. Dieses Modell wurde im Kapitel 2.1.1 ausführlich erläutert. Auf relevante Ereignisse für die Individuen reagieren diese je nach den Folgen, Bewältigungspotenzial und normativer Bedeutung. Die Prüfungsverschiebung war das relevante Ereignis sowohl für die Studierenden, als auch für die Dozentin. Während sich die Studierenden über die Prüfungsverschiebung freuten, weil sie mehr Zeit für die Prüfungsvorbereitung hatten und dies eine positive Konsequenz für sie bedeutete, führte das Ereignis zu einem frustierendem Erlebnis für

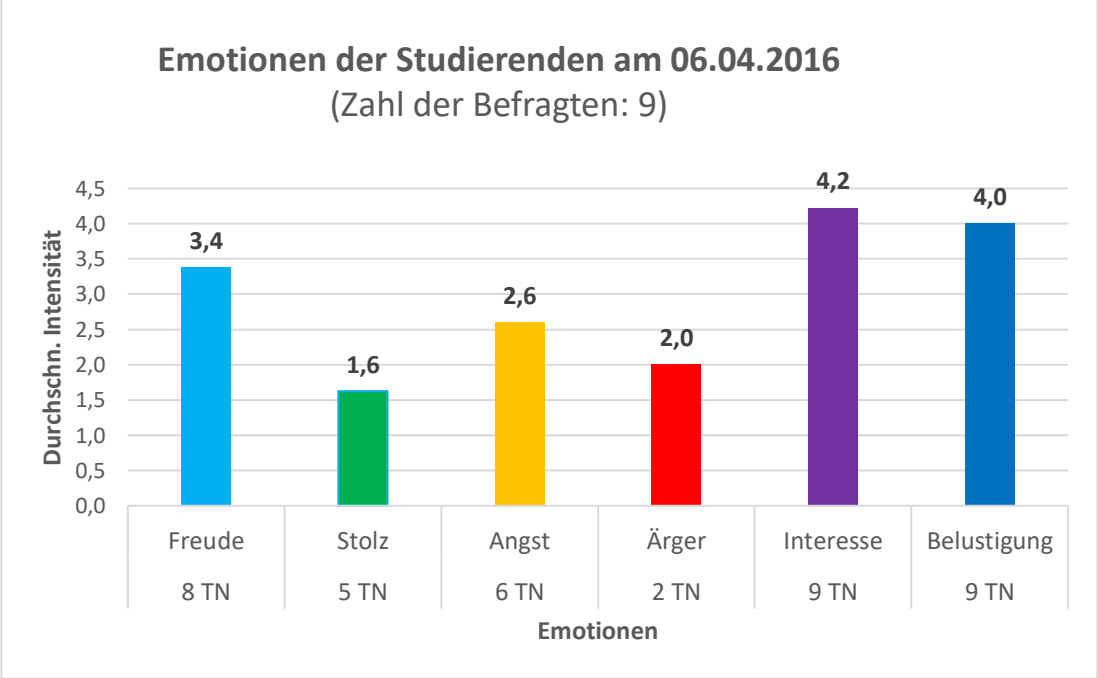
die Lehrkraft, die noch eine Sitzung planen sollte, um das Thema des subjektiven Gebrauchs der Modalverben zu vertiefen. Diese Folge war eher negativ für die Lehrperson, da die Vorbereitung und Durchführung der folgenden Sitzung zeitaufwändig war. Ausgehend von den Konsequenzen für die Betroffenen kann man die entsprechenden Emotionen nachvollziehen; bei der Gruppe hatte die Emotion eine positive Valenz und bei der Lehrkraft war die hervorgerufene Emotion negativ.

Wie sahen die Fragebogenergebnisse bei den fortgeschrittenen Sprachkursen aus? Welche Emotionen überwogen? Gab es Unterschiede zwischen dem mündlichen Kurs und dem schriftlichen Sprachkurs? Im Folgenden wird auf diese Fragen eingegangen.

Kurs „Deutsch VI mündlich" – einziger Beobachtungsmoment:

Betrachtet man die Unterrichtsbeobachtungsergebnisse für die Gruppe *Deutsch VI mündlich,* herrschten die Lerneremotionen Interesse und Freude vor. Zudem war Langeweile auch beobachtbar. Die Abbildung 18 repräsentiert die Fragebogenergebnisse der Studierendenemotionen.

Abb. 18: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch VI mündlich am 06.04.2016



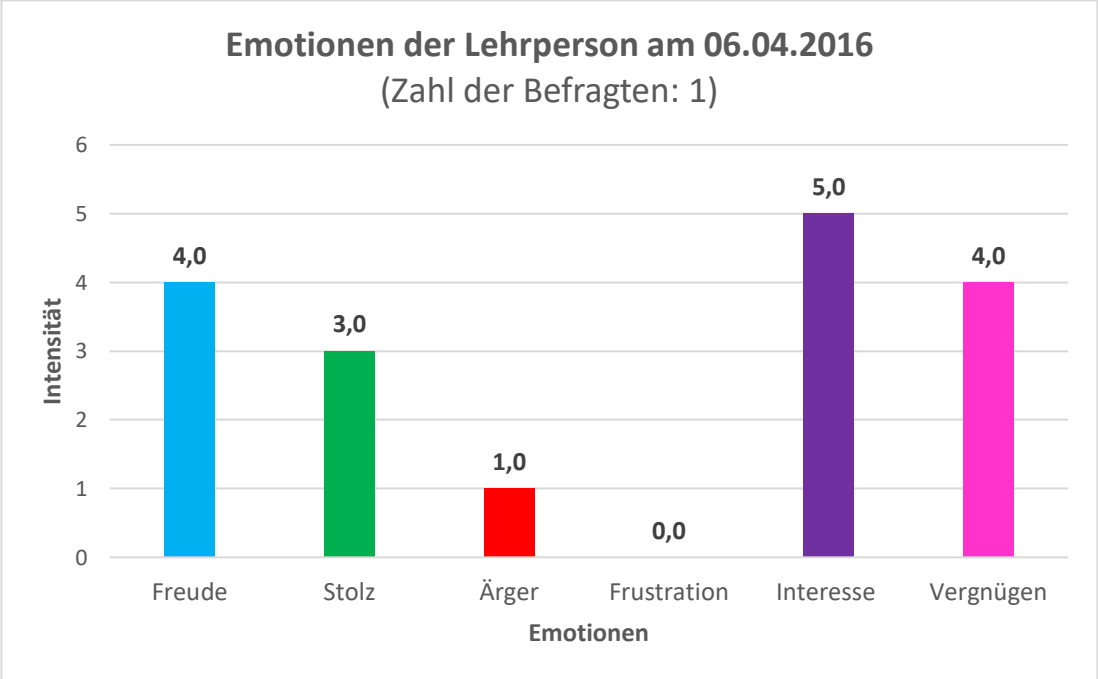
Anmerkung: TN = Teilnehmer*innen, die die dargestellten Emotionen empfunden haben

Bezüglich der Lerneremotionen erlebten 100% der Teilnehmer*innen Interesse, was einen hohen Mittelwert von 4,2 ergab. Auch alle Studierenden verspürten Belustigung;

diese lag im Mittel bei 4,0. Zudem empfanden 8 von 9 Studierenden, 88% der Lernenden, Freude. Diese Emotion lag im Durchschnitt bei einer Intensität von 3,3. Über die Hälfte der Studierenden fühlte Stolz, wobei dieser den Mittelwert 2,6 hatte. Bei den negativen Emotionen empfanden 66% der Lernenden Angst mit einer durchschnittlichen Intensität von 2,6. Ärger war nicht repräsentativ, weil diese Emotion nur von zwei Studierenden ausgewählt wurde.

Den Unterrichtsbeobachtungsergebnissen zufolge interpretierten die Beobachter*innen Freude und Langeweile bei der Dozentin. Die nächste Abbildung stellt die Ergebnisse der Umfrage von der Lehrperson dar.

Abb. 19: Selbst eingeschätzte Emotionen der Lehrperson aus Deutsch VI mündlich am 06.04.2016



Interesse belegte den ersten Platz mit einer Intensität von 5,0. Überdies erlebte die Lehrperson viel Freude, wobei diese den Wert 4,0 erreichte. Eine weitere positive Emotion herrschte vor und zwar Vergnügen mit einer Intensität von 4,0. Stolz lag bei 3,0. Hinsichtlich der negativen Emotionen wurde Frustration nicht ausgelöst und Ärger hatte eine niedrige Intensität, nämlich 1.

Interpretation

Die meistgenannte Emotion nach den Fragebogenergebnissen, nämlich Interesse, entspricht der Beobachtung. Ein plausibler Grund für das hohe Interesse in der Sitzung

war das Referat, das die Studierende gehalten hatte. Dabei ist es wichtig festzuhalten, dass die Studierende das Thema ihres Referates selbst ausgewählt hatte. Im Gespräch mit der Kursleitung erklärte diese, dass die Verteilung der Referate nach Interesse eine bewusste Entscheidung der Lehrkraft war. Für diesen Kurs war diese lernerzentrierte Strategie wichtig, weil die fortgeschrittenenen Studierenden über verschiedene Themen auf einem hohen Niveau sprechen sollten, um dann die deutsche Prüfung C1 erfolgreich zu bestehen, in der jedes Thema abgefragt werden könnte. Zudem setzten sich die Teilnehmenden mit Inhalten auseinander, die ihr Interesse weckten und über die sie gern einen Vortrag hielten.

Daher ging es in dem Referat am 6.4. um Trumps Kandidatur als US-Präsident und seine Ablehnung gegen die Abtreibung. An dieser Stelle ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass das von den Studierenden manifestierte Interesse in engem Zusammenhang mit der Emotion Freude zu sehen ist. Zwar belegte Freude nicht wie in der Beobachtung festgestellt den zweiten Platz, stand aber doch an dritter Stelle. Laut Wierzbicka (1999) kann Lernerfreude auch aus Interesse entstehen. Darauf wurde in Kapitel 2.2.1 bereits eingegangen; dennoch soll die Formel der Autorin hier noch einmal zum besseren Verständnis zitiert werden:

„*Joy (X felt joy)*
(a) X felt something because X thought something
(b) sometimes a person thinks:
(c) ‘‘something very good is happening
(d) I want this to be happening’’
(e) when this person thinks this this person feels something very good
(f) X felt something like this
(g) because X thought something like this” (Wierzbicka, 1999, S. 50–51)

Als ausgezeichnet (very good) gilt ein interessanter Inhalt, der die Lernenden anspricht. Das entspricht den Wünschen der Studierenden (I want this to be happening). Wenn ein Thema bei den Lernenden Interesse weckt, erleben diese einen guten Unterricht und das positive Erlebnis kann zur Freude führen. Genau dies geschah in dem beobachteten Unterricht, als die Studierende ein Thema vortrug, das sie selbst gewählt hatte und das offenbar auch bei ihren Kommiliton*innen auf Interesse stieß. Dies ist umso wichtiger als im Sprachunterricht überwiegend Themen aus dem Lehrwerk behandelt werden, die den Vorgaben des GER folgen und den Wünschen und der Lebenswelt der Studierenden häufig nicht entsprechen.

Eine weitere positive, bei einigen Studierenden ausgelöste Emotion war Stolz. Diesen erlebte zwar die Hälfte der Studierenden, aber die durchschnittliche Intensität war niedrig. Hier stellt sich die Frage, ob es möglich ist, dass sich die fortgeschrittenenen Lernenden nicht mehr wie im dritten Semester auf ihre erbrachten Leistungen stolz

fühlten? Tatsächlich werden Lernende sich mit zunehmendem Wissen auch der Möglichkeiten, Fehler zu produzieren bewusst, so dass der Stolz über die erbrachte Leistung durch andere Emotionen, wie etwa Frustration oder Angst, überlagert wird. So gab eine Studierende im Interview an, dass sie zwar gerne über das Thema Abtreibung gesprochen hätte, sie aber gleichzeitig fühlte, dass sie sowohl den Wortschatz als auch die komplexen grammatikalischen Strukturen nicht ausreichend beherrschte. Diese Erfahrung führte bei ihr zu Angst.

In der Tat gab über die Hälfte der Teilnehmer*innen an, Angst gefühlt zu haben. Im Kapitel 2.2.3 wurde auf die Fremdsprachenverwendungsangst (vgl. Horwitz, Elaine K., 2001) eingegangen, nämlich die Angst beim Sprechen. In der Lehrveranstaltung „Deutsch VI – Mündliche Kommunikation“ mussten sich die Lernenden auf dem Sprachniveau C1 äußern können, was eine große Herausforderung für sie bedeutete, weil die meisten am Anfang des Studiums Null-Anfänger*innen waren. Auch wenn die Studierenden sechs Semester intensiv Deutschunterricht und andere Lehrveranstaltungen auf Deutsch hatten, so mussten sie in der Zeit nicht nur die komplexe Grammatik erlernen, sondern sich auch einen umfangreichen Wortschatz aneignen. Laut Duden beträgt der aktive Wortschatz von deutschen Muttersprachler*innen zwischen 12.000 und 16.000 Wörtern (Dudenredaktion), ein Ziel, dass wohl viele Deutschlernende anstreben. Kolumbianische Deutschstudierende, die ohne Vorkenntnisse und geographisch weit entfernt von einem deutschsprachigen Land lernen, müssen sich also in drei Jahren ein breites Spektrum an Vokabeln aneignen.
Viele von ihnen waren auch noch nicht in einem deutschsprachigen Land gewesen und der einzige Ort, an dem sie die Sprache mit anderen Personen verwenden konnten, war das Klassenzimmer. Zusätzlich zu der möglichen Wortschatzunsicherheit kommt daher, dass ihnen das Vertrauen mit der Sprache in einem authentischen Kontext fehlt.

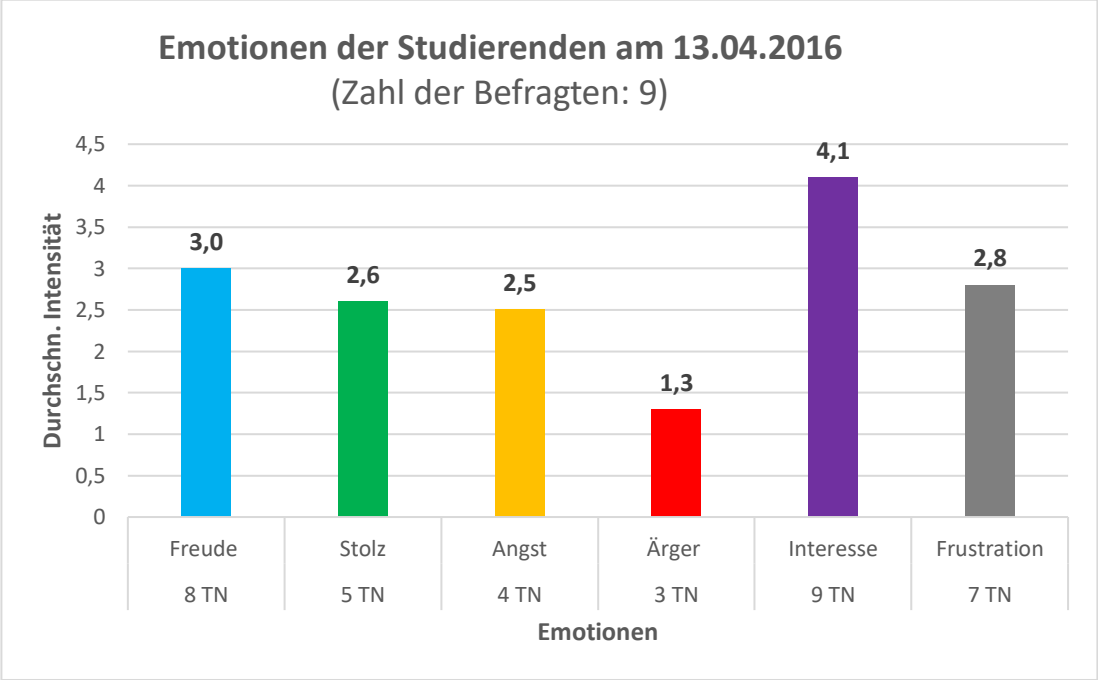
Die erlebte Lehreremotion Freude stimmt mit der Beobachtung überein. Wahrscheinlich freute sich die Dozentin über die Diskussion, die das Thema Abtreibung in der beobachteten Sitzung bei den Studierenden auslöste. Zudem sprachen die Lernenden miteinander in den Gruppen, d.h. sie verhielten sich angemessen in den Sprechaufgaben. Im Kapitel 2.3.1 wurde beschrieben, dass ein ädaquates Verhalten der Schüler*innen Lehrerfreude verursacht (vgl. Shapiro, 2010). Die Studierenden beteiligten sich an der Diskussion und waren aktiv in der Gruppenarbeit; sie agierten entsprechend einem universitären Fortgeschrittenenkurs. Vermutlich beeinflusste dieses Verhalten die anderen positiven Lehreremotionen, nämlich Interesse und Vergnügen, welche hohe Werte hatten. Während des Vortrags in der ersten Sitzung stellten die Studierenden Fragen bezüglich des Wortschatzes, zum Beispiel fragte eine Lernende nach der Bedeutung des Ausdrucks „jemanden in seine Schranken weisen“. Diese feste Wendung konnte man auf einer Folie der Präsentation

lesen und die Dozentin erklärte den Ausdruck auf Deutsch durch ein Beispiel. Sie musste dafür nicht auf das Spanische zurückgreifen, sondern die Zielsprache diente ihr zur erfolgreichen Sprachvermittlung. Im Interview brachte sie zum Ausdruck, dass sie sich stolz fühlt, wenn es ihr gelingt, einen komplizierten Sachverhalt gut zu erklären.

Kurs „Deutsch VI mündlich" – zweite Sitzung:

Diese Sitzung konnte aufgrund technischer Probleme nicht gefilmt werden. Allerdings beantworteten die Proband*innen die Fragebögen und diese verschaffen einen Überblick über die Emotionen der Teilnehmenden in der zweiten Sitzung. Die Abbildung 20 stellt die Fragebogenergebnisse der Studierenden dar.

Abb. 20: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch VI mündlich am 13.04.2016



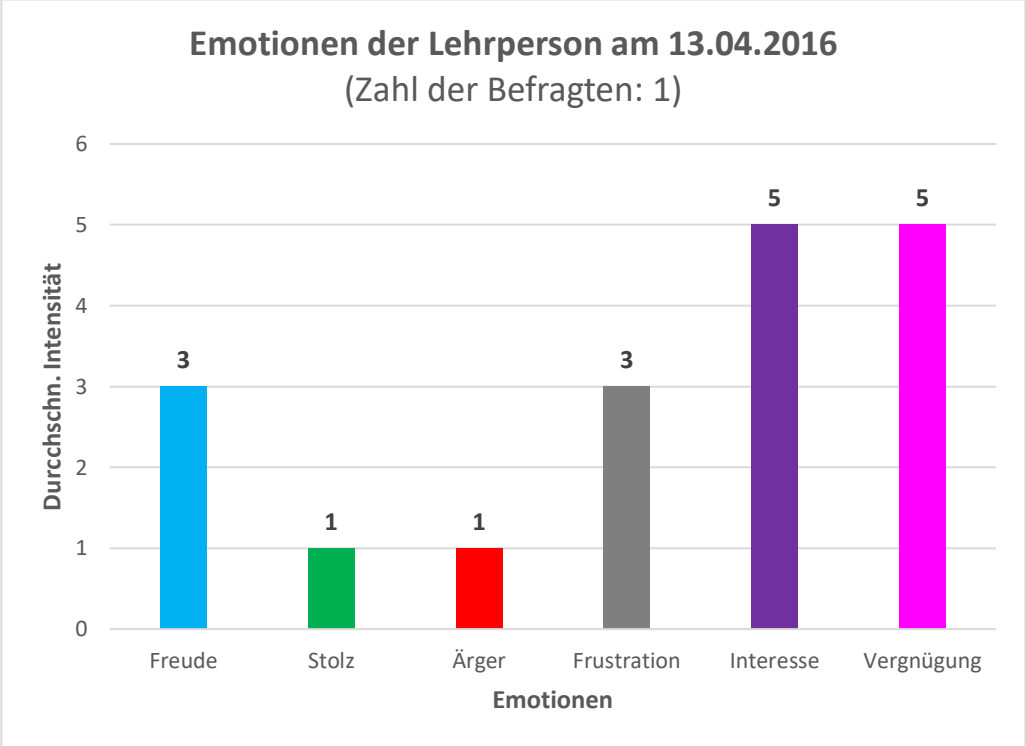
Anmerkung: TN = Teilnehmer*innen, die die dargestellten Emotionen empfunden haben

In der Sitzung vom 13.04.2016 wählten alle Teilnehmer*innen wieder Interesse aus. Dabei lag die Emotion bei einer Intensität von 4,1. Freude tauchte genauso oft wie in der Sitzung am 06.04.2016 auf, nämlich bei acht Studierenden, und erreichte eine durchschnittliche Intensität von 3,0. Diesmal stieg der Mittelwert der positiven Emotion Stolz, denn sie lag bei 2,6 bei 5 Teilnehmer*innen. Es fiel ins Auge, dass 66% der Proband*innen Frustration in den Fragebögen auswählten, wobei diese Emotion den Mittelwert 2,8 hatte. Zudem hatten 44% der Lernenden Angst mit einem Mittelwert

von 2,5 und Ärger trat bei drei Proband*innen mit einer niedrigen durchschnittlichen Intensität von 1,33 auf.

Die folgende Übersicht vermittelt die Fragebogenergebnisse der Lehreremotionen.

Abb. 21: Selbst eingeschätzte Emotionen der Lehrperson aus Deutsch VI mündlich am 13.04.2016



Auf der Lehrerseite sind die Emotionen Ärger und Interesse gleich geblieben, beziehungsweise 1 und 5, während Stolz sowie Freude in der Intensität jeweils um zwei Punkte und einen Punkt sanken. Außerdem erreichte Frustration eine Intensität von 3 und Vergnügen den höchsten Wert, nämlich 5 Punkte.

Interpretation

Weder eine direkte Beobachtung noch eine Aufzeichung dieser Sitzung fanden statt; dies erschwert die Interpretation. Denoch lassen sich die häufigsten und für diese Untersuchung ausgewählten Emotionen durch die Fragebogenergebnisse miteinander vergleichen. Die von den Lernenden am häufigsten genannte Emotion Interesse war in ihrer durchschnittlichen Intensität der ersten Sitzung sehr ähnlich. Der Mittelwert von Freude sank um 0,4, aber diese Emotion belegte wieder den zweiten Platz. Es ist auffällig, dass die durchschnittliche Intensität von Stolz um einen Punkt anstieg, denn sie betrug in der ersten Sitzung 1,6, während sie in der Folgesitzung 2,6 erreichte. Angst blieb fast gleich. Wie in der ersten Sitzung hatte Ärger keine hohen Werte. Jedoch

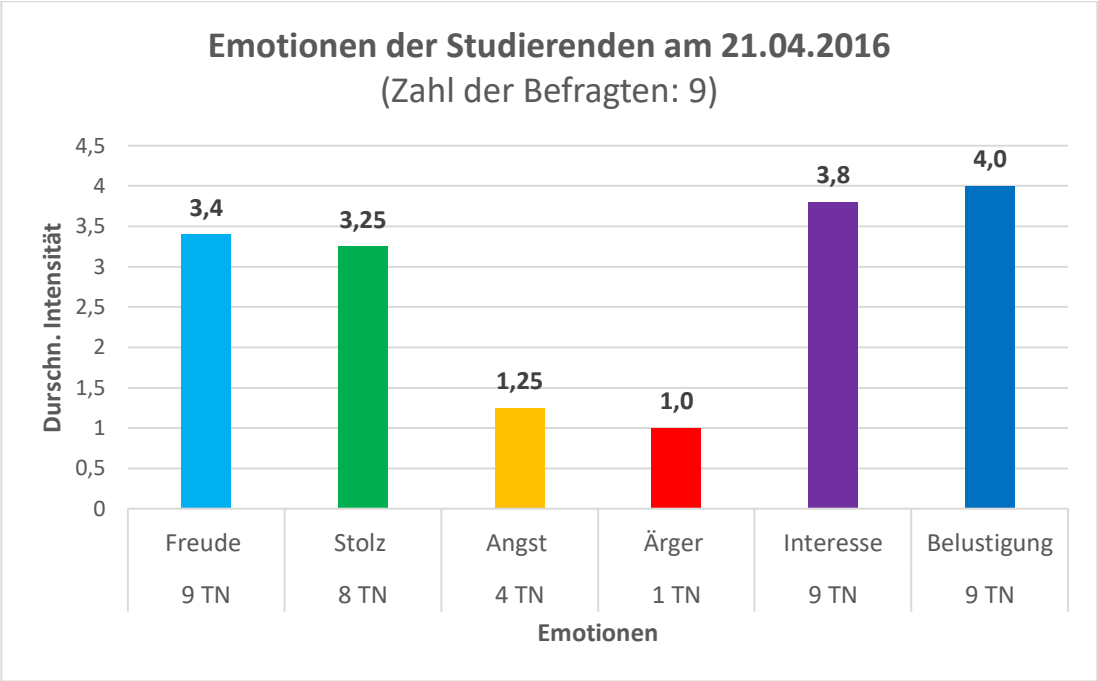
wurde Frustration in der zweiten Sitzung bei 77,77% der Studierenden ausgelöst. Es ist zu vermuten, dass die Frustration durch den fehlenden Wortschatz verursacht wurde. Vorausgesetzt, dass die Leistungen der Lernenden tief mit Emotionen verwoben sind, können negative Ergebnisse zur Frustration führen, weil die Resultate den Erwartungen nicht entsprechen. Im Fall der Gruppe Deutsch VI mündliche Kommunikation haben die meisten Studierenden erwartet, sich auf dem Sprachniveau C1 äußern zu können, aber höchstwahrscheinlich ist das vielen nicht gelungen, daher fühlten sie sich frustriert.

Hinsichtlich der Lehreremotionen waren Interesse und Vergnügen sehr hoch, denn sie erreichten fünf Punkte. Allerdings sank die Intensität der positiven Emotionen Freude sowie Stolz und die Dozentin erlebte eine hohe Frustration. Ärger lag wieder bei einem Punkt. In der einzigen Sitzung dieser Gruppe, die aufgenommen wurde, konnte man beobachten, dass einige Studierende auf ihre Handys sahen. Fehlende Aufmerksamkeit der Lernenden kann Ärger auslösen. Auf diesen Aspekt geht die Dozentin in einem Interview ein. Mit den Auslösern der Lehreremotionen beschäftigt sich das Kapitel 3.4.3 dieser Untersuchung.

Kurs „Deutsch VI schriftlich" – erster Beobachtungsmoment:

Welche Emotionen überwogen laut der Fragebogenergebnisse in der Lehrveranstaltung Deutsch VI schriftlich? Unterschieden diese sich tatsächlich von den emotionalen Erlebnissen im Sprachkurs Deutsch VI mündliche Kommunikation? Gab es Ähnlichkeiten? Die Abbildung 22 stellt die Ergebnisse der Lerneremotionen am 21.04.2016 dar.

Abb. 22: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch VI schriftlich am 21.04.2016

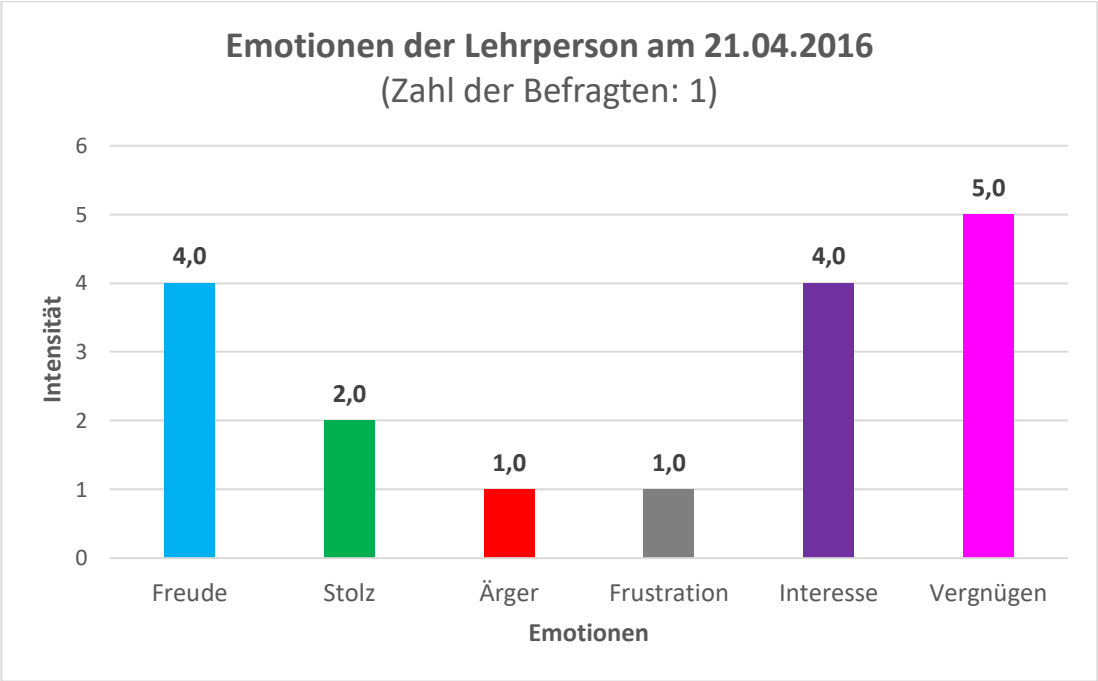


Anmerkung: TN = Teilnehmer*innen, die die dargestellten Emotionen empfunden haben

Zu dieser Sitzung kamen vier Teilnehmer*innen der Lehrveranstaltung „Deutsch VI mündlich“ und fünf weitere Studierende. In der mündlichen Veranstaltung belegte Belustigung den ersten Platz bei allen Lernenden mit einer durchschnittlichen Intensität von 4,0. An zweiter Stelle stand Interesse. Freude belegte den dritten Platz, weil alle Studierenden diese Emotion mit einer Intensität von im Mittel 3,4 erlebten, gefolgt von Stolz, wobei acht Kursteilnehmer*innen im Durschnitt mit 3,25 Punkten diese Emotion fühlten. Ferner verspürten 44% der Studierenden Angst und diese erreichte 1,25 im Durchschnitt. Ärger war nicht repräsentativ, nur eine Person wählte ihn im Fragebogen mit einer niedrigen Intensität von 1 aus.

Die wichtigsten Fragebogenergebnisse der Lehreremotionen finden sich in der folgenden Übersicht.

Abb. 23: Selbst eingeschätzte Emotionen der Lehrperson aus Deutsch VI schriftlich am 21.04.2016



Auf der Lehrerseite erreichte Vergnügen den ersten Platz mit 5 Punkten. Freude und Interesse wurden mit einer Intensität von 4 ausgewählt, während Stolz 2 Punkte erreichte. Die Werte der negativen Emotionen waren niedrig, weil sowohl Frustration als auch Ärger um eine Intensität von jeweils 1 lag.

Interpretation

Die positiven Lerneremotionen herrschten in der ersten Sitzung vor, da alle Teilnehmenden Belustigung, Interesse und Freude empfanden. Diese Emotionen entsprechen der Beobachtung, allerdings war die Reihenfolge anders, denn Freude belegte den ersten Platz, gefolgt von Interesse und Belustigung. An dieser Stelle kommt die im Kapitel 3.4.1 angeführte Schwierigkeit, die Grenze zwischen Freude und Belustigung zu unterscheiden, zur Geltung. Der durchschnittliche Unterschied der Intensität zwischen Belustigung und Freude betrug nur 0,2. Obwohl Stolz nicht beobachtet wurde, fühlten sich fast alle Studierende stolz und diese Emotion erreichte den höchsten durchschnittlichen Wert der analysierten Sitzungen.

Zum ersten Mal lagen vier positive Lerneremotionen bei durchschnittlichen Werten von 3,2 und wurden von fast allen Studierenden verspürt. Woran kann das liegen? Laut der Beobachtungsanalyse herrschte eine gute Stimmung in dieser Sitzung; die Studierenden lachten miteinander und mit der Lehrperson. Ferner hatten die Deutschstudierenden die Möglichkeit, über komplexe Themen nachzudenken, zu

schreiben und zu sprechen, ohne sich wegen des Lehrerverhaltens unter Druck zu fühlen. Das wird in Interviews mit den Studierenden bestätigt.

An dieser Stelle soll hinzugefügt werden, dass Freude und Stolz eng verbunden sein können, wie der Autor Titz (2001) erläutert (siehe Kapitel 2.3.2 dieser Dissertation). Vermutlich freuten sich die Studierenden über die lernerzentrierten Aktivitäten in dem schriftlichen Kurs, in dem sie Passiv und Konjunktiv II vertieften. Ein Grund für das Stolzerlebnis kann sein, dass sich die Teilnehmenden mit hochkomplexen grammatikalischen Themen auseinandersetzten. In der Beobachtung konnte man die hohe Konzentration der Studierenden während der Lerneraktivität feststellen; sie bemühten sich, um gute Leistungen zu erzielen. Dies verursachte bei ihnen höchstwahrscheinlich den Stolz, eine Emotion, die im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation fast alle Teilnehmende verspürten.

Auch wenn fast die Hälfte der Studierenden Angst fühlte, so war die durchschnittliche Intensität dieser negativen Emotion doch niedrig. Das Auftreten von Angst hängt möglicherweise mit den in der Sitzung behandelten grammatikalischen Themen zusammen. So stellt etwa die Konstruktion des Passivs im Deutschen für spanischsprachige Lernende eine besondere Herausforderung dar, denn die Passivform wird im Spanischen nicht so häufig wie im Deutschen verwendet, zumal das unpersönliche Pronomen „se“ (man) in der spanischen Sprache für unpersönliches Passiv beliebt ist. So erklärt Jacques de Bruyne, dass der deutsche Satz „es wird getanzt“ dem spanischen Ausdruck „se baila“ entsprechen könnte (Bruyne, 2002, S. 182). In der Tat erzählte ein Studierender, der etwas ängstlich und verärgert in dieser Sitzung war, in einem Interview über seine Schwierigkeiten beim Verstehen des Passivs. Insgesamt blieb die Intensität der negativen Emotion jedoch niedrig, vor allem weil die Lehrperson eine entspannte und vertrauensvolle Atmosphäre herstellen konnte.

Bezüglich der Lehreremotionen herrschten ebenfalls positive emotionale Erlebnisse vor, denn Vergnügen, Interesse und Freude belegten die ersten Plätze mit hohen Werten. In dieser Sitzung standen die von Hargreaves bei guten Lehrenden genannten Emotionen und Unterrichtsmerkmale im engen Zusammenhang, nämlich das Vergnügen, die Lehrerfreude sowie die Kreativität und Abwechslung. Die Lehrperson freute sich über den Unterricht, gestaltete diesen kreativ, indem sie Kärtchen verwendete, um Passiv zu üben, und wechselte ständig die Sozialformen.

Im Kapitel 2.3.1 dieser Dissertation wurde auf „Foreign Language Enjoyment“ und auf die FLE-Skala (vgl. Dewaele & MacIntyre, 2014) hingewiesen. Letztere dient zur Messung von Lernfreude im Fremdsprachenunterricht und das Vergnügen wird in dieser Skala berücksichtigt. Das Empfinden von „Foreign Language Enjoyment“ lässt

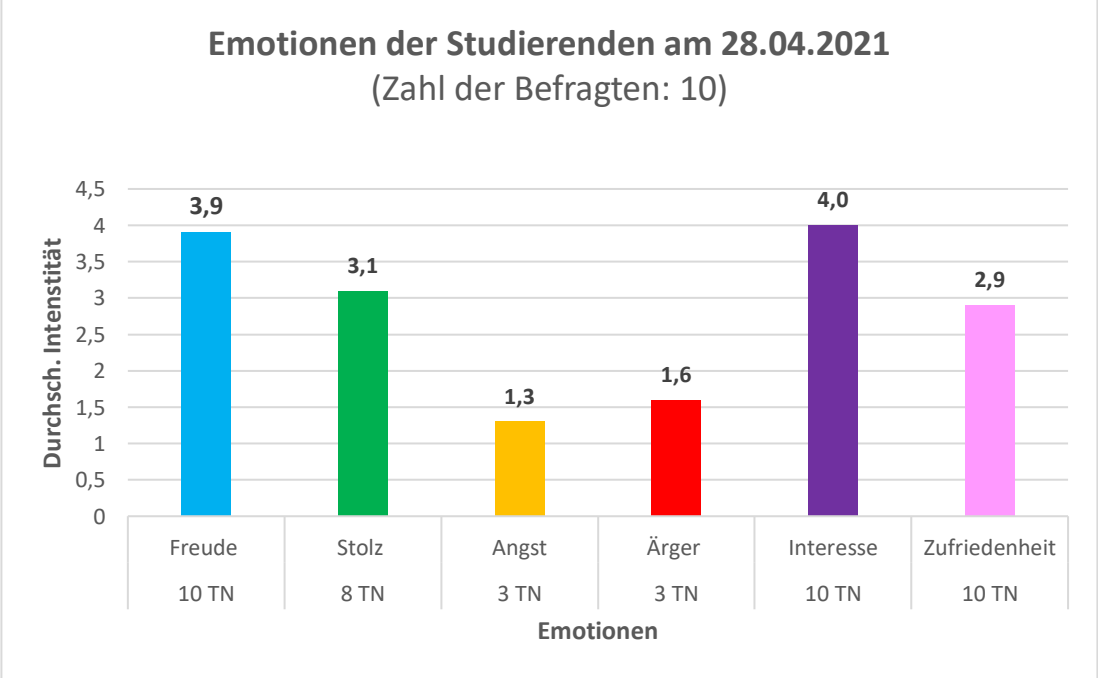
sich anhand der Fragebogenergebnisse auf die Lehrerfreude übertragen, wobei das Vergnügen mit Freude in Erscheinung trat.

Im Mittelpunkt der Sitzung waren die Lernenden, welche mit ihrer aktiven Teilnahme zu dem Unterrichtsverlauf und zur Diskussion beitrugen. Die positiven Lerneremotionen traten in eine Wechselwirkung mit den Lehreremotionen und beide waren ein klares Beispiel für die gegenseitige Auswirkung der Emotionen der Lernenden und Lehrenden nach dem Modell von Anne Frenzel, Thomas Götz, und Reinhard Pekrun (2008). Dieses Modell wurde vorher im Kapitel 3.4.1 beschrieben, in dem bei der Beobachtung der Gruppe „Deutsch VI mündlich" Freude und Langeweile der Studierenden und der Dozentin übereinstimmten. In der Gruppe „Deutsch VI schriftlich" überwogen positive Emotionen sowohl bei Studierenden als auch bei der Lehrperson. Dies konnte zustande kommen, weil die Dozentin eine Unterrichtsstunde durchführte, in der ihr die gute Stimmung und die Interaktion mit den Studierenden Freude bereitete.

Kurs „Deutsch VI schriftlich" – zweiter Beobachtungsmoment:

An der zweiten Sitzung beteiligten sich zehn Studierende, davon waren sieben auch im Kurs Deutsch VI mündlich eingeschrieben. Die Abbildung 24 vermittelt die wichtigsten Daten der Lerneremotionen in dieser Sitzung.

Abb. 24: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch VI schriftlich am 21.04.2016

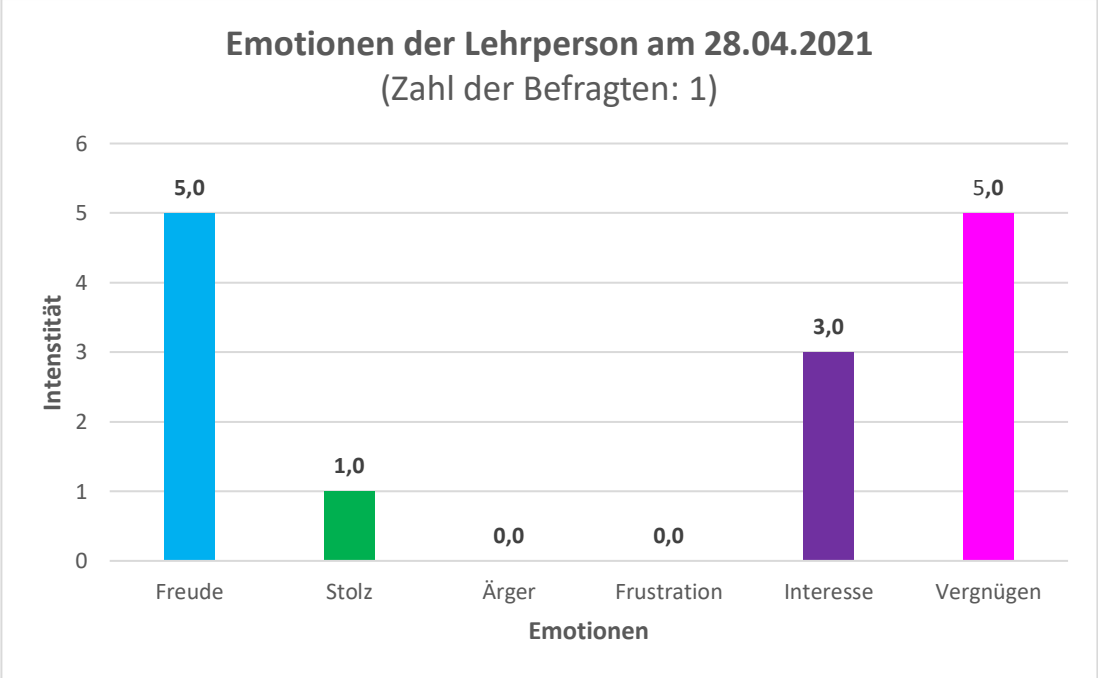


Anmerkung: TN = Teilnehmer*innen, die die dargestellten Emotionen empfunden haben

Wiederum stand Interesse an der ersten Stelle; dieses trat bei allen Lernenden mit einer durchschnittlichen hohen Intensität von 4 Punkten in Erscheinung. Freude war auch hoch, denn sie lag im Mittel um 3,9 und wurde von 100% der Studierenden erlebt. An der dritten Stelle stand Zufriedenheit bei allen Kursteilnehmer*innen mit einer durchschnittlichen Intensität von 2,9. Zudem spürten 80% der Teilnehmenden Stolz, im Durchschnitt erreichte dieser 3,1 Punkte. Ihrerseits befanden sich die für diese Dissertationsarbeit ausgewählten negativen Emotionen in niedrigen Stufen, Angst mit 1,3 und Ärger mit 1,6 respektive. Beide wurden nur von drei Studierenden in den Fragebögen ausgewählt.

Die Emotionen der Lehrperson werden in der nächsten Abbildung gezeigt.

Abb. 25: Selbst eingeschätzte Emotionen der Lehrperson aus Deutsch VI schriftlich am 28.04.2016



Zwei positive Emotionen, nämlich Freude und Vergnügen erreichten den höchsten Wert. Interesse befand sich in einer mittleren Intensität, weil es 3 Punkte verzeichnete, während Stolz eine niedrige Stufe hatte. Die für diese Untersuchung ausgewählten negativen Lehreremotionen wurden bei der Dozentin am 28. Oktober 2016 nicht ausgelöst.

Interpretation

Nach der Beobachtung belegten Interesse, Freude und Langeweile die drei ersten Plätze der Lerneremotionen, was in hohem Maße den Fragebogenergebnissen entspricht, weil die zwei ersten Emotionen von allen Studierenden verspürt wurden. Darüber hinaus verzeichneten beide positive Emotionen einen Anstieg der durchschnitlichen Intensität um 0,2 Punkte bei Interesse und um 0,5 Punkte bei Freude. Wahrscheinlich stieg das Interesse in der zweiten Sitzung, da die Lernenden in Gruppen einen Text über die Bevölkerungsentwicklung in Deutschland schrieben und über die Situation in Kolumbien berichteten sollten. Bei dieser Aufgabe wurde kreatives und kooperatives Schreiben gefördert. Außerdem fand die interkulturelle Kompetenz einen Platz in der Schreibaufgabe.

Dieselbe Aufgabe löste bei den Studierenden neben Interesse offenbar auch Spaß aus. In der Tat lachten die Studierenden bei der kooperativen Aufgabe am meisten. Hier kommt das Item der Freude-Skala (vgl. Dewaele & MacIntyre, 2014) zur Geltung, nach dem ein Unterricht Spaß macht, wenn die Lernenden Freude hoch bewerten. An dieser Stelle soll hinzugefügt werden, dass der interkulturelle Prozess den Affekt der Lernenden beeinflussen kann, wie das Kapitel 2.1.3 dieser Untersuchung anhand der Theorie von Jane Arnold und Douglas Brown (1999) schilderte, in der beispielsweise auf den emotionalen Zusammenbruch des Lernenden in Kontakt mit der Zielkultur eingegangen wurde. In ihrem Beitrag über Angst und die Lernersprache betont Rebecca Oxford (1999) auch den Zusammenhang zwischen Angst und dem Kulturschock. Letzterer kann aber gleichzeitig eine Möglichkeit bedeuten, um die kulturelle Kompetenz zu stärken. In der beschriebenen Sitzung hatten die Lernenden die Gelegenheit, in einer angenehmen Stimmung über ein kulturelles Phänomen, nämlich die Entwicklung der Bevölkerung, in Deutschland und in Kolumbien nachzudenken. Damit erlebten die Deutschstudierenden keinen Kulturschock, sondern erweiterten ihre sprachlichen und kulturellen Kompetenzen. Diese interkulturelle Aufgabe trug somit zum Freudeerlebnis bei.

Stolz sank in der durchschnittlichen Intensität um 0,15 Punkte. Während in der ersten Sitzung eine Person diese Emotion nicht empfand, fühlten sich jetzt jedoch alle Teilnehmenden stolz. Vermutlich liegt es daran, dass alle Teilnehmenden an einem von ihnen konzipierten Text arbeiteten und stolz auf ihre Produkte waren, weil sie sich mit einem gesellschaftlichen Thema auseinandersetzten, in dem sie nicht nur auf die Situation der Bevölkerungsentwicklung in Deutschland, sondern auch in Kolumbien eingingen.

Wie in der ersten analysierten Sitzung überwogen vier positive Emotionen, nämlich Zufriedenheit, Stolz, Freude und Interesse mit durchschnittlichen Werten über 2,8; wobei Interesse mit 4,0 die höchste Stufe erreichte. Die positiven emotionalen

Erlebnisse der Studierenden sind auf den abwechslungsreichen Unterricht zurückzuführen, in dem die Teilnehmenden einen Abschnitt über Bevölkerungsentwicklung lasen, über dieses Thema sprachen und schließlich einen eigenen Text zu dieser Thematik verfassten. Darüber hinaus beschäftigten sich die Studierenden am Ende Sitzung noch mit einer Erzählung zu einer anderen Thematik, nämlich ein literarisches Stück über Gespenster.

Im Vergleich zur ersten Sitzung empfanden weniger Studierende Angst; 3 von 10, während in der ersten beobachteten Stunde es 4 von 9 waren. Den erhobenen Daten zufolge erlebten aber mehr Deutschstudierende Ärger in der zweiten Sitzung; in der ersten Stunde war nur ein Studierender verärgert und in der zweiten Sitzung wählten 3 Teilnehmende die Emotion Ärger aus. Ferner blieb die durchschnittliche Intensität der negativen Emotionen niedrig, in der Tat erreichten sie keine Werte über 1,6. Höchstwahrscheinlich verzeichneten die negativen Lerneremotionen keine hohe Intensität, weil die Unterrichtsatmosphäre insgesamt angenehm war. Somit herrschten positive Emotionen vor. Die Tatsache aber, dass positive Emotionen in einem Unterricht überwogen, wie es der Fall in den Sitzungen *Deutsch VI schriftlich* war, bedeutet nicht, dass keine negativen emotionalen Erlebnisse in Erscheinung treten. Auch in grundsätzlich als angenehm empfundenen Unterrichtssituationen können negative Emotionen auftreten, wenn die betreffende Person sich aus irgendeinem Grund nicht wohl fühlt.

Hinsichtlich der Lehreremotionen wurden bei der Dozentin Interesse, sowie Freude und Unruhe beobachtet. Nur die Lehrfreude stimmt mit den Beobachtungsbogenergebnissen überein, weil diese Emotion auf dem ersten Platz stand. Im Vergleich zur ersten Sitzung ist Freude um einen Punkt gestiegen und erreichte die Stufe 5. Als die Dozentin fragte, was „Gespenster“ bedeutete und die Studierenden durch Geräusche und Bewegungen die Bedeutung erklärten, lachte die Lehrperson darüber und imitierte die Studierenden, was gleichzeitig Gelächter bei ihnen verursachte. Dabei erreichte die Freude den höchsten Punkt im Unterrichtsverlauf. Betrachtet man die Theorie zur Lehreremotion, die im Kapitel 2.3.1 behandelt wurde, ist eine angemessene Reaktion auf Aufgaben ein Auslöser für Freude bei Lehrenden (vgl. Sutton & Wheatley, 2003). Als die kolumbianischen Studierenden das Wort „Gespenster“ durch nonverbale Mittel darstellten, entsprach dieses Verhalten der authentischen Kommunikation im Alltag, in der Wörter anhand verschiedener Kanäle erklärt werden, wie z.B. auditive und visuelle Medien. Dies geschah tatsächlich im Unterricht mit Humor, was zur Lehrerfreude beitrug.

Genauso hoch wie Freude war Vergnügen, welches in der ersten Stunde dieselbe Intensität hatte. Es ist auffällig, dass Stolz sank, wobei er mit einer niedrigen Intensität empfunden wurde, nämlich 1. Höchstwahrscheinlich liegt es daran, dass die Lehrende in der ersten Stunde mehr Kontrolle über die Leistungen der Lernenden hatte, als diese

die Passivformen im Plenum erklärten und sie ihnen eine unmittelbare Rückmeldung geben konnte. Auf diese Weise war es möglich, dass sich die Dozentin stolz auf die Erklärungen der Lernenden fühlte. Hingegen erfolgte keine gesamte Überprüfung der von den Studierenden verfassten Texte und damit wurde das Erleben von Stolz eingeschränkt. Vermutlich fühlte sich die Lehrperson nicht so stolz, als sie merkte, dass die Studierenden beim Verfassen der Texte Schwierigkeiten hatten und länger brauchten als geplant.

Auf der Lehrerseite tauchten weder Angst noch Ärger auf. Ein möglicher Grund dafür kann das Überwiegen der positiven Lehreremotionen sein.

Es ist zu beobachten, dass die positiven Emotionen in beiden Sitzungen der Lehrveranstaltung *Deutsch VI schriftlich* überwogen, weil Interesse, Freude und Stolz bei vielen Lernenden empfunden wurden. Aufgrund der vielfältigen Sitzungen waren diese interessant für die Lernenden, weil sie sich mit verschiedenen Themen auseinandersetzen und in unterschiedlichen Arbeitsformen lernten.

Ferner muss hervorhoben werden, dass die negativen Emotionen Ärger und Angst in den beobachtbaren Sitzungen der Gruppe *Deutsch VI* mit dem Schwerpunkt Schreiben nicht oft erschienen und wenn sie auftauchten, erreichten sie niedrige Werte. Zugleich beeinflusste die angenehme Unterrichtsatmosphäre die Emotionen der Lehrperson, weil die positiven Emotionen hohe Werte hatten. Dies steht im Einklang mit der Theorie von Wolff für die Berücksichtigung der Emotionen im Fremdsprachenunterricht, in dem bei vielfältigen Aktivitäten positive Emotionen ausgelöst werden (vgl. Wolff, 2004). So kann eine angenehme Stimmung zur Erscheinung positiver Emotionen beitragen, während das Empfinden der negativen Emotionen dadurch reduziert wird.

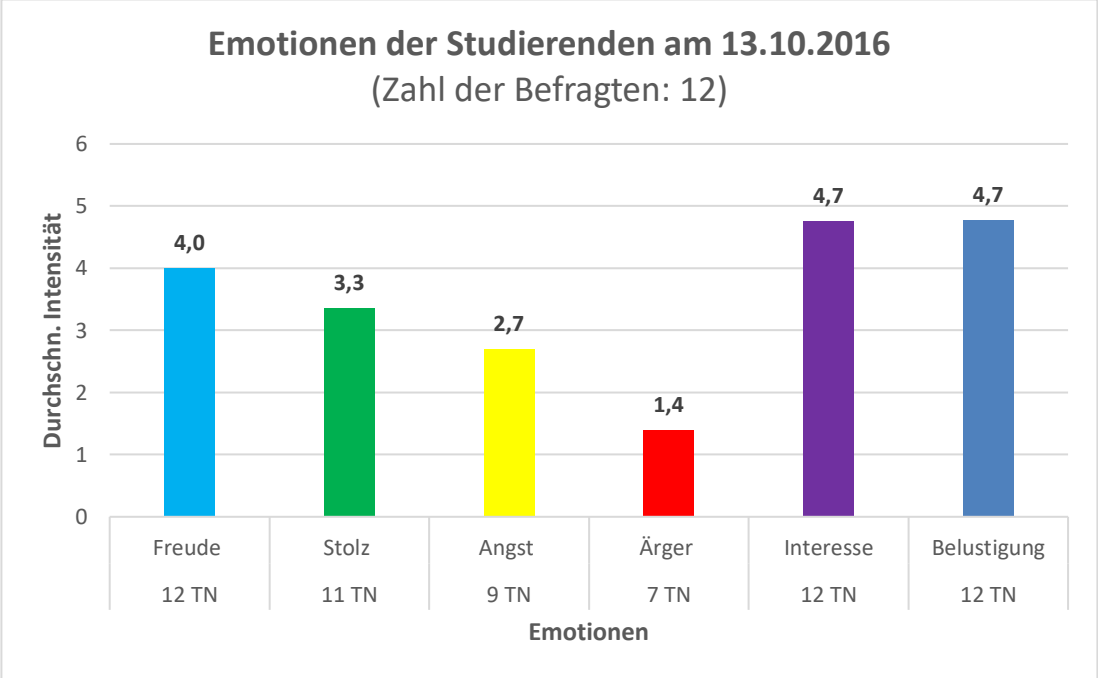
Vergleicht man die Fragebogenergebnisse der Sprachkurse *Deutsch VI mündlich und schriftlich*, war die Lerneremotion Freude in beiden Lehrveranstaltungen hoch. Besonders freuten sich alle Studierenden in der zweiten Sitzung mit dem Schwerpunkt Schreiben. Viele Teilnehmende verspürten aber Angst in der ersten Sitzung der Lehrveranstaltung *mündliche Kommunikation*. Im Kurs mit dem Schwerpunkt Schreiben überwogen positive Emotionen. Bezüglich der Lehreremotionen fiel Stolz bei der Kursleiterin auf, als sie das Sprechen der Lernenden fördern sollte, während er eher eine niedrige Intensität im schriftlichen Kurs hatte.

In den letzten Abschnitten wurde auf die emotionalen Erlebnisse in fortgeschrittenen Kursen eingegangen. Welche Emotionen haben Deutschstudierende, die Anfänger*innen waren, in den Fragebögen ausgewählt? Besteht eine Verbindung zwischen den Lerner- und Lehreremotionen? Im Folgenden werden die Ergebnisse der parallelen Kurse Deutsch I mit dem Schwerpunkt Sprechen präsentiert.

Kurs „Deutsch I mündlich erste Gruppe" – erster Beobachtungsmoment

An der ersten beobachteten Sitzung der ersten Gruppe *Deutsch I mündliche Kommunikation* nahmen 12 Studierende teil. Die Abbildung 26 zeigt die häufigsten Lerneremotionen der Deutschstudierenden im ersten Semester.

Abb. 26: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch I mündlich Gruppe 01 am 13.10.2016

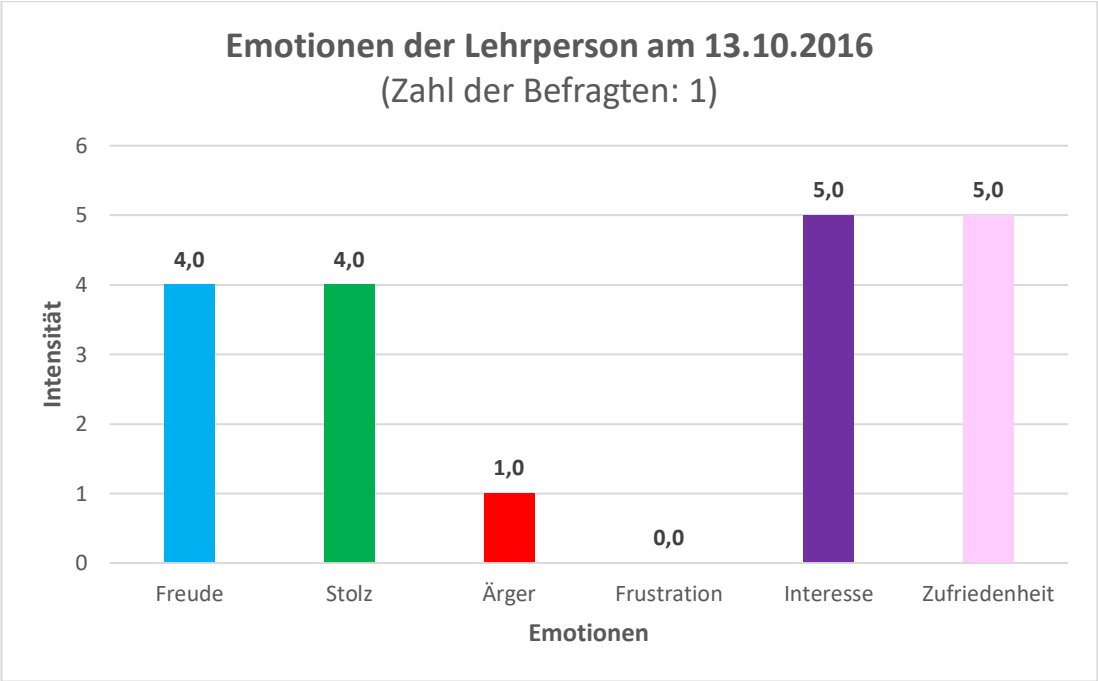


Anmerkung: TN = Teilnehmer*innen, die die dargestellten Emotionen empfunden haben

Den ersten Platz der Emotionen teilten Interesse und Belustigung, weil alle Deutschstudierenden diese mit einer durchschnittlichen Intensität von 4,7 erlebten. Freude belegte die zweite Stelle; sie wurde ebenfalls von allen Studierenden ausgewählt und erreichte eine Intensität von im Mittel 4,0. Fast alle Lernenden verspürten Stolz, wobei diese Emotion im Durchschnitt 3,3 Punkte hatte. Bezüglich der negativen Emotionen fühlten 75% der Studierenden Angst; sie lag durchschnitlich um 2,7 Punkte. Über die Hälfte der Teilnehmenden ärgerte sich. Dennoch hatte Ärger eine niedrige Intensität von im Mittel 1,4.

Die folgende Abbildung gibt eine Übersicht der für diese Dissertationsarbeit ausgewählten Emotionen der Lehrperson und zwei weitere Emotionen der Dozentin mit hoher Intensität.

Abb. 27: Selbst eingeschätzte Emotionen der Lehrperson aus Deutsch I mündlich Gruppe 01 am 13.10.2016



Ihrerseits waren die positiven Emotionen der Lehrperson hoch; sowohl Stolz als auch Freude hatten 4 Punkte. Hingegen erschien Ärger mit einer niedrigen Intensität von 1 und Frustration wurde nicht ausgelöst.

Interpretation

Den Ergebnissen zufolge entsprechen diese in hohem Maße der Beobachtung, weil Interesse und Freude die ersten zwei Plätze belegten. Nach den Fragebogenergebnissen steht Belustigung aber neben dem Lernerinteresse an der ersten Stelle.

Im Vergleich zu den Sprachkursen Deutsch III und Deutsch VI erreichte Interesse bei den Deutschstudierenden der Lehrveranstaltung Deutsch I (erste Gruppe) die höchste durchschnittliche Intensität, nämlich 4,7. Die Vermutung liegt nahe, dass die Motivation der Anfänger*innen höher als die der fortgeschrittenen Studierenden ist, deswegen wird Interesse mit hohen Mittelwerten ausgewählt. Darüber hinaus lassen die Beobachtungsdaten darauf schließen, dass die Studierenden sich für die erste Sitzung interessierten, weil sie da in einem Partnerinterview über sich selbst sprachen.

Die Beobachterinnen vermuteten, dass die spielerischen Aktivitäten im Unterricht, wie zum Beispiel das Wechselspiel und das Brettspiel zum Thema Perfekt, bei den Lernenden Freude auslöste, weil die Teilnehmenden während der Spiele miteinander viel lachten. Wie im Kapitel 2.2.1 dieser Untersuchung geschildert wurde, tragen Spiele zum Freudeerlebnis im Fremdsprachunterricht bei (vgl. Dewaele & MacIntyre,

2014). Sowohl diese Erkenntnis als auch die Vermutung der Beobachterinnen wurde durch die Fragebogenergebnisse bestätigt, weil alle Studierenden im Fragebogen die Emotionen Freude auswählten. Da sich die Teilnehmenden im Unterricht amüsierten, führte dies zweifellos zur Belustigung. Diese Emotion wurde nicht beobachtet, aber hier gilt die in dieser Untersuchung geschilderte unscharfe Grenze zwischen Freude und Belustigung.

Nach dem Wechselspiel konnten die Lernenden zudem überprüfen, ob sie die Sätze richtig konstruiert hatten, weil die Lehrkraft im Plenum die Übung kontrollierte. Höchstwahrscheinlich fühlten sich die meisten Studierenden stolz auf sich selbst, wenn sie hörten, dass sie die Sätze richtig gebildet hatten. So bezog sich diese positiv aktivierende Emotion auf ein retrospektives Ergebnis (siehe Kapitel 2.2.3), nämlich auf die erfolgreiche Leistung der Studierende/n bei der Perfektbildung.

Hinsichtlich der negativen Lerneremotionen befand sich die durchschnittliche Intensität von Angst über dem Mittelwert, denn sie lag bei 2,7 und wurde von drei Viertel der Teilnehmenden verspürt. Dieses Ergebnis ähnelt dem Empfinden von Angst in der ersten Sitzung der Gruppe *Deutsch VI mündliche Kommunikation*. Damit wird bestätigt, dass die Fremdsprachenverwendungsangst (vgl. Horwitz, Elaine K., 2001) von Lernenden empfunden wird und diese Emotion mit der Sprechfertigkeit zusammenhängt. Im Fall der ersten Gruppe *Deutsch I* mussten die Studierenden Sätze im Perfekt äußern und wahrscheinlich waren einige dabei nervös, weil diese Struktur nicht einfach für Spanischsprechende ist, wie es im Kapitel 3.4.1 geschildert wurde. Ferner kann der/die Deutschstudierende beim Sprechen im Plenum das Gesicht verlieren, weil er/sie sich nicht gut ausdrücken kann. Bei der Kontrolle des Wechselspiels wurde beobachtet, dass einige Studierende zögerten, da sie nicht nur auf die Grammatik, sondern auch auf die Aussprache achten mussten. In der Beobachtung wurde Verwirrung bei der Überprüfung der Sätze im Perfekt festgestellt, was wahrscheinlich mit der von vielen Studierenden angegebenen Angst zu tun hatte.

Darüber hinaus kann man vermuten, dass die Hälfte der Kursteilnehmenden sich über ihre Fehler beim Sprechen ärgerte. In der Kontrolle ist die Lehrperson jedoch durch verschiedene Korrekturstrategien auf die Fehler eingegangen, mal fragte sie nach, mal machte sie Witze. Wahrscheinlich trugen diese Strategien dazu bei, dass die durchschnittliche Intensität von Ärger nicht so hoch war.

Der Beobachtung zufolge wurden der Dozentin Freude und Interesse zugeordnet. Beide Emotionen entsprachen den Fragebogenergebnissen; die Selbsteinschätzung lag sogar sehr hoch. Stolz empfand die Dozentin auch mit einer hohen Intensität von 4. Ferner erreichte eine weitere positive Lehreremotion 5 Punkte; nämlich Zufriedenheit. Nur eine der für diese Untersuchung ausgewählte negative Emotion wurde ausgelöst und zwar Ärger, aber mit einem niedrigen Wert.

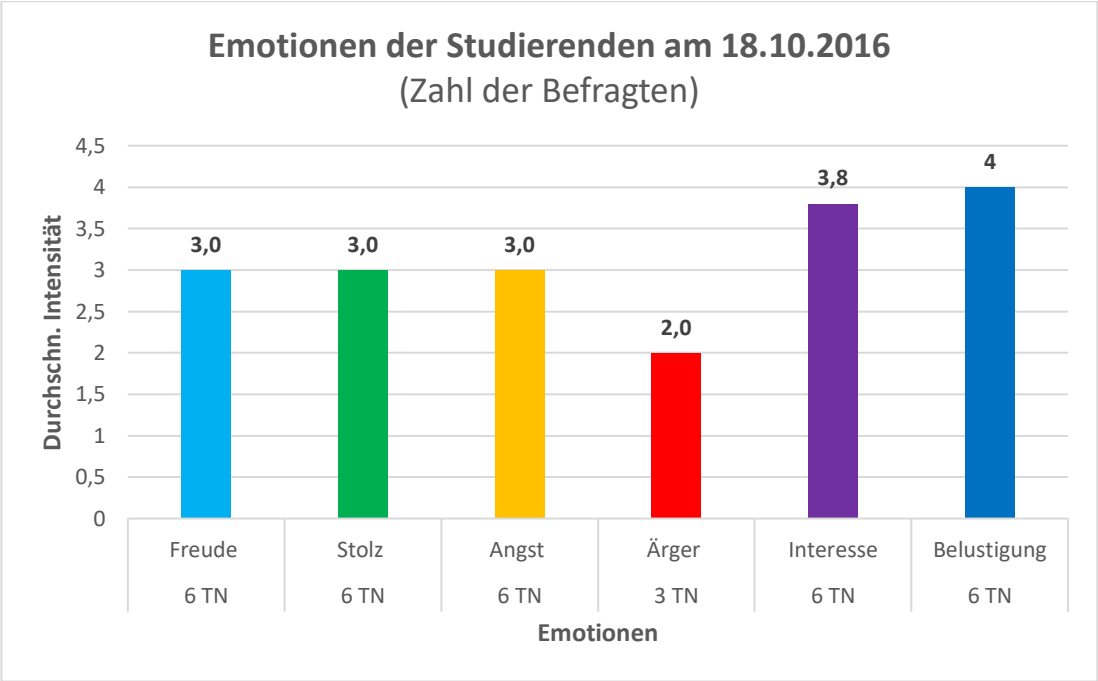
In der ersten Sitzung erbrachten die Lernenden für ihr Niveau hohe Leistungen, da sie die ganze Zeit auf Deutsch sprachen und das Perfekt benutzten. Alle waren aktiv und möglicherweise führte die aktive Teilnahme der Studierenden zur Freude der Dozentin, welche gleichzeitig lustige Kommentare äußerte, wie es in der Beobachtung beschrieben wurde. Wahrscheinlich fühlte sich die Lehrende stolz auf die Leistungen ihrer Kursteilnehmenden. Das Kapitel 2.3.2 dieser Untersuchung erläutert, dass erfolgreiche Ereignisse der Lernenden Stolz bei der Lehrperson auslösen können. Dies geschah in der ersten beobachten Sitzung der ersten Gruppe *Deutsch I*, weil die meisten Lernenden die erwarteten Leistungen erbrachten; sie kommunizierten miteinander auf Deutsch und dabei verwendeten sie eine für kolumbianische Anfänger*innen schwierige Struktur, nämlich das Perfekt.

Kurs „Deutsch I mündlich zweite Gruppe" – erster Beobachtungsmoment:

Wie reagieren Deutschlernende, die sich in einer ähnlichen Umgebung befinden, auf dasselbe grammatikalische Thema? Dies war der Fall der zweiten Gruppe Deutsch I, die im zweiten Semester 2016 Deutsch als Fremdsprache für Anfänger*innen belegt hatte und sich mit dem Thema Perfekt beschäftigte.

Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die zweite Gruppe kleiner als die erste war, weil nur sechs Studierende sich an der Sitzung am 18.10.2016 beteiligten. Die Abbildung 28 stellt die häufigsten Emotionen dieser Deutschstudierenden dar.

Abb. 28: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch I mündlich Gruppe 02 am 18.10.2016

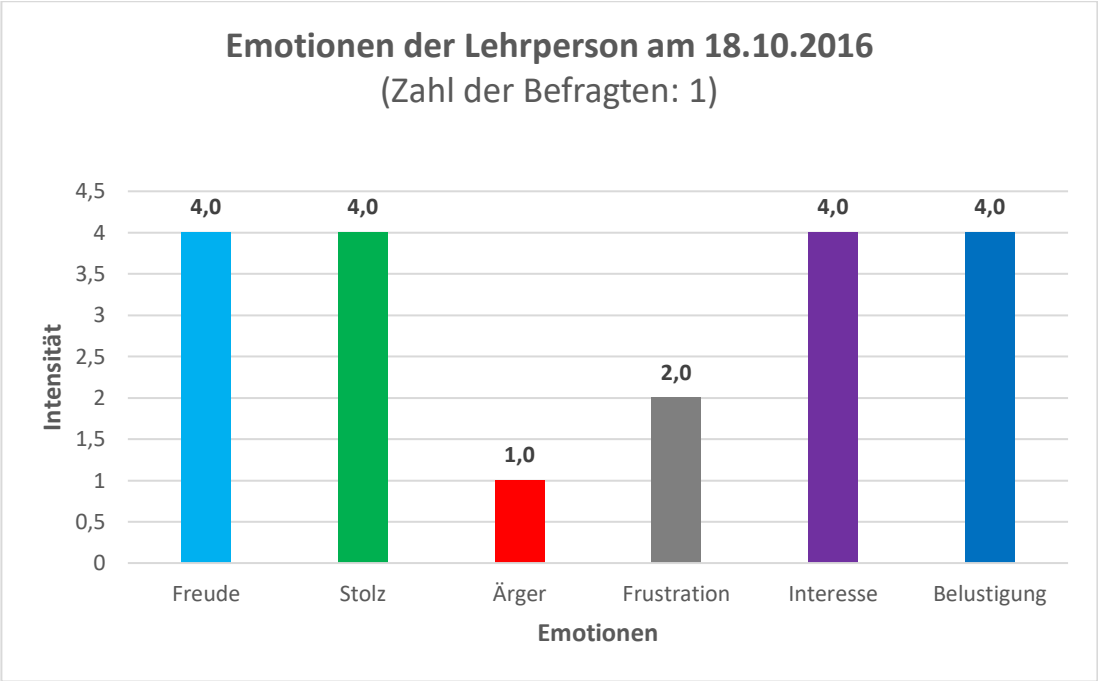


Anmerkung: TN = Teilnehmer*innen, die die dargestellten Emotionen empfunden haben

Belustigung belegte den ersten Platz mit einer durchschnittlichen Intensität von 4, gefolgt von Interesse mit im Mittel 3,8. Ihrerseits erreichten Freude und Stolz 3 Punkte. Diese positiven Emotionen verspürten alle Teilnehmenden. Angst hatten die sechs Studierenden auch, wobei die durchschnittliche Intensität dieser negativen Emotion um 3 lag. Die Hälfte der Kursteilnehmenden gab Ärger an.

Die folgende Übersicht vermittelt die Emotionen der Lehrkraft.

Abb. 29: Selbst eingeschätzte Emotionen der Lehrperson aus Deutsch I mündlich Gruppe 02 am 18.10.2016



Bei der Lehrkraft überwogen auch die positiven Emotionen, denn Freude, Stolz, Interesse und Belustigung wurden mit einer Intensität von 4 empfunden. Die negativen emotionalen Erlebnisse verzeichneten Werte auf niedrigeren Stufen; so hatte Ärger nur einen Punkt und Frustration 2.

Interpretation

Der Beobachtung zufolge wurden Interesse, Freude und Langeweile bei den Studierenden interpretiert. Letztere war aber nicht repräsentativ, denn sie wurde nur zweimal beobachtet. Die zwei ersten Emotionen entsprechen den Fragebogenergebenissen, wobei Freude nach Interesse und Belustigung den dritten Platz belegte. Es ist auffällig, dass alle Studierenden neben diesen emotionalen Erlebnissen noch eine weitere positive Emotion empfanden und zwar Stolz. Allerdings hatten die sechs Deutschstudierenden auch Angst und die Hälfte ärgerte sich während der Sitzung.

Wie in der Beobachtung geschildert wurde, stellte der Lehrende den Lernenden zu Beginn der Unterrichtsstunde Fragen im Perfekt. Danach fragten die Studierenden sich gegenseitig. Auf einer Seite wurde das Interesse gefördert, als die Lernenden über sich selbst sprechen mussten. Zudem löste die Antwort eines Studierenden Freude aus, denn er überlegte zuerst auf die Lehrerfrage „VVV, hast du gestern Deutsch gelernt“ und dann antwortete er „nein“. Dabei lachten alle Teilnehmenden. Das Lachen kam oft zum

Ausdruck und wahrscheinlich führte dies dazu, dass sich die empfundene Lernerfreude in den Fragebogenergebnissen wiederspiegelte. Das häufige Lachen steht mit dem im Kapitel 2.2.1 der vorliegenden Dissertation dargestellten Item der Lernerfreude „wir lachen viel“ (vgl. Dewaele & MacIntyre, 2014, S. 273) in Verbindung.

Auf der anderen Seite hatten die Studierenden vermutlich Angst, weil sie sich spontan im Plenum äußern mussten. Im Kapitel 2.2.3 wurde die Sprechverwendungsangst im Zusammenhang mit der spontanen Sprechproduktion (vgl. Horwitz, Elaine K., 2001) beschrieben. Bei einigen Lehrenden kann Angst auftreten, wenn sie ohne Vorbereitung im Fremdsprachenunterricht sprechen müssen. Obwohl die Studierenden schon das Thema Perfekt kannten, kann es sein, dass sie sich ängstlich fühlten, als die erste Lerneraktivität gewisse Spontaneität von ihnen verlangte. Zudem gab es andere Aktivitäten im Plenum und an einigen Stellen sollten die Lernenden nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf die Form achten. Dieses Verfahren könnte wiederum Angst bei den Studierenden auslösen.

Obwohl Stolz nur bei einem Studierenden in der asynchronen Beobachtung interpretiert wurde, gaben alle Teilnehmden an, dass sie diese positive Emotion in der Sitzung verspürten. Wahrscheinlich lag es an den hohen Leistungen der Lernenden, die sich nicht nur mit dem Üben vom Thema Perfekt beschäftigten, sondern sich auch ein mögliches Ende des Filmes „Das Experiment“ ausdenken sollten. Im Kapitel 2.2.2 wurde der enge Zusammenhang beim Emotionserlebnis zwischen den eigenen Leistungen und dem Selbstwertgefühl geschildert (vgl. Tracy & Robins, 2007). Diese Verbindung lässt sich auf die Deutschstudierenden übertragen, die in einem Niveau A1 schon über einen deutschen Film sprachen und ein Ende verfassten.

Auch wenn die positiven Emotionen vorherrschten, wurde Ärger bei drei Studierenden ausgelöst. Da die Partizipien den Lernenden Schwierigkeiten bereiten, ist dies vermutlich ein Grund für den Ärger, den die Hälfte der Studierenden empfand. Das Kapitel 2.2.4 dieser Dissertation beschreibt das Auftreten von Ärger, wenn etwas Unerwartetes passiert und als negativ eingestuft wird (vgl. Wierzbicka, 1999). In der beobachteten Unterrichtsstunde forderte die Lehrperson die Lernenden im Plenum auf, dass die Studierenden sich an die erste Szene des Filmes erinnern sollten. Dies war sowohl unerwartet als auch schwierig für die Lernenden und vermutlich ärgerten sich einige deshalb.

Bezüglich der Emotionen der Lehrkraft entsprechen zwei der Beobachtung, nämlich Freude und Interesse. Die Lehreremotionen stehen im Zusammenhang mit den Ergebnissen zu Lerneremotionen, denn dieselben vier positiven Emotionen überwogen, nämlich Interesse, Belustigung, Freude und Stolz. Hingegen hatten die zwei negativen Emotionen niedrige Werte. So beeinflussten die vorherrschenden positiven Emotionen der Studierenden die Emotionen der Lehrperson. Damit wird die

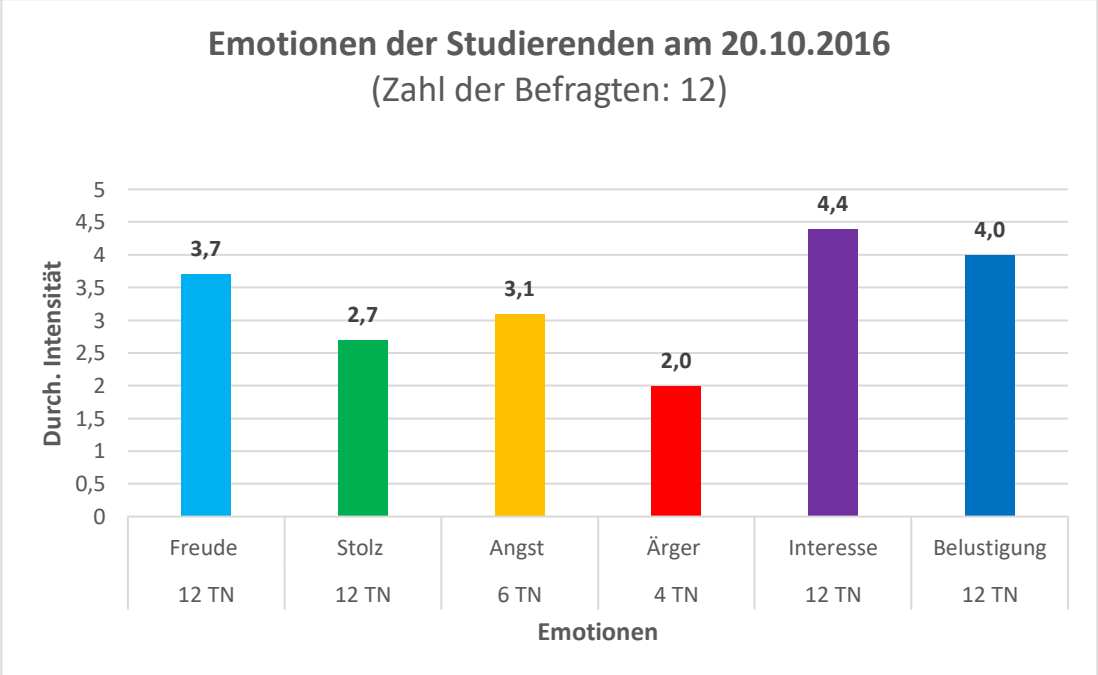
gegenseitige Beeinflussung der emotionalen Erlebnisse der Lernenden und Lehrenden (vgl. Frenzel et al., 2008) bestätigt, wie Anne Frenzel und andere Autor*innen in ihrem Modell erläutern. Diese Theorie wurde im Kapitel 3.4.2 geschildert.

Trotz der erbrachten Leistungen der Studierenden, über die der Lehrer sich freute und worauf er stolz war, verspürte er auch Frustration. Diese Emotion wurde ausgelöst, als der Dozent versuchte, indirekt durch verschiedene Korrekturstrategien wie Wiederholen, Hinweise auf grammatikalische Regeln einem Studierenden bei der Bildung des Perfekts zu helfen, aber der Lernende brauchte lange, bis er in der Lage war, die richtige Perfektform zu erzeugen. Vermutlich ist Ärger mit Frustration an dieser Stelle verbunden, weil der Lehrende sich über das wenige Engagement dieses Studierenden ärgerte. Darüber berichtet der Lehrende in einem Interview, welches im Kapitel 3.4.3 zu finden ist.

Kurs „Deutsch I mündlich erste Gruppe" – zweiter Beobachtungsmoment:

Änderten sich die vorherrschenden Emotionen der Studierenden und der Lehrperson in der zweiten beobachteten Sitzung der ersten Gruppe „Deutsch I"? Die folgende Übersicht gibt Auskunft über die Lerneremotionen:

Abb. 30: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch I mündlich Gruppe 01 am 20.10.2016

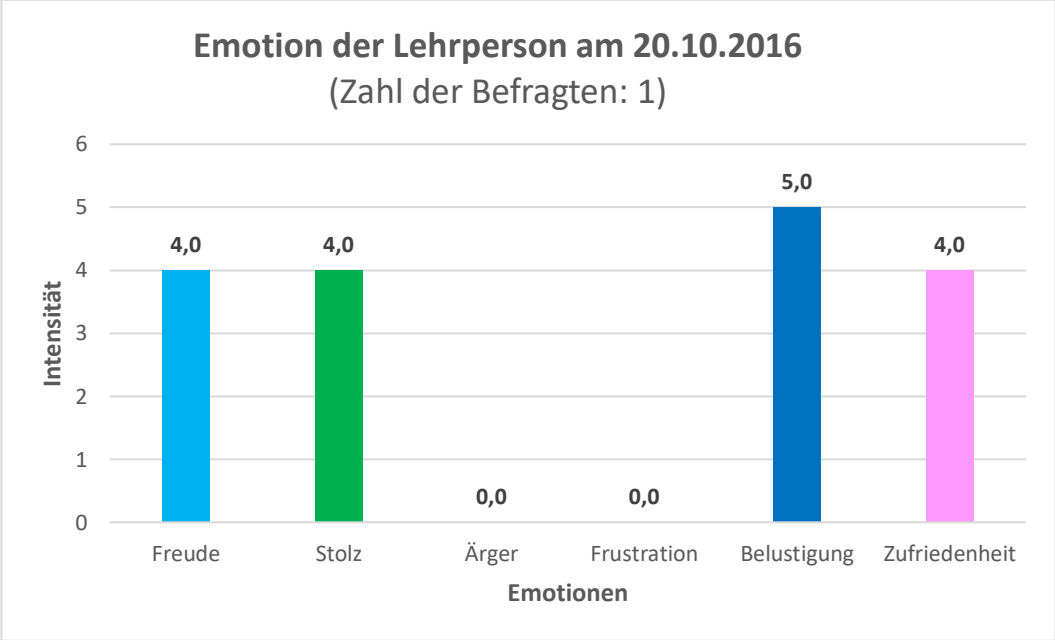


Anmerkung: TN = Teilnehmer*innen, die die dargestellten Emotionen empfunden haben

Alle Studierenden erlebten Freude, Stolz, Interesse und Belustigung. Interesse belegte wieder die erste Stelle, denn es hatte im Mittel 4,5 Punkte. Die zweite Position erreichte Belustigung. Dann erschien Freude mit einer Intensität im Durchschnitt 3,7, gefolgt von Stolz mit 2,7. Hinsichtlich der negativen Emotionen verspürte die Hälfte der Studierenden Angst mit einer durchschnittlichen Intensität von 3,1 und Ärger hatten vier Studierende. Die letzte Emotion lag im Mittel bei 2.

Bezüglich der Lehreremotionen stellt die Übersicht 31 diese dar.

Abb. 31: Selbst eingeschätzte Emotionen der Lehrperson aus Deutsch I mündlich Gruppe 01 am 20.10.2016



In der zweiten Sitzung herrschten die positiven Emotionen der Lehrperson vor, denn drei Lehreremotionen wurden mit einer Intensität von 4 Punkten bewertet, nämlich Freude, Stolz und Zufriedenheit. Belustigung wurde am intensivsten verspürt, weil sie die einzige Emotion war, die sich auf der Stufe 5 befand.

Interpretation

Nach den Beobachtungsergebnissen belegten Interesse und Freude die ersten zwei Plätze respektive. Diese Resultate stimmen mit den Fragebogenergebnissen über die erste Lerneremotion überein. Auch wenn Freude nicht an der zweiten Stelle der Befragung stand, gehört sie jedoch zu den häufigsten von Studierenden empfundenen Emotionen und steht an der dritten Stelle. Zudem belegte Belustigung, eine nahe Emotion des Freudeerlebnisses, die zweite Position. Im Vergleich zur ersten Sitzung empfanden alle Teilnehmenden wieder Freude. Die Wahrnehmung der Emotion Stolz

ist in der zweiten Sitzung leicht gestiegen; während 11 Studierende von 12 in der ersten Sitzung stolz waren, empfanden alle Studierenden in der zweiten Stunde Stolz. Dennoch ist die Intensität der positiven für diese Untersuchung ausgewählten Emotionen in der zweiten Sitzung leicht gesunken; Freude um 0,3 und Stolz um 0,6.

Hinsichtlich der negativen emotionalen Erlebnisse fällt die Emotion Angst auf, weil die Hälfte aller Teilnehmer*innen sie spürte und sie im Durchschnitt eine Intensität von 3,1 Punkten erreichte. Zudem erlebten vier von zwölf Studierenden Ärger. Diese letzte Emotion hatte eine Intensität von 2. Beide Emotionen sind gestiegen; Angst um 0,4 und Ärger um 0,6. Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass, obwohl die Intensität von Ärger und Angst durchschnittlich höher lag, diese insgesamt aber von weniger Personen verspürt wurden.

Wie in der Beobachtung geschildert, wurden in dieser Sitzung verschiedene Hörübungen bearbeitet. Diese lösten sowohl positive, als auch negative Emotionen aus, unabhängig davon, wie schwierig sie empfunden wurden. So bereitete eine eigentlich anspruchsvolle Hörübung den Studierenden zunächst Freude. Erst bei einer intensiveren Beschäftigung mit der Übung veränderte sich die empfundene Emotion. So wurden auch Langeweile und Frustration bei einigen Studierenden während der Übungen intepretiert. Es ist anzunehmen, dass die Probleme beim Hören Angst bei den Studierenden auslösten, sobald es darum ging, die Übung konkret zu lösen. So ist auch zu erklären, weshalb das Stolzempfinden niedriger lag als in der vorangegangenen Sitzung.

So waren die Studierenden zwar stolz, als sie die Übung bewältigten; es ist aber anzunehmen, dass der Stolz letztlich weniger durch die Hörübungen ausgelöst wurde, als vielmehr dadurch, dass die Studierenden im Rahmen einer anderen Übung, nämlich ein Ende für einen Film zu finden, schließlich selbst kreativ werden konnten. Dafür sollten sie Wortschatz aus dem Bereich der Wissenschaft verwenden und sich komplexer als gewöhnlich im Kurs für Anfänger*innen ausdrücken. Diese Vermutung wird gestützt durch die Analyse derselben Emotion in der parallelen Gruppe, bei der angenommen wurde, dass sich der Stolz auf die retrospektive Leistung der Lernenden bezog, wie in Kap. 2.2.2 dargestellt.

Obwohl die Studierenden nicht so viel wie in der ersten Sitzung sprachen, sondern mehr zuhörten, war das Empfinden von Angst in der zweiten Sitzung höher als in der ersten Stunde. Dieses Ergebnis bestätigt, dass Angst nicht nur beim Sprechen auftritt, sondern in Verbindung mit den anderen kommunikativen Fertigkeiten stehen kann.

Die positiven emotionalen Erlebnisse der Lehrperson sind in der zweiten Sitzung gleich geblieben, weil Freude und Stolz wieder 4 Punkte hatten. Weder Frustration noch Ärger sind aufgetaucht.

Wie in der Beobachtung geschildert, löste eine eigentlich schwierige Hörübung Freude bei den Studierenden aus. Beim ersten Hören einer Wegbeschreibung lachten sie intensiv vor allem darüber, dass diese sehr schnell gesprochen wurde und sie dementsprechend sehr wenig verstanden. Somit kann diese Übung den Lernaktivitäten zugeordnet werden, welche Spaß erzeugen, wie in der Studie von Dewaele und MacIntyre zur Lernerfreude im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt wird (vgl. Dewaele & MacIntyre, 2014). Erst bei einer intensiveren Beschäftigung mit der Übung veränderte sich die empfundene Emotion. So waren die Studierenden zwar stolz, als sie die Übung bewältigten; insgesamt lag das Stolzempfinden aber niedriger als in der vorangegangenen Sitzung.

Die Senkung des Stolzes kann man auf die Schwierigkeiten beim Hören zurückführen, die in der Unterrichtsbeobachtung dargestellt wurden. Wahrscheinlich fühlten sich aber alle Studierenden stolz, als sie in Gruppen ein kreatives Ende verfassen mussten, weil sie Wortschatz aus dem Bereich Wissenschaft verwenden und sich komplexer als gewöhnlich im Kurs für Anfänger*innen ausdrücken sollten. Diese Vermutung liegt nahe und darauf wurde in der Analyse derselben Emotion in der parallelen Gruppe eingegangen, welche dieselbe Aktivität durchführte. Dabei bezog sich der Stolz auf retrospektive Leistungen der Lernenden, wie das Kapitel 2.2.2 analysiert.

Hinsichtlich der negativen emotionalen Erlebnisse fällt die Emotion Angst auf, weil die Hälfte aller Teilnehmer*innen sie spürte und im Durchschnitt eine Intensität von 3,1 Punkten erreichte. Zudem erlebten vier von zwölf Studierenden Ärger. Diese letzte Emotion hatte eine Intensität von 2. Beide Emotionen sind gestiegen; Angst um 0,4 und Ärger um 0,6.

In der Beobachtung wurden Langeweile und Frustration bei einigen Studierenden interpretiert, als sie die Hörübungen durchführten. Höchstwahrscheinlich haben die Probleme beim Hören Angst bei den Studierenden ausgelöst. Obwohl die Studierenden nicht so viel wie in der ersten Sitzung sprachen, sondern sie hörten mehr, war das Empfinden von Angst in der zweiten Sitzung höher als in der ersten Stunde. Dieses Ergebnis bestätigt, dass Angst nicht nur beim Sprechen auftritt, sondern sie kann in Verbindung mit den anderen kommunikativen Fertigkeiten stehen. Das Kapitel 2.2.3 fasst die Studie von Cronjäger zusammen, die Lerneremotionen bei Schüler*innen im Französischunterricht untersucht (vgl. Cronjäger, 2009). Die vorliegende Dissertation liefert auch Ergebnisse über den Zusammenhang zwischen Lerneremotionen und Sprechfertigkeiten aber im universitären Kontext, wobei die Hemmungen der Studierenden höher als bei Kindern sein können.

Bezüglich der Emotionen der Dozentin erhöhte sich die Intensität von Belustigung um einen Punkt und somit erreichte diese Emotion die höchste Stufe, nämlich 5 Punkte. Zwei andere positive emotionale Erlebnisse blieben in der zweiten Sitzung gleich:

Freude und Stolz hatten wieder 4 Punkte. Mit dieser Bewertung wurde auch die Intensität von Zufriedenheit eingestuft. Im Vergleich zu der ersten Sitzung sanken die negativen Emotionen, weil weder Frustration noch Ärger ausgelöst wurden.

Während der Beobachtung wurden Freude und Interesse interpretiert, wobei erstere Emotion mit den Fragebogenergebnissen übereinstimmt. Während die positiven Emotionen der Lehrkraft in der zweiten Sitzung vorherrschten; drei mit jeweils vier Punkten und Belustigung mit 5, wurden keine negativen Emotionen angegeben. Auch wenn die Lernenden Schwierigkeiten beim Hören hatten, kam die Lehrperson diesen Problemen mit Humor entgegen. Das Kapitel 2.3 dieser Untersuchung erläutert, dass die emotionalen Erlebnisse der Lehrenden durch verschiedene Varianten verursacht werden (vgl. Krapp & Hascher, 2014); zum Beispiel kann die Zielerreichung der Lernenden die Emotionen der Lehrperson beeinflussen. Auch wenn es einigen Studierenden schwer fiel, die Ziele beim Hören zu erreichen, bewältigten diese mit dem Engagement der Dozentin die gestellten Aufgaben. Dies trug zu einer positiven Stimmung der Lehrkraft bei, wie die positiven Emotionen wiederspiegeln, wobei Zufriedenheit mit der höchsten Bewertung herausragte.

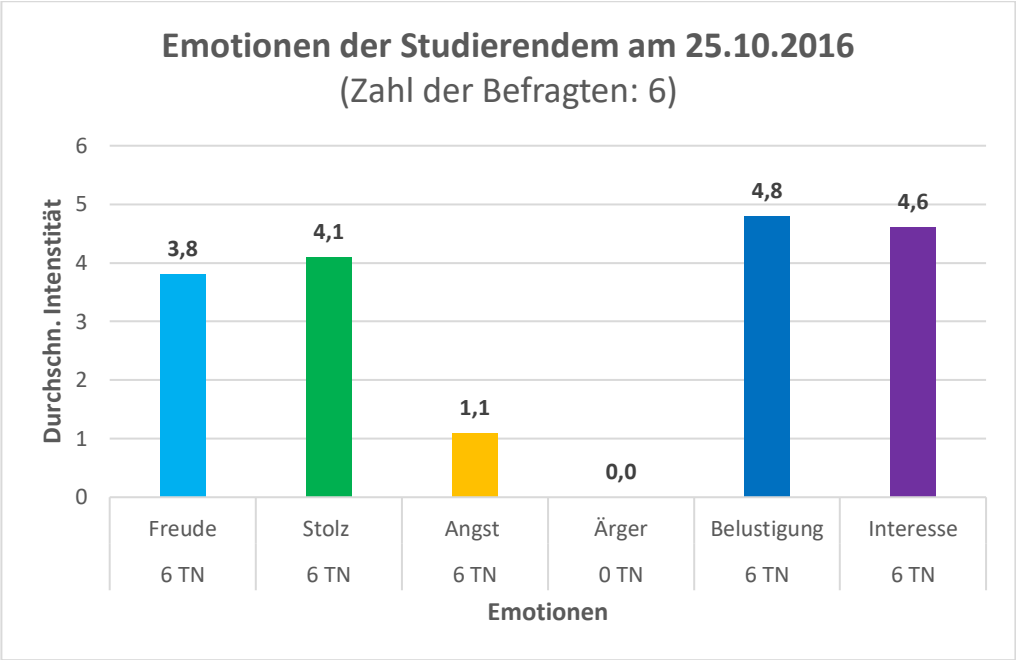
An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass die Kursleiterin zum zweiten Mal am Forschungsprojekt teilnahm, auch mit der Gruppe Deutsch III hatte sie sich beteiligt. Es ist auffällig, dass die negativen Emotionen der Dozentin wie Ärger und Frustration in der Gruppe Deutsch III hohe Werte hatten, während diese in der ersten Sitzung mit Anfänger*innen niedrige Punkte verzeichneten und in der zweiten Unterrichtsstunde nicht ausgelöst wurden. Wie im Kapitel 3.3 begründet, beabsichtigt die vorliegende Untersuchung verschiedene Gruppen zu analysieren, um Unterschiede zwischen den Emotionen der Lehrenden und Studierenden je nach dem Sprachniveau zu erfassen. Da es eine signifikante Abbrecherquote im dritten Semester gibt, ist es von Bedeutung, dass selbst ein und dieselbe Lehrperson mehr negative Emotionen in der Interaktion mit Studierenden im dritten Semester als mit Lernenden im ersten Semester erlebt. Im Interview mit der Dozentin wird auf die unterschiedlichen emotionalen Erlebnisse mit beiden Gruppen eingegangen.

Welche emotionalen Erlebnisse wurden in der parallelen Gruppe bei der zweiten Sitzung ausgelöst? Überwogen auch die positiven Emotionen bei Studierenden und dem Dozenten? Im Folgenden wird diesen Fragen nachgegangen.

Kurs „Deutsch I mündlich zweite Gruppe“ – zweiter Beobachtungsmoment:

Zur Folgesitzung kamen dieselben Kursteilnehmenden der ersten Stunde. Die folgende Übersicht vermittelt die wichtigsten Lerneremotionen:

Abb. 32: Selbst eingeschätzte Emotionen der Studierenden aus Deutsch I mündlich Gruppe 02 am 25.10.2016

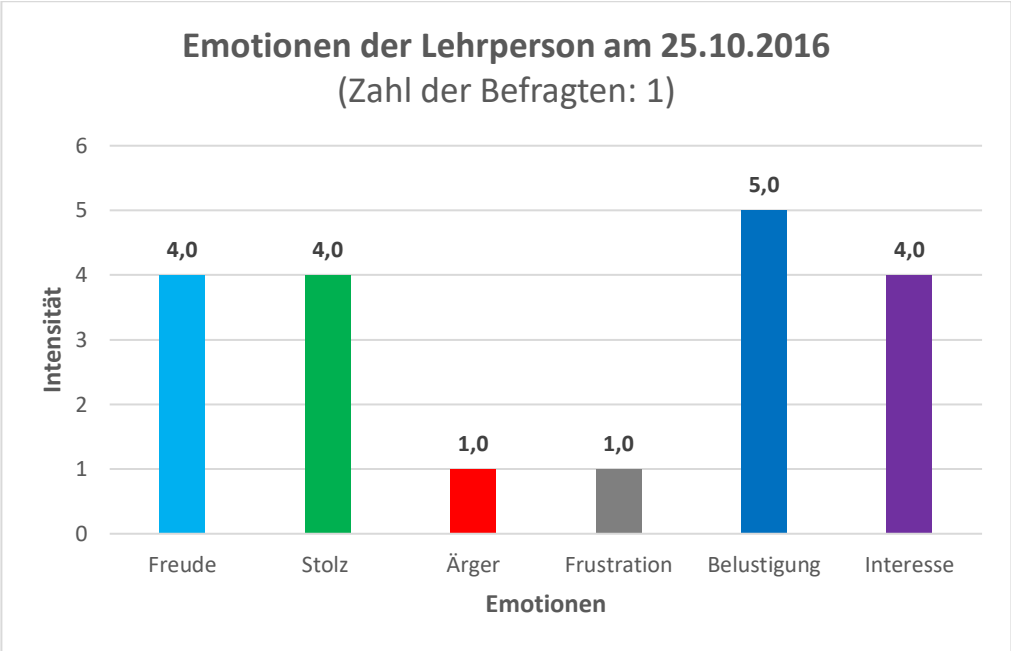


Anmerkung: TN = Teilnehmer*innen, die die dargestellten Emotionen empfunden haben

Alle Studierenden verspürten positive Emotionen, wobei diese durchschnittlich hohe Intensitäten hatten. So stand Belustigung an erster Stelle mit 4,8, gefolgt von Interesse mit 4,6. Die für diese Untersuchung spezifisch positiven ausgewählten Emotionen verzeichneten auch hohe Werte, denn Stolz erreichte den dritten Platz mit 4,1 Punkten und Freude belegte die vierte Stelle mit im Mittel von 3,8. Auch wenn alle Teilnehmenden Angst angaben, war die Intensität sehr niedrig, im Durchschnitt 1,1.

Bezüglich der Emotionen des Lehrenden fasst die Grafik 33 sie zusammen.

Abb. 33: Selbst eingeschätzte Emotionen der Lehrperson aus Deutsch I mündlich Gruppe 02 am 25.10.2016



In der zweiten Sitzung erreichten vier positive Lehreremotionen vier Punkte, nämlich Freude, Stolz, Interesse und Belustigung, während Ärger und Frustration mit jeweils 1 niedrige Werte verzeichneten.

Interpretation

Der Beobachtung zufolge herrschten bei den Studierenden positive Emotionen vor; Interesse belegte den ersten Platz gefolgt von Freude und Belustigung. Dies entspricht in hohem Maße den Umfrageergebnissen. Allerdings war die Reihenfolge der Fragebögen anders, weil Belustigung an erster Stelle stand, mit einer hohen durchschnittlichen Intensität, nämlich 4,8. Danach erschien Interesse gefolgt von Stolz und Freude.

Während alle positiven Emotionen in der zweiten Sitzung anstiegen, sanken die Werte der negativen emotionalen Erlebnisse. Beispielsweise erhöhten sich Freude um 0,8 Punkte und Stolz um 1,1. Angst nahm um 1,9 zu und keiner erlebte Ärger.

Wahrscheinlich stiegen die positiven Emotionen in der zweiten Sitzung, weil das Thema grammatikalisch fokussiert war, als vielmehr inhaltlich. Die Studierenden sollten sich mit dem Thema Essen beschäftigten, wobei sie nicht so viel wie in der ersten beobachteten Sitzung auf die Struktur Perfekt achten mussten, sondern auf den Wortschatz der Nahrungsmittel.

Ein möglicher weiterer Grund für die Zunahme der Intensität der positiven emotionalen Erlebnisse war der interaktive Unterricht. Im Gegensatz zur ersten Sitzung gab es weniger Plenumsarbeit in der zweiten Stunde, sondern Partnerarbeit. Belustigung erreichte ihren Höhepunkt, als die Lernenden beim Bäcker, auf dem Markt oder beim Metzger etwas kaufen sollten. Mit dieser Aktivität amüsierten sich die Lernenden, deswegen hatte Belustigung durchschnittlich den höchsten Wert. In der Beobachtung lag die Vermutung nah, dass das Thema Essen als interkulturelles Phänomen bei den Kursteilnehmenden Interesse erzeugte. Dies wurde durch die Fragebogenergebnisse bestätigt.

Obwohl die Beobachterinnen Stolz bei den Studierenden nicht interpretierten, belegte diese Emotion den dritten Platz mit einer hohen durchschnittlichen Intensität, nämlich 4,1. Dies lag an der Aktivität des freien Sprechens, bei der die Lernenden Stolz auf ihre Leistungen verspürten, weil sie ohne Hilfe der Lehrperson die Aufgabe selbst bewältigen konnten, nämlich etwas einzukaufen. An dieser Stelle hatte die Lehrperson kaum eine Überwachungsrolle, es sei denn, dass die Lernenden etwas falsch aussprachen und sie wurden korrigiert. Jedoch sprachen die Studierenden miteinander eher frei. Das Kapitel 2.2.2 erläutert den Fragebogen „Self Description Questionnaire“, nach dem ein Item für das Stolzerlebnis sich auf die Kenntnisse der Person bezieht: „I think, I can be proud of my knowledge in [DOMAIN]“ (Goetz et al., 2010, S. 55). Im Fall der Deutschstudierenden konnten sie sich vermutlich nicht nur stolz auf ihre deutschen Kenntnisse fühlen, sondern auf die Kompetenz in der Fremdsprache, erfolgreiche Einkaufsgespräche zu führen, denn sie formulierten Fragen und reagierten meist angemessen auf die Kommentare der Kunden bzw. Kundinnen.

Auch wenn Angst bei allen Studierenden ausgelöst wurde, war die Intensität eher niedrig. Am Anfang der Sitzung kontrollierte die Lehrperson die Hausaufgabe im Plenum. Die Kontrolle könnte Angst bei allen verursacht haben, da die Lernenden sprechen mussten und bei falschen Äußerungen korrigiert wurden. Allerdings sagte der Lehrende Kommentare auf Spanisch über das Essen, erzählte sogar Witze, darüber freuten sich die Studierenden. Durch lustige Lehrerkommentare wurde die negative Emotion ausgeglichen. Darüber hinaus wirkte die Dynamik der Einkaufsgespräche auf die nicht repräsentative Zahl oder sogar auf das Ausblenden der negativen Emotionen.

Vergleicht man diese Ergebnisse der zweiten Sitzung mit denen der parallelen Lernergruppe überwogen in beiden positive Emotionen. Jedenfalls erreichten drei positive Emotionen Werte über 4 Punkte in der zweiten Gruppe, nämlich Belustigung, Interesse und Stolz, während dies in der ersten Lernergruppe mit nur zwei Emotionen geschah. Außerdem traten die negativen Emotionen intensiver bei einigen Studierenden der Gruppe 01 auf als bei der Gruppe 02. Wie lässt sich das erklären? Vermutlich trägt u.a. die Art der Lerneraktivität zum Empfinden der Emotionen bei. Während sich die Lernenden in der ersten Gruppe mit Höraufgaben beschäftigten,

bewältigten die Deutschstudierenden der parallelen Gruppe Einkaufsdialoge. Bei der ersteren Aktivität verlangt man viel Konzentration und hat weniger Kontrolle, wie es im Kapitel 3.1.1 geschildert wurde. Dies kann zum Auftreten der negativen Emotionen führen. Stattdessen beeinflusste die Interaktion zwischen den Deutschlernenden, wie es der Fall bei den Einkaufsgesprächen der zweiten Gruppe war, die hohen Werte der positiven Emotionen.

Laut der Beobachtung wurden Interesse und Freude bei dem Dozierenden interpretiert. Diese Emotionen wählte der Dozent auch im Fragebogen aus. Im Vergleich zur ersten Sitzung blieben Stolz und Freude bei einer Intensität von 4 Punkten gleich. Es ist auffällig, dass die Emotion Belustigung die höchste Stufe erreichte, was fast mit den Ergebnissen den Lerneremotion übereinstimmt, denn Belustigung wertete der Lehrende mit 5 Punkten und die durchschnittliche Intensität der Studierenden lag um 4,8.

Eine ähnliche Beobachtung hinsichtlich der sich angleichenden Intensitäten im Emotionserleben ließ sich auch bei den negativen Emotionen machen. Dabei sank Frustration um einen Punkt und Ärger befand sich wieder in einer niedrigen Intensität auf der ersten Stufe. Damit wird die gegenseitige Wechselwirkung der Lerner- und Lehreremotionen bestätigt (vgl. Frenzel et al., 2008), weil beide hohe Intensitäten bei positiven emotionalen Erlebnissen verzeichneten und niedrige Stufen bei negativen Emotionen erreichten.

Allgemeine Analyse der Fragebogenergebnisse

Durch die Fragebogenergebnisse lässt sich eindeutig eine Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung beantworten und zwar: Welche Emotionen überwiegen im Deutschunterricht an der Universidad Nacional de Colombia? Denn es gibt Tendenzen bei den in den Umfragen von Studierenden und Lehrenden ausgewählten Emotionen. So herrschten bei den meisten Studierenden Interesse, Belustigung und Freude vor. Nur in einer Sitzung erreichte Interesse keinen hohen Wert, aber bei den anderen Stunden hatte diese Emotion fast immer den ersten Platz, gefolgt von Belustigung. Außerdem wurden Freude und Stolz in allen Sitzungen ausgelöst. Bei den negativen emotionalen Erlebnissen wurde Angst immer verursacht und Ärger trat in den meisten Sitzungen in Erscheinung. Jedoch empfanden nicht alle Studierenden diese negativen Emotionen, sondern in den meisten Fällen nur einige und die Werte waren eher niedrig.

Allerdings ist anzumerken, dass Unterschiede zwischen den Werten unter den Lerneremotionen je nach dem Sprachniveau und sogar nach den Fertigkeiten vorhanden waren. Hier ist besonders auf die Gruppe *Deutsch III – schriftlich*

hinzuweisen. Zwar standen in dieser Gruppe in beiden Sitzungen Interesse bzw. Belustigung an erster Stelle; gleichzeitig wurden aber auch die höchsten Werte für Ärger verzeichnet: Diese Emotion wurde in der ersten Sitzung bei sieben von zwölf Studierenden ausgelöst bei einem Mittelwert von 2,1. Damit war diese Gruppe die einzige, in der sich über die Hälfte der Studierenden mit einer Intensität über 2 ärgerte. Ferner verspürten alle Teilnehmenden in der zweiten Sitzung Langeweile mit im Mittel 2,9.

Die Emotion Interesse erreichte in den Gruppen *Deutsch VI mündlich und schriftlich* eine durchschnittliche Intensität von 4. Belustigung erreichte auch 4 Punkte in der ersten Sitzung der Lerngruppe *Deutsch VI schriftlich*. Zudem hatten die positiven Emotionen Freude und Stolz höhere Werte in dem schriftlichen als in dem mündlichen Sprachkurs. Das Empfinden von Angst war häufiger und intensiver im Kurs mit dem Schwerpunkt Sprechen als in dem mit der schriftlichen Kommunikation, beispielsweise hatten sechs Studierende von neun in der ersten Sitzung der Gruppe *Deutsch VI mündlich* Angst und diese lag im Mittel bei 2,6, während vier Lernende im schriftlichen Kurs eine durchschnittliche Angst von 1,25 empfanden.

In der *ersten Gruppe Deutsch I* verzeichnete die positive Emotion Interesse den höchsten Wert der Lerneremotionen in der ersten Sitzung, denn sie lag um eine durchschnittliche Intensität von 4,7. Es ist zu beobachten, dass Belustigung in derselben Unterrichtsstunde auch 4,7 Punkte erreichte. Zudem befanden sich drei positive Emotionen über 4 Punkte in der zweiten Sitzung der *zweiten Gruppe Deutsch I,* nämlich Interesse, Belustigung und Stolz. Gleichzeitg hatte Angst in derselben Unterrichtsstunde den niedrigsten Wert der beobachteten Sitzungen, weil sie bei den sechs Teilnehmenden eine durchschnittliche Intensität von 1.1 erreichte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die höchsten Werte der positiven Emotionen bei Studierenden beider *Gruppen Deutsch I* zu erkennen waren, während das Empfinden von negativen Erlebnissen am höchsten in der *Gruppe Deutsch III – schriftlich* war. In den fortgeschrittenen Kursen wurde beim Sprechen mehr Angst als beim Schreiben ausgelöst.

Mit diesen Ergebnissen wird bestätigt, dass die Studierenden am Anfang des Studiums mehr positive Emotionen als negative empfinden. Auch wenn sie mit grammatikalischen Strukturen wie dem Perfekt konfrontiert wurden, stand im Vordergrund die Kommunikation, die Themen entsprachen eher dem Alltag und die Sitzungen waren abwechslungsreich. Dies beeinflusste die vorherrschende Wahrnehmung der positiven Emotionen. Da sich die Lernenden im dritten Semester mit einem sehr komplexen grammatikalischen Thema, nämlich dem subjektiven Gebrauch der Modalverben, beschäftigten und der Wechsel von Sozialformen nicht

stattfand, führte dies zu den höchsten Werten der negativen Emotionen. Im Kapitel 3.3 dieser Untersuchung wurde die Abbrecherquote der Studierenden im dritten Semester erwähnt. Wahrscheinlich können negative Emotionen in diesem Semester eine Rolle beim Studienabbruch spielen. Für weitere Studien könnte von Interesse sein, die Abbrecherquote und die empfundenen Emotionen der Betroffenen zu analysieren. Lernende, die das Studium nicht abbrechen, sondern weiter studieren, wie es der Fall von Studierenden der Gruppen *Deutsch VI schriftlich und mündlich* ist, können unterschiedliche Emotionen je nach der Fertigkeit empfinden; denn die Studierenden empfanden mehr Freude und Stolz in der Gruppe *Deutsch VI schriftlich* als in der mündlichen Gruppe.

Die Beobachtungsergebnisse entsprachen meistens den Fragebogenergebnissen. Abweichende Ergebnisse gab es z.B. bei der Emotion Stolz. Dieser wurde kaum beobachtet, aber die meisten Studierenden empfanden diese Emotion und sogar mit einer durchnittlichen Intensität ab 2,7 Punkten, außer in der ersten Sitzung der Gruppe *Deutsch VI mündlich*, in der fünf Studierende von neun Stolz mit einer durchschnittlichen Intensität von 1,6 verspürten.

Bezüglich der Lehreremotionen nahmen alle Dozierenden Interesse wahr. Lehrerfreude wurde immer ausgelöst und in den meisten Sitzungen tauchte Stolz auf. Das Empfinden der negativen Emotionen Ärger und Frustration wurde meist entweder niedrig oder nicht bewertet. Genauso wie in der Wahrnehmung der Emotionen der Studierenden gab es Unterschiede zwischen den Niveaus. So hatten die negativen Emotionen der zuständigen Dozentin für die Gruppe *Deutsch III – schriftlich* die höchsten Werte, Enttäuschung in der ersten Sitzung sowie Frustration und Ärger in der zweiten Sitzung mit jeweils 4 Punkten. In der Gruppe *Deutsch VI – mündlich* erlebte die Lehrende Interesse mit der höchsten Intensität in beiden Sitzungen, nämlich 5 Punkte. Die Dozentin des schriftlichen Kurses empfand auch eine positive Emotion sehr intensiv und zwar Vergnügen in beiden Unterrichtsstunden. Freude erreichte bei ihr in der ersten Sitzung 4 Punkte und in der zweiten Stunde 5.

Dieselbe Lehrperson, die im *Deutsch III – schriftlich* negative Emotionen mit hoher Intensität verspürte, bewertete in der ersten Sitzung der *ersten Gruppe Deutsch I mündlich* Interesse und Zufriedenheit mit jeweils 5 Punkten und Freude sowie Stolz mit 4, während Ärger nur einen Punkt verzeichnete. Bei dem zuständigen Dozenten für die *zweite Gruppe Deutsch I – mündlich* wurde Belustigung mit einer hohen Intensität ausgelöst; in der ersten Unterrichtsstunde lag sie bei 4 Punkten und in der zweiten Sitzung bei 5.

An dieser Stelle soll hinzugefügt werden, dass die Fragebogenergebnisse mehr Daten als die Beobachtungen für das Erfassen von Emotionen ermittelten, weil jede Person

einen Fragebogen ausfüllte und dieses Instrument das quantitative Verfahren und nicht die qualitativen Methoden, wie es der Fall von den Beobachtungen ist, verfolgt. Wie im Kapitel 3.1 dieser Untersuchung erläutert wurde, ermöglichen unterschiedliche Instrumente, das Forschungsobjekt aus verschiedenen Perspektiven zu erfassen. Durch die Fragebogenergebnisse wurde die Analyse der beobachteten Emotionen ergänzt, wie es mit der Emotion Stolz geschah. Diese interpretierten die Beobachter*innen selten, aber die meisten Teilnehmenden empfanden Stolz. Auf jeden Fall waren die Beobachtungen bereichernd für die Analyse der Fragebogenergebnisse, weil man erstens beide Daten, nämlich die Resultate der Beobachtungen und der Fragebögen, vergleichen konnte. Zweitens wurden die Fragebogenergebnisse zum Teil anhand der beobachteten Sitzungen interpretiert. Dank der ausgewählten Emotionen in den Fragebögen hat man jedoch eine umfassende Übersicht der emotionalen Erlebnisse der beteiligten Studierenden und der Lehrperson in jeder Sitzung, weil alle Beteiligten nicht nur Emotionen auswählten, die sie verspürten, sondern sie diese nach ihrer Intensität bewerteten. Das Instrument Geneva Emotion Wheel (GEW) (vgl. Scherer et al., 2013) konnten die Proband*innen problemlos beantworten. So lässt sich das GEW als ein zuverlässiges Forschungsinstrument erkennen.

Um mögliche Ursachen sowie Folgen der erlebten Emotionen bei Deutschlernen bzw. -lehren zu erkennen, werden im Folgenden Interviews mit einigen Proband*innen dargestellt.

3.4.3 Auswertung der Interviews

Während der Untersuchung beantworteten vier Dozent*innen und zwölf Studierende die Leitfadeninterviews.

Die einleitenden Fragen drehten sich um die Frage, warum die Lehrenden Deutsch unterrichteten und wie lange sie das schon taten. Danach ging es um ihre Lehrmethoden und im Hauptteil schließlich um das Empfinden der ausgewählten Emotionen. Abschließend sollten die Lehrenden eine Bewertung abgeben, inwieweit diese Emotionen Einfluss auf ihren eigenen Lehrprozess hatten.

Die Studierenden wurden zunächst nach ihrer Motivation für ein Deutschstudium befragt sowie nach einem möglichen Kontakt mit der deutschen Sprache vor Beginn des Studiums. Studierenden, die nicht aus Bogotá kamen, wurden zusätzlich Fragen bezüglich der Emotionen am ersten Tag in der Universität, sowie in der ersten Unterrichtsstunde und im ersten Semester gestellt. Alle Deutschstudierenden beantworteten Leitfragen nach dem Auslösen der Lerneremotionen Freude, Angst,

Stolz und Ärger. Zuletzt sollten die Proband*innen darüber nachdenken, ob die bereits erwähnten Emotionen ihren Lernprozess beeinflussen.

Die Lernenden stammen nicht nur aus Bogotá, sondern auch aus anderen Orten Kolumbiens, um verschiedene Lernbiografien und Perspektiven des Sprachlernens zu untersuchen. Für den Datenschutz der Proband*innen wird eine Abkürzung wie Dozentin BDA verwendet. Da die meisten Interviews auf Spanisch erfolgten, werden die Inhalte auf Deutsch zusammengefasst und wenn es nötig ist, einige Stellen im Original wiedergegeben.

Interview 001 mit der Dozentin BDA

Das erste Interview wurde mit der Dozentin des Kurses *Deutsch III* schriftlich geführt. Sie ist Kolumbianerin und lehrte zum Zeitpunkt des Interviews seit acht Jahren Deutsch.

Hinsichtlich der Sprachlernbiografie teilte die Dozentin mit, dass sie sich schon im frühen Alter für Sprachen interessierte. In der Schule, die sie besuchte, gab es eine Einführung ins Deutsche und die deutsche Sprache gefiel ihr, so dass sie entschied, Philologie und Sprachen mit dem Schwerpunkt Deutsch an der Universidad Nacional de Colombia zu studieren. Zentral für ihre Lehrphilosophie ist die Lernerautonomie. In diesem Zusammenhang sieht sie sich vor allem als Wissensberaterin, die die Studierenden nach Bedarf unterstützt.

Zu ihren Emotionen befragt, gab die Dozentin an, dass sie sich im Unterricht freute, immer wenn die Studierenden ein behandeltes Thema verstanden hatten und darüber ihrerseits glücklich waren. Dann ging sie auf das konkrete Beispiel der beobachteten Sitzungen ein, in denen der subjektive Gebrauch der Modalverben angeschnitten wurde. Sie schätzte dieses Thema als komplex ein, da es für die Studierenden zunächst nicht einfach gewesen sei, die Bedeutung der Verben zu begreifen. Als es ihnen aber gelungen sei, dieses Thema zu verstehen, hätten sie sich gefreut, was gleichzeitig Freude bei ihr selbst erzeugt habe. Diese geteilte Freude beim Verstehen drückte die Lehrende so aus: "(…) en esos momentos en los que ellos ya comprenden y se ponen contentos, pues eso me hace poner también alegre a mí."

Diese Einschätzung von seiten der Dozentin ist insofern überraschend, da sie ihr eigenes Freudeempfinden eher als niedrig angegeben hatte (2 in der ersten und 1 in der zweiten Sitzung). Deshalb ist es umso auffälliger, dass sie ihr Freudeempfinden ursächlich mit der positiven Reaktion ihrer Studierenden verbindet. Dadurch wird noch einmal bestätigt, dass es eine Wechelwirkung zwischen den Lerneremotionen und den Gefühlen der Lehrperson gibt (vgl. Frenzel, Götz & Pekrun, 2008).

Bezüglich der Emotion Frustration teilte die Lehrperson mit, dass sie sich frustiert gefühlt habe, als die Deutschstudierenden ihre für die Sitzungen erforderlichen Materialien nicht mitgebracht oder sich für das Thema nicht interessiert hatten. Sie betonte, dass ihre Frustration vor allem deshalb entstanden sei, weil die Studierenden eigentlich Arbeitsblätter als Hausaufgabe hätten bearbeiten sollen. Dies sei aber nicht passiert; stattdessen seien einige Studierenden ohne die Arbeitsblätter, also auch ohne die Hausaufgabe erschienen. Vor allem ärgerte sich die Dozentin darüber, dass die Studierenden die Gelegenheit zum autonomen Arbeiten nicht wahrgenommen hatten. Im Spanischen äußerte die Dozentin ihre Frustration folgendermaßen: "se supone que han hecho trabajo autónomo en la casa y NO lo traen, eso me hace, eso me hace, sentir un poco frustrada." Das spanische Wort „no" bzw. „nein" ist groß geschrieben, weil die Lehrperson den Ton erhöhte, als sie es sagte, was als ein weiteres Zeichen für das Frustrationserlebnis interpretiert wird. Im Kapitel 2.3.4 wurde auf inadäquates Benehmen der Lernenden als Ursache für Frustration bei Lehrenden eingegangen (vgl. Chang, 2009). Die im Interview reflektierte Unterrichtssituation korreliert mit der Theorie zu frustierenden Erlebnissen bei Lehrkräften. Das Verhalten der Studierenden wurde von der Lehrperson als inadäquat eingestuft, weil sie viel Wert auf Lernerautonomie legt und deshalb die Erwartung an ihre Studierenden hatte, dass diese ihre Hausaufgaben machten. Ihre Erwartungshaltung wurde enttäuscht und deshalb empfand sie Frustration. Dies kann ein Grund sein, weshalb ihr Freudeempfinden deutlich niedriger war als das ihrer Studierenden; die Frustration überwog die positiven Empfindungen.

Darüber hinaus ging die Dozentin davon aus, dass diejenigen Studierenden, die ihre Materialien mitgebracht und die Übungen gelöst hatten, frustiert gewesen seien, weil ihre Kommiliton*innen nicht das gleiche Tempo wie sie gehabt hätten. Die Annahme der Dozentin kann man mit den Fragebogenergebnissen der Studierenden vergleichen, weil dort Frustration auch untersucht wurde. Zehn Lernende von zwölf verspürten am 11.11.2015 Frustration und die durchschnittliche Intensität lag um 2,6 und am 18.11.2015 fühlten sich wieder zehn Studierende von insgesamt zwöf Teilnehmenden frustriert und der Mittelwert betrug 2,5. Betrachtet man diese Ergebnisse, wird bestätigt, dass sich die Studierenden auch frustiert fühlten. Allerdings ist schwierig, die Ursachen für die empfundene Frustration der Deutschstudierenden schlusszufolgern. Wurde Frustration bei den meisten Studierenden ausgelöst, weil einige die Hausaufgabe nicht gemacht hatten, wie die Dozentin vermutete oder könnten es andere Gründe für das Eintreten dieser Emotion sein, wie zum Beispiel, die Komplexität des grammatikalischen Themas?

Bezüglich der Frustration der Lehrperson unterstrich die Dozentin ihre besonderen Schwierigkeiten mit Wiederholer*innen: „(...) en algunos casos con algunos estudiantes siento mucha frustración sobre todo con los que están repiTIENdo". Das

Wort „repitiendo“ entsprach dem deutschen Verb „wiederholen“ und die Lehrkraft betonte es in der Wortmitte, um ihre Lehrfrustration hervorzuheben. Für sie war frustrierend, dass die Wiederholer*innen, die im vorigen Semester mit denselben Themen wie im aktuellen Sprachkurs konfrontiert wurden, nach einem Jahr, zum Zeitpunkt des Interviews, die Inhalte noch nicht verstanden hätten. Aus Sicht der Lehrperson zeigten die Wiederholer*innen nicht nur ein unmittelbares unangemessenes Verhalten, wie etwa eine nicht erledigte Hausaufgabe, sondern ihre gesamte Grundhaltung wirkte auf die Lehrerin falsch: Diese Studierenden gäben sich keine Mühe. Die von der Lehrperson eingeschätzten fehlenden Bemühungen der Lernenden gelten als ein weiteres unangemessenes Verhalten, das zur Frustration führt. Dieses Beispiel untermauert noch einmal die im Kapitel 2.3.4 dargestellte Theorie zur Lehrerfrustration: Das wahrgenommene Benehmen der Lernenden wird von den Lehrenden als falsch bewertet und verursacht deshalb Frustration bei den Lehrkräften. Jedoch gab die Dozentin an, dass sie Mitleid für die Studierenden fühle, für die das Thema neu war, weil sie verstehe, dass es sehr komplex sei.

Interessanterweise berichtete die Lehrperson über das Stolzerlebnis, als sie Arbeiten erhielt, für die sich die Studierenden viel bemüht hatten. “ellos si se esforzaron mu:cho, se ve muy creativo el trabajo entonces como que lo entregaron con más alegría y eso me hizo sentir muy bien.” Die Texte galten für die Dozentin als kreative Arbeiten, die die Lernenden mit Freude abgegeben hätten, worüber sie sich ihrerseits freute. Die gegenseitige Auswirkung der Emotionen zwischen Lernenden und Lehrenden wird damit wieder bestätigt. Zur Frage, ob die Lehrperson in den beobachteten Sitzungen Stolz verspürte, beantwortete sie, dass sie diese Emotion nicht viel empfunden habe, weil die Studierenden in den Unterrichtsstunden eher ihre Arbeiten vorzeigen sollten.

Bezüglich der Emotion Ärger im Unterricht gab die Dozentin an, diesen besonders in der ersten Sitzung gespürt zu haben. Der Auslöser für den Ärger war die Unpünktlichkeit einiger Studierender, die im Voraus wussten, dass jemand sie für eine Untersuchung beobachten wollte: “(…) me molestó mucho porque ellos saben que yo soy muy estricta con la llegada y, pero como qué no les importó que hubiera además alguien que necesitara también de la ayuda de ellos para llevar a cabo una investigación y entonces eso me molestó mucho (.) mucho, mucho, mucho”. Die Lehrkraft wiederholte das spanische Wort “mucho”, was in diesem Kontext „sehr“ bedeutet, sie habe sich sehr über die Unpünktlichkeit geärgert, weil die Studierenden wüssten, dass sie streng mit der Pünktlichkeit sei. Besonders wurde der Ärger bei ihr ausgelöst, da sie davon ausging, es sei für die verspäteten Studierenden nicht wichtig gewesen, dass jemand ihre Hilfe für eine Untersuchung gebraucht hätte. An dieser Stelle soll hinzugefügt werden, dass die Beobachtung das Forschungsobjekt durchaus beeinflussen kann. Die Lehrperson ärgerte sich über die verspäteten Teilnehmenden, die ihrer Meinung nach nicht so hilfsbereit für die Studie gewesen seien. Hätte sich die

Lehrperson nicht so sehr geärgert, wenn die Beobachter:innen nicht in ihren Sitzungen anwesend gewesen wären?

Vergleicht man die Aussage der Lehrenden mit den Ergebnissen der Fragebögen, stellt man fest, dass die Informationen der ersten Sitzung den Worten der Lehrperson widersprechen und diesen in der zweiten Sitzung entsprechen. Am 11.11.2015 kreuzte die Dozentin die Emotion Ärger im Fragebogen nicht an. Dies ist widersprüchlich mit der Aussage im Interview. Allerdings wählte sie Enttäuschung mit vier Punkten aus. Kann es sein, dass sie über die verspäteten Studierenden enttäuscht war, was zum Ärger führte, was sie aber am Tag der ersten Beobachtung nicht mitteilen wollte? In der zweiten Sitzung erreichte Ärger eine Intensität von 4 und das steht im Zusammenhang mit den Erkenntnissen über diese Emotion im Interview. In Anlehnung an die Theorie von Fiehler kann die differenzierte Wahrnehmung des Ärgers bei der Dozentin erläutert werden. Nach diesem Autor ist sich das Individuum seiner Emotionen nicht immer bewusst (vgl. Fiehler, 1990). So hat die Lehrperson wohl Ärger in der ersten Sitzung verspürt, aber sie konnte beim Ausfüllen des Fragebogens vermutlich nicht viel darüber nachdenken. Beim Sprechen allerdings konnte sie diese Emotion sowie ihre Ursachen deutlicher als beim Ausfüllen des Fragebogens analysieren, da sie im Interview über die Ärgererscheinung berichten sollte. Daher gab es, wie bei Fiehler beschrieben, eine Interaktion, bei der die Emotionen Gegenstand des Gesprächs wurden.

Wie im Kapitel 2.1.2 erläutert wurde, beruht das Emotionskonzept auf dem episodischen Gedächtnis (vgl. Pavlenko, 2005). Während sich die Dozentin an bestimmte Emotionen in den von ihr durchgeführten Sitzungen erinnerte, dachte sie an konkrete Ereignisse in den Unterrichtsstunden, wie die Verspätung einiger Studierenden, die bei ihr Ärger auslöste.

In der Interviewfrage nach dem Einfluss von den für diese Untersuchung ausgewählten Emotionen auf den Lehrprozess antwortete die Lehrperson, dass ihre Motivation gesunken sei, als sie sich verärgert oder frustiert gefühlt habe. Dies beschrieb die Dozentin wie folgt: „Cuando estoy enojada o frustrada siento que mi motivación disminuye y así mismo mi mi humor, se pone un poco más pesado y entonces como que soy más impaciente." Nicht nur die Motivation werde durch den Ärger oder die Frustration beeinträchtigt, sondern auch ihre Stimmung verschlechtere sich dann, was dazu führe, dass sie ungeduldiger werde. Im Spanischen verwendete die Lehrende das Wort „impaciente", was dem deutschen Adjektiv „ungeduldig" entspricht. Wenn sie sich ungeduldig werde, erkläre sie nicht ausführlich (im spanischen Zitat „al grano") und so reagiere sie auf Fragen seitens der Studierenden folgendermaßen: „Eso ya lo debería saber". Im Deutschen wird dieser Ausdruck so übersetzt: „Das sollten Sie längst wissen". Die Verwendung der Sie-Form ist ein zusätzlicher Hinweis auf den Ärger und die Frustration der Lehrperson. Da Lehrende in Kolumbien ihre

Studierenden oft duzen (siehe Kapitel 3.3), wird ein Tadel durch eine Sie-Form verstärkt.

Sei die Dozentin aber im Unterricht froh, sehe man dies und die Studierenden würden mit ihr über bestimmte Themen sprechen, mit denen sie weder mit ihren Kommilitonn*innen oder noch mit anderen Dozierenden reden würden. So betonte die Lehrperson das Vertrauen der Studierenden, wenn sie als Lehrkraft eine freundliche Stimmung zeige. Außerdem unterstrich sie, dass man merke, wann sie gut gelaunt sei oder nicht. An dieser Stelle wurde gefragt, ob die Studierenden offener mit ihr sprechen, wenn sie ihre Freude ausdrückte. Ihre Antwort lautete: "cuando estoy de, de muy buen humor, es totalmente visible, entonces como que sí sienten libertad de acercarse a mí, pero cuando ellos se dan cuenta que estoy de mal genio, que estoy molesta, ellos tratan de (.) permanecer en su sitio, hacen pocas preguntas, porque saben que algo pasó que está como bloqueando ahí la conexión". Offensichtlich fühlen sich die Studierenden mutig, sich der Dozentin zu nähern und mit ihr zu reden, wenn diese gut gelaunt sei. Sei sie hingegen schlecht gelaunt, würden sich die Teilnehmenden nicht von ihrem Platz rühren und wenige Fragen stellen, weil sie wüssten, dass etwas die Kommunikation beeinträchtigt habe. Die vorherige Aussage der Dozentin steht im Zusammenhang mit dem einführenden Titel dieser Untersuchung nämlich *Lernfaktor: Emotionen"*, weil die Emotionen der Lehrenden den Lernprozess der Studierenden beeinflussen. Nehmen letztere wahr, dass die Kursleiterin froh ist, trauen sie sich mit ihr zu reden; sogar über persönliche Themen. Im Gegensatz dazu stellen die Studierenden wenige Fragen, wenn sie merken, dass die Stimmung der Dozentin nicht gut ist. Höchstwahrscheinlich hätten die Lernenden Zweifel gehabt, aber nicht alle wurden beseitigt, weil die entsprechenden Fragen aufgrund des wahrgenommenen Ärgers der Dozentin nicht gestellt wurden. Außerdem sind die Emotionen nicht nur ein Lernfaktor, sondern auch ein Lehrfaktor: Verspürt sich die Lehrende verärgert oder frustiert, besteht die Möglichkeit, dass sie mit Vorwürfen antwortet.

Zum Schluss des Interviews erinnerte sich die Dozentin an ihre eigene Studienzeit und die erlebten Emotionen ihrerseits und der Lehrenden und reflektierte, dass ihre Erfahrungen mit denen ihrer eigenen Studierenden offenbar übereinstimmen. Wenn ihr bestimmte Lehrveranstaltungen gefallen haben oder die Lehrperson gut gelaunt war, habe sich die interviewte Lehrende als Studierende mehr Mühe als bei anderen Seminaren gegeben, bei denen sie keinen Spaß hatte. War der Lehrende verärgert oder erklärte die Themen schnell, habe die ehemalige Lernende nicht bestmöglich reagiert. "en las clases que más me gustaban, donde me me esforzaba más, eran las clases donde más las pasaba bien y el profesor más contento estaba, pero cuando el profesor estaba molesto o o estaba de afán o pasaban esas cosas, pues obviamente en esas clases yo no respondía del mism(o), de la mejor manera. Entonces así mismo trato de ser con mis estudiantes la mayoría del tiempo. Ser más abierta, más tranquila, más alegre, pero uno

no puede evitar ponerse de mal genio muy a menudo.“ An dieser Stelle soll betont werden, wie die Erlebnisse der Lehramtstudierenden ihre Vorgehensweisen im eigenen Unterricht beeinflussen können, denn die Dozentin erkennt, dass sie versucht, freundlich und offen zu sein, weil sie sich der Auswirkung ihrer Stimmung bewusst ist. Allerdings kann sie nicht vermeiden, häufig schlecht gelaunt zu sein.

Für die Forschungszwecke war es sehr hilfreich, dass sich die Dozierende offen über ihre Emotionen äußerte und sogar im Interview über ihre negativen emotionalen Erlebnisse nachdachte. Nach einem Austausch mit kolumbianischen Psychologiestudierenden, die bei der Erstellung der für diese Untersuchung adaptierten Fragebögen halfen, teilte einer mit, dass Kolumbianer*innen nicht so gern sagen, dass es ihnen nicht gut gehe und eher positive emotionale Erlebnisse mitteilen. Diese Aussage kann man durch Studien zum Thema subjektives Wohlbefinden unter Kolumbianer:innen belegen. Selbst Obdachlose gaben in einer Untersuchung an, dass über 50% der 142 Befragten sehr zufrieden mit ihrem Leben waren (vgl. Silva-Colmenares & Cadena Cancino, 2006). Ein Beispiel für die hohe Selbsteinschätzung des Wohlbefindens in einem universitären Bereich ist eine Untersuchung an der Universidad de Los Andes aus dem Jahr 2006. So bewerteten 80% der 795 Mitglieder der Hochschulgemeinschaft (Dozierende, Studierende und Mitarbeiter*innen) beispielsweise in einer Umfrage das Glücklichsein mit hohen Werten (vgl. Gómez, Villegas de Posada, Barrera & Cruz, 2007). Im Gegensatz zu dieser Tendenz berichtete die Lehrende ausführlicher über ihre negativen Emotionen als über ihre positiven emotionalen Erlebnisse.

Ausgehend von den Untersuchungsergebnissen zum Wohlbefinden unter Kolumbianer:innen ist es zu erwarten, dass die Studierenden nicht so detalliert darüber sprechen würden, wenn sie sich in den beobachteten Sitzungen nicht so gut fühlten. Dies könnte umso mehr der Fall sein, weil die Beziehung zwischen der Forscherin und den Studierenden nicht mehr horizontal wie zur interviewten Kollegin war, sondern eine Hierarchie bestand.

<u>Interview 002 mit der Studierenden 8dl</u>

Zu ihren Gründen für das Deutschstudium befragt, nannte die Studierende 8dl zuerst die Faszination für die deutsche Sprache. Sie liebe, wie die Sprache klingt. Außerdem möge sie die deutsche Kultur und wolle, wenn es ginge, in Deutschland leben. Einen Kontakt mit der deutschen Sprache hatte die Lernende kaum, es sei denn, als sie deutsche Lieder gehört oder deutschsprachige Filme gesehen habe. Zum Zeitpunkt des Interviews befand sich die Studierende im dritten Semester und hatte noch keinen Sprachkurs wiederholen müssen.

Nach Angaben der Lernenden empfand sie gerade in den beobachteten Sitzungen keine Freude. Als sie allerdings allgemeiner nach dem Freudeempfinden beim Deutsch lernen gefragt wurde, berichtete sie durchaus über diese positive Emotion. Die Frage nach Freude beim Deutschlernen bejahte sie und ging auf die Ursachen ein: „Sí, claro. (mhm) Claro, claro, me encanta cuando entiendo. Cuando entiendo y cuando me va bien en los parciales y etcétera y ya poder estarlo hablando, sentir que puedo decir frases en alemán me hace muy feliz (mhm) y entender, entender también, leer algo y saber que lo entiendo me gusta mucho y entender las películas me encanta, las canciones, eso me da mucha alegría." Sie liebe es, wenn sie verstehe und gute Leistungen in Prüfungen erbringe. Zudem genieße sie, wenn sie deutsche Sätze richtig formulieren könne. Sie betonte mehrmals, dass es ihr sehr gefalle, wenn sie die Sprache verstehe. Diese Aussage steht im Zusammenhang mit der von der Dozentin genannten Ursache für Freude, nämlich wenn die Studierenden ein Thema begriffen.

Bezüglich der Emotion Angst teilte die Interviewte ihre Prüfungsangst mit, denn sie befürchtete, dass sie die nächste Prüfung nicht bestehen würde. Laut der Studierenden wurde diese Emotion bei ihr ausgelöst, als das Thema des subjektiven Gebrauchs der Modalverben in den beobachteten Sitzungen behandelt wurde: „pensando en que ese tema iba a estar en el parcial y seguramente no me iba a ir bien en eso pues es muy malo porque me la voy tirando y pues si me va mal en ese tema pues baja más la nota ". Das Kapitel 2.2.3 der vorliegenden Dissertation beschreibt Merkmale der Emotion Angst, welche in der Aussage der Studierenden zu erkennen sind. Dieser Emotion wird ein antizipatorischer Charakter zugeordnet. Die Autorin Wierzbicka betont die Unsicherheit und die Bedrohung für die Person, wenn sie Angst empfindet (vgl. Wierzbicka, 1999). Die Studierende befürchtete, dass das Thema in der nächsten Prüfung getestet und sie keine gute Note erhalten würde, denn sie habe die Bedeutung der subjektiven Nutzung von Modalverben nicht verstanden. Da die Teilnehmende zum Zeitpunkt des Gesprächs der Meinung war, dass sie den Kurs nicht bestehen würde, war sie sich der negativen Konsequenzen einer niedrigen Note in der nächsten Prüfung bewusst. Laut der Studierenden verspürte sie aber keine Angst vor dem Thema an sich, sondern sie habe eher Prüfungsangst, weil sie wüsste, dass sie den Inhalt später verstehen würde. Da die Studierende deutlich diese besondere Art von Angst ausdrückte, wurde sie nach ihren Noten im Kurs gefragt. Darauf antwortete sie im Spanischen: „han sido pésimas. (I: ah) Me ha ido super mal este semestre como nunca me había ido en en ningún semestre de ninguna carrera jamás. (Lachen der Probandin)" Das spanische Wort „pésimas" könnte in diesem Zusammenhang mit „fatal" übersetzt werden. So sah die Probandin ein, dass ihre Noten sehr schlecht waren. Sie verstärkte diese Erkenntnis durch die Wörter „nunca" und „jamás" bzw. „nie" und „niemals", denn sie betonte, dass sie nie vor diesem Semester so schlechte Leistungen in ihren Studiengängen erbrachte, niemals. Die Studentin hatte vorher Französisch studiert und erst vor einem guten Jahr vor dem Interview auf Deutsch gewechselt. Aus dem

Gespräch kann man ableiten, dass sie bis zum zweiten Semester gute Noten hatte, aber im dritten Semester erlebte sie akademische Schwierigkeiten, was im Zusammenhang mit dem Abbruch von Studierenden in diesem Punkt stehen könnte.

Obwohl die Studierende ihre Angst mitteilte, lachte sie am Ende der Aussage über ihre niedrigen Leistungen. Das Auftreten verschiedener Reaktionen, nämlich Lachen in Verbindung mit einem Angsterlebnis, wird von der Autorin Barbara Merziger folgendermaßen kommentiert: „Gelacht wird auch über das, was eigentlich Angst macht." (Merziger, 2005, S. 28). Dieses Verhalten gilt für Merziger als eine Kompensationsstrategie. Im Fall der Studierenden ermöglicht das Lachen einen Ausgleich zwischen der negativen Emotion Prüfungsangst und höchstwahrscheinlich ihrer Hoffnung, den Kurs zu bestehen.

Hinsichtlich der Emotion Stolz äußerte die Studierende eine niedrige Empfindung: „Eh, pues muy poquito. (Mhm) Un tricito al poder hacer bien las frases que ella nos ponía." Die Probandin verwendete die Wörter „poquito" und „tricito"; beide sind die Diminutivformen von „poco" und „tris" auf Deutsch „ein bisschen" und „ein wenig". Die Verwendung der Verkleinerungsform im Spanischen aus hispanoamerikanischen Ländern steht in einer emotionalen Verbindung mit dem genannten Objekt oder dem Gesagten (vgl. Zuluaga Ospina, 1970, S. 30). So betonte die Studierende durch den Diminutiv die niedrige Intensität der Emotion Stolz, den sie sie nur ein bisschen oder bloß ein wenig empfand, wenn sie nach einer Aufgabe der Lehrperson Sätze richtig bilden konnte.

Ob sich die Deutschstudierende in anderen Unterrichtssituationen stolz auf sich selbst fühlte, beantwortete sie wie folgt: „Sí, si cuando cuando hago buenos trabajos y me felicitan los profesores. Me siento orgullosa de mí." Stolz wurde bei ihr jedoch ausgelöst, als sie gute Arbeiten leistete und die Lehrenden ihr gratulierten. Diese Reaktion stimmt mit den Aussagen argentinischer Studierender überein, welche nach der positiven Rückmeldung ihrer Lehrperson stolz waren (vgl. Sánchez Rojas & Márquez, 2011).

Nach dem Empfinden der Emotion Ärger im Unterricht äußerte die Studierende diese in Verbindung mit Angst und dem Nichtverstehen: „eso está como relacionado con el miedo ¿no? como que, pues para mí. Porque pues me parece super difícil y entonces es como "maldita sea" y me da piedra no entender fácil y (.) si claro, me da piedra no entender." Interessanterweise verwendete die Deutschstudierende in ihrer Mitteilung über Ärgererlebnis das kolumbianische Sprichwort „Dar piedra" , was wörtlich „Stein geben" bedeutet, aber im übertragenen Sinn entspricht es dem deutschen Ausdruck „auf die Palme bringen". Es brachte sie auf die Palme, dass sie das behandelte Thema, nämlich den subjektiven Gebrauch der Modalverben, nicht einfach verstehen konnte. Im Kapitel 2.2.4 wurde darauf hingewiesen, dass Ärger oft durch Methapern

ausgedrückt wird (vgl. Soriano, 2016). Durch die Äußerung der Studierenden wird diese Tendenz bestätigt. In demselben Kapitel steht, dass diese negative Emotion durch die retrospektive Einschätzung eines Ergebnisses ausgelöst wird (vgl. Titz, 2001). Dieses bezog sich im Fall der Studierenden auf ihre Schwierigkeiten, das Thema des Unterrichts zu verstehen.

Auf die Frage, ob die Studierende das grammatikalische Thema im Allgemeinen nicht verstanden habe, erklärte sie, dass sie es doch begriffen habe, aber ihr falle die Bildung der Sätze mit Modalverben im subjektiven Gebrauch schwer. Sie hob ihre Schwierigkeiten hervor wie folgt: "empezar a escribir las frases y que me queden bien escritas, es es lo que se me dificulta, entonces que se me dificulte eso me da rabia". Die Probandin bediente sich des spanischen Wortes „rabia", das auf Deutsch Wut bedeutet. Wenn sie anfing, Sätze zu schreiben, war es für sie schwer, dass diese richtig formuliert wurden. Dies hat bei ihr Wut ausgelöst.

Bezüglich der Auswirkungen der Emotionen auf den Lernprozess betonte sie den Zusammenhang zwischen den emotionalen Erlebnissen und dem Erlernen: "sentir las negativas lo hace más lento, más tedioso y más (.) Cuando tú te sientes muy feliz con todo, eh, buscas más sobre el idioma". Während die negativen Emotionen den Lernprozess verlangsamen, er langweilig empfunden wird, haben glückliche Lernende mehr Lust, etwas über die Fremdsprache zu wissen.

Am Ende des Interviews fügte die Probandin hinzu, dass sie problemlos im Unterricht positive Emotionen zeige. Hingegen versuche sie, Frustration oder Ärger zu unterdrücken, weil sie glaube, dass das Ausdrücken der negativen Emotionen einen Einfluss auf die Note haben könnte. Im Kapitel 2.2.4 dieser Untersuchung wurde betont, dass Studierende oft den Ärger nicht zum Ausdruck bringen, wenn die Lehrkraft anwesend ist (vgl. Titz, 2001). Die Aussage der kolumbianischen Studierenden ist ein Hinweis darauf, warum das Mitteilen des Ärgers in der Anwesenheit der Lehrperson nicht möglich ist: Es wird befürchtet, dass der Ärgerausdruck eine negative Auswirkung auf die Bewertung der Leistungen haben könnte.

<u>Interview 003 mit dem Studierenden 1ca</u>

Als der Studierende 1ca in der zehnten Klasse war, hatte er die Möglichkeit, einen intensiven Deutschkurs in einem Sprachinstitut in Bogotá zu besuchen. Dieser gefiel dem Lernenden sehr und er stellte fest, dass er gern und einfach Sprachen erlernen konnte. Dann ist er auf den Deutschstudiengang an der Universidad Nacional de Colombia aufmerksam geworden und wollte Deutsch studieren, weil er die Erwartung hatte, dass ihm dies Türen öffnen würde. Der Proband sah das Deutschstudium als etwas „anderes", etwas Besonderes an; er wollte sich von „normalen Menschen" unterscheiden, die Ingenieurwesen, Biologie oder Chemie studieren.

Zum Zeitpunkt des Interviews studierte der Teilnehmende seit zwei Jahren Deutsch; er war drei Monate in Augsburg gewesen, um dort als Au-Pair zu arbeiten, aber er blieb nicht das ganze Jahr, da einiges schiefgelaufen war.

Im Unterschied zur Studierenden 8dl, die denselben Sprachkurs an der Uni belegt hatte, erlebte er Freude in den Sitzungen, als er vergleichen konnte, dass die anderen Studierenden eine Aktivität nicht richtig gelöst hatten, aber er schon: „cuando mis amigos o mis compañeros, intentan hacerlo y no lo tienen perfecto, pero a mí sí me sale bien, pues la alegría, obviamente, es un poco mayor, (...) pero sin ánimo de ser odioso". Am Ende seiner Aussage betont der Studierende, er wolle nicht arrogant wirken, wenn er seine Leistungen im Vergleich zu den Ergebnissen anderer Studierender sehe. Ausgehend von der Aussage des Studierenden kann man ableiten, dass seine Freude in Verbindung mit Stolz ausgelöst wurde. Nach Titz können diese zwei Emotionen eng verbunden sein (vgl.Titz, 2001). Im Fall des Deutschstudierenden erschien zuerst der Stolz auf die guten Leistungen, was zur Freude führte. Beruhten die erbrachten Leistungen des Probanden auf dem kurzen Aufenthalt in Deutschland? Die Vermutung liegt nahe. In einem anderen Interview berichtete eine Studierende über die Aufspaltung der Studierenden, die in Deutschland gelebt hatten und diejenigen, die nicht in einem deutschsprachigen Land gewesen waren. Laut der Studierenden war die erste Gruppe besser als die zweite, was Lernleistungen anging.

Allerdings verspürte der Studierende Angst, als er in denselben Übungen, deren Ergebnisse Freude erzeugten, Fehler entdeckt hatte. Die Angst erschien wie bei der Studierenden im Zusammenhang mit der Prüfung: „pero me da miedo que esos errores los llegué a tener en el parcial y pues son cosas significativas que igual van bajando puntos." Dass er diese Fehler in der Prüfung begehen würde, verursachte Angst bei ihm, weil Punkte abgezogen werden.

Hinsichtlich der Emotion Stolz berichtete der Proband wie seine Kommilitonin über ein niedriges Empfinden dieser Lernemotion bei ihm: „responder así rápido en algo que estamos recién estamos aprendiendo, pues me hace sentir un poquito orgulloso." In seiner Äußerung bezog er sich auf das schnelle Reagieren auf eine Frage der Lehrperson bezüglich des neu behandelten Themas. Genauso wie die Studierende benutzte er das Wort „poquito" bzw. „ein bisschen", um den gering erlebten Stolz auszudrücken. Zudem kam er zum Ergebnis, dass er gleichzeitig in den beobachteten Sitzungen Stolz und Freude verspürte, als er zur Dozierenden gegangen war, sich bei ihr nach einer von ihm gelösten Übung erkundigte und die Rückmeldung der Lehrkraft positiv war. So wird die Rolle der Lehrperson von beiden Studierenden betont. Wenn sie ein positives Feedback von der Lehrenden bekamen, fühlten sich die Studierenden stolz auf ihre Leistungen.

Ärger verspürte der Studierende beim Entdecken kleiner Fehler: „me frustro un poco cuando tengo esos pequeños errores y que son cosas pequeñas, por ejemplo que se me olvidó declinar." Im Kapitel 2.3.3 wurde darauf hingewiesen, dass Ärger durch das Wort „frustiert" ausgedrückt werden kann (Cronjäger, 2009, S. 35). Auffälligerweise bediente sich der kolumbianische Proband des spanischen Verbs „frustrarse", um seinen Ärger mitzuteilen, als er kleine Fehler beging, wie z.B. Deklinationsendungen. Allerdings betonte er die positive Seite seines Ärgers: „entonces esas cosas como que me frustran, pero eso mismo me lleva a esforzarme a hacerlo mejor la siguiente vez." Obwohl ihn sprachliche Fehler frustiert hätten, führe dies dazu, dass er sich mehr anstrenge, um ein nächstes Mal bessere Leistungen zu erzielen. Ähnlich wie Angst kann die Emotion Ärger ein Ansporn für einige Lernende sein.

Auf die Frage, ob die ausgewählten Emotionen den Lernprozess beeinflussten, seufzte der Studierende und antwortete Folgendes: „pues esos sentimientos son los que lo llevan a uno a realmente a uno a tener eh como ese interés por seguir aprendiendo o ese desinterés por decir 'no esto es duro' además ahorita en estos primeros semestres; tercero, cuarto, más o menos desde segundo es cuando, y lo he notado mucho en mis compañeros y amigos de otras carreras, es que uno tiene como esta crisis de '¿realmente esta será mi carrera? ¿Realmente esto será lo mío?'". Laut dem Studierenden tragen diese Gefühle dazu bei, dass man bei positiven Emotionen Interesse hat weiterzulernen oder wahrscheinlich führen die negativ emotional geladenen Erlebnisse zum Desinteresse. Der Studierende verwendete das Wort „sentimientos", was der deutschen Bezeichnung „Gefühle" entspricht. Wie im theoretischen Teil erwähnt wurde, werden die Begriffe „Emotionen" und „Gefühle" als Synonyme behandelt und mit der Äußerung des Probanden kann man dies bestätigen. Ferner kann das Desinteresse gleichzeitig eine Krise bei den Studierenden auslösen, nicht nur in Bezug auf das Fach Deutsch, sondern auch insgesamt auf den Studiengang bezogen. Nach Aussage des Studierenden kann die Entscheidung zum Studienabbruch getroffen werden, wenn Studierende eine Krise erleben, die mit Emotionen und den Leistungen zusammenhängt. Niedrige Leistungen verursachen die Krise, wie folgt erklärt wird: „Pero si uno empieza a tener errores, le va mal en el parcial o algo así, uno se empieza a sentir mal y eso lo lleva a pensar "¿Será que esto sí es mi carrera? ¿Será que esto si es lo mío?" Begehen die Studierenden Fehler, haben sie eine schlechte Bewertung in einer Prüfung, kann sich die betroffene Person fragen, ob er geeignet für den Studiengang ist.

Bezüglich des Ausdrucks von Emotionen teilte der Studierende mit, dass er ein kommunikativer Mensch sei, der weder Angst noch Scham habe, seine Emotionen offensichtlich zu zeigen. Er finde es von Vorteil, dass die Lerngruppen im Studiengang Philologie und Sprachen mit dem Schwerpunkt Deutsch klein sind, weil man den Lehrenden näher sein könne, als wenn die Gruppen aus 50 Personen bestünden, bei

denen sich die Lehrperson kaum das Gesicht, geschweige denn die Namen der Teilnehmenden merken könne. Hingegen seien die Studierenden in den Deutschkursen offener der Lehrkraft gegenüber.

Über welche emotionalen Erlebnisse berichten Lehrende und Studierende in fortgeschrittenen Kursen? Unterscheiden sich die Emotionen der Teilnehmenden, wenn diese einen mündlichen bzw. einen schriftlichen Kurs belegen? Welche Emotionen werden bei Lehrkräften ausgelöst? Im Folgenden wird auf diese Fragen eingegangen.

Interview 004 mit der Dozentin GFR

Dieses Interview fand mit der Lehrperson für die *Gruppe Deutsch VI mündlich* statt. Ihre Muttersprache war Deutsch. Sie nannte folgende Gründe für das Deutschlehren: Erstens studierte sie Deutsch als Fremdsprache. Zweitens bewarb sie sich um eine DAAD-Assistenz, welche sie bekam. Deswegen unterrichtete sie Deutsch an der Universidad Nacional de Colombia. Ihre Motivation für das Lehren der deutschen Sprache fasste sie folgendermaßen zusammen: „Natürlich habe ich das studiert und mache ich das, weil es mir Spaß macht." Allerdings war sie nicht sicher, ob sie für immer Deutsch lehren würde. Anschließend wurde sie befragt, warum sie sich vorstellte, dass sie nicht immer unterrichten würde. Darauf antwortete sie: „aber ich denke für immer wird mich das nicht erfüllen."

Zum Zeitpunkt des Gesprächs lehrte sie seit zwei Jahren Deutsch. Ihre ersten Erfahrungen als Deutschlehrerin sammelte sie in Mexiko, wo sie angefangen hatte zu studieren. Bei den von ihr im Deutschunterricht verfolgten Prinzipien nannte sie, selbst nicht viel zu reden und das entdeckende Lernen zu fördern. Zum ersten Leitfaden hob sie hervor, „dass ich versuche, selbst nicht viel zu sprechen. Also mein Input sehr gering ist und eher die Studenten sprechen." Über Freude im Unterricht berichtete sie: „Natürlich spüre ich immer Freude, wenn die Schüler oder Studenten irgendetwas anwenden, oder offensichtlich verstanden haben, was ich ihnen beigebracht habe." Dazu fügte sie hinzu, sie freue sich, wenn die Studierenden etwas äußerten, was sie in der letzten Stunde gelernt hätten. An dieser Stelle wird das Auslösen der Freude in Verbindung mit den Anstrengungen der Lehrperson gebracht (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2006) Im Fall der zuständigen Lehrperson für die Lehrveranstaltung *Deutsch VI mündlich* betonte sie die Freude, wenn sie sicher feststellte, dass ihre Bemühungen zu den mündlichen Äußerungen der Lernenden beigetragen hätten.

Bezüglich der Emotion Frustration bezog sich die Lehrperson auf niedrige Leistungen der Lernenden, wenn diese beispielsweise etwas nicht könnten, obwohl man das entsprechende Thema mehrmals im Unterricht geübt habe. Unangemessenes Verhalten der Studierenden verursachte auch wie bei der ersten interviewten Dozentin

Frustration, „wenn es Sachen gibt, wie 50% haben die Hausaufgabe nicht gemacht oder kommen zu spät“.

Stolzerlebnisse hatte sie oft in Verbindung mit Freude, wenn die Lernenden etwas anwendeten, was sie bei ihr gelernt hatten. Auf sich selbst war sie stolz, als sie ein kompliziertes Thema gut habe erklären können. An dieser Stelle betonte die Dozentin ihre eigene Leistung als Auslöser für den Stolz. Dieses Erkenntnis steht im Zusammenhang mit dem folgenden Item zum Stolz bei Lehrenden: „I am proud of the way I am teaching this course “ (Trigwell, 2012, S. 611).

Ärger empfand sie, als sie sich auch in bestimmten Situation frustiert gefühlt habe, z.B. wenn niemand die Hausaufgabe gemacht hatte. Inadäquates Verhalten wird wieder erwähnt: „Wenn man spürt, dass man vielleicht nicht respektiert wird, also, wenn Studenten die ganze Zeit am Telefon sind oder sogar im Unterricht telefonieren.“ Wie im Kapitel 2.3.4 können Ärger und Frustration gemeinsam ausgelöst werden. Dieses Phänomen schien der Fall der Dozierenden zu sein.

Bezüglich der Auswirkungen der Emotionen auf das Unterrichtsgeschehen berichtete die Lehrende folgendes:

> „wenn man sich in einer Stunde sehr ärgert, dann ist man nicht vielleicht mehr so motiviert für die verbleibende Stunde (...) Aber ich glaube, seit ich hier unterrichte, ist es mir das, noch nicht passiert, dass ich mich so wirklich geärgert habe, dass ich selber gemerkt habe, das mich negativ beeinflusst hat. Dass ich mich so gefreut habe, das mich POsitiv beeinflusst hat, das schon eher. Das eher, dass man sich freut oder stolz, was die Stundenten etwas verstanden haben oder gut machen und deswegen freudlicher motivierter den restlichen Unterricht gestaltet, ja.“

Laut der Dozierenden haben sowohl negative als auch positive erlebte Emotionen einen Einfluss auf ihre eigene Motivation: ärgert sich die Lehrende, sinkt die Motivation, werden Freude oder Stolz ausgelöst, erhöht sich die Motivation. Bei der letzten Situation leitet die Lehrperson mit Freude die fehlende Unterrichtsstunde.

Über den eigenen Ausdruck der Emotionen teilte die Dozentin mit, sie mache es nicht, wenn ja, eher unbewusst. Beim Ärgererlebnis drücke sie den Ärger aus, aber sie versuche, es zu vermeiden. Ihr Verhalten begründete sie folgendermaßen: „Ich mache das nicht gerne, weil ich mir denke, wir sind in einer Universität und nicht in der Schule und ich will nicht die Lehrerin sein, die sagt „äh, ihr dürft nicht zu spät kommen.“ Im Kapitel 2.3.3 dieser Untersuchung wurde auf eine Studie in slowenischen Grundschulen hingewiesen, wobei Ärger an der ersten Stelle der ausgedrückten Emotionen stand (vgl. Prosen et al., 2011). Im Gegensatz dazu betonte die zuständige

Lehrperson für die Gruppe *Deutsch VI - mündlich* ihr diskretes Verhalten beim Umgang mit Ärger; dieser wird nicht zum Ausdruck gebracht, weil der Ärgerausdruck aus der Perspektive der Dozentin nicht angemessen für den universitären Sprachunterricht sei. Auf die Frage, ob sie ihre Freude gern mitteile, antwortete sie: „Wenn ich Freude empfinde, dann sage ich Sachen wie: „Ja, sehr gut, prima, super gemacht“ aber sonst nichts.“ Während die Dozentin versuchte, Ärger zu unterdrücken, äußerte sie immerhin kurz Lob, um ihre Freude mitzuteilen.

Interview 005 mit der Studierenden 1lo

Die Teilnehmende 1lo kam aus einem südwestlichen Gebiet in Kolumbien und hatte die Möglichkeit, als eine der besten sieben Schüler*innen in ihrer Region kostenlos die Aufnahmeprüfung für einen Studienplatz an der Universidad Nacional de Colombia zu belegen. Ihre Erwartungen an das Ergebnis waren jedoch nicht hoch, wie sie im Interview erklärte: „simplemente hice el examen para cumplir la responsabilidad que mis profesores me habían dado, que mi colegio me había asignado. Y pues no habían metido esa sicología que a la Nacional no pasaba nadie.” Sie habe die Prüfung gemacht, um die Verantwortung zu übernehmen, die ihr ihre Schule und ihre Schullehrenden gegeben hatten. Ferner gab es das Gerücht, dass niemand (wahrscheinlich aus ihrer Region, in der Armut herrscht) an der Universidad Nacional zugelassen werde. Im Kapitel 3.3 dieser Studie wurde erwähnt, dass die Universidad Nacional hervorragenden Schüler*innen aus armen Gebieten, bzw. aus indigenen Gemeinden oder mit afroamerikanischen Wurzeln die Möglichkeit gibt, sich an dieser Hochschule zu bewerben. Die Studierende gehörte zu letzterer Gruppe. Als erste Option für das Studium meldete sich die Probandin 1lo zum Studiengang Philologie und Sprachen mit dem Schwerpunkt Deutsch. Als sie aber die Zulassung erhielt, machten sich ihre Eltern Sorgen um ihre Unterkunft in Bogotá. Sie fragten sich, wo ihre Tochter in der Großstadt übernachten würde.

Zunächst überlegte sich die Studierende, zu Englisch zu wechseln. Jedoch gefiel ihr das Deutschstudium so, dass sie entschied, es fortzusetzen. Zudem besaß sie keine Vorkenntnisse über die deutsche Sprache. Das Einzige, was sie wusste, war das Wort „hallo“, aber sie sprach es falsch aus, weil sie sich am Spanischen orientierte, wo der Laut „h“ stumm bleibt. Darüber hinaus erlebte die Probandin einen Kulturschock, als sie anfing, in der Hauptstadt zu studieren, weil sie sich am ersten Unitag in der großen Hochschule verlief und die Personen in der neuen Umgebung „anders“ als sie dachten und sich verhielten. Eines Tages begrüßte sie eine unbekannte Person und fragte sie nach dem Befinden. Dieses Verhalten wurde von der betroffenen Person zurückgewiesen und sie fragte sich, warum die Probandin sie begrüßte, auch wenn sie diese Personen noch nicht kannte. Im Verlauf der Zeit gewöhnte sich die Studierende jedoch an die neue Umgebung.

Die erste Unterrichtsstunde und das erste Semester als Deutschstudierende schilderte sie als eine harte Zeit: „fue horrible porque hablaban y yo decía: '¿Pero qué es esto?' (...) Lo que más fuerte me dio fue los números; aprender cómo se decían los números porque en español se empieza al derecho veintitrés, pero en alemán se empieza por el último y se termina con el primero." Sie konnte nicht verstehen, als die anderen auf Deutsch sprachen und fragte sich, was alles bedeutete. Dies hielt sie für furchtbar, auf Spanisch verwendete sie das Wort „horrible". Besonders schwierig empfand sie jedoch die deutschen Zahlen, weil die Zahl 23 beispielsweise nicht nach der Reihung der Ziffern wie im Spanischen ausgesprochen wird, sondern man auf Deutsch mit der Nummer 3 beginnt. Bei diesen Schwierigkeiten zog sie ihr Deutschstudium in Zweifel. Das bereits geschilderte Verhalten bezog sich auf die Krise, welche vom Teilnehmenden 1ca beschrieben wurde; verstehen die Studierenden ein Thema nicht, stellen sie ihr Studium in Frage. Denoch gab sie nicht auf und zum Zeitpunkt des Gesprächs befand sie sich im sechsten Semester und hatte die Sprachkurse Deutsch VI mündlich und schriftlich belegt.

Als die Probandin über Freude im Deutschunterricht berichtete, sprach sie mit Begeisterung über die zuständige Dozentin für den Kurs *Deutsch VI schriftlich*: „me gusta mucho las clases con la profesora XXX porque ella las hace muy dinámicas, las hace muy divertidas y en una ocasión, pues, eh, varias veces nos hemos puesto a jugar". Sie möge die Sitzungen der Dozentin, weil sie den Unterricht dynamisch gestaltet habe, die Sitzungen unterhaltsam gewesen seien und sie Spiele durchgeführt habe. Die Erkenntnis der Studierenden stimmt mit der Theorie über Lernfreude überein, die im Kapitel 2.2.1 dargestellt wurde; Sprachlernende können in vielfältigen Sitzungen Freude empfinden (vgl. Dewaele & MacIntyre, 2014). Dies entspricht den Beobachtungsergebnissen.

Angst erlebte die Studierende, als sie zum freien Sprechen aufgefordert wurde, weil sie nicht wusste, ob sie ihre Äußerungen richtig formulieren würde: „uno tiene ese temor, esa duda de si lo voy a decir bien, si está mal, entonces uno como que siente ese miedo de decirlo, de participar, por miedo a equivocarse." Für den Ausdruck über Angst benutzte die Studierende sowohl das Wort „temor" auf Deutsch „Furcht" als auch „miedo" „Angst". Im Kapitel 2.2.3 wurde auf den Gebrauch dieser Wörter als Synonyme im Alltag hingewiesen und die Studierende bestätigt dies. Zudem hob sie die Entstehung der Emotion Angst bei ihr in Verbindung mit der Sprechfertigkeit hervor. Dies ist ein eindeutiges Beispiel für das emotionale Erlebnis „Foreign Language Anxiety" (vgl. Horwitz, Elaine K., 2001).

Auch wenn sie Angst vor sprachlichen Fehlern hatte, verspürte sie bei gelungenen Mitteilungen Stolz. An dieser Stelle bestätigte die Studierende den Trend, der von den anderen Deutschlernenden erwähnt wurde, nämlich das Stolzerlebnis im Zusammenhang mit dem Lob der Lehrperson: „(…) la profesora dice: 'sehr gut′,

entonces uno dice: 'Och, lo hice muy bien', entonces uno se siente muy orgulloso por esa parte porque uno aunque uno tenga temor, tenga duda y eso, y que la profesora te diga lo hiciste muy bien, entonces uno se siente 'uy que bien Y uno se siente todo "begeistar" (begeistert)". Am Ende dieser Äußerung lachte die Studierende über ihr Fazit: sie habe sich nicht nur stolz auf ihre Leistungen, sondern auch begeistert gefühlt, weil die Dozentin zu ihr „sehr gut" gesagt habe.

Geärgert habe sich die Deutschstudierende beim Nichtverstehen. Ebenso habe sie Ärger erlebt, wenn ihr eine Übung bzw. ein Satz nicht gelungen sei. Auf die Frage, ob sie eine Strategie habe, um dieser negativen Emotion entgegen zu wirken, antwortete sie, dass sie ihren vertrauten Kommiliton*innen ihre Zweifel mitteilte. Falls sie auch das Thema nicht verstanden hätten, haben sie der Dozentin Fragen gestellt.

Über den Einfluss der ausgewählten Emotionen auf ihren Lernprozess berichtete die Probandin, wenn sie Freude oder Stolz verspürt habe, habe sie Lust, weiterzulernen und nicht aufzugeben. Habe sie aber negative Emotionen, wie zum Beispiel Ärger, empfunden, wolle sie erst einmal Abstand zu den Dingen gewinnen. (Auf Spanisch: „entonces uno como que intenta dejar las cosas ahí.). Auf die Rückfrage, ob sie einmal aufgrund der Emotionen Angst oder Ärger das Studium habe abbrechen wollen, antwortete sie wie folgt: „Sí, sí, de hecho si por ejemplo eh, el tema que ha, me dio fuerte, fuerte, fuerte, fue el pasivo y yo decía algunas veces, decía: „Yo debería estar estudiando alguna otra cosa." Sie habe sich überlegt, etwas anderes zu studieren, als sie Schwierigkeiten mit dem Passiv gehabt habe. Dieses Thema wurde in einer der beobachteten Sitzungen der Lehrveranstaltung *Deutsch VI schriftlich* behandelt, wobei die Dozentin den Schwierigkeitsgrad des Passivs betonte. Im Gespräch mit der Studierenden wurde die Frage gestellt, was sie motivierte, weiter Deutsch zu studieren. Darauf antwortete sie: „El hecho de que ya esté en este nivel, estoy viendo alemán VI. El hecho de que haya llegado hasta acá, entonces es como una señal de que yo si puedo. Que cuando uno se propone las cosas aunque haya distintas adversidades, después de que uno tenga la iniciativa de superarlas, puede hacer las cosas." Die Tatsache, dass sie immerhin bis Deutsch VI gekommen war, war ein Zeichen für sie, dass sie doch Deutsch beherrschen könne. Hat einer vor, etwas zu erreichen, kann es einem gelingen, selbst wenn Hindernisse im Weg stehen, weil man sie überwinden kann. An dieser Stelle kann das Studium als Prozess einer Person mit Emotionen betrachtet werden. Auch wenn negative Erlebnisse in Erscheinung treten, bedeutet dies nicht, dass man nicht weiterlernen kann. Durch die Anstrengung erzielt man Erfolge. Diese können auch positive Emotionen, wie zum Beispiel Freude und/oder Stolz bei den Deutschlernenden auslösen. Zudem war die Probandin 1lo stolz auf sich selbst, weil sie die einzige Studierende bis zum Zeitpunkt des Gesprächs war, die aus ihrer Heimatstadt kam: „pues soy la única persona de XXX que está estudiando alemán, entonces eso como que me dice eh, sigamoslo haciéndole para impulsar a otros a que

lo hagan. Y eso me llena mucho de orgullo.” Da es ihr gelungen sei, Deutsch an der Universidad Nacional de Colombia zu studieren, wolle sie ein Vorbild für andere sein, die sich für den Studiengang Philologie und Sprachen mit dem Schwerpunkt Deutsch interessieren. Darauf sei sie stolz.

Jedenfalls fügte die Studierende hinzu, dass sie nicht die einzige Person aus ihrem Heimatort war, die sich für den Studiengang Philologie und Sprachen an der Universidad Nacional eingeschrieben hatte. Insgesamt sind drei Personen aus XXX, eine(r) studiert Englisch und die/der andere Französisch. Gemeinsam würden sie gern ein Sprachenzentrum in ihrer Heimatstadt gründen, damit junge Menschen die Möglichkeit hätten, Fremdsprachen zu lernen. Vor allem wollen die drei Fremdsprachenstudierenden einen sozialen Beitrag für Jugendliche aus ihrer Stadt leisten: „impulsar a los jóvenes que tomen el camino de aprender otros idiomas y que ellos puedan como moverse a otras partes del mundo (…) para que ellos se enfrasquen en otras cosas porque no es un secreto para nadie en XXX lo que prima es la violencia, el narcotráfico y todo eso, entonces la idea como que de nosotros es hacer eso como para que a partir de ahí, no sé, sembrar alguna semillita.” In dieser Äußerung ging die Studierende auf soziale Probleme ein; dazu verwendet sie die Wörter „violencia“ auf Deutsch „Gewalt“ und „narcotráfico“ bzw. „Drogenhandel“. Im Gebiet XXX herrschen die Gewalt und der Drogenhandel vor und durch das Fremdsprachenlernen wird beabsichtigt, dass die jungen Menschen sich für andere Themen interessieren sowie reisen können und nicht in die oben genannten sozialen Probleme geraten. Hiermit wird die Theorie von Hufeisen und Gibson (vgl. Hufeisen & Gibson, 2003) über das Fremdsprachenlernen verizifiert, welches von externen Aspekten; wie zum Beispiel der Lernumwelt, sowie von emotionalen und kognitiven Faktoren beeinflusst wird. Unter der Berücksichtigung des kolumbianischen Kontextes, der Emotionen und der Kognition kann man den Lernprozess der Probandin analysieren; da sie aus einem Gebiet stammt, welches durch soziale Schwierigkeiten geprägt wird, hörte sie trotz sprachlicher Hindernisse in ihrem Lernweg mit dem Deutschstudium nicht auf. Hingegen betonte sie den Stolz, weil sie noch Deutsch studiert und sogar beabsichtigt, anderen Menschen aus ihrer Region die deutsche Sprache beizubringen.

Im Folgenden wird noch ein Fall einer anderen fortgeschrittenen Studentin, die auch nicht aus Bogotá kam, dargestellt. War der Lernprozess dieser Studierenden wie für die Probandin 1lo schwierig? Fühlte sie sich auch stolz auf ihre Leistungen?

<u>Interview 006 mit der Studierenden 3az</u>

Die Studentin 3az kam aus einer Region Kolumbiens, die sich im Zentrum des Landes befindet und nicht weit von der Hauptstadt liegt. Bevor die Probandin Deutsch studierte, konnte sie nur „Hallo“ sagen. Zudem wusste sie, dass die Band „Tokio Hotel“ existierte, weil ihre Schwester ein Fan dieser Gruppe war und sie als Kind die

Lieblingslieder ihrer Schwester hörte. Die Probandin mochte den Ton des Liedes „Durch den Monsum“, deswegen trällerte sie es, auch wenn sie nichts verstanden hatte. Sie wollte Philologie an der Universidad Nacional de Colombia studieren, konnte schon Englisch, mochte Französisch nicht und es blieb nichts übrig, als Deutsch auszuwählen. Nach dem zweiten Semester war ihr Interesse geweckt, in Deutschland zu leben. Ferner stellte sie fest, dass die Welt sich öffnet, wenn man Deutsch lernt. Ihre Motivation stieg sogar an, wie sie mitteilte: „Me di cuenta que el lenguaje tiene su estructura lógica y su estructura semántica tan fascinante, entonces ahí me empecé a enamorar del alemán.” Die logische Struktur der deutschen Sprache und ihre Semantik faszinierten die Studierende so sehr, dass sie begann, sich in das Deutsche zu verlieben.

Als die Studentin 3az den ersten Unitag hatte, habe sie sich stolz und aufgeregt gefühlt, denn ein Traum ging in Erfüllung: sie konnte an der renommiertesten Universität Kolumbiens, der Universidad Nacional, studieren. Aus diesem Grund wollte sie ihr Bestes geben. Dennoch erlebte sie im ersten Semester eine Enttäuschung: „tuve una pequeña decepción con mi elección de carrera y me di cuenta de que no era tan chévere como yo me la había imaginado. Que digamos mis mis primeros docentes, que me introdujeron en el mundo del alemán no tuvieron como la mejor metodología. (…) estuve a punto de cambiarme de carrera el primer semestre y odié el alemán. El primer semestre llegué a odiarlo.” Sie war enttäuscht von ihrer Studienwahl. Außerdem stellte sie fest, dass das Studium nicht so ausgezeichnet war, wie sie sich vorgestellt hatte. Laut der Studierenden hätten die Lehrkräfte der Sprachkurse im ersten Semester nicht die beste Methodologie gehabt. Infolgedessen war sie kurz davor, den Studiengang zu wechseln. Betont wird, dass die Studierende im ersten Semester Deutsch hasste. Nach dieser Feststellung lachte die Studierende, weil sie einsah, dass sie diese negative Emotion nur am Anfang des Studiums verspürt hatte. Für sie sei sehr schwierig gewesen, den Akkusativ und die Deklinationsfälle zu verstehen.

Nicht nur der Kontakt zur deutschen Sprache verursachte bei der Studierenden negative emotionale Erlebnisse, sondern auch die neue Umgebung, besonders konnte sie sich mit ihren Kommiliton*innen aus der Großstadt nicht verstehen: „No me la llevaba muy bien con mis compañeros de carrera (…) porque yo vengo de un pueblo muy conservador y ellos acá pues siempre han estado en la ciudad, entonces me molestaban muchísimo porque había muchas cosas que yo no entendía; términos de su jerga, etc.(…) Entonces todo el primer semestre fui sola, frustrada y un poco deprimida ” Während sie aus einem konservativen Dorf kam, lebten ihre Kommiliton*innen in der Hauptstadt. Diese machten sich über sie lustig, weil sie vieles nicht verstand, wie z.B. Begriffe aus der Studentensprache. So fühlte sie sich im ersten Semester einsam, frustiert und ein bisschen deprimiert. Allerdings überwand sie dann diese Krise. Aus Stolz wollte sie nicht aufgeben und studierte weiter. Im zweiten Semester hatte sie andere Lehrende mit anderen Methoden und so begann sie, besser als vorher Deutsch

zu verstehen. Darüber hinaus las sie Märchen der Brüder Grimm in zweisprachigen Versionen. Dabei verglich sie die deutsche Sprache mit dem Spanischen und konnte das Deutsche besser begreifen. Einmal telefonierte sie mit ihrer Mutter und sagte ihr, dass sie aufgeben wolle, aber die Mutter erinnerte sie daran, dass die Studierende die Entscheidung, in die Großstadt zu ziehen und dort zu studieren, selbst getroffen habe, obwohl die Familie dagegen gewesen sei. Deshalb solle sie jetzt durchhalten. Nach diesem Gespräch mit der Mutter beschloss sie, nach einem Job zu suchen. Sie fand eine Arbeit, lernte neue Menschen kennen und lenkte sich von den Schwierigkeiten im Studium ab. Ähnlich wie bei der Studierenden 1lo erlebte die Probandin 3az einen Kulturschock in der Großstadt, verstand einige grammatikalische Themen nicht und überlegte sich, den Studiengang zu wechseln. Zum Zeitpunkt des Gesprächs befand sie sich im sechsten Semester und hatte die zwei Sprachkurse für das Niveau *Deutsch VI* belegt.

Auf die Frage, ob sie in den beobachteten Sitzungen Freude empfand, antwortete sie folgendes: „(...)la primera fue comunicación oral. Yo no sentí alegría en esa clase en ningún momento. Y la segunda fue en la clase con ZZZ y sí sentí alegría porque me gustó mucho la metodología que utilizó ZZZ en esa clase para enseñar, no para repasarnos, las pasivas con Konjunktiv II. (…) Finalmente pude entender la pasiva en alemán después ya de tres años de estudiar alemán." Sie habe sich in der ersten Sitzung des Kurses *Deutsch VI - mündlich* nicht gefreut, aber in *schriftlich* sei bei ihr Freude ausgelöst worden, weil es ihr gefallen habe, wie die Dozentin das Thema Passiv mit Konjunktiv II wiederholte und die Studierende nach drei Jahren des Studiums das Passiv endlich verstehen konnte. Die bereits geschilderte Freude gilt als eine Leistungsfreude (vgl.Titz, 2001). Das Freudeerlebnis bezog sich auf ein retrospektives Ergebnis, denn die Studierende freute sich über das Verstehen des Passivs im Deutschen. Beim Berichten hob die Probandin die Methodologie der Lehrperson hervor; während sie im ersten Semester von den Verfahrensweisen ihrer Lehrkräfte enttäuscht war, lobte sie den Umgang mit dem Passiv seitens der zuständigen Dozentin für *Deutsch VI schriftlich*. Die Methodologie dieser Lehrerin wird auch von der Probandin 1lo positiv beurteilt, die ebenfalls das Passiv bei dieser Dozentin verstand. Hingegen empfand die Studierende keine Freude im Kurs *Deutsch VI mündlich*. Kann es sein, dass neben den von der Lehrperson angewandten Methoden die produktiven kommunikativen Fertigkeiten auch eine Auswirkung auf die empfundenen Emotionen haben? Erleben die Studierenden mehr positive Emotionen, wenn sie schreiben sollen und kein Risiko wie zum Beispiel beim Sprechen eingehen, das Gesicht vor den Kommiliton*innen zu verlieren? In der Tat verspürte die Studierende 3az Fremdsprachenverwendungsangst, als sie in der Lehrveranstaltung mit dem Schwerpunkt Sprechen ihre Meinungen zum Ausdruck bringen wollte: „Fue la de Donald Trump (...) Sí, yo tenía mucho que decir, eso que es un tema tan controversial. Yo me acuerdo que tenía muchísimo, muchísimas opiniones, pero siempre que iba a

hablar tenía muchísimo miedo." Im Gespräch erinnerte sich die Probandin an die Sitzung über das Referat zum Thema Abtreibung in der Regierung von Donald Trump. Eigentlich habe sie vieles sagen wollen, aber sie habe immer Angst vor dem Sprechen gehabt. Als Grund für das Angsterlebnis nannte die Studierende die Satzstellung im Deutschen, denn sie habe an die Struktur gedacht, zum Beispiel die Verbposition bei Relativsätzen, aber wenn sie gesprochen habe, habe sie nicht mehr gewusst, was sie vorher gesagt habe und wie sie ihre Äußerung beenden könnte. Wie im Kapitel 2.2.1 erläutert wurde, beeinträchtigt die Fremdsprachenverwendungsangst die Leistungen der Lernenden beim Sprechen. Dies war der Fall der Studierenden 3az.

Zudem nahm sie im Unterricht wahr, dass die Lehrperson Gesten gemacht habe, als die Studierenden Fehler begingen. Dabei fühlte sich die Probandin nicht wohl. Dieses Verhalten der Dozentin löste bei ihr Angst aus. Es ist auffällig, dass die betroffene Lehrperson im Interview meinte, sie versucht, ihre Emotionen nicht auszudrücken bzw. ihr dies nicht bewusst war. Jedoch bewertete die Studierende den Gesichtsausdruck der Lehrerin bei Fehlern der Teilnehmenden als unangemessen. Nach dem Modell von Anne Frenzel, Thomas Götz und Reinhard Pekrun (vgl. Frenzel et al., 2008) beeinflussen sich die Emotionen der Lehrenden und Lernenden gegenseitig. So könnte man für den beschriebenen Fall interpretieren, dass die Lehrerin mit einigen mündlichen Leistungen der Studierenden nicht zufrieden war, dies von der Probandin wahrgenommen wurde und Angst bei ihr verursachte, was gleichzeitig ihren Beitrag zur Diskussion beeinträchtigte. Ausgehend von der bereits geschilderten Interaktion zwischen der Dozentin und der Studierenden stellt sich die Frage, ob Lehrende von ihren Lernenden eine Rückmeldung über ihr Verhalten bekommen sollten, um es anzupassen, damit die Teilnehmenden beispielsweise keine bzw. weniger Angst beim Sprechen hätten.

Im Gegensatz zum mündlichen Sprachkurs sei die Studierende nie ängstlich in der Lehrveranstaltung *Deutsch VI schriftlich* gewesen: „En clase con LLL no, nunca sentí miedo de equivocarme. Ella tiene la particularidad de hacernos sentir muy cómodos con nuestros errores, entonces siempre digo cualquier burrada y si es muy tonto, todos nos reímos y ya. Yo no me afecto por eso, pero en oral no, en oral si tengo miedo de hablar." Laut der Probandin habe sie keine Angst, sprachliche Fehler zu machen, weil die zuständige Lehrperson für den schriftlichen Kurs für eine angenehme Atmosphäre gesorgt habe, in der die Studierenden sogar über ihre Fehler lachten. So hängt die Angst nicht unbedingt mit der Sprechfertigkeit zusammen, sondern eher mit dem Lehrerverhalten und der Stimmung im Unterricht.

Aus Sicht der Probandin habe nicht nur die Dozentin bei sprachlichen Schwierigkeiten der Teilnehmenden inadäquate Gesten gemacht, sondern auch fortgeschrittene Teilnehmende hätten ihre leistungsschwächeren Kommiliton*innen zurückgewiesen. Erstere waren vor dem Zeitpunkt des Interviews schon in Deutschland gewesen und

hatten ein besseres Sprachniveau, während die anderen dieses Land noch nicht kannten und sich nicht so einfach ausdrücken konnten. Die Ablehnung wird wie folgt zusammengefasst: „los del otro grupo nos miran como: "no, dijiste todo mal." Nos hacen como gestos, caras." Die leistungsstärkeren Studierenden hätten den anderen Teilnehmenden durch Blicke signalisiert, dass Letztere alles falsch gesagt hätten.

Allerdings war die Studierende stolz auf ihre Leistungen in einer Sitzung der Lehrveranstaltung *Deutsch mündlich VI*, als sie die einzige war, die in einem Training für die Prüfung *Goethe-Zertifikat C1* eine Übung in einer Hörübung richtig löste. Mit dem Stolzerlebnis dieser Studierenden wurde diese Untersuchung eingeführt und an dieser Stelle findet man eine ausführlichere Beschreibung der empfundenen Emotion: „Y sobre todo que pude entender más que QUIENES siempre tienen el nivel más alto, quienes ya han viajado a Alemania, siempre son los mejores en la mündliche Kommunikation, entonces me sentí orgullosísima." Hiermit ist die Lernumwelt der Studierenden im Zusammenhang mit den Leistungen und Emotionen relevant. Nach der Einschätzung der Probandin hatten die Studierenden, die schon in Deutschland gelebt hatten, ein besseres Niveau als sie. Dennoch gelang es ihr, effektiver als die fortgeschrittenen Studierenden eine komplexe Hörübung auf dem Sprachniveau C1 zu verstehen. Das ist ein Beispiel für die Entstehung der Emotion Stolz in Verbindung mit Selbstwertgefühl, wie im Kapitel 2.2.2 dieser Dissertation erläutert wurde (Wierzbicka). Die Probandin war zwar stolz auf das Ergebnis, aber vor allem auf ihre Leistungen im Vergleich zu den besten Studierenden.

Bezüglich der Emotion Stolz in den beobachteten Sitzungen teilte die Studierende mit, diese sei in Verbindung mit Freude ausgelöst worden, als sie das Passiv habe verstehen können. Der Trend, dass die Emotionen Freude und Stolz zusammen auftreten können, wird mit diesem Beispiel noch einmal bestätigt.

Als die Probandin beantworten sollte, ob sie Ärger im Unterricht verspürt habe, dachte sie über das spanische Verb „enfadarse" nach, wie folgt: „Es que el enfado es una emoción muy fuerte, ¿no? Como enfadarse en el sentido de uno estar colérico, ¿no? (…) ¿Molesto? Bueno, molesta sí en la clase de oral usualmente es predominante la molestia." Für sie stellte das Verb „enfadarse" (sich ärgern) eine sehr starke Emotion dar, die eher Wut entspricht. Deswegen bevorzugte sie, das Wort „molesta" zu benutzen, etwa „verärgert" In der Lehrveranstaltung *Deutsch VI mündlich* habe sich die Studierende verärgert gefühlt. Auch wenn Bisquerra (vgl. Bisquerra Alzina, 2010) das Wort „Wut" als Oberbegriff für Ärgererlebnis im Spanischen bevorzugt (siehe dazu Kapitel 2.2.3), sollten auch interkulturelle Aspekte der Spanischsprechenden im verbalen Emotionsausdruck betrachtet werden, weil der Ausdruck „verärgert sein" in Kolumbien benutzt wird, um Ärger mitzuteilen, wie die Studierende es tat. Das Wort „Wut" auf Spanisch „cólera" scheint zu stark zu sein. Den ersten Grund, den die Probandin für diese negative Emotion nannte, war das Verhalten der Lehrerin

gegenüber einigen Studierenden: „Entonces me molesta número uno la actitud que a veces toma la docente con algunos estudiantes.“ Worüber sei sie noch verärgert gewesen? Über das Verhalten der leistungsstärkeren Studierenden, welche die anderen Teilnehmenden für „Dummies“ gehalten hätten. Im Referat über Donald Trump ärgerte sie sich über eine für sie radikale Meinung eines Kommilitonen. Den Forschungsergebnissen zufolge können Diskussionen Auslöser für Freude im Fremdsprachenunterricht sein (vgl. Dewaele & MacIntyre, 2014) Dennoch kann ein umstrittenes Thema wie Abtreibung negative Emotionen auslösen. Daher stellt sich die Frage, wie Dozierende mit verschiedenenen Meinungen über Kontroversen umgehen, damit die Teilnehmenden andere Sichtweisen als ihre eigene berücksichtigen und sich flexibel verhalten können.

Offensichtlich drückte die Studierende ihre Emotionen nicht verbal aus, aber sie vermutete, durch ihre Gesten sei ihr Emotionsausdruck zu erkennen gewesen. Nachdem sie einer Dozierenden mitgeteilt hatte, dass sie das Thema Akkusativ nicht verstanden habe, hörte sie von einer anderen Lehrenden, mit der die angesprochene Dozierende den Kurs teilte, jemand habe der anderen Lehrenden die Stirn geboten, die Lehrerin gestört bzw. verärgert und die Studierenden sollten geduldig sein. Seitdem sei das Interesse am Lernprozess gesunken. An der Universidad Nacional de Colombia werden die Sprachkurse für das Fach Deutsch nach den produktiven Fertigkeiten angeboten. Dabei können die Dozierenden, die einen Kurs teilen, z.B. Deutsch VI schriftlich und mündlich, über die Interaktion mit den Studierenden miteinander kommunizieren.

Ärgerte sich die Probandin im Unterricht, habe sie dazu geneigt, abzuschalten und auf die Uhr zu schauen, um zu wissen, wann die Sitzung zu Ende kam. Im Gegensatz dazu, wenn sie Freude erlebte, sei ihre Motivation angestiegen. Dieser Zusammenhang zwischen positiven Emotionen und Motivation wurde von der ersten Probandin bestätigt. Jedenfalls hatten die negativen Emotionen einen stärkeren Einfluss auf den Lernprozess der Studierenden 3az als die positiven Erlebnisse: „No me motiva tanto lo positivo como me desmotiva lo negativo. Entonces en mi caso, sí. Tengo que tener cuidado con esas emociones negativas.” Laut der Deutschstudierenden wirke das Positive auf sie nicht so sehr wie das Negative. Daher kam sie zur Erkenntnis, sie solle vorsichtig mit den negativen Emotionen sein.

In den letzten beiden Gesprächen betonten die Studierenden die Methodologie der zuständigen Dozentin für die Lehrveranstaltung *Deutsch VI – schriftlich*. Welche Emotionen erlebte diese Lehrperson? Welche Auswirkungen hatten sie auf den Unterricht?

Interview 007 mit der Dozentin LMT

Die Lehrperson LMT war zum Zeitpunkt des Interviews eine Quereinsteigerin in dem Fach Deutsch als Zweit- und Deutsch als Fremdsprache. Sie kam aus Deutschland, wuchs zweisprachig auf und half Freunden sowie Bekannten anderer Nationalitäten mit der deutschen Sprache. Als sie mit ihrem letzten Studium fertig war, nämlich mit der Tanzwissenschaft, gab es im Jahr 2015 viele Geflüchtete, so dass die Nachfrage nach Deutschlehrenden groß war und sie von einer Sprachschule zur anderen ging. Da merkte sie, sie könnte etwas Soziales machen und nicht nur die Sprache vermitteln, was ihr vorher gefehlt habe. Dann bewarb sie sich beim DAAD um eine Stelle als Sprachassistentin. Deutschlehren sei ein bereicherndes Erlebnis für sie. Insgesamt unterrichtete sie eineinhalb Jahre.

Vergleicht man die Gruppen, in denen die Dozentin Deutsch erteilte, waren die Voraussetzungen ganz unterschiedlich. In Deutschland mussten die Teilnehmenden die Sprache lernen, dazu waren sie von der Arbeitsagentur verpflichtet. Hingegen haben die Studierenden an der Universidad Nacional Lust auf das Deutsche und können schon gut lesen, schreiben, Texte verstehen und mit Medien umgehen. Zudem sprechen die kolumbianischen Studierenden Spanisch, daher ist es leichter, sich gegenseitig zu helfen, wenn jemand sich nicht wohl fühlt. In Migrationskursen sei jeder mit seiner eigenen Geschichte und eigenen Sprache. Höchstwahrscheinlich prägten die Erfahrungen in Sprachkursen mit Flüchtlingen die Bemühungen der Lehrperson um eine angenehme Atmosphäre im Unterricht.

In Hinsicht auf die Prinzipien der Lehrenden versuchte sie mit den Studierenden auf Deutsch zu sprechen. Darüber hinaus legte sie viel Wert auf eine angenehme Stimmung in ihrem Kurs sowie auf ein angemessenes Klima für die Konzentration. Daher sollten die Studierenden zuhören und pünktlich sein. Über das Vertrauen im Unterricht berichtete sie, wie folgt: „Ich möchte eine Atmosphäre schaffen, wo man lernen kann. Für mich gehört auch dazu, dass sie sich wohl fühlen, dass das Vertrauen da ist, dass die wissen, die können zu mir kommen, die können mir auch blöde Fragen stellen. Ich sage: ‘es gibt keine blöden Fragen, ihr könnt alles fragen´. Natürlich, das ist eine angenehme Atmosphäre. Das ist mir sehr wichtig“. Das Angebot der Dozentin, jede Frage zu stellen, stimmt mit der Wahrnehmung der Studierenden 3az über die *Lehrveranstaltung Deutsch VI – schriftlich* überein, in der die Kursteilnehmende im Gegensatz zu *mündlicher Kommunikation* keine Angst vor sprachlichen Fehlern hatte und ihrer Meinung nach die Teilnehmenden über ihre Fehler lachen konnten.

Ferner unterschied die Lehrkraft die Sozialformen je nach der Fertigkeit. Wenn es um Lesen ging, sollte jede Person allein den Text lesen. Hingegen sollten die Studierenden gemeinsam in Gruppenarbeit Texte schreiben. Begründet wird das kollektive Schreiben durch eine Herausforderung für die Lernenden: „weil ich glaube,

Zusammenschreiben ist eine ganz schwierige Aufgabe, ja? Man muss sich nicht nur verständigen, was man schreibt, sondern wie man das schreibt.“ Jedenfalls nimmt dieses Schreiben Zeit in Anspruch, denn die Studierenden brauchten länger als geplant. Für sie sei aber wichtig gewesen, dass die Lernenden durch das gemeinsame Schreiben bestimmte Aspekte erklären sollen und so die leistungsschwächeren Studierenden von den fortgeschrittenen Teilnehmenden profitieren.

Auch wenn sie einen Seminarplan erstellte und die Studierenden ihn kannten, habe sie ihn je nach ihren Beobachtungen variiert. So schilderte sie die Sitzung zum Thema Passiv: „die eine Grammatikstunde, die wir gemacht haben, ich hatte das eigentlich nicht geplant, aber als ich die Stunde davor gesehen habe, wir hatten eine Übung zu diesem Thema gemacht und die haben das alle falsch gemacht, also nicht alle, sehr konfus, das war alles sehr konfus, dann habe ich gedacht, nun machen wir nur Stunde dazu“. Sie habe sich erlaubt, vom Semesterplan in Anbetracht der Bedürfnisse der Lernenden abzuweichen. Diese Entscheidung hat beispielsweise in einer der beobachteten Sitzungen dazu geführt, dass die Wiederholung des Themas Passiv bei der Studierenden 3sa Freude auslöste.

Freude erlebte die Lehrperson in der ersten Sitzung, als sie sich mit den Studierenden über Kosenamen unterhielt und diese visuell darstellte: „So Mäuschen, Bärchen, Mausebär (lacht); das war ganz witzig, weil natürlich diese, wenn man das so verbildlicht, was das heißt, Ja? die Maus, der Bär (Lacht), es ist so, ich habe versucht, an diese Tafel zu malen und das fanden auch alle total witzig, weil es so skurril ist, das so gesamt zu sehen. Das war zum Beispiel sehr witzig. Solche Momente mag ich, weil ich den Eindruck habe, ja, das ist etwas, was sie verstehen.“ In der Unterrichtsbeobachtung konnte man die Freude der Lernenden interpretieren, als sie sich mit diesen Namen beschäftigten. Vermutlich wurde die Freude in Verbindung mit Interkulturalität ausgelöst, weil die spanischen Kosenamen kaum wie die deutschen Namen mit Tieren zu tun haben. Für die Lehrende bedeutete diese lustige Aktivität einen Anlass, etwas zu vermitteln, was die Lernenden aus ihrer Sicht verstanden hätten. Über das mögliche Verstehen freute sie sich. Die Lehrenden erleben Freude, wenn ihre Anstrengungen zum Lernerfolg beitragen (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2006); das von der Lehrperson bei den Studierenden interpretierte Verstehen über einige Kosenamen verursachte ein Freudeerlebnis.

Jedenfalls fühlte sich die Dozentin frustiert, als die Studierenden in der nächsten beobachteten Sitzung einen Text schreiben sollten und sie mit der Zeit für das Schreiben nicht effektiv umgegangen waren. Diese Situation schilderte sie folgendermaßen: „ich dann sozusagen immer wieder dahin gehe, ja und wie weit? Und mmm ja, und (...) was soll ich sagen: ‘das haben wir schon oft gemacht. Das ist nicht das erste Mal‘ (...) dann habe ich mir aber die Texte durchgelesen; ich hab´die mitgenommen nach Hause und die hab´ich mir durchgelesen und zwei davon waren

auch wirklich nicht gut geschrieben.(...) das war kein Titel, das hat keine richtige Einleitung, das war nicht klar, worum es eigentlich geht (...). Ich weiß nicht, ob die sich nicht konzentrieren können, ob die nicht diszipliniert genug sind oder ob sie das auch verwirrt hat, diese gemeinsame Arbeit, aber das hat mich ein bisschen geärgert." Die Frustration verspürte sie zuerst aufgrund des Umgangs mit der Zeit seitens der Lernenden. Dann stellte sie fest, dass zwei Texte ihren Erwartungen nicht entsprachen. Wie im Kapitel 2.3.4 erläutert wurde, können Frustration und Ärger zusammen auftreten. Auslöser für die Frustration der Lehrperson war ein unangemessenes Verhalten der Studierenden; obwohl die Lehrperson ihnen mehr Zeit für das gemeinsame Schreiben gab, erfüllten zwei abgegebene Dokumente nicht die Voraussetzungen für einen akademischen Text. Im Interview dachte die Lehrperson über die Gründe für die missgelungene Arbeit nach: Mangel an Konzentration der Studierenden? Oder lag es an fehlender Disziplin?

Im Gegensatz zu den zwei fehlerhaften abgegebenen Texten fühlte sich die Lehrerin stolz auf die von den Studierenden erstellten Plakate zum Thema Passiv: „bei dieser Grammatikstunde zum Beispiel, ich fand schön, als sie diese Plakate gemacht haben und ich hatte dann die Plakate so an die Tafel. (...) Und dann fand ich das so schön, immer wieder so auf diese Plakate zurückzukommen, „guckt mal, das habt ihr geschrieben. Das ist die Regel, ne?" So verspürte die Dozentin Stolz, welcher durch die Leistungen der Studierenden ausgelöst wurde, weil sie autonom die Regeln zum Passiv zusammenfassten und sich daran für andere Übungen orientieren konnten. Im Kapitel 2.3.2 wurde die Umfrage „Emotions in Teaching Inventory (ETI) beschrieben, in der drei Items zum Stolzerlebnis zu finden sind:

„ I am proud of the way I am teaching this course.
I get a feeling of pride as a result of my work on this course.
I feel proud of the way I prepare for my teaching in this course."
(Trigwell, 2012, S. 611).

.

Allerdings beziehen sich die Items hauptsächlich auf die eigenen Leistungen der Lehrperson. An dieser Stelle könnte man sich überlegen, dieses Forschungsinstrument zu ergänzen, um den Stolz auf die Leistungen der Teilnehmenden zu erfassen, weil die Lehrenden darauf stolz sein können wie die Dozentin LMT und die anderen zwei befragten Lehrkräfte. Erfolgreiche Ergebnisse der Studierenden können sich zwar aus den Bemühungen der Lehrenden ergeben, was mit dem Item: „I get a feeling of pride as a result of my work on this course" gezeigt wird (Trigwell, 2012, S. 611). Jedoch ist dieses Verhalten lehrerzentriert, zumal die Lernenden selbst Leistungen erzielen können, die sich nicht unbedingt auf die im Unterricht anwesende Lehrperson zurückführen lassen.

Über Ärger berichtete die Dozentin, sie habe nur die bereits geschilderte Gruppenarbeit ärgerlich gefunden, in der die Studierenden einen Text schreiben sollten und diese Aktivität so langsam verlief. Im Gespräch nannte sie noch einen Grund für die Schwierigkeiten der Studierenden mit der schriftlichen Aufgabe: „manchmal denke ich vielleicht sind vier Stunden in der Woche viel zu viel, um voll konzentriert da zu sein." Während die Sprachkurse in deutschen Universitäten eher einmal zwei Stunden in der Woche stattfinden, werden diese Kurse in kolumbianischen Hochschulen mindestens zweimal unter der Woche angeboten. Da letztere länger als erstere dauern, vermutete die Lehrperson, aufgrund der erforderlichen Arbeitszeit in der Präsenz der Sprachkurse wären die kolumbianischen Studierenden nicht aufmerksam genug. Dies könnte ihre Leistungen beeinträchtigen.

In ihrer Antwort auf den Einfluss von den ausgewählten Emotionen auf den Lehrprozess teilte sie mit: „Ja, ja beeinflussen, auf jeden Fall, aber es ist auch interessant, weil ich so den Eindruck habe, (...) auch emotional ist das ein Prozess, der da abläuft. (...) Oder an anderen Tagen, vor jetzt paar Tagen hatte ich den Eindruck, alle sind so lustlos und ich musste mich richtig beherrschen, um sehr freundlich zu bleiben und dann habe ich den Unterricht anders gemacht als geplant. Wenn wir nur lesen, dann schlafen wir nur ein." So zeigte die Lehrende ihre emotionale Kompetenz, weil sie ausgehend von der beobachteten Stimmung der Studierenden die Sitzung anpasste. Ferner versuchte sie, proaktiv zu reagieren, wenn sie merkte, etwas lief schief. Ein Beispiel dafür schilderte sie wie folgt:

> jetzt habe ich dir erzählt, diese Hausarbeiten ne? Ich habe ihnen klar gesagt: „schreibt das so und so vom Format her" und die Hälfte macht das nicht. Und das ärgert mich auch, weil ich denke so, es kann NICHT sein. (...) Das war nicht neu, das war nicht einen Tag vorher. Und dann denke ich auch, o.k., natürlich, das beeinflusst mich und ich versuche, das positiv umzuwandeln. (...) wir setzen uns noch einmal zusammen, wir reden darüber, welchen Teil habt ihr nicht verstanden? Warum nicht?

Auch wenn sich die Lehrkraft über die Fehler der Hälfte der Gruppe bei der Hausarbeit ärgerte, traf sie Maßnahmen, damit die Lernenden diese Probleme überwinden konnten. Deswegen bot sie den betroffenen Studierenden eine zusätzliche Beratung an. Damit ging sie proaktiv mit dem Ärger um und versuchte, aus den Schwierigkeiten mit der Hausarbeit eine bessere Leistung bei den Lernenden zu erzielen. Wahrscheinlich trug die Verbesserung der Arbeiten auch zur angenehmen Unterrichtsstimmung bei, die in den Sitzungen beobachtet und von den zwei interviewten Teilnehmenden bestätigt wurde.

Darüber hinaus erzählte die Lehrende, sie drücke eher wenig ihre Emotionen aus. Jedenfalls habe sie vor, freundlich und ansprechbar für die Studierenden zu sein.

Das Engagement der Dozierenden trug dazu bei, dass sich die Studierenden in der von ihr geleiteten *Lehrveranstaltung Deutsch VI - schriftlich* wohlfühlten, wie die Probandinnen 1lo und 3az in beiden Interviews mitteilten. Um ein differenziertes Bild der Unterrichtswahrnehmung darzustellen, befassen sich die folgenden Interviews mit emotionalen Erlebnissen zweier Männer, die beide fortgeschrittenenen Sprachkurse belegten.

Interview 008 mit dem Studierenden 5sa

Der Proband 5sa hob im Interview hervor, er habe schon gut Englisch sprechen können, bevor er sich für einen Studiengang an der Universidad Nacional de Colombia entschied. Unbedingt hatte er vor, Sprachen zu studieren und Deutsch schien ihm etwas Ungewöhnliches: „No todo el mundo estudia alemán, no es tan usual. Todo el mundo, si uno dice que quiere estudiar lenguas normalmente es inglés o francés." Seiner Meinung nach studieren viele Menschen in Kolumbien eher Englisch oder Französisch. Am Anfang fand er Deutsch schwierig, aber die deutsche Sprache gefiel ihm. Zum Zeitpunkt des Gesprächs lernte er Französisch in einem Sprachinstitut, wo er als Englischlehrer arbeitete. Zudem belegte er einen Italienischkurs in der Universität. Im Allgemeinen liebte er Sprachen. Vor dem Studium hatte er keinen Kontakt zur deutschen Sprache, er habe aber vor dem ersten Semester versucht, sich einige Sprachkenntnisse anzueignen, aber dieses Unterfangen hielt er für schwierig: „Intenté estudiar como un poquito antes de entrar al primer semestre, pero era muy difícil. Siempre se necesita quien lo guíe." Laut des Studierendes 5sa sei es nötig, eine Person zu haben, die die Sprache erklären kann.

Während des Studiums arbeitete er zwei Monate als Au-Pair in Deutschland und im Interview berichtete er über seine Erlebnisse:

> "Yo creo que pues al principio a uno lo reciben como, uno es el invitado, todo el mundo se porta muy gentil pues, pero después la relación "tú estás trabajando para mí" y entonces ya hay como una jerarquía (…) y si de repente yo que ya llevaba buen nivel de alemán protestaba y decía que algo no me parecía, entonces les daba más mal genio, no sé, muy difícil."

Er hatte den Eindruck, dass die Menschen zu ihm in Deutschland am Anfang seines Besuchs nett gewesen seien und ihn als Gast behandelt hätten, dann änderte sich das Verhältnis zwischen ihm und der Familie, bei der er arbeitete, weil die Hierarchie betont wurde. Da er gut Deutsch hätte sprechen können, seien seine Arbeitgeber*innen nicht so zufrieden gewesen, wenn ihm etwas nicht gefallen und er seine Meinung mitgeteilt habe. Mit der deutschen Kultur erlebte der Studierende einen Schock, der die Interaktion mit anderen Studierenden beeinflusste, die auch in Deutschland waren, aber im Gegensatz zu ihm gute Erfahrungen gesammelt hatten:

> „Y con la cultura como tal pues no sé yo tengo varias discusiones con mis amigos porque hubo gente que tuvo muy buenas experiencias también, no a todo el mundo le va mal. Entonces ellos vienen, ellos vienen encantadísimos (…) la gente viene a decir "lo PERfecto de Alemania y que es mejor que acá que en Colombia que es un molidero", o sea, bueno entonces que esa parte también le choca a uno mucho. Uno se va con esos imaginarios que Alemania es un país absolutamente perfecto que allá no pasa nada, no. Realmente tú puedes caminar por los centros de las grandes ciudades y tú vas a ver indigencia también, cosas."

Laut dem Probanden seien seine Kommiliton*innen, die in Deutschland gelebt hatten, von dem Leben in diesem Land begeistert gewesen. Diese hätten behauptet: Deutschland sei perfekt und besser als Kolumbien, aber der Studierende war anderer Meinung, denn man könne durch die Großstädte gehen und auch Armut sehen. Der Proband gehörte zu den Studierenden, über die die Studierende 3az berichtet hatte, nämlich zu jenen, die während ihres Studiums einen Aufenthalt in Deutschland verbrachten und daher ein besseres Sprachniveau hatten. Dennoch ist es auffällig, dass der Studierende 5sa nicht wie seine Kommilitonin von den sprachlichen Unterschieden zwischen den Teilnehmenden berichtete, die schon in Deutschland gewesen waren und denjenigen Studierenden, die bis zum Zeitpunkt des Interviews nur in Kolumbien Deutsch gelernt hatten. Für ihn spielte eher eine wichtigere Rolle das Bild über Deutschland, welches seiner Meinung nach von den anderen Studierenden eher positiv übertrieben verteidigt wurde.

Im Interview konnte er sich nicht an freudige Momente in den beobachteten Sitzungen erinnern. Über Ärgererlebnisse berichtete er auch nicht. Um das Gespräch über Emotionen in Gang zu bringen, wurde daher die Entscheidung getroffen zu fragen, ob er Angst in seinem Lernprozess erlebte. Dazu schilderte er eine schwierige Situation im zweiten Semester: „en el segundo semestre con el profesor WWW y pues no sé él me parecía que él no lo motivaba a uno y ese señor hace que casi yo me salga de alemán." Er habe aufgeben wollen, weil er mit einem Dozierenden nicht zufrieden war. Dies führte zu einer hohen Demotivation, so dass er sich im dritten Semester überlegte, lieber Französisch zu studieren. Allerdings leitete eine erfahrenere Lehrkraft den nächsten Sprachkurs und die Motivation des Studierenden 5sa stieg wieder an.

Bezüglich der Emotion Stolz habe er ein Stolzerlebnis verspürt, als er für die Lehrveranstaltung *Landeskunde* ein Referat über Kafka gehalten habe, mit dem er zufrieden gewesen sei und zu dem ihm ein Kommiliton gratuliert habe. Auf die Frage, ob er in den Lehrveranstaltungen Deutsch VI schriftlich und mündlich Stolz erlebte, antwortete er wie folgt: „Sí, si claro pues yo creo que cuando uno recibe las notas, eso le da bastante orgullo (Lachen). Siempre en general me va bien. Si las notas son un muy buen estímulo, claro, le dan mucho orgullo, cuando uno saca buenas notas." Er sei

auf seine guten Noten stolz gewesen. Damit wird der enge Zusammenhang zwischen guten Leistungen und dem Stolz erneut bestätigt. Wird eine Aufgabe einer Studierenden bzw. eines Studierenden positiv bewertet, löst die gute Bewertung bei der betroffenen Person Stolz aus.

Es ist auffällig, dass der Proband in den Umfragen bei den meisten beobachteten Sitzungen tendenziell positive Emotionen auswählte und die negativen Erlebnisse eher niedrig waren. Allerdings kreuzte er im Fragebogen zur ersten Sitzung der Lehrveranstaltung *Deutsch VI schriftlich* einige negative Emotionen mit höheren Intensitäten an. Als er zu dieser Auswahl befragt wurde, erinnerte er sich, dass er Schwierigkeiten hatte, das Thema (Passiv) zu verstehen: „No entendía muy bien o sea todos lo cogían así como rápido y yo me quedaba no entendía muy bien. (…) De pronto es eso, de pronto se frustra uno, pero es cuestión de estudiar." Aus seiner Sicht hatten die anderen Studierenden die Übungen schnell begreifen können, aber er habe sie nicht richtig verfolgt und dies habe zur Frustration geführt. Interessanterweise erzählten die zwei anderen Studierenden bereits über positive Erlebnisse bei der Wiederholung des Themas Passiv. Bei dem Studierenden 5sa verursachte dieselbe Aktivität eher negative Emotionen, wie zum Beispiel Frustration. Dieses Ergebnis passt zu der Theorie, dass emotionale Erlebnisse individuell sind (vgl. Brosch, Tobias, Scherer, Klaus R., 2008). Im Fall der drei interviewten Studierenden der Lehrveranstaltung „Deutsch VI schriftlich" löste dieselbe Aktivität (das Vertiefen des Themas Passiv) bei ihnen unterschiedliche Emotionen (Freude, Stolz, Frustration) aus. Während die Frauen ähnliche emotionale Erlebnisse verspürten, nämlich Freude und Stolz, verursachte die Wiederholung bei dem Mann Frust, weil er die Übungen nicht richtig lösen konnte.

Darüber hinaus können negative Emotionen dazu beitragen, dass die Lernenden einsehen, sie sollten mehr lernen, wie der Proband 5sa mitteilte. So sind negative emotionale Erlebnisse nicht unbedingt nur von Nachteil. Dies steht im Zusammenhang mit der positiven Seite von Angst, die im Kapitel 1.2 anhand der Forschungsergebnisse zu Emotionen mexikanischer Englischstudierender (vgl. Méndez López, 2012) erläutert wurde; Angsterlebnisse führten zu Anstrengungen beim Englischlernen.

Im Interview teilte der Studierende mit, dass er zum Zeitpunkt des Gesprächs als Englischlehrer arbeitete. Daher konnte er die Lern- und Lehrperspektive sowie die Rolle der Emotionen beim Lernen in Betracht ziehen. So stellte er Folgendes fest:

> „yo manejo estudiantes (…) Estoy como de los dos lados. Estoy como del papel del estudiante acá en la universidad y afuera también tengo otras personas, entonces uno se da cuenta que las emociones son absolutamente influyentes. Entonces si uno de repente no está en una actitud positiva todos los días, uno de pronto algo le pasó, uno se indispone entonces de repente

> uno no entiende bien, así como el tema del pasivo, de pronto ese día me pasó algo."

Der Studierende vermutete, seine schlechte Stimmung habe an jenem Tag dazu beigetragen, dass er das Thema Passiv nicht gut verstehen konnte.

Bezüglich der positiven Emotionen erkannte er ihre Bedeutung für eine hohe Motivation. Außerdem versuche er im Unterricht, eine positive Einstellung zu haben. Gerne drücke er seine Emotionen im Sprachunterricht aus. Wenn er etwas lustig gefunden habe, habe er sogar Witze gemacht und beteiligte sich gern am Unterrichtsgeschehen. Allerdings neige er dazu, sich zurückzuhalten, wenn seine Stimmung im Unterricht nicht gut gewesen sei. Seine Kommiliton*innen hätten das distanzierte Verhalten bemerkt, weil sie ihn gefragt hätten, warum er sich nicht aktiv am Unterricht beteiligt hätte. So konnte man bestätigen, wie die Emotionen der Lernenden einen entscheidenden Einfluss auf den Unterrichtsverlauf haben; fühlt sich jemand wohl im Unterricht, meldet sich diese Person oder kann sogar mit Humor reagieren. Ist sie hingegen nicht zufrieden mit sich selbst, wirkt sich dies auf die Teilnahme an der Sitzung aus.

<u>Interview 009 mit dem Studierenden 4kn</u>

Dieser Proband hatte das beste Ergebnis der Prüfungsaufnahme seiner Kohorte. Somit konnte er jeden Studiengang auswählen, weil er dank seiner ausgezeichneten Prüfungsleistungen zu jedem Studium zugelassen werden konnte. Vor der Zulassung zum Studiengang Philologie und Sprachen mit dem Schwerpunkt Deutsch hatte er eine Ausbildung im Bereich Audiotechnik gemacht und bis zum sechsten Semester öffentliche Verwaltung studiert. Für seinen Lebensplan wollte er aber Dozent im Bereich Sozialwissenschaften werden. Auch wenn Philologie keine Sozialwissenschaft ist, interessierte er sich für diesen Studiengang, weil er Didaktik beinhaltet, welche auch von Vorteil für das Lehren von anderen Sprachen sein kann. Zudem hatte er einen deutschen Nachbarn, der ihm ein Jahr lang Deutsch auf dem Niveau A1 beibrachte. Ein weiterer Grund für den Studiengang Philologie und Sprachen mit dem Schwerpunkt Deutsch war die Möglichkeit, seinen Horizont zu erweitern.

Bezüglich der Emotion Freude erinnerte sich der Studierende an eine lustige Anekdote in der ersten beobachteten Sitzung, welche ausführlich in der Unterrichtsbeobachtung unter Kapitel 3.4.1 geschildert wurde. In dieser Unterrichtsstunde zog er einen Schuh aus und eine Kommilitonin gab dem Schuh einen Tritt, so dass dieser wegflog und in die Mitte des Raumes fiel. Dabei erlebte er gleichzeitig Spaß und Scham, weil die Sitzung aufgenommen wurde. Auch wenn er kein weiteres konkretes Freudeerlebnis in Verbindung mit den beobachteten Sitzungen beschreiben konnte, betonte er seine Freude am Semesteranfang, als er festellte, er habe sich beim Sprechen besser

ausdrücken können: „Y este semestre lo inicié con, tal vez no con un vocabulario tan extenso, pero sí con mucha mayor fluidez, como que ya me entendían mejor las cosas y podía articular ideas más complejas, pero un momento específico no. (.) Sí, pero fue la sensación de que la frustración se iba un poquito." Laut des Studierenden hatte er bessere Leistungen in den Sprachkursen mit dem Schwerpunkt Schreiben, als in den Kursen mit dem Fokus auf Sprechen. Dies verursachte bei ihm Frustration in den letzteren Veranstaltungen. Dennoch habe er sich in der Lehrveranstaltung *Deutsch VI mündlich* flüssiger als in den vorigen Sprachkursen äußern und sogar komplexere Ideen mitteilen können. Bei diesen Leistungen kam er zum Ergebnis, dass seine Frustration ein bisschen gesunken sei. An dieser Stelle soll wieder aufgegriffen werden, wie Emotionen mit bestimmten Fertigkeiten verbunden sind. Beim Sprechen können die Lernenden Angst (vgl.Horwitz, Elaine K., 2001) verspüren, aber auch andere negative emotionale Erlebnisse wie Frustration treten im Zusammenhang mit der Sprechfertigkeit in Erscheinung.

Wie es bereits und an anderen Stellen dieser Untersuchung geschildert wurde, kann die Emotion Fremdsprachenverwendungsangst bei Sprachlernenden ausgelöst werden. Im Interview berichtete der Proband über diese Angstform, als er ein Referat über eine kolumbianische Demonstration halten musste, in der ein Demonstrant am ersten Mai eine Schreckschusspistole gegen Polizisten abfeuerte. Die Begründung der erlebten Angst beschrieb der Studierende wie folgt:

> „ese día me angustié, primero porque era prácticamente una hora hablando, pero además porque igual es un tema complejo, igual también está el estigma de uno como mamerto, y pues no sé, yo a pesar del estigma y lo que sea, yo creo pues si uno va a ser mamerto, pues uno tiene que aplicarlo a cualquier situación de su vida, lo que implica también la academia"

Er hatte Angst, weil er ungefähr eine Stunde lang sprechen musste. Ferner war das Thema sehr komplex. Darüber hinaus wurde er als „mamerto" stigmatisiert. Die kolumbianische Bezeichnung „mamerto" ist ein verächtliches Wort für linksorientierte Menschen. In Anlehnung an das Modell von Hufeisen und Gibson soll hier berücksichtigt werden, wie wichtig es ist, die Emotionen als Lernfaktor in Anbetracht anderer Faktoren, wie der Lernumgebung der Lernenden, zu untersuchen. (vgl. Hufeisen & Gibson, 2003). Der Studierende war ängstlich nicht nur, weil er auf Deutsch ein Referat halten sollte, sondern auch aus seiner spezifischen Position, die ihn als „mamerto" stigmatisierte, über ein umstrittenes Thema zu debattieren[23].

[23] In der Regel demonstrieren eher linke Gruppen gegen konservative Regierungen in Kolumbien. Dabei können Auseinandersetzungen zwischen den Demonstrant*innen und der Polizei stattfinden. Im Fall des Studierenden empfand er Angst, weil er als Linker ein Referat über ein Ereignis gegen Polizisten innerhalb einer Demonstration auf Deutsch halten wollte. Gegen die aktuelle Regierung (2022-2026), deren Präsident für viele Analysten linksorientiert ist, demonstrieren jedoch eher rechtsorientierte Menschen.

Allerdings sah er ein, dass er als linksorientierte Person in jeder Lebenssituation konsequent sein sollte, auch was den akademischen Kontext betrifft.

Auch wenn der Proband Angst beim Referieren mitteilte, erkannte er, dass er im sechsten Semester im Vergleich zum ersten Semester weniger Angst empfand. Als Grund für die geringere Angstempfindung nannte der Studierende das Selbstvertrauen.

Zudem verspürte der Studierende am Ende des Referats Stolz, weil es ihm gelungen sei, über ein umstrittenes Thema zu reden. An dieser Stelle kann man hervorheben, dass das Überwinden einer negativen Emotion zu einem positiven Erlebnis führen kann, wie der Studierende es erlebte, denn er hatte zuerst Angst, aber nachdem er den Vortrag gemeistert hatte, fühlte er sich stolz auf seine Leistungen.

Bezüglich der Emotion Ärger erinnerte sich der Studierende an die letzte Sitzung im Semester der Lehrveranstaltung *Deutsch VI schriftlich*, in der die Lehrperson einen politischen Kommentar äußerte. Es wurde über einen Vorschlag in der Schweiz diskutiert, nach dem die Bürger*innen monatlich eine Geldsumme vom Staat erhalten sollten. Im Folgenden wird die Interaktion zwischen der Lehrenden und dem Lernenden über diese Maßnahme dargestellt:

> „Lehrperson: "como no, así es el socialismo, usted no hace nada y (…)"
> Studierender: "No, así no es el socialismo. ¿Cómo así? ¿Qué pasó? (Name der Dozentin) "Pero así no es la cosa, el trabajo es obligatorio, hay que trabajar. No es que usted puede ser un vago y le van a dar plata."

Laut des Probanden behauptete die Dozentin, bedeute Sozialismus, dass man nichts tue. An dieser Stelle soll geklärt werden, dass, wenn man diesen Sachverhalt auf Spanisch so ausdrückt, gemeint wird, dass die Menschen in einem solchen System nicht arbeiten. Darauf reagierte der Studierende und erklärte, dass dies nicht der Fall im Sozialismus sei, denn die Arbeit sei obligatorisch, man müsse arbeiten. In seiner Reaktion verwendete der Studierende das Wort „vago" auf Deutsch „Faulpelz", denn es geht nicht darum, im Sozialismus ein Faulpelz zu sein und das Recht zu haben, Geld zu bekommen. Im Interview wurde nach der Reaktion der Lehrperson auf die Kommentare des Probanden gefragt, worauf der Studierende antwortete, sie sei ganz ruhig gewesen. Aus der Perspektive des Studierenden konnte er offen seine Meinung im Deutschunterricht ausdrücken, auch wenn er negative Emotionen, wie das beschriebene Ärgererlebnis, verspürt hatte. An dieser Stelle soll erläutert werden, dass der Proband zum Zeitpunkt des Interviews zuständig für die Studierendenvertretung des Studienganges Philologie und Sprachen an der Universidad Nacional de Colombia war. Bei dieser Vertretung üben Studierende u.a. Kritik an verschiedenen Aspekten des universitären Lebens, wie zum Beispiel Curricula, Finanzen der Universität usw.

Hinsichtlich der Beeinflussung von Emotionen auf den Lernprozess hob der Studierende hervor, dass nicht nur die emotionalen Erlebnisse im Unterricht das Lernen beeinflussen, sondern auch die Erfahrungen im Alltag. Er erlebte beispielsweise Ende April 2016 den Verlust seines Hundes, deswegen konnte er sich zu diesem Zeitpunkt nicht fließend auf Deutsch ausdrücken. Selbst wenn er nicht immer ím Unterricht seine Emotionen äußerte, glaubte er, man konnte merken, wenn er mit etwas nicht einverstanden war oder etwas ihn störte. Er teilte mit, er habe kein Problem, seine Emotionen zum Ausdruck zu bringen.

In den letzten Abschnitten dieses Textes wurde auf einige emotionale Erlebnisse der Studierenden und Lehrenden von den Sprachkursen *Deutsch III schriftlich* und Deutsch VI mündlich sowie schriftlich eingegangen. Welche Emotionen teilten Studierende und Dozierende von *Deutsch I* mündlich mit? Im Folgenden werden Interviews mit Teilnehmenden aus den zwei Gruppen und den Lehrkräften dargestellt.

Interview 010 mit der Studierenden Gp10

Die Probandin belegte die Lehrveranstaltung *Deutsch I mündliche Kommunikation* und war in der ersten Gruppe der zwei angebotenen Sprachkurse eingeschrieben. Ihrer Meinung nach sei ein besonderer Grund für das Deutschlernen die Geschichte Deutschlands gewesen, denn dieses Land erlebte schwierige Momente, die aber überwunden wurden. Zudem zeichne sich Deutschland durch seine Entwicklung aus. Es war für die Studienwahl von Bedeutung zu wissen, dass viele Kolumbianer*innen in Deutschland leben, weil die Studierende anderen möglichen Auswandernden beim Sprachenlernen helfen wollte.

Kontakt mit der Sprache hatte die Studierende Gp10 mit Freund*innen, die in Deutschland gelebt hatten und nach Kolumbien zurückgekehrt waren. Außerdem beteiligte sie sich an informellen Sprachkursen und wurde zu einigen Sitzungen der deutschen Lehrveranstaltungen eingeladen.

Da die Studierende nicht aus Bogotá kam, verglich sie ihre Heimatstadt mit der Hauptstadt. Bei ihr lebten die Leute eher entspannt (como que la gente está de paseo), während in Bogotá gearbeitet werde, komme, was mag (llueve truene o relampagueé hay que trabajar). Sie war die einzige Studierende aus einer anderen Region, die mitteilte, vor dem Studium ein bisschen Angst vor den Studierendenprotesten in der Universität zu haben. An dieser Stelle soll erläutert werden, dass im Verlauf der Geschichte der Universidad Nacional de Colombia verschiedene Proteste gegen (Bildungs)reformen stattfanden. In einigen Semestern streikten die Studierenden und das führte dazu, dass die betroffenen Semester verschoben oder sogar gestrichen wurden. Die Probandin Gp10 betonte, dass sie nicht an Demonstrationen gewöhnt war.

Im ersten Semester konnte sie Menschen kennen lernen, die unterschiedliche Meinungen vertraten und vorher in öffentlichen und privaten Schulen lernten.[24]

Als die Studierende zum ersten Mal Unterricht hatte, war sie mit der Räumlichkeit und der Ordnung zufrieden, wie sie mitteilte:

> „todo organizado, eh, si fue muy chévere. Fue como, se siente uno como ya estudiando de verdad en una universidad. Lo mismo en el segundo piso cuando tomamos las clases de oral que es una mesa grande y todos ahí alrededor, construyendo la clase. Es muy diferente como uno se piensa una clase."

In ihrem Beitrag hob sie auch den Raum hervor, wo sie den Sprachkurs *Deutsch I mündliche Kommunikation* hatte, weil die Sitzordnung in U-Form war und alle, Lernende und Lehrperson, zur Sitzung beitrugen, was nicht dem Unterricht entsprach, den sie gewohnt war.

Freude verspürte sie in der ersten Sitzung, als sie mit ihren Kommiliton*innen spielte, um Sätze im Perfekt zu bilden. Dies steht im Zusammenhang mit den Beobachtungs- und Fragebogenergebnissen. Zudem bestätigt dies die Theorie über Spiele im Fremdsprachenunterricht als Auslöser für Freude (vgl. Dewaele & MacIntyre, 2014). Das Freudeerlebnis schilderte die Studierende: „Como descubrir que si a partir de una frase, así uno se equivoqué, como que al corregir, ya uno empieza a hacerlas todas bien y entre todos aprendiendo, sí se siente como un salón de niños, más jugando, pero es bonito." Auch wenn sie Fehler gemacht habe, als sie einen Satz bildete, habe sie sich nach der Korrektur verbessern können. Außerdem unterstrich sie, dass man mit den anderen gelernt und sich gefühlt habe, als ob sie beim Spielen in einem Klassenzimmer für Kinder gewesen sei. Dies sei angenehm für sie gewesen. Dies ist ein eindeutiges Beispiel für die Förderung der mündlichen Fertigkeit, in der die Fehlerkorrektur durch Kommiliton*innen in der Gruppenarbeit geschah und durch das Spiel Freude auslöste.

Es ist aber auffällig, dass die Studierende Angst im Zusammenhang mit einem Spiel ansprach. Im Interview erklärte sie, dass sie diese Emotion verspürte, als sie ein Blatt für ein Wechselspiel bekam. Sie sei nicht sicher gewesen, wie sie auf die Fragen während des Spiels antworten sollte, weil die erlernte Struktur, nämlich Perfekt, noch neu für die Teilnehmenden gewesen sei und sie beim Spielen schnell hätten reagieren sollen. Dieses Emotionserlebnis teilte die Probandin wie folgt mit: „Uno siempre siente como susto cuando ya le va a tocar responder. (…)" In ihrer Äußerung benutzte die

[24] In Kolumbien gibt es je nach der Region neben öffentlichen Schulen zahlreiche Privatschulen. Viele Studierende an öffentlichen Universitäten waren Schüler*innen an öffentlichen Schulen. Aus diesem Grund vermuten viele Menschen, wie die Probandin, dass Absolvent*innen privater Schulen nicht an einer staatlichen Universität wie der Universidad Nacional de Colombia studieren würden.

Studierende das Wort “susto”, was auf Deutsch etwa „Schreck“ bedeutet. Sie bekam immer einen Schreck, als sie mündlich antworten musste. Die Tendenz der Fremdsprachenverwendungsangst, welche von anderen Studierenden erläutert wurde, wird mit der bereits erwähnten Äußerung bestätigt.

Bezüglich der Emotion Stolz berichtete die Probandin darüber in Verbindung mit ihren Leistungen: „En una de las partes del juego cuando ya sabíamos cómo responder y en esas no me corrigieron.“ Sie habe sich stolz auf sich selbst gefühlt, als sie beim Spielen wusste, wie sie antworten sollte und nicht korrigiert wurde.

Die Studierende erkannte den Einfluss von Emotionen beim Lernen; als Beispiele nannte sie Stress und Frustration, welche den Lernprozess beeinträchtigen. Für sie sei das Lernen möglich, wenn man mehr Freude als Frustration erlebe. In ihrem eigenen Prozess habe sie versucht, negative Emotionen zu regulieren. Sie habe beispielsweise auf eine Frage falsch geantwortet und sich trotz der Korrektur nicht verbessert. In dieser Situation hätte sie sich ärgern können, aber stattdessen habe sie durch die Selbstregulation ihre Fehler eingesehen und versucht, bessere Leistungen zu erbringen. Beim Nichtverstehen schlug sie sogar Strategien vor: „Cuando hay algo que no se logra entender, detenerse, organizarlo. Ahí habría que romper también con el orgullo y preguntarle al compañero: ‘¿Cómo es que se dice?’. Dejarse corregir, no ponerse molesto por eso.“ Zuerst soll man sich die Zeit nehmen, um die neuen Themen zu begreifen. Zweitens sei es empfehlenswert, den negativen Stolz abzulegen und einen Partner nach dem nicht verstandenen Inhalt zu fragen. Zudem unterstrich die Studierende die Rolle der Fehlerkorrektur, indem man sich korrigieren lässt und sich nicht über die Korrektur ärgern soll. Zum ersten Mal dieser Untersuchung betonte eine Probandin den positiven Beitrag der Fehlerkorrektur beim Lernprozess im Zusammenhang mit Emotionen.

Zum Schluss des Gesprächs nahm die Probandin an, dass sie ihre Emotionen im Unterricht ausgedrückt habe. Wenn sie angemessen auf Fragen reagiert habe, habe sie sich gefreut und dies mitgeteilt. Falls etwas für sie verwirrend gewesen sei, habe sie um Wiederholung gebeten.

<u>Interview 011 mit dem Studierenden 1jj</u>

Seit seiner Kindheit habe sich dieser Proband für Sprachen interessiert und empfunden, das Deutsche sei die Sprache, die ihn am meisten herausfordert habe. Er kam aus einer Stadt in Nordosten von Kolumbien und reiste nach dem kolumbianischen Schulabschluss in die Schweiz, um dort die Matura abzulegen und so über zwei Schulabschlüsse zu verfügen.

Er war der einzige Studierende dieser Untersuchung, welcher eine deutschsprachige Schule besucht hatte. In der Schweiz lebte er elf Monate im Kanton Zug bei einer

Gastfamilie. Mit ihr und auch mit den Freund*innen, die er dort fand, lernte er auf Deutsch zu kommunizieren, wie er im Interview äußerte:

> „Yo aprendí allá la variedad suiza. Acá me di cuenta de que era muy distinto al Hochdeutsch. (…) Es empezar de cero, no entendía nada de lo que decían. (…) Necesitaba comunicarme con mi familia anfitriona y con mis amigos. Y a pesar de ser una obligación, lo disfruté demasiado."

In Zug lernte er Schweizerdeutsch und stellte erst in Kolumbien fest, dass es anders als Hochdeutsch war. Zudem sei er ein absoluter Anfänger gewesen, habe am Anfang seines Aufenthalts nichts verstehen können. Auch wenn er gezwungen war, mit der Gastfamilie und Freund*innen auf Deutsch zu kommunizieren, habe er es genossen.

Darüber hinaus gab der Studierende zu, dass der Lebenswechsel nach seiner Rückkehr von der Schweiz nach Kolumbien für ihn schwierig gewesen sei. Allerdings habe er keinen Schock mit der Universität in der Großstadt erlebt, denn die Universidad Nacional de Colombia hielt er für kosmopolitisch und so habe er sich nicht so weit von der Kultur gefühlt, die er im Ausland erlebt hatte. Zunächst studierte der Proband fünf Semester Medizin, aber dann brach er das Studium ab, da es ihm nicht gefiel. Laut des Studierenden habe er sich verpflichtet gefühlt, sich für Medizin einzuschreiben, weil sein Vater Arzt war. Im Gegensatz zu Medizin habe er sich mit dem Deutschstudium dann glücklich gefühlt. So gab erklärte er: „Yo me tomó muy bien las clases. A mí me encantan los idiomas y siempre que estoy aprendiendo algo nuevo referente a los idiomas me siento muy feliz." Die Sitzungen habe er genossen. Zudem habe er Sprachen geliebt und immer, wenn er etwas Neues gelernt habe, das mit Fremdsprachen zu tun hat, habe er sich gefreut.

Hinsichtlich der Emotion Freude in den beobachteten Sitzungen teilte er folgendes mit: „Generalmente, durante toda la clase siempre estuve bastante feliz, alegre. Mmm, por el mismo hecho de estar trabajando con lenguas." Während des Unterrichts sei er recht zufrieden gewesen, in der Tat habe er Freude empfunden, weil er sich mit Sprachen beschäftigt habe. In Anlehnung an die linguistische Theorie von Wierzbicka wird das Freudeerlebnis des Studierenden analysiert. Nach dieser Autorin erlebt eine Person Freude (joy), wenn sie fühlt, dass etwas Gutes passiert: „when this person thinks this this person feels something very good" (Wierzbicka, 1999, S. 50–51). Der Proband interessierte sich schon als Kind für Sprachen, damit konnte er sich im Studiengang Philologie und Sprachen beschäftigen. Die Sprachen waren *das Gute*, daher freute er sich, wenn er im Unterricht die deutsche Sprache erlernte. Ferner betonte der Studierende 1jj die positive Auswirkung der Freude auf seinen Lernprozess:

„Se refleja en unas ganas de aprender y me incentiva mucho a estudiar más, a estudiar por mi cuenta." Die Lernfreude führte dazu, dass der Proband motiviert gewesen sei, auch selbstständig zu lernen.

Auf die Frage, ob er Angst empfunden habe, antwortete er, dass er zu keinem Zeitpunkt diese Emotion in den Sitzungen verspürt habe. Die Vermutung liegt nahe, dass er aufgrund seines Interesse an Sprachen, seinem Aufenthalt in der Schweiz und seinen Deutschkenntnissen keine Angst im Studium deutsche Philologie hatte.

Hingegen sei er stolz auf sich selbst gewesen, wenn er etwas hätte verwenden können, was für seine Lerngruppe schon fortschrittlich gewirkt habe: „Siempre que, que produzco alguna frase o simplemente tomo temas que son un poco más adelantados." Da er vor dem Studium in einem deutschsprachigen Land lebte, konnte er davon profitieren; er war in der Lage, sich komplexer als seine Kommiliton*innen auszudrücken, was in ihm gleichzeitig Stolz auf sich selbst auslöste. Diese Art von Stolz ist eine Leistungsemotion (vgl. Pekrun & Stephens, 2010). Außerdem wird von diesem Studierenden auch die Verbindung zwischen Stolz und Freude (vgl. Titz, 2001) bestätigt: „cuando me siento orgulloso por algo que estoy haciendo bien, como te había contado, digamos usar nueva información, (…) eso me produce felicidad." Wenn er sich stolz gefühlt habe, weil er beispielsweise neue Informationen verwendet habe, habe dies auch bei ihm ein Glücksgefühl erzeugt. Wie im Kapitel 2.2.1 dargestellt wurde, können Sprechende die Emotion Freude durch verschiedene Wörter mitteilen. Dazu gehört das Emotionswort „felicidad", welches der Proband benutzte.

Ärger habe der Studierende verspürt, wenn er gemerkt habe, dass sich seine Kommiliton*innen nicht genug angestrengt haben, um die deutsche Sprache zu erlernen:

> "(…) me molesta cuando, cuando, es más por parte de mis compañeros que simplemente no se esfuerzan en aprender el idioma y lo toman como algo muy a la ligera. No se dan cuenta de que están en una universidad, y en esforzarse para ello, simplemente muestran mediocridad en clase. Eso me molesta."

Es ist interessant, dass die Lerneremotion Ärger in diesem Fall durch fehlende Anstrengungen anderer Studierender ausgelöst wird. Diese Ursache wird eigentlich in Studien zur Emotion Ärger bei Lehrkräften genannt (Siehe Kapitel 2.3.3). In seinem Beitrag betonte der Lernende, dass seine Kommiliton*innen sich nicht dessen bewusst seien, an einer Universität zu studieren und sich mehr bemühen sollten. Ihr Verhalten bewertete er als mittelmäßig.

Auf die Frage, ob die Emotionen einen Einfluss auf das Lernen haben, antwortete der Studierende wie folgt: „Sí, claramente. () El miedo no lo experimenté en esta carrera,

pero sí lo llegué a experimentar en medicina y digamos que me cohíbe de estudiar, me bloquea." Für ihn würden die emotionalen Erlebnisse das Lernen beeinflussen. Als er Medizin studierte, habe er Angst empfunden. Dieses habe beispielsweise dazu geführt, dass er sowohl Hemmungen als auch Blockaden hatte. In Philologie habe er keine Angst gehabt. Durch die Erfahrungen des Studierenden wird beleuchtet, wie eng Vorlieben und Freude zusammenhängen. Sprachen weckten seit der Kindheit des Probanden Interesse bei ihm, daher fühlte er sich mit dem Deutschstudium zufrieden. Hingegen war er von Medizin nicht begeistert, was die negative Emotion Angst bei ihm auslöste.

Laut des Probanden habe er im Unterricht seine Emotionen ausgedrückt. So teilte er mit: „Es bastante notorio cuando estoy en clase, siempre me estoy moviendo, siempre estoy sonriendo. Sí, las expreso y las expreso bastante. Estoy bastante activo por esa felicidad constante." Immer wenn er Unterricht hatte, habe er sich bewegt und gelacht. Er schätzte sich aufgrund seiner Zufriedenheit selbst aktiv ein.

Welche Emotionen hatte eine Anfängerin derselben Gruppe, welche im Gegensatz zu dem Studierenden keinen Aufenthalt im Ausland erlebt hatte? Im Folgenden wird darauf eingegangen.

Interview 012 mit der Studierenden 3kp

Diese Probandin kam aus Bogotá, interessierte sich für Sprachen, habe schon Kontakt mit der englischen Sprache gehabt und wollte eine zweite Fremdsprache lernen. Da ihre Schwester Deutsch in einem offenen Kurs (curso de extensión) der Universidad Nacional de Colombia lernte, fand die Studierende, dass die deutsche Sprache sehr gut klang. Deswegen entschied sie sich, Deutsch zu studieren. Vor dem Studium konnte die Studierende nicht mehr als „hallo" sagen.

Nach den allgemeinen Informationen zur Person berichtete die Probandin 3kp über den Kurs *Deutsch I mündliche Kommunikation* Gruppe 02. Sie habe den Deutschunterricht für vielfältig gehalten.

Während der ganzen beobachteten Stunde habe sie Freude verspürt. Diese Emotion wurde ihrer Meinung nach ausgelöst, weil ihr Deutsch gefallen habe. Interessanterweise verglich sie den Einfluss von Freude auf ihren Lernprozess mit dem Fremdsprachenerwerb bei Kindern:

> „Sí es importante porque pues como decía antes, más que todo por interés, pues yo había visto precisamente los cursos de extensión que los papás metían a los niños para aprender, pero los niños no tanto, no les gustaba, entonces no aprendía tan rápido como uno que sí quería, que le gustaba la clase."

Im Gespräch hob die Probandin ihr Interesse an der Sprache hervor, welches sie bei den jungen Teilnehmenden in offenen Sprachkursen der Universität, an denen ihre Schwester teilgenommen hatte, nicht beobachtete. Als Vermutung dafür gab die Studierende an, dass die Kinder von den Eltern zum Sprachenlernen gezwungen worden seien und deshalb den Unterricht nicht genossen hätten. Dies habe dazu geführt, dass erstere nicht so schnell wie sie selbst später als Studierende gelernt hätten. Diese hingegen habe den Unterricht gemocht. Im Kapitel 2.3.1 wurde darauf hingewiesen, wie schwer es war, die deutsche Bezeichnung „Lernfreude" ins Spanische zu übertragen. Daher wurde folgende Übersetzung „El disfrute de la clase" vorgeschlagen. Dies trifft völlig zu, wenn man die Aussagen der Probandin 3kp analysiert. Die Lernfreude war mit dem Gefallen am Deutschunterricht verbunden.

Als die Probandin über Angst im Unterricht sprach, gab sie an, dass sie Angst vor Unwissenheit habe. Diese Art von Angst könne bei ihr Hemmungen verursachen. Allerdings nannte sie eine Strategie, um die Sprechhemmungen zu überwinden: „más que todo uno diciendo: 'pero, si no lo intento, no voy a salir de ahí.'" Sie habe festgestellt, dass sie zumindest versuchen sollte, etwas zu sagen, um die Herausforderung zu meistern. In Kapitel 2.1.1 dieser Untersuchung findet man eine Beschreibung zur Emotion als Prozess, nach dem SECs (Stimulus-Evaluations-Checks) eingesetzt werden, wenn das Individuum ein wichtiges Ereignis bewertet. Zu den SECs gehört das Bewältigungspotenzial (vgl.Scherer, 2001). Im Fall der Studierenden berichtete sie über dieses Potenzial, weil sie trotz der empfundenen Angst zu sprechen, nicht aufgab, sondern überwältigte sie durch ihre Versuche, etwas zu äußern.

Stolz sei bei der Probandin ausgelöst worden, als sie die Bewertung der ersten Prüfung erfahren habe. So gilt Stolz als eine Leistungsemotion, weil das Stolzerlebnis im Zusammenhang mit einem Ergebnis zusammenhängt, wie es in Kapitel 2.2.2 dargestellt wurde. In der beobachteten Sitzung teilte die Studierende mit, sie habe keinen Stolz verspürt. Im Gegensatz dazu wählte sie im Fragebogen diese Emotion aus. An dieser Stelle soll die Bedeutung der Verwendung von verschiedenen Forschungsinstrumenten betont werden, weil emotionale Erlebnisse sehr komplex sind und die Menschen sich nicht immer daran erinnern können, auch wenn sie in Erscheinung traten. So kreuzte die Probandin in der Umfrage das Kästchen zum Emotionswort Stolz an, weil sie ihn empfunden hat, aber beim Sprechen war sie sich dessen nicht bewusst.

Über Ärgererlebnisse berichtete die Studierende wie folgt: „Sí, más que todo se relaciona con miedo porque ese enojo de no saber cómo se dice, cómo se hace. Es sí, frustración." Für sie sei Ärger mit Angst verbunden; dieser resultiere aus fehlenden Sprachkenntnissen, was gleichzeitig zur Frustration führe. Im Kapitel 2.3 zum Thema Lehreremotionen wurde auf die nicht immer klare Grenze zwischen Ärger und

Frustration bei Lehrenden eingegangen. Diese Erkenntnis kann man auch auf die Lerneremotionen der Studierenden übertragen. Im Interview betonte die Teilnehmende, dass sie sich geärgert habe, weil sie die Artikel der Wörter nicht beherrscht habe.

Da die Probandin 3kp im Einzelinterview nicht so ausführlich über ihre Emotionserlebnisse berichtete, wurde die Entscheidung getroffen, ein Partnerinterview mit zwei Studierenden im ersten Semester durchzuführen. Dies hatte die Absicht, dass Anfänger*innen zu zweit detallierter als allein ihre Erfahrungen mitteilen würden.

Interview 013 mit den Studierenden 2nr und 3js

Die Probandin 2nr kam aus einer nordöstlichen Stadt Kolumbiens. Sie berichtete, sie interessiere sich schon seit elf Jahren für Sprachen und Literatur. Aus diesem Grund studierte sie Philologie an der Universidad Nacional de Colombia. Vor dem Studium hatte sie keinen Kontakt mit der deutschen Sprache. Ursprünglich wollte sie Musik studieren, aber das war nicht möglich. Seit vier Jahren habe sie sich einen Studienplatz an der Universidad Nacional gewünscht. An ihrem ersten Tag an der Universität habe sie den Campus schön und groß gefunden. Das kulturelle Angebot sei vielfältig. Außerdem habe sie die Personen und Lehrenden an der Universität als sympathisch eingeschätzt. Bezüglich des Kontakts mit der Großstadt hatte sie den Eindruck, dass die Einwohner*innen ihrer Heimatstadt solidarischer als die Menschen in Bogotá seien. Im Zeitpunkt des Gesprächs belegte sie den Kurs Deutsch I mündliche Kommunikation Gruppe 2.

Über die Emotion Lernerfreude berichtete sie, sie habe sich gefreut, als sie das Brettspiel „Schlangen und Leitern“ im Unterricht spielte. Ihre Freude äußerte sie wie folgt: „ (…) me siento mejor cuando interactuamos con compañeros y digamos si hay algo que corregir, lo corregimos entre nosotros, en grupo y es divertido.” An dieser Stelle wird bestätigt, dass Spiele zur Freude beitragen. Zudem wird laut der Probandin Autonomie dadurch gefördert, dass die Teilnehmenden sich gegenseitig korrigieren.

Hinsichtlich der Emotion Angst habe die Studierende diese verspürt, als sie etwas vorlesen musste. Die Auswirkungen dieser negativen Emotion auf ihre Leistungen teilte sie wie folgt mit: „Pues a veces por nervios o por miedo, me trabo, no leo bien.“ Aufgrund der Angst habe sie sich beim Vorlesen versprochen oder nicht richtig ausgesprochen. Dieses Beispiel zeigt, wie Angst die Sprechproduktion beeinträchtigt (vgl. Horwitz, Elaine K., 2001).

Laut der Studierenden habe sie Stolz empfunden, als im Kurs grundlegende Themen behandelt worden seien. Jedoch meinte sie bezüglich ihrer Fortschritte folgendes: „siento que voy muy lento. Que nada de lo que hago sirve.” Sie habe das Gefühl gehabt, dass ihr Lernprozess langsam verlaufen sei. Außerdem sei es nicht nützlich gewesen,

was sie (im Unterricht) gemacht habe. Auch wenn sie Freude mitteilte, war ihr Selbstbild niedrig. Kann es daran liegen, dass sie ihre Angst hoch einschätzte und das Stolzerlebnis niedrig? An dieser Stelle soll hinzugefügt werden, dass die Probandin oft Ärger im Unterricht erlebte. Als Auslöser für diese negative Emotion nannte die Studierende das Nichtverstehen und das Misslingen der Unterrichtsaktivitäten. Obwohl sie nicht aufgegeben habe, Deutsch zu studieren, berichtete sie über Ärger im Zusammenhang mit Enttäuschung: Me siento decepcionada y me enfado también. (…) Sigo intentándolo porque toca. Pero igual hay veces que no me dan ganas ni de entrar a clase." Sie sei enttäuscht und verärgert gewesen und dies habe dazu geführt, dass sie nicht mehr zum Unterricht kommen wollte. Bei dieser Probandin überwogen die negativen Emotionen, was gleichzeitig einen Einfluss auf die Motivation hatte. Dies steht in Verbindung mit Ergebnissen einer Studie zur Fremdsprachenverwendungsangst (vgl. Grotjahn et al., 2004). Den Ergebnissen zufolge besteht eine Korrelation zwischen dieser Art von Angst und der Motivation: Je höher die Angst ist, desto niedriger die Lernmotivation. Allerdings sah sie ein, dass Lernfortschritte ihre Motivation positiv beeinflusst hätten, wie sie äußerte: „cuando uno ve como avances, se motiva a seguir." Auch wenn die Studierende negative emotionale Ergebnisse, wie zum Beispiel Angst, Ärger und Frustration zum Ausdruck brachte, hob sie die Auswirkungen der Fortschritte auf ihre Motivation hervor, welche sie dazu führte, weiter die Sprache zu erlernen.

Seinerseits sammelte der Studierende 3js eher positive Erfahrungen beim Deutschlernen. Er kam aus einer Stadt, die sich nordöstlich von Bogotá befindet. Vor dem Studium Philologie und Sprachen mit dem Schwerpunkt Deutsch studierte er Ingenieurswissenschaften an der Universidad Nacional de Colombia. Dank eines Kooperationsabkommens der Universität konnte er einen Austausch in Deutschland machen und ein Jahr dort leben. Bezüglich seines Aufenthalts im Ausland berichtete er über eine Emotion in Verbindung mit der deutschen Sprache: „descubrí una emoción que no había sentido y que la gente decía: 'no es que hablar alemán, es que se necesita toda la vida para hablar alemán' (…) y yo vi que eso no era cierto." Er hörte von anderen Menschen, die sagten: „Man braucht ein ganzes Leben, um Deutsch zu sprechen." Mit dieser Meinung sei er nicht einverstanden gewesen. Er habe in einem Jahr nur einen Sprachkurs besucht, viel mit Menschen geredet, sich in die Kultur integriert und dann fließend gesprochen. Nach seiner Rückkehr nach Kolumbien beschloss er, das Studium zu wechseln und begann, deutsche Philologie zu studieren. In Deutschland habe er Kontakt mit dem schwäbischen Dialekt gehabt.

Der Studierende 3js zog nach dem Schulabschluss in die Großstadt, was einen schwierigen Wechsel für ihn bedeutet habe, denn er sei an das Leben eines Dorfes gewöhnt. Allerdings habe es ihm gefallen, dass die Universidad Nacional de Colombia kritisches Denken fördere, was man nicht an allen Universitäten erreiche. In den

Ingenieurswissenschaften habe er nette Dozierende kennen gelernt, aber auch Lehrkräfte, denen es nicht wichtig gewesen sei, ob die Studierenden etwas lernten. Im Gegensatz zu Philologie hätten sich die Lehrenden nicht nur gekümmert, den Unterricht zu erteilen, sondern beobachtet, ob sich die Studierenden in der Tat Wissen und Kompetenzen angeeignet hätten.

Freude habe er im Deutschunterricht erlebt, als spielerische Aktivitäten stattgefunden haben:

> „En los momentos en que hay actividades lúdicas y yo creo que está relacionado con que un idioma es más sencillo aprenderlo, si se juega con él. Un idioma es más sencillo, si hay una motivación didáctica y no una clase tipo cálculo, la gramática va aquí (…) en un ambiente académico es necesario verla, pero es bueno combinarla con actividades lúdicas. En esos momentos lúdicos, si creo que se manifiesta una alegría en el grupo también."

Für den Studierenden sei es einfacher, eine Sprache spielerisch zu erlernen. Der Unterricht dürfe nicht wie eine Sitzung über Differenzialrechnung sein. Er verstehe, dass es in einem akademischen Kontext nötig sei, auf die Grammatik einzugehen, aber in Verbindung mit spielerischen Unterrichtsaktivitäten. Es ist interessant, dass der Proband als ehemaliger Student im Fachbereich Ingenieurswissenschaften empfahl, den Sprachunterricht mit Spielen zu gestalten und ablehnte, nur Grammatik zu thematisieren, was eher der Differenzialrechnung für Ingenieurswissenschaften ähnelte. Wahrscheinlich beruhten diese Vorstellungen zum Lehren auf den Erfahrungen des Studierenden; in Mathematik für Ingenieurswissenschaften wird regelgestütztes Lernen genutzt. Dieses dient dem Grammatikwissen und ist erforderlich für das Lehren und das Erlernen einer Fremdsprache. Beim Sprechen muss man aber die Sprache verwenden, wie der Proband es in Deutschland erlebte. Daher kann es sein, dass er spielerische Aktivitäten bevorzugte, weil der Einsatz von Spielen die spontane Anwendung der Sprache fördert. Spiele als Auslöser für Freude wird wiederum bestätigt (vgl. Dewaele & MacIntyre, 2014). Darüber hinaus betont der Studierende, dass spielerische Aktivitäten zur Freude der Lerngruppe beitragen.

Hinsichtlich der Emotion Angst habe der Proband diese nicht in Kolumbien verspürt, sondern als er in Deutschland gewesen sei und die Sprache dort gelernt habe. Als Grund für die nicht empfundene Angst nannte er seinen Auslandsaufenthalt, denn er sei schon mit der deutschen Sprache vertraut. Diese Erkenntnis stimmt mit dem Bericht des Studierenden 1jj überein, der vor dem Studium im Bereich Philologie in der Schweiz lebte. So kann man die Hypothese aufstellen, ob Aufenthalte in Zielländern dazu führen, dass die Sprachverwendungsangst sinkt. Leider sind die verfügbaren Daten

dieser Untersuchung nicht ausreichend, aber vermutlich ist es möglich, die Hypothesen mit anderen Studien zu bestätigen oder ihr zu widersprechen.

Über die Emotion Stolz berichtete der Studierende 3js folgendes: „Cuando puedo explicarles a mis compañeros cosas que ellos no entendieron y con mi explicación si lo entienden." Er habe sich stolz auf sich selbst gefühlt, als er seinen Kommiliton*innen Themen habe erklären können, welche sie nicht verständen hätten, aber nach seiner Erklärung hätten sie die Inhalte begriffen. In diesem Fall ging das Stolzerlebnis von den Leistungen beim Erklären des Studierenden aus. Dies steht im Zusammenhang mit der folgenden Prämisse der Emotion Stolz, welche im Kapitel 2.2.2 erwähnt wurde: "people can know something very good about me" (Wierzbicka, 1999, S. 117). Da der Proband vor dem Studium in Deutschland lebte, konnte er vermutlich die deutsche Sprache besser als die anderen kolumbianischen Teilnehmenden verstehen. Dies ermöglichte ihm, Themen zu erklären, bei denen seine Kommiliton*innen Verständnisschwierigkeiten hatten. Als er gemerkt habe, dass die anderen Studierenden die Schwierigkeiten überwunden hätten, sei bei ihm Stolz ausgelöst worden.

Bezüglich der Lerneremotion Ärger teilte er folgendes mit: „Más que enfado es como tristeza de no saber cómo ayudar a mis compañeros. Creo que últimamente hay como un ambiente sombrío a causa de los parciales; algunos están decepcionados y me da tristeza esa situación. (..) Le propuse a la profesora junto con XXX hacer monitorias." Er hob hervor, mehr als Ärger Traurigkeit empfunden zu haben. Letztere sei verursacht worden, weil der Studierende nicht gewusst habe, wie er seinen Kommiliton*innen hätte helfen können. Laut des Probanden hätte es aufgrund der Prüfung(sbewertungen) eine traurige Stimmung gegeben. Einige seien enttäuscht gewesen. Diese Stimmung habe bei ihm Traurigkeit ausgelöst. Als Lösungsalternative habe er der Kursleiterin vorgeschlagen, mit einem anderen Kommilitonen Nachhilfe zu geben. Der andere Studierende war derjenige, der in der Schweiz gelebt hatte. So unterstützen fortgeschrittene Lernende, die positive Emotionen in deutschsprachigen Ländern erlebten, leistungsschwächere Teilnehmende beim Erlernen der deutschen Sprache.

Bisher wurden Berichte einiger Anfänger*innen vorgestellt und analysiert. Im Folgenden wird auf die Lehrperspektive eingegangen.

<u>Interview 014 mit der Dozentin BDA</u>

Da die Dozierende schon für die Analyse der Emotionen der Gruppe *Deutsch III schriftlich* befragt wurde (siehe Interview 001), stellte man ihr am Anfang dieses Gesprächs folgende Frage: „¿Hay diferencias entre el ambiente que se percibe en el curso *Alemán I – Comunicación Oral* y el ambiente que hubo en *Alemán III – Comunicación Escrita*?" Auf Deutsch lautet diese Frage so: Gibt es Unterschiede

zwischen der Stimmung des Sprachkurses *Deutsch I – Mündliche Kommunikation* und der beobachteten Stimmung im Kurs *Deutsch III – Schriftliche Kommunikation*?

Die Lehrperson beantwortete diese Frage wie folgt:

> „ (…) la diferencia es grande porque hace un año estaba en comunicación escrita pues el ambiente no era muy agradable, pues había estudiantes que estaban repitiendo la materia conmigo y había otros que no funcionaban mucho dentro del grupo y no se adaptaron muy bien a la metodología que yo tenía en ese entonces. Pues era incómodo que ellos no trabajaban como yo lo esperaba. En cambio, en este curso son niños, chiquitos, casi todos recién salidos del colegio, están como muy ansiosos de conocer cómo es la vida universitaria y el alemán es algo nuevo, (…) hablan poco, poco hacen preguntas, pero en general es un ambiente chévere. Ellos son muy tranquilos, muy risueños, tenemos una buena comunicación."

Ihrer Einschätzung nach sei die Stimmung in der Gruppe *Deutsch III schriftlich* nicht angenehm gewesen, weil es Wiederholer*innen gab. Darüber hinaus gab es andere Studierende, die sich nicht an ihre damalige Methodologie gewöhnt hätten. So hätten diese Teilnehmenden nicht so reagiert, wie die Dozierende es erwartet habe. Im Gegensatz dazu seien die Studierenden im Sprachkurs *Deutsch I mündlich* sehr jung gewesen, fast alle hätten erst kürzlich die Schule abgeschlossen. Sie hätten Interesse am Universitätsleben gezeigt. Die deutsche Sprache sei für die Anfänger*innen etwas Neues gewesen. Sie hätten wenig gesprochen und kaum Fragen gestellt, aber im Allgemeinen habe ein angenehmes Klima im Unterricht geherrscht. Die jungen Studierenden seien ruhig, fröhlich gewesen und die Kursleiterin habe eine gute Kommunikation mit ihnen gehabt.

Diese Wahrnehmung der Lehrperson stimmt mit der Verbindung zwischen dem Verhalten der Lernenden und der Lehreremotionen (Siehe Kapitel 2.3) überein. Entspricht das Verhalten den Erwartungen der Lehrkraft, werden positive Emotionen bei der Lehrkraft ausgelöst. Das war der Fall der Lehrperson in der Interaktion mit der Gruppe 01 *Deutsch I – mündlich*, denn sie bewertete in der ersten Sitzung Zufriedenheit und Interesse mit einer hohen Intensität, nämlich fünf Punkten. In der zweiten Beobachtung verspürte sie Belustigung mit dem höchsten Wert. Gefolgt von Stolz und Freude mit einer Intensität von 4 Punkt.. Den Umfragenergebnissen zufolge identifizierte die Dozierende in der ersten Unterrichtsstunde bei sich selbst Ärger, dieser war niedrig und erreichte nur einen Punkt. In der Folgesitzung wurden keine negativen Emotionen ausgewählt.

Bezüglich der angewandten Methoden mit den Anfänger*innen betonte die Dozentin Sprechaktivitäten, wie zum Beispiel Gespräche zwischen den Teilnehmenden,

Interaktion mit Studierenden der parallelen Gruppe. Um Sprechanlässe außerhalb des Unterrichts zu fördern, mussten die jungen Lernenden fortgeschrittene Studierende interviewen.

Freude erlebte die Kursleiterin, als sie merkte, dass die Studierenden versucht hätten, etwas zu verwenden, was sie im Unterricht behandelt hätten. Außerdem hob sie das Vertrauen im Zusammenhang mit Freudeerlebnissen hervor: “Me gustan cuando se sienten tan en confianza que podemos hacer chistes y ninguno se siente mal o aludido o maltratado, es una relación así cordial; esos momentos me dan alegría.” Da ein Vertrauen zwischen der Lehrkraft und den Teilnehmenden geherrscht habe, hätten sie Witze erzählen können und keiner hätte sich schlecht bzw. erniedrigt gefühlt. Solche Momente hätten Freude bei ihr ausgelöst. In den Beobachtungen wurden Witze der Lehrperson dokumentiert und analysiert.

Auch wenn die Stimmung im Unterricht mit den Anfänger*innen laut der Dozierenden angenehmer als das Klima mit den Studierenden im Sprachkurs *Deutsch III schriflich* gewesen sei, habe sie Frustration im Sprachunterricht mit den jungen Teilnehmenden verspürt. Die Gründe dafür nannte sie wie folgt: “frustrada me siento cuando hemos trabajado sobre un tema o una actividad específica para la cual queda trabajo autónomo y ellos no lo hacen.” Frustriert habe sie sich gefühlt, wenn die Teilnehmenden ein Thema oder eine Aktivität außerhalb der Unterrichtszeit hätten behandeln sollen, aber die Studierenden hätten es nicht erledigt. Das Frustrationerlebnis hing mit dem Verhalten der Studierenden beim Lernen zusammen; ein Item aus einem Instrument zu Lehreremotionen trägt hier Rechnung: „Getting students to engage with learning in this course is a frustrating experience (Trigwell, 2012, S. 618). Auf diesen Zusammenhang wurde schon in dieser Untersuchung eingegangen, jedenfalls wird die Frustration der Dozentin mit der Lernautonomie der Lernenden verbunden, welche sich nicht eigenverantwortlich verhielten, als sie autonom bestimmte Aufgaben hätten bewältigen müssen.

Es wurde jedoch auch positives Verhalten der Teilnehmenden in Verbindung mit Emotionen genannt. So berichtete die Lehrperson über Stolz in der ersten Sitzung: „¿Orgullosa? (…) De pronto cuando ellos al verse que estaban siendo grabados, se motivaban entre sí: ¡pero hable en alemán, hable en alemán!” Dies ist ein eindeutiges Beispiel für den Einfluss der Beobachtung auf den Forschungsgegenstand, denn die Unterrichtsbeobachtung führte dazu, dass die Studierenden sich hätten anstrengen müssen, auf Deutsch zu reden, weil sie beobachtet wurden, was Stolz bei der Lehrperson ausgelöst habe. Diese Art von Stolz ergab sich aus den Leistungen der Lernenden, welche an anderen Stellen dieser Untersuchung schon dargestellt wurden.

Ärger erlebte die Dozierende genauso wie bei den Studierenden im dritten Sprachkurs, immer wenn sich die Teilnehmenden verspätet hätten. Die Auswirkungen vom späteren

Erscheinen erklärte die Lehrerin wie folgt: „(...) me molesta muchísimo cuando llegan tarde. (…) hay algunos estudiantes que por una u otra razón están llegando tarde y entonces se pierden media clase, están atrasados para la siguiente y entonces o sea eso va a crear un vacío." Die Lehrende vertrat die Auffassung, dass die verspäteten Studierenden die Hälfte der Unterrichtszeit verpasst hätten und sie im Vergleich zu den püntktlichen Teilnehmenden zurückgefallen seien, was zu Lernlücken geführt hätte. Auf die Frage, ob dies einen Einfluss auf den Lehrprozess hatte, antwortete die Dozentin: „trato de no darle tanta importancia a eso para que los otros no se queden rezagados por un estudiante que llega tarde." Laut der Lehrkraft habe sie das späte Erscheinen der Studierenden nicht kommentiert, damit die anderen Teilnehmenden nicht durch dieses Verhalten betroffen wurden. Ausgehend von der Aussage der Lehrenden wird ihr emotionale Kompetenz zugeordnet, denn sie konnte mit negativen emotionalen Erlebnissen wie zum Beispiel Ärger im Unterricht angemessen umgehen.

Interview 015 mit dem Dozenten SRO

Der letzte Interviewte aus der Gruppe der Dozierenden war der einzige Mann. Der Lehrende war Kolumbianer, hatte deutsche Philologie an der Universidad Nacional studiert und einen Master in Linguistik abgeschlossen. Er unterrichtete Deutsch, weil dies seiner Ausbildung entspreche und Arbeitsmöglichkeiten für Philologen aus seiner Sicht hauptsächlich in der Lehre angeboten würden. Im Gespräch betonte der Dozent, seine Arbeit mache ihm Spaß. Nach dem Bachelorabschluss arbeitete er vier Jahre als Deutschlehrer an einer Schule. Diese Arbeitsstelle sei herausfordernd, aber angenehm gewesen. Allerdings habe er nicht mehr im schulischen Kontext tätig sein wollen, machte deshalb den Master und konnte so an der Universität lehren. Die Arbeit im universitären Unterricht habe ihm besser als in der Schule gefallen. Zum Zeitpunkt des Interviews lehrte er schon seit drei Jahren an der Universität.

Bezüglich der angewandten Methoden im Unterricht drückte der Lehrende aus, dass sein Unterricht eklektisch sei; er versuche, über den kommunikativen Ansatz hinauszugehen und den Fokus auf die Analyse linguistischer Aspekte zu legen. In diesem Zusammenhang betonte der Lehrende sein Interesse für kulturelle Bräuche. So habe er den Studierenden beigebracht, über Essgewohnheiten in Kolumbien zu sprechen und Gewohnheiten in Deutschland zu erkennen. Damit beabsichtige der Dozierende, zum interkulturellen Dialog beizutragen. Falls die Teilnehmenden nach Deutschland reisen könnten, wären sie in der Lage, präzise über kolumbianisches Essen zu berichten. So habe er Freude empfunden, als die Studierenden in einer beobachteten Sitzung über Lebensmittel sprachen. Dieses Freudeerlebnis äußerte er folgendermaßen:

> „hubo un momento en que tuve que comprobar si tenían un, si estaban dominando algo que les enseñé la clase pasada y que les había dejado como tarea, ¿sí? Y en su gran mayoría pudieron hablar de eso y decirlo y entonces

> eso lo hace sentir a uno bien, lo hace sentir bien porque si vi que sí están desarrollando el trabajo autónomo. (…) El tema era la comida y debían ampliar el vocabulario y mencionaron algunas cosas que no habíamos visto en clase, pero con ello me di cuenta de que sí habían hecho lo que les había pedido."

Die Freude sei ausgelöst worden, weil die meisten Studierenden erfolgreich über das Essen hätten reden können. Ein weiterer Grund für die empfundene Freude habe mit der von der Lehrkraft interpretierten autonomen Arbeit der Lernenden zu tun. Bei der Kontrolle der Gespräche der Studierenden habe der Lehrende feststellen können, dass die Lernenden autonom gearbeitet hätten, weil sie im Unterricht einen Wortschatz verwendet hätten, den sie im Kurs noch nicht behandelt hatten.

Wenn der Dozierende im Unterricht Freude verspüre, sei er offener in seinem Umgang mit den Studierenden und der Unterricht werde entspannter. Im Gegensatz dazu ändere sich sein Verhalten, wie er im Interview mitteilte: „Cuando yo me doy cuenta de lo contrario, la clase empieza a ponerse pesada porque, pues claro, si me pongo de mal genio y ya no respondo con el mismo gusto a las preguntas que tienen". Ärgere er sich, antworte er nicht so gern wie bei fröhlichen Momenten im Unterricht auf die Fragen der Studierenden. Die bereits geschilderten Situationen sind eindeutige Beispiele wie die Emotionen der Lehrenden das Unterrichtsgeschehen beeinflussen (vgl. Krapp & Hascher, 2014). Besonders haben die emotionalen Erlebnisse der Lehrperson einen Einfluss auf die Interaktion mit den Lernenden. So ist die Emotion nicht nur ein Lernfaktor, wie der Titel dieser Dissertation lautet, sondern auch ein Lehrfaktor, welcher auf das Unterrichtsgeschehen wirkt.

Frustration habe der Lehrende verspürt, als ein Studierender im Rollenspiel über Lebensmittel dieser Aktivität nicht habe folgen können, was auch die Dynamik der Lernaktivität beinträchtigt habe. Im Gespräch hob der Dozierende die Motivation der Teilnehmenden wie folgt hervor:

> "Uno piensa si la motivación del estudiante depende meramente de uno o es de él y uno como profesor universitario siempre está pensando 'él es grande, él tiene que pensar y él si está acá en la universidad es por algo' (…) no sé uno como profesor piensa que uno interviene en la motivación del estudiante "¿Qué será lo que no estoy haciendo? ¿O cómo podría motivarlo?" Así no siempre sea responsabilidad de uno. Entonces si resulta un poco frustrante que ellos no respondan.

Als Hochschullehrender frage er sich, ob die Motivation ausschließlich von der Lehrperson oder eher von dem Studierenden abhänge. Allerdings habe er sich überlegt, dass der Lernende schon erwachsen sei und aus einem konkreten Grund an der

Universität studiere. Darüber hinaus stellte der Dozierende sich die Frage, ob der Fehler bei ihm liege und wie er den Studierenden motivieren könne. Es sei frustierend, dass einige Teilnehmende nicht so reagierten, wie man es von ihnen erwarte.

Die Verbindung zwischen Frustration und Motivation wurde bereits im Unterkapitel 2.3.4 dieser Untersuchung in Anlehnung an die Theorie von Trigwell geschildert. So bezieht sich ein Item der Frustrationsskala beispielsweise auf die Motivation einer Lerngruppe: „Getting students to engage with learning in this course is a frustrating experience“ (Trigwell, 2012, S. 618). Trigwell beschreibt hier die Beziehung zwischen einer Lerngruppe und dem Dozenten; allerdings ist ein einzelner unmotivierter Lernender ausreichend, um bei der Lehrkraft Frustration auszulösen, wie es der geschilderte Fall der angeblich fehlenden Motivation bei dem Studierenden im Anfängerkurs zeigt. Aus Lehrersicht wurden die niedrigen Leistungen des Lernenden der geringen Lernmotivation zugeordnet, was zur Frustration des Lehrenden führt.

Bezüglich der Emotion Stolz teilte der Dozierende folgende Informationen mit:

> „Digamos que cuando siento orgullo, cuando lo he sentido, se lo transmito a los estudiantes, ¿sí? Les digo alguna broma: ‘Recuerden que eso lo aprendieron conmigo’ y crea un mejor ambiente en la clase. El orgullo mío se lo transmito a ellos y ellos también se sienten orgullosos de lo que están haciendo. Eso crea una motivación psicológica que es tan necesaria a ratos”

Immer wenn der Lehrende Stolz verspürt habe, habe er den Studierenden darüber berichtet. Durch einen Witz habe er diese Emotion ausgedrückt, um eine bessere Atmosphäre zu schaffen. Somit hätten sich die Studierenden auch stolz auf ihre eigenen Lernleistungen gefühlt. Dies hätte auch zur Motivation beigetragen. Tatsächlich wurden in der Beobachtung lustige Kommentare des Dozierenden registriert, jedoch zunächst nicht mit Stolz in Verbindung gebracht. Erst mit der Erklärung des Dozierenden war es möglich, diesen Zusammenhang zwischen der Verwendung von Humor und Stolz herzustellen. Es ist das erste Mal in dieser Studie, bei dem eine Lehrperson den Ausdruck einer positiven Emotion wie Stolz und deren Folgen auf die gute Stimmung sowie auf das Selbstwertgefühl und Motivation der Lernenden betont.

So wie der Lehrerstolz das Unterrichtsgeschehen beeinflusst, spielt der Ärger auch eine wichtige Rolle in der Unterrichtsform für diesen Dozierenden. In diesem Sinne äußerte er:

> „la clase cambia totalmente y se convierte en una clase magistral 100%. Yo les digo: ‘tal página y vamos a escuchar.’ Casi que como un castigo, como un castigo en esas ocasiones porque es algo totalmente frontal. (…) Bien autoritario, no participativo.“

Wenn er sich in einer Sitzung ärgere, ändere sich der Unterrichtsverlauf; sein Verhalten werde autoritär, er unterrichte frontal und fördere die aktive Teilnahme nicht. Diese Änderung bezeichnete der Lehrende als eine Strafe. Wiederum beeinflusst eine Lehreremotion, nämlich der Ärger, das Unterrichtsgeschehen. Beim Auslösen dieser Emotion wechselt das Verhältnis der Lehrperson zu den Lernenden, um die Lerngruppe mit einem eher lehrerzentrierten Sprachunterricht zu „bestrafen".

Dieser Dozierende hebt sowohl die positiven, als auch die negativen Auswirkungen der Lehreremotionen auf den Unterrichtsverlauf hervor. Während Stolz zu einer angenehmen Stimmung beiträgt, führt das Ärgererlebnis zu einem autoritären Lehrerverhalten im Unterricht.

Als Ursache für Ärger nannte der Lehrende fehlende Anstrengungen der Studierenden und ein respektloses Handeln im Unterricht. Dieser Zusammenhang zwischen Ärger und nicht angemessenem Verhalten der Lernenden wurde an anderen Stellen dieser Untersuchung schon beschrieben und diese Tendenz wird mit dem Lehrerbericht bestätigt.

Allgemeine Analyse der Interviewergebnisse

Die Forschungsfrage a) dieser Untersuchung lautet: Sind sich Lernende und Lehrende ihrer Emotionen bewusst? Aus den Interviewergebnissen kann man schließen, dass sich weder die Studierenden noch die Dozierenden immer an die emotionalen Erlebnisse erinnerten, die sie in den beobachteten Sitzungen verspürten. Das bedeutet, dass sie sich ihrer Emotionen nicht immer bewusst waren. Jedoch erkannten sie während der Gespräche die Bedeutung der Emotionen beim Lernen und Lehren. Während der Gespräche erfolgte ein Bewusstmachungsprozess, denn Zusammenhänge zwischen emotionalen Erlebnissen und Lehren bzw. Lernen wurden beim Sprechen hergestellt. So kam die Probandin 3az beispielsweise am Ende eines Gesprächs zur Erkenntnis, dass sie vorsichtig mit den Auswirkungen der negativen Emotionen sein sollte, weil diese mehr Einfluss auf ihre Motivation hätten als die positiven emotionalen Erlebnisse.

Die fortgeschrittenen Studierenden, nämlich Teilnehmende an den Sprachkursen *Deutsch VI mündlich und schriftlich*, berichteten über ihre Erfahrungen ausführlicher als die anderen Proband*innen, während die Anfänger*innen eher kurze Antworten auf die Interviewfragen gaben. Dies kann daran liegen, dass erstere länger als letztere an der Universität studierten und daher über mehr Erfahrungen im Gespräch mit Lehrenden verfügten. Zudem kannten die Fortgeschrittenen die Autorin dieser Untersuchung aus anderen Sprachkursen. Für die Studierenden im ersten Semester war die Studie der erste Kontakt mit der Forscherin. Daher ist es möglich, dass die Teilnehmenden mit mehr Erfahrung detallierter mit der ihnen bekannten Dozentin

sprachen als die Anfänger*innen mit einer für sie völlig neuen Lehrperson. Mit den Lehrenden verliefen die Gespräche in einer kollegialen Stimmung. Diese informierten auch ausführlich über ihre emotionalen Erlebnisse.

Die Interviews stellen individuelle Berichte dar, welche sich nicht unbedingt auf die beobachteten Sitzungen beziehen, aber aussagekräftige Daten liefern. Auch wenn jede Person eine Lernbiographie bzw Lehrbiographie hat und auf denselben Reiz verschiedene Emotionen ausgelöst werden können, war es möglich durch die Interviews einen Zusammenhang zwischen den emotionalen Erlebnissen bei Lehrenden und Lernenden darzulegen. Mit den Aussagen der Teilnehmenden wurden Ursachen und Auswirkungen der Emotionen erkannt. So lassen sich die Fragen c) Welchen Determinanten unterliegen die ausgewählten Emotionen? und d) Inwieweit beeinflussen Emotionen das Unterrichtsgeschehen? dieser Dissertation beantworten.

Die folgende Tabelle erstellt die Auslöser der Emotionen dar. Diese wurden von den Lehrenden genannt.

Tab. 18: Emotionen der Lehrenden und deren Auslöser

Emotion der Lehrperson	Auslöser	Häufigkeit, mit der der Auslöser genannt wird
Freude	Die Lernenden verstehen das im Unterricht behandelte Thema	1
	Die Lernenden wenden das Gelernte mit Unterstützung der Lehrkraft an	2
	Die Lernenden können sich mit Unterstützung der Lehrkraft besser mündlich äußern.	1
	Verwendung von Kosenamen	1
	Witze im Unterricht	1
	Erfolgreiche Leistungen der Lernenden beim Sprechen	1
Frustration	Die Studierenden kommen ohne die erforderlichen Materialien zum Unterricht	1
	Fehlende Hausaufgaben	3
	Niedrige Leistungen der Lernenden	2
	Unpünktlichkeit der	1

	Studierenden	
	Kein effektives Zeitmanagement beim Schreiben	1
	Fehlendes Interesse und/oder Motivation	1
	Fehlende Bemühungen der Wiederholer	3
Stolz	Anstrengungen der Lernenden beim Schreiben eines Textes bzw. beim Sprechen	2
	In Verbindung mit Freude	1
	Die Lernenden wenden das Gelernte mit Unterstützung der Lehrkraft an	1
	Gute Erklärung eines komplizierten Themas	1
	auf die Leistungen der Teilnehmenden	1
Ärger	Unpünktlichkeit der Studierenden	2
	Fehlende Hausaufgaben	1
	In Verbindung mit Frustration	1
	Respektloses Verhalten der Teilnehmenden	2
	Kein effektives Zeitmanagement beim Schreiben eines Textes in der Gruppenarbeit	1
	Fehlende Bemühungen einiger Studierender	1

Die Ursachen für die Emotionen der Lehrenden sind unterschiedlich; diese gehen vom Verstehen eines Themas seitens der Lernenden über die Anstrengungen der Teilnehmenden bis zu einem respektlosen Verhalten der Teilnehmenden. Freude wird ausgelöst, wenn die Lernenden etwas verstehen, anwenden und/oder erfolgreiche Leistungen erbringen. Lustige Themen wie Kosennamen und Witze tragen auch zur Freude der Dozierenden bei.

Das Erscheinen der Studierenden ohne Hausaufgaben führt zu Frustration und auch Ärger bei den Lehrkräften. Dieses war der Auslöser, der am häufigsten bei erlebter Frustration in den Interviews erwähnt wurde, gefolgt von niedrigen Leistungen der Studierenden. Im

Allgemeinen beziehen sich die Ursachen für Frustration auf unangemessenes Verhalten der Lernenden, wie z.B.: Unpünktlichkeit, kein Interesse, fehlende Bemühungen usw.

Da die Teilnehmerzahl höher als die Zahl der Lehrenden war, lässt sich entsprechend zeigen, dass mehr Ursachen für die Lerneremotionen als für die Emotionen der Lehrkräfte angesprochen werden. Die folgende Übersicht visualisiert sie.

Tab. 19: Emotionen der Lernenden und deren Auslöser

Emotion der Studierenden	Auslöser	Häufigkeit, mit der der Auslöser genannt wird
Freude	Verstehen eines im Unterricht behandelten Themas	1
	Gute Leistungen in Prüfungen	1
	Richtige Formulierung der Sätze beim Sprechen	1
	Richtiges Lösen einer Aufgabe	1
	In Verbindung mit Stolz	1
	Vielfältige Sitzungen	1
	Spiele und lustige Aktivitäten	4
	Lustige Situationen im Unterricht	1
	Besseres Ausdrücken beim Sprechen Kurs *Deutsch VI mündlich* als in den vorigen Sprachkursen	1
	Beschäftigung mit Sprachen	1
	Gefallen an der deutschen Sprache	1
Angst	In Verbindungen mit Prüfungen	2
	Fehler entdecken	1
	Die Satzstellung im Deutschen	1
	unangemessenes Verhalten der Lehrperson	2
	beim Sprechen	3
	In Verbindung mit einer Stigmatisierung (gegenüber Linker in Kolumbien)	1

	Während eines Spiels wusste die Lernende nicht, wie sie die Fragen beantworten sollte	1
	Beim Vorlesen	1
Stolz	Das richtige Bilden von Sätzen	1
	Gute Leistungen der Studierenden	8
	Positive Rückmeldung der Lehrenden	3
	auf schnelles Reagieren auf einer Frage der Lehrperson	1
	in Verbindung mit Freude	1
	Behandlung grundlegender Themen	1
	Erklärung von Themen, die andere nicht verstanden hatten	1
	Fortschritte anderer Lernender	1
Ärger	Beim Nichtverstehen	3
	Negative Leistungen	3
	Das Verhalten der leistungsstärkeren Studierenden	1
	Politischer Kommentar einer Lehrperson	1
	Fehlende Anstrengungen der anderen Studierenden	1
	Fehlende Sprachkenntnisse	1

Spiele und lustige Aktivitäten gelten als der häufigste Auslöser der Lernfreude. Erfolgreiche Leistungen der Lernenden wie z.B. bei Prüfungen oder beim mündlichen Ausdrück lösen auch Freude bei ihnen aus. Angst steht in Verbindung mit der Sprechfertigkeit, dreimal wurde sie als Ursache genannt. Darauf folgt die Lernemotion Angst im Zusammenhang mit Prüfungen. Verhalten sich die Lehrenden aus der Lernerperspektive, wie z.B. bei der Fehlerkorrektur unangemessen, führt dies auch zu Angst.

Es ist bemerkenswert, dass acht Teilnehmende angaben, Stolz zu empfinden, wenn sie gute Leistungen erbrachten. Tatsächlich war Stolz schwierig zu beobachten, aber mit diesem Ergebnis positioniert sich die Kategorie „gute Leistungen der Lernenden“ an der ersten Stelle

der Ursachen für die Emotion Stolz. Gleichzeitig war eine gute Leistung der häufigste in dieser Untersuchung genannte Auslöser einer Emotion. Positive Rückmeldungen der Lehrperson stehen an der zweiten Stelle. So kann man interpretieren, wie das Verhalten der Lehrenden eine weitere entscheidende Rolle beim Empfinden der Lernemotionen spielt: Unangemessenes Verhalten kann Angst verursachen, hingegen trägt eine gute Rückmeldung der Lehrkraft zum Stolzerlebnis bei. Verstehen die Studierenden ein Thema nicht, ärgern sie sich möglicherweise; dies wurde dreimal angesprochen. Einerseits haben die positiven Leistungen einen entscheidenden Einfluss auf den Stolz, andererseits wirken sich negative Leistungen der Studierenden auf das Ärgererlebnis aus. Fehlende Anstrengungen oder Sprachkenntnisse können ebenfalls zum Ärger bei den Lernenden führen.

Die emotionalen Erlebnisse haben gleichzeitig eine Auswirkung auf das Unterrichtsgeschehen sowie auf das Verhalten der Lehrenden und Lernenden. Die folgende Tabelle vermittelt einen Überblick über die Folgen der Emotionen der Dozierenden.

Tab. 20: Emotionen der Lehrenden und deren Auswirkungen

Emotion	Auswirkungen	Häufigkeit, mit der die Auswirkungen genannt wird
Freude	Studierende sind offener	1
	Studierende zeigen mehr Vertrauen	1
	Die Motivation der Lehrperson erhöht sich	1
	Man gestaltet mit Freude den restlichen Unterricht	1
	Die Lehrperson ist offener in ihrem Umgang mit den Studierenden	1
	Der Unterricht wird entspannter	1
Frustration	Senkung der Lehrermotivation	1
	Lehrperson wird ungeduldig	1
	Die Lehrkraft macht Vorwürfe	1
	Über die Motivation eines Lernenden nachdenken	1
	Sich fragen, wie man einen Studierenden motivieren kann	1
Stolz	Man gestaltet mit Freude den restlichen Unterricht	1

	Bericht über den empfundenen Stolz, damit sich die Studierenden auch stolz auf ihre eigene Leistung fühlten	1
	Beitrag zur Motivation	1
Ärger	Senkung der Lehrermotivation	2
	Lehrperson wird ungeduldig	1
	Die Lehrende macht Vorwürfe Ist die Lehrperson verärgert, stellen die Teilnehmenden keine Fragen	1
	Die Lehrperson trifft Maßnahmen, damit die Lernenden Probleme beim Schreiben einer Hausarbeit überwinden können	1
	Der Lehrende antwortet nicht so gern auf die Fragen der Studierenden	1
	Frontalunterricht	1
	Autoritäres Lehrerverhalten im Unterricht	1

Aussagen der Lehrenden zufolge zeigen die Lernenden positive Merkmale ihrer Persönlichkeit wie Offenheit und Vertrauen bei Lehrerfreude. Ebenso beeinflusst die Freude der Lehrkräfte die Unterrichtsgestaltung, die Lehrermotivation und die Interaktion mit den Teilnehmenden positiv. Im Gegensatz dazu sinkt die Motivation der Lehrperson bei der Frustration. Dabei kann auch das Lehrerverhalten unangemessen sein; man macht Vorwürfe oder wird ungeduldig. Allerdings hat die Frustration nicht nur negative Konsequenzen, sondern auch überraschenderweise eine positive Auswirkung: Tatsächlich kann Frustration dazu führen, dass die Lehrperson über die Lernmotivation nachdenkt.

Stolz trägt auch wie Freude positiv zur Unterrichtsgestaltung und der Lehrmotivation bei. Diese Lerneremotion kann gleichzeitig einen Einfluss auf den Stolz haben, den Lernende auf ihre eigenen Leistungen verspüren. Die einzige Auswirkung, die zweimal von den Lehrenden genannt wurde, war die Senkung der Motivation während eines Ärgererlebnisses. Ärger bei Lehrenden verursacht andere zusätzliche unangenehme Auswirkungen: Ungeduld, Äußerung von Vorwürfen, ein zurückhaltendes Verhalten der Lernenden, Frontalunterricht und ein autoritäres Lehrerverhalten. Dennoch gab eine Lehrperson an, konstruktiv mit der Frustration

umzugehen, denn sie dachte an Lösungen, damit die Studierenden eine Hausarbeit effektiv verfassen konnten.

Tabelle 21 visualisiert die Auswirkungen der Lerneremotionen.

Tab. 21: Emotionen der Lernenden und deren Auswirkungen

Emotion	Auswirkungen	Häufigkeit, mit der die Auswirkungen genannt wird
Freude	trägt zum Lerninteresse bei	3
	steigert die Motivation	3
Angst	verlangsamt den Lernprozess	1
	Desinteresse	1
	An Studienabbruch denken	2
	sich für bessere Leistungen anstrengen	1
	beeinträchtigt die Sprechfertigkeit	2
	verursacht Hemmungen	2
	führt zu Blockaden	1
Stolz	trägt zum Lerninteresse bei	2
	steigert die Motivation	1
Ärger	verlangsamt den Lernprozess	1
	Desinteresse	4
	An Studienabbruch denken	2
	sich für bessere Leistungen anstrengen	2
	führt zur Frustration	1

Während der Interviews gingen die Studierenden auf die Konsequenzen der Lerneremotionen ein und diese Gruppe zeigte die größte Übereinstimmung der Antworten. Freude war mit Interesse und Steigerung der Motivation verbunden, dreimal wurden diese Folgen jeweils angesprochen. Solche Auswirkungen wurden auch in Verbindung mit Stolz erwähnt, aber ihre Häufigkeit war niedriger; zweimal im Zusammenhang mit Interesse und einmal mit Motivation. Angst führte zu Gedanken über den Studienabbruch, gefolgt von Beeinträchtigung der Sprechproduktion und als Ursache für Sprechhemmungen. Allerdings wirkte Angst bei einem Studierenden als Ansporn für bessere Leistungen. Zu diesem Ergebnis kamen auch zwei Teilnehmende über den Einfluss von Ärger auf den Lernprozess.

Somit können negative Emotionen das Lernen positiv beeinflussen. Vier Studierende gaben an, Desinteresse zu verspüren, als Ärger bei ihnen ausgelöst wurde. Ärgererlebnisse verursachten bei zwei Studierenden genauso wie bei Angst den Gedanken an Studienabbruch.

3.4.4 Triangulation

Für die Untersuchung Einfluss und Auswirkungen der Lerner- und Lehreremotionen wurden in der vorliegenden Untersuchung Beobachtungen, Fragebögen und Interviews eingesetzt. Dies entspricht dem Verfahren der Triangulation, denn diese zeichnet sich durch die Integration unterschiedlicher Methoden aus, wie zum Beispiel qualitative und quantitative Forschungsmethoden, um einen Forschungsgegenstand aus verschiedenen Sichtweisen zu beleuchten (vgl. Flick, 2011). Mit den Unterrichtsbeobachtungen beabsichtigten die Forscher*innen, die Emotionen in echten Unterrichtssituationen zu erfassen. Ziel der Fragebögen war es, während der Sitzungen empfundene Emotionen aus der Perspektive der Proband*innen zu identifizieren. Mit den Interviews wurde auf die Ursachen der ausgewählten Emotionen und deren Auswirkungen bei Einzelfällen eingegangen.

In der Triangulation werden verschiedene Formen unterschieden, nämlich: „Daten-Triangulation“, „Investigator Triangulation“, „Theorien-Triangulation“ und „Triangulation von Methoden“ (Denzin (1970), zitiert in Flick, 2011, S. 13-19) Beim ersten Typ vergleicht man unterschiedliche Quellen, eine Vorgehensweise, die sich vom Einsatz verschiedener Methoden differenziert. Dabei kann der Forschungsgegenstand durch verschiedene Personen, Orte und Zeiträume analysiert werden. Die „Investigator Triangulation“ bezeichnet die Perspektiven verschiedener Forscher*innen mit dem Ziel, Verzerrungen zu reduzieren. In der dritten Form wird das Phänomen ausgehend von Erkenntnissen mehrerer Theorien untersucht. Die Triangulation von Methoden kann innerhalb einer Methode (within-method) erfolgen, wie zum Beispiel, die Anwendung von verschiedenen Skalen in einer Umfrage. Außerdem ist es auch möglich, mehrere Methoden (between-method) anzuwenden. Dies kann parallel oder nacheinander geschehen. Für die vorliegende Untersuchung erfolgte die Triangulation von verschiedenen Methoden in getrennten Phasen. Zunächst wurden Sitzungen beobachtet bzw. aufgenommen. Am Ende jeder Unterrichtsstunde füllten die Proband*innen die Fragebögen aus. Nach Absprache mit ausgewählten Teilnehmenden erfolgten die Interviews. Darüber hinaus verfolgte die Analyse der während der Sitzungen interpretierten Emotionen die „Investigator Triangulation“, weil die Beobachtungen durch zwei oder drei Forscher*innen durchgeführten wurden, welche anschließend ihre Ergebnisse verglichen.

Schreier (vgl. 2014) weist darauf hin, dass Begriffe wie „Mixed Methods“, „Methodenintegration“ und „Triangulation“ für den Einsatz von verschiedenen Methoden verwendet werden. Im englischen Kontext etabliert sich die Bezeichnung „Mixed Methods“,

während sich die Triangulation eher auf den deutschen Raum konzentriert (vgl. Schreier & Odağ, 2017). Um ein Beispiel für die Verwendung des Wortes Triangulation im Deutschen anzuführen, kann man das Buch „Triangulation in der Fremdsprachenforschung“ (Daniela Elsner and Britta, 2014) nennen, welches Beiträge zum Triangulationskonzept in der Forschung der Fremdsprachen umfasst.

Laut Flick (vgl. 2011) handelt sich bei den „Mixed Methods“ um eine pragmatische Verbindung der qualitativen und quantitativen Forschung. Bei diesem Ansatz knüpft die quantitative Methode als erste Form an die Untersuchung an und dann die qualitative Methode als zweite Art. In diesem Zusammenhang wird an den „Mixed Methods“ kritisiert, dass die quantitative Seite mehr Bedeutung als die qualitativen Aspekte hat (vgl. Schreier & Odağ, 2017).

Hernández Sampieri (vgl. Hernández Sampieri, Fernández Collado & Pilar Baptista Lucio, 2014) schlägt die folgende Klassifizierung der Mixed-Methods vor:

a) bei denen die qualitative Seite überwiegt
b) bei denen sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Aspekte dieselbe Bedeutung haben
c) bei denen die quantitative Seite vorherrscht

Außerdem empfiehlt dieser Autor die Triangulation bei den Mixed Methods, nämlich den Vergleich der Daten, um sie zu untersuchen.

Es ist anzumerken, dass die Teilstudien bei den Mixed Methods direkt aneinander anknüpfen (vgl. Döring & Bortz, 2016). Beispielweise kann eine qualitative Methode eingesetzt werden, um Hypothesen zu erkennen, welche dann durch eine quantitative Studie überprüft werden. Die für diese Untersuchung ausgewählten Methoden wurden unabhängig voneinander entwickelt und beziehen sich eher auf das Verfahren der Triangulation verschiedener Methoden. Dabei können die Ergebnisse nach drei Formen ausfallen:

a) miteinander übereinstimmen
b) sich ergänzen
c) sich widersprechen (vgl. Kelle & Erzberger, 2000)

Davon ausgehend müssen die Ergebnisse nicht immer die anderen unterstützen, sondern es ist möglich, dass diese sich voneinander unterscheiden. In der vorliegenden Arbeit wurden Beobachtungen analysiert, und die Häufigkeit der interpretierten Emotionen ermöglichten einen Übergang des qualitativen Verfahrens zu quantitativen Daten. Dies steht im Einklang mit der Überführung der qualitativen Forschung in quantitative Ergebnisse (vgl. Flick, 2011), was ein herkömmliches Verfahren ist. Allerdings kritisiert Flick, dass Autor*innen von Mixed Methods den Schwerpunkt zu stark auf die quantitativen Daten legen. Für die vorliegende Arbeit wurden die gewonnenen Daten kontextualisiert. So wurden die

Unterrichtssituationen in Kapitel 3.4 ausführlich dargestellt; eine Beschreibung der Lehr- und Lernaktivitäten fand statt, um die interpretierten bzw. ausgewählten Emotionen der Studierenden und Lehrperson angesichts des Unterrichtsgeschehens zu untersuchen.

Nach den Unterrichtsbeobachtungen wurden die Fragebögen ausgewertet. So konnte man auf die Beobachtungen zurückgreifen und gleichzeitig neue Daten erheben. Mit den Interviews wurde beabsichtigt, vertiefende Ergebnisse sowie neue Sichtweisen einiger Teilnehmender zu sammeln. Für die Triangulation können die gewonnenen Daten einer Person als Einzelfall untersucht werden. Nach diesem Verfahren erfolgt die anschließende Auswertung. Als problematisch gelten die unterschiedlichen Merkmale der Methoden, denn die Beobachtungen liefern Daten, welche sich aus den während einiger Minuten bei einer Person interpretierten Emotionen ergeben. Die Fragebögen vermitteln Daten jeder Person während einer Sitzung aus ihrer eigenen Perspektive. Mit den Leitfadeninterviews beabsichtigte man, die Perspektive über die Emotionen bei Lernen und Lehren der Studierenden sowie Dozierenden zu erfahren. Trotz dieser Unterschiede wird der Versuch unternommen, die Potenziale der Triangulation auszuschöpfen. In diesem Sinne eignen sich folgende Fragen für die untenstehende Analyse: Was stimmt in den erhobenen Daten überein? Wodurch unterscheiden sich die Ergebnisse von einander? Wie kann man diese Ähnlichkeiten und Unterschiede erklären? Im Folgenden wird auf diese Fragen eingegangen. Als Grundlage zur Diskussion dienen die Beobachtungs-, Umfrage- und Interviewergebnisse der fünfzehn Proband*innen, nämlich elf Studierende und vier Hochschullehrende, bei denen Daten der drei Forschungsinstrumente vorliegen. Zunächst werden zwei Einzelfälle (eine Lehrperson und ein Studierender) der Gruppe *Deutsch III schriftlich* exemplarisch dargestellt. Diese Beispiele wurden ausgewählt, weil sowohl die Lehrperson als auch die Lernende positive und negative Emotionen in den Umfragen ankreuzten und über einige Erlebnisse aus den beobachteten Sitzungen mit den für diese Untersuchung ausgewählten Emotionen berichteten. Darauf aufbauend erfolgt eine allgemeine Analyse der Übereinstimmungen sowie die Unterschiede der erhobenen Daten

Dozentin BDA Daten der Sitzungen zu Deutsch III schriftlich

Zusammenfassung der Daten

Verfahren	Interpretierte bzw. angegebene Emotionen
Erste Unterrichtsbeobachtung	Interesse, Enttäuschung
Fragebogen erster Sitzung	Interesse, Frustration, Enttäuschung, Freude
Zweite Unterrichtsbeobachtung	Interesse
Fragebogen zweiter Sitzung	Freude, Stolz, Ärger, Frustration, Interesse, Langeweile
Interview	Freude, Frustration, Stolz, Ärger

Die Fragebogenergebnisse vermitteln Informationen zu verschiedenen Emotionen. Wie im Kapitel 3.4.2 wurde die Entscheidung getroffen, neben den für die vorliegende Arbeit ausgewählten Emotionen zwei weitere zu berücksichtigen, deren Intensität hoch war.

In der ersten Beobachtung mit der Gruppe Deutsch III schriftlich wurden bei der Lehrenden Interesse und Enttäuschung interpretiert. Diese Emotionen wählte sie auch im Fragebogen mit den Werten 4 aus. Zusätzlich nannte sie Frustration mit 3 Punkten und Freude mit 2.

Interesse war auch in der zweiten Sitzung beobachtbar und dieses schätzte die Dozierende mit vier Punkten ein. Frustration sowie Ärger bewertete die Lehrkraft ebenfalls mit einer Intensität von 4 und Langeweile von 3. Sowohl Freude als auch Stolz erlebte die Lehrperson mit einer niedrigen Intensität von 1.

Den Beobachtungsergebnissen zufolge verspürte die Dozierende in den zwei Sitzungen Interesse und Enttäuschung in der ersten Unterrichtsstunde. Das stimmt mit den Fragebogenergebnissen überein. Im Unterricht beschäftigten sich die Studierenden mit dem Thema subjektiver Gebrauch der Modalverben und stellten der Dozierenden Fragen, was wahrscheinlich bei ihr Interesse auslöste. Enttäuschung wurde als Reaktion der Lehrkraft auf die Verspätung einiger Teilnehmender interpretiert.

In den Resultaten der schriftlichen Abfragen überwiegen negative Emotionen. Auch wenn die Beobachtung ein gesamtes Bild der Unterrichtssituation ermöglichte, kann man nicht alles beobachten, wie es der Fall bei den empfundenen Emotionen der Probandin war. Dies ist eine Tendenz der in der Untersuchung durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen.

Dank des Interviews konnte man verstehen, warum die Lehrende die negativen emotionalen Erlebnisse intensiver als die positiven Emotionen wahrnahm. So betonte die Lehrende im Gespräch, dass sie Wiederholer*innen im Kurs hatte, von denen einige die Aufgaben nicht gemacht und sich nicht angemessen benommen hätten. Dies führte zur Empfindung der negativen emotionalen Erlebnisse, welche die Lehrende sowohl im Fragebogen als auch im Interview unterstrich. Den Beobachter*innen war nicht bekannt, dass es Wiederholer*innen in der Gruppe gab und ihr Verhalten einen Einfluss auf die ausgelösten Emotionen der Lehrerin hatte. Aus Sicht der Lehrenden hatte sich nicht nur diese Gruppe von Studierenden unangemessen verhalten, sondern auch diejenigen, die sich in der ersten Sitzung verspätet hatten. Darüber ärgerte sich die Dozierende, weil sie viel Wert auf Pünktlichkeit legte und ihrer Meinung nach sei es den verspäteten Teilnehmenden nicht wichtig gewesen, dass die Beobachter*innen auf ihre Hilfe angewiesen gewesen seien. Dieser Ärger wurde von den Beobachter*innen als Enttäuschung interpretiert. Das Empfinden einer Emotion schließt das Verspüren der anderen nicht aus. Allerdings gab die Dozentin an, dass sie Ärger verspürte und im Interview die Ursachen sowie die Auswirkungen dieser Emotion nannte. So wird bestätigt, dass Methoden wie Interviews, die zur Introspektion dienen, auch zur Bewusstmachung der erlebten Emotionen beitragen.

Auch wenn die Dozierende ausführlicher in den Interviews über Frustration und Ärger berichtete, verspürte sie in den beobachteten Sitzungen auch Freude, was mit den Fragebögen übereinstimmt. Die Intensität war aber niedrig, deswegen kann es sein, dass sie wenig über diese Emotion im Gespräch berichtete. Ihrer Einschätzung nach erlebte sie nicht viel Stolz, das entspricht den Fragebogenergebnissen, denn sie wählte im Fragebogen der ersten Sitzung Stolz nicht aus und in der zweiten Unterrichtsstunde erreichte er nur einen Punkt.

Studierende 8dl

Zusammenfassung der Daten

Verfahren	Interpretierte bzw. angegebene Emotionen
Erste Unterrichtsbeobachtung	Freude
Fragebogen erster Sitzung	Interesse, Freude, Stolz, Ärger, Langeweile
Zweite Unterrichtsbeobachtung	Interesse
Fragebogen zweiter Sitzung	Stolz, Frustration, Angst, Ärger
Interview	Angst, Stolz, Ärger

Bei der Studierenden wurde in der ersten Beobachtung Freude interpretiert. Den Fragebogenergebnissen zufolge erreichte sie die höchste Intensität, nämlich 5 Punkte. Stolz und Langeweile hatten auch diesen Wert. Interesse befand sich unter 4 und Ärger war eher niedrig, nur eine Intensität von 1. In der zweiten Stunde wurde Interesse beobachtet, aber die Emotionen mit den höchsten Werten waren Frustration mit 5, Angst und Ärger mit 4 Punkten.

Laut der Studierenden empfand sie keine Freude in den Sitzungen. Dies steht im Widerspruch mit den Fragebogenergebnissen für die erste Unterrichtsstunde. In der ersten Stunde wurde Freude bei der Probandin interpretiert. Sieht man die Videoaufnahme dieser Sitzung und fixiert man sich auf die Studierende, ist es wahrzunehmen, dass sie mit einem anderen Studierenden, mit dem sie Übungen löst, ständig lacht. Vermutlich hatte sie Spaß am Gespräch mit dem Partner. Wahrscheinlich kreuzte sie Freude mit einer hohen Empfindung an, aber es kann sein, dass die Freude nicht unbedingt in Verbindung mit dem Unterrichtstema, nämlich dem subjektiven Gebrauch der Modalverben, ausgelöst wurde. Dieses fand sie laut ihren Aussagen im Interview sehr schwer.

Der Schwierigkeitsgrad des Themas löste bei ihr eher negative Emotionen mit hohen Werten aus, wie zum Beispiel Langeweile, Frustration, Angst und Ärger. In der ersten Stunde herrschten aber positive emotionale Erlebnisse vor, nur zeigte Langeweile einen hohen Wert. Im Gegensatz dazu stieg die Intensität der negativen Emotionen in der zweiten Sitzung. Betrachtet man die Unterrichtssituationen, beschäftigten sich die Studierenden in den beiden Stunden mit demselben komplexen Thema, was zum Überwiegen der negativen Emotionen in der zweiten Sitzung führen konnte. Ein anderer Grund für das Empfinden negativer emotionaler Erlebnisse war die bevorstehende Prüfung. Als die Studierende über Angst

berichtete, betonte sie die ausgelöste Angst im Zusammenhang mit der Prüfung, in der das „schwierige“ Thema Modalverben im subjektiven Gebrauch getestet wurde. Darüber hinaus fühlte sie sich vor der Klausur unter Druck, weil sie keine guten Noten in diesem Kurs bis zum Zeitpunkt des Gesprächs hatte.

Für sie verknüpfte sich die Angst mit dem Ärger, welcher ausgelöst wird, wenn man etwas nicht versteht. Im Interview unterstrich die Teilnehmende ihren Ärger in Verbindung mit ihren Schwierigkeiten, richtige Sätze mit Modalverben zu formulieren. Die Empfindungen Angst und Ärger im Zusammenhang mit dem Nichtverstehen vor einer Prüfung können erklären, warum die Frustration die höchste Intensität im Fragebogen der zweiten Sitzung zeigte.

Es ist anzumerken, dass die Emotion Stolz nicht beobachtet wurde, aber den beiden Fragebogenergebnissen zufolge empfand die Studierende ihn; in der ersten Sitzung entsprach die Intensität dieser Emotion 5 Punkten, während sie in der anderen Unterrichtsstunde um 3 Punkte sank. Im Interview gab die Probandin an, dass sie eher ein niedriges Stolzerlebnis empfand, wenn sie die Sätze richtig bilden konnte. Im Kapitel 3.4.2 wurde darauf eingegangen, dass die Studierenden in den Fragebögen Stolz auswählten, eine Emotion, welche nicht oft beobachtbar wurde. Es fällt auf, dass diese Emotionen den höchsten Punkt in der ersten Stunde erreichte. War die Probandin damals sehr stolz auf ihre gelungene Sätze mit Modalverben? Ist das Empfinden der Emotion in der zweiten Sitzung gesunken, weil die Prüfung eher als in der ersten Stunde in Betracht gezogen wurde? Das Gespräch mit der Probandin fand nach der zweiten Sitzung statt, was mit der niedrigen Empfindung von Stolz in dieser Unterrichtsstunde übereinstimmt.

Im Allgemeinen wurde Interesse oft bei den Lernenden und Lehrenden beobachtet und diese Emotion wählten alle Teilnehmenden im Fragebogen aus, meistens für beide Sitzungen. In den Interviews erzählten die Proband*innen nicht von Interesse, weil es nicht zu den ausgewählten Emotionen gehörte, nach denen sie konkret gefragt wurden.

Freude interpretierten die Beobachter*innen auch häufig bei den Studierenden und Dozierenden. In der Umfrage kreuzten die Studierenden diese Emotion durchschnittlich mit hohen Werten an. Allerdings verspürte die Probandin 8dl im Kurs *Deutsch III schriftliche Kommunikation* keine Freude in der zweiten Sitzung und der Proband 1ca in demselben Sprachkurs erlebte eine niedrige Lernfreude mit einer Intensität von 2.

Den Fragebogenergebnissen zufolge schätzten die Lehrenden bei sich selbst Freude mit einer hohen Intensität ein. In der Lehrveranstaltung *Deutsch III schriftlich* war das Auftreten der Freude bei der Dozierenden jedoch niedrig. Während die vier Hochschullehrenden über Freude in Verbindung mit den beobachteten Sitzungen sprachen, berichteten fünf Studierende über Freude, also über 50% der ausgewählten Studierenden. Ungefähr die Hälfte der Lernenden konnte / wollte(?) sich an kein Erlebnis erinnern, welches Freude bei ihnen

ausgelöst hatte. Wie es bei der Studierenden 8dl in der ersten Sitzung dargestellt wurde, wurde diese Emotion hoch bewertet, aber es war nicht für alle Lernenden möglich, während des Interviews die lustigen Ereignisse abzurufen. Hier stellt sich die Frage, ob der Abstand der Gespräche einen Einfluss auf die Wahrnehmung der emotionalen Erlebnisse hatte. Man könnte aber vermuten, dass negative Emotionen mehr als die positiven Erlebnisse Menschen prägen, wie die Studierende 3a im Interview unterstrich und daraus schloss, vorsichtig mit den negativen Emotionen umzugehen.

Stolz wurde nur bei einem der befragten Studierenden beobachtet, aber diese Emotion wählten viele Studierende im Fragebogen aus. So wirkt der Stolz als eine Empfindung, die schwierig zu beobachten war, aber bei den kolumbianischen Studierenden ausgelöst und in der schriftlichen Umfrage mitgeteilt wurde. Es gab darunter zwei Ausnahmen und zwar die Studierende 3az und 4kn im mündlichen Kurs *Deutsch VI*. Erstere fühlte sich nicht wohl in diesem Kurs und der Lernende berichtete, dass er während des Studiums beim Sprechen Schwierigkeiten erlebte. In den Interviews sprachen vier Studierende, also weniger als die Hälfte der Befragten, über den empfundenen Stolz in den Sitzungen.

Ähnlich wie bei den Lernenden konnte man während der Beobachtungen bei den Lehrenden keinen Stolz interpretieren. Wie fast alle Lehrenden jedoch in den Fragebögen mitteilten, erlebten sie während der Unterrichtsstunden Stolz. Nur die Dozentin des Kurses *Deutsch III - schriftliche Kommunikation* wählte in der ersten Sitzung diese Emotion nicht aus. In den Gesprächen berichteten die drei Dozent*innen über Stolzerlebnisse in Verbindung mit Ereignissen in den Sitzungen. Der einzige männliche Lehrende äußerte sich nicht über konkrete Situationen in den beobachteten Unterrichtsstunden, die Stolz bei ihm auslösten. An dieser Stelle könnte man sich die Frage stellen, ob das Geschlecht auch eine Rolle beim Ausdruck der Emotion Stolz spielt, denn die drei Frauen konnten Stolz in Verbindung mit dem beobachteten Unterrichtsgeschehen abrufen. Hingegen erzählte der Dozent von allgemeinen Situationen, in denen er Stolz empfand.

Angst wurde bei vier Studierenden im ersten Semester beobachtet; zwei jeweils aus jeder Gruppe, diese Resultate stimmen mit den Fragebogenergebnissen der Anfänger*innen überein. Nicht nur die Anfänger*innen verspürten diese negative Emotion, sondern auch Teilnehmende aus den anderen Stufen, nämlich die zwei Einzelfälle aus *Deutsch III schriftlich,* zwei Studierende im mündlichen Kurs *Deutsch VI* und zwei Teilnehmende am Sprachkurs *Deutsch VI schriftlich*, gaben Angst im Fragebogen an. Diese wurde allerdings nicht beobachtet. Daraus kann man folgern, dass die Fortgeschrittenen negative Emotionen wie Angst mehr als Anfänger*innen unterdrückten und diese nicht im Unterricht zum Ausdruck brachten. In den Gesprächen mit den Studierenden erzählten fünf Proband*innen von Angst während der untersuchten Sitzungen; zwei waren Anfänger*innen, zwei beteiligten sich am Sprachkurs *Deutsch III schriftlich* und eine Studierende hatte den Kurs *Deutsch VI mündlich* belegt. Nach Freude gehört Angst zu den häufigsten Emotionen bei den

ausgewählten Studierenden. Diese wurde nicht nur beim Sprechen empfunden, sondern auch in den Sprachkursen mit dem Schwerpunkt Schreiben.

Die Emotion Ärger wurde bei den Einzelfällen nicht interpretiert. Im Kapitel 2.3.3 wurde auf eine Studie zum Thema Emotionen in slowenischen Grundschulen hingewiesen (Prosen et al., 2011). In dieser Studie wurde Ärger bei Lehrenden als die häufigste Emotion beobachtet. An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob Ärger im universitären Kontext eher nicht gezeigt wird, weil weder die Studierenden noch die Lehrenden in dieser Untersuchung verärgert wirkten. Diese Emotion kann mit Kontrollverlust verbunden sein (vgl. Hodapp & Bongard, 2009). Bei Erwachsenen wird es nicht gut angesehen, die Kontrolle zu verlieren, während Schullehrende sogar Ärger vortäuschten, um ihre Lerngruppe zu leiten (vgl. Sutton & Wheatley, 2003). Eine andere Hypothese ist der Einfluss der Beobachtung auf den Ausdruck dieser negativen Emotion während der beschränkten Beobachtungszeit. In der Tat verspürten Ärger sowohl die Studierenden, als auch die Hochschullehrenden, wie die Fragebogenergebnisse es bestätigten: Während diese Emotion bei acht Studierenden, also 72% der Einzelfälle, ausgelöst wurde, erlebten alle vier Lehrenden Ärger.

Auch wenn sich die meisten Lernenden im Unterricht ärgerten, berichteten nur drei Studierende über ihre Ärgererlebnisse während der beobachteten Sitzungen. Im Kapitel 3.4.3 wurde darauf eingegangen, dass Ärger zur Bewahrung des Selbstbildes dient. Außerdem kann sich das Ärgererlebnis auf die von anderen Personen verursachten Schäden beziehen. Laut Fiehler beeinflussen Normen den Emotionsausdruck in einer Interaktion (vgl. Fiehler, 1990). Im Fall der Studierenden könnte die Lehrperson für den Ärger verantwortlich sein und sie wollten nicht mit einer Forschenden darüber reden, die auch eine Dozierende war. In den Interviews mit den Lehrenden äußerten hingegen die vier Hochschullehrenden diese negative Emotion in den Sprachkursen *Deutsch VI mündlich und schriftlich, Deutsch III - schriftlich, Deutsch I -mündlich zweite Gruppe*. Die Beziehung zwischen der Forscherin und den befragten Dozierenden war kollegial und einer Hierarchie nicht untergeordnet. Aus diesem Grund ist es möglich, dass die Lehrenden sich offen über Ärger ausdrückten.

Während den Beobachtungen wurde Frustration den Lehrenden nicht zugeordnet. So zählt diese Emotion mit Ärger zu den negativen emotionalen Erlebnissen, die schwer im Unterricht zu beobachten waren. Wahrscheinlich lag es daran, dass die Teilnehmenden oft während des Unterrichtsgeschehens lachten und/oder lustige Kommentare äußerten und negative Emotionen daher wenig wahrgenommen bzw. unterdrückt wurden.

Den Fragebogenergebnissen zufolge verspürten die vier Hochschullehrenden Frustration in ihren Kursen. Allerdings wählte die Dozierende im Sprachkurs *Deutsch I – mündliche Kommunikation erste Gruppe* diese Emotion in den entsprechenden Fragebögen nicht aus. Hingegen erlebte sie die höchste Frustration aller Lehrenden im Kursch *Deutsch III schriftlich*, denn sie bewerte sie in der zweiten Sitzung mit 4 Punkten. In den Interviews sprachen die vier Lehrenden über ihre frustrierenden Erlebnisse in den Kursen. Die einzige

Ausnahme war die Kursleiterin der Lehrveranstaltung *Deutsch I – mündliche Kommunikation erste Gruppe*. Dies entspricht den Resultaten der schriftlichen Befragungen. Im Allgemeinen schien es für die Lehrenden nicht problematisch zu sein, über ihre negativen emotionalen Erlebnisse zu reden, denn alle berichteten über Unterrichtssituationen, in denen sie Ärger und Frustration verspürten.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Untersuchung ausführlich erläutert, sind Emotionen komplexe Prozesse, welche von verschiedenen Ursachen ausgelöst werden können und Einfluss auf das Lehren und Erlernen einer Fremdsprache haben. In der vorliegenden Arbeit waren sich die Studierenden und Lehrenden ihrer Emotionen nicht immer bewusst. Einige konnten sich nicht an empfundene emotionale Erlebnisse der beobachteten Sitzungen erinnern. Allerdings war es möglich, dass sie durch die Interviews über ihre Emotionen beim Deutschlernen und -lehren sowie über ihre Auslöser und Auswirkungen nachdachten.

Spiele und lustige Aktivitäten wurden im Theorieteil als häufige Auslöser der Freude genannt. Im empirischen Teil dieser Arbeit konnte man diese Tendenz bei den Studierenden bestätigen. Gute Leistungen zählten zu dem wichtigsten Auslöser der Emotion Stolz. Angst wurde in Verbindungen mit Prüfungen erlebt, aber auch beim Sprechen und in schriftlichen Kursen. Gründe für Ärger waren das Nichtverstehen und schlechte Leistungen.

Freude und Stolz trugen zu Motivation und Interesse der Lernenden bei, so dass sie sich autonom mit dem Lernstoff beschäftigten und das Studium fortsetzten. Hingegen können sich Studierende bei empfundener Angst und Ärger überlegen, das Studium abzubrechen. Es ist auch möglich, dass Angst Sprechhemmungen verursacht. Allerdings wurde eine positive Seite dieser negativen Emotionen mitgeteilt und zwar dienten sie den Teilnehmenden als Ansporn, um sich mehr als bei den vorher erbrachten Leistungen anzustrengen.

Hinsichtlich der Emotionen bei Lehrenden wurde Freude ausgelöst, als die Lernenden Inhalte anwandten, welche die Hochschullehrenden in ihren Kursen behandelt hatten. Wenn sich die Lernenden anstrengten, führte dies zu Stolz bei den Lehrenden. Im Gegensatz dazu ärgerten sich die Lehrenden über unangemessenes Verhalten der Studierenden. Niedrige Leistungen der Kursteilnehmenden verursachte Frustration bei den Dozierenden. Bei den Lehrenden wirkten sich Freude und Stolz auf eine kreative Unterrichtsgestaltung und eine angenehme Atmosphäre aus. Ärger und Frustration beeinflussten negativ die Motivation der Dozierenden und die Unterrichtsstimmung.

In allen Gruppen wurden sowohl positive als auch negative Emotionen bei den Lernenden und Lehrenden den Fragebogenergebnissen zufolge ausgelöst. Betrachtet man die drei Stufen, überwogen positive Erlebnisse der Studierenden und der Kursleiter*innen in den Sprachkursen *Deutsch I mündlich.* Dies kann daran liegen, dass die Anfänger*innen motivierter als Fortgeschrittenere sind. Erstere haben hohe Erwartungen an das Studium und die deutsche Sprache, die im Vergleich zu den anderen Kursen, nämlich *Deutsch III* und *Deutsch VI,* noch nicht so komplex wirkt. Ihrerseits gaben die Lehrenden an, mit dem

Verhalten der meisten Studierenden im ersten Semester zufrieden zu sein. Das ist ein Grund dafür, dass die positiven Emotionen bei den Lehrenden vorherrschten.

Darüber hinaus teilten die Studierenden und die Dozierende der Lehrveranstaltung *Deutsch III – schriftliche Kommunikation* in den Forschungsinstrumenten mehr negative emotionale Erlebnisse als in *Deutsch VI* oder *in Deutsch I* mit. Diese Ergebnisse könnten erklären, weshalb manche Studierende im dritten Semester ihr Deutschstudium abbrechen. In dieser Stufe erfolgt der Übergang der Grundstufe zur Mittelstufe, was den Studierenden Schwierigkeiten bereiten und Prüfungsangst verursachen kann. Einige Teilnehmende fallen in diesem Semester durch, müssen den Kurs wiederholen und die Unterrichtstimmung wird daher eher negativ beeinflusst. Mit dieser Umgebung musste die Kursleiterin umgehen. In Anbetracht dessen kann man verstehen, warum sie die Lehrende mit den höchsten Werten der negativen Emotionen war.

Bei den Fortgeschrittenen gab es Unterschiede zwischen den mündlichen und schriftlichen Kursen, was die Empfindung der Emotionen bei Studierenden betraf. Die Kursteilnehmenden betonten das Verhalten der Dozentin in der *Lehrveranstaltung Deutsch VI schriftlich*. Bei ihr herrschten Vertrauen und eine angenehme Stimmung im Unterricht vor. In diesem Kurs überwogen die positiven Emotionen. Im Kurs *Deutsch VI mündlich* erlebten zwei Drittel der Teilnehmenden in der ersten Sitzung Angst im Mittelwert und in der zweiten Stunde verspürten die meisten Studierenden Frustration. In dieser Sitzung schätzte die Dozierende bei sich selbst Frustration mit 3 Punkten ein. Das ist ein Beispiel für die gegenseitige Beeinflussung der Emotionen von Lernenden und Lehrenden, welche der Theorieteil erläutert und wie in der vorligenden Arbeit bestätigt wurde.

Auch wenn die Ergebnisse der Forschungsinstrumente nicht immer im Einklang standen, und sich sogar in einigen Fällen deutlich voneinander unterschieden, untermauerten sie die Analyse der emotionalen Erlebnisse der Proband*innen beim Lernen und beim Lehren. Diese Instrumente sollten in weiteren Studien erprobt und ergänzt werden. Für die Anpassung des Fragebogens war es sehr nützlich, auf die Beratung der Psychologiestudierenden zurückgreifen zu können. Ebenso hat sich die Perspektive der Graduierten in der Beobachtung als hilfreich gezeigt. In zukünftigen Arbeiten ist es empfehlenswert, die Instrumente mit der Berücksichtigung verschiedener Disziplinen und Akteur*innen weiterhin zu verwenden.

Um genauere Daten zu erheben, könnte man zum Fragebogen eine offene Frage hinzufügen, damit die Teilnehmenden über die während der Unterrichtszeit wichtigsten empfundenen Emotionen schreiben. So wäre es möglich, diese Ergebnisse mit den Beobachtungen zu vergleichen und darauf in den Gesprächen zurückzugreifen.

Wegen der Hierarchie zwischen der Forscherin und den Studierenden sollte man in Zukunft externe Forscher*innen in die Gespräche mit den Kursteilnehmenden integrieren, damit diese

höchstwahrscheinlich offener als in den für diese Untersuchung geführten Interviews über ihre Emotionen im Unterricht sprechen.

Ausgehend von den Interviewergebnissen könnte sich eine gezielte Beratung für Studierende im dritten Semester als sinnvoll erweisen, da diese Gruppe eine Risikogruppe darstellt, die das Studium wegen des herausfordernden Übergangs vom Anfängerniveau zu Mittelstufe abbrechen kann. Ebenso sollten Anfänger*innen aus anderen Regionen emotional von der Universität unterstützt werden, denn diese können von dem Leben in der Großstadt und der Hochschule überfordert werden.

Es wurde nachgewiesen, dass die Emotionen der Studierenden und Hochschullehrenden Auswirkungen auf die Lern- und Lehrprozesse haben. So sind die Emotionen nicht nur ein Lern-, sondern auch ein Lehrfaktor. In diesem Sinne sollte es die Möglichkeit geben, in den Sprachkursen über die emotionalen Erlebnisse nachzudenken und sich über die ausgelösten Emotionen auszutauschen. Dies muss in einer vertrauensvollen Stimmung geschehen, wobei sich die Teilnehmenden der von ihnen bevorzugten Sprache bedienen sollten. Darüber hinaus müssen sowohl die persönlichen, als auch die kulturellen Unterschiede beim Emotionsausdruck in Betracht gezogen werden. Sicher wäre es lohnenswert, dafür (Unterrichts)materialien auf Spanisch und auf Deutsch einzusetzen. Ein möglicher Forschungsansatz könnte in der Entwicklung und Anwendung solcher Materialien bestehen.

Ferner könnte eine Langzeitstudie hilfreich sein, um ausführlich Emotionen ausgewählter Studierender und Lehrender zu erfassen. Für diesen Zweck wäre der Einsatz von Tagebüchern empfehlenswert. Diese sollten nicht nach jeder Unterrichtsstunde geführt werden, sondern eher nach jeder Woche. Sowohl die Lernenden, als auch die Lehrenden könnten ihre emotionalen Erlebnisse registrieren, die sie während der Unterrichtswoche möglicherweise am intensivsten empfunden haben. Diese Daten ließen sich dann vergleichen, um zu erkennen, ob die Emotionen der Lernenden sich stark voneinander sowie von der Lehrperson unterscheiden oder Ähnlichkeiten festgestellt werden können. In Leitfadeninterviews wäre es möglich, nach ausgeprägten emotionalen Erlebnissen zu fragen. Die für diese Untersuchung verwendeten Forschungsinstrumente könnten ggf. angepasst und in der Langzeitstudie benutzt werden.

Ein weiterer Forschungsansatz wäre die Berücksichtigung der (sozialen) Herkunft der kolumbianischen DaF-Studierenden im Zusammenhang mit ihren Emotionen und Leistungen. In dieser Studie wurde gezeigt, wie die meisten Studierenden aus anderen Regionen eher einen Kulturschock in der Großstadt Bogotá erlebten und sich darum überlegten, das Studium abzubrechen. Soziale Aspekte wie die Vorbildung der Lernenden und ihr Einfluss auf die emotionalen Erlebnisse beim Sprachenlernen könnten in Zukunft untersucht werden.

Da die Emotionen der Lernenden und Lehrenden sich unterschiedlich auf die Lern- und Lehrprozesse auswirken, sollten Fortbildungen für (künftige) Lehrende mit dem Schwerpunkt Emotionen angeboten werden. An dieser Stelle könnten man Erkenntnisse aus dem ESLE-Modell vermitteln. Es wäre bereichernd, wenn Expert*innen aus anderen Regionen bzw. Ländern an diesem Austausch teilnehmen würden. Mit hybriden Formaten würde man eine multikulturelle Teilnahme gewährleisten.

Nach der Corona-Pandemie erhöhte sich das Angebot von Online-Kursen und Live-Kursen mit gestützten Medien im Bereich DaF. Ferner werden auch in der Präsenz mehr Lernplattformen in Studiengängen mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache als vor der Pandemie verwendet. Die Interaktion der Deutschlernenden und – lehrenden mit solchen digitalen Medien sowie die Auslösung verschiedener Emotionen könnte man auch erforschen.

Inwieweit hat sich der universitäre Deutschunterricht tatsächlich in den letzten Jahren geändert? Dieser Frage könnte in Anbetracht der Methoden und der ausgelösten Emotionen der Studierenden und Lehrenden nachgegangen werden. Auch wenn es heutzutage möglich ist, virtuelle Kurse im Google-Classroom oder im Moodle der Universidad Nacional zu erstellen, werden diese Werkzeuge nicht von allen Hochschullehrenden im Studiengang Philologie und Sprachen mit dem Schwerpunkt Deutsch verwendet oder im gleichen Maße mit all ihren Potenzialen genutzt. Die Verwendung traditioneller Materialien für den Sprachunterricht des Studienganges muss auch untersucht werden. In diesem Sinne könnte man die Lehrenden nach der Begründung der Wahl ihrer Lehr- und Lernmaterialien fragen. Um einen ausgewogenen Überblick des Einsatzes von solchen Materialien zu verschaffen, sollten die Studierenden Auskunft über die Auswirkungen von den eingesetzten Lernmaterialien geben.

Mit dem Boom der künstlichen Intelligenz (KI) könnte untersucht werden, wie diese Intelligenz für die Erstellung von Aufgaben für den Sprachunterricht in Frage kommt. Wiederum sollten die Perspektiven der Lernenden und Lehrenden in Anbetracht der Kognition und Emotion beim Einsatz der KI erfasst werden. Auch sollten Personen mit Behinderungen, z.B. blinde Menschen, nicht in der Erforschung der Interaktion mit Medien außer Acht gelassen werden, da sie beim Einsatz visueller Medien nicht ausreichend in Aktivitäten im Unterricht oder außerhalb des Klassenzimmers integriert werden. An dieser Stelle sollte man analysieren, welche Maßnahmen für eine ausgeglichene Förderung der Fertigkeiten bei Teilnehmenden mit besonderen Bedürfnissen getroffen werden müssen.

Da sich die Sprache ständig ändert, könnten Diskursanalysen von Lernenden und Lehrenden über den Gebrauch von Emotionswörtern vorgenommen werden, um neue Erkenntnisse über diese Wörter zu gewinnen. Man kann aber nicht davon ausgehen, dass alle Spanischsprechenden über denselben Wortschatz verfügen bzw. diesen anwenden, um ihre emotionalen Erlebnisse mitzuteilen. In Anbetracht dessen wären weitere Untersuchungen mit

Deutschlernenden sowie Lehrenden aus spanischsprachigen Ländern sehr hilfreich, die Ähnlichkeiten und Unterschiede dieser Wörter zu vertiefen.

Vergleichende Studien zwischen Universitäten würden dazu beitragen, Emotionen der Studierenden und Dozierenden im Bereich Deutsch zu untersuchen. Dies wäre besonders interessant, wenn an diesen Universitäten junge Menschen mit unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründen studieren, wie es in Kolumbien häufig der Fall ist. Wie reagieren Teilnehmende aus verschiedenen Hochschulen auf dasselbe in einem Lehrwerk dargestellte Thema? Mit welchen sprachlichen und emotionalen Herausforderungen werden sie konfrontiert? Welche kulturellen Unterschiede lassen sich in einem solchen Einsatz von Lernmaterialien erkennen? Dafür stellt die vorliegende Arbeit einen ersten Schritt dar.

„Orgullosísima“, auf Deutsch in etwa “sehr, sehr stolz“, mit dieser Aussage einer Studierenden wurde diese Dissertation eingeführt. Nicht nur die Probandin war stolz auf ihre Leistungen, sondern auch andere Studierende, insgesamt waren es acht Teilnehmende, die offen über ihren Stolz beim Deutschlernen berichteten. So erwies sich dieser als die bedeutendste Emotion unter den kolumbianischen Studierenden, die an dieser Untersuchung teilnahmen. Die meisten von den Studierenden waren, wie die Probandin, zum Zeitpunkt der Studie noch nicht in einem deutschsprachigen Land gewesen und fühlten sich stolz, gute Leistungen zu erbringen, was sie gleichzeitig motivierte, diese Sprache weiter zu studieren. Mit diesem Hintergrund sollte man im Deutschunterricht Sitzungen gestalten, in denen die Teilnehmenden Stolz verspüren und möglicherweise sich die Motivation erhöht. Die anderen ausgewählten Emotionen müssten aber nicht außer Betracht gelassen werden, sondern sie gelten auch als entscheidende Faktoren im (universitären) Deutschunterricht.

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2019), „Zur Vielfalt qualitativer Datenerhebungsverfahren“. In: Eva Wilden / Rossa Henning (Hrsg.): *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt*. Berlin: Peter Lang, 67–85.

Arnold, Jane (Hrsg.) (1999), *Affect in language learning*. Cambridge U.K./New York NY: Cambridge University Press.

Arnold, Jane / Brown, Douglas H. (1999), „A map of the terrain“. In: Jane Arnold (Hrsg.): *Affect in language learning*. Cambridge U.K./New York NY: Cambridge University Press, 1–24.

Augustin, Irina (2006), *Probleme mit deutschen Modalverben*.

Auswärtiges Amt (2015), „Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2015“. Unter: https://m.dw.com/downloads/29827615/statistik-2015-deutschlerner-weltweit.pdf (Stand: 23.07.2019).

Bancroft, W. Jane (1999), *Suggestopedia and language acquisition*. Amsterdam [The Netherlands]: Gordon and Breach Publishers.

Bauer, Hans Ludwig (1992), „Hören ohne Angst“. In: *Fremdsprache Deutsch* 7, 24–27.

Beermann, Christian (2012), „Fehlerklima und Emotionen im Französischunterricht – Mehrebenenanalysen anhand individueller und aggregierter Daten“. In: Horst Bayrhuber / Ute Harms / Bernhard Muszynski / Bernd Ralle / Martin Rothgangel / Lutz-Helmut Schön (Hrsg.): *Formate Fachdidaktischer Forschung*. [Erscheinungsort nicht ermittelbar]: Waxmann Verlag.

Bisquerra Alzina, Rafael (2008), *Educación emocional y bienestar*. Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer España.

Bisquerra Alzina, Rafael (2010), *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Börner, Wolfgang / Klaus, Vogel / Vogel, Klaus (Hrsg.) (2004), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr; G. Narr.

Brosch, Tobias, Scherer, Klaus R. (2008), „Plädoyer für das Komponenten-Prozess-Modell als theoretische Grundlage der experimentellen Emotionsforschung“. In: Wilhelm Janke (Hrsg.): *Experimentelle Emotionspsychologie: Methodische Ansätze, Probleme, Ergebnisse*. Lengerich: Pabst Science Publ, 193–204.

Bruyne, Jacques de (2002), *Spanische Grammatik*. Tübingen: De Gruyter.

Buscha, Anne / Linthout, Gisela (2000), *Das Oberstufenbuch Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Schubert.

Caro Cárdenas, Cindy Jeanet (2017), *Posibilidades de acceso a la Universidad Pública. Estudio interseccional con perspectiva de género sobre los perfiles de las personas aspirantes y admitidas a la Universidad Nacional de Colombia 2010-2017*.

Castañeda Nieto, Ricardo (2007), *Un estudio etnográfico de la interacción en el aula de lengua extranjera: El caso del alemán en la universidad Nacional de Colombia.* Bogotá.

Chang, Mei-Lin (2009), „An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers“. In: *Educational Psychology Review* 21.3, 193–218.

Cronjäger, Hanna (2009), *Emotionen im schulischen Fremdsprachenunterricht: Bedingungen, Wirkungen und Veränderungen im ersten Lernjahr Französisch*. Jena.

Cubukcu, Feryal (2013), „The Significance of Teachers' Academic Emotions“. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70, 649–653.

DAAD (s.f.), „DAAD-Sprachassistentenprogramm“ (Stand: daad.de/go/stipd10000356).

Damasio, Antonio R. (1999), *The feeling of what happens*. New York: Harcourt Brace.

Darwin, Charles (1970), *The Expression of the Emotions in Man und Animals*. London: The University of Chicago Press.

Darwin, Charles (2014), *Der Ausdruck der Gemütsbewegungen beim Menschen und den Tieren*. Hamburg: mach-mir-ein-ebook.de E-Book-Verlag Jungierek.

Day, Christopher, Qing, Gu (2009), „Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness“. In: Paul A. Schutz / Michalinos Zembylas (Hrsg.): *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Dordrecht/New York: Springer, 15–31.

De Castro Correa, Alberto Mario / De La Ossa Sierra, Johana Carolina / Del Eljadue Rizcala, Amelia Cristo (2017), „Experiencia de ansiedad desde la perspectiva humanista existencial en estudiantes universitarios de Cali y Cartagena“. In: *Itinerario Educativo* 30.68, 79–94.

Debra K. Meyer (2009), „Entering the Emotional Practices of Teaching“. In: Paul A. Schutz / Michalinos Zembylas (Hrsg.): *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Dordrecht/New York: Springer.

Dewaele, Jean-Marc / Li, Chengchen (2018), „Editorial“. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8.1, 15.

Dewaele, Jean-Marc / MacIntyre, Peter (2014), „The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom“. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2, 237–274.

Dewaele, Jean-Marc / Pavlenko, Aneta (2002), „Emotion Vocabulary in Interlanguage“. In: *Language Learning* 52.2, 263–322.

(2011), „Diccionario de colocaciones del Español: DiCE“.

Domínguez Caballero, Carmen / González Gutiérrez, Orlando / Mercado Anguila, Daniel / Llanos Barrios, Carlos / Bermejo Barrero, Yamid / Vergel Medrano, Claudia (2009), „Prevalencia del síndrome del burnout y su correlación con factores psicosociales en docentes de una institución universitaria privada de la ciudad de barranquilla“. In: *Psicogente* 12, 142–157.

Döring, Nicola / Bortz, Jürgen (Hrsg.) (2016), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Dudenredaktion, „Duden online“. Unter: https://www.duden.de.

Eberwein, Petra / Torrent, Aina / Uría Fernández, Lucía (2012a), „Emotionsgeladene Redewendungen in der zweisprachigen

Phraseographie Spanisch-Deutsch (mit spezieller Berücksichtigung jener Einheiten, die Angst oder Emotionen ausdrücken)“. In: Petra Eberwein / Aina Torrent / Lucía Uría Fernández (Hrsg.): *Kontrastive Emotionsforschung: Spanisch - deutsch ; [Workshop vom 10.06.2010-12.06.2010, Köln/Colonia, FH Köln]*. Aachen: Shaker, 79–90.

Eberwein, Petra / **Torrent, Aina** / **Uría Fernández, Lucía** (Hrsg.) (2012b), *Kontrastive Emotionsforschung*. Aachen: Shaker.

Ekman, Paul (1992), „Are There Basic Emotions?“. In: *Psychological Review* 3, 550–553.

El Observatorio de la Universidad Colombiana (2017), „Costos 2017 de matrículas en educación superior, a niveles similares a los de 2014“. Unter: http://www.universidad.edu.co/index.php/noticias/14668-costos-2017-de-matriculas-en-educacion-superior-a-niveles-similares-a-los-de-2014.

Escuela de Estudios de Género (2014), „Informe del Encuentro de Profesoras de la Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia“. Unter: http://www.humanas.unal.edu.co/nuevo/files/9314/2246/1513/Informe_Encuentro_Profesoras_FCH_enero_2015.pdf (Stand: 01.03.2018).

Fiehler, Reinhard (1990), *Kommunikation und Emotion*. Berlin/Boston: De Gruyter.

Flick, Uwe (2011), *Triangulation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, Uwe / **Kardorff, Ernst von** / **Steinke, Ines** (Hrsg.) (2000), *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Fonseca Mora / **María del Carmen** (2022), „Emotion in language education and pedagogy“. In: Gesine Lenore Schiewer / Jeanette Altarriba / Bee Chin Ng (Hrsg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK] 46/1*. De Gruyter, 2197–2217.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1962), „Algunas observaciones sobre el diminutivo en Bogotá“. In: *Boletín del Instituto Caro y Cuervo* 17.3, 556–573.

Fredrickson, Barbara L. (2004), „The broaden-and-build theory of positive emotions“. In: *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences* 359.1449, 1367–1378.

Frenzel, Anne C. / Becker-Kurz, Betty / Pekrun, Reinhard / Goetz, Thomas (2015), „Teaching This Class Drives Me Nuts! - Examining the Person and Context Specificity of Teacher Emotions“. In: *PLOS ONE* 10.6, e0129630.

Frenzel, Anne C. / Götz, Thomas / Pekrun, Reinhard (2008), „Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen“. In: Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Lehrerexpertise - analyse und bedeutung unterrichtlichen handelns*. [Place of publication not identified]: Waxmann, 187–209.

Frenzel, Anne C. / Götz, Thomas / Pekrun, Reinhard (2009), „Emotionen“. In: *Pädagogische Psychologie,* 205–232.

Frenzel, Anne C. / Pekrun, Reinhard (2010), *Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-teacher) - User's manual*. München.

Frenzel, Anne C. / Pekrun, Reinhard / Goetz, Thomas / Daniels, Lia M. / Durksen, Tracy L. / Becker-Kurz, Betty / Klassen, Robert M. (2016), „Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES)“. In: *Contemporary Educational Psychology* 46, 148–163.

Freud, Sigmund (1920), *ammlung Kleiner Schriften zur Neurosenlehre aus den Jahren 1893-1906*. Leipzig, Wien: Franz Deuticke.

Frijda, Nico H. (1988), „The Laws of Emotion“. In: *American Psychologist* 43.5, 349–358.

Gläser, Jochen / Laudel, Grit (2012), *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2008), *Lehrerexpertise - analyse und bedeutung unterrichtlichen handelns*. [Place of publication not identified]: Waxmann.

Goetz, Thomas / Cronjaeger, Hanna / Frenzel, Anne C. / Lüdtke, Oliver / Hall, Nathan C. (2010), „Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects". In: *Contemporary Educational Psychology* 35.1, 44–58.

Gómez, Viviola / Villegas de Posada, Cristina / Barrera, Fernando / Cruz, Julio Eduardo (2007), „Factores predictores de bienestar subjetivo en una muestra colombiana". In: *Revista Latinoamericana de Psicología* 39.2, 311–325.

Götz, Thomas (2004), *Emotionales Erleben und selbstreguliertes Lernen bei Schülern im Fach Mathematik*. München: H. Utz.

Götz, Thomas / Frenzel, Anne C. (2006), „Phänomenologie schulischer Langeweile". In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 38.4, 149–153.

Götz, Thomas / Kranich, Maike / Roos, Anna-Lena / Gogol, Katarzyna (2018), „Langeweile". In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 40.3, 663–681.

Götz, Thomas / Zirngibl, Anne / Pekrun, Reinhard (2004), „Lern- und Leistungsemotionen von Schülerinnen und Schülern". In: Tina Hascher (Hrsg.): *Schule positiv erleben Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt AG, 49–66.

Graham, Sandra (1984), „Communicating sympathy and anger to Black and White children: The cognitive (attributional) consequences of affective cues". In: *Journal of personality and social psychology* 47.1, 40–54.

Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2006), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik*. Weinheim/München: Juventa-Verl.

Grotjahn, Rüdiger / Raatz, Ulrich / Wockenfuß, Verena (2004), „Das Projekt „Tests and Attitude Scales for the Year Abroad" (TESTATT): Sprachlernmotivation und Einstellungen gegenüber Sprechern der

eigenen und der fremden Sprache“. In: Wolfgang Börner / Vogel Klaus / Klaus Vogel (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr; G. Narr, 128–148.

Grutschus, Anke (2012), „"`¡No tengaís miedo!" vs. Fürchtet euch nicht!" Ein deutsch-spanischer Vergleich rund um ‚Angst'“. In: Petra Eberwein / Aina Torrent / Lucía Uría Fernández (Hrsg.): *Kontrastive Emotionsforschung: Spanisch - deutsch ; [Workshop vom 10.06.2010-12.06.2010, Köln/Colonia, FH Köln]*. Aachen: Shaker, 91–105.

Hargreaves, Andy (1998), „The emotional practice of teaching“. In: *Teaching and Teacher Education* 14.8, 835–854.

Hascher, Tina (2005), „Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51.5, 610–625.

Hascher, Tina / Hagenauer, Gerda (2011), „Emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens“. In: Sandra T. Brandt (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Unterricht*. Zürich: Pestalozzianum.

Heidegger, Martin (1967), *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer.

Hernández Sampieri, Roberto / Fernández Collado, Carlos / Pilar Baptista Lucio, Maria (2014), *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hock, Michael / Kohlmann, Carl-Walter (2009), „Angst und Furcht“. In: Veronika Brandstätter (Hrsg.): *Handbuch der allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion*. Göttingen: Hogrefe, 623–632.

Hodapp, Volker / Bongard, Stephan (2009), „Ärger“. In: Veronika Brandstätter (Hrsg.): *Handbuch der allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion*. Göttingen: Hogrefe, 612–622.

Hong, Ji / Nie, Youyan / Heddy, Benjamin / Monobe, Gumiko / Ruan, Jiening / You, Sula / Kambara, Hitomi (2016), „Revising and Validating Achievement Emotions Questionnaire – Teachers (AEQ-T)“. In: *International Journal of Educational Psychology* 5.1, 80.

Horwitz, Elaine (2001), „Language anxiety and achievement“. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112–126.

Horwitz, Elaine K. (2001), „Language anxiety and achievement“. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112–126.

Horwitz, Elaine K. / Horwitz, Michael B. / Cope, Joann (1986), „Foreign Language Classroom Anxiety“. In: *The Modern Language Journal* 70.2, 125–132.

Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr.

Hufeisen, Britta / Gibson, Martha (2003), „Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens“. In: *VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)* 74, 13–33.

Ibáñez Salgado, Nolfa (2004), *Las emociones en el aula*. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Izard, Carroll E. (1977), *Human emotions*. New York: Springer Science + Media.

Jelinek, Elfriede (1986), *Die Klavierspielerin*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Karagianni, Evangelia / Papaefthymiou-Lytra, Sophia (2018), „EFL Teachers' Emotions: The Driving Force of Sustainable Professional Development“. In: Juan de Dios Martínez Agudo (Hrsg.): *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education*. Cham: Springer International Publishing, 385–402.

Kelle, Udo / Erzberger, Christian (2000), „Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz“. In: Uwe Flick / Ernst von Kardorff / Ines Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 299–309.

Keller, Melanie / Becker, Eva (2018), „Erleben und Regulation positiver Emotionen bei Lehrpersonen“. In: Gerda Hagenauer / Tina Hascher (Hrsg.): *Emotionen und emotionsregulation in schule und hochschule*. [Place of publication not identified]: Waxmann, 165–180.

Keller, Melanie M. / Chang, Mei-Lin / Becker, Eva S. / Goetz, Thomas / Frenzel, Anne C. (2014), „Teachers' emotional experiences and

exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study". In: *Frontiers in psychology* 5, 1442.

Klippel, Friederike (2016), „Chronologie der Dissertationen und Habilitationen in den fremdsprachendidaktischen Disziplinen". Unter: http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Veroeffentlichungen/Chronologie_Diss_u_Habil_bis_Ende_2015_korr.pdf.

Königs, Frank G. (1995), „Die Rolle der Grammatik in alternativen Vermittlungskonzepte". In: Claus Gnutzmann / Frank G. Königs (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: G. Narr, 69–84.

Königs, Frank G. (2015), „Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20.2, 5–14.

Krapp, Andreas / Hascher, Tina (2014), „Forschung zu Lehreremotionen". In: Ewald Terhart (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 511–526.

Krashen, Stephen D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford/New York: Pergamon.

Krashen, Stephen D. (1985), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

Krause, Wolf-Dieter (2010), *Das Fremde und der Text*. Potsdam: Universitätsverlag.

Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton.

Kuppens, Peter / van Mechelen, Iven (2007), „Interactional appraisal models for the anger appraisals of threatened self-esteem, other-blame, and frustration". In: *Cognition & Emotion* 21.1, 56–77.

Larsen-Freeman, Diane / Long, Michael H. (1991), *An introduction to second language acquisition research*. London/New York: Longman.

Lazarus, Richard S. (1991), *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lazarus, Richard S. / Averill, James R. (1972), „Emotion and Cognition: With Special Reference to Anxiety". In: Charles D. Spielberger (Hrsg.): *Anxiety: Volume II: Current trends in theory and research*. New York/London: Academic Press, 241–283.

Lemarchand-Chauvin, Marie-Claire (2020), „Les émotions au service de la métamorphose identitaire des professeurs stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil". In: *Recherches en Éducation* 41, 46–59.

Lemarchand-Chauvin, Marie-Claire / Tardieu, Claire (2018), „Teachers' Emotions and Professional Identity Development: Implications for Second Language Teacher Education". In: Juan de Dios Martínez Agudo (Hrsg.): *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education*. Cham: Springer International Publishing, 425–443.

Lenzen, Manuela (2018), „Andere Länder, andere Gefühle". In: *Psychologie heute* 12, 66–71.

López Roig, Cecilia (2001), *Aspectos de fraseología contrastiva (alemán-español) en el sistema de texto*. Valencia.

MacIntyre, Peter / Gregersen, Tammy (2012), „Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination". In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2.2, 193–213.

Mantilla, Ignacio (14.10.2016), „Cómo fue la admisión a la Universidad Nacional". Unter: https://www.elespectador.com/opinion/opinion/como-fue-la-admision-la-universidad-nacional-columna-660458 (Stand: 13.03.2016).

Martínez Agudo, Juan de Dios (Hrsg.) (2018), *Emotions in Second Language Teaching*. Cham: Springer International Publishing.

Martínez Agudo, Juan de Dios / Azzaro, Gabriele (2018), „Emotions in Learning to Teach EFL in the Practicum Setting: Facing the Emotional Dilemmas and Challenges Associated with Professional Practice". In: Juan de Dios Martínez Agudo (Hrsg.): *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education*. Cham: Springer International Publishing, 365–384.

Mayring, Philipp / Gläser-Zikuda, Michaela / Ziegelbauer, Sascha (2005), „Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen

Inhaltsanalyse - ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung“. Unter: http://www.medienpaed.com/documents/medienpaed/9/mayring0504.pdf (Stand: 26.03.2018).

Méndez López, Mariza G. (2012), *The emotional experience of learning Englisch as a foreign language*. Coyoacán: La Editorial Manda.

Merziger, Barbara (2005), „Das Lachen von Frauen im Gespräch über Shopping und Sexualität“.

Mey, Günter / **Mruck, Katja** (2010), „Interviews“. In: Günter Mey / Katja Mruck (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 423–433.

Moliner, María (2006), *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Morkötter, Steffi (2005), *Language awareness und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt am Main/New York: Lang.

Muñoz Muñoz, Cristian / **Correa Otalvaro, Claudia Milena** (2012), „Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria“. In: *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 3.2, 226–242.

Ogasa, Nicole (Hamburg, 2011), *Gefühle und Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main/New York/Universiẗat: Peter Lang.

Ortner, Brigitte (1998), *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: M. Hueber.

Ortony, A. / **Turner, T. J.** (1990), „What's basic about basic emotions?“. In: *Psychological Review* 97.3, 315–331.

Oxford, Rebecca L. (1999), „Anxiety and the language learner: new insights“. In: Jane Arnold (Hrsg.): *Affect in language learning*. Cambridge U.K./New York NY: Cambridge University Press, 58–67.

Pavlenko, Aneta (2005), *Emotions and multilingualism*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Pekrun, Reinhard / **Frenzel, Anne C.** / **Goetz, Thomas** / **Perry, Raimond P.** (2007), „The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education“. In: Paul A.

Schutz / Reinhard Pekrun (Hrsg.): *Emotion in education*. Amsterdam/Boston: Academic Press, 13–36.

Pekrun, Reinhard / Goetz, Thomas / Frenzel, Anne C. / Barchfeld, Peter / Perry, Raimond P. (2011), „Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)". In: *Contemporary Educational Psychology* 36.1, 36–48.

Pekrun, Reinhard / Lichtenfeld, Stephanie / Marsh, Herbert W. / Murayama, Kou / Goetz, Thomas (2017), „Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects". In: *Child development* 88.5, 1653–1670.

Pekrun, Reinhard / Stephens, Elizabeth (2010), „Achievement Emotions in Higher Education". In: John C. Smart (Hrsg.): *Higher education: Handbook of theory and research*. Dordrecht: Springer, 257–306.

Pekrun, Reinhard / Vom Rudolf, Hofe / Bium, Werner / Frenzel, Anne C. / Goetz, Thomas / Wartha, Sebastian (2007), „Development of mathematical competencies in adolescence: The PALMA longitudinal study". In: Manfred Prenzel (Hrsg.): *Studies on the educational quality of schools: The final report on the DFG priority programme*. Münster: Waxmann.

Pinker, Steven (1997), *How the mind works*. New York: Norton.

Pishghadam, Reza / Naji Meidani, Elham (2022), „Emotion in second and foreign language education". In: Gesine Lenore Schiewer / Jeanette Altarriba / Bee Chin Ng (Hrsg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK] 46/1*. De Gruyter, 2218–2236.

PONS, „Pons Online-Wörterbuch" (Stand: 14.12.2020).

Prosen, Simona / Vitulic, Helena Smrtnik / Škraban, Olga Poljšak (2011), „Teachers' Emotional Expression in Interaction with Students of Different Ages". In: *Center for Educational Policy Studies Journal* 1.3, 141–157.

QS World University Rankings (2018), „QS Latin America University Rankings 2018“. Unter: https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2018 (Stand: 13.03.2018).

Quintero Mejía, Marieta / Sánchez Espitia, Keilyn Julieth / Mateus Malaver, Jennifer Andrea / Álvarez Vargas, Cristina / Cortés Salcedo, Ruth Amanda (2015), *Pedagogía de las Emociones para la Paz*.

Rauin, Udo / Herrle, Matthias / Engartner, Tim (Hrsg.) (2016), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Real Academia Española, „Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual“ (Stand: 26.02.2020).

Real Academia Española, „Diccionario de la lengua española“. Unter: https://dle.rae.es (Stand: 24.02.2020).

Riemer, Claudia (2011), „Warum Deutsch (noch) gelernt wird - Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache“. In: Hans Barkowski (Hrsg.): *Deutsch bewegt: Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Dokumentation der Plenarvorträge der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, IDT Jena-Weimar 2009*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 327–340.

Ringeisen, Tobias (Hrsg.) (2008), *Emotions and coping during exams*. Münster/München: Waxmann.

Robalino Campos, Magaly / Körner, Antón (2005), *Condiciones de trabajo y salud docente*. Santiago: OREALC.

Roche, Jörg / Schiewer, Gesine (Hrsg.) (2018), *Emotionen - Dialoge im Deutschunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Rodríguez de Alba, Ubaldo / Colorado Suárez, Yuly (2012), „Relación entre inteligencia emocional, depresión y rendimiento académico en estudiantes de psicología“. In: *Psicogente* 28, 348–359.

Rosseman, Ira J. (2001), „A Model of Appraisal in the Emotion System: Integrating theory, research, and applications“. In: Klaus R. Scherer / Angela Schorr / Tom Johnstone (Hrsg.): *Appraisal processes in emotion:*

Theory, methods, research. Oxford New York: Oxford University Press, 68–91.

Rost-Roth, Martina (2010), „Affektive Variablen/Motivation". In: Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 876–886.

Sánchez Rojas, Javier / **Márquez, Florencia** (2011), *Estudio exploratorio sobre los efectos y funciones del orgullo en clase*. Buenos Aires.

Sauer, Helmut (2006), *Dissertationen, Habilitationen und Kongresse zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.

Scherer, Klaus (2005), „What are emotions? And how can they be measured?". In: *Social Science Information* 44.4, 695–729.

Scherer, Klaus / **Shuman, Vera** / **Fontaine, Johnny R. J.** / **Soriano, Cristina** (2013), „The GRID meets the Wheel: Assessing emotional feeling via self-report". In: *Components of emotional meaning: A sourcebook*.

Scherer, Klaus R. (2001), „Appraisal Considered as a Process of Multilevel Sequencial Checking". In: Klaus R. Scherer / Angela Schorr / Tom Johnstone (Hrsg.): *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. Oxford New York: Oxford University Press, 92–120.

Schiewer, Gesine (2014), *Studienbuch Emotionsforschung*. Darmstadt: WBG - Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schiewer, Gesine Lenore / **Altarriba, Jeanette** / **Ng, Bee Chin** (Hrsg.) (2022), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK] 46/1*. De Gruyter.

Schreier, Margrit (2014), „Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Vielfalt statt Einheit!". In: Uwe Flick / Udo Kelle / Helmut Kromrey / Jo Reichertz / Jürgen Rost / Margrit Schreier (Hrsg.): *Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Differenz und/oder Einheit?* Wiesbaden: Springer, 203–207.

Schreier, Margrit / Odağ, Özen (2017), „Mixed Methods-Forschung in der Psychologie“. In: : *Mey, Mruck (Ed.) 2017 - Handbuch Qualitative Forschung*.

Schutz, Paul A. / Zembylas, Michalinos (Hrsg.) (2009), *Advances in teacher emotion research*. Dordrecht/New York: Springer.

Schwarz-Friesel, Monika (2007), *Sprache und Emotion*. Tübingen: Francke.

Schwerdtfeger, Inge Christine (1997), „Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen“. In: *Info DaF* 24.5, 587–606.

Shapiro, Shawna (2010), „Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity“. In: *Teaching and Teacher Education* 26.3, 616–621.

Shuman, Vera / Scherer, Klaus (2014), „Concepts and structures of emotions“. In: Reinhard Pekrun / Lisa Linnenbrink-Garcia (Hrsg.): *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge, 13–35.

Silva-Colmenares, Julio / Cadena Cancino, Adriana Rocío (2006), „Condiciones de vida y percepción de felicidad: Respuestas paradójicas y preguntas retadoras“ 9.

Smart, John C. (Hrsg.) (2010), *Higher education*. Dordrecht: Springer.

Solomon, Robert C. (2010), „The Philosophy of Emotions“. In: Michael Lewis / Jeannette M. Haviland-Jones / Lisa Feldman Barrett (Hrsg.): *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press, 3–16.

Soriano, Cristina (2016), „El lenguaje de las emociones“. In: María del Carmen Horno Chéliz / Iraide Ibarretxe Antuñano / José Luis Mendívil Giró (Hrsg.): *Panorama actual de la ciencia del lenguaje: Primer sexenio de Zaragoza Lingüística*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 243–259.

Spielberger, Charles D. (1972), „Anxiety as an emotional state“. In: Charles Donald Spielberger (Hrsg.): *Anxiety: Volume I: Current trends in theory and research*. New York [u.a.]: Academic Press, 23–47.

Spielberger, Charles D. / **Reheiser, Eric C.** (2009), „Assessment of Emotions: Anxiety, Anger, Depression, and Curiosity“. In: *Applied Psychology: Health and Well-Being* 1.3, 271–302.

Sutton, Rosemary / **Harper, Elaine** (2009), „Teachers' Emotion Regulation“. In: Lawrence J. Saha / A. Gary Dworkin (Hrsg.): *International handbook of research on teachers and teaching*. Boston: Springer US, 389–402.

Sutton, Rosmary E. / **Wheatley, Karl F.** (2003), „Teachers’ Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research“. In: *Educational Psychology Review* 15.4, 327–358.

Titz, Wolfram (2001), *Emotionen von Studierenden in Lernsituationen*. Münster: Waxmann.

Toshinobu Nagamine (2018), „L2 Teachers’ Professional Burnout and Emotional Stress: Facing Frustration and Demotivation Toward One’s Profession in a Japanese EFL Context“. In: Juan de Dios Martínez Agudo (Hrsg.): *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education*. Cham: Springer International Publishing, 259–275.

Tracy, Jessica L. / **Robins, Richard W.** (2007), „The psychological structure of pride: a tale of two facets“. In: *Journal of personality and social psychology* 92.3, 506–525.

Trigwell, Keith (2012), „Relations between teachers’ emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education“. In: *Instructional Science* 40.3, 607–621.

Universidad Nacional de Colombia (2015), „PROCESO DE ADMISIÓN REGULAR - II SEMESTRE 2015: SEDE BOGOTÁ PUNTAJES DE ADMISIÓN POR PROGRAMA“. Unter: http://admisiones.unal.edu.co/fileadmin/ArchivosDNA/Estadisticas/2015-2/152%20regulares%20y%20MBPBogota.pdf (Stand: 20.03.2018).

v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, **„**DWDS - Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart“. Unter: https://www.dwds.de.

Velarde Casado, Manuel (2016), „LA LENGUA ESPAÑOLA Y LAS EMOCIONES:NOTAS PRELIMINARES“. In: Antonio Miguel Bañón (Hrsg.): *Oralidad y análisis del discurso: Homenaje Luis Cortés Rodríguez*. Almería: Universidad de Almería, 161–176.

Von der Handt, Gerhard (2002), „Lernende, Lehrende und Institutionen“. In: Jürgen Quetz (Hrsg.): *Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 9–29.

Wierzbicka, Anna (1999), *Emotions across languages and cultures*. Cambridge University Press.

Wilden, Eva / Henning, Rossa (Hrsg.) (2019), *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt*. Berlin: Peter Lang.

Wolff, Dieter (2004), „Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb“. In: Wolfgang Börner / Vogel Klaus / Klaus Vogel (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr; G. Narr, 87–103.

Wundt, Wilhelm (1905), *Völkerpsychologie*. Leipzig: Wilhelm Engelmann.

Zuluaga Ospina, Alberto (1970), „La función del diminutivo en español“. In: *Thesaurus* 1.1, 23–48.

Anhänge

Anhang 1: Fragebogen für Lehrende auf Spanisch

Instrucción recomendada para la rueda de emociones de Génova

(GEW; adaptado de Scherer, 2005; Scherer, Fontaine, Sacharin, & Soriano, 2013)

En clase pueden aparecer diferentes emociones, tanto en los estudiantes como también en los profesores. En el proyecto de doctorado *"Las emociones": Un factor de aprendizaje. Estudio de caso de los estudiantes y profesores en clase de alemán de la Universidad Nacional de Colombia* se trata el rol que pueden jugar las experiencias emocionales en clase, para ser más exactos en clase de alemán. En el marco del trabajo de doctorado se implementa el siguiente cuestionario.

El siguiente instrumento sirve para registrar de la manera más precisa las emociones, que usted haya sentido enseñando alemán en clase. Los datos suministrados serán tratados de manera anónima. Para responder el cuestionario usted requiere cerca de 15 minutos. ¡Muchas gracias por su apoyo en el proyecto de doctorado!

Datos Personales

Dirección de correo electrónico:

_____

Edad:

_____

País de Origen:

_____

Ciudad:

_____

Sexo:

_____

Tipo de contrato:

_____

Instrucciones

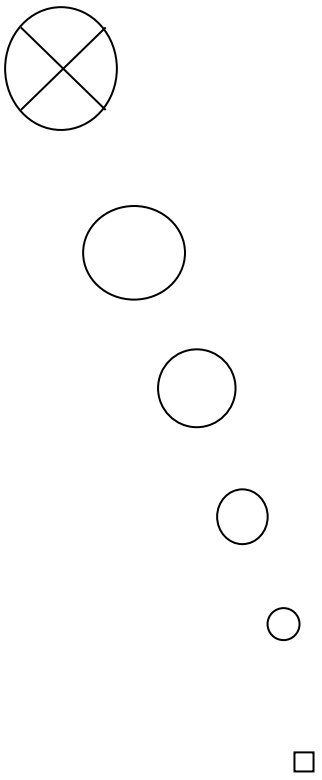
Observe la rueda de las emociones en la página 3 y seleccione aquellas experiencias emocionales que usted haya sentido en esta clase en el curso Alemán I – Comunicación oral.

Reacciones emocionales son, en ocasiones, muy complejas y pueden contener a la vez facetas de diferentes emociones. Por favor, seleccione para cada emoción con qué intensidad esta emoción ha contribuido a su sensación en la situación experimentada por usted. Las intensidades pueden ser absolutamente mínimas. Si una emoción no ha contribuido en lo más mínimo a su sentimiento, marque con una cruz la casilla pequeña debajo del círculo para la intensidad más mínima.

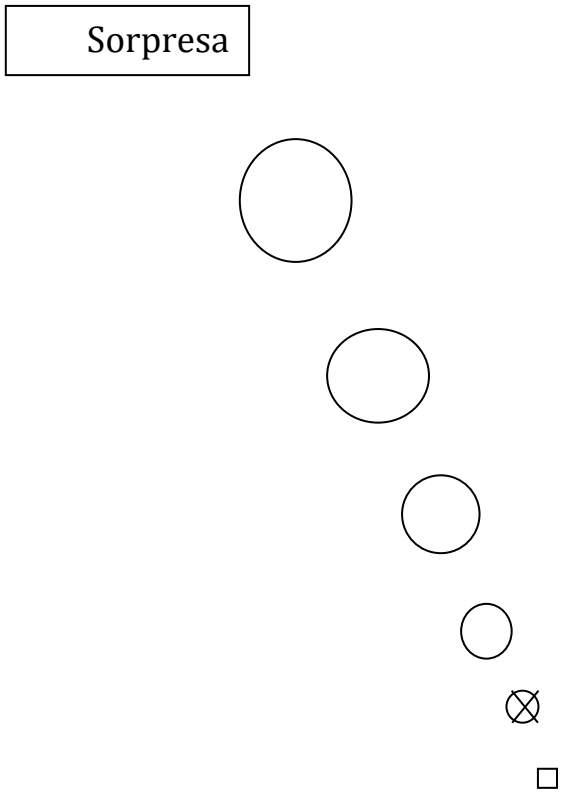
Ejemplo:

Si usted experimentó mucha sorpresa en algún momento de esta clase, marque de la siguiente manera:

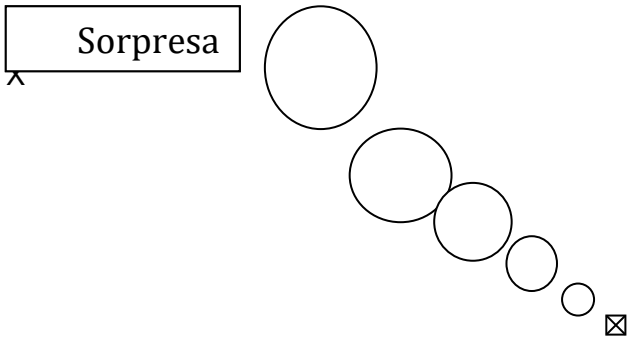
Sorpresa

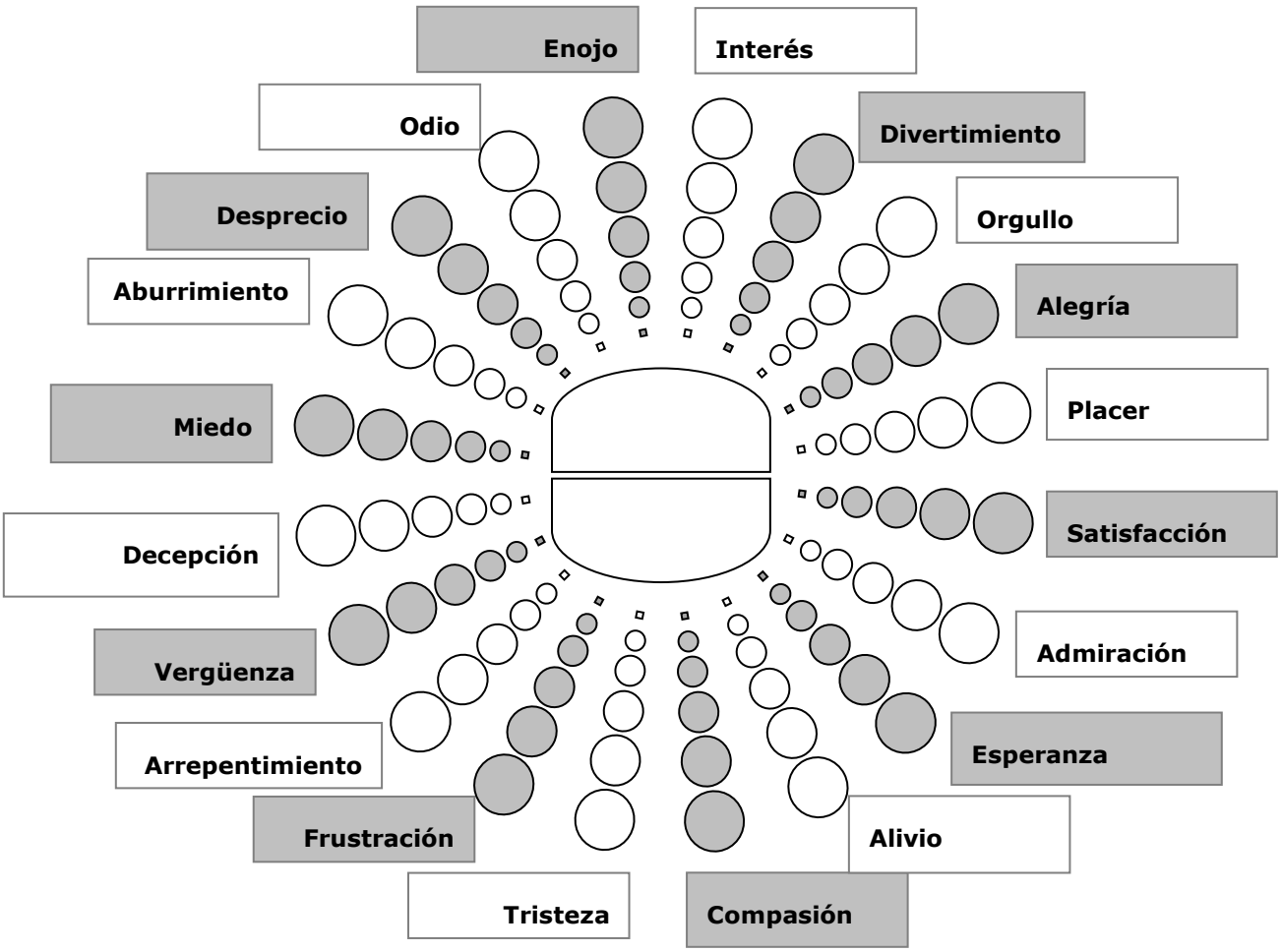


Si usted sintió un <u>mínimo</u> de sorpresa, marque así:



Si usted <u>no</u> sintió sorpresa, marque así:




Enojo
Interés
Odio
Divertimiento
Desprecio
Orgullo
Aburrimiento
Alegría
Miedo
Placer
Decepción
Satisfacción
Vergüenza
Admiración
Arrepentimiento
Esperanza
Frustración
Alivio
Tristeza
Compasión

Anhang 2: Fragebogen für Studierende auf Spanisch

Instrucción recomendada para la rueda de emociones de Génova

(GEW; adaptado de Scherer, 2005; Scherer, Fontaine, Sacharin, & Soriano, 2013)

En clase pueden aparecer diferentes emociones, tanto en los estudiantes como también en los profesores. En el proyecto de doctorado *"Las emociones": Un factor de aprendizaje. Estudio de caso de los estudiantes y profesores en clase de alemán de la Universidad Nacional de Colombia* se trata el rol que pueden jugar las experiencias emocionales en clase, para ser más exactos en clase de alemán. En el marco del trabajo de doctorado se implementa el siguiente cuestionario.

El siguiente instrumento sirve para registrar de la manera más precisa las emociones, que usted haya sentido aprendiendo alemán en clase. No se trata de un test de rendimiento o algo similar. Los datos suministrados serán tratados de manera anónima. Para responder el cuestionario usted requiere cerca de 15 minutos. ¡Muchas gracias por su apoyo en el proyecto de doctorado!

Datos Personales

Dirección de correo electrónico

_____

Edad:

_____

País de Origen:

_____

Ciudad:

_____

Sexo:

_____

Instrucciones

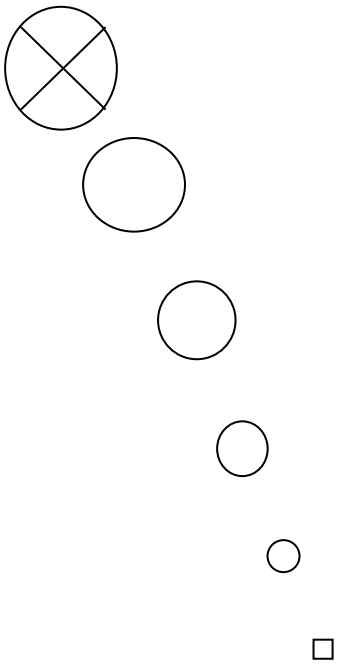
Observe la rueda de las emociones en la página 3 y seleccione aquellas experiencias emocionales que usted haya sentido en esta clase en el curso Alemán I – Comunicación oral.

Reacciones emocionales son, en ocasiones, muy complejas y pueden contener a la vez facetas de diferentes emociones. Por favor, seleccione para cada emoción con qué intensidad esta emoción ha contribuido a su sensación en la situación experimentada por usted. Las intensidades pueden ser absolutamente mínimas. Si una emoción no ha contribuido en lo más mínimo a su sentimiento, marque con una cruz la casilla pequeña debajo del círculo para la intensidad más mínima.

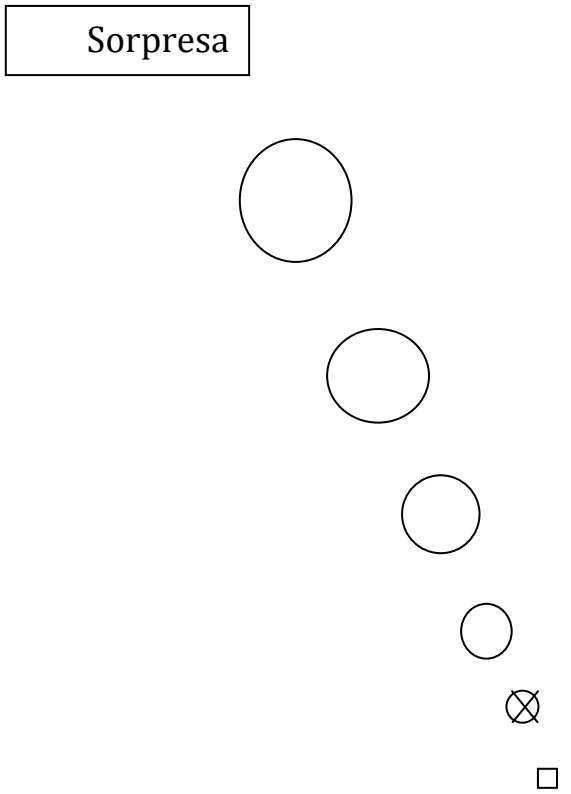
Ejemplo:

Si usted experimentó mucha sorpresa en algún momento de esta clase, marque de la siguiente manera:

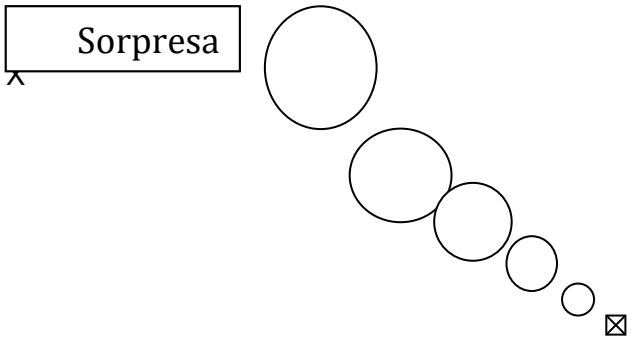
Sorpresa

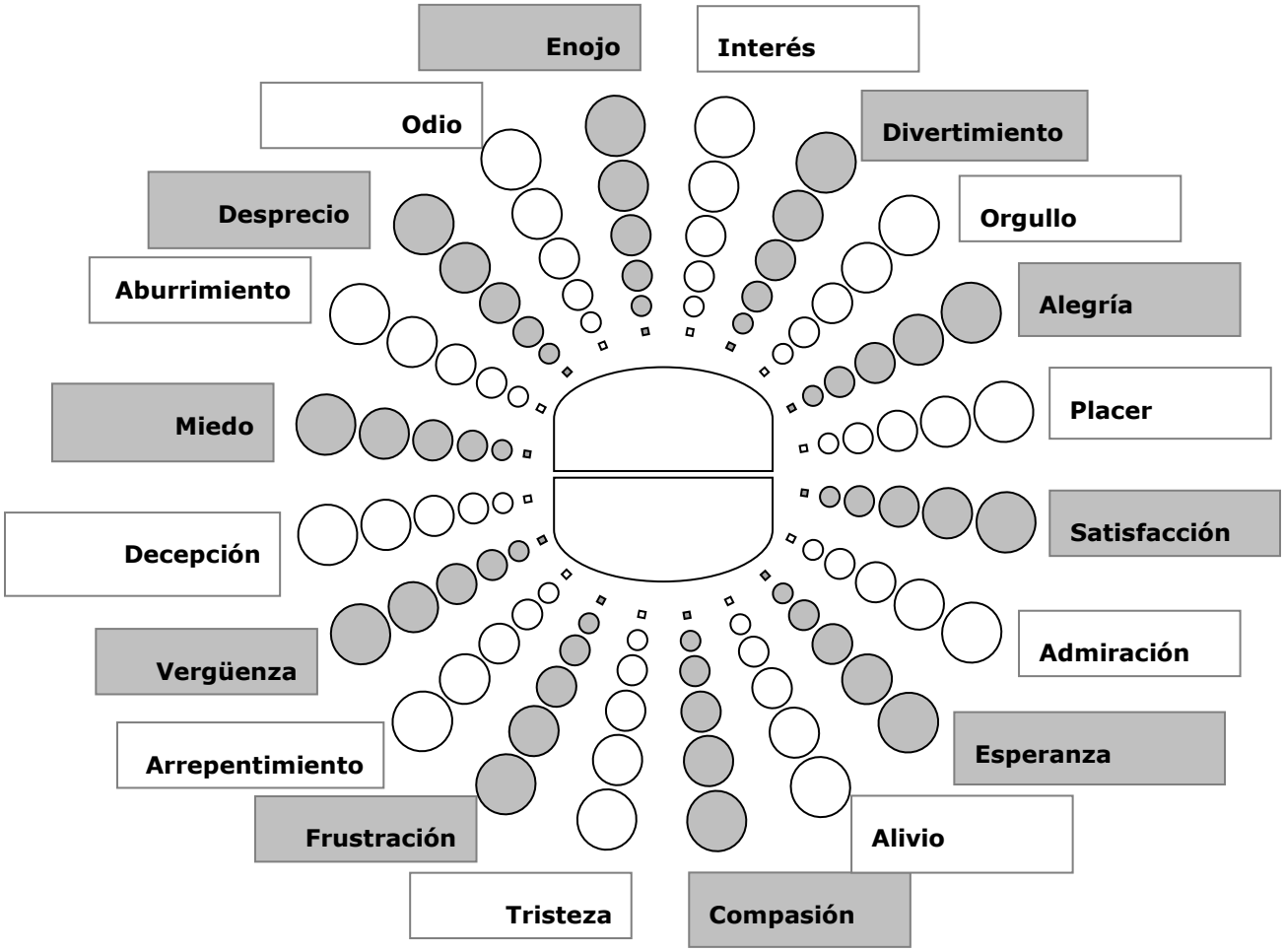


Si usted sintió un <u>mínimo</u> de sorpresa, marque así:



Si usted <u>no</u> sintió sorpresa, marque así:




Enojo
Interés
Odio
Divertimiento
Desprecio
Orgullo
Aburrimiento
Alegría
Miedo
Placer
Decepción
Satisfacción
Vergüenza
Admiración
Arrepentimiento
Esperanza
Frustración
Alivio
Tristeza
Compasión

Anhang 3: Fragebogen für Lehrende auf Deutsch

Empfohlene Instruktion für das Geneva Emotion Wheel
(GEW, adaptiert aus Scherer, 2005; Scherer, Fontaine, Sacharin, & Soriano, 2013)

Im Unterricht können ganz verschiedene Emotionen aufkommen, sowohl bei den Studierenden, aber auch bei den Lehrenden. Im Dissertationsprojekt *Lernfaktor „Emotionen" am Beispiel der Studierenden und Lehrenden im Deutschunterricht an der Universidad Nacional de Colombia* soll es darum gehen, welche emotionalen Erlebnisse im Unterricht, genauer gesagt im Deutschunterricht, eine Rolle spielen können. Im Rahmen der Dissertationsarbeit wird der folgende Fragebogen eingesetzt.

Das folgende Instrument dient dazu, die Emotionen, die Sie beim Deutschlehren im Unterricht empfunden haben, möglichst genau zu erfassen. Die Erhebung wird anonym behandelt. Zum Ausfüllen des Fragebogens benötigen Sie circa 15 Minuten. Vielen Dank für Ihre Unterstützung des Dissertationsprojektes!

Angaben zur Person

E-Mail-Adresse:

Alter:

Herkunftsland:

Stadt:

Geschlecht:

Art des Lehrvertrages:

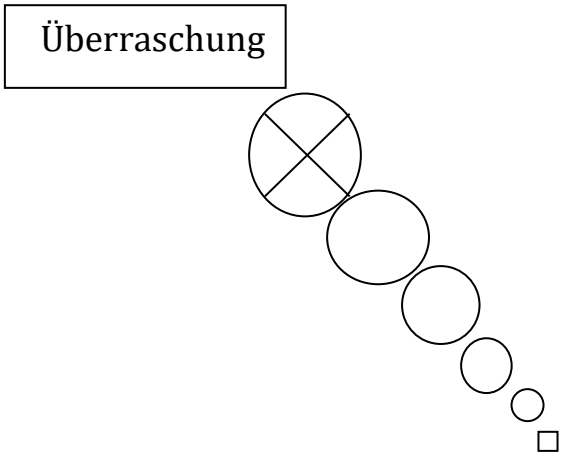
Instruktionen

Betrachten Sie die Kegel der Emotionen auf der Seite 3 und wählen Sie die emotionalen Erlebnisse, die Sie in diesem Unterricht im Sprachkurs *Deutsch VI – Mündliche Kommunikation* gespürt haben.

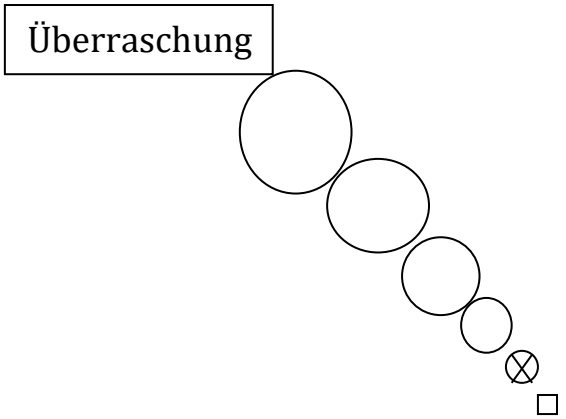
Emotionale Reaktionen sind zuweilen sehr komplex und können gleichzeitig Facetten verschiedener Emotionen enthalten. Bitte wählen Sie für jede angegebene Emotion aus, mit welcher Intensität diese zu Ihrem Empfinden in der soeben erlebten Situation beigetragen hat. Diese Intensitäten können durchaus sehr gering sein. Hat eine Emotion überhaupt nicht zu Ihrem Gefühl beigetragen, kreuzen Sie bitte das kleine Kästchen unter dem Kreis für die geringste Intensität an.

Beispiel:

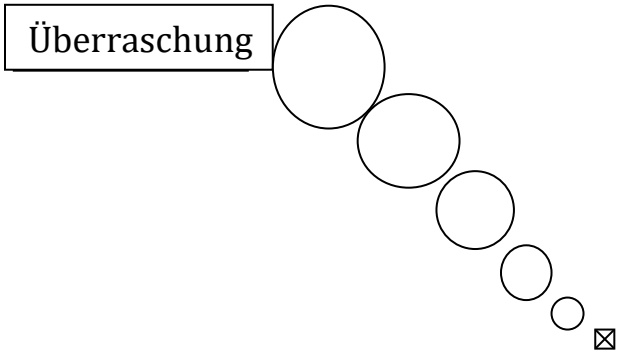
Wenn Sie irgendwann in diesem Unterricht viel Überraschung erlebt haben, kreuzen Sie so an:

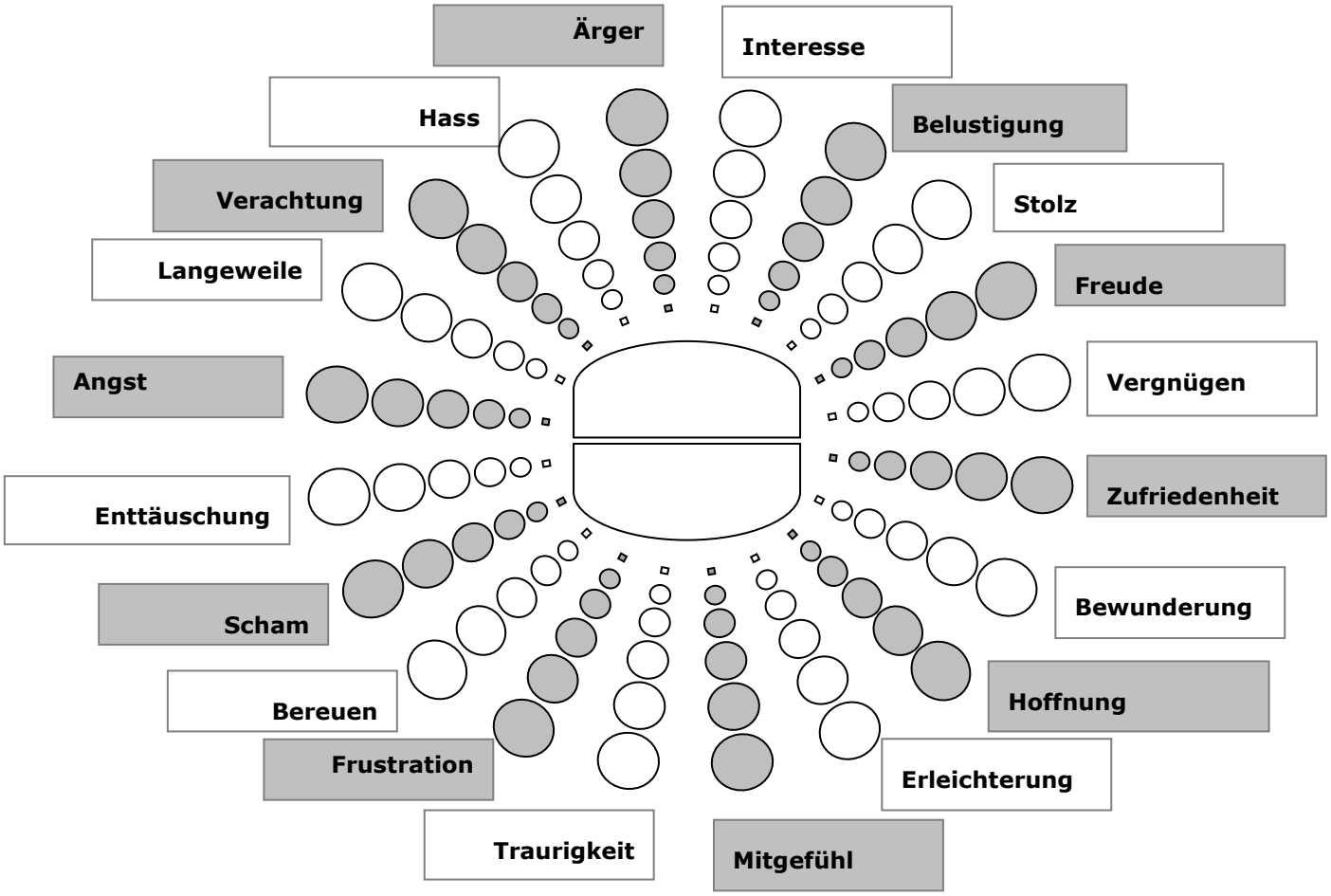


Wenn Sie eine geringe Intensität von Überraschung gespürt haben, kreuzen Sie so an:



Wenn Sie keine Überraschung gefühlt haben, kreuzen Sie so an:




Ärger
Interesse
Hass
Belustigung
Verachtung
Stolz
Langeweile
Freude
Angst
Vergnügen
Enttäuschung
Zufriedenheit
Scham
Bewunderung
Bereuen
Hoffnung
Frustration
Erleichterung
Traurigkeit
Mitgefühl