



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

Gruppendynamik im universitären Sprachunterricht Am Beispiel der mündlichen Kommunikation in der translatorischen Ausbildung

Verfasserin

Magistra Zita Krajcso

angestrebter akademischer Grad
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, im Februar 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 325

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Dolmetscherausbildung

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Gerhard Budin

Inhaltsverzeichnis

0. VORWORT	7
A. THEORETISCHER TEIL	11
1. KONTEXT DER UNTERSUCHUNG	13
1.1 Kommunikation	13
1.1.1 Begriff <i>Kommunikation</i>	14
1.1.2 Kommunikationsmittel	15
1.1.3 Kommunikation zwischen Individuum – Gruppe – Kultur	18
1.1.4 Selbst- und Fremdwahrnehmung	20
1.1.5 Gespräch vs. Rede	22
1.1.6 Erfolg und Misserfolg der Kommunikation	22
1.1.7 Zwischenresümee – Kommunikationspyramide	23
1.2 Translation als Sonderform der Kommunikation	24
1.2.1 Translation	25
1.2.2 Translationsprozess	25
1.2.3 Translationsworkflow	29
1.2.4 Beruflicher Kontext der Absolvent/innen	30
1.2.5 Kluft zwischen Arbeitsmarkt und Ausbildung	33
1.2.6 Anforderungen an die Translator/innen	34
1.2.7 Zwischenresümee – Kompetenzmatrix	39
1.3 Translatorische Grundausbildung an der Universität Wien	42
1.3.1 Ziel	42
1.3.2 Inhalt	43
1.3.3 Sprachen	44
1.3.4 Sprachkompetenzen	44
1.3.5 Aufbau	45
1.3.6 Zwischenresümee – Inhaltsmatrix des Studiums	49
1.4 Konsequenzen für die Lehrveranstaltung <i>Mündliche Kommunikation – Das Was</i>	56
1.4.1 Ziel der Lehrveranstaltung	56
1.4.2 Inhalt der Lehrveranstaltung	61
1.4.3 „Methode“ der Lehrveranstaltung	62
2. GEGENSTAND DER UNTERSUCHUNG	66
2.1 Gruppendynamik	66
2.1.1 Spannungsfeld zwischen Individuum und Gruppe	67
2.1.2 Feldtheorie - Die Entstehung der Gruppendynamik	68
2.1.3 Einflüsse auf die Entwicklung der Gruppendynamik	70
2.1.4 Begriff <i>Gruppendynamik</i>	71
2.1.5 Begriff <i>Gruppe</i>	72
2.1.6 Charakteristika der Gruppe	74
2.1.6.1 Der vertikale Schnitt	74
2.1.6.2 Der horizontale Schnitt	77
2.1.7 Struktur der Gruppe bzw. der gruppenspezifische Raum	79
2.1.8 Normen und Rollen	81
2.1.9 Gruppenentwicklung	82

2.1.10	Gruppendynamisches Training	84
2.1.10.1	Ziel des gruppendynamischen Trainings	84
2.1.10.2	Grundprinzipien des gruppendynamischen Trainings	85
2.1.10.3	Trainingsformen	88
2.1.10.4	Trainerrolle im gruppendynamischen Training	93
2.1.11	Zwischenresümee	94
2.2	Kleingruppenforschung	95
2.2.1	Lernen als soziale Interaktion – Konstruktivismus	97
2.2.2	Kooperatives Lernen	101
2.2.2.1	Vorteile der Kooperation	102
2.2.2.2	Förderung der Kooperation	103
2.2.2.3	Verhaltens- und Einstellungsänderung	105
2.2.3	Gruppenkohäsion	105
2.2.3.1	Gruppenkohäsion und Kooperatives Lernen	106
2.2.3.2	Auswirkungen der Gruppenkohäsion	107
2.2.3.3	Gruppenkohäsion und Gruppenziel	109
2.2.3.4	Voraussetzungen für die Gruppenkohäsion	111
2.2.4	Gruppenentwicklung	112
2.2.4.1	Voraussetzungen für die Gruppenentwicklung	113
2.2.4.2	Gruppenentwicklung in universitären Lehrveranstaltungen	114
2.2.4.3	Förderung der Gruppenentwicklung	117
2.2.5	Führungsstil	118
2.2.5.1	Führungspersönlichkeit	121
2.2.5.2	Lehrerzentrierter vs. lernendenzentrierter Unterricht	123
2.2.5.3	Situative Führungsstil-Theorie	124
2.2.6	Weitere Gruppencharakteristika	126
2.2.6.1	Zielstrukturen	127
2.2.6.2	Soziales Faulenzen	128
2.2.6.3	Heterogenität	128
2.2.6.4	Status und Hierarchie	129
2.2.6.5	Sprachhemmung	130
2.2.6.6	Fehlerkorrektur	131
2.2.6.7	Beteiligung an der Kommunikation	133
2.2.6.8	Sozialform	133
2.2.6.9	Sitzordnung - Cliquebildung	135
2.2.6.10	Intragruppenbeziehungen	135
2.2.6.11	Konflikt	137
2.2.6.12	Rollenverteilung	138
2.2.6.13	Gruppennormen	140
2.2.6.14	Gruppengröße	141
2.2.6.15	Gruppenatmosphäre	142
2.2.7	Zwischenresümee	143
2.3	Konsequenzen für die Lehrveranstaltung <i>Mündliche Kommunikation</i> – Das Wie	144
2.3.1	Aufgabenbezogene Attraktion	145
2.3.2	Führung	148
2.3.3	Entwicklung der Gruppe bis zur Kohäsion und Kooperation	150
2.3.4	Reflexion über die Kommunikation	153
2.3.5	Unterrichtsatmosphäre	154
B.	EMPIRISCHER TEIL	155
3.	PLANUNG DER UNTERSUCHUNG	157
3.1	Von der Gruppendynamik zur Aktionsforschung	159

3.2 Forschungsdesign	162
3.2.1 Forschungsinstrumente und Datenerhebung im Wintersemester 2007	164
3.2.2 Forschungsinstrumente und Datenerhebung im Sommersemester 2008	169
3.2.3 Forschungsinstrumente und Datenerhebung im Sommersemester 2010	169
3.2.4 Aufbereitung der Daten im Wintersemester 2007	170
3.2.5 Aufbereitung der Daten im Sommersemester 2008	175
3.2.6 Aufbereitung der Daten im Sommersemester 2010	175
4. DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG UND AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE	176
4.1 Untersuchung im Wintersemester 2007	177
4.1.1 Konkretes Vorgehen	177
4.1.2 Besprechung der Ergebnisse	199
4.1.2.1 Besprechung der Unterrichtsbeobachtung	199
4.1.2.2 Besprechung der Journale	221
4.1.2.3 Besprechung der Interviews	242
4.1.2.4 Besprechung der Fragebögen	244
4.2 Untersuchung im Sommersemester 2008	248
4.3 Untersuchung im Sommersemester 2010	259
4.4 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	275
5. FAZIT UND AUSBLICK	282
5.1 Schlussfolgerungen für die Praxis	286
5.2 Abschließende Bemerkungen	294
LITERATURVERZEICHNIS	296
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	343
TABELLENVERZEICHNIS	345
ANHANG	346
ABSTRACT DEUTSCH	494
ABSTRACT ENGLISCH	496
LEBENS LAUF	497
PUBLIKATIONS LISTE	500

0. Vorwort

Die Entwicklung von der Industrie- zur Informationsgesellschaft prägt unser Leben im Kommunikationszeitalter. Die Informationsexplosion sowie die rasante Entwicklung der Kommunikationstechnologien verlangen von uns lebenslanges Lernen. Dieser Wandel geht mit arbeitsmarktpolitischen Veränderungen einher, in denen – um entsprechend den veränderten Bedingungen agieren zu können – nicht nur fachliche, sondern auch überfachliche Kompetenzen verstärkt gefordert werden. Die neuen Anforderungen wirken sich auf alle Facetten unseres Lebens aus und führen auch im Bereich (Aus-) Bildung zu einem Paradigmenwechsel.

Einen wesentlichen Beitrag zu diesem Prozess in der Hochschulbildung leistet die Bologna-Erklärung¹, die eine europaweite Modernisierung des Hochschulwesens vorsieht. Eines der wichtigsten Ziele, nämlich die Schaffung eines zweistufigen Studienangebotes durch curriculare Änderungen, hat unter anderem Auswirkungen auf die universitäre Lehre. Auch die Anforderungen des Arbeitsmarktes, wie verstärkte Praxisorientierung, Erhöhung der Medienkompetenz sowie Förderung von Schlüsselkompetenzen, stellen die Universitäten vor die Herausforderung einer adäquaten Anpassung der Lehre.

Aber der Druck, die Lehre aus ihrer starren Form zu befreien, kommt nicht nur von außen, sondern auch von innen: von den Studierenden. Daher muss die Lehre an den Hochschulen vermehrt auch den Bedürfnissen der Studierenden gerecht werden. In diesem Reformprozess sollten Studierende keinesfalls als passiv Betroffene, sondern als aktiv Beteiligte angesehen werden, mit denen die Lehrenden gemeinsam neue Modelle konzipieren, Lehrinhalte und -methoden systematisch überprüfen, Lernziele definieren und theoretisches Wissen mit praktischem Können in Einklang bringen.

Die Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation: Ungarisch* am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien hat diese aktuellen Herausforderungen erkannt und trägt mit der systematischen Konzeption und Integration neuer Lehrinhalte und

¹ Die Hauptziele der Bologna-Erklärung sind die Schaffung europaweit vergleichbarer Hochschulabschlüsse mit gestuften Bachelor- und Masterstudienangeboten, die Stärkung der internationalen Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit sowie die Förderung der Studierendenmobilität.

Ansätze der veränderten Situation Rechnung. Mit dem Ziel, den Lehrplan der Übung an die veränderten Bedingungen anzupassen, die Studierenden in geeigneter Weise auf die Anforderungen des fortführenden Studiums und darauf folgend auf die Berufspraxis vorzubereiten, widmet sich die vorliegende Untersuchung der Konzeption der oben erwähnten Übung mit Hilfe von Gruppendynamik.

Demzufolge stellt sich die Frage, die gleichzeitig auch die Forschungsfrage dieser Arbeit darstellt: Wie kann Gruppendynamik zum Erreichen der Ziele der oben angeführten Lehrveranstaltung im Rahmen der translatorischen Ausbildung beitragen? Welche Faktoren werden von der Gruppendynamik positiv, welche negativ beeinflusst? Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den Ergebnissen für die (eigene) Praxis des universitären Sprachunterrichts ableiten?

Um dieser Fragestellung systematisch nachzugehen, soll zuerst geklärt werden, welche Ziele mit dieser Lehrveranstaltung eigentlich verfolgt werden. Daher widmet sich der erste große theoretische Bereich jenen Themen, die den Rahmen für die Gestaltung der Lehrveranstaltung bilden: Die Kommunikation, die Translation als Sonderform der Kommunikation sowie die translatorische Ausbildung an der Universität Wien. Aus diesen drei Themenfeldern ergeben sich wichtige Konsequenzen dafür, was der Lehrplan der Übung *Mündliche Kommunikation* beinhalten soll.

Sobald die Ziele der Übung erarbeitet wurden, ergibt sich als nächste Frage, wie sie am besten erreicht werden können. Auf diese Frage ist es nicht eine bestimmte Lehrmethode, die die Antwort gibt, sondern vielmehr die Gruppe selbst sowie ihre Disziplin, die Gruppendynamik. Im nächsten großen theoretischen Bereich rückt also die Mikroebene, die Gruppe in den Vordergrund. Zwei Theorien, die sich damit beschäftigen, die Gruppendynamik und die Kleingruppenforschung und deren Erkenntnisse werden dargestellt, denn diese bilden die Grundlage für das in dieser Arbeit verwendete Konzept *Gruppendynamik*. Die Behandlung dieser beiden Themenbereiche erfolgt mit Schwerpunkt auf die Konzeption der Übung *Mündliche Kommunikation*.

Sowohl die Makroebene, die institutionellen und beruflichen Rahmenbedingungen, als auch die Mikroebene, die Gruppe selbst fließen in den Überlegungen dieses neu-

en, im Rahmen dieser Arbeit erstellten, gruppensdynamischen Konzepts ein, welches in der Folge anhand der gewonnenen Erkenntnisse dargestellt wird.

Die Gruppe als eine sich ständig in Bewegung befindliche Einheit verlangt nach einer ebenso dynamischen Forschungsmethode. Der empirische Teil macht die Leser/innen² zunächst mit der bei der Untersuchung angewandten Aktionsforschung und mit deren Prinzipien vertraut. Danach wird das Forschungsdesign sowie die Vorgehensweise bei der Aufbereitung und Auswertung der erhobenen Daten erläutert. Um die gruppensdynamischen Interventionen soweit wie möglich nachvollziehen zu können, wird anschließend der Forschungsgegenstand, die Gruppe selbst sowie die erstmals im Wintersemester 2007 abgehaltene Lehrveranstaltung beschrieben.

Zum Schluss wird das Ergebnis der vorliegenden Forschung dargestellt: Eine durch gruppensdynamische Ansätze völlig neu konzipierte Modelllehrveranstaltung, die das Lehren und Lernen der mündlichen Kommunikation als motivierendes und erfolgreiches Unterfangen erleben lässt.

Der institutionelle sowie der berufliche Kontext, die Gegebenheiten der Gruppe und die Bedürfnisse der Einzelnen, wie beispielsweise die Sprachhemmungen bestimmter Studierender bereiteten den Boden für die gruppensdynamischen Interventionen der vorliegenden Arbeit. Mit Hilfe dieser Verfahren wurde ein optimales, auf Vertrauen basierendes Unterrichtsklima geschaffen, das auf der einen Seite die Ängste der Studierenden mit Sprachhemmungen beseitigt und auf der anderen Seite die Toleranz der schnelleren Lernenden entwickelt sowie ein partnerschaftliches Lernen ermöglicht. Es etablierte sich eine für das sprachliche Miteinanderhandeln unerlässliche, offene Kommunikationsform, in der die Studierenden zur Beobachtung, Reflexion und Analyse des eigenen sozial-kommunikativen Handelns angehalten wurden. Dabei wurde auch die Rolle der Lehrenden neu definiert: Weg vom Allwissenden hin zu einem Berater, indem die Rolle eines Begleiters angenommen und die Expertenrolle an die Gruppe abgegeben wird.

Somit eröffnet diese Arbeit neue Wege der humanistischen Lehre und trägt nicht nur zur Qualität des Lehrens und Lernens, sondern auch zur Professionalisierung des eige-

² Im Text wird weitestgehend diese Schreibweise für die männliche und weibliche Form benutzt. Hätte es den Text schwer lesbar gemacht, erfolgt eine Beschränkung auf die männliche Form.

nen Handlungsfeldes erheblich bei. Ferner verfolgt sie auch das Ziel, Lehrende zu inspirieren, die eigene akademische Lehre aus der privatistischen Isolation – genannt Lehrfreiheit – zu befreien und den Weg der Reform einzuschlagen. Somit richtet sich die vorliegende Arbeit an Praktiker/innen, die die Gruppe als dynamische Einheit sowie die darin ablaufenden Prozesse besser verstehen und im Sinne der Förderung des Lernens sich nutzbar machen möchten.

Danksagung

Ich möchte mich bei meinem Doktorvater Gerhard Budin für seine Offenheit für institutionelle Innovationen und für sein Vertrauen in meine Arbeit bedanken. Außerdem möchte ich meinem richtungsweisenden Mentor Zoltán Dörnyei, der mich mit Gruppendynamik vertraut machte, für seine wertvollen Einblicke und seine Diskussionsbereitschaft herzlich danken. Mein Dank gilt auch meinem Berater Klaus-Börge Boeckmann, der mir die Aktionsforschung und ihren Nutzen für meine Arbeit nahe legte.

Ganz besonders möchte ich mich bei den Studierenden bedanken, die an meiner Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation: Ungarisch* vom Wintersemester 2007 bis Sommersemester 2010 teilnahmen; ohne ihre aktive Mitarbeit hätte diese Dissertation nicht zustande kommen können. Auch meinen Kolleginnen im Sprachbereich Ungarisch am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien, ganz besonders Erna Trubel, möchte ich meinen Dank für ihre tatkräftige Unterstützung aussprechen.

Die Arbeit wurde von meinen lieben Freund/innen Veronika Bacher, Andrea Birke und insbesondere Charlotte Leitmeier und Martin Riegler kritisch gelesen und kommentiert; auch für Ihre Anregungen möchte ich mich herzlich bedanken. Und last but not least richtet sich meine Danksagung an meine Familie und alle meine Freunde, die mir nicht nur privat, sondern auch beruflich zur Seite stehen und mich auf meinem Weg liebevoll begleiten.

A. Theoretischer Teil

1. Kontext der Untersuchung

Dieser Kapitelkomplex widmet sich den Themen, die eine Relevanz für den Untersuchungsgegenstand haben: der Kommunikation, der Translation als Sonderform der Kommunikation sowie der translatorischen Ausbildung an der Universität Wien. Die Kommunikationstheorie gibt einen Überblick über die mündliche Kommunikation und ihre Komponenten, auf die es beim Miteinanderreden ankommt. Mit einer Sonderform der Kommunikation – der Translation – beschäftigt sich das zweite Kapitel, indem das heutige translatorische Arbeitsumfeld, der moderne Translationsprozess und der Translationsworkflow eingehend analysiert werden, um die in der Praxis erforderlichen Kompetenzen der Translator/innen aufzuzeigen. Das translatorische Studium der Universität Wien stellt den institutionellen Kontext dieser beiden Themenbereiche dar und gibt somit weitere Anhaltspunkte für die Gestaltung der Lehrveranstaltung. Bei der Erörterung all dieser Themenbereiche liegt der Fokus auf dem Untersuchungsgegenstand und dementsprechend wird der Frage systematisch nachgegangen, welche Inputs sich daraus für den Unterricht der mündlichen Kommunikation ableiten lassen.

1.1 Kommunikation

Dieses Kapitel setzt sich mit der Frage auseinander, worauf es in der mündlichen Kommunikation, also im menschlichen Miteinander-Handeln ankommt. Da sowohl in der Translationswissenschaft als auch in der Gruppendynamik die Kommunikationstheorie und die Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation Eingang fanden und diese auch in der Praxis angewendet werden, widmet sich dieses Kapitel deren Besprechung. Die Modelle der Kommunikationstheorie, die zum besseren Verständnis der zwischenmenschlichen Beziehungen eingesetzt werden können, weisen einen starken psychologischen Charakter auf. Diese Sichtweise wird jedoch aus gesprächsanalytischer Perspektive (z.B. von Lalouschek & Menz 2002: 58ff) kritisiert, denn diese Modelle befassen sich nicht mit dem Gebrauch von Sprache.

Aber das Interesse der Translation gilt auch der Pragmatik, welche sich auf die Verwendungssituation bezieht, d.h. die Sprache vom Standpunkt der Sprachbenützer/innen aus betrachtet, nämlich wie man sich in bestimmten Situationen verhält (vgl. Kadrić, Kaindl & Kaiser-Cooke 2007: 45). Kenntnisse der syntaktischen Regeln

und allgemeiner Bedeutungsinhalte allein sind für translatorische Zwecke und somit für eine erfolgreiche Kommunikation nicht ausreichend. Außerdem „erscheint uns abweichendes Verhalten störender als syntaktische oder semantische Regelverletzungen“ (Kadrić, Kaindl & Kaiser-Cooke 2007: 45). Aus diesem Grunde liegt der Fokus dieses Kapitels auf der Kommunikationstheorie, wobei hier der Anspruch weniger in der Vollständigkeit einer umfassenden Theoriebesprechung besteht, sondern vielmehr darin, einen groben Überblick über die menschliche Kommunikation und ihre Bestandteile zu geben.

1.1.1 Begriff Kommunikation

Kommunikation wird als eine Sonderform von Interaktion bezeichnet, wobei Interaktion als gegenseitiges Handeln zu verstehen ist, d.h., die Handlung von Person A beeinflusst Person B in ihrer darauf folgenden Handlung, deren Auswirkungen wiederum Person A in ihren weiteren Handlungen beeinflussen. Gegenüber Kommunikation ist Interaktion also der umfassendere Begriff (vgl. Edmondson & House 2003: 242).

Kommunikation ist eine Art zwischenmenschliche Interaktion, die mit Hilfe von „Zeichen“ eine gegenseitige Verständigung ermöglichen soll. Somit wird Kommunikation allgemein als Austausch von Signalen zwischen mindestens zwei Beteiligten verstanden. Als „Signal“ gilt alles, dem wir eine Bedeutung zumessen: In bestimmten Situationen also auch Schweigen oder wortloses Lächeln oder z.B. Kleidung, Mimik, Gestik usw. Streng genommen ist somit jedes soziale Verhalten kommunikativ, denn in jeder zwischenmenschlichen Situation besteht ein natürlicher Drang zur Kommunikation: „Man kann nicht nicht-kommunizieren.“ (Watzlawick, Beavin und Jackson 1969: 53). Dabei ist ein ausschlaggebendes Element die Interdependenz, d.h. die wechselseitige Steuerung und Kontrolle, die Intentionen auf Seiten des Senders und Aufnahme und Interpretation durch den Empfänger, wobei nicht jede Kommunikation intendiert ist.

Eine besondere Faszination üben immer noch die Axiome der Kommunikationstheorie von **Paul Watzlawick** aus. Er hat sich mit seiner Forschungsgruppe in Palo Alto in Kalifornien mit sozialen Interaktionen beschäftigt und analysierte deren Grundregeln. Das zentrale Ergebnis der „Palo-Alto-Schule“ war, dass – wie noch von Shannon und Weaver (1949) behauptet wurde – Kommunikationsabläufe kreisförmig und nicht

linear verlaufen. Bei den linearen Kausalketten ist es immer sinnvoll von einem Anfang und Ende der Reaktionskette (Ursache → Wirkung) auszugehen. Bei Rückkopplungssystemen, wie der menschlichen Kommunikation, ist dies von nachrangiger Bedeutung, d.h. die Frage nach Ursache – Wirkung, Vergangenheit – Gegenwart, bewusst – unbewusst ist bedeutungslos. Jede Kommunikation kann nur in ihren zwischenmenschlichen Beziehungen gesehen und verstanden werden.

Nach **Watzlawick, Beavin und Jackson** (1969) lautet somit die zentrale Grundannahme der menschlichen Kommunikation: Kommunikationsprozesse verlaufen als Kreisprozesse und nach bestimmten Regeln („Axiome“). Die fünf Axiome, auf die sich inzwischen die meisten Kommunikationsexperten beziehen, lauten:

1. Man kann nicht nicht-kommunizieren, was besagt, dass es für das Verhalten kein Gegenteil gibt.
2. Jede Kommunikation hat eine Sach- und eine Beziehungsebene, hat ein Was und ein Wie zum Inhalt.
3. Kommunikation ist Aktion und Reaktion. Dabei hat häufig jeder Partner den Eindruck, dass er nur reagiert, während der andere agiert. Aus dieser Subjektivität entsteht der Teufelskreis „Weil du so bist – denkst – handelst ... muss ich ...“
4. Die Zweisprachigkeit des Menschen, d.h. dass Kommunikation verbale und nonverbale Anteile hat. Beide müssen gehört, verstanden und beachtet werden.
5. Zwischenmenschliche Kommunikationsprozesse sind entweder symmetrisch oder komplementär. Kommunikation beruht also auf Gleichheit und Ungleichheit. Je angepasster der eine, umso bestimmender der andere.

1.1.2 Kommunikationsmittel

Zur Kommunikation, d.h. zu unserer Verständigung, bedienen wir uns zahlreicher Signale. Diese Signale weisen einen unterschiedlichen Bewusstseitsgrad auf und manifestieren sich in unterschiedlichen Formen: Sprache, parasprachliche und nonverbale Kommunikationsmittel. Diese werden im Folgenden dargestellt.

Sprache als Kommunikationsmittel

Zwischenmenschliche Kommunikation vollzieht sich zum größten Teil als sprachliche Kommunikation. Sprache wird als Medium betrachtet, das dazu dient, Inhalte unseres Bewusstseins, unsere Erfahrungen sowie Interpretationen der Realität anderen Menschen mitzuteilen. Sie ist ein wesentlicher Ausdruck und gleichzeitig auch Träger der Kultur.

Die Sprache besteht einerseits aus *Syntax*, d.h. aus den generellen grammatikalischen Regeln und der Art und Weise, wie wir sprachliche Zeichen verknüpfen und aus *Semantik*, welche sich auf die Bedeutungen, die mit sprachlichen Zeichen verbunden sind, bezieht. Dies wird von der *Pragmatik*, also von der Verwendungssituation, abgerundet, die im Folgenden anhand zweier mittlerweile klassisch gewordenen Modelle dargestellt wird.

Eine genauere Betrachtung der sprachlichen Interaktionen lässt sich ohne Einteilung der verschiedenen Funktionen der Sprache nicht darstellen. Als erster Psychologe hat sich **Karl Bühler** (1934) intensiv mit dem menschlichen Sprachverhalten auseinandergesetzt. In seinem häufig zitierten *Organonmodell* (Abb. 1) bezeichnet er die Sprache als Werkzeug, das folgende Funktion erfüllt: das Wahrnehmbare, also in der Regel die Sprache (Sprachzeichen Z), welche in Relation zum Sender, Empfänger sowie Gegenständen und Sachverhalten steht. Der Sender drückt sich über etwas aus und kann dabei auch etwas über sich selbst aussagen (*Kundgabe*). Sein Zeichen kann dabei auch eine Aufforderung an den Hörer sein, um beispielsweise etwas zu bewirken (*Appell*).

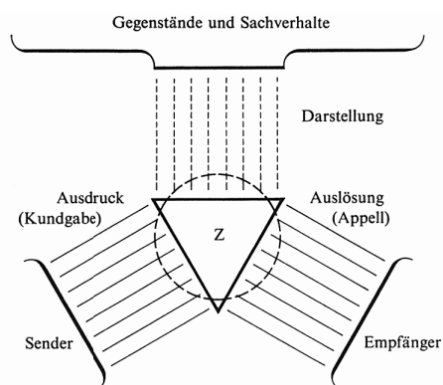


Abbildung 1: Das Organonmodell (Bühler 1934: 28)

Die Aussagen Bühlers und der Palo-Alto-Schule versuchte **Friedemann Schulz von Thun** (1981) unter einen Hut zu bringen und auf die alltägliche und berufliche Situation zurückzuführen. Nach seinem psychologischen *Vier-Seiten-Modell* der zwischenmenschlichen Beziehung findet Kommunikation immer auf vier Ebenen statt und dementsprechend umfasst eine Nachricht vier Seiten (s. Abb. 2). Jede Mitteilung hat zunächst einen *Sachinhalt*: das, worüber informiert wird; in jeder Mitteilung stecken weitere Informationen über die Person des Senders: über das, was er über sich kundtut (*Selbstoffenbarung*). Der dritte Aspekt der Nachricht definiert die *Beziehung* zwischen Sender und Empfänger. Und schließlich enthält die vierte Seite der Nachricht eine Aufforderung an den Empfänger (*Appell*).

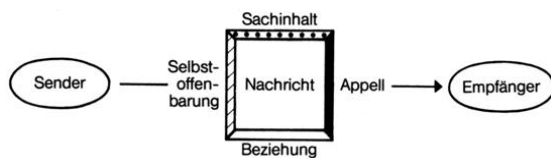


Abbildung 2: Das Kommunikationsquadrat (Schulz von Thun 1981: 30)

Um die Nachricht mit ihren vier Seiten zu veranschaulichen, gibt Schulz von Thun dem Empfänger der Nachricht „vier Ohren“ (Abb. 3), um die vier Seiten der Nachricht gleichzeitig zu erfassen.

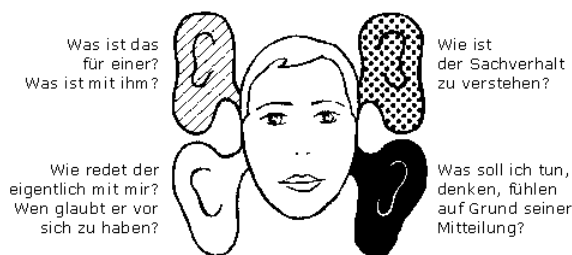


Abbildung 3: Der „vierohrige“ Empfänger (Schulz von Thun 1981: 45)

Parasprachliche und nonverbale Kommunikationsmittel

Die Sprache ist das höchst entwickelte und zuletzt erworbene Kommunikationssystem (vgl. Lurija 1982: 29), welches auf dem Fundament der Körpersprache beruht. Dazwischen liegt der Sprechausdruck, wie z.B. Aussprache, Deutlichkeit und Lautstärke. Diese Entwicklung wirkt beim Reden immer mit, so wird z.B. bei Formulierungsproblemen automatisch auf das einfachere, zugrunde liegende System des Gestikulierens

zurückgegriffen. Außerdem zeigen psycholinguistische Untersuchungen (z.B. De Ruiter 1998), dass Körpersprache elementar an der Sprachproduktion beteiligt ist und das Sprechdenken erleichtern oder behindern kann. Auch die Einschätzung der Glaubwürdigkeit kann von diesen Elementen beeinflusst werden. Dem Augenschein der Körpersprache und dem Klang des Sprechausdrucks wird sehr oft eher geglaubt als Worten.

Zur Kommunikation gehört also Verhaltensweisen jeglicher Art – nicht nur Worte, sondern auch alle als bedeutungstragend interpretierbaren Signale, unabhängig davon, ob sie bewusst oder unbewusst auf ein bestimmtes Ziel hin ausgerichtet sind. Somit können auch Frisur und Bekleidung und auch Raumgestaltung als kommunikative Zeichen fungieren.

1.1.3 Kommunikation zwischen Individuum – Gruppe – Kultur

Diese sehr komplexen Kommunikationsprozesse versuchte **Harold D. Lasswell** (1948) allgemeingültig in einer Formel zu beschreiben, die folgendermaßen lautet: „Who says what in which channel to whom with what effect?“, zu Deutsch: Wer sagt was in welchem Kanal zu wem mit welcher Wirkung?

Dies wurde dann u.a. von **Hellmut Geißner** (2000: 104) um weitere vier W-Fragen erweitert, die darauf hinweisen, dass Kommunikationsprozesse nur im Zusammenhang mit einer bestimmten Gruppe zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Raum gelten: „Wer spricht - mit wem - was, worüber, wie - warum und wozu - wann und wo?“

In einem größeren Rahmen gesehen finden Kommunikationsprozesse immer in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext statt. Wie in einer Gesellschaft kommuniziert wird, hängt von vielen Faktoren ab: vom Lebensstandard, von Machtverhältnissen, Sitten und Gewohnheiten, Wertvorstellungen und Normen, um nur einige zu erwähnen (vgl. Vermeer 1986: 31, Ammann 1990: 15, 1995: 47). Diese Verhaltensregeln und Konventionen werden von den Mitgliedern dieser Kultur übernommen und verinnerlicht. Diesen langen Anpassungsprozess des Einzelnen an die Gesellschaft und ihre Kultur wird *Enkulturation* genannt (vgl. Kadrić, Kaindl, Kaiser-Cooke 2007: 48f). Diese Anpassung findet aus dem triftigen Grund statt, dass diese Verhaltensregeln den Trä-

gern der Kultur Richtlinien geben, wie in bestimmten Situationen und Beziehungen agiert oder reagiert werden kann. Dies gibt einem wiederum die Sicherheit zu einer erwartungskonformen Verhaltensweise, „sofern man nicht will und nicht etwa bereit ist, die jeweils aus erwartungswidrigen Verhalten entstehenden Konsequenzen zu tragen“ (Göhring 2002: 10).

In einem kleineren Rahmen – in einer Gruppe – enthält Kommunikation nach **Ruth C. Cohn** (1975) drei Faktoren, die bildlich als Eckpunkte eines Dreiecks dargestellt werden können: Erstens das *Ich*, die Persönlichkeit; das *Wir*, die Gruppe und das *Es*, das Thema (Abb. 4). Dieses Dreieck ist eingebettet in eine Kugel, die die *Umwelt* darstellt, in welcher sich die Gruppe trifft. Diese Umgebung besteht aus Zeit, Ort, und deren biographischen und sozialen Gegebenheiten. (s. auch *Themenzentrierte Interaktion* im Kapitel 2.1.10.3)

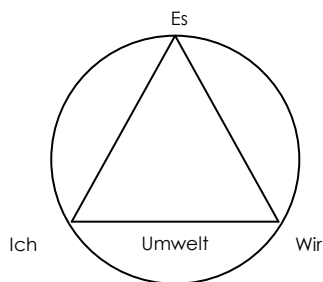


Abbildung 4: Kommunikation in einer Gruppe

Ergo verstehen wir eine Handlung nur, wenn wir die Gesamtsituation mitberücksichtigen. Jede Handlung ist in eine Situation eingebettet, und die Art und Weise, wie wir die Gesamtsituation verstehen oder interpretieren, hängt mit unserer Kultur und unserem kulturbedingten Wissen zusammen.

Somit kann die Kommunikation in einer bestimmten Kultur und Gruppe von den Individuen, die gerade sprechen und von denen, die gerade zuhören, nicht abgekoppelt werden. Jede Kommunikation ist durch den Kommunikationsstil der jeweiligen Individuen geprägt.

Das persönliche Kommunikationsverhalten wurde vom Kommunikationspsychologen **Hellmuth Benesch** (1987: 213) beschrieben, welches sich seiner Ansicht nach zwischen Machtausübung (Dominanz) und sich Fügen (Komplianz) sowie zwischen Zuwendung (Affiliation) und Abstand (Ditention) bewegt. Demnach sind Merkmale

für Dominanz und Affiliation: initiieren, führen, koordinieren, lenken, raten;

für Dominanz und Dition: beurteilen, kritisieren, missbilligen;

für Komplianz und Affiliation: dulden, mitarbeiten, zustimmen;

für Komplianz und Dition: aufgeben, ausweichen, sich zurückziehen.

Wie sich das Kommunikationsverhalten in einer konkreten Situation manifestiert, hängt wiederum von den bereits erwähnten Faktoren ab: wer mit wem, was, worüber, warum, wo, wann, wie, wozu kommuniziert.

Eine Stufe tiefer, in Richtung Tiefenpsychologie sowie Persönlichkeitsforschung, geht die Theorie von **Eric Berne** (1967). Die in einem Individuum ablaufenden Vorgänge wurden von ihm systematisch beschrieben. Sein theoretisches Konzept besagt, dass jeder Mensch anhand seiner vorhandenen Erinnerungen aus drei verschiedenen "Personen" besteht und drei verschiedene "Ich-Zustände" in sich trägt: das Eltern-Ich, das Erwachsenen-Ich und das Kindheits-Ich.

Die Theorie der drei Ich-Zustände wurde um die Idee der vier Lebensanschauungen von **Thomas Harris** (2009) ergänzt, die durch die treffenden Beschreibungen: Ich bin o.k. - Du bist o.k., Ich bin nicht o.k. - Du bist o.k., Ich bin o.k. - Du bist nicht o.k., Ich bin nicht o.k. - Du bist nicht o.k. den Inhalt dieser Anschauungen sehr exakt wiedergeben. Beide Konzepte bilden zusammen die Grundlage der *Transaktionsanalyse*. Demnach besteht eine Transaktion aus dem Reiz, den ein Mensch ausübt, und aus der Reaktion eines anderen Menschen auf diesen Reiz und vice versa. Mit Hilfe der Transaktionsanalyse kann herausgefunden werden, welche Ich-Anteile der Beteiligten an einer Interaktion den jeweiligen Reiz oder die Reaktion auslösen und welche Anschauung bei der Kommunikation in der jeweiligen Person steckt.

1.1.4 Selbst- und Fremdwahrnehmung

Um jedoch die Auswirkungen des eigenen und fremden, des verbalen und nonverbalen Verhaltens beobachten zu können, müssen die eigenen Wahrnehmungen in Erfahrung gebracht werden (vgl. Ribar 1995: 75, König 2006: 83–86, Krajcso 2010b). Feedback bietet die einzige Möglichkeit, die Selbstwahrnehmung mit der Fremdwahrnehmung systematisch zu vergleichen. Dabei kann die bisher nicht bewusste Wirkung eigener Verhaltensweisen erfahren und ggf. geändert werden.

Die Veränderungen des Selbst- und Fremdbildes hat **Joseph Luft** (1971) im *Johari Fenster*³ (Abb. 5) anschaulich dargestellt. Das Johari Fenster besteht aus vier Rechtecken (A, B, C, D), die sich im Verlauf der Kommunikation verändern.

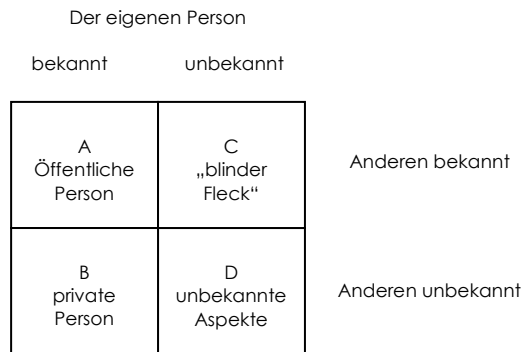


Abbildung 5: Das „Johari-Fenster“ (nach Luft 1971)

Fenster A (öffentliche Person) bezieht sich auf alle Sachverhalte, Verhaltensweisen, Gefühle und Motive, die sowohl mir selbst bekannt als auch für andere wahrnehmbar sind. *Fenster B* (private Person) entspricht unseren Gefühlen, unserem Denken und Handeln, die wir als privat betrachten und gerne für uns behalten. Diese Intimsphäre wird nur sehr vertrauten Personen geöffnet. *Fenster C* („blinder Fleck“) beschreibt die Verhaltensweisen, die andere über ihre Beobachtungen gewonnen haben. Dieser Bereich umfasst alle mir unbewussten Gewohnheiten, Wünsche, Vorurteile, die andere bemerken, die ich aber selbst vielleicht nicht so gut kenne. Über das Feedback lässt sich dieser so genannte „blinde Fleck“ verkleinern. *Fenster D* (unbekannte Aspekte) stellt den Bereich der Psyche dar, der weder mir selbst noch anderen bewusst ist. Er ist der bereits erwähnte Bereich, in dem sich die Tiefenpsychologen (Persönlichkeitsforschung durch Transaktionsanalyse) bewegen, der zwar das Verhalten mit beeinflusst aber nur schwer greifbar ist.

Ziel von Feedback ist es, den Bereich A des Einzelnen zu erweitern. Durch den Austausch von Rückmeldungen kann im Laufe der Interaktion erreicht werden, dass *Fenster A* sich nach rechts vergrößert, und eine realistischere Selbsteinschätzung eintritt (Abb. 6).

³ Das Johari Fenster wurde nach Joseph Luft und Harry Ingham benannt.



Abbildung 6: Die beginnende Interaktion in einer Gruppe und das gruppenspezifische Ziel

Die Aufhellung von blinden Flecken führt nicht automatisch dazu, dass der Empfänger von Feedback sein Verhalten ändert (vgl. König 2006: 87). Das erste Ziel ist es, die Wirkungen des eigenen Verhaltens kennen zu lernen. Ob Veränderungen gewollt sind, ist eine andere Frage und wird erst in den Kapiteln 2.1.10.2 und 2.2.2.3 beantwortet.

1.1.5 Gespräch vs. Rede

Haben Sprecher die bisher erläuterten Aspekte der Kommunikationssituation vollständig erfasst, wählen sie dazu die entsprechende mündliche Kommunikationsform: Dialogische, interaktive Formen mündlichen sprachlichen Handelns (Gespräche) stehen mehr oder weniger monologischen Formen (Rede, Vortrag, Präsentation) gegenüber (vgl. Brünner 2009). Analog dazu werden auch einzelne Handlungen gesetzt. Im Falle von Rede sind diese meistens Informieren oder Überzeugen, in Gesprächen können beispielsweise Klärungs- bzw. Streithandlungen zum Einsatz kommen (vgl. Forster 1997).

1.1.6 Erfolg und Misserfolg der Kommunikation

Wie aus den skizzierten Ausführungen ersichtlich wird, trägt kommunikatives Handeln wegen seiner Komplexität sehr viel Potential an Problemen und Missverständnissen in sich. Kommunikation gelingt daher nicht immer. Kommunikationsprobleme können verschiedene Ursachen haben und unterschiedliche Aspekte der besprochenen Komponenten betreffen (z.B. akustische Probleme, Interpretations-, Erwartungsprobleme usw.) (vgl. z.B. Dannerer 2004). Ob und wie weit Kommunikation gelingt, hängt davon ab, inwiefern ihre Bestandteile auf das Ziel der Verständigung hin ausgerichtet realisiert werden.

1.1.7 Zwischenresümee – Kommunikationspyramide

Anhand der bisherigen Überlegungen wird deutlich, dass Kommunikation ein sehr komplexer Sachverhalt ist. Zur Zusammenfassung der Kriterien, auf die es beim Miteinandersprechen ankommt, wird die dreiseitige Redepyramide von Pabst-Weinschenk (2009: 25f) in adaptierter Form herangezogen (Abb. 7).

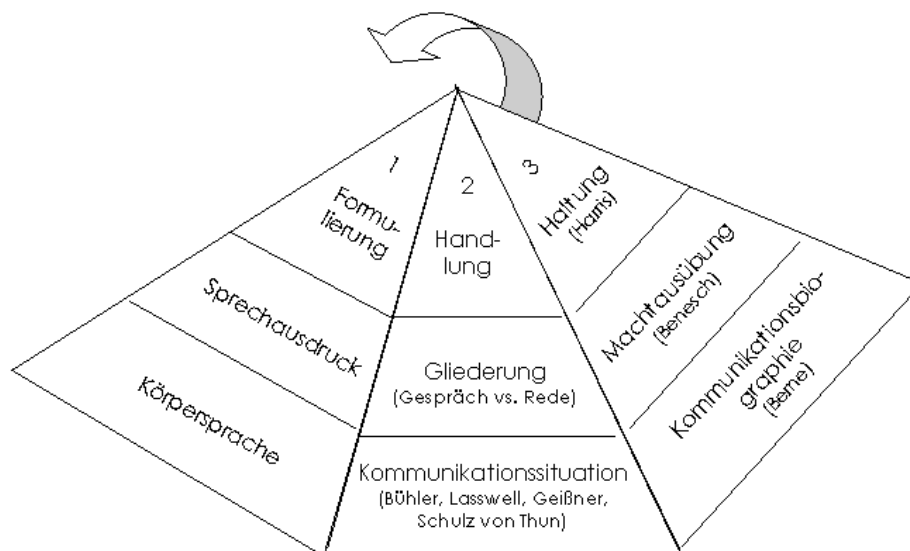


Abbildung 7: Die Kommunikationspyramide

Die erste Seite der Pyramide umfasst die rhetorische⁴ Kommunikation, wobei sie sich auf dem Fundament der Körpersprache (Gestik, Mimik, Haltung, Kleidung usw.) der Sprechausdruck (Deutlichkeit, Tempo, Aussprache, Pausen usw.) und der Formulierung (Wortwahl, Satzbau usw.) aufbaut.

Beim Inhaltskonzept, der zweiten Seite der Pyramide, geht es zunächst um die Erfassung der gesamten Kommunikationssituation (s. Bühler, Lasswell und Geißner) und die Analyse der Beziehungs- und Inhaltsebene (Schulz von Thun). Auf der Basis dieser Einschätzung der Kommunikationssituation wird eine passende Gliederung der Kommunikation (Gespräch oder Rede) vorgenommen. Aus diesen Komponenten können dann einzelne Handlungsschritte (Argumentieren, Zuhören usw.) abgeleitet werden.

⁴ In diesem Kontext ist mit *rhetorisch* Folgendes gemeint: Menschen beziehen sich in ihrer Kommunikation auf andere Menschen, streben Ziele an, wählen dazu bewusst aus ihrem Kommunikationsinventar aus, reflektieren das kommunikative Geschehen und antizipieren Wirkungen des Gesagten (vgl. Geißner 1988: 144ff, Forster 1997: 45).

Bei der Kommunikation kann unser Gesprächspartner aus dem Inhaltskonzept und den rhetorischen Mitteln Rückschlüsse auf unsere Persönlichkeit ziehen. Dies wird mit der dritten Seite der Pyramide Ausdruck verliehen. Die kommunikativen Einstellungen erwachsen aus der Kommunikationsbiographie eines Menschen (kulturelle Konventionen, Ich-Zustände von Berne) und lassen sich auf die Frage zurückführen, ob Kommunikation in Form von Kooperation oder Konkurrenz (Machtausübung nach Benesch) stattfindet und von welcher Haltung sie (Transaktionsanalyse von Harris) ausgeht.

Kommunikation ist ein komplexer Vorgang gesprochenen und ungesprochenen Verhaltens auf mehreren Ebenen. Einige Aspekte kommunikativer Akte sind offensichtlich und leicht zu verstehen; andere Aspekte sind weniger offenkundig und mehrdeutig. Die Anwendung dieser Analogie kann das Verständnis von Kommunikation im Unterricht der mündlichen Kommunikation in der translatorischen Ausbildung als mehrschichtigen Prozess hilfreich unterstützen – (wie noch die Untersuchung im Kapitel 4.3 zeigen wird). Außerdem dient dieses Konzept als Grundlage für die Diskussion der kommunikativen Kompetenz (Kapitel 1.2.6 und 1.4.1) Bevor darauf jedoch näher eingegangen werden kann, ist noch zu klären, was Kommunikation und Translation miteinander zu tun haben. Auf diese Frage geht das nächste Kapitel ein.

1.2 Translation als Sonderform der Kommunikation

Die Translationswissenschaft, synonym auch Translatologie (vgl. Reiss & Vermeer 1984: 7, Holz-Mänttari 1984: 19), ist ein noch junges Forschungsgebiet: Die Anfänge liegen etwa vierzig Jahre zurück. Der Terminus *Translation* (von lat. *Translatio* = Übertragung, Versetzung, Verpflanzung) ist der Oberbegriff für Übersetzen und Dolmetschen, und wird dann verwendet, wenn das Gemeinsame an Übersetzen und Dolmetschen bezeichnet werden soll, also eine terminologische Unterscheidung bei gemeinsamer Betrachtung nicht notwendig ist.

Translation ist eine Sonderform der Kommunikation, zumal diese immer in eine Kommunikationssituation eingebettet ist und in ihr stattfindet. Dabei handelt es sich um eine Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen. Translator/innen kommunizieren – und ermöglichen die Kommunikation – nicht nur zwischen Sprachen, sondern auch zwischen Kulturen. Somit sind sie keine bloßen Sprachmitt-

ler/innen, sondern auch Kulturmittler/innen (vgl. Reiß & Vermeer 1984: 6f, Ammann 1995: 31ff, Snell-Hornby 1999: 37, Kadrić, Kaindl & Kaiser-Cooke 2007: 32, Bachmann-Medick 2007: 243, Schmitt 1999a: 3). Für die Bezeichnung der Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen wird auch *interkulturelle Kommunikation* verwendet, wobei bei dieser nicht unbedingt das translatorische Vorgehen im Vordergrund steht, sondern der Aspekt der Verständigung (vgl. Hepp 2006: 9). Geschieht dies über verschiedene Kulturen hinweg, spricht man auch von transkultureller Kommunikation.

1.2.1 Translation

Der Begriff Translation wird auch deshalb zusammenfassend für Übersetzen und Dolmetschen verwendet, weil die Vorgehensweise des Übersetzers und des Dolmetschers vergleichbar ist. Beide müssen nämlich für einen bestimmten Zweck in einer bestimmten Situation ein „Translat“ herstellen, wobei sich nur die Art der Darstellung voneinander unterscheidet (vgl. Ammann 1990: 74ff, 1995: 50–55, Witte 1999: 346). Otto Kades klassische Definition der beiden Tätigkeiten veranschaulicht dies sehr treffend:

„Wir verstehen daher unter *Übersetzen* die Translation eines fixierten und demzufolge permanent dargebotenen bzw. beliebig oft wiederholbaren Textes der Ausgangssprache in einen jederzeit kontrollierbaren und wiederholt korrigierbaren Text der Zielsprache. Unter *Dolmetschen* verstehen wir die Translation eines einmalig (in der Regel mündlich) dargebotenen Textes der Ausgangssprache in einen nur bedingt kontrollierbaren und infolge Zeitmangels kaum korrigierbaren Text der Zielsprache.“ (Kade 1968: 35)

Da die Einsichten in diese Prozesse translationsdidaktisch verwertet werden können, werden diese im Folgenden besprochen.

1.2.2 Translationsprozess

Translation wird als ein breit gefächertes und differenzierter Handlungskomplex in einem kommunikativen Rahmen gesehen (vgl. Schmitt 1999: 15). Translation besteht aus einem Texttransfer von einer Ausgangssprachhandlung, durch einen Ausgangs-

text (AT) realisiert, in eine Zielsprachhandlung, durch einen Zieltext (ZT) realisiert (vgl. Nord 1989), wobei zwischen AT und ZT eine Äquivalenz hergestellt wird (vgl. Koller 1992: 16). Äquivalenz ist als Ähnlichkeit zu verstehen, die sich auf alle Dimensionen des Textes, wie Inhalt, Ziel, Wirkung, Form usw. bezieht.

In diesem Sinne muss zunächst der AT verstanden und gleichzeitig auch genau analysiert werden (vgl. Reiss 1969), um ein umfassendes Textverständnis zu erreichen. Dieses Textverständnis stellt dann die Weichen für den Übersetzungsvorgang. Die wohl ausführlichste Fassung der translationsrelevanten Textanalyse ist auf **Christiane Nord** zurückzuführen, die auf den Modellen von Lasswell und Bühler beruht. Dieses klassisch gewordene Abfrageschema lautet folgendermaßen:

„Wer übermittelt wozu wem über welches Medium wo wann warum einen Text mit welcher Funktion? Worüber sagt er was (was nicht) in welcher Reihenfolge, unter Einsatz welcher nonverbalen Elemente, in welchen Worten, in was für Sätzen, in welchem Ton mit welcher Wirkung?“ (Nord 1995: 41)

Außerdem ist auch zu klären, welches Ziel ein Translat (Produkt von Übersetzungs- bzw. Dolmetschprozessen) erfüllen soll. Dieser funktionsorientierte Ansatz stellt das intendierte Ziel, den Skopos in den Vordergrund, indem Faktoren erkannt werden müssen, die in der Zielkultur zu einem optimalen Funktionieren des ZT beitragen (vgl. Vermeer 1978, Dizdar 1999: 105). Die danach benannte Skopostheorie hebt diese (meistens kulturellen) Faktoren und nicht Strategien hervor. Den professionellen Translator macht daher nicht das Erlernen der Strategien aus, sondern die Aneignung einer kritischen und selbstbewussten Haltung, anhand derer Studierende ihre Translationsstrategien selbst bestimmen können.

Diese neue Orientierung „setzt Kultur an die Stelle von Sprache im engeren Sinn, eine zielgerichtete Haltung an die Stelle der Autorität des AT und Autors, Vielfalt der Möglichkeiten und Raum für Andersartigkeit an die Stelle von festgelegten Strategien des Übersetzens.“ (Dizdar 1999: 107)

Kognitive und mentale Prozesse

Aber welche mentalen und kognitiven Prozesse (Denkprozesse) laufen bei einem Translator ab? Auf diese Frage liefert die Psycholinguistik eine Antwort. Bei der Trans-

lation finden Prozesse statt, die sich laut Kiraly (1995) der Beobachtung entziehen oder laut Kußmaul (1995) nur zum Teil nachvollziehbar sind. Introspektive Analyseverfahren des lauten Denkens geben daher nur teilweise Aufschluss über den Translationsprozess. Dieser läuft nicht linear, sondern eher rekursiv mit Vor- und Rückgriffen ab, wobei Bottom-up (sprachliches Wissen) und Top-down (kontextuelle sowie situationalle Kenntnisse und Erwartungen, Erfahrungen, Weltwissen) zusammenwirken (vgl. Kußmaul 1995: 5–37, Kupsch-Losereit 1999: 65).

Die Leistung des Translators beruht darauf, dass er eine aktuell-spontane Beziehung zwischen dem AT und dessen kommunikativer und sozialer Funktion, seinem Wissen und seinen Erwartungen, den für ihn relevanten Handlungszusammenhängen sowie den translatorischen Zielsetzungen, herstellt (vgl. Kupsch-Losereit 1999: 65).

Dabei findet eine Art Perspektivenwechsel statt, denn der Translator liest oder hört den Text von vornherein aus der Perspektive des fremdkulturellen Lesers/Hörers und zieht die Bewusstseins- und Handlungsdimensionen seines Lesers/Hörers in Betracht, orientiert sich an deren Wissenshintergründen, antizipiert folglich deren Emotionen, Erwartungen, Verstehensbedingungen und -möglichkeiten (vgl. Kupsch-Losereit 1999: 65f). Der Translator ermöglicht durch seinen integrativen Verstehensprozess die für den ZT-Leser/Hörer notwendigen mentalen Schlussfolgerungen⁵ und verbalisiert häufig im AT nur implizit vorhandenes Kulturwissen.

Somit sind Translator/innen imstande, sich mittels Sprache zwischen unterschiedlichen Realitätsbezügen zu bewegen (vgl. Ammann 1995: 40, Kadrić, Kaindl & Kaiser-Cooke 2007: 39, 59, Witte 1999: 345), da – wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt – die uns umgebende Realität u.a. von der jeweiligen Kultur überformt ist. Im Prozess der Translation treffen also unterschiedliche Zugänge zur Realität aufeinander, die durch unterschiedliche Sprachen ausgedrückt werden. Daher müssen Translator/innen immer auch entscheiden, welche Realitätsinterpretationen mit welchen sprachlichen Mitteln nach welchen Kriterien auszudrücken sind.

⁵ Diese werden auch Inferenzen genannt, die Textinhalte mit Erfahrungs- und Weltwissen verbinden.

Zu den beim Dolmetschen ablaufenden Prozessen gehören das voreilende⁶ und schnell zu bewältigende Verstehen und das dolmetschspezifische Analysieren, das Erkennen, Gewichten und Strukturieren von Inhalten und die kurzfristige Speicherung von mündlich und einmalig dargebotenen Texten (vgl. Kalina 1999: 330, Schmitt 1999a: 2f). Der Text wird zuerst von seiner sprachlichen Form befreit, also deverbaliert, und diese nonverbalen semantischen Sinneinheiten werden dann in der Zielsprache wieder reverbaliert. Bei hoher Vortragsgeschwindigkeit aus Zeitmangel wird auch eine Art Textverdichtung (Komprimieren) vorgenommen. Die Schwierigkeit beim Dolmetschen machen die sich beinahe gleichzeitig ablaufenden Prozesse – Hören, Verarbeiten und in geringer zeitlicher Verschiebung stattfindendes Sprechen – aus. Diese Art der Translation ist also gekennzeichnet durch eine hohe Gedächtnisleistung, den Kodierungswechsel sowie das Streben nach kommunikativer Äquivalenz (vgl. Kade 1968: 163f)

Verstehen

Dabei findet Verstehen folgendermaßen statt. Durch Inferenzieren werden auf der Grundlage des bereits verarbeiteten Textes und eigener Wissensbestände zuerst Schlüsse gezogen. Danach findet das Antizipieren, die Hypothesenbildung statt, die sich auf erwartete, jedoch noch nicht gelesene bzw. produzierte Ausgangstextsegmente bezieht (Dolmetscher/innen gehen hierbei ein gewisses Risiko ein und müssen mit hoher Aufmerksamkeit verfolgen, ob sich ihre Hypothese bestätigen). Die letzte Phase, das Segmentieren, ist nichts anderes als die Zerlegung des Textes in einzelne sprachliche Einheiten.

Laut Holz-Mänttari (1996) und Risku (1998) geben all diese Ausführungen über die mentalen Prozesse den Translator/innen bloß Orientierungshilfen, um den Translationsprozess immer wieder aus der Distanz zu betrachten, während die zum Teil nicht nachvollziehbaren individuellen, analytischen, intuitiven und kreativen Prozesse sich bei der Translation entfalten können.

⁶ Dieses Eingehen auf ein Risiko bezieht sich auf erwartete, jedoch noch nicht produzierte Ausgangstextsegmente, welche bereits zielsprachlich realisiert werden müssen, bevor sie jedoch durch die Äußerung des Ausgangstextsegments bestätigt werden können (vgl. Kalina 1999: 332). Beispielsweise steht in Passivkonstruktionen des Deutschen das Verb an der letzten Stelle des Satzes. Wird aus dieser Sprache in eine andere simultan gedolmetscht, in der das Verb eine Position zu Satzbeginn einnimmt, müssen Dolmetscher/innen das noch nicht verlautebarte Verb aus dem Kontext erschließen und es sozusagen intuitiv bzw. voreilend erraten.

1.2.3 Translationsworkflow

In der beruflichen Praxis gehört zur zentralen Aufgabe der Translator/innen nicht nur die theoretische Kenntnis und praktische Beherrschung der Translation, sondern auch die professionelle Abwicklung von Aufträgen (vgl. Orbán 2008: 194f, 204f). Das Aufgabenspektrum reicht dabei von der vorbereitenden Fach- und Sprachrecherche über die Anfertigung des Translates bis zur Qualitätssicherung und umfasst auch organisatorische Aufgaben, so etwa die Angebotserstellung, die Auftragsannahme und -abgabe, die Kommunikation mit dem Auftraggeber, das Projektmanagement, die Rechnungslieferung und Terminologieverwaltung.

In der beruflichen Praxis lässt sich der gesamte Arbeitsablauf in unterschiedliche (organisatorische und inhaltliche) Subprozesse untergliedern. Folgende prototypische Arbeitsschritte laufen bei der Translation ab, die sich zeitlich überschneiden können. Zu Beginn erhalten Translator/innen eine Anfrage, in deren Zusammenhang dann konkrete Aufgaben abgewickelt werden, wie Aufwandsanalyse, Kostenkalkulation, Angebotserstellung und Vertragsverhandlung. Es müssen auch die notwendigen Eckdaten zum Auftrag geklärt werden.

Die diesbezüglichen organisatorischen Informationen betreffen u.a. Bearbeitungszeit, Abgabetermin, Lieferform, Software, zusätzliche Leistungen (z.B. Prüfung durch Dritte) sowie Sonderwünsche des Auftraggebers. Auch inhaltliche Fragen, wie Textfunktion, Verwendungszweck, Zielgruppe, vorhandene Wissensbestände müssen bereits im Vorfeld geklärt werden. Diesbezüglich steht meistens ein Ansprechpartner für Rückfragen zur Verfügung, Terminologiebestände und Literaturhinweise werden ausfindig gemacht. Somit wird der Auftrag spezifiziert.

Als nächstes findet eine Analyse des Ausgangstextes oder der Wissensbestände – je nachdem ob es sich hier um eine Übersetzung oder Dolmetschung handelt – statt und es wird eine fundierte mediengestützte Sprach- und Fachrecherche durchgeführt, um subjektive Assoziationen zu objektivieren. Zusätzlich wird ggf. eine Terminiologiedatenbank erstellt und schließlich ein Zieltext (Translat) unter Berücksichtigung weiterer Aspekte (Tools, Layout, Art der Dolmetschung usw.) produziert. Nach der Translation wird das Produkt kontrolliert, und, im Falle von Übersetzungen eventuell modifiziert bzw. optimiert. Die Qualitätskontrolle beinhaltet Korrekturen und Nachbearbeitungen, welche auch durch einen Dritten ausgeführt werden können. Zum

Schluss wird der Auftrag nochmals organisatorisch bearbeitet (Lieferung, Archivierung, Rechnungsstellung, Buchhaltung). (vgl. Freigang 1990: 163, Orbán 2008: 197, Holz-Mänttari 1993: 308f, Risku 1999: 109, Kußmaul & Hönig 1999: 176)

Diese Ausführungen geben Anhaltspunkte zur Berufspraxis der Translator/innen. Aber arbeiten alle ausgebildeten Translator/innen praxistreu oder sind sie zu Fremdgänger/innen geworden?

1.2.4 Beruflicher Kontext der Absolvent/innen

Diese Frage, also das Thema der Berufswege, ist im Lichte des Bologna-Prozesses besonders aktuell und relevant, da diese Umstellung auch die Chance bietet, die herkömmlichen Studieninhalte zu überdenken und an die aktuellen Gegebenheiten des Arbeitsmarktes anzupassen (vgl. Hagemann 2006: 13). Aber auch im Sinne der Employability, eines der Ziele des Bologna-Prozesses neben Studierendenzentriertheit und Verbesserung des Lernens, ist es unumgänglich, den Arbeitsmarkt der zukünftigen Translator/innen zu kennen.

Die Sprachindustrie ist durch eine ständige Entwicklung und Änderung charakterisiert. Auch die Arbeit und der Arbeitsplatz der Translator/innen hat sich in den vergangenen 20 Jahren stark verändert (vgl. Rogers 2004, Stoll 2000, Mayer 2004, EMT 2009). Diese Entwicklung sollte im Falle einer praxisorientierten Ausbildung in den Curricula und Syllabi der Ausbildungsstätten berücksichtigt werden. In diesem Sinne ist zuerst zu klären, wie die berufliche Praxis der Translator/innen aussieht, wo sie arbeiten, was sie machen und ob ihr Studium sie auf ihre Tätigkeit zufriedenstellend vorbereitet hat.

Auskunft darüber geben zwei in Deutschland durchgeführte repräsentative Umfragen (vgl. Schmitt 1999a, 1999c) und zwei weniger repräsentative Studien, von denen eine in Österreich (vgl. Brence 2007)⁷ und eine in Deutschland (vgl. Schmitz 2008) durchgeführt wurde.

Im Jahre 2007 sieht die berufliche Situation der Translator/innen in Österreich folgendermaßen aus: 33,3 % der Befragten waren Freiberufler, 3,2 % arbeiteten bei Überset-

⁷ Trotz der niedrigeren Zahl der ausgewerteten Fragebögen dieser österreichischen Studie (93) wird sie herangezogen, da deren Ergebnisse mit den in Deutschland durchgeführten Bestandaufnahmen erstaunliche Ähnlichkeiten aufweist.

zungsagenturen in einem Angestelltenverhältnis, 8,6 % hatten eine feste Anstellung beim Staat bzw. einer internationalen Organisation inne sowie 47,3 % arbeiteten in der Wirtschaft. Der Rest – 7,5 % – war zu diesem Zeitpunkt arbeitslos (vgl. Brence 2007: 52). Der Beschäftigungsstatus der befragten Absolventen in Deutschland weist eine erstaunliche Ähnlichkeit mit diesen Zahlen auf (für genaue Angaben s. Schmitt 1999c: 7).

Aber arbeiten alle Absolvent/innen berufstreu? In einem Bericht des Arbeitsmarktservice Österreich über den Beruf und die Beschäftigungssituation von Übersetzer/innen und Dolmetscher/innen (2004: 62) heißt es:

„Typische Arbeitsverhältnisse zu Beginn der beruflichen Laufbahn sind freie Mitarbeit und Tätigkeiten auf Werkvertragsbasis. Viele Absolvent/innen entscheiden sich danach für einen 'sicheren Brotberuf' in einer studienfremden Tätigkeit und festem Anstellungsverhältnis, mit gelegentlichen Übersetzungs- und Dolmetscharbeiten.“

Eine andere Studie von Kurz und Moisl (2002) kam zu einem ähnlichen Ergebnis: 30–40 % der Absolvent/innen arbeiten berufsfremd. Dabei umfassen die Beschäftigungsfelder der Wirtschaft, Industrie, Bildung und Dienstleistung und die beruflichen Tätigkeiten der Abgänger/innen beinhalten Translation, Sachbearbeitung, Assistenz, Marketing, Unterricht, Software-, Projektmanagement und Controlling.

Ausgebildete Translator/innen, die nicht vom interlingualen Übersetzen oder Dolmetschen leben, sondern beruflich anderweitig tätig sind, arbeiten jedoch nicht zwangsläufig „ausbildungsfremd“. Eine in Österreich durchgeführte empirische Untersuchung, in der sich die interviewten Absolvent/innen des Zentrums für Translationswissenschaft (ehemaliges Institut für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung) zum Zeitpunkt der Befragung einer anderen beruflichen Tätigkeit als der des Übersetzens und/oder Dolmetschens widmeten, ergab, dass sie zwar berufsfremd nicht jedoch „ausbildungsfremd“ tätig sind. Die Befragten gaben nämlich an, dass sie die in ihrer Translationsausbildung erworbenen Kompetenzen in ihren „berufsfremden“ Tätigkeiten in einem beträchtlichen Umfang einsetzen. Die Recherchier-, Text- und interkulturelle Kompetenz – wesentliche Anforderungen für professionelle Translation – sind auch in diversen anderen Branchen gefragt (vgl. Höller 2006: 81, 122). Es wird also

angenommen, dass im Studium Translation sehr vieles gelernt wird, das über die klassischen Translationsberufe hinaus in zahlreichen anderen Berufen dienlich sein kann.

Aber wird innerhalb der Translationstätigkeit zwischen Dolmetschen und Übersetzen unterschieden? Dolmetschen Übersetzer/innen und Übersetzen Dolmetscher/innen? In Österreich fertigen über 33 % der befragten Dolmetscher/innen sehr oft schriftliche Übersetzungen an, bloß 4,2 % übersetzen nie; 47,5 % der befragten Übersetzer/innen gaben an, nie zu dolmetschen (vgl. Brence 2007: 54). In Deutschland dolmetschen nur 36 % der befragten Übersetzer/innen niemals und bloß 25 % der Dolmetscher/innen übersetzt nie (vgl. Schmitt 1999c: 12). Der Rest aller Gruppen macht dies gelegentlich. Die überwiegende Mehrheit der Befragten übt jedoch die „ausbildungsfremde Tätigkeit“ sehr oft aus.

Und welche sonstigen Aufgaben bewältigen Translator/innen noch? Das Verfassen von Texten ohne Vorlage gehört sehr oft zu ihren Aufgaben 29,8 % sowie das Redigieren von Texten 25 %. Außerdem beschäftigen sie sich auch mit Projekt- 21,4 % und Terminologiemanagement 10,7 %.

Als ein kurzer Exkurs ist hier auch noch erwähnenswert, dass, Translator/innen – im Gegensatz zu vielen Annahmen – keine Alleingänger/innen sind. Sie sind eingebettet in komplexen Netzwerken, ungeachtet dessen, ob sie freiberuflich oder im Angestelltenverhältnis tätig sind. Laut der Studie in Deutschland erstellt im Jahre 1989 die überwältigende Mehrheit der Translator/innen Übersetzungen zwar noch alleine (81 %), aber immerhin 19 % der Befragten gab an, in einem Team tätig zu sein (vgl. Schmitt 1990c: 6). Etwa 20 Jahre danach schildern die Zahlen in Österreich eine wesentlich veränderte Situation in punkto Teamarbeit. Im Jahre 2007 gaben 48,8 % der Befragten an, vorwiegend alleine zu arbeiten, 16,3 % arbeitet sehr oft im Team und 33,7 % zu etwa gleichen Teilen im Team und alleine. Die letzteren Ergebnisse sind zwar – wie bereits erwähnt – weniger repräsentativ, aber durch die inzwischen gegebenen technologischen Möglichkeiten ist anzunehmen, dass Teamarbeit und die Fähigkeit dazu tatsächlich einen wachsenden Stellenwert haben. Ein Umstand, den man auch in der Ausbildung berücksichtigen sollte.

Diese Ausführungen veranschaulichen, dass das Berufsbild der Translator/innen verschwimmt und die Tätigkeitsbereiche immer komplexer werden, sich erweitern und

nicht mehr nur auf Translation beschränkt sind – ein Trend, der in den kommenden Jahren auch anhalten wird (vgl. Risku 2004: 32, Mayer 2004: 119) und ein Trend, dem in der Ausbildung Rechnung getragen werden soll, vor allem, wenn einem die Kluft zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt vor Augen geführt wird.

1.2.5 Kluft zwischen Arbeitsmarkt und Ausbildung

Die Frage, ob die akademische Ausbildung den Anforderungen des Arbeitsmarktes entspricht und wie weit die dazu notwendigen Schlüsselkompetenzen vermittelt werden, wurde in Österreich⁸ folgendermaßen beantwortet. Defizite wurden in der Kulturkompetenz der Muttersprache (70 % bewerten deren Vermittlung als nicht gut bzw. sehr schlecht) festgestellt. Während die Problemlöse- und Recherchierkompetenz durchaus positiv bewertet wurden, sind in der Auftragsabwicklungskompetenz extreme Defizite vorhanden; beinahe 80 % der Befragten beurteilen die Qualität deren Vermittlung als sehr schlecht. Auch die Vermittlung der Teamkompetenz scheint in der Ausbildung noch verbesserungswürdig zu sein; knapp 40 % beurteilen diesen Teil der Ausbildung als nicht gut, allerdings hielten ihn immerhin über 55 % für gut bzw. sehr gut.

Eine Studie, die in Deutschland durchgeführt wurde, stellt eine viel größere Kluft zwischen Arbeitsmarkt und Ausbildung fest. Die Befragten kritisieren die fehlende Berücksichtigung der praktischen Aspekte. Die allzu rudimentäre Vermittlung der Schlüsselkompetenzen, wie kommunikative Kompetenz, Team- und Konfliktlösungskompetenz werden bemängelt (vgl. Hagemann 2006: 16). Der fehlende Praxisbezug des Studiums wird mittels Erhebungen auch an anderen Hochschulen festgestellt (vgl. Luxat 2004, Nord 2005, 2006).

Auch die im Jahre 1999 durchgeführte EU-Studie "LETRAC" (Language Engineering for Translators' Curricula) zog dieselbe Schlussfolgerung: "Translators do not feel well prepared by their institutions for the real world of work" (Drugan 2005: 2). Ferner kennen die Studenten die Entwicklungen des Arbeitsmarktes in vielen Fällen besser als die Lehrenden selbst und üben Druck auf sie bzw. auf die Institution aus, die Lehre an die Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen.

⁸ Die Studie wurde unter den Absolvent/innen des Instituts für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz durchgeführt (vgl. Brence 2007: 60).

Aber nicht nur die Studierenden, sondern auch die Wissenschaftler/innen beklagen die immer größer werdende Kluft zwischen den Fähigkeiten der Absolvent/innen und den Anforderungen der Arbeitswelt (z.B. Göpferich 1997: 171, Gouadec 2007: 342, Kiraly 2000: 31, 193, González Davies 2004: 71). Die rasanten Entwicklungen der Sprachindustrie seien in der Ausbildung praktisch nicht berücksichtigt: „teaching in universities across the world is far removed from the actual practice of translation“ (Baer & Koby 2003: VII).

1.2.6 Anforderungen an die Translator/innen

All diese Überlegungen ergeben Hinweise für die Kompetenzen, die für eine erfolgreiche translatorische Handlung benötigt werden und die dann als Grundlage für die Ausbildungsziele und die methodologische Gestaltung der mündlichen Kommunikation dienen sollen. Dabei wird unter Kompetenz die Gesamtheit der Fähig- und Fertigkeiten, Kenntnisse und Vorgehensweisen, die für die Erledigung einer bestimmten Aufgabe unter gegebenen Umständen erforderlich sind, verstanden (EMT 2009: 4). Zusammen bilden diese Kompetenzen ein Minimum, dem sich weitere Spezialkompetenzen immer noch hinzufügen lassen (zum Beispiel Lokalisierung, Übersetzen audiovisueller Texte, wissenschaftliche Forschung, Synchronisierung usw.)

Diese Arbeit beschäftigt sich zwar in erster Linie mit der kommunikativen Dimension, es werden jedoch alle Kompetenzen aufgelistet, um die Nachvollziehbarkeit⁹ der Überlegungen weiterhin gewährleisten zu können. Außerdem sind manche Fertigkeiten interdependent und können mehreren Clustern angehören. Eine solche wäre beispielsweise die Entscheidungskompetenz, die sowohl fürs Recherchieren als auch für den Übersetzungsprozess notwendig ist.

Sachkompetenz

Das zentrale Element der Sachkompetenz stellen die Sprachkenntnisse dar. Dass die Studierenden neben ausgezeichneter muttersprachlicher Sprachkompetenz (vgl.

⁹ Meines Wissens wurde bis dato keine Kompetenzmatrix, die auf empirischen Grundlagen beruht und sowohl die Translationstheorie als auch den beruflichen Kontext der TranslatorInnen berücksichtigt, erstellt, obwohl nur mit deren Kenntnis effiziente Ausbildungsziele formuliert werden können.

z.B.¹⁰ Resch 1999: 343) auch über sehr gute (mindestens Niveau C1 „kompetente Sprachverwendung“ gemäß dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen) Fremdsprachenkenntnisse in mindestens zwei Sprachen verfügen müssen, steht außer Frage (vgl. Leube 2002: 146).

Aber nicht nur die jeweilige Sprache, sondern auch deren kulturelle Gegebenheiten gehören zum Standardrepertoire der Translator/innen. Das bewusste und aktive Beherrschen dieses kulturellen Wissens sowie seine Anwendung in interkulturellen Situationen werden als *interkulturelle Kompetenz* ebenso vorausgesetzt (vgl. Witte 1999: 346).

Interkulturelle Kompetenz und die kompetente Sprachbeherrschung bilden den Hintergrund für die (Weiter-) Entwicklung der *translatorischen Kompetenz*, vor dem ein Translat angefertigt werden kann. Diese Kompetenz beinhaltet die Kenntnisse der verschiedenen Theorien, die aktive Beherrschung ihrer jeweiligen Methoden – u.a. Text-, Recherchier- und Translationsstrategien – sowie den Gesamtüberblick der Disziplin (vgl. Löwe 2002: 160).

Der Erwerb eines Kulturwissens sollte mit einer *fundierten Allgemeinbildung* Hand in Hand gehen, die ständig aktualisiert und erweitert wird. Es wird gar eine „geistige Lebendigkeit“ von den professionellen Translator/innen gefordert, um rasch und effizient fehlende Wissensbestände aufschließen zu können (vgl. Henschelmann 2002: 171). Mehr dazu unter *Persönliche Kompetenzen*. Weiters kann zur Sachkompetenz noch eine Spezialisierung in einem *Sachfach* (wie z.B. Technik, Medizin, Jura usw.) gehören.

Medienkompetenz

Die Medienkompetenz beinhaltet den effektiven Umgang mit translationsrelevanten Ressourcen, wie (elektronischen) Wörterbüchern, Fachliteratur, Internet, Hilfsmitteln (Terminologie, Textverarbeitungsprogramme, CAT-Tools, etc.) (vgl. EMT 2009: 7f). Dazu zählt auch die Fähigkeit, Recherchestrategien aktiv zu beherrschen und *Rechercheinstrumente* zu nutzen. Professionelle Translator/innen sind auch imstande, sich

¹⁰ Aufgrund der zahlreichen Literatur im Bereich translatorischer Kompetenz werden nur exemplarisch Literaturhinweise, möglichst die aussagekräftigsten, angeführt.

mit neuen Werkzeugen vertraut zu machen und diese anschließend effizient, schnell und parallel zu nutzen.

Persönliche Kompetenz

Anhand des Translationsprozesses können folgende Erkenntnisse bezüglich der persönlichen Kompetenz von professionellen Translator/innen abgeleitet werden.

Durch die *Analyse- und Reflexionsfähigkeit* sind Translator/innen imstande, hinter den Worten einer Äußerung das Gemeinte zu suchen und das zu verstehen, was die Menschen sagen wollen. Dazu bedarf es natürlich auch einer gewissen *Intuition*, um das Implizite zu erspüren. Um anderen Menschen vermitteln zu können, wie andere die Welt sehen, müssen Sachverhalte „durch die Augen“ unterschiedlicher Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Interpretationen der Welt wahrgenommen werden (vgl. Kaiser-Cooke 2007: 76f). Für diesen *Perspektivenwechsel* ist eine sehr gute *Selbst- und Fremdeinschätzung* von entscheidender Bedeutung, die ständig *reflektiert* werden muss. Dies ist auch aus dem Grunde relevant, da sich Translator/innen ständig in unterschiedlichen Kulturen (Eigen-, Zwischen- und Fremdkulturen) bewegen (vgl. Witte 1999: 346) und dadurch immer weniger nur einer bestimmten Kultur angehören und die objektive Wahrnehmung für ihre Kultur(en) „beeinträchtigt“ werden kann.

Professionelle Translator/innen können auch *Entscheidungen* „effizient“ treffen, z.B. in Hinsicht auf die Auswahl der Übersetzungsvariante. Im Falle von Dolmetschungen muss diese rasch erfolgen, was noch weitere mentale und kognitive Fähigkeiten voraussetzt, wie z.B. ein sehr gutes *Gedächtnis* und *Konzentrationsfähigkeit*.

Außerdem können Translator/innen auch ihre Translationsschwierigkeiten benennen und bewerten sowie auch geeignete Lösungen finden (*Problemlösekompetenz*) (vgl. EMT 2009: 6). Bei der Problembewältigung bedarf es manchmal auch der *Kreativität*, beispielsweise bei Wortspielen, Gedichten, Liedern oder Witzen, die vielen Fachleuten Kopfzerbrechen bereiten. Translator/innen übernehmen schließlich die *Verantwortung* für die von ihnen erbrachte Leistung (vgl. Schmitt 1999a: 1), können ihre Lösungen *argumentativ* vertreten (vgl. Barczaitis 2002: 180), bleiben bis zum Schluss dem eigenen Produkt gegenüber *kritikfähig*. Die Vorstufe zur Kritikfähigkeit ist die *Reflexionsfähigkeit*, welche somit ein wichtiger Bestandteil des Translationsprozesses ist

und den Unterschied zwischen Novizen und Experten ausmacht (vgl. Risku 1998: 142, Alves 2005: 3).

Außerdem gehören zu ihren Fähigkeiten im Bereich *Qualitätsmanagement* auch das Aufstellen und die Einhaltung der Qualitätsnormen (vgl. EMT 2009: 6). Auch im Bereich *Organisation* und *Marketing* bewandert sein, um die eigene Zeit, Kräfte, Arbeit und finanzielle Möglichkeiten einzuteilen, Anweisungen bzw. Termine einzuhalten und sich und ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermarkten. Ferner sind sie in der Lage, sich den Markterfordernissen und den Beschäftigungsprofilen *flexibel* anzupassen und die Nachfrageentwicklung zu verfolgen.

Dazu gehört auch die Fähigkeit, sich eigener Wissensgrenzen gewahr zu sein und diese durch Weiterbildung auszudehnen. Die Fähigkeit zum *lebenslangen Lernen* ist eine, die nicht nur für den Beginn, sondern auch für das berufliche Fortkommen unerlässlich ist (vgl. Kurz & Moisl 2002: 10, Leube 2002: 146): Translator/innen halten während ihrer ganzen Laufbahn sozusagen ihre eigene „Wissbegierde“ und „intellektuelle Neugier“ wach (EMT 2009: 3, 7).

Dieses sind Fähigkeiten, mit deren Hilfe sich die berufliche Tätigkeit der Translator/innen befriedigend entfalten kann. Für diese Kompetenzen sollen sie ein *Bewusstsein* haben und diese sollen sie auch explizit benennen können. Dieses Bewusstsein haben sie auch für ihre gesellschaftliche Rolle (vgl. EMT 2009: 5) entwickelt, mit der sie selbst auf ihren eigenen Beruf Einfluss nehmen können. Dies könnte nämlich zu einem Imagewechsel bzw. zu mehr Anerkennung für die gesamte Berufssparte führen und somit könnten sie sich besser positionieren und eventuell attraktivere Berufsmöglichkeiten als bisher erhalten (vgl. Kaiser-Cooke 2007: 74, 82, 107). Die wichtigste Voraussetzung des Bewusstseins für die eigenen Fähigkeiten ist es, das innere Fundament, sich selbst, die eigenen Stärken und Schwächen sehr gut zu kennen (vgl. Golms 2006: 14).

Soziale Kompetenz

Arbeiten Translator/innen in einem mehrsprachigen Umfeld mit anderen Fachleuten oder einem Projektleiter zusammen (vgl. EMT 2009: 5), manchmal auch wegen der knappen Fristen, müssen sie miteinander kooperieren (*Teamfähigkeit*), um die Konsistenz bei Formatierung, Terminologie und Stil zu wahren, kurzum die *Qualität* des Trans-

lates zu sichern (vgl. Kiraly 2000: 22). Aber nicht nur mit anderen Translator/innen interagieren die Freiberufler/innen, sondern auch mit den Auftraggeber/innen, was ein dem *Berufsethos* entsprechendes Verhalten, professionelle Umgangsformen sowie *soziale Kompetenz* erfordert (vgl. Kurz & Moisl 2002: 10). Es steht wohl außer Frage, dass die letzten beiden Fertigkeiten in der globalisierten Arbeitswelt von heute für die Lösung vieler Probleme erforderlich wären und einen nachhaltigen beruflichen Erfolg ermöglichen würden.

Kommunikative Kompetenz

In ihrer Eigenschaft als Kommunikationsexpert/innen haben Translator/innen alle Seiten der Kommunikationspyramide (Kapitel 1.1.7) verinnerlicht. Dementsprechend umfasst ihre pragmatische Kompetenz das explizite Wissen über kommunikative Strukturen und Muster (z.B. Kommunikationstheorien, Interaktionsregeln, Sprechakte¹¹, Sprachgebrauchsformen und Textsorten), welche die Voraussetzung für die Fähigkeit ist, ihre Arbeitssprachen situations-, zweck-, adressaten- und textsortengerecht einzusetzen (vgl. Hansen 1999: 341–343). Weiters gehören zu ihrer linguistischen (sprachlichen) Kompetenz einerseits implizite linguistische Fähigkeiten (Beherrschung des Wortschatzes, der Sprachregister, der Sprachsysteme und Stilmittel, anderer Sprachkonventionen sowie Sprachvarianten), andererseits explizites Wissen über die grammatikalischen und stilistischen Regeln in allen Arbeitssprachen.

Somit können Translator/innen komplexe Kommunikationsvorgänge verstehen, den Sach- und Beziehungsinhalt explizit machen, die Appelle und Selbstoffenbarungen richtig interpretieren, also hinter den Worten einer Äußerung das Gemeinte suchen und finden. Sie können also in der Kommunikationssituation implizite Werte, Denk- und Erfahrungsmuster sowie Haltungen zur Welt und daraus resultierende Wahrnehmungs-, Interpretations- und Verhaltensweisen der an der Kommunikation Beteiligten analysieren, reflektieren und für einander und auch für andere vermitteln. Sie erkennen, was wann und wie zu Kommunikationsproblemen und Missverständnissen führt, können diese Probleme identifizieren und schließlich beseitigen (vgl. Kaiser-Cooke 2007: 76–79, Witte 1999: 346). Außerdem beherrschen sie die einschlägige Metaspra-

¹¹ Die Sprechakttheorie konzentriert sich auf die mit einer Äußerung intendierte Absicht, die sog. Illokution (vgl. Austin 1976), und analysiert die Beziehungen zwischen "dem Sinn von Sprechakten; dem, was der Sprecher meint; dem, was der geäußerte Satz (oder ein anderes sprachliches Element) bedeutet; dem, was der Sprecher intendiert; dem, was der Zuhörer versteht; und den Regeln, die für die sprachlichen Elemente bestimmend sind" (Searle 1971: 36f).

che, um diese Sachverhalte in der Kommunikation professionell darlegen zu können (vgl. Viaggio 2005: 80).

Die professionellen Dolmetscher/innen weisen außerdem eine schnelle Vorstellungsgabe (die Möglichkeit, passiv rezeptiv zu sein), Flexibilität im Ausdruck (meisterhaften Sinn für Nuancen), Sicherheit im Auftreten auf und haben die Gabe für das öffentliche Sprechen (vgl. Schmitt 1999a: 2). Sie wissen, dass von ihnen ins Spiel gebrachte Wörter Werte und Konventionen widerspiegeln, Stimmungen erzeugen und den Fortgang und das Gelingen der Kommunikation bestimmen (vgl. Kadrić, Kaindl & Kaiser-Cooke 2007: 69f). Sie erfüllen die Aufgaben eines Redners, Schauspielers und Diplomaten gleichzeitig (vgl. Mounin 1967: 160).

1.2.7 Zwischenresümee – Kompetenzmatrix

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die besprochenen Theorien alle darin übereinstimmen, dass sie einen Zusammenhang zwischen Translation und Kommunikation herstellen. Translation ermöglicht eine kommunikative Handlung (vgl. Nord 1995: 30); sie ist ein „act of communication“ (Gutt 2000: 211); Translation bedeutet erfolgreich kommunizieren oder zu erfolgreicher Kommunikation beitragen (vgl. Risku 1998: 70), indem das Gemeinte für andere Zielgruppen verständlich gemacht wird.

Kennzeichnend für die Translation ist es, dass sie Sprach- und Kulturbarrieren (vgl. Nord 1995: 30) überwindet; sie ist Kommunikation „across languages“, die es noch mit einem zweiten Hindernis zu tun hat, nämlich „differences in contextual background knowledge“ (Gutt 2000: 238). Translation bedeutet somit erfolgreich kommunizieren über Kulturbarrieren hinweg (vgl. Risku 1998: 70), was daher als Überbegriff für diese Art der Kommunikation auch als transkulturelle Kommunikation bezeichnet wird. Translation als sprachliche Handlung schließt somit eine soziale, kommunikative und kulturelle Dimension ein. Translation ist eine besondere Art von Kommunikation und der Translator ist ein Kommunikator besonderer Art. Transkulturelle Kommunikator/innen haben Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die jedoch nicht ausschließlich durch diese besondere Art der Kommunikation bestimmt werden.

Die notwendigen Kompetenzen werden auch vom Arbeitsumfeld, von der beruflichen Praxis und vom Translationsworkflow des transkulturellen Kommunikators be-

stimmt. Nach einer eingehenden Analyse dieser Determinanten konnten die Anforderungen und die damit einhergehenden notwendigen Kompetenzen eines professionellen Translator/innen festgestellt werden.

Neben herausragenden Sprachkenntnissen und einer exzellenten kommunikativen Kompetenz werden auch interkulturelle Kompetenz, fundierte Kenntnisse der translatorischen Theorie und die Anwendung ihrer Methoden sowie die Beherrschung von speziellen Strategien des Textens erwartet. Ein umfangreiches Weltwissen gepaart mit einem fundierten Sachfachwissen und die Fähigkeit, sich zeit- und kostenkontrolliert in neue Fachgebiete einzuarbeiten, gehören ebenso zum Kompetenzprofil von professionellen Translator/innen wie der handlungssichere Umgang mit den elektronischen Medien, die professionelle mehrsprachige Terminologiearbeit und die sachkundige Auftragsabwicklung. Angesichts der veränderten Bedingungen gewinnen auch Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und Teamfähigkeit in der Berufspraxis zunehmend an Bedeutung, um nur einige wenige der persönlichen und sozialen Kompetenzen zu nennen. In Form einer Matrix (Abb. 8) können die notwendigen Teilkompetenzen folgendermaßen veranschaulicht werden.

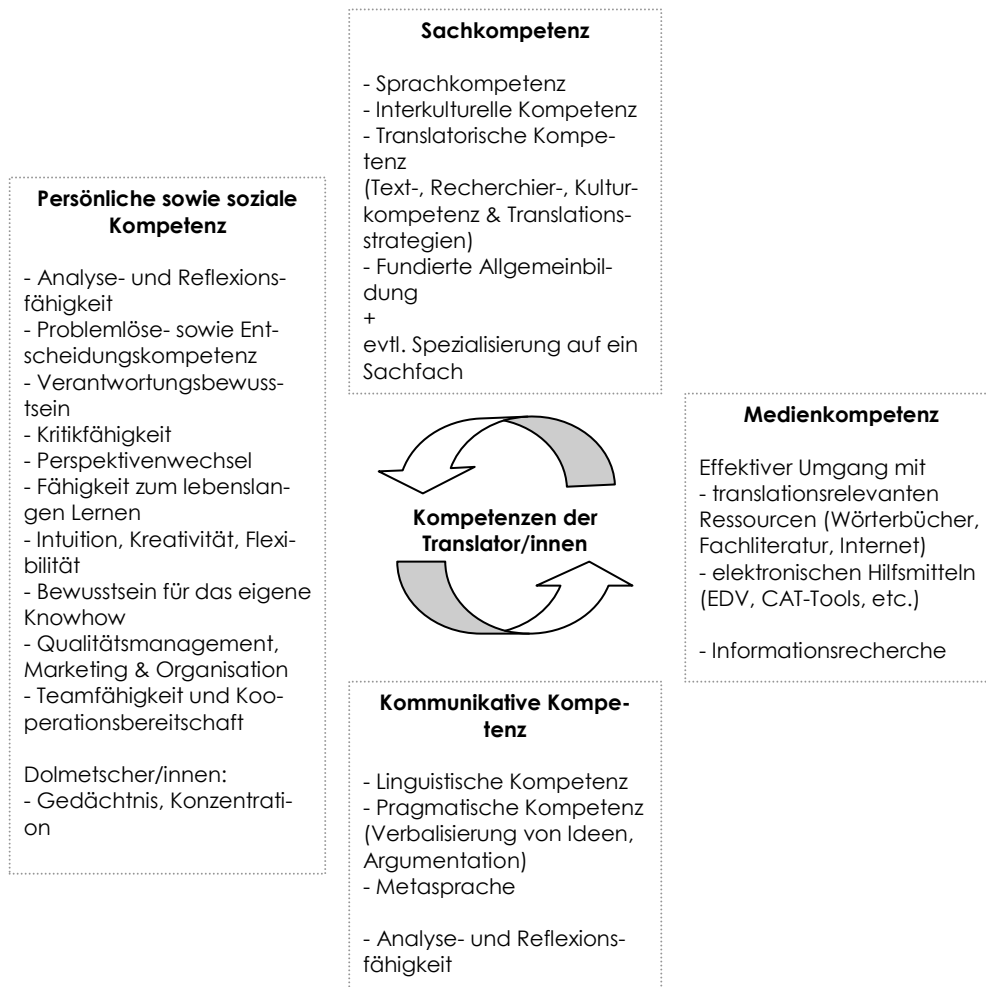


Abbildung 8: Die Kompetenzmatrix von Translator/innen

Eine moderne Ausbildung von transkulturellen Kommunikator/innen an Hochschulen trägt den veränderten Bedingungen der Berufspraxis Rechnung. Die mit dieser Entwicklung einhergehenden Anforderungen an die zukünftigen Fachleute finden in der Ausbildung verstärkt Verankerung, die notwendigen Kompetenzen werden systematisch vermittelt. Im Sinne des Universitätsgesetzes können also die zukünftigen Translator/innen bereits heute auf die Anforderungen der Berufspraxis von morgen vorbereitet werden.

„Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses geht mit der Erarbeitung von Fähigkeiten und Qualifikationen sowohl im Bereich der wissenschaftlichen und künstlerischen Inhalte als auch im Bereich der methodischen Fertigkeiten mit dem Ziel einher, zur Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen in einer sich wandelnden humanen und geschlechtergerechten Gesellschaft beizutragen.“ (Österreichischer Universitätsgesetz 2002: § 1)

Da diesbezüglich die Rahmenbedingungen vom jeweiligen Studium bestimmt werden, wird im Folgenden das betreffende Studium am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien erläutert, um der Frage nachzugehen, ob und wie dieses Vorhaben realisiert wird.

1.3 Translatorische Grundausbildung an der Universität Wien

Infolge des Bologna-Prozesses werden am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien seit dem Wintersemester 2007/2008 folgende translatorische Ausbildungen angeboten:

1. Bachelorstudium *Transkulturelle Kommunikation* 2007 (s. Anhang 1)
2. Masterstudium *Dolmetschen* 2007 - Schwerpunkte Konferenzdolmetschen und Dialogdolmetschen
3. Masterstudium *Übersetzen* 2007 - Schwerpunkte Fachübersetzen und Literaturübersetzen

Da die Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation* im Rahmen des Bachelorstudiums *Transkulturelle Kommunikation* stattfindet, wird dieses im Nachfolgenden im Detail erörtert. Die Informationen entstammen – wenn nicht anders vermerkt – der Homepage des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien sowie jener der Universität Wien.

1.3.1 Ziel

Das Ziel des Bachelorstudiums *Transkulturelle Kommunikation* ist es, die Studierenden mit den grundlegenden wissenschaftlichen Kenntnissen und Methoden sowie den praktischen Fertigkeiten auszurüsten, die für die berufliche Tätigkeit im Bereich der transkulturellen Kommunikation erforderlich sind. Dafür ist eine Studiendauer von sechs Semestern vorgesehen.

Außerdem wird mit diesem Studium das Ziel verfolgt, auch eine solide Basis für eine fortführende translationswissenschaftliche Ausbildung – Masterstudium *Übersetzen* sowie Masterstudium *Dolmetschen* – an der Universität Wien zu legen.

Absolvent/innen des Bachelorstudiums *Transkulturelle Kommunikation* sind praxisorientierte, professionelle Kommunikator/innen in ihren jeweiligen drei Arbeitssprachen und

- verfügen über hoch entwickelte mündliche und schriftliche Kommunikationsskills,
- haben die Fähigkeit, Kommunikationsziele zu definieren und Kommunikationsstrategien zu analysieren und aktiv umzusetzen, und zwar so, dass Mitglieder unterschiedlicher Kulturen sich verständlich machen können und sich verstanden fühlen,
- kennen somit die Normen und Konventionen ihrer Arbeitssprachen,
- sind sich der Unterschiedlichkeit zwischen Kommunikationsprozessen in verschiedenen Kulturen bewusst,
- können Texte für unterschiedliche Informationsbedürfnisse und unterschiedliche Medien erstellen,
- sind in der Lage, sich rasch in unterschiedliche und sich dynamisch entwickelnde Berufsprofile in Wirtschaft, Industrie, Verwaltung, Kultur, Tourismus und vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen einzuarbeiten.

Die Absolvent/innen sind einsetzbar für z.B. mehrsprachige Produktbeschreibungen, die Erstellung von PR- und Marketing-Materialien für internationale Kontexte, kooperative Textgestaltung, Informationsbeschaffung, Terminologierecherche und mehrsprachige Produktdokumentation, Erstellung von mehrsprachigen Glossaren, Betreuung internationaler Kunden und Geschäftspartner.

1.3.2 Inhalt

Der Inhalt dieses Studiums umfasst die wissenschaftliche Analyse der aktuellen Dimension von Kommunikationsprozessen über Kulturgrenzen hinweg, die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens, die Vertiefung der Sprach-, Kultur- und kontrastiven Textkompetenz in mindestens drei Arbeitssprachen sowie eine translatorische Basiskompetenz, wobei es sich vorwiegend um fachsprachliche Kommunikationskompetenzen handelt.

Außerdem werden metafachliche Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Medienkompetenz und Managementfähigkeiten durch projektorientierten, kollaborativen Unterricht und Blended Learning gezielt gefördert.

1.3.3 Sprachen

Das Bachelorstudium und die darauf aufbauenden Masterstudien werden am ZTW in 13 Sprachen¹² angeboten.

Die Ausbildung erfolgt in (mindestens¹³) drei Arbeitssprachen: der Mutter- oder Bildungssprache (1. Arbeitssprache) und in zwei Fremdsprachen (2. Arbeitssprache und 3. Arbeitssprache), wobei Deutsch entweder als Mutter- /Bildungssprache oder als 2. Arbeitssprache zu wählen ist. Studierende, deren Mutter- oder Bildungssprache nicht Deutsch ist, können das Studium nur betreiben, wenn diese im Rahmen des Studienprogramms angeboten wird. Sie haben jedenfalls Deutsch als 2. Arbeitssprache zu wählen. Das Studium besteht aus aufeinander aufgebauten Modulen, die in einem ausgewogenen Verhältnis zwischen den Arbeitssprachen zu absolvieren sind.

1.3.4 Sprachkompetenzen

Das translatorische Studium dient nicht dazu, eine Sprache von Grund auf zu lernen. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass Fremdsprachen bereits von vornherein sehr gut beherrscht werden sollten. Voraussetzung für das Studium ist, gesprochene sowie geschriebene Texte in den Fremdsprachen verstehen und selber Texte schriftlich und mündlich formulieren zu können. Um die erforderlichen Sprachkompetenzen (ungefähr B2 Niveau des Europäischen Referenzrahmens¹⁴) in den gewählten Arbeitssprachen festzustellen, findet zu Beginn des Studiums ein Sprachorientierungstest statt, dessen erfolgreiche Absolvierung Voraussetzung für die Fortsetzung des Studiums am ZTW ist.

¹² Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Ungarisch

¹³ Das Studieren zusätzlicher Fremd- bzw. Arbeitssprachen ist möglich.

¹⁴ Das Sprachkompetenzniveau B2 steht zwar nicht explizit im Curriculum, aber der Sprachorientierungstest ist auf das Niveau B2 ausgerichtet.

1.3.5 Aufbau

Bei der Darstellung des Aufbaus des Studiums¹⁵ wird das Hauptaugenmerk auf den in dieser Arbeit relevanten Aspekt *Mündliche Kommunikation* gelegt.

Das Studium besteht aus folgenden obligatorischen, aufeinander abgestimmten Modulgruppen:

1. Modulgruppe *Studieneingangsphase (STEP)*
2. Modulgruppe *Aufbaumodule I Text- und Kulturkompetenz*
3. Modulgruppe *Aufbaumodule II Intra- und transkulturelle Kommunikation*
4. Modulgruppe *Aufbaumodule III Berufsrelevante Kompetenzen und Spezialisierungen*
5. Modulgruppe *Aufbaumodule IV Wissenschaftliche Vertiefung und Bachelorarbeit*

1. Modulgruppe *Studieneingangsphase (STEP)*

Wie bereits eingangs erwähnt, dient die STEP (Tab. 1) zur Orientierung der Studierenden, damit sie ihre Eignung für das Studium überprüfen können. So ist die *Sprachkompetenz auf C1 Niveau* des Europäischen Referenzrahmens in den gewählten Arbeitssprachen ein Ausbildungsziel in der STEP und (mit einigen unwesentlichen Ausnahmen) Voraussetzung für den Zugang zu den Aufbaumodulen.

LV-Typ ¹⁶	Bezeichnung	SWS ¹⁷	ECTS ¹⁸
VO	Einführung in das Studium	2	2
VO	Transkulturelle Kommunikation: Theorie und Praxis	1	1
VO	Einführung Sprache, Kommunikation, Text	1	1
VO	Grammatik im Kontext B/C-Sprache	2	2
UE	Grammatik im Kontext B/C-Sprache	2	4
UE	Lesekompetenz und Textproduktion B/C-Sprache	2	4
UE	Hörkompetenz und Textproduktion B/C-Sprache	2	4
UE	Mündliche Kommunikation B/C-Sprache	2	4

Tabelle 1: Modulgruppe *Studieneingangsphase*

Im Rahmen dieser Modulgruppe finden die Vorlesungen *Transkulturelle Kommunikation: Theorie und Praxis* und *Einführung Sprache, Kommunikation, Text* statt, die sich

¹⁵ Alle Informationen in diesem Kapitel beruhen auf dem Curriculum BA Transkulturelle Kommunikation, wenn nicht anderes gekennzeichnet.

¹⁶ LV-Typ ist eine Abkürzung und steht für Lehrveranstaltungstyp, welcher in unserem Fall Vorlesungen (VO), Übungen (UE) und Seminare (SE) beinhaltet.

¹⁷ SWS ist ebenso eine Abkürzung und steht für Semesterwochenstunde.

¹⁸ ECTS bedeutet European Credit Transfer System und ist ein Leistungs- bzw. Anrechnungssystem im Bereich Hochschule.

mit Praxisfeldern und Anwendungskontexten der transkulturellen Kommunikation und studienrelevanten sprach- und kommunikationswissenschaftlichen Grundlagen beschäftigen. In den anderen Lehrveranstaltungen erlernen die Studierenden anhand der vier Fertigkeiten die Regularitäten und Strukturen der zweiten und dritten Arbeitssprache. Die Übung *Mündliche Kommunikation* ist auch hier angesiedelt, in der die Studierenden ihre kommunikative Kompetenz weiterentwickeln und damit die Sicherheit gewinnen, sich korrekt und situationsspezifisch ausdrücken zu können.

2. Modulgruppe Aufbaumodule I Text- und Kulturkompetenz

Im Rahmen der Modulgruppe *Aufbaumodule I Text- und Kulturkompetenz* (Tab. 2) werden Vorlesungen (Präsentationstechniken und Medienkompetenz sowie Transkulturelle Kommunikation: Probleme und Lösungsansätze) angeboten, im Zuge deren Studierende lernen sollten, ihr eigenes Kommunikationsverhalten zu analysieren und zu verbessern, ihre Kommunikationskompetenzen zu stärken und dadurch auch ihre Fähigkeit zum selbstbewussten Kommunizieren weiterentwickeln.

LV-Typ	Bezeichnung	SWSt	ECTS
VO	Präsentationstechniken und Medienkompetenz	2	2
VO	Global English and international communication	2	2
VO	Transkulturelle Kommunikation: Probleme und Lösungsansätze	2	2
VO	Kulturkompetenz 1 A/B/C-Sprache	2	2
UE	Kultur- und textbezogene Wortschatzarbeit B/C-Sprache	1	2
VO	Einführung in die Textanalyse	2	2
UE	Textkompetenz Basis A/B/C-Sprache	2	4

Tabelle 2: Modulgruppe *Aufbaumodule I Text- und Kulturkompetenz*

Auch die Lehrveranstaltungen *Kultur- und textbezogene Wortschatzarbeit* und *Kulturkompetenz* finden in dieser Modulgruppe statt, im Laufe deren die Studenten den Zusammenhang zwischen Kultur und Kommunikation erkennen, die Kulturgeprägtheit ihres eigenen kommunikativen Verhaltens reflektieren und lernen, entsprechend ihrer eigenen Kommunikationsziele in anderen Kulturen sowohl mündlich als auch schriftlich adäquat kommunikativ zu handeln. Somit erwerben sie die interkulturelle kommunikative Kompetenz (vgl. Krajcso 2010c: 6f).

Ferner erlernen die Studierenden den professionellen Umgang mit Texten und die einzelnen Arbeitsschritte des transkulturellen Textens. Dazu gehört vor allem die Analyse des Auftrags, die Analyse der Ausgangsmaterialien und die Planung des Zieltex-

tes. Sie erwerben Strategien, kohärent zu texten und die Kohärenz ihrer Texte kritisch zu hinterfragen.

3. Modulgruppe *Aufbaumodule II Intra- und transkulturelle Kommunikation*

In der Modulgruppe *Aufbaumodule II Intra- und transkulturelle Kommunikation* (Tab. 3) setzen die Studierenden ihr Wissen über die Arbeitsschritte professioneller transkultureller Kommunikation, ihr Textwissen und ihr Kulturwissen in ihren drei Arbeitssprachen sowohl schriftlich als auch mündlich um. Durch letzteres entwickeln sie auch die Fähigkeit, durch professionelles Auftreten ihre fachspezifischen und metafachlichen Kompetenzen selbstbewusst zu vertreten.

LV-Typ	Bezeichnung	SWS	ECTS
UE	Textkompetenz Aufbau B/C-Sprache	2	4
VO	Kulturkompetenz 2 B/C-Sprache	2	2
UE	Kulturkompetenz 2 B/C-Sprache	2	4
UE	Translatorische Basiskompetenz A/B-Sprache	2	4
VO	Einführung in die Translationswissenschaft	2	2
VO	Praxis der transkulturellen Kommunikation	2	2
VO	Translatorische Methodik	2	2
UE	Translatorische Methodik	2	4
Prüfung	Intra- und transkulturelle Kommunikation - Prüfung	-	4

Tabelle 3: Modulgruppe *Aufbaumodule II Intra- und transkulturelle Kommunikation*

In den Lehrveranstaltungen *Praxis der transkulturellen Kommunikation* und *Translatorische Methodik* erfassen die Studierenden die Bedeutung der Theorie für die einzelnen Arbeitsschritte professioneller transkultureller Kommunikation. Sie verstehen, dass sie wissenschaftliche Theorien brauchen, um ihre Kompetenz erkennen, benennen und erklären zu können. Sie erkennen die Wichtigkeit professioneller Kommunikation mit den Auftraggeber/innen und üben transkulturelle Textproduktion in schriftlicher und mündlicher Form.

4. Modulgruppe *Aufbaumodule III Berufsrelevante Kompetenzen und Spezialisierungen*

Die Studierenden erwerben Kenntnisse über die Besonderheiten der allgemeinen Fachkommunikation und der spezifischen Fachtextsorten in unterschiedlichen Fachgebieten, und lernen in ihren drei Arbeitssprachen diese zu analysieren, zu produzieren und zu präsentieren, wodurch sie auch ein Bewusstsein für ihr Knowhow entwickeln und erlernen, dieses für zukünftige Arbeitgeber überzeugend darzustellen.

Außerdem befasst sich dieses Modul (Tab. 4) mit den Methoden der terminologischen Recherche und der terminografischen Datenverwaltung sowie mit dem BA-Studium als Qualifikation für berufliche Tätigkeiten und klassische Spezialisierungen. Die Vorlesung „Berufsfelder der Transkulturellen Kommunikation“ thematisiert die neuen Berufsprofile, die sich auf der Basis der im Bachelorstudium erworbenen Kommunikationskompetenzen ergeben.

LV-Typ	Bezeichnung	SWSt	ECTS
VO	Einführung in die Fachkommunikation und in die deutsche Fachsprache	2	2
VO	Terminologie und Hilfsmittelkunde	2	2
VO	Fachkommunikation B/C-Sprache	4	4
VO	Interkulturelles Management und Diversitätsmanagement	2	2
VO	Projektmanagement	2	2
VO	Sprachtechnologien sowie Informations- und Wissensmanagement	2	2
VO	Berufsfelder der Transkulturellen Kommunikation	2	2
VO	Einführung ins Dolmetschen	1	1
VO	Einführung ins Literaturübersetzen	1	1
VO	Einführung ins Fachübersetzen	1	1

Tabelle 4: Modulgruppe *Aufbaumodule III Berufsrelevante Kompetenzen und Spezialisierungen*

5. Modulgruppe *Aufbaumodule IV Wissenschaftliche Vertiefung und Bachelorarbeit*

In der Modulgruppe *Aufbaumodule IV Wissenschaftliche Vertiefung und Bachelorarbeit* (Tab. 5) bearbeiten die Studierenden eine praxisrelevante Fragestellung und einen praxisnahen Auftrag. Analysekompetenz, Kulturkompetenz und metafachliche Kompetenzen werden integrativ in allen drei gewählten Arbeitssprachen angewendet und geprüft.

LV-Typ	Bezeichnung	SWSt	ECTS
SE	Transkulturelle Kommunikation: Wissenschaftliche Vertiefung und Bachelorarbeit	2	10–11

Tabelle 5: Modulgruppe *Aufbaumodule IV Wissenschaftliche Vertiefung und Bachelorarbeit*

Reihenfolgenmatrix

Bei den sprachspezifischen Lehrveranstaltungen wird eine Reihenfolge der Absolvierung (Abb. 9) von der Studienprogrammleitung vorgeschlagen. Dazu wurden keine

schriftlichen Erklärungen vorgefunden, die kritische Auseinandersetzung mit dieser Reihenfolge findet sich im nächsten Kapitel.

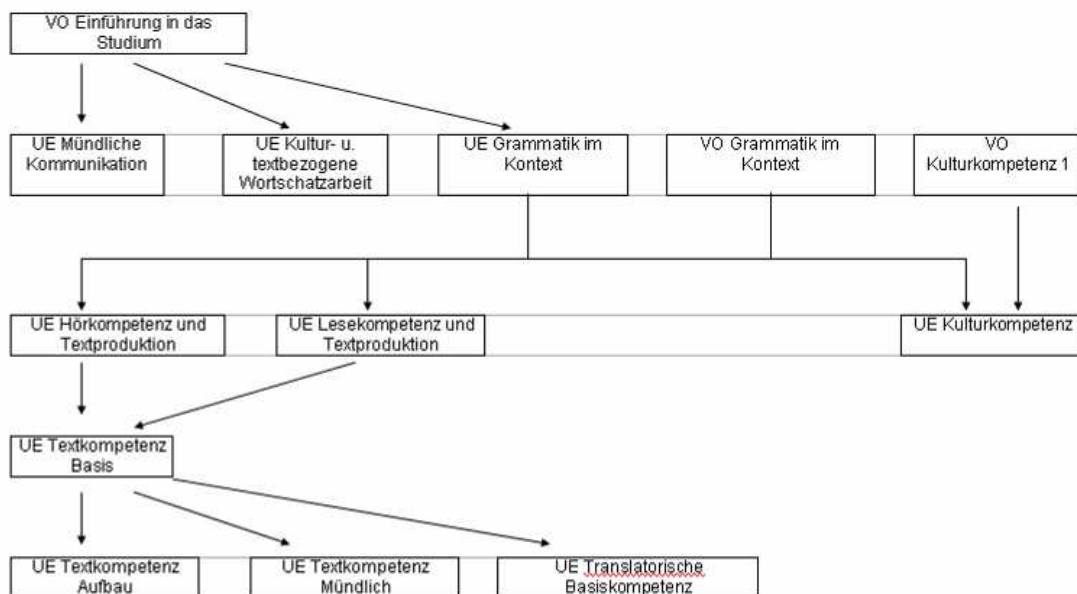


Abbildung 9: Reihenfolge der zu absolvierenden Lehrveranstaltungen

1.3.6 Zwischenresümee – Inhaltsmatrix des Studiums

Das universitäre Bachelorstudium *Transkulturelle Kommunikation* ist exemplarisch-berufspraktisch und wissenschaftlich-theoretisch konzipiert. Nach der Absolvierung dieses Studiums sind transkulturelle Kommunikator/innen in der Lage, ihre im Studium erworbenen Sprach-, Kultur-, Kommunikations-, und Sprachmittlungskompetenzen für Tätigkeiten im Bereich der mehrsprachigen und transkulturellen Kommunikation zu nutzen, sie Übersetzen oder Dolmetschen jedoch nicht im engeren Sinn. Dieser Abschluss qualifiziert für eigenständige berufliche Tätigkeitsprofile, bildet aber auch die Einstiegsvoraussetzung für die darauf aufbauenden Masterstudien *Übersetzen und Dolmetschen*.

Das Richtziel dieses Studiums ist somit, hoch qualifizierte transkulturelle Kommunikator/innen mit dem grundlegenden Wissen und allen grundlegenden Fähigkeiten, Kompetenzen und Haltungen, die von professionellen Fachleuten erwartet werden, auszubilden.

Dieses Gesamtziel wurde für die jeweiligen Module in Grobziele ausdifferenziert. Innerhalb der Module, also in den Lehrveranstaltungen, wurden jedoch weder Feinzie-

le noch methodische oder inhaltliche Vorgaben festgelegt. Bemühungen in diese Richtung sind zwar in Form von jährlich stattfindenden Fortbildungen und Diskussionen zu verzeichnen, welche u.a. dazu dienen, die einzelnen Lehrveranstaltungen zu thematisieren und schließlich Empfehlungen auszuarbeiten, aber im Sinne der Lehrfreiheit fällt die Erarbeitung des konkreten Lehrplans in das Ermessen der betreffenden Lehrkraft.

Daher werden im folgenden Abschnitt die bisherigen Ausführungen zielgerichtet für die Erstellung eines Lehrplans *Mündliche Kommunikation* zusammengefasst und kritisch diskutiert. Im Sinne der Erstellung dieses Lehrplans werden zunächst die Studieninhalte zugeteilt, mit den institutionellen Gegebenheiten (tatsächliche Sprachkompetenzen der Teilnehmer/innen) in Einklang gebracht, und schließlich daraus Konsequenzen für die Inhalte des Unterrichtsfaches *Mündliche Kommunikation* gezogen.

Da das Erlernen von Sprachen und auch der Translation eine bestimmte Reihenfolge der Inhalte voraussetzt, werden – wo es möglich ist – die sprachspezifischen, sprachübergreifenden sowie überfachlichen Inhaltsbereiche aufgeteilt. Somit werden im Sinne der Förderung der Handlungskompetenz von Translator/innen bestimmte Elemente und Teilkompetenzen in eine zeitliche Abfolge geordnet (vgl. Krajcso 2009a: 2990).

Sprachspezifische Inhalte

Voraussetzung für die Teilnahme an den Übungen ist die erfolgreiche Absolvierung des Sprachorientierungstests im Rahmen der Einführung ins Studium. Da die Vorlesung *Grammatik im Kontext* dazu gewisse Anhaltspunkte und eine gewisse Vorbereitung geben kann, ist es empfehlenswert, diese gleich zu Beginn des Studiums zu besuchen. Anschließend sollen die drei Fertigkeiten Hören und Lesen gekoppelt mit Textproduktion (Schreiben)¹⁹ gefördert und die aktive Beherrschung der Grammatik angestrebt werden, welche die Grundlage für die mündliche Kommunikation bilden. Studierende müssen nämlich die Texte verstehen können, anhand deren sie dann imstande sind zu diskutieren. Aber um diskutieren zu können, müssen sie wiederum auch aktiv zuhören können. Somit sollen all die in diesen Lehrveranstaltungen erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in die Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikati-*

¹⁹ Zur Förderung dieser drei Fertigkeiten werden die analogen Lehrveranstaltungen *Hörkompetenz und Textproduktion* sowie *Lesekompetenz und Textproduktion* angeboten.

on einfließen und in mündlicher Form geübt, gefestigt bzw. weiterentwickelt werden. Die *Mündliche Kommunikation* soll laut Curriculum neben der Sprachvervollkommnung auch die kommunikative Kompetenz erweitern, deren Konsequenzen für die Lehrveranstaltung im Kapitel 1.4 erörtert werden.

Gleichzeitig empfiehlt es sich die Vorlesung *Kulturkompetenz* zu absolvieren, denn diese ist die Voraussetzung für die Übung *Kulturkompetenz*, welche auf der nächsten Ebene angesiedelt ist und neben (oder nach) der Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation* besucht werden soll. Dies wird aus dem Grund empfohlen, da die Vorlesung ein systematisches Überblickswissen über die jeweilige Kultur vermittelt, während die Übung bereits den Erwerb einer interkulturellen Kompetenz intendiert, welche als Erweiterung der kommunikativen Kompetenz angesehen werden kann (z.B. House 1996). Somit kann in der Übung *Kulturkompetenz* das in der Übung *Mündliche Kommunikation* Gelernte mit dem kulturellen Zusammenhangswissen verknüpft und in Form der interkulturellen Kompetenz (In-Beziehung-Setzen von Verhalten in situationellen Kontexten) vermittelt werden. Daneben findet eine kulturspezifische Wortschatzübung statt, die nicht nur dem kulturellem Wissen, sondern auch der mündlichen Kommunikation zugute kommt. Außerdem werden in der *Textkompetenz Basis* die Grundlagen der Textanalyse (Texttypen und Textsorten), ihre spezifischen Merkmale und Konventionen, die Grundlagen der Auftragsanalyse und des auftragspezifischen Schreibens sowie die Grundlagen der textsortenadäquaten und zielgruppengerechten Zieltextproduktion thematisiert, die auch in der mündlichen Kommunikation Anwendung finden und daher gleichzeitig absolviert werden sollen (vgl. Krajcso 2010c).

In der nächsten Stufe werden diese Inhalte und Kenntnisse in der Übung *Textkompetenz Aufbau* und *Textkompetenz Mündlich* weiterentwickelt und sowohl schriftlich als auch mündlich im Sinne des funktions- und zielgruppenadäquaten professionellen Textens gefestigt. Auch die Grundlagen und Regularitäten der Fachsprachen der jeweiligen Sprache und deren Kontext werden in ausgewählten Bereichen (Geistes-, Naturwissenschaften, Medizin, Technik sowie Recht und Wirtschaft) vermittelt. Auf Grundlage der breiten Wissensbasis und Kompetenzen, wie bisher thematisiert, werden dann in der Lehrveranstaltung *Translatorische Basiskompetenz* – wie schon der Titel verrät – translatorische Kompetenzen, d.h. die Fähigkeit, Kommunikation über Kulturgrenzen hinweg zu ermöglichen, erworben und das Entstehen eines Bewuss-

tseins bei den Studierenden für die Problematik des Übersetzens und Dolmetschens gefördert.

Mit diesem Bausteinsystem können Redundanzen und Doppelgleisigkeiten vermieden sowie Wissens- und Kompetenzlücken der Studierenden Schritt für Schritt geschlossen werden. Es kann angenommen werden, dass eine Herangehensweise, die dieses System berücksichtigt, auch den Wissenstransfer sowie die Handlungskompetenz der Studierenden fördert²⁰. Ein weiterer Vorteil für die Studierenden stellt das ausgewogene Verhältnis dar, in der die Lehrveranstaltungen absolviert werden können.

Anhand dieser Ausführungen ergibt sich folgende Reihenfolge (Abb. 10), in der die Lehrveranstaltungen absolviert werden sollten. Eine solche Reihenfolge der Absolvierung kann und muss jedoch eine Empfehlung bleiben. Dies steht einerseits damit in Verbindung, dass Studierende wegen der hohen Anmeldezahlen nicht nach der gewünschten Reihenfolge zu den einzelnen Lehrveranstaltungen zugelassen werden können und andererseits würde ein diesbezügliches striktes Reglement zur Verschulung der universitären Ausbildung führen.

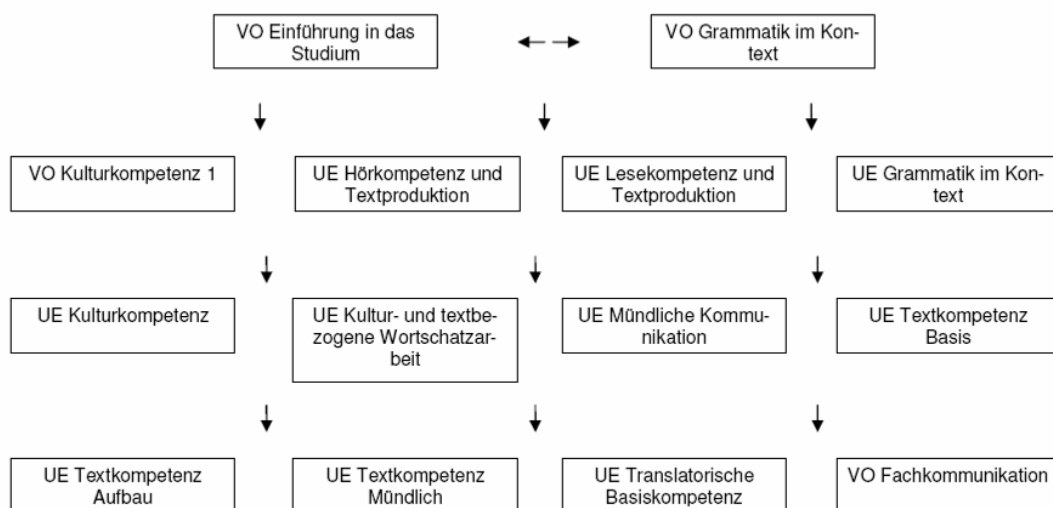


Abbildung 10: Neue Reihenfolge der zu absolvierenden Lehrveranstaltungen (Krajcso 2010c: 2)

²⁰ Für weiterführende Informationen sowie eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Lehrveranstaltungen (Ziele, Inhalte, Methoden und Leistungsbeurteilung) siehe Krajcso 2010c.

Sprachübergreifende Inhalte

Wie bereits im Zuge der Erörterung des Curriculums erwähnt, werden die sprach- und kommunikationswissenschaftlichen Grundlagen in entsprechenden Vorlesungen vermittelt. Außerdem werden Vorlesungen angeboten, in denen die Studierenden ihr eigenes Kommunikationsverhalten reflektieren, verbessern und dadurch ein selbstbewusstes Auftreten erlernen sollen. Da stellt sich jedoch die Frage, ob unter den Bedingungen einer Vorlesung solche Kompetenzen überhaupt vermittelt werden können.

Vorlesungen sind für ein solches Unterfangen nicht geeignet, zumal sie der Einführung in ein bestimmtes Fachgebiet dienen, es keine Teilnahmebeschränkungen und auch keine Anwesenheitspflicht gibt. Außerdem kann die Analyse des eigenen Kommunikationsverhaltens im Rahmen eines Frontalunterrichts keinesfalls effizient erfolgen (vgl. Hare 1963), da es eine sehr persönliche Angelegenheit ist, welche die aktive Mitarbeit der Studierenden erfordert und in der die Studierenden individuell betreut und begleitet werden sollten.

„Vorlesungen stellen für den Erwerb von überfachlichen Kompetenzen keinen adäquaten Lernraum dar. Wissen wird hier in einer Frontalsituation vermittelt, Studierende nehmen dieses häufig «passiv» auf – mit wenigen Gelegenheiten der aktiven Verarbeitung oder praktischen Einübung. Direkte Instruktion und Wissenspräsentation würden sich nur für theoretisches Wissen über überfachliche Kompetenzen eignen, aber selbst dann muss das Wissen noch in Handlungskonzepte eingebettet werden. «Belehrung» allein führt nicht zu Können und Meisterschaft, es bedarf vor allem der praktischen Übung und reflektierten Erfahrung. Die Forderung der Lehrbarkeit überfachlicher Kompetenzen beinhaltet, dass diese immer durch die Studierenden angewendet und geübt werden müssen. Hierfür eignen sich vor allem Seminar- und Übungsformen, in denen Studierende die Kompetenzen direkt anwenden und in ihr alltägliches Handlungsrepertoire übertragen können.“ (UZH 2008: 20)

Dementsprechend sollten die Analyse, Reflexion und Verbesserung der kommunikativen Kompetenz vielmehr in Übungen, beispielsweise in der Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation* und/oder *Mündliche Textproduktion* erfolgen. Übungen dienen der Vertiefung in bestimmte Fachgebiete und gewährleisten durch ihre spezifischen

Gegebenheiten optimale Bedingungen. Hier ist die Teilnehmer/innenzahl nämlich in der Regel auf 30 Studierende beschränkt, was die persönliche Beratung der Studierenden und die interaktive Gestaltung der Lehrveranstaltung eher ermöglicht als die unbegrenzte Teilnehmer/innenzahl bei Vorlesungen. Außerdem besteht im Gegensatz zu Vorlesungen in den Übungen Anwesenheitspflicht, was die Voraussetzung für Analyse, Reflexion und Verbesserung der kommunikativen Kompetenz darstellt.

Überfachliche Inhalte

Da der Unterschied zwischen Novizen und Expert/innen darin besteht, dass Letztere ihre Performance ständig reflektieren und evaluieren, um diese dann weiterzuentwickeln und zu verbessern (vgl. Risku 1998: 142, Alves 2005: 3), muss die Fähigkeit zur Reflexion ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung sein, wenn deren Ziel es ist, professionelle transkulturelle Kommunikator/innen gemäß den Anforderungen der Berufspraxis auszubilden.

Im Zuge der Erörterung der Berufspraxis wurde auch die Notwendigkeit einer besseren Vorbereitung auf die Freiberuflichkeit festgestellt. Dies erfordert eine intensivere Vermittlung von Schlüsselkompetenzen – wie z.B. Teamfähigkeit –. Diese Kompetenz ist zwar auch Ziel des Curriculums, wird jedoch den einzelnen Lehrveranstaltungen nicht explizit zugewiesen. Dies ist wahrscheinlich auch der Grund dafür, dass sie in den einzelnen Modulen nur teilweise Verankerung findet. Diese sollte jedoch in jeder Lehrveranstaltung und zwar je nach Schwerpunktsetzung berücksichtigt und z.B. durch geeignete Ansätze (evtl. durch kooperatives Lernen) gefördert werden.

Auch weitere persönliche Kompetenzen, die im Curriculum zwar nicht erwähnt werden, die jedoch zur alltäglichen Praxis der transkulturellen Kommunikator/innen gehören, müssen berücksichtigt und je nach Möglichkeit auch weiterentwickelt werden. Solche Kompetenzen sind z.B. Entscheidungskompetenz, Kreativität, Intuition, Problemlösekompetenz usw. (s. Kapitel 1.2.6 unter *Persönliche Kompetenz*)

Zwar werden diese Kompetenzen erst bei den Translationsprozessen im engeren Sinne (also beim Dolmetschen oder Übersetzen) benötigt, aber der berufliche Kontext weist darauf hin, dass die in der Ausbildung übliche trennscharfe Kategorisierung sich in der Praxis nicht aufrechterhalten lässt, was als logische Folge nach sich zieht, dass für diese bereits im Bachelorstudium eine solide Basis gelegt werden sollte.

Bewusstsein

Da diese persönlichen Kompetenzen sehr implizit sind, besteht die Gefahr, dass die Absolvent/innen kein Bewusstsein für sie und ihren Erwerb entwickeln (vgl. Höller 2006: 123). Für die Ausbildung heißt dies soviel, dass Inhalte, Grob- und Feinziele sowie Methoden möglichst transparent gemacht werden müssen, um das *Bewusstsein* für das eigene Knowhow bei den Studierenden zu stärken. Dies hat auch eine aktivere Rolle der Studierenden im Lernprozess zur Folge, denn wer weiß, wozu er was trainieren und studieren muss, hat ein klares Ziel vor Augen und ist dadurch motivierter, dieses zu erreichen.

Lebenslanges Lernen

Professionelle Translator/innen sind sich ihrer Wissenslücken bewusst, arbeiten sich in Fachbereiche autodidakt ein und eignen sich dementsprechend Wissen an, um anschließend im jeweiligen Bereich professionell übersetzen oder dolmetschen zu können (Henschelmann 2002: 171). Daher müssen die Studierenden auf die berufliche Praxis vorbereitet und ihre Wissensneugier erweckt sowie die Unterstützung zur effizienten Wissensaneignung gewährleistet werden, da die Notwendigkeit der Einarbeitung in unterschiedliche Fachgebiete die Praktiker/innen ein Leben lang begleiten wird.

Sprachkompetenzen in den Sprachbereichen

Wie bereits im Bereich Sprachkompetenzen ausgeführt, wird am Zentrum für Translationswissenschaft das Sprachniveau B2 vorausgesetzt. Lehrveranstaltungsleiter/innen treffen jedoch in puncto Sprachkompetenz auf sehr inhomogene Gruppen. Die Unterrichtsgruppen bestehen in den großen Sprachbereichen (Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch) jeweils aus etwa 30 bis 40, in den kleineren Sprachbereichen (Polnisch, Russisch, Tschechisch, Ungarisch) jeweils aus etwa 10 bis 25 Personen, durchschnittlich im Alter von 18 bis 30 Jahren, überwiegend weiblich und aus Ländern (Slowakei, Rumänien, Österreich und Deutschland), in denen sie entweder zu der jeweiligen Minderheit gehören und/oder die Unterrichtssprache ihre Erst- oder Zweitsprache ist.

Da die Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation: Ungarisch* in einem eher kleineren Sprachbereich angesiedelt ist, werden hier dessen Gegebenheiten dargestellt.

Die Sprachkenntnisse der Studierenden werden im Heimatland größtenteils von den Eltern, zu einem kleineren Teil in Schulen, in Kursen oder an der Universität erworben. Das Niveau der Sprachbeherrschung teilt sich im Ungarischen in drei Gruppen. Die Erstsprachler/innen²¹ machen den überwiegenden Teil aus, die Angehörigen der ungarischen Minderheit sprechen die Unterrichtssprache im Kreise der Familie und bilden die zweitgrößte Gruppe. Die Fremdsprachenlerner/innen befinden sich in der Minderheit und sind nur vereinzelt zu finden.

Für die Teilnahme an einer Übung muss – neben der generellen Zulassung zum Studium – das Niveau B2 nachgewiesen werden. Studierende, die über höhere Kenntnisse verfügen, müssen die Übung trotzdem besuchen, auch wenn einige von ihnen die Matura an einer Schule mit der jeweiligen Unterrichtssprache abgelegt hatten und sie somit als zweisprachig einzustufen sind.

1.4 Konsequenzen für die Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation* – Das Was

Die skizzierten Ausführungen dienen als Richtschnur für Planung, Ausarbeitung, Aktualisierung und Optimierung von Programmen für eine kohärente und hochwertige Translationsausbildung, die den Anforderungen des internationalen Marktes, insbesondere jenen mit österreichischen Gegebenheiten, entspricht. Welche Konsequenzen sich daraus für die Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation* ergeben, sollen nachstehend erörtert werden.

1.4.1 Ziel der Lehrveranstaltung

Das nächste Kapitel setzt sich somit mit dem Ziel der Lehrveranstaltung, nämlich der Weiterentwicklung der kommunikativen Kompetenz sowie der Sprachvervollkommnung der Studierenden, auseinander. Was darunter verstanden wird, soll nachfolgend geklärt werden.

²¹ Bei dieser Unterscheidung sind die Begriffe *Muttersprache*, *Erstsprache* und *Zweitsprache* – die den wissenschaftlichen Konzepten zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern zu Grunde liegen – nur Versuche, den Bezug einer Person zu den von ihr in lebensweltlichen Kontexten angeeigneten Sprachen zu fassen. (vgl. Dirim & Mecheril 2010: 18).

Kommunikative Kompetenz

Der linguistische Kompetenzbegriff ist untrennbar mit der Transformationsgrammatik von **Noam Chomsky** (1965) verbunden, in der Kompetenz als die Fähigkeit des idealen Sprecher-Hörers zur Produktion und Rezeption aller möglichen Sätze einer Sprache und insbesondere zur intuitiven Beurteilung ihrer Grammatikalität beschrieben wird.

Chomskys Sichtweise, in der Phänomene der gesprochenen Sprache als eine (weitgehend) unbewusst repräsentierte Struktur definiert und linguistisch irrelevant dargestellt wurden, wurde vor allem von Dell Hymes kritisiert. Der Anthropologe und Soziolinguist **Dell Hymes** (1972) definiert kommunikative Kompetenz als grammatisches, psycholinguistisches, soziokulturelles und praktisch verfügbares Wissen eines Sprechers und die Fähigkeit zu deren angemessenen Gebrauch in unterschiedlichen Kommunikationssituationen. Diese breit gefasste Definition wurde von **Michael Canale** und **Merrill Swain** (1980) und Michael Canale (1983) spezifiziert und in folgende Bereiche gegliedert:

- *grammatische Kompetenz*, d. h. die Beherrschung von Wortschatz, Satzgrammatik, Wortbildungsregeln, Aussprache, Orthographie usw., also Elemente des sprachlichen Codes;
- *soziolinguistische Kompetenz*, d. h. wie Sprecher Äußerungen in unterschiedlichen situativen und kulturellen Kontexten produzieren und verstehen, wobei Faktoren wie der soziale Status der Gesprächsteilhaber, die Rollenverteilung, das Ziel der Interaktion und die Situationsangemessenheit der Äußerungen in Bedeutung und Form eine Rolle spielen.
- *Diskurskompetenz*, d. h. wie Sprecher es schaffen, beim Sprechen und Verstehen grammatische Formen und Bedeutungen miteinander zu verbinden, damit Texte und Diskurse entstehen und innerhalb dieser Kohärenz und Kohäsion geschaffen wird.
- *Strategische Kompetenz*, also die Beherrschung der verbalen und nonverbalen Kommunikationsstrategien, die Sprecher verwenden, wenn die Kommunikation zwischen den am Gespräch Beteiligten zusammengebrochen ist, z.B. wegen mangelnder Kompetenz in einem der anderen Kompetenzgebiete.

Dieses Konzept wurde unter Betonung der subjektiven Faktoren (wie Sprachhandlungen in idealen, von gesellschaftsbedingten Zwängen befreiten Sprechakten ermöglicht werden) und Vernachlässigung der sprachlichen Komponente u.a. von **Jürgen Habermas** (1984) weiterentwickelt. Für den Fremdsprachenunterricht des Englischen wurde es von **Hans-Eberhard Piepho** (1974: 61) adaptiert. Nach ihm ist kommunikative Kompetenz „die Fähigkeit eines Lernalters der englischen Sprache, sich mit deren Mitteln und in deren Verständigungsformen als Person zunehmend zu behaupten.“

Die sprachlichen Mittel sind linguistischer Natur und beziehen sich einerseits auf die implizite Fähigkeit, den Wortschatz, das Sprachsystem und die Stilmittel zu beherrschen, andererseits auf das explizite Wissen über die grammatischen und stilistischen Regeln. Das Sich-Behaupten in der Sprache weist auf deren situationsgerechten Einsatz hin und unterliegt somit der pragmatischen Kompetenz. Diese Kompetenz bedeutet auf der einen Seite, dass verbale und nonverbale Äußerungen verstanden und die damit intendierten Absichten richtig interpretiert werden. Auf der anderen Seite können zweck-, adressaten- und textsortengerechte verbale und nonverbale Äußerungen produziert werden. Zu diesen letztgenannten Seiten gehört auch das explizite Wissen über kommunikative Strukturen und Strategien (vgl. Hansen 1999: 341).

In der Zeit der Globalisierung wurde dann der kulturelle Aspekt im Sinne einer Vertrautheit mit den Kulturstandards der eigenen und fremden Kultur und der Fähigkeit, sie in der Kommunikation zu berücksichtigen, in den Vordergrund gestellt und es setzte sich als interkulturelle Kompetenz u.a. auch in den Sprachprojekten des Europarats (vgl. Van Ek 1993) durch.

Somit bedeutet kommunikative Kompetenz, eine Sprache in angemessener Form zu verwenden, also die Fähigkeit zum Kommunizieren im Allgemeinen und die interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit speziell mit anderen Kulturen zu kommunizieren.

Kommunikative Kompetenz bedeutet auch, dass die Aspekte der Kommunikation (Kommunikationspyramide, Kapitel 1.1.7) gekannt und aktiv verwendet werden. Kommunikative Kompetenz wird gerne durch Begriffe ersetzt, wie kommunikatives Handeln oder kommunikative Tätigkeit, auch Gesprächsfähigkeit, -kompetenz oder Sprachhandeln. Diese sind oft nicht eindeutig definierte Bezeichnungen, die sich in

ihren wesentlichen Zügen mit dem bereits geschilderten Inhalt der kommunikativen Kompetenz decken.

Das erwähnte Konzept von Canale und Swain (1980) findet heute noch Anwendung, wobei es hier zu berücksichtigen gilt, dass dieses Konstrukt für Muttersprachler/innen entwickelt wurde. Ein Problem haben diese jedoch nicht: die materielle, also lautliche Seite der Sprache in den Griff zu bekommen. Diesem Aspekt wird im nächsten Kapitel nachgegangen.

Sprachvervollkommnung

Ohne an dieser Stelle auf eine genaue thematische Diskussion eingehen zu können, sei festgehalten, dass im Bereich Sprachlernen sehr viele Fragen aufgeworfen, aber bislang kaum empirisch begründete Antworten angeboten wurden. Trotz dieser Tatsache fanden einige vielversprechende Annahmen Eingang in den (Fremd-) Sprachenunterricht, die hier auch zusammenfassend dargestellt werden (vgl. Edmondson & House 2000: 274, Storch 1999: 49, Harden 2006: 178).

Die meistverbreiteten Folgerungen bezüglich des *Spracherwerbs* besagen, dass Lerner/innen den Input aktiv und nach eigenen Prinzipien verarbeiten und somit ihr Wissen selbst konstruieren. Dieser Ansatz entspricht auch der konstruktivistischen Lerntheorie und wird im Kapitel 2.2.1 näher erörtert. Dies zieht nach sich, dass eine Diskrepanz zwischen unterrichtlichem Input und der Aufnahme (Intake) bestehen kann (vgl. Aguado 2008: 53, Storch 1999: 50).

Diese Anhaltspunkte können durch Erkenntnisse der *Gehirnforschung* ergänzt werden, die betonen, dass beim Unterricht eine persönliche Relevanz gewährleistet werden soll, da das Gehirn einen Reiz als bedeutsam bewerten muss, um auf ihn aufmerksam zu werden und ihn eventuell zu speichern (vgl. Götze 1997: 4f). Außerdem spielen authentische Anwendung und lebenspraktische Bedeutung eine wichtige Rolle, damit das Gehirn den Praxisbezug herstellen kann und ein Transfer des Gelernten in die Praxis stattfindet. Die „Aufmerksamkeit“ des Gehirns kann durch Methoden- und Themenvielfalt erweckt und aufrechterhalten werden, denn, wie allgemein bekannt, verursacht Routine Aufmerksamkeitsverlust.

Auch aus der *Unterrichtsforschung* kommt ein bewährter Ansatz, in dem die Ansicht vertreten wird, dass Sprachlernen gleich Sprachgebrauch ist (vgl. Krumm 2001: 12, Boeckmann 2009: 15), d.h. das Bedürfnis, etwas zu verstehen und sich mitzuteilen, ist der Katalysator des Spracherwerbs (vgl. Butzkamm 1989). Steht also die Kommunikation im Mittelpunkt, und sind die zu bearbeitenden Aufgaben so motivierend, dass die Benutzung der (Fremd-)Sprache „nur“ beiläufig passiert, sozusagen als Mittel zum Zweck, besteht eine erhöhte Chance zur Automatisierung der Fertigkeit Sprechen.

Diese Erkenntnisse belegen, dass keine einzige alleingültige Lehrmethode für alle Lernenden gleich geeignet ist. Um eine einigermaßen passende Methode in einem bestimmten Unterrichtsszenario zu finden, können die Beteiligten, also die Lernenden, in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden. Erhalten die Studierenden Mitbestimmungsrechte, werden sie auf diese Weise mit ihrem Lernverhalten konfrontiert und müssen über ihre Einstellungen, Erfahrungen und Präferenzen nachdenken, welche die Lernaktivitäten im Sprachunterricht wesentlich beeinflussen. Damit können einerseits die aufgabenbezogene Attraktion und die Lernwirksamkeit erhöht werden, andererseits übernehmen die Studierenden die Verantwortung für und die Steuerung ihres eigenen, individuellen Lernens. Diesem Ansatz, der Förderung der Lernendenautonomie und des lernendenzentrierten Unterrichts, wird in der Fachliteratur in neuester Zeit viel Aufmerksamkeit gewidmet, in die Praxis jedoch fand er nur vereinzelt Eingang.

Eine andere Möglichkeit, die Bedürfnisse und das unterschiedliche Lernverhalten der Teilnehmer/innen in der jeweiligen Gruppe zu koordinieren, wird von Tudor (2001: 26) vorgeschlagen: "Another response is to look into each situation in its own right, to try to understand the dynamics which make the situation what it is, and to work with and from these dynamics."

Den bisherigen Schilderungen entsprechend soll der Unterricht der mündlichen Kommunikation ein individualisiertes, autonomes und soziales Lernen sowie eine inhaltsorientierte Bearbeitung der Sprache ermöglichen. Und dies führt zum nächsten Punkt, dem Inhalt der Lehrveranstaltung.

1.4.2 Inhalt der Lehrveranstaltung

Wie sich im Zuge der Erörterung des Curriculums herauskristallisierte, überlappen sich die Kenntnisse und Fähigkeiten, die für die kommunikative Kompetenz und Sprachvervollkommnung notwendig sind. Die wesentlichen Überschneidungen, die auch zu gewissen Auslagerungen dieser Inhalte führen können, werden im Folgenden dargestellt.

Wie die Abbildung 11 zeigt, werden die sprach- und kommunikationswissenschaftlichen Grundlagen in Vorlesungen eingangs des Studiums vermittelt. Weitere linguistische Grundlagen – Semantik, Syntax, Textlinguistik, Texttypen und Textsorten, ihre spezifischen Merkmale und Konventionen und die textsortenadäquate und zielgruppengerechte Textproduktion – werden in der Lehrveranstaltung *Textkompetenz Basis* erörtert. Wenn man sich die Kommunikationspyramide in Erinnerung ruft (Kapitel 1.1.2), wird deutlich, dass diese Inhalte zum Teil die erste und zweite Seite der Pyramide und somit auch einen Bereich der kommunikativen Kompetenz abdecken. Aus diesem Grund können diese Inhalte aus der Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation* ausgelagert werden; auf diese soll nur nach Bedarf eingegangen werden.

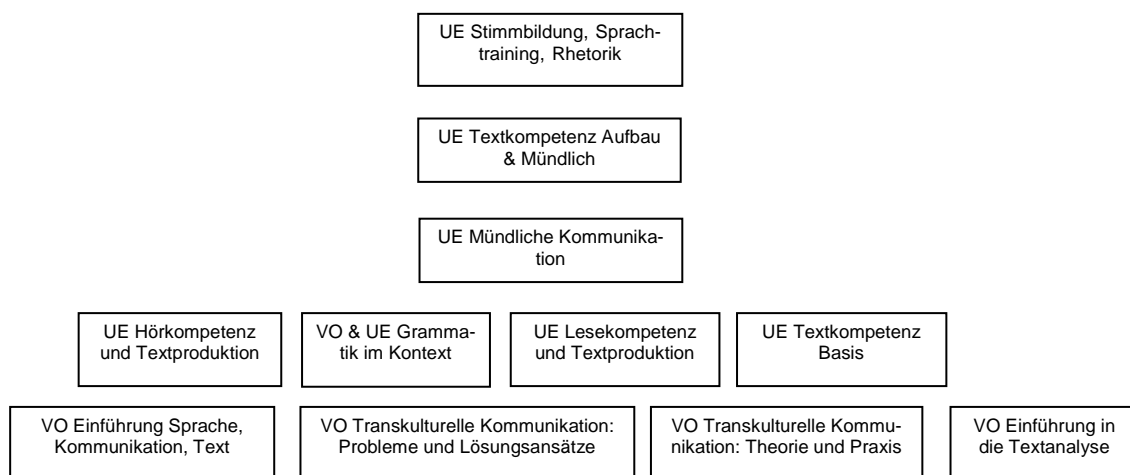


Abbildung 11: Verteilung der Inhalte der mündlichen Kommunikation

Diese Lehrveranstaltung soll nach der Absolvierung von Grammatik, Lese-, Hörverstehen und Textproduktion eher der Ort sein, an dem all das mündlich geübt und angewendet werden kann, was in den bisher dargestellten Fächern gelehrt und gelernt wird, um die Fertigkeit *Sprechen* zu fördern. Die pragmatischen Lernziele sind das in den Vorlesungen Gelernte anzuwenden, zu erfahren und zu beobachten. Somit gibt die Lehrveranstaltung den Teilnehmer/innen auch die Möglichkeit neben der

Sprachvervollkommnung, ihr eigenes und fremdes Gesprächs- und Redeverhalten zu analysieren, reflektieren und ggf. Verbesserungen vorzunehmen. Damit können sie andere Menschen besser verstehen und werden selbst besser verstanden. Außerdem soll neben der Analyse- und Reflexionsfähigkeit auch die Teamfähigkeit gefördert werden. Auch persönliche Kompetenzen, die von professionellen Kommunikator/innen verlangt werden, wie Selbst- und Fremdeinschätzung, Perspektivenwechsel, Argumentationsfähigkeit, Kreativität und lebenslanges Lernen, können im Rahmen dieser Lehrveranstaltung weiterentwickelt werden.

Die Übung *Stimmbildung, Sprachtraining, Rhetorik* hat sich zum Ziel gesetzt, u.a. den körperlichen Ausdruck (Sprache/Körpersprache, Mimik/Gestik) zu verbessern, den Teilnehmer/innen ihre persönliche Stärken aus sprechtechnischer Perspektive bewusstzumachen sowie rhetorische Kompetenzen zu vermitteln. Diese Lehrveranstaltung wird jedoch erst in den Masterstudien *Übersetzen* und *Dolmetschen* angeboten, eine frühere Absolvierung ist ausgeschlossen. Daher sollten diese Inhalte je nach Bedarf auch in die Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation* einfließen.

1.4.3 „Methode“ der Lehrveranstaltung

Fassen wir die Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltungen noch einmal kurz zusammen. Das bereits erwähnte sprachliche Problem besteht auch im Sprachbereich Ungarisch und führt zu extrem inhomogenen Gruppen, in denen die meisten Studierenden Ungarisch als Muttersprache sprechen oder über ähnliche Kompetenzen verfügen. Die Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation: Ungarisch* ist jedoch für Studierende vorgesehen, die ihre Sprachkompetenzen vom Niveau B2 auf C1 erhöhen sollen. Diese befinden sich jedoch in der Minderheit. Auf der einen Seite ist die Motivation der Muttersprachler/innen²², ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, verständlicherweise ziemlich gering, da sie diese Sprache ja hervorragend beherrschen. (Die niedrige Leistungsnorm der Muttersprachler/innen kann auch die Motivation der Fremd- und Zweitsprachler/innen beeinträchtigen.) Auf der anderen Seite kann die Anwesenheit der Muttersprachler/innen auf die Fremd- und Zweitsprachenlernenden²³ hemmend wirken, was dazu führen kann, dass sie sich, aus Angst sich zu

²² Bevorzugterweise wird – synonym zu Erstsprachler/in – die Bezeichnung Muttersprachler/in verwendet.

²³ Im Bezug auf eine wissenschaftliche Unterscheidung ist von Zweitsprache die Rede, wenn der Erwerb der zweiten Sprache erst nach dem dritten Lebensjahr einsetzt (Dirim & Mecheril 2010: 16). Von einer

blamieren, an der Kommunikation erst gar nicht beteiligen. Somit sind nicht nur die Interaktion, sondern auch das eigentliche Ziel der Lehrveranstaltung, die Sprachvervollkommnung und die Förderung der kommunikativen Kompetenz, gefährdet.

Aber die geschilderte Situation birgt auch Chancen in sich. Die Muttersprachler/innen könnten nämlich auch als „Wissensquelle fungieren“ und durch sie bzw. mit ihnen können im Laufe der mündlichen Kommunikation authentische Rahmenbedingungen geschaffen werden. Aber wie können beide Parteien gleichzeitig motiviert werden, miteinander in Interaktion zu treten? Auf der einen Seite soll Toleranz entwickelt, auf der anderen Seite Angst überwunden werden. Es muss also ein geeigneter Raum geschaffen werden, in dem Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Gruppenteilnehmer/innen entwickelt werden können.

Wie können also die folgenden Ziele der Lehrveranstaltung erreicht werden?

- Sprachvervollkommnung
- Förderung der kommunikativen Kompetenz
- (Weiter-)Entwicklung von Toleranz
- Überwindung von Sprechangst
- Entwicklung von Analyse- und Reflexionsfähigkeit
- Förderung von sozialen (Teamfähigkeit), überfachlichen sowie persönlichen Kompetenzen (Selbst- und Fremdeinschätzung, Perspektivenwechsel, Argumentationsfähigkeit, Kreativität und lebenslanges Lernen)

Wie die Ziele, die Inhalte und die durch die institutionellen Gegebenheiten verursachten Umstände gemeinsam bewältigt werden können, darauf gibt uns nicht eine bestimmte Lehrmethode, sondern die Gruppendynamik eine Antwort, wie dies von Tudor (2001: 25) beschrieben wird:

„Acknowledging the identity of participants both as individuals and as members of a given community clearly offers a much more promising path in educational terms than attempting to squash these many poles of diversity into a single mode of teaching and learning.“

Fremdsprache ist dann die Rede, wenn die jeweilige Sprache nicht im Land der Sprache – ausgenommen zeitlich begrenzte Aufenthalte – gelernt und praktiziert wird. Der Unterschied der sprachlichen Kompetenzen zwischen Muttersprachler/innen und Zweitsprachler/innen beträgt nach dem Europäischen Referenzrahmen etwa eine Kompetenzstufe.

Genau wie Tudor, bin auch ich der Meinung, dass im Zentrum des (Sprachlehr-) Forscherinteresses nicht die Suche nach einer einzig richtigen Methode, sondern der Lerner und die Lerngruppe stehen sollen, denn Spracherwerb, besonders der gesprochenen Sprache sowie die kommunikative Kompetenz entstehen nur durch Kommunikation, und diese findet im Unterricht in Gruppen statt.

Außerdem weisen Gruppen bestimmte Vorteile auf:

- Eine Gruppe ist „a resource pool that is greater in any given area than the resources possessed by any single member“ (Douglas 1983: 189). Die Kursgruppe besitzt also Ressourcen, welche im Sinne der Verbesserung von Lernvoraussetzungen ausgeschöpft werden können.
- In der Gruppe können die einzelnen Mitglieder einander beeinflussen (vgl. Forsyth 2006). Durch sie kann die Änderung des Verhaltens und der Einstellung jedes Einzelnen bewirkt werden.
- Wie Studierende sich in ihren Kursgruppen fühlen, beeinflusst ihren Lernerfolg erheblich (vgl. Clement, Dörnyei & Noels 1994).

Ferner können durch Gruppendynamik folgende in der Gruppe ablaufende Prozesse verdeutlicht und schließlich gefördert werden.

- Die Kommunikation (vor allem die Interdependenz der sachlichen und emotionalen Aspekte) kann beobachtet, analysiert und reflektiert werden.
- Die Wahrnehmung von Stimmungen, Gefühlen, Einstellungen und Reaktionen kann erhöht und Einsicht in eigene und fremde Verhaltensweisen in Gruppen gewonnen werden.
- Dabei werden die Selbstwahrnehmung mit der Fremdwahrnehmung im Bereich Verhaltens- und Kommunikationsweisen durch Feedback verglichen und ggf. Verbesserungen vorgenommen.
- Damit verbunden kann die eigene Sensibilität erhöht werden; welche eine Verhaltensänderung auf größere Offenheit, Toleranz und Akzeptanz nach sich ziehen kann.
- Gleichzeitig werden auch die Prozesse der Ab- und Ausgrenzung, die Funktion von Minderheiten und Außenseitern transparent gemacht,

- sowie Funktion und Formen von Widerstandsphänomenen und Angst thematisiert und somit gelernt, damit umzugehen. (vgl. Ribar 1995: 75, Doppler 1999: 290)

Diese Ausführungen weisen zwar darauf hin, dass Gruppendynamik alle erläuterten Probleme lösen kann. Ob dies tatsächlich bewirkt werden kann, wird erst nach der Erläuterung des empirischen Teils feststehen. Aber vorher ist noch zu klären, was überhaupt unter dem Begriff *Gruppendynamik* verstanden wird.

2. Gegenstand der Untersuchung

Der Themenkomplex *Gegenstand der Untersuchung* bildet die Grundlage für das in dieser Arbeit verwendete Konzept *Gruppendynamik*. Zum einen widmet er sich der theoretischen Erörterung der Gruppe und ihre Disziplin, der Gruppendynamik. Der andere große Theoriebereich befasst sich mit der Kleingruppenforschung, der Einengung der Gruppendynamik auf den Forschungsgegenstand *kleine Gruppe*. Diese beiden Theorien und ihre Erkenntnisse geben also Antworten auf die Frage, wie die ausgearbeiteten Ziele der Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation* erreicht werden können. Somit erfolgt die Behandlung dieser beiden Themenbereiche mit Schwerpunkt auf die Konzeption der Übung.

2.1 Gruppendynamik

Viele Unterrichtende haben nur vage Vorstellungen von der Gruppendynamik. Hören sie das Wort, denken sie vielleicht an die Sozialform Gruppenarbeit oder an Tricks, die angewendet werden, um Abwechslung im Unterricht zu schaffen. Es wird vermutet, dass es eine Lernaktivität ist, wie etwa das Rollenspiel oder die Diskussion oder eine Lern- bzw. Lehrmethode wie problembasiertes oder kooperatives Lernen. Der Grund für diese falschen Deutungen liegt wohl darin, dass der Begriff *Gruppendynamik* häufig gebraucht wird, ohne dass bei den Benutzern immer Einigkeit über seine Bedeutung bestünde.

Daher verfolgt der vorliegende Teil das Ziel, den Wirrwarr um die Gruppendynamik zu klären und beschäftigt sich somit mit den theoretischen Grundlagen der Gruppendynamik. Die unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven verhindern jedoch die Herausbildung einer einheitlichen und geschlossenen Theorie der Gruppendynamik. Da eine detaillierte Ausführung und ein systematischer Vergleich aller vorhandenen Überlegungen den Rahmen dieser Arbeit sprengen und vom eigentlichen Ziel des vorliegenden Kapitels ablenken würden, wird in diesem Teil die Herangehensweise des Minimalprinzips gewählt. Dabei wird der Fokus auf einen fundierten Überblick über die Natur und Charakteristika der Gruppendynamik gelegt und theoretische Vergleiche nur dort unternommen, wo sie im Sinne eines besseren Verständnisses unerlässlich scheinen. Der/die Leser/in erhält jedoch Vorschläge zur weiterführenden Literatur, denen er/sie je nach Interesse nachgehen kann.

Nachfolgend werden den Leser/innen mit dem „sozialen Kraftfeld“ (vgl. Lewin 1963), der Entstehung und den Grundzügen der Gruppendynamik und dem Phänomen Gruppe die theoretischen Grundlagen der Gruppendynamik für die vorliegende Forschung vorgestellt.

2.1.1 Spannungsfeld zwischen Individuum und Gruppe

In diesem Teil soll deutlich gemacht werden, dass wir unser Verhalten zwar als individuell und eigenverantwortlich erleben, dass es aber sehr stark durch die Interaktion mit anderen Personen im sozialen Kraftfeld der Gruppe beeinflusst wird.

Dem sozialen Ort Gruppe wurde erst in den 20er Jahren mehr Aufmerksamkeit geschenkt, als Forscher feststellten, dass sich „die individuellen Fähigkeiten sehr schnell veränderten, sobald andere Personen anwesend“ (Wellhöfer 2007: 1) waren. Dies wird im Folgenden anhand eines Fallbeispiels veranschaulicht.

Im Bereich der Arbeitspsychologie dominierte jahrzehntelang die Auffassung, dass Arbeiter nur durch Geld motiviert werden können. Um Möglichkeiten für die größtmögliche Effektivität von Arbeitern zu sichern, führte Mayo (1933) seine berühmten „**Hawthorne-Experimente**“ durch. Bei diesen Experimenten wurde der Einfluss der Beleuchtungsstärke auf die Arbeitsleistung von Industriearbeitern untersucht. Dabei wurden die Arbeiter in eine Experimentiergruppe (bei der die Beleuchtung systematisch verändert wurde) und eine Kontrollgruppe (keine Veränderung) aufgeteilt. Erwartet wurde, dass sich die Produktivität ausschließlich in der Experimentiergruppe verändert, wo die Helligkeit der Beleuchtung variierte. Zum Erstaunen des Forschers veränderten sich die Leistungen völlig unerwartet. Wurde die Beleuchtung bei der Experimentiergruppe verbessert, stieg die Produktion dieser Gruppe, aber trotz aller Erwartungen auch in der Kontrollgruppe. Wurde die Beleuchtungsstärke verringert, so trat dennoch in beiden Gruppen eine weitere Leistungsverbesserung ein, die erst abbrach, als die Beleuchtungsstärke in etwa dem Mondlicht entsprach.

Dieser Befund gilt als überraschend und wird in der sozialwissenschaftlichen Literatur als Beweis dafür angesehen, dass es zwischen Beleuchtungsstärke und Leistung keine eindeutige Abhängigkeit gibt. Er wird allgemein als der Beginn der Bedeutung sozialer Faktoren für das Arbeitsverhalten interpretiert. Zur Erklärung des Phänomens musste von den Forschern ein Faktor angenommen werden, der unabhängig von der Beleuchtungsstärke die Leistungsbereitschaft der Arbeiter beeinflusste. Somit wurde die Gruppe als eigenständiger Einflussfaktor entdeckt. Es wurde festgestellt, dass Individuen sich in Gruppen anders verhalten als außerhalb der Gruppe. Außerdem weisen Gruppen gewisse Ähnlichkeiten auf, was ihre Untersuchung ermöglicht und zur Entstehung der Subdisziplin Gruppendynamik innerhalb der Sozialwissenschaft führen konnte (vgl. Dörnyei & Murphey 2003: 3).

Außerdem sind die Hawthorne-Experimente in der Forschungsliteratur ein Beweis für die Auswirkung des Beobachtereffektes, und zwar dass Forschungsergebnisse durch das Phänomen, das erforscht wird, determiniert werden. Dazu ähnlich ist der Halo-Effekt, der besagt, dass Menschen unter bestimmten Bedingungen dazu tendieren, das zu tun, zu sagen oder zu glauben, was von ihnen erwartet wird.

2.1.2 Feldtheorie - Die Entstehung der Gruppendynamik

Die oben skizzierte Entdeckung von Mayo inspirierte den aus Deutschland in die USA emigrierte Psychologen **Kurt Lewin** (1890–1947). Er ging in seiner Feldtheorie davon aus, dass das Verhalten eine Funktion von Personen- und Umgebungsfaktoren ist, wobei Person und Umgebung dabei als wechselseitig voneinander wechselseitig abhängig gesehen werden. Es gibt also keine Situation, die für einen Menschen neutral ist, sondern jede Situation ist subjektiv gefärbt und besitzt anziehende und abstoßende Kräfte sowie Valenzen (Umgebungsfaktoren), je nachdem, welche Personen, Aufgaben und Objekte sich in der Situation befinden oder erlebt werden.

Die Umgebungsfaktoren, also die zwei Kräfte, die zum einen den Einzelnen zur Gruppe ziehen (Anziehungskraft) und ihn darin halten und zum anderen die, die ihn von der Gruppe wegtreiben (Abstoßkraft), bestimmen auch den Zusammenhaltsgrad, die Kohäsion der Gruppe (s. Kapitel 2.2.3 *Gruppenkohäsion*). Zu den anziehenden Kräften zählen u.a. die Attraktivität der Mitglieder oder die Bedeutsamkeit der Gruppenziele. Zu den wegtreibenden Kräften zählen u.a. die Einschränkungen der Frei-

heit, die mit der Mitgliedschaft verbunden sind, aber auch die Attraktivität anderer Gruppen.

Gruppenprozesse lassen sich als ein Pendeln zwischen diesen beiden Polen beschreiben. Die grundlegende Annahme der Feldtheorie ist, dass Gruppen aller Art sich dann weiterentwickeln, wenn größere Ausschläge in beide Richtungen gleichermaßen möglich werden. Ein gelingender Gruppenprozess führt also nicht ausschließlich zu einer verstärkten Integration und Kohäsion der Gruppe (Anziehung), sondern auch zu einer stärkeren Differenzierung (Abstoßen).

Diese Situation wird von Lewin (1951: 239) als soziales Kraftfeld bezeichnet, als ein Lebensraum, der zu jedem Zeitpunkt eine eigene, subjektive Charakteristik hat, die das individuelle Verhalten bestimmt. Mit seinem Ansatz hat er den Weg der gruppensdynamischen Forschung initiiert, indem er die Prozesse und Phänomene untersuchte. Dabei konzentrierte er sich auf Kleingruppen, da sie für ihn als Paradebeispiel für ein soziales Kraftfeld galten. Unter anderem erforschte er die Interaktionen in Gruppen, den Umgang mit Macht und Führung. All die Ansätze der zeitgenössischen Gruppensdynamik können auf die theoretischen Überlegungen Lewins zurückgeführt werden und somit fand die Gruppensdynamik ihre Geburtsstunde in der Feldtheorie von Lewin²⁴.

Die gruppensdynamische Trainingsgruppe (kurz T-Gruppe genannt) wurde als praktisches Verfahren in einem seiner Seminare „zufällig“ entdeckt. Im Jahre 1946 veranstaltete Lewin ein Seminar am Massachusetts Institute of Technology, an dem Führungskräfte aus unterschiedlichen Bereichen teilnahmen. In Gruppen wurde in Form von Diskussionen und Rollenspielen die Verhaltensweise der Teilnehmer/innen analysiert. Lewin war von der erstaunlichen pädagogischen Wirkung beeindruckt. Diese und ähnliche Erfahrungen überzeugten ihn, dass Handeln, Forschung und Erziehung als ein Dreieck betrachtet werden sollen. Wird diese Triade zusammen berücksichtigt und betrieben, wird von der **Aktionsforschung** (Kapitel 3.1) gesprochen (vgl. Lewin 1975: 291).

²⁴ Neben Lewin gehörte auch der aus Europa in die USA emigrierte Wiener Psychiater **Jacob Levy Moreno** (1889-1974) zu den Pionieren der Gruppensdynamik. Aller Wahrscheinlichkeit nach gehen sowohl die Bezeichnung „group dynamics“ als auch der Terminus „action research“ auf Moreno zurück (vgl. Petzold 1980). Er benutzte nämlich in Publikationen den Begriff „group dynamics“ vor Lewin: 1938 bezeichnete er den „sociometrist“ als einen „student of group dynamics“ (vgl. Moreno & Jennings 1938: 343)

Daraufhin wurde im therapeutischen Feld die Psychoanalyse auf die Arbeit mit Gruppen übertragen. Lewins Ansatz, „Person und Umwelt (als) einen interdependenten, unauflösbaren Systemzusammenhang“ zu sehen, und damit Verhalten als „eine Funktion des Lebensraumes“ (Majce-Egger 1999: 24) zu bestimmen, stellte eine Richtschnur für eine psychotherapeutische Theorie dar.

In die 40er-Jahre fällt die Entdeckung der Rolle von informellen Gruppen in Industriebetrieben. Es wurde aufgezeigt, wie stark die Produktivität von Betrieben davon abhängt, ob sich die formellen und informellen Beziehungen wechselseitig fördern oder behindern (vgl. König 2006: 12). Damit wurden die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz selber als Produktivfaktoren sichtbar.

2.1.3 Einflüsse auf die Entwicklung der Gruppendynamik

Bei aller Unterschiedlichkeit gruppenspezifischer Ausprägungen scheinen einige gemeinsame Einflussquellen auffindbar zu sein. Mit Lewin verbindet man zwei Konzeptionen, nämlich einerseits das Sensitivity Training und andererseits das Feedback-Verfahren (s. Kapitel 2.1.10.3), die gemeinsam als Ausgangspunkt einer Disziplin anzusehen sind, für die sich erst im Laufe der Zeit der Name „Organisationsentwicklung“ herauskristallisierte (vgl. French & Bell 1977). Als Vater der Gruppendynamik entfernte er sich mit seinem sozialpsychologischen Ansatz von der rein psychologischen Erklärungsebene. Beispielsweise sieht er Autorität nicht als Eigenschaftsbündel an, sondern als etwas, das einem gegeben wird.

Die klinische Psychologie und die Gestaltpsychologie entwickelten den Zweig der Encountergruppen; Morenos Soziogramm – auch Soziometrie genannt – ein diagnostisches Verfahren, um die Position von Individuen in Gruppen und die Position von Gruppen in der Gesellschaft transparent zu machen (vgl. Rechten 1999a: 41), findet heute noch Verwendung. Die aus der Kommunikationstheorie stammenden Konzepte helfen, die Kommunikation in Gruppen besser zu verstehen (s. auch Kapitel 1.1.2) (vgl. Königswieser & Pelikan 1999: 100f, Argyris 1970). Die Beziehung zwischen Organisation und Umwelt wurde in wachsendem Maße beachtet, auch Sozialwissenschaftler (beispielsweise Bertalanffy) trafen sich mit Gruppendynamikern und aus den Begegnungen ergaben sich Einflüsse. Die psychoanalytischen Begriffe – wie Abwehrmechanismen, Widerstand – wurden integriert. Die Interaktionisten betonten die Be-

deutungsunterschiede, die Ereignisse für verschiedene Menschen und Gruppen haben können. (Königswieser & Pelikan 1999: 100f)

Wie diese Beeinflussungen auch auf Abbildung 12 veranschaulicht sind, hat die angewandte Gruppendynamik eine Vielzahl von Anregungen von anderen verwandten Bereichen übernommen. Dies hat sie zwar bereichert, zugleich jedoch eine kohärente Theoriebildung verhindert.

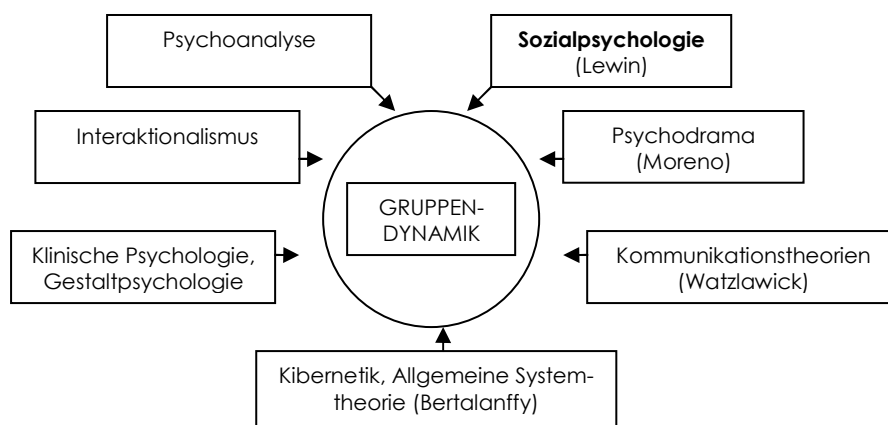


Abbildung 12: Einflüsse auf die Entwicklung der Gruppendynamik (König 1999: 12)

Anwendungsfelder

Die Vielfalt der Gruppendynamik bezieht sich nicht nur auf die Theoriebildung, sondern auch auf die Anwendungsfelder. Sie umfassen u.a. Einsatzgebiete in Sozialarbeit, Therapie und Erwachsenenbildung, Personalentwicklung, Führungskräfte-training, Supervision und Organisationsentwicklung, um nur die wichtigsten Bereiche zu erwähnen (vgl. König 1999: 12).

2.1.4 Begriff Gruppendynamik

In all den oben beschriebenen Entwicklungen gewinnt der Begriff Gruppendynamik drei verschiedene Bedeutungen, die gerne miteinander vermischt und unscharf verwendet werden (vgl. Sbandi 1975: 91). In der Literatur zur Sozialpsychologie steht er:

Erstens als Bezeichnung für die in jeder Gruppe ablaufenden Prozesse.

Zum zweiten als die wissenschaftliche Erforschung dieser Prozesse.

Und schließlich als Sammlung von Verfahren und Techniken, mit deren Hilfe Gruppenprozesse verdeutlicht und beeinflusst werden sollen, um bestimmte Ziele zu erreichen.

Zur Erklärung von Letzterem führen Cartwright und Zander (1968: 4) als Ziel die Veränderung von zwischenmenschlichen Beziehungen an. Um die Bezeichnung dieser Verfahren zu konkretisieren, wird sie mit einem Eigenschaftswort erweitert und in mancher Fachliteratur auch als angewandte Gruppendynamik bezeichnet (vgl. Rehtien 1999a: 13ff, Wellhöfer 2007: 6-8, König 2006: 12f).

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem letzten Aspekt, der – wie ersichtlich – unabhängig von der Methode ist, die die Lehrkraft anwendet. Die angewandte Gruppendynamik besteht aus einer Reihe von Grundsätzen (vgl. Stanford 1980: 13), die es zu beachten gilt, um die Entwicklung einer Gruppe zu fördern. Dabei werden Charakteristika berücksichtigt, die diesen Prozess positiv beeinflussen, wie Kooperation der Gruppenmitglieder, Leiterverhalten, Entscheidungsprozesse, Kommunikationsmuster der Teilnehmer/innen sowie Gruppennormen – d.h. Vorstellungen darüber, was angemessenes Verhalten und angemessene Verfahrensweisen sind.

2.1.5 Begriff Gruppe

Wir haben bisher von Gruppe und Gruppendynamik gesprochen, ohne klar zu definieren, was überhaupt unter dem Phänomen Gruppe verstanden wird. Dieses soziale Gebilde wird im Alltag nur selten thematisiert. Bewusst ist uns nur, dass es vielfältige Formen von Gruppen gibt: Familien, Schulgruppen, Seminargruppen, Selbsterfahrungsgruppen, Arbeitsteams oder religiöse Gruppierungen. Ist somit jede Ansammlung von Menschen eine Gruppe?

Rehtien (1999a: 13) definiert die Gruppe folgendermaßen: „Unter einer realen Gruppe im sozialpsychologischen Sinne wird im Allgemeinen eine Anzahl von miteinander in Beziehung stehenden Menschen verstanden, die als dynamische Ganzheit und nicht nur als Ansammlung einzelner Individuen betrachtet wird.“

Somit ist eine Gruppe mehr als die Summe der Gefühle, Kognitionen und Verhaltensweisen der einzelnen Individuen.

„Jedes Verhalten eines Einzelnen setzt Normen in einer Gruppe, wodurch das Verhalten aller anderen beeinflusst wird, und dieses „neue“ Verhalten führt wiederum zu Normen, die zurückwirken, und so weiter. So entsteht im Verlauf dieses fortgesetzten Rückwirkungsprozesses die Gruppe, die ein gewisses Maß an Eigenwertigkeit oder Autonomie (Eigengesetzlichkeit) bedeutet. Die Gruppe als System tritt den Beteiligten und den Außenstehenden mit der Zeit als etwas Eigenständiges gegenüber, das von ihnen nicht beliebig beeinflussbar und steuerbar ist.“ (Schattenhofer 2009: 19)

Demnach ist eine Gruppe durch folgende Merkmale charakterisiert:

- relative Kleinheit (drei bis ca. 25 Personen)
Eine Dyade unterliegt hinsichtlich der Beziehungskonstellationen besonderen Bedingungen. So gibt es z.B. nicht die Möglichkeit der Bildung von Untergruppen oder wechselnden Paarbeziehungen, die in Gruppen ab drei Personen möglich sind. Dyaden werden daher meist von Gruppen unterschieden.
- die Möglichkeit der Interaktion zwischen den Mitgliedern (verbal, nonverbal, emotional usw.)
- Gemeinsame Aufgaben und/oder Ziele der Gruppenmitglieder
- eine gewisse zeitliche Dauer

Darüber hinaus entwickeln Gruppen mit der Zeit:

- ein Wir-Gefühl der Gruppenzugehörigkeit
- ein System der Normen und Werte als Grundlage der Interaktionsprozesse
- eine Interdependenz der Mitglieder, d. h. Rollen, Funktionen und Positionen, die aufeinander bezogen sind und die die Prozesse in der Gruppe und bis zu einem gewissen Grad auch das Verhalten der Gruppenmitglieder steuern

(vgl. z.B. König 2006: 15, Rehtien 1999a: 13, 44, Dörnyei & Murphey: 2003: 13, Wellhöfer 2007: 6ff, Arnscheid 1999: 21, Lewin 1963)

Abgrenzung zu verwandten sozialen Formen

Um den Begriff Gruppe weiter zu konkretisieren, ist es hilfreich, ihn von verwandten Begriffen abzugrenzen. Unter einer *Menge* versteht man eine Gesamtheit von Perso-

nen, die sich zur gleichen Zeit zufällig und daher in der Regel auch ohne intensivere Kommunikation und Interaktion am gleichen Ort aufhalten (z.B. im Kino). Zur Masse wird eine solche Menge, wenn sich die beteiligten Personen im Hinblick auf eine eingegrenzte Zusammenkunft zusammenschließen. Ihre Aufmerksamkeit richtet sich nicht aufeinander, sondern auf etwas Drittes (im Falle einer Demonstration z.B. auf die Redner).

Eine weitere Abgrenzung ist vom Begriff *Netzwerk* notwendig. Damit wird die Vielfalt der sozialen Beziehungen bezeichnet, in die eine Person oder auch eine Gruppe locker und zumeist informell eingebunden ist. Bei Netzwerken wird die Bedeutung von schwachen Beziehungen, die nach Bedarf aktiviert werden können, betont. Auf einen engeren Zusammenhang weist der Begriff *Team* hin, welcher eine Sammelbezeichnung für alle aufgabenbezogenen Gruppen ist, deren Mitglieder kooperieren müssen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen (König 2006: 16ff). Somit ist nicht jede Gruppe ein Team, aber jedes Team ist eine Gruppe. Es wird ersichtlich, dass all diese Begriffe Überschneidungen mit dem Begriff *Gruppe* aufweisen, aber nicht in diesem aufgehen.

2.1.6 Charakteristika der Gruppe

Auf die Frage, was in diesen Gruppentypen geschehen kann, gibt es zwei Sichtweisen in Bezug auf Gruppen: den vertikalen und den horizontalen Schnitt. Mit dem vertikalen Schnitt können wir die Gruppe von ihren Mitgliedern einerseits und ihrer relevanten äußeren Umwelt andererseits unterscheiden. Mit dem horizontalen Schnitt und dem daran angelehnten Eisbergmodell werden die verschiedenen Ebenen bezeichnet, auf denen man das Geschehen in Gruppen untersuchen und interpretieren kann (vgl. König 2006: 23ff). Im Folgenden werden diese Schnittstellen in Detail erörtert.

2.1.6.1 Der vertikale Schnitt

Innerhalb des vertikalen Schnitts unterscheiden wir je nach dem inneren Zusammenhalt einer Gruppe zuerst zwischen Primär- und Sekundärgruppen. Innerhalb der Primär- und Sekundärgruppen lassen sich formelle und informelle Gruppen oder nach

Homans (1960) bzw. Neidhardt (1983) zwischen äußerer und innerer Umwelt unterscheiden.

Primär- und Sekundärgruppen

Unter *Primärgruppen* werden Gruppen verstanden, die durch nähere Verbindungen und intime Zusammenarbeit, von Angesicht zu Angesicht charakterisiert sind (Familie, eine enge freundschaftliche Bindung bzw. Beziehung, eine „Clique“ oder eine Bande) (vgl. Cooley 1909: 50). Im Unterschied zur Primärgruppe, die sich vorwiegend durch eine relativ stabile emotionale Beziehung auszeichnet, sind in den *Sekundärgruppen* (vgl. Newcomb 1950) die sozialen Beziehungen unpersönlicher, weit verzweigt und deshalb für das einzelne Gruppenmitglied sehr oft unübersichtlich (Nation, Kulturkreis, Sportvereinigung, etc.). Sekundärgruppen sind durch formelle und rechtliche Abmachungen geregelt und stellen mehr die Resultate eines bestimmten Interesses oder einer bestimmten Aufgabe als die eines dauernden Bandes dar.

Formelle und informelle Gruppen oder äußere und innere Umwelt

Werden Gruppen durch eine übergeordnete Organisation gebildet, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, sprechen wir von formellen Gruppen (vgl. Sjølund 1981: 34, Newcomb 1950). Beispielsweise sind Unternehmen bemüht, ihre Mitarbeiter/innen so in sozialen Einheiten zu organisieren, dass sie das Ziel des Unternehmens effizient realisieren können. Es wird also eine *formelle* Gruppe geschaffen, die durch Normen und Strukturen charakterisiert ist, während *informelle* Gruppen keine organisierte Struktur aufweisen und sich spontan durch persönliche Zuneigung bzw. gemeinsame Interessen bilden.

Eine Ausnahme bildet die Familie, die bei dieser Aufteilung einen Sonderstatus erhält, da sie ein Bedürfnis befriedigt, das aus ihr selbst stammt. Sie will die Nachkommenschaft erhalten, hat jedoch im Unterschied zur Gruppe keine weiteren primären Ziele (vgl. Hofstätter 1986: 29f).

Da die meisten Gruppen jedoch sowohl informelle als auch formelle Aspekte beinhalten, scheint die Unterscheidung von Homans (1960) und Neidhardt (1983) zwischen *äußerer* (formell) und *innerer* (informell) Umwelt einer Gruppe aussagekräftiger, da sie ermöglicht, den Übergang zu verdeutlichen (Abb. 13). Zur äußeren Umwelt gehört somit die Gesamtheit aller Personen, Institutionen und Geschehnisse, die

zwar nicht zur Gruppe gehören, jedoch eine Auswirkung auf sie haben. Diese Auswirkung umfasst den Grad an Freiwilligkeit bzw. Zwang, mit dem die Zugehörigkeit zur jeweiligen Gruppe verbunden ist. Mit der inneren Umwelt einer Gruppe sind alle bewussten und unbewussten Motivationen, Gefühle, Bedürfnisse, Verhaltensweisen, Wertvorstellungen und Ansichten der einzelnen Mitglieder gemeint, die sie nie vollständig in eine Gruppe einbringen. Somit erfordert eine Mitgliedschaft in jeder Gruppe eine Anpassungsleistung und damit den Verzicht auf einen großen Teil der eigenen Möglichkeiten, die in der Gruppe keinen Platz haben.

Damit die Gruppe als System entstehen, bestehen und sich entwickeln kann, werden gegenüber beiden Umwelten Grenzen gezogen. Die Grenzziehung erfolgt unter dem Blickwinkel, welche der beiden Umwelten für die jeweilige Gruppe von besonderer Bedeutung ist. Gruppen lassen sich also danach beschreiben, wo ihre Grenzen gezogen werden. Bildlich lässt sich diese Unterscheidung folgendermaßen darstellen:

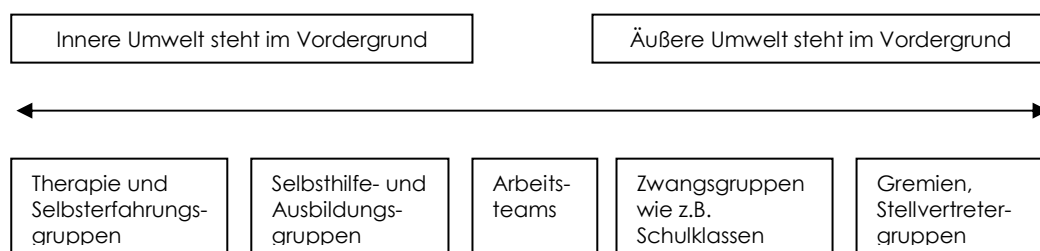


Abbildung 13: Typen von Gruppen

Bei Therapie- und Selbsterfahrungsgruppen liegt der Schwerpunkt darauf, die darin ablaufenden Geschehnisse zu verstehen (vgl. Schattenhofer 2009: 20ff). Die Aufmerksamkeit richtet sich also überwiegend auf die Schnittstelle zur inneren Umwelt. In der Mitte stehen die so genannten „hybriden“ Systeme wie Arbeitsteams und Projektgruppen, die sich durch das Aufeinandertreffen von zweier Rationalitäten auszeichnen. Einerseits sind die Gefühlsorientierung und die zwischenmenschlichen Beziehungen in solchen Gruppen ausschlaggebend, andererseits ist auch die fachliche Orientierung von Relevanz. Somit haben diese Gruppen die Aufgabe, die Balance zwischen diesen beiden Aspekten herzustellen und zu halten. Auf die äußere Umwelt ausgerichtete Gruppen kommen unter einem großen äußeren Zwang zustande. In diesen Gruppen tritt die persönliche Haltung hinter die Vertretungsaufgabe zurück.

2.1.6.2 Der horizontale Schnitt

Man hat oft den Eindruck, dass es in Gruppen um etwas anderes geht als um die Vertretungsaufgabe. Um der Frage nachgehen zu können, was eine Gruppe über die Sache hinaus bewegt, stützen sich Gruppendynamiker auf die allgemeine Theorie der Persönlichkeit von **Sigmund Freud**. Zur griffigen Kennzeichnung dieses Sachverhalts wird häufig das gruppenspezifische Eisbergmodell (Abb. 14) zitiert. Bei einem Eisberg befindet sich der überwiegende Anteil (80 % des Volumens) unter der Wasseroberfläche. Die große unsichtbare Masse unter dem Wasserspiegel bestimmt jedoch das Verhalten der sichtbaren Spitze des Eisberges. Ähnlich wie beim Eisberg ist das manifeste Geschehen über der Wasseroberfläche für alle Beteiligten wahrnehmbar. Aber das eigentlich Entscheidende spielt sich unter der Wasseroberfläche ab, welches in der Regel im Bewusstseinsfeld der Gruppe nicht gegenwärtig ist (vgl. König 2006: 27, Schattenhofer 1999: 135). Je weiter solche latente Geschehen von der Oberfläche entfernt sind, desto eher bleiben sie verborgen.

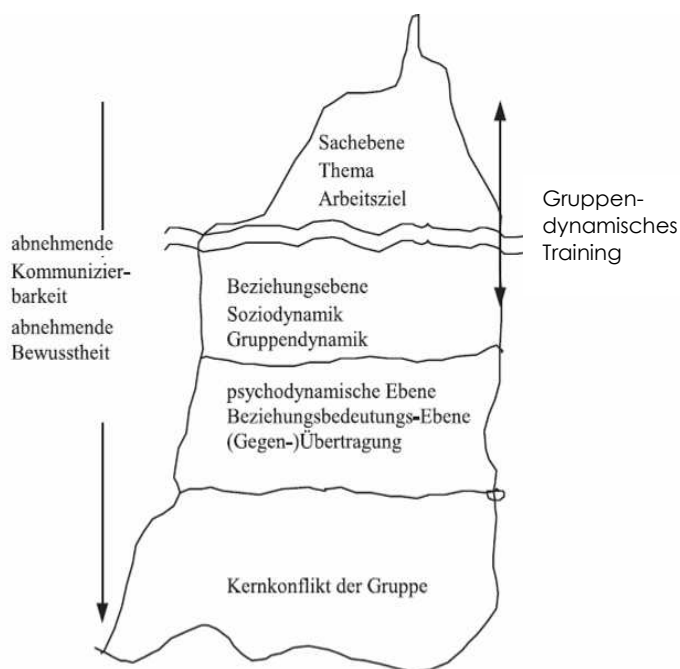


Abbildung 14: Der gruppenspezifische Eisberg (Langmaack & Braune-Krickau 1985: 75)

Sachebene

Die Sachebene, das manifeste Geschehen lässt sich unter dem Aspekt der Funktionalität betrachten und betrifft die Aufgabe oder das Arbeitsziel der Gruppe. Diese stellt den gemeinsamen Bezugspunkt dar, über den die Beteiligten miteinander ins Gespräch kommen und in Kontakt treten. Geschehen jedoch in Gruppen Dinge, die

für die Erledigung der Aufgabe unsinnig erscheinen, dann ist dies ein Hinweis auf die Wirksamkeit der latenten Ebene. Diese besteht aus einer sozio-, einer psychodynamischen Ebene und zuletzt aus dem Kernkonflikt.

Soziodynamische Ebene

Die Zusammenarbeit bzw. das Zusammensein in der Gruppe setzt eine soziale Dynamik in Gang. Das Geschehen auf der beziehungs- oder soziodynamischen Ebene lässt sich daraus ableiten, wie gesprochen wird. Mit dieser Ebene werden die Vorgänge bezeichnet, die zwar alle Anwesenden beobachten können, die jedoch in der Regel nicht oder nur in informellen Treffen unter Gleichgesinnten ausgesprochen werden. Diese „Tabus“, individuelle Verhaltensweisen und ihre Wirkung anzusprechen, ist in Gruppen aller Art ungemein wirksam (vgl. König 2006: 28ff). Der Wechsel zwischen dem Gespräch selbst und dem Gespräch über das Gespräch (Metakommunikation) muss daher in jeder Gruppe erst geübt werden.

Psychodynamik

Etwas weiter unter der Oberfläche liegt die Ebene der Psychodynamik (vgl. König 2006: 30ff). Die Grundannahme ist hier, dass bei allen Gruppenmitgliedern und in jeder Situation Wünsche und Bedürfnisse sowie Ängste aktiviert werden. Dabei wird auf „Dort-und-Damals“ Erfahrungen zurückgegriffen und neue Situationen werden ähnlich der alten behandelt. Der psychodynamischen Ebene kommt dann eine besondere Bedeutung zu, wenn das Verhalten der Gruppenmitglieder nicht zur aktuellen Situation der Gruppe zu passen und demnach unverständlich scheint. Situationen werden von den Betroffenen unterschiedlich bewertet. Mit der Aufklärung des Hintergrundes können einzelne Sichtweisen dann verstehbar gemacht werden.

Kernkonflikt

In jeder Gruppe bildet sich eine latente Gruppenspannung, ein zentraler Kernkonflikt, heraus, der für eine Gruppe typisch, prägend oder Identität stiftend ist und daher während ihres Bestehens in immer neuen Varianten von den Gruppenmitgliedern durchgespielt wird (vgl. König 2006: 32f). Er kann sich an den verschiedensten Faktoren festmachen, wie beispielsweise am Modus der Gruppenbildung, nach welchen Motiven und Vermeidungen sich die Gruppenmitglieder zusammenfinden. Im gruppendynamischen Verständnis geht es darum, einen solchen Kernkonflikt als konstitu-

tiven Teil der Gruppe zu begreifen und die in ihm angelegte Spannung so zu gestalten und zu nutzen, dass sie die Gruppe nicht blockiert, sondern in Bewegung bringt.

Ein wesentliches Ziel der gruppenspezifischen Interventionen ist es die unsichtbaren Bereiche zu begreifen: die soziodynamische Ebene, die Psychodynamik und den Kernkonflikt der Gruppe an die Wasseroberfläche zu befördern und zum Thema der Gruppe zu machen (vgl. Schattenhofer 1999: 140f). Denn gerade in diesem Bereich sind die prozessverändernden Kräfte verborgen. Durch die Reflexion und die Verschiebung der Grenzen, nicht jedoch durch ihre Auflösung, können Entwicklungen und Veränderungen in Gruppen herbeigeführt werden.

Die thematischen Grenzen werden also nicht beliebig erweitert, über alles zu reden ist nicht das Ziel. Werden „Unthemen“ schonungslos auf den Tisch gebracht, kann dies auch eine blockierende Wirkung haben. Somit gelten thematische Grenzen als Schutz der Gruppe und sichern deren (Fort-) Bestehen.

2.1.7 Struktur der Gruppe bzw. der gruppenspezifische Raum

Die folgenden Überlegungen gelten der Dynamik der Gruppe. Um sie beschreiben zu können, werden die Ereignisse, die in jeder Gruppe ablaufen, auf drei Dimensionen des gruppenspezifischen Prozesses reduziert. Diese machen die Struktur der Gruppe aus und stellen zugleich drei Elementarthesen dar, die jede Gruppe bewältigen muss: Zugehörigkeit, Macht und Intimität (vgl. König 2006: 35, Amman 2003: 204). Dabei wird in Gruppen zuerst die Zugehörigkeit, dann die Machtfrage bearbeitet und schließlich werden Nähe und Distanz ausdifferenziert. Je nachdem, ob sich die Mitglieder der Gruppe mit ihren Wünschen nach Zugehörigkeit, Einfluss und Intimität in diesem Prozess wieder finden, steigt oder sinkt ihr Engagement für die Gruppe.

Diese Themen bilden bildlich gesprochen die drei Achsen des gruppenspezifischen Raumes (Abb. 15). Jedes Ereignis findet innerhalb dieser drei Achsen statt und involviert synchron alle zugleich. Somit bringt jede Differenzierung auf einer der drei Achsen auch die beiden anderen Achsen mit ins Spiel (vgl. Amman 2003: 204). Diese Minimalstrukturierung schafft es, eine Ordnung in die Beobachtung der gruppenspezifischen Prozesse zu bringen, vor allem dann, wenn unklar ist, worum es in der Grup-

pe gerade geht. Diese Ordnung ist dynamisch, d.h. sie befindet sich in fortwährender Entwicklung.

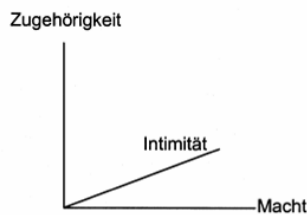


Abbildung 15: Die drei Achsen des gruppenspezifischen Raumes

Zugehörigkeit

Die Dimension Zugehörigkeit bezeichnet die Grenze zwischen drinnen und draußen (vgl. Schattenhofer 2009: 26). In jeder Gruppe muss geklärt werden, wer dazugehört und wer nicht, wer im Zentrum steht und wer am Rand. Die Gruppenanfänge sind von emotionalen Spannungen charakterisiert, wie das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Angst vor Ausschluss. Dabei werden existentielle Fragen aufgeworfen: Gehöre ich dazu oder nicht? Werde ich mit meinen Eigenschaften und Eigenheiten akzeptiert?

Macht

Macht wird im gruppenspezifischen Sinne nicht als etwas verstanden, das der eine hat und der andere nicht. Der Umgang mit Macht ist ein Merkmal jeder sozialen Beziehung und bezeichnet die Grenze zwischen oben und unten (vgl. König 2006: 37f). Macht und Einfluss berühren Fragen wie „Wer führt, wer lässt (sich) führen?“ oder „Nach welchen Kriterien wird in der Gruppe Status verteilt?“ Die Macht ist gekennzeichnet durch Rivalität und Konkurrenz um die „richtigen“ und „besten“ Ideen und Lösungen. Diese scheinen manchmal auf der Sachebene angesiedelt zu sein, aber sie alle berühren die Dimension der Macht. Die Machtfrage kann durch die Rollendifferenzierung also durch die Hierarchie und Normen- und Regelbildung gelöst werden.

Intimität

Die dritte Dimension bezieht sich auf die unterschiedliche Ausgestaltung von Intimität zwischen den Mitgliedern einer Gruppe. Angesprochen sind damit Fragen von Sympathie und Antipathie und die sich daraus ergebenden Prozesse der Annäherung (nah) und Abstoßung (fern). Ist Nähe zueinander ein wichtiger Wert in der Gruppe?

Welche Nähe und welche Distanz werden als angenehm oder wichtig erlebt? Wie regelt die Gruppe Nähe und Distanz untereinander? Wie viel Vertrauen und Offenheit ist in der Gruppe möglich? Auf der individuellen Ebene können durch die notwendige Gestaltung von Intimität eine Fülle von Ängsten angesprochen werden.

Wie Gruppenmitglieder mit diesen drei Dimensionen umgehen, wird maßgeblich durch ihre Lebensgeschichte, durch Erfahrungen in der Familie, im Kindergarten, in der Schule, in Freundschaftsbeziehungen und in Partnerbeziehungen geprägt. Gruppen, in denen wir fühlen, denken und handeln lernen und in welchen wir uns selber als Personen finden und erfinden, spielen in unserem sozialen Leben also eine herausragende Rolle.

2.1.8 Normen und Rollen

Wie schon erwähnt, bezeichnen Normen die Verhaltensstandards, „die für alle Mitglieder einer Gruppe gleichermaßen Geltung beanspruchen und damit auf das Gemeinsame und die Gleichheit der Gruppenmitglieder abzielen.“ (König & Schattenhofer 1999: 43). Das entsprechende Verhalten kann dabei explizit vereinbart und offen kommuniziert werden oder implizit vorausgesetzt bleiben. Diese Normen können auch von außen an eine Gruppe herangetragen, sozusagen von oben proklamiert werden oder aus dem Innenleben der Gruppe heraus entstehen und von den einzelnen Mitgliedern mitgestaltet werden. Bei letzterer Form entwickeln sich die Normen im Verlauf des Gruppenprozesses dynamisch, die u.a. von wechselseitigen Ansprüchen, Forderungen und Unterschiedlichkeiten der Gruppenmitglieder von ihnen selbst ständig beeinflusst und aktualisiert werden.

Die bereits erwähnte Feststellung von Schattenhofer (1999: 133) bringt dies explizit auf den Punkt: „Jedes Verhalten setzt Normen in einer Gruppe, wodurch das Verhalten aller beeinflusst wird, und dieses Verhalten führt wiederum zu Normen, die wieder zurückwirken usw. So entsteht die Gruppe als System.“

Dies ist auch der Grund für unsere unterschiedlichen Verhaltensweisen in verschiedenen Gruppen. Daher werden die eingenommenen Rollen einerseits von der Gruppe selbst bestimmt bzw. auf die Gruppe abgestimmt, andererseits gibt es immer auch einen individuellen Gestaltungsspielraum, den eignen Persönlichkeitstyp mit in die

Gruppe zu nehmen und somit die eigene Rolle zu definieren. Da die Rollen in Gruppen somit nur teilweise durch die Persönlichkeitsmerkmale bestimmt sind, können die Persönlichkeitstypologien nur sehr bedingt auf Gruppen übertragen werden. Rollen in Gruppen müssen immer vor dem Hintergrund der Gruppe analysiert und interpretiert werden.

Außerdem sind Positionen auch nicht an bestimmte Personen gebunden und dauerhaft von ihnen besetzt, sondern können unter den Mitgliedern einer Gruppe jeweils neu und situationsspezifisch ausgehandelt und eingenommen werden.

2.1.9 Gruppenentwicklung

Gruppen besitzen eine dynamische Entwicklung und es ist sinnvoll, nach bestehenden Gesetzmäßigkeiten und Phasen zu suchen. Das Konzept der Gruppenentwicklung ging ursprünglich aus Beobachtungen von Veränderungen hervor, die bei länger existierenden Gruppen ohne gezielte gruppenspezifische Interventionen auftraten. Forscher bemerkten, dass Gruppen relativ vorhersagbare Stadien durchliefen, auch wenn der Gruppenleiter keine Versuche unternahm, in den Entwicklungsprozess einzugreifen.

Dabei kamen die erfolgreichen Gruppen weiter und die weniger erfolgreichen Gruppen blieben auf niedrigeren Entwicklungsstadien stehen. Es wurden systematische Beobachtungen von Gruppen unternommen und Forscher legten unabhängig voneinander ihre eigenen Beschreibungen der Reihenfolge der Stadien vor, die ihres Erachtens eine Gruppe im Laufe ihrer Entwicklung durchlebt.

Somit finden sich in der sozialpsychologischen Literatur verschiedene Phasenmodelle, die für unterschiedliche Gruppen (Therapie-, Trainings- oder Selbsterfahrungsgruppe) entwickelt wurden (vgl. Wellhöfer 2007: 11, Forsyth 1990).

Oberflächlich gesehen scheinen diese Beschreibungen sich sehr voneinander zu unterscheiden; einige bestehen aus drei Stadien und andere aus sieben oder acht. Trotz dieser Mannigfaltigkeit ergeben sich aber auch überraschend viele Übereinstimmungen.

Anhand der Analyse von ca. fünfzig Zeitschriftenartikeln zum Thema „Gruppenentwicklung unter den verschiedensten Bedingungen“ schuf Tuckman ein Konzept, das in späterer Folge als Basis für die meisten Untersuchungen diente (vgl. Forsyth 1990). Aus diesem Grunde wird hier sein Modell erläutert und im Kapitel (2.2.4) analysiert, ob es auch im Kontext dieser Arbeit Anwendung finden kann.

Tuckman (1965: 384–399) kam zu folgendem Ergebnis: Die meisten Forscher stimmen darüber überein, dass eine Ansammlung von Personen zuerst durch die Prozesse des Zusammenfindens eine Phase der Unsicherheit durchläuft, in der die Mitglieder herauszufinden versuchen, wo sie in der Gruppe stehen (*forming*). Danach beginnt eine Phase, von Tuckman *storming* genannt, in der Konflikte auftreten; die Gruppenmitglieder wehren sich gegen den Einfluss der Gruppe und rebellieren dagegen, die Aufgabe der Gruppe zu erfüllen. Wenn die Gruppe die Konfliktphase übersteht, tritt sie in das Stadium der Bildung des Gruppenzusammenhaltes ein, entdeckt dabei neue Wege der Zusammenarbeit und stellt Verhaltensnormen auf (*norming*). Schließlich wird die Gruppe immer geübter in der Verfolgung ihrer Ziele und flexibler, verschiedene Formen der Zusammenarbeit anzuwenden; die Leistung pendelt sich auf einer gleich bleibenden Ebene ein, der Zusammenhalt erreicht seinen Höhepunkt (*performing*). Diese vier Stadien wurden von Tuckman und Jensen im Jahre 1977 um eine fünfte, die Phase der Auflösung (*adjourning*), ergänzt, die nach der Erledigung der Aufgabe eintritt und zur Auflösung der Gruppe führt. In dieser können die Mitglieder einer erfolgreichen Gruppe Verlust und Leere empfinden.

Zeitliche Aufeinanderfolge

Das Phasenmodell von Tuckman erweckt den Eindruck, dass sich Gruppen linear entwickeln und in ihrem Prozess berechenbar und vorhersagbar sind (vgl. König 2006: 61). Die jeweilige Entwicklungsdynamik einer Gruppe ist jedoch von den äußeren Rahmenbedingungen und der jeweiligen Aufgabe abhängig.

Somit hat jede einzelne Gruppe ihre eigene Geschwindigkeit und wird sich „individuell“ entwickeln, wobei einzelne Phasen nur kurz erscheinen, andere hingegen in den Vordergrund treten und sich überschneiden. Manchmal ist auch ein Rückschritt zu schon abgeschlossenen Phasen beobachtbar (vgl. Wellhöfer 2007: 11, Stanford 1980: 19, Senior 1995: 5, Antons 2004: 199).

Die Gruppenentwicklung verläuft also nicht geradlinig, sondern eher in einem „Zick-Zack-Kurs“, der zwischen den beiden Polen Integration und Differenzierung hin und her pendelt. Daher ist es auch wichtig zu beachten, dass die Zeitdauer, die eine bestimmte Gruppe für jedes Stadium braucht, nicht vorhergesagt werden kann (vgl. Stanford 1980: 19).

2.1.10 Gruppendynamisches Training

Nach diesen theoretischen Ausführungen stellt sich die Frage, was die wichtigsten Ziele des gruppendynamischen Trainings sind. Gleichzeitig soll geklärt werden, welche Verfahren eingesetzt werden sollen, damit diese auch erreicht werden können. Danach werden die gruppendynamischen Grundprinzipien zusammengefasst, um den Boden für unseren Anwendungsbereich, die Kursgruppe, zu ebnen.

2.1.10.1 Ziel des gruppendynamischen Trainings

Anhand der bisher gewonnenen theoretischen Erkenntnisse ist das gruppendynamisch inspirierte soziale Lernen ein Lernen an und in der Erfahrung. Lerngegenstand sind die Wahrnehmungs- und Kommunikationsprozesse des sozialen Alltags und die Interaktionen und Wechselwirkungen, die sich ergeben, wenn Menschen aufeinander treffen.

Im Mittelpunkt des gruppendynamischen Trainings stehen folgende Ziele:

- die Wahrnehmungsfähigkeit für eigene und fremde Gefühle sowie die eigene Sensibilität zu erhöhen;
- Stimmungen, Einstellungen und Reaktionen zu verbessern, Einsicht in eigene und fremde Verhaltensweisen in Gruppen zu gewinnen;
- die Wichtigkeit der Interdependenz von sachlichen und emotionalen Aspekten, speziell in der Kommunikation, zu erfassen;
- Funktion und Formen von Widerstandsphänomenen und Angst zu verstehen und damit umgehen lernen;
- gleichzeitig auch die Prozesse der Ab- und Ausgrenzung, die Funktion von Minderheiten und Außenseitern zu begreifen.
- Ferner wird eine Verhaltensänderung hin zu größerer Offenheit, Akzeptanz und Vertiefung der Wertschätzung sich selbst und anderen gegenüber angestrebt.

- Außerdem wird auf die Verbesserung von Rückmeldungen (Feedback) hinsichtlich der Wirkung von Verhaltensweisen geachtet, die andere bei dem Einzelnen auslösen. (vgl. Ribar 1995: 75, Doppler 1999: 290, König 2006: 77))

2.1.10.2 Grundprinzipien des gruppendynamischen Trainings

Die Gruppe ist im gruppendynamischen Training der wichtigste Lernort. Sie wird jedoch nur in bestimmten, vom Trainer ausgewählten Situationen zum Gegenstand der gemeinsamen Untersuchung gemacht. In der Gruppe werden Problemfälle aus der eigenen Berufspraxis (Dort-und-Dann-Bereich) präsentiert und erprobt, aus ihr werden Mitspieler für Rollenspiele rekrutiert, Spiele werden gemacht und die Zuhörerrunde wird dann als kritisches, beteiligtes Auditorium fungieren (vgl. Edding 1999: 84f). Eindrücke, Wahrnehmungen und Empfindungen werden geschildert, Beobachtungen werden wiedergegeben. Um die Wahrnehmung und somit eine Persönlichkeits-, Einstellungs- sowie Verhaltensänderung zu ermöglichen, werden klassische Verfahren angewendet, an denen sich die gruppendynamische Trainingsarbeit orientiert.

Diese Verfahren weisen folgende gemeinsame **Hauptmerkmale** auf:

Hier-und-Jetzt-Prinzip

Das wichtigste Element ist das Hier-und-Jetzt-Prinzip. Die gerade jetzt stattfindenden Interaktionen sind Gegenstand des Lernens und der Gruppenentwicklung. Es gilt, sich auf das, was hier und jetzt passiert, einzulassen und es aktiv wahrzunehmen (vgl. Ribar 1995: 75). Die Funktionalisierung der Hier-und-Jetzt-Situationen erfolgt durch das Eingehen auf die alltäglichen Arbeitsprobleme der Teilnehmer/innen, und es wird primär an den Zielen bzw. Situationen Hier und Jetzt gearbeitet, die die Teilnehmer/innen in den Dort-und-Dann-Bereichen problematisch erleben. Dieses problemorientierte Lernen erhöht die Möglichkeit eines Transfers, d.h. das Gelernte für den Alltag zu adaptieren (Edding 1999: 82). Als wichtiges Prinzip gilt, dabei die Aufmerksamkeit auf die ablaufenden Gruppenprozesse zu lenken. Das Lernen im hier und jetzt findet immer in doppelter Weise statt. Die Gruppenmitglieder lernen einerseits etwas über ihre Verhaltensmuster im Umgang mit anderen Menschen in einer Situation, die keine klaren Vorgaben aufweist. Andererseits erfahren sie mehr über die Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, um dies auch tun zu können. „Sie lernen lernen“ (vgl. König 2006: 80, Rehtien 1999a: 164).

Auftauen - Verändern - Stabilisieren

Das Kennenlernen des eigenen Verhaltens ist der erste Schritt eines anderen Verfahrens in der gruppensdynamischen Arbeit, genannt „unfreezing-change-refreezing“. In der ersten Phase „Auftauen“ (*unfreezing*) eines gruppensdynamischen Trainings stehen das Bewusstwerden, die Überprüfung und die Lockerung des bereits Verfestigten, nicht mehr hinterfragten Verhaltens des Einzelnen im Vordergrund. Die Selbstverständlichkeiten der Alltagskommunikation werden in Frage gestellt, damit sie zum Inhalt der Kommunikation werden können. In der Phase des Veränderns (*change*) werden Problemlösungen angestrebt, Entscheidungen für neue Verhaltensweisen getroffen sowie deren Auswirkungen überprüft. Das Wiedereinfrieren (*refreezing*) – auch Stabilisieren genannt geschieht dadurch, dass die neu erworbenen Verhaltensweisen wiederholt in unterschiedlichen Situationen geübt werden.

Gruppendruck

Aber warum sollte jemand seine Einstellungen oder sein Verhalten ändern wollen? Die Antwort kommt aus der Psychologie. Die **Dissonanztheorie** (vgl. Festinger 1957) besagt, dass wir alle ein mehr oder weniger ausgewogenes System an Meinungen und Einstellungen besitzen. Diese kognitiven Systeme streben nach einem Gleichgewicht (Konsonanz), d.h. es ist uns angenehm, wenn sie nicht in Widerspruch zueinander stehen. Widersprüchliche Inhalte führen zu einer Verunsicherung, welche die Basis für jede Veränderung ist. Experimente in diesem Bereich zeigen, dass der Druck auf einen Menschen immer nur gerade so groß sein darf, dass seine Widerstandsschwelle überwunden wird und er ein einstellungskonträres Verhalten zeigt, zu dem er „praktisch nicht“ gezwungen wurde. In diesem Fall entsteht die größte kognitive Dissonanz (Gruppendruck oder auch Konformitätsdruck genannt), die eine anschließende Rationalisierung und Realisierung erfordert. Daher muss die Initiative zur Veränderung bei dem Einzelnen selbst entstehen, z.B. aufgrund von neuen Informationen. Kognitive Dissonanzen können zum Beispiel durch Rollenspiele (s. Kapitel 2.3.4) erzeugt werden.

Wie bereits erwähnt, wird das individuelle Verhalten sehr stark vom sozialen Kraftfeld, von Meinungen und Einstellungen anderer Menschen beeinflusst. Die Gruppe ist somit das beste Medium für eine Einstellungsänderung. Eine Mitarbeiterin von Lewin, Dorwing Cartwright (1951) warnt jedoch: Eine Gruppe ist nur dann als Mittel der Ver-

änderung wirksam, wenn zwischen den Personen, deren Verhalten sich ändern soll, und denjenigen, welche die Verhaltensänderung beeinflussen, ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl zur gleichen Gruppe besteht. Je attraktiver die Gruppe für die Mitglieder ist, desto mehr Einfluss hat sie auf das individuelle Verhalten der Mitglieder. Die Attraktivität hängt dabei davon ab, wie viele Bedürfnisse der Einzelne in oder durch die Gruppe befriedigen kann.

Thema: Struktur und Prozess

Der soziale Mikrokosmos Gruppe reproduziert die wesentlichen Strukturmerkmale unseres Alltages authentisch. Zum Thema gemacht werden die gerade vorhandenen Beziehungsstrukturen, Besonderheiten einzelner Personen. Weitere Themen sind der Kampf mit Machtverhältnissen, Abhängigkeiten, Auseinandersetzung mit Rivalitäten, Sympathien, Antipathien; die Aushandlung unterschiedlicher Interessen, das Lösen von Konflikten, die Beseitigung von Kommunikationssperren, die Erforschung der Entscheidungsprozesse usw., was eben alles „gerade jetzt“ in der Gruppe vorhanden ist. Die Frage „Was ist los?“ kann zur Veränderung der Situation wesentlich mehr beitragen als die Diskussion der Frage „Was können wir tun?“. Die Aufmerksamkeit wird auf den dynamischen Charakter jedes sozialen Geschehens gerichtet und damit auch auf Möglichkeiten, dieses zu beeinflussen und zu steuern (vgl. Ribar 1995: 75, Edding 1999: 90f). Somit ist das Ziel, aus der Erfahrung des aktuellen Gruppengeschehens und dessen gleichzeitiger Reflexion neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Relative unstrukturierte Initialsituationen

Anfangsphasen in Gruppen sind gekennzeichnet durch einen hohen Angstpegel. Die Teilnehmer/innen sind unsicher und desorientiert. Das gruppenspezifische Training verstärkt diese Unsicherheit, indem die gewohnte Leiterrolle des Seminarleiters nicht ausgeübt wird (vgl. Edding 1999: 79, Rechten 1999a: 168). Die initiale Unstrukturiertheit (unfreezing) zwingt die Teilnehmer/innen, sich mit der Situation zu beschäftigen, neue Wege und Mittel zu erproben, um miteinander in einen Lern- und Entwicklungsprozess einzutreten. Die Erfahrung dieses Anfangs ermöglicht das Verstehen und Reflektieren von Anfangssituationen und ihre affektive Dynamik. Dabei wird, um nicht in der Desorientierung zu erstarren, nur ein gewisses Maß an Sicherheit durch eine empathische, emotional tragende, stützende Anteilnahme geboten.

2.1.10.3 Trainingsformen

In welcher Form diese Ansätze zur Anwendung kommen, wird in diesem Kapitel beschrieben.

Sensitivity Training

Die meistpraktizierte Form der angewandten Gruppendynamik ist das Sensitivity Training. Die Arbeit konzentriert sich dabei auf die aktuellen Vorgänge in der Gruppe und bei den einzelnen Teilnehmern (s. voriges Kapitel unter *Hier-und-Jetzt-Prinzip*), um den Mitgliedern Erkenntnisse über sich selbst und ihr Verhalten in Gruppen zu ermöglichen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den individuellen Erlebens- und Verhaltensprozessen. Je nach Zielsetzung der Gruppe geht es um Einstellungsänderungen oder sogar um Persönlichkeitsveränderungen, zumal in den Trainings Zielen, wie die Lösung der Problematik zwischenmenschlicher Beziehungen und die Förderung der Werte Kooperation, Partnerschaftlichkeit sowie Konsensus, angestrebt werden (vgl. Rechten 1999a: 17f). Außerdem wird gelernt, eigene und fremde Verhaltensweisen subtil aufeinander abzustimmen, was eine Bewusstseinsweiterung und Verhaltensänderung intendiert (vgl. Däumling 1999: 33f).

Der englische Begriff „Sensitivity“ ist schwer zu übersetzen. Beim deutschen Wort *sensitiv* denkt man an die Medien, mit denen sich die Parapsychologie beschäftigt. Mit *Sensitivity* ist jedoch keine außergewöhnliche Verhaltensweise, sondern die gewöhnliche Fähigkeit des adäquaten Aufnehmens von Kommunikationssignalen (vgl. Däumling 1999: 19) gemeint:

- also die Sensibilität für das eigene Erleben und Wahrnehmen und
- das Gespür für die eigene Wirkung auf andere Personen und
- somit auch ein Gespür für die Art und Weise, wie jemand auf einen Dritten wirkt sowie
- die Einfühlung in fremdseelisches Geschehen (vgl. Fengler 1981: 150f).

Sensitivity bezieht sich im weitesten Sinne auf Informationsaustausch, insbesondere auf die Bedingungen, unter denen Zeichen und Äußerungen aufgenommen bzw. ausgesendet werden (vgl. Däumling 1999: 19).

Der Begriff erstreckt sich auf drei Bereiche, die sich naturgemäß überschneiden (vgl. Däumling 1973: 7f):

1. Der sozial-kognitive Bereich, der die Wahrnehmung, Beurteilung und Kenntnis des anderen, einschließlich der Täuschungs- und Vorurteilsquellen, umfasst;
2. der motivationale Bereich, besonders die Fähigkeit, individuelle Beweggründe in vielfältigen Situationen aufzufassen und zu verstehen;
3. der expressive Bereich mit der feinen Abstufung der spontanen Ausdrucksmittel und der Abstimmung sprachlicher Äußerungen auf die Mentalität des Partners, ohne dabei „unecht“ zu werden.

Als wichtigste Möglichkeit, die angestrebte Sensibilität und Verhaltensänderung zu erreichen, gilt im Sensitivity Training das *Feedback* (für die Theorie des Feedbacks s. Kapitel 1.1.3 *Selbst- und Fremdwahrnehmung*)

Feedback-Verfahren

Im Alltag machen wir uns relativ schnell ein Bild von anderen Menschen, wobei dieses nur teilweise das Ergebnis sorgfältiger Beobachtung und Auswertung dessen ist, was wir in Erfahrung bringen können. Vielmehr werden auf der Grundlage von Erfahrungen spontan ganz bestimmte Urteile entwickelt. Das Beobachtbare wird verallgemeinert und das Wahrgenommene in im Gedächtnis gespeicherte Schemata, Raster und Schubladen eingeordnet, was unreflektiert zu Stereotypisierungen und Vorurteilen führt.

Um die verschiedenen Wahrnehmungen der einzelnen Gruppenteilnehmer/innen für ihre Entwicklung und die der Gruppe nutzen zu können, werden diese in Austausch gebracht. In der Gruppendynamik ist hierfür die Initiierung von Feedbackprozessen das zentrale Mittel. Beim Feedback-Verfahren wird gelernt, Wahrnehmungen mitteilen zu können, entsprechende Wahrnehmungen der anderen zu erfragen sowie diese mit den eigenen abzugleichen.

Verankert haben sich vier Feedback-Methoden: 1) Paraphrasierung (Wiederholung des Gesagten mit eigenen Worten), 2) Verhaltensschilderung, 3) Beschreibung des eigenen Empfindens und 4) Impression Checking (vgl. Schmuck & Schmuck 2001: 151, Zöchbauer & Hoekstra 1974: 143). Dabei wird Feedback so gegeben, dass es für den, der es empfängt, hilfreich ist. Dies kann eher durch konkrete als allgemeine Aussagen erreicht werden.

Das Geben und Nehmen von Feedback erhöht die Genauigkeit der Mitteilungen in einem Kommunikationsnetzwerk, so dass Gruppen mit maximierter, freier Kommunikation im Allgemeinen durchdachte Entscheidungen treffen, auch wenn dies zeitintensiver ist (vgl. Leavitt & Mueller 1951).

Außerdem kann der Austausch von Rückmeldungen – wie bereits erwähnt – zu einer realistischeren Selbsteinschätzung führen (vgl. Wellhöfer 2004: 162). Dazu müssen die Teilnehmer/innen jedoch bereit sein, private Gedanken und Gefühle mit den anderen zu teilen, die anderen darüber zu informieren, was in ihnen vorgeht. Wie intensiv Offenheit praktiziert werden kann, hängt von unterschiedlichen Rahmenbedingungen ab, wie gegenseitiges Vertrauen und Ziele der Kommunikationspartner. Optimale Lernbedingungen stellt das sich vertiefende Vertrauen dar, indem mehr von der eigenen Person preisgegeben wird.

Wird das Geben und Nehmen vom Feedback praktiziert, können damit bestehende Beziehungen geklärt und die Basis für eine offene, vertrauensvolle und klare Partnerschaft gelegt werden. Nur über die Rückmeldungen können Selbst- und Fremdbild differenziert, korrigiert und damit die verschiedenen „Weltbilder“ angeglichen werden (vgl. Wellhöfer 2004: 157ff).

Passives und aktives Zuhören

Als Voraussetzung für das Geben und Nehmen von Feedback gelten das passiv aufmerksame Zuhören oder besser das aktive Zuhören (vgl. Rechten 1999a: 208ff). Bei ersterem richtet sich die Aufmerksamkeit des Zuhörers so ungeteilt wie möglich auf den Sprecher. Während beim passiven Zuhören lediglich die Aufmerksamkeit zum Ausdruck gebracht wird (z.B. durch Nicken, Mimik, Gestik oder Lautäußerung), geht das aktive Zuhören einen Schritt weiter. Hier wird nämlich durch den Zuhörer das wiedergegeben bzw. paraphrasiert, wie die Mitteilung des Sprechers von ihm interpretiert wurde. Bei letzterem wird also das Verlautbarte mit dem Verstandenen in einem aktiven Prozess abgeglichen, wobei hier sowohl die Inhalts- als auch die Beziehungsebene einer Botschaft thematisiert wird.

Themenzentrierte Interaktion - Erfahrungslernen

Die themenzentrierte Interaktion (TZI) nach **Ruth C. Cohn** (1975) ist ein gruppendynamisches Verfahren, das auf ganzheitliches, „lebendiges“ Lernen abzielt. Dieses Lern-

prinzip (genannt Erfahrungslernen bzw. Living Learning) beruht auf der Erkenntnis, dass Lernen nicht nur auf der kognitiven Ebene erfolgt, sondern auch auf der gefühlsmäßigen Ebene.

Bei der TZI handelt es sich um ein aus gruppentherapeutischen Ansätzen abgeleitetes Verfahren für Lern- und Arbeitsgruppen, das „lebendiges“, d.h. die Gruppenmitglieder ganzheitlich erfassendes, Lernen ermöglicht. Anders als das Sensitivity Training bearbeitet die themenzentrierte Interaktion durchaus auch externe Themen. Dabei bekommen die vier bereits im Zuge der Kommunikation erörterten Punkte (s. Kapitel 1.1.2) gleichgewichtige Beachtung. Somit sind also die vier tragenden Elemente des Living Learning (vgl. Rechten 1999a: 114f): das *Ich* (die individuellen Gefühle, Bedürfnisse, Lernumstände) das *Wir* (die Gruppenmitglieder, inklusive des Gruppenleiters), das *Es* (das Thema oder die Aufgabe, das von der Gruppe behandelt wird) und die *Umwelt*, die diesen Prozess umgibt und die Gruppe beeinflusst (institutionelle Rahmenbedingungen, Zeit, Raum).

Bei der Herstellung einer „dynamischen Balance“ der vier Elemente spielen der Gruppenleiter und die Art der Themenführung bzw. -formulierung sowie die Regeln der TZI eine wichtige Rolle. In ihrem Aufsatz unterscheidet sie Regeln, die sie später durch Postulate und Hilfsregeln erweitert hat.

Beispielsweise schlägt sie vor: „Halte dich mit Interpretationen von anderen so lange wie möglich zurück. Sprich stattdessen deine persönlichen Reaktionen aus.“ oder „Sei dein eigener Chairman, der Chairman deiner selbst.“ (Cohn 1975: 120ff) Das bedeutet: a) Sei dir deiner inneren Gegebenheiten und deiner Umwelt bewusst. b) Nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen wahr.

Diese Regeln sollen keineswegs dogmatisch verstanden werden. Gerade aus diesem Grund sind für Cohn auch die persönlichen Qualitäten des Gruppenleiters wichtig:

„Die Persönlichkeit und die Fähigkeit des Gruppenleiters sind natürlich ebenso wichtig wie seine Technik. Keine Methode ersetzt persönliche Wärme, Toleranz und positive Einstellung zum Menschen. Diese Gruppenleiterqualitäten werden jedoch nicht als quasi natürliche Tugenden betrachtet, die bei einem Men-

schen vorhanden sind oder eben nicht, sondern als weitgehend erlernbare Fähigkeiten und Haltungen.“ (Cohn 1975: 114)

Auch wenn die Regeln der TZI nicht dogmatisch verstanden werden sollen, sind sie bereits vorhanden und somit vorgegeben und werden vom Gruppenleiter direkt oder indirekt vermittelt (vgl. Stanford 1980: 246). Dabei ist zu fragen, ob nicht eine methodische Alternative zu einem solchen autoritativen Vorgehen denkbar ist, die es der Gruppe selbst ermöglicht, sich – die eigene Erfahrung reflektierend – eigene Regeln zu setzen, denn Vorgaben von Regeln können die Eigeninitiative der Studenten unterdrücken und eine Abwehr hervorrufen.

Kommunikationstraining

Das Kommunikationstraining ist eine Form systematischen sozialen Lernens in der Erwachsenenfortbildung (vgl. Rehtien 1999a: 18). Darunter versteht man die Fähigkeit, eigene Wünsche, Vorstellungen und Bedürfnisse zu artikulieren, dem Gegenüber die Artikulation zu ermöglichen und zu erleichtern, Interaktionsschwierigkeiten zu thematisieren und dabei die sozialen und emotionalen Anteile angemessen zu berücksichtigen, eingespielte Interaktionsmuster zu erkennen und gegebenenfalls in Übereinkunft mit dem Partner zu verändern und so zu einer befriedigenden Kommunikation in einer Gruppe beizutragen.

Das Kommunikationstraining setzt sich aus den Erkenntnissen der Kommunikationstheorie zusammen und beruht auf dem noch heute gültigen Organonmodell von Bühler (1934), dem Kommunikationsmodell von Watzlawick, Beavin & Jackson (1969) und dem Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun (1977) (s. auch Kapitel 1.1.2). Kommunikationstrainings zielen mehr oder weniger explizit darauf ab, den Umgang mit den verschiedenen Seiten einer Nachricht zu verbessern. Zur Förderung des Lernens werden audiovisuelle Medien (Tonband- und Videogeräte) eingesetzt.

Skill-Training

Das Skill-Training ist auf das Erlernen sozialer Fertigkeiten (vgl. Däumling 1974: 219f) ausgerichtet, es zielt also auf die Verbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen ab. Da auch die Entwicklung von Kooperationsfähigkeiten unter besonderen Stressbedingungen (vgl. Hoepfner & Munzinger 1977: 31) angestrebt wird, eignet sich das Skill-Training besonders gut für soziale und ausbildende Berufe.

Kritik am Kommunikations- und Skilltraining

Ein grundsätzlicher Einwand gegen Kommunikations- und Skilltraining ist, dass diese oft mit einem Konzept einhergehen, welche Art und Weise zu kommunizieren oder (sozial) zu interagieren die Richtige ist (vgl. Rehtien 1999a: 122, 161ff). Der mit diesen Trainings intendierte Prozess zur Verhaltensänderung kann zu einem Maskenwechsel führen und in Stereotypisierungen münden, wenn nicht das Gegenteil davon intendiert wird. Außerdem können solche starren Konzepte die Fähigkeit und die Bereitschaft beeinträchtigen, die jeweilige Situation und ihre besonderen Anforderungen an die Kommunikation genauer zu betrachten und darüber analytisch-kritisch nachzudenken.

2.1.10.4 Trainerrolle im gruppensdynamischen Training

Wie aus den bisher skizzierten Überlegungen hervorgeht, haben die Trainer/innen im Bereich Gruppensdynamik die Rolle des Organisators inne. Sie planen den Ablauf und bereiten die Aufgaben vor, wobei sie die Einzeltechniken (Rollenspiel, Diskussion, Übungen) im Hinblick auf die jeweilige Gruppe, deren Situation und Ziel auswählen. Sie stellen also klare Aufgaben, die von ihnen auch dokumentiert werden und sorgen somit dafür, dass die inhaltliche Transparenz gewahrt bleibt. Außerdem strukturieren sie die Auswertung der Aktivitäten sowie achten auf den zeitlichen Ablauf. (vgl. Ed- ding 1999: 92)

Inhaltlich wird die Gruppe jedoch sich selbst überlassen, um die Themen, die die Gruppe beschäftigen – selbst herauszufinden und zu bestimmen. Dabei greifen die Trainer/innen weder in die Gesprächsarbeit ein, noch beeinflussen sie die Entwicklung der Gruppe. Sie fungieren als Organisator/innen, die das Erarbeitete inhaltlich transparent halten, als Helfer/innen, wenn die Gruppe nicht mehr weiß, in welche Richtung sie gehen soll, und als Berater/innen, die der Gruppe mit anspornenden Fragen weiterhelfen.

Diese Grundhaltung beruht auf der Erkenntnis, dass Gruppen ihre Dynamik prägnanter entfalten und sie leichter als *ihre eigene* erkennen können, wenn die Trainer/innen sich mit ihren Erkenntnissen zurückhalten und in die Erarbeitungsprozesse praktisch nicht eingreifen (vgl. Fengler 1981: 128). Intervention kann zwar erfolgen, z.B. wenn

die Gruppe versucht einen Konflikt zu vermeiden anstatt auf ihn einzugehen und ihn schließlich auszutragen, sie soll jedoch bewusst, zielgerichtet und indikationsbezogen durchgeführt werden. Für eine ausführliche Thematisierung der Interventionsarten siehe Rehtien (1999a: 178ff) und König & Schattenhofer (2007: 89ff).

2.1.11 Zwischenresümee

In diesem Abschnitt wurden eingangs die Grundbegriffe der Gruppendynamik geklärt, die Gruppe als soziales Kraftfeld mit ihren Charakteristika dargestellt und damit auch von ihren verwandten Erscheinungsformen abgegrenzt. Ferner wurden deren Dynamik und die in der Gruppe ablaufenden Prozesse sowie die allgemeinen Stadien der Gruppenentwicklung und deren zeitliche Abfolge besprochen.

Danach wurden die unterschiedlichen allgemein verwendeten gruppendynamischen Trainings und deren Verfahren sowie Techniken vorgestellt, welche trotz der Vielfalt der Ansätze gewisse Gemeinsamkeiten aufweisen.

Die angewandte Gruppendynamik kann somit als Sammlung von Verfahren und Techniken definiert werden, mit deren Hilfe Gruppenprozesse verdeutlicht und beeinflusst werden, um bestimmte Ziele zu erreichen. Auch die Ziele weisen in den dargestellten gruppendynamischen Trainings und Verfahren Übereinstimmungen auf und decken sich größtenteils auch mit den Zielen der Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation*. Diese sind:

- die Förderung der Wahrnehmung, Analyse, Reflexion und Verbesserung der in der Gruppe ablaufenden Kommunikation und ihrer Prozesse sowie Auswirkungen, z.B. durch unfreezing-change-refreezing;
- das Gewinnen von Einsichten in eigene und fremde Verhaltensweisen in Gruppen,
- der Vergleich der Selbstwahrnehmung mit der Fremdwahrnehmung durch Feedback,
- die Erhöhung der Sensibilität, Offenheit, Toleranz und Akzeptanz,
- die Thematisierung von Angst.

Um diese vielversprechenden Ziele zu erreichen, werden im gruppensdynamischen Training einige Konzepte der Kommunikationstheorie (vor allem das Organonmodell von Böhler, das Kommunikationsmodell von Watzlawick, Beavin & Jackson und das Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun) herangezogen. Angemerkt sei hier, dass Teilkonzepte für die Vermittlung einer umfassenden kommunikativen Kompetenz nicht ausreichen. Es muss ein theoretisch fundiertes vollständiges Konzept vorliegen, welches alle Aspekte der Kommunikation und somit alle Seiten der Kommunikationspyramide abdeckt. Denn um erfolgreich kommunizieren zu können, müssen alle Aspekte der Kommunikation berücksichtigt werden.

Ferner weisen gruppensdynamische Trainings noch einen Mangel auf. Die Festlegung von Kommunikationsregeln, auch wenn diese nicht dogmatisch zu verstehen sind, und die Einübung von Kommunikations- und Verhaltensmustern erhöhen die Gefahr, in Stereotypisierungen zu verfallen und situationsabhängige pattern-drill-Übungen auf höherer Ebene zu betreiben. Aber auch situationsunabhängige Muster bergen dieselbe Gefahr in sich. Statt der Suche nach Verhaltens- und Kommunikationskriterien und Regeln erweist sich eher die ständige Reflexion als sinnvoll. Somit lernen die Teilnehmer/innen ihre Kommunikations- und Interaktionsweise aus unterschiedlichen Perspektiven zu beobachten, analysieren und reflektieren.

Wie bereits erwähnt, wird bei gruppensdynamischen Trainings die Gruppe sich selbst überlassen und somit wird auf die Gruppenentwicklung nicht Einfluss genommen, die Trainer/innen ziehen sich vom Gruppengeschehen weitgehend zurück. Im Rahmen des Unterrichts ist jedoch die Lehrkraft ein wesentlicher Bestandteil der Gruppe und kann somit die Gruppenentwicklung sowie auch andere Gegebenheiten der Gruppe beeinflussen, wie beispielsweise die aufgabenbezogene Attraktivität, Kohäsion, Atmosphäre, um nur einige wenige zu nennen. Alle relevanten Faktoren werden im Folgenden, im Forschungsgegenstand *Kleingruppenforschung*, beschrieben.

2.2 Kleingruppenforschung

Die Wurzeln der Kleingruppenforschung liegen in der gruppensdynamischen Forschung von Lewin, die Bezeichnung Kleingruppenforschung resultiert aus einer Einnengung der Gruppensdynamik auf den Forschungsgegenstand „kleine Gruppe“. Die Kleingruppe wird jedoch als eigener Forschungsgegenstand jenes Bereiches der So-

zialpsychologie angesehen, der sich auf Arbeits- und Unterrichtsgruppen konzentriert. Da die vorliegende Arbeit sich mit letzterem Aspekt beschäftigt, werden im Folgenden die diesbezüglichen Erkenntnisse erörtert, aber vorher soll noch geklärt werden, was Kleingruppe bedeutet.

Der Begriff „Kleingruppe“ umfasst alle Gruppen, die zwischen zwei und etwa 20 Mitglieder zählen. Sie kann allerdings auch größer sein, solange die Interaktion von Angesicht zu Angesicht noch möglich ist. Somit ist die meistverwendete Definition der Kleingruppe folgende:

„Als Kleingruppe ist jede Anzahl von Personen definiert, die am gemeinsamen Zusammenspiel bei einer oder mehreren ‚Angesicht zu Angesicht‘ - Begegnungen engagiert sind, wobei das einzelne Mitglied einen bestimmten Eindruck von allen anderen empfängt, der so stark ist, dass es sofort oder später auf die anderen als Individuen reagieren kann, eventuell nur so, dass er sie wiederentdeckt.“ (Bales 1950)

Es liegt zwar kein detailliert ausgearbeitetes, normatives und weitgehend allgemein übereinstimmendes Konzept der Kleingruppenforschung vor (vgl. Geißler & Hege 2001: 184), es können jedoch Gesetzmäßigkeiten, die gewissermaßen immer gelten, festgestellt werden. Diese Erkenntnisse liefern die fundierte Grundlage für das gruppendynamische Konzept, und beinhalten folgende Punkte bzw. Bereiche:

- Erkenntnisse über die emotionalen Anteile an Lernprozessen, bei denen mehrere Personen beteiligt sind (s. Kapitel 2.2.1 *Lernen als soziale Interaktion*).
- Erklärungsmodelle zur Beschreibung von Gruppenverläufen kollektiver und individueller Art (s. Kapitel 2.2.2 *Kooperatives Lernen*).
- Erkenntnisse über Gruppenphänomene und ihrer Wirkung bezüglich der Veränderung von Überzeugungen, Meinungen und Einstellungen (s. Kapitel 2.2.2.3 *Verhaltens- und Einstellungsänderung*).
- Reflektierte und systematisierte Ergebnisse über den Einfluss informeller Gruppenbeziehung auf das Lernverhalten (s. Kapitel 2.2.3 *Gruppenkohäsion*).
- sowie über die wechselseitige Beeinflussung der interpersonalen und aufgabenbezogenen Attraktion (s. Kapitel 2.2.3.3 *Gruppenkohäsion und Gruppenziel*),

- Erforschung der wichtigsten Voraussetzungen und weiterer Determinanten der Gruppenkohäsion (für ersteres s. Kapitel 2.2.4 *Gruppenentwicklung* und Führungsstil sowie für letzteres Kapitel 2.2.6 *Weitere Gruppencharakteristika*).

All diese Erkenntnisse dienen gemeinsam mit den im Kapitel 2.1.10 erläuterten gruppenspezifischen Ansätzen als Grundlage für das gruppenspezifische didaktische Konzept und werden daher im Folgenden Schritt für Schritt erörtert. Dabei richtet sich der Blick schwerpunktgemäß auf die Konzeption eines neuen Modells für die Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation*. Eine ausführliche, mehrdimensionale Beschreibung zu Gruppen bieten das *Handbook of Small Group Research* von Hare (1963) sowie das Werk *Group Processes in the Classroom* von Schmuck & Schmuck (2001).

2.2.1 Lernen als soziale Interaktion – Konstruktivismus

Im 20. Jahrhundert haben drei Lerntheorien die Unterrichtsgestaltung nachhaltig geprägt: in der ersten Jahrhunderthälfte war es der Behaviorismus, seit den 60er Jahren der Kognitivismus und in jüngerer Zeit der Konstruktivismus. Während der Behaviorismus an der von außen beobachtbaren Lerntätigkeit ansetzte, konzentrierte sich der Kognitivismus auf die beim Lernen im Gehirn ablaufende Informationsverarbeitung (vgl. Mitschian 2000: 5). Lernen war somit bis in die jüngste Zeit weitgehend als ein individueller Prozess des Erwerbs oder der Veränderung von Wissen verstanden worden. Eine solche Perspektive vernachlässigte jedoch die affektiven und sozio-emotionalen Aspekte von Lernprozessen. Diese wurden erst in die Forschungsrichtung des Konstruktivismus aufgenommen, welche sich mit dem Thema „Lernen“ interdisziplinär befasste.

Unter dem konstruktivistischen Paradigma wird Lernen nicht nur als Erwerb oder Veränderung von Wissen, sondern (eher) als Aufbau neuer bzw. Umgestaltung bestehender Wirklichkeitskonstruktionen in Form kognitiver Strukturen verstanden. Wissen wird angesehen als individuelle Konstruktionen eines aktiven Lernens in einem sozialen Kontext (Wendt 1996). Somit wird Lernen im konstruktivistischen Modell nicht nur von den mentalen Anforderungen der Informationsverarbeitung, sondern auch vom sozialen Kontext determiniert, wobei durch die Komplexität der Wissensverarbeitung auch andere Faktoren, wie die Materialauswahl und vor allem die allgemeine Be-

findlichkeit des Lernenden, dessen Persönlichkeit und Einstellungen eine wesentliche Rolle spielen. Damit wird die Bedeutung affektiver und sozial-emotionaler Faktoren für Lernprozesse erkannt. Dies erstreckt sich auch auf das Lernen von Sprachen, welches somit „nicht nur ein kognitiv oder psycholinguistisch determinierter Prozess, sondern immer auch ein sozialer, affektiver, emotionaler, situationsbedingter, erfahrungsabhängiger und stark individualisierter Vorgang“ (Mitschian 2000: 23) ist.

Lernen ist dabei kein passives Aufnehmen und Abspeichern von Informationen und Wahrnehmungen, sondern ein aktiver Prozess der Wissenskonstruktion. Im Mittelpunkt steht nicht das Produkt, eine „objektive“ richtige Lösung, sondern der Lernprozess selbst in Form eines individuellen Lösungsweges.

„Lehren ist in diesem Verständnis nicht die Vermittlung und Lernen ist nicht die Aneignung eines extern vorgegebenen «objektiven» Zielzustandes, sondern Lehren ist die Anregung des Subjekts, seine Konstruktionen von Wirklichkeit zu hinterfragen, zu überprüfen, weiterzuentwickeln, zu verwerfen oder zu bestätigen.“ (Werning 1998: 40)

Da sich der Lernprozess individuell vollzieht und weder vorhersehbar noch von außen steuerbar ist, besteht die Aufgabe des Unterrichtenden primär darin, den individuellen Prozess der Wissenskonstruktion beim Lernenden anzuregen und zu unterstützen. Wissen sei folglich durch den Unterrichtenden nicht vermittelbar, vielmehr unterstütze er den Lernenden durch seine Hinweise, Fragen und Informationen, selbst Wissen zu konstruieren. Begriffe wie Berater, Begleiter, Mentor, Koordinator und Coach tragen dieser veränderten Rolle der Lehrkraft Rechnung.

Es lassen sich folgende Charakteristika für das Lernen im konstruktivistischen Lernprozess zusammenfassen:

- *aktiv*: Lernen setzt die aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand voraus.
- *selbstgesteuert*: Der Lernende bestimmt selbst die Lernziele, Ressourcen sowie Zeitaufwand. (s. auch Lernendenautonomie im Kapitel 2.2.2.1)
- *situativ*: Kenntnisse und Fertigkeiten werden in authentischen Anwendungssituationen erworben, die Lerninhalte weisen einen konkreten Praxisbezug auf.

- *sozial*: Interaktionen mit anderen Lernenden sind wesentliche Merkmale des realitätsbezogenen Lernens. Diese fördern durch den Vergleich unterschiedlicher Interpretationen der Wirklichkeit die Entwicklung sozialer Kompetenz, Toleranz und gegenseitiger Rücksichtnahme.
- *emotional*: Für den Wissenserwerb ist es zentral, dass die Lernenden während des Lernprozesses positive Emotionen wie Freude empfinden. Für das Lernen als hinderlich erweisen sich vor allem Angst und Stress.

Aufgrund dieser Überlegungen ergeben sich zwei zentrale Kritikpunkte seitens der konstruktivistischen Didaktik an den traditionellen Unterrichtsansätzen (vor allem am Behaviorismus). Empirische Studien belegen, dass die Vermittlung vom Faktenwissen – meistens in Form vom Frontalunterricht – häufig zu tragem Wissen führt. Darunter wird theoretisches Wissen verstanden, das für die Lösung komplexer, realitätsnaher Probleme nicht genutzt werden kann (vgl. Gruber, Mandl & Renkl 1999). Es entsteht also kein Wissenstransfer, das erlernte Wissen kann zwar in der Lernsituation aktiviert, auf andere Situationen kann es jedoch nicht übertragen werden (vgl. Thissen 1997: 71).

Diese Kritikpunkte wurden von Weber (2004: 18) im Sinne der Förderung dieser Handlungskompetenz beim Definieren des konstruktivistischen Lernens berücksichtigt:

„Lernen ist ein aktiver, konstruktiver und sozialer Prozess der Anpassung an Herausforderungen durch Person und Umwelt, der vom Wissen zum Können bzw. hin zum kompetenten Handeln in der Situation führt.“

Wird Lernen also nach den Vorschlägen der konstruktivistischen Theorien gestaltet, kann die Kluft zwischen Gelerntem und Angewendetem überwunden werden.

Charakteristika konstruktivistischen Lehrens und Lernens

Die oben ausgeführten theoretischen Erkenntnisse wurden von Forschern (vgl. Jonassen 1991, 1999, Wilson & Cole 1991) als Grundlage für die Gestaltung der konstruktivistischen Lernumgebung verwendet. Aufgrund der Anwendung werden die Charakteristika der Lernumgebung im Folgenden zusammengefasst.

Authentizität der Lernumgebung

Hinreichend komplexe und realitätsnahe Lernumgebungen sollen es den Lernenden ermöglichen, zusammen mit dem Wissen auch die Anwendungsbedingungen dieses Wissens zu erwerben, d.h. die Lernsituation soll der späteren Anwendungssituation möglichst ähnlich sein (vgl. Reinmann-Rothmeier, Mandl & Prenzel 1994: 46).

Authentische Lernumgebungen konfrontieren die Lernenden mit zweckgerichteten, zum Lerntransfer führenden Aktivitäten: Probleme definieren, Ressourcen identifizieren, Prioritäten setzen, Teilprobleme bearbeiten, unterschiedliche Lösungsansätze untersuchen und mehrere adäquate Lösungen erarbeiten (vgl. Kommers, Grabinger & Dunlap 1996: 229).

Multiple Kontexte

Die Thematisierung unterschiedlicher Anwendungskontexte für das erworbene Wissen ist die Voraussetzung für den Transfer des Wissens auf neue Situationen. Die vielfältigen Kontexte unterstützen den flexiblen Umgang mit dem erworbenen Wissen. Authentizität und multiple Kontexte gelten als zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen späteren Wissenstransfer. Diese können konkret durch Aufgaben aus der beruflichen Praxis verwirklicht werden.

Multiple Perspektiven

Werden diese Aufgaben aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet, fördert dies die kritische Auseinandersetzung mit dem Stoff. Erfolgt nämlich die Betrachtung einer Situation unter verschiedenen Aspekten, kann das erworbene Wissen zu anderen Sachverhalten und Konzepten in Beziehung gesetzt und in verschiedenen – auch zunächst unbekanntem – Kontexten angewendet werden. Dies macht sich in einer erhöhten Handlungskompetenz der Lernenden bemerkbar und führt zum Expertenwissen.

Komplexe Ausgangsprobleme

Auch die Lerninhalte sollen keine Selbstzwecke sein, sondern Möglichkeiten zur Lösung vielfältiger Alltagsprobleme bieten. Die Behandlung von realen Problemen erhöht die Motivation der Studierenden (vgl. Hare 1963: 271). Als Ausgangspunkt des Lernprozesses soll daher ein interessantes komplexes Problem gewählt werden. Dieses wird im Idealfall vom Lernenden als Herausforderung angesehen, eine adäquate

Lösung zu finden. Aus diesem Grunde soll das Ausgangsproblem einerseits relevant für den Lernenden sein, andererseits an den Erfahrungsbereich des Lernenden anknüpfen, aber gleichzeitig auch einen hinreichenden Neuigkeitswert bieten.

Reflexion

Die dazu notwendigen allgemeinen Problemlösungsstrategien sowie die Strukturierung von Wissen über die unmittelbare Situation hinaus können am besten durch Prozessreflexion angeeignet bzw. vertieft werden. Daher sollen Lernumgebungen Raum zur Reflexion der Problemlösungsprozesse bieten.

Sozialer Kontext

Die kooperative Kommunikation der Lernenden untereinander und zur Lehrkraft in sozialen Interaktionen kann durch das gemeinschaftliche Erarbeiten und Anwenden von Lösungen unterstützt werden und umgekehrt.

Da der Aspekt der Kooperation im konstruktivistischen Lernverständnis einen zentralen Stellenwert einnimmt, werden im Folgenden der Begriff der Kooperation und die Charakteristika einer kooperativen Lernsituation beschrieben.

2.2.2 Kooperatives Lernen

Die aktuellen Forschungsergebnisse zum kooperativen Lernen beruhen auf die Forschung vom Lewins Schüler Morton Deutsch (1949). Er hat in den späten 40er Jahren Lewins Überlegungen zur sozialen Beziehung (social interdependence) erweitert und das Gesetz der Kooperation und Konkurrenz formuliert. Dieses Gesetz besagt, dass zwischen Individuen einer kooperativen Gruppe, die ein gemeinsames Ziel verfolgen, eine positive Abhängigkeit entsteht. Im Gegensatz dazu kommt es bei einer Gruppe, deren Mitglieder in Konkurrenz zueinander ein Ziel verfolgen, zu einer negativen Wechselwirkung. Fehlen soziale Beziehungen (Abhängigkeiten), kommt es zu keiner Wechselwirkung zwischen den Lernenden, folglich liegen individuelle Ergebnisse vor.

Deutchs Theorie wurde von den Brüdern Johnson auf die Lernsituation erweitert und angewendet. Johnson, Johnson und Holubec (1998: 15) beschreiben die positive Abhängigkeit wie folgt:

“Positive interdependence is linking students together so one cannot succeed unless all group members succeed. [...] When students clearly understand positive interdependence, they understand that each group member's efforts are required and indispensable for group success and each group member has a unique contribution to make to the joint effort because of his or her resources and/or role and task responsibilities.”

Somit wird Kooperation ebendort definiert als:

“Cooperation is working together to accomplish shared goals. Within cooperative activities, individuals seek outcomes that are beneficial to themselves and beneficial to all group members. Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning.”

Um die Effizienz und die Ergebnisqualität einer Lerngruppe zu steigern, muss also eine positive Abhängigkeit der Lernenden untereinander geschaffen werden. Dies geschieht, indem ein gemeinsames Ziel bestimmt wird, das die Lernenden am besten durch Teamarbeit verfolgen können, wobei die Verantwortung für das Gelingen des gemeinsamen Zieles zu gleichen Teilen bei allen Gruppenmitgliedern liegt.

2.2.2.1 Vorteile der Kooperation

Empirische Untersuchungen zur Effektivität kooperativer, individueller und konkurrierender Lernsituation belegen, dass die Teilnehmer/innen kooperativer Lerngruppen sich bei der Bewältigung der ihnen gestellten Aufgaben durch eine deutlich höhere Effizienz auszeichnen als Teilnehmer/innen der anderen erwähnten Lernsituationen (vgl. Johnson, Johnson & Smith 1995: 4, Holt 1993, Kessler 1992, Bejarano 1987, Chang & Smith 1991, Szostek 1994, Johnson, Johnson & Stanne 2000, Slavin 1995). Die kooperative Lernsituation steigert aber nicht nur die Gruppenleistung, sondern auch die individuelle Leistung. Außerdem ist eine positivere Einstellung gegenüber Lernen und Kreativität sowie eine höhere Motivation der Lernenden zu vermerken. Ferner fördern die kooperativen interpersonellen Beziehungen zwischen den Lernenden sowie zwischen Lehrkraft und Lernenden die sozialen Fertigkeiten der Lernenden. Dadurch, dass jeder soziale Vergleich (Konkurrenz) unter den Lernenden vermieden wird, tritt

an Stelle der abträglichen und angstgenerierenden Effekte der Konkurrenz die gegenseitige Akzeptanz und Unterstützung, was zu mehr Selbstvertrauen und höherer Wertschätzung der eigenen Fähigkeiten führen kann.

Lernendenautonomie

Etabliert sich in einer Gruppe die kooperative Lernform, können also Ergebnisse erzielt werden, die über den Wissenserwerb hinausgehen. Vor allem ist dabei der Zuwachs an Übernahme von Verantwortung und Steuerung anzuführen. Dieses Paradigma – genannt auch autonomes Lernen – wird erreicht, indem die Lernenden ihre eigene Wahl in Bezug auf möglichst viele Aspekte des Lernprozesses treffen können, wie beispielsweise Aktivitäten, Lehrmaterialien, Themen, Aufgabenverteilung, Abgabetermine, Gruppenzusammenstellung sowie Sozialform und Geschwindigkeit des Lernens.

Entscheidung bildet somit die Essenz der Eigenverantwortung, weil sie den Lernenden erlaubt, sich selbst in der Führungsrolle seiner Lernerfahrung zu erleben (vgl. Dörnyei & Murphey 2003: 105). Kooperative Lernumgebungen – begleitet vom demokratischen Lehrstil – führen zu einer spürbaren Dezentralisierung dieser Entscheidungsfindungsprozesse im Unterricht und bieten den Lernenden damit Möglichkeiten der Selbstregulierung bzw. Autonomie (vgl. Sharan & Shaulov 1990). Lernautonomie oder selbstreguliertes Lernen ist somit eines der wichtigsten Kriterien für den Lehr- und Lernerfolg.

2.2.2.2 Förderung der Kooperation

Um die Kooperation in einer Gruppe zu gewährleisten, führen Johnson, Johnson und Holubec (1998) fünf Bereiche an, die gefördert werden sollen:

1. Positive Abhängigkeit (positive interdependence)

Die Gruppenmitglieder sind sich bewusst, dass sie "sink or swim together". Damit gehen zwei Verantwortlichkeiten einher: es muss einerseits die eigene Produktivität und die der anderen Gruppenmitglieder erhöht werden (s. Punkt 2). Um eine Aufgabe zu bewältigen, müssen alle Gruppenmitglieder zusammenarbeiten, denn jedes Mitglied profitiert von dem Arbeitseinsatz jedes anderen. Indem jede/r sein/ihr Wissen den anderen zugänglich macht, maximiert er/sie den Lernerfolg der Gruppe. Somit trägt jede/r entsprechend seiner/ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Erfolg der Gruppe bei.

2. Individuelle und gruppenbezogene Verantwortlichkeit (individual and group accountability)

Dadurch, dass jedes Gruppenmitglied die Verantwortung für das eigene Vorankommen innerhalb der Gruppe trägt, erhalten alle die Möglichkeit, individuelle Begabungen zu entwickeln und diese im Sinne des Gruppenerfolgs einzusetzen.

3. Kooperative und Angesicht zu Angesicht Interaktion (promotive and face-to-face interaction)

Diese Interaktionsform ist eine Folge der positiven Abhängigkeit. Sie beschreibt die vielfältige Interaktion der Gruppenmitglieder untereinander, die kein hierarchisches Verhältnis unter den Lernenden zulässt, auf gegenseitiger Unterstützung und Ermutigung beruht. Um das gemeinsame Ziel zu erreichen, werden Ressourcen, Informationen, Ideen ebenso geteilt wie Zweifel und Fragen. Der gegenseitige Gedankenaustausch fördert die Informationsverarbeitung und Entscheidungsfindung. Außerdem wird durch die mannigfaltige Interaktion eine Vertrauensbasis aufgebaut, die zur leichteren Überwindung von Hemmungen und Ängsten führt.

4. Reflexion der Gruppenprozesse (discussion of group processing)

Die nicht immer selbstverständliche Form der Zusammenarbeit wird durch Aktion und Reflexion im Auge behalten. Die Gruppe kontrolliert sich dadurch, dass Beiträge und Arbeitsschritte bewusst wahrgenommen, beobachtet, analysiert, reflektiert und schließlich ausgewertet werden. Dabei wird festgestellt, welche Strategien und Vorgehensweisen zu einem erfolgreichen Fortgang der Arbeit in der jeweiligen Gruppe beitragen.

5. Soziale Fertigkeiten (interpersonal skills)

Eine Kooperationsbasis wird geschaffen, indem die Gruppenmitglieder einander kennen und vertrauen lernen. Durch die rege Interaktion und durch das gemeinsame Lösen von Problemen lernen sie, wie sie miteinander effizient kommunizieren können. Dadurch entstehen gegenseitige Akzeptanz und Toleranz. Wird die Balance zwischen der Aufgabenausführung (learning academic subject matter) und der sozialen Teamarbeit (functioning effectively as a group) gehalten, kann das kooperative Lernen als erfolgreich bezeichnet werden.

2.2.2.3 Verhaltens- und Einstellungsänderung

Mit den letzten zwei Punkten hängt die Änderung von Verhalten und Einstellungen eng zusammen. Einen Aufschluss darüber geben Lewins feldtheoretische Überlegungen (Kapitel 2.1.2), die die Grundlage für sein Lernmodell des *Auftauen - Verändern - Stabilisieren* (Kapitel 2.1.10.2) bilden. Laut der Feldtheorie ist das subjektive Verhalten des Menschen das Resultat von in Wechselwirkung stehenden Momenten des jeweiligen Lebensraumes. Unser Verhalten ist also das Ergebnis sozialer Lernprozesse. Auf diesen Prozess kann Einfluss genommen werden, indem man sich des gewohnten Verhaltens bewusst wird (*unfreezing*), dieses bei Bedarf verändert (*change*) und Neues ausprobiert (*refreezing*).

Diese skizzierten Orientierungshilfen lassen einige konkrete Fragestellungen offen: Wie kann die Gruppenattraktivität erhöht werden? Wie kann das Zusammengehörigkeitsgefühl gefördert werden? Impulse zu diesen Fragen gibt das Prinzip der Gruppenkohäsion.

2.2.3 Gruppenkohäsion

Die Gruppenkohäsion, auch Anziehungskraft der Gruppe oder Gruppengeist genannt, hängt mit dem kooperativen Lernen (Kapitel 2.2.2) eng zusammen, sie beeinflussen einander wechselseitig. Bevor jedoch darauf näher eingegangen wird, soll zunächst geklärt werden, was unter Gruppenkohäsion verstanden wird. Das starke menschliche Bedürfnis nach den Gefühlen von Sicherheit und Geborgenheit erstreckt sich auch auf Gruppen (vgl. Ardelt-Gattinger & Schlögl 1998: 207). In der Wissenschaft wird statt Gefühlen in Gruppen von der Kohäsion, also der Anziehungskraft der Gruppe gesprochen. Obwohl Mitglieder kohäsiver Gruppen einander mögen, ist diese individuelle Attraktion mit der Gruppenkohäsion nicht gleichzusetzen (vgl. Hogg 1992). Aber was ist dann Gruppenkohäsion?

Ohne eine explizite Definition der Gruppenkohäsion zu geben, beschrieb Kurt Lewin bereits 1948 die Kräfte, die auf Individuen im Hinblick auf ihre Mitgliedschaft in Gruppen einwirken (s. Kapitel 2.1.2 *Feldtheorie – Die Entstehung der Gruppendynamik*). Vor dem Hintergrund dieses Konzeptes und der klassischen Definition der Gruppenkohäsion als „Summe der Kräfte in der Gruppe zu bleiben“ von Festinger (1950) entwickelte Cartwright (1968) den umfassendsten theoretischen Ansatz zur Gruppenko-

häsion. Darin wird die Gruppenkohäsion wie bei Festinger als Resultat aller Kräfte gesehen, die auf das Individuum einwirken und es veranlassen, in der Gruppe zu bleiben. Die Attraktion zur Gruppe ist dabei jedoch multidimensional angelegt und wird durch das interaktive Zusammenwirken von vier Variablenklassen determiniert. Sie beziehen sich auf die individuellen und emotionalen Motive (Sympathie gegenüber einzelnen oder der ganzen Gruppe), den dadurch bedingten Bewertungen der Anreizcharakteristika der Gruppenmitgliedschaft, der Wahrscheinlichkeit ihrer Realisierung sowie ihrer Bewertung im Verhältnis zu einem Vergleichsniveau.

Forsyth (2006: 122) hat dies auf aufgabenorientierte formale Gruppen ausgeweitet und in diesem Sinne den Aspekt der Aufgabe „the degree to which the group members coordinate their efforts to achieve goals“ zu diesen Variablenklassen hinzugefügt.

Einige Forscher schlagen jedoch vor, den Versuch, den problematischen Begriff Gruppenkohäsion zu definieren, aufzugeben. Die Zusammenhänge seien nämlich wesentlich komplexer als alltagspsychologisch unterstellt wird, und nur durch Einbeziehung derartiger Differenzierungen kann die Forschung wirkungsvolle Maßnahmen für die Praxis ableiten (vgl. Witte & Lecher 1998, Mudrack 1989). Beispielsweise wird angeführt, dass Gruppenkohäsion in unterschiedlichen Arten von Gruppen auch auf sehr unterschiedlichen Kriterien basieren kann. Was die Mitglieder einer beruflichen Arbeitsgruppe eint, kann ein Seminar oder die Teilnehmer einer religiösen Zusammenkunft möglicherweise nicht zusammenhalten (vgl. Ridgeway 1983). Somit existiert weder eine genaue Definition von Gruppenkohäsion noch ein alleine richtiger Weg zu deren Messung.

2.2.3.1 Gruppenkohäsion und Kooperatives Lernen

Es wurde zu Beginn des Kapitels Gruppenkohäsion erwähnt, dass zwischen kooperativem Lernen und Gruppenkohäsion ein reziprokes Verhältnis besteht. Einerseits fördert Kohäsion kooperatives Lernen, andererseits hat sich kooperatives Lernen als sehr effektiv bei der Entwicklung kohäsiver Gruppen herausgestellt (vgl. Crandall 1999, Dörnyei 1997, Dörnyei & Murphey 2003, Ehrman & Dörnyei 1998, Dörnyei & Malderez 1999: 158, 164, Evans & Dion 1991, Sharan & Shaulov 1990). Die Steigerung der Grup-

penkohäsion im kooperativen Unterricht kann auf zwei wesentliche Ursachen zurückgeführt werden.

Erstens berücksichtigt die Methode des kooperativen Lernens die Wichtigkeit der Gruppenentwicklung und betont deshalb die Notwendigkeit, Zeit in deren Förderung (z.B. Vertrauensbildung, Führung und Konfliktmanagement) zu investieren. Zweitens bedingt die positive Abhängigkeit der Lernenden untereinander Nähe und Kontakt. Eine fördernde Interaktion setzt Verständnis für die Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten jedes einzelnen Lernenden voraus und resultiert in einem gegenseitigen Kennenlernen auf persönlicher Ebene. (Johnson & Smith 1995: 104)

Es wurden im Zuge der Erörterung der Gruppenkohäsion einige ihrer Vorteile angeschnitten. Diese werden im folgenden Abschnitt zusammengefasst bzw. durch weitere Erkenntnisse ergänzt.

2.2.3.2 Auswirkungen der Gruppenkohäsion

Zahllose Forschungsarbeiten versorgen uns seit den 50er Jahren des vorigen Jahrhunderts mit Informationen, die die Vorteile einer kohäsiven Gruppe empirisch belegen. Auf diese soll hier nicht im Einzelnen eingegangen werden, dazu stehen eine Reihe Überblicksartikel zur Verfügung (vgl. Arnscheid 1999, Kap. 7, Hogg 1992, Lott & Lott 1965, Mullen & Copper 1994). Stattdessen werden die Schlussfolgerungen einiger zentraler Artikel zusammenfassend dargestellt, die von uns Lehrenden genutzt werden können, um Lernvorgänge zu verbessern.

Das meiste Interesse der Forschungsarbeiten gilt dem Einfluss der Kohäsion auf die Leistung. Mullen und Copper (1994) durchkämmten die Forschungsliteratur nach Studien über Kohäsion und Leistung. Sie fanden 49 Studien mit 8702 Teilnehmern verschiedener Gruppen und werteten diese Studien dann statistisch aus. Sie fanden heraus, dass zwischen Gruppenkohäsion und Produktivität der Gruppe eine positive Wechselwirkung besteht. Gruppenkohäsion wirkt sich auf die Produktivität der Gruppenmitglieder positiv aus, und umgekehrt: arbeitet eine Gruppe produktiv zusammen, fördert dies die Gruppenkohäsion (vgl. auch Evans & Dion 1991, Swezey & Meltzer & Salas 1994, Forsyth 2006, Levine & Moreland 1998, Chang & Bordia 2001, Forsyth, Zyzniowski & Giammanco 2002).

Aber die Studie von Mullen und Copper (1994) belegt auch, dass manche kohäsive Gruppen dennoch nicht produktiv sind – weil ihre Teilnehmer/innen sich mit den Zielen der Gruppe nicht identifizieren. Fortführende Studien bestätigen die Schlussfolgerung, dass kohäsive Gruppen mit relativ hohen Gruppenzielen extrem produktive Teilnehmer aufwiesen (vgl. Arnscheid 1999: 131, Langfred 1998, Berkowitz 1954, Gammage, Carron & Estabrooks 2001).

Daher soll den „zielorientierten Normen“ besonderes Augenmerk geschenkt werden. Kohäsion alleine garantiert noch nicht automatisch erhöhte Produktivität, diese kann nur mit der Unterstützung von entsprechenden Gruppenzielen erreicht werden. In Gruppen mit starkem Zusammenhalt aber wenig Interesse am offiziellen Zweck des Unterrichts wird manchmal sogar das Lernen verweigert. Geht man davon aus, dass kohäsive Gruppen fester strukturiert und daher viel veränderungsresistenter sind als nicht-kohäsive Gruppen, so hat der/die Lehrende ein echtes Problem, wenn die kohäsive Gruppe antiproduktive Normen hat (vgl. Dörnyei & Murphey 2003: 65). Auch ein zuviel an Sympathie kann die Leistung in den Hintergrund drängen. In solchen Fällen beginnen die Teilnehmer dermaßen die Gesellschaft der anderen zu genießen, dass sich ihr Fokus vom Lernziel auf ihre gegenseitige Beziehung verlagert (vgl. Wilson 2002, Bales 1953). Daher ist sehr wichtig, dass die Lehrkraft die Balance zwischen Gruppenzielen und Kohäsion im Auge behält.

Gruppendenken

Ein anderes potentiell Problem einer zu kohäsiven Gruppe kann darin bestehen, dass den Lernenden ihre gegenseitige Beziehung so wertvoll wird, dass sie versuchen Konflikten aus dem Weg zu gehen und sie sich und ihre Ideen folglich nicht mehr gegenseitig fordern. Diese mögliche Gefahr wurde in der Sozialpsychologie als Phänomen des „Gruppendenkens“ (groupthink) weitflächig erforscht. Unter Groupthink versteht man ein Streben nach Harmonie in einer Gruppe, das das kritische Denken unterminiert, wenn also Teilnehmer/innen ihre Einwände unterdrücken, um das Zusammengehörigkeitsgefühl zu bewahren. Dieses Harmoniestreben führt zu Selbstüberschätzung der Gruppe, Engstirnigkeit und Druck auf Andersdenkende. Aufgrund der Gruppenloyalität können sich Fehler im Entscheidungsprozess einstellen, so z.B. mangelnde Beachtung von Alternativen, unzureichende Informationssuche und fehlende Entwicklung von Plänen (vgl. Wilson 2002: 253, Schulz-Hardt & Frey 1998: 144).

Daher soll in der Gruppe anstelle von Harmonie eine Norm des kritischen Denkens herrschen. Eine solche Norm bedeutet, dass (beinahe) alles hinterfragt werden kann, dass niemand perfekt ist, und dass Fehler erlaubt sind. „Nichts kann für eine Gruppe (übrigens auch für ein Individuum) so fruchtbar und fördernd sein wie ein Irrtum – wenn sie ihn rechtzeitig erkennt und aus ihm lernt.“ (Schulz-Hardt & Frey 1998: 156)

2.2.3.3 Gruppenkohäsion und Gruppenziel

Somit scheinen im Zusammenhang mit der Produktivität von Gruppen zwei verschiedene Quellen der Attraktion zu einer Gruppe besonders relevant zu sein. Zum einen die interpersonale und zum anderen die aufgabenbezogene Attraktion. Diese beiden Kerndimensionen lassen sich in den verschiedenen Konzepten und empirischen Ansätzen wieder finden. Während die interpersonale Dimension im Wesentlichen die Aufrechterhaltung der Intragruppenbeziehungen gewährleistet, kommt der aufgabenbezogenen Dimension eine Regulationsfunktion bei der Zielerreichung zu (vgl. Arnscheid 1999: 131). Da diese beiden Dimensionen von dem/der Gruppenleiter/in wesentlich beeinflusst werden können (Kapitel 2.2.5), spiegeln sie sich in einem lern- und aufgabenorientierten Führungsstil wieder, indem die Lehrkraft zwischen Kohäsion und Verpflichtung gegenüber der Aufgabe die Balance hält.

Bezogen auf den Unterricht betonen viele Forscher, dass erfahrene Lehrende Kohäsion als Schlüsselfaktor für den Gruppenerfolg ansehen und die Qualität ihrer Lehrveranstaltungen an der Kohäsion messen (vgl. Senior 1997, Forsyth 2006: 154). Eine kohäsive Gruppe begründet, zumindest auf psychologischer Ebene, eine gesündere Arbeitsumgebung. Da Lernende in kohäsiven Gruppen viel positiver interagieren, erleben sie weniger Angst und weniger Nervosität als Teilnehmer/innen nichtkohäsiver Gruppen (vgl. Shaw & Shaw 1962).

Senior, die eine qualitative Studie unter Englischtrainern an einer Universität in Australien durchführte, belegt in ihrer Studie, dass die Unterrichtenden nur selten eine gute Gruppe mit leisen, gefügigen Studenten assoziieren. Sie halten eher die Kooperation und Kohäsion unter den Studenten als ausschlaggebendes Merkmal für eine gute Gruppe. Gruppen mit einer angenehmen gemeinschaftlichen Atmosphäre werden als gut erlebt, während Gruppen mit mangelndem Gruppengeist als unbefriedigend

bezeichnet werden, auch wenn letztere aus fleißigen Studenten bestehen (vgl. Senior 1995: 3).

Außerdem geht aus Seniors Studie hervor, dass Lehrende, die „gute“ Gruppen unterrichten, in denen also der Gruppenegeist zu spüren ist, sich glücklicher und behaglicher fühlten. Es wird sogar angenommen, dass Lehrende dadurch eine enthusiastische Einstellung zum Unterrichtsgeschehen haben und als Folge davon mehr Zeit für die Vorbereitung von interessanten Materialien und Aktivitäten aufwenden.

Dieser Enthusiasmus wird bereits seit längerem als eine der wichtigsten Zutaten für effektives Lehren angeführt. Enthusiastische Lehrende vermitteln eine starke Begeisterung für und Identifikation mit den jeweiligen Inhalten und diese Einstellung wirkt ansteckend auf die Lernenden. Und dieser Enthusiasmus steckt wiederum die Lehrenden an, was dadurch als vice versa funktionierende Motivierungsmaßnahme für beide Parteien als geeignet erscheint. Die Studierenden spüren die positive Wirkung des Gruppeneistes, bevorzugen die Mitgliedschaft in solchen Gruppen und behaupten, in Gruppen mit einer guten Atmosphäre effizienter lernen zu können. (vgl. Ehrman & Dörnyei 1998: 99–151, Senior 1995: 3ff, 2002, Krajcso 2009a: 71)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Gruppenmitglieder einer kohäsiven Gruppe mit einem etablierten Ziel:

- a) stark in die Gruppenaktivitäten involviert sind und versuchen andere vom Mitmachen zu überzeugen;
- b) weniger zur Abwesenheit neigen,
- c) ein hohes Niveau an Koordination bei der Erfüllung von Gruppenaufgaben zeigen, wodurch die Gruppe einfacher zu handhaben ist;
- d) gegenseitige Aufmerksamkeit zeigen und sich gegenseitig unterstützen, weil sie sich schätzen und auch den Erfolg des anderen herbeiführen wollen (vgl. Slavin 1996: 46);
- e) ohne Schwierigkeiten mit unterschiedlichen Gruppenmitgliedern arbeiten können und daher in der Zusammenstellung von Arbeitsgruppen flexibel bleiben;
- f) die Kontrolle über ihr eigenes Lernen übernehmen,

- g) sich den Gruppennormen anpassen (vgl. O'Reilly & Caldwell 1985; Rutkowski, Gruder & Romer 1983),
- h) Erfolg und Freude erleben, wenn individuelle mit gemeinsamen Zielen gleichzeitig erreicht werden;
- i) eine höhere Bereitschaft zeigen, sich aktiv an Konversationen zu beteiligen, und freudvoll miteinander interagieren (vgl. Levine & Moreland 1990);
- j) bereit sind, sich zu offenbaren und persönliche Informationen mit den anderen zu teilen;
- k) sich wohl fühlen und sich am Sprachlernen erfreuen sowie
- l) weniger Angst und Nervosität erleben und besser mit Stress umgehen können (vgl. Bowers, Weaver & Morgan 1996, Dörnyei & Malderez 1999: 169, Hinger 2006: 113, Hoyle & Crawford 1994, Forsyth 2006: 149, Levine & Moreland 1990, 1998, Lott & Lott 1961: 410, Shaw & Shaw 1962, Slavin 1996: 46, Swezey, Meltzer & Salas 1994: 154, Zaccaro 1995)

Diese Faktoren illustrieren die Wichtigkeit der Gruppenkohäsion, die als zentrale Kraft für erfolgreichen, kommunikativen Sprachunterricht gesehen wird (vgl. Dörnyei 1997: 485). Aber wie kann Gruppenkohäsion gefördert werden?

2.2.3.4 Voraussetzungen für die Gruppenkohäsion

Jede Gruppe, die das kohäsive Produktivitätsstadium erreichen soll, muss erstens die Transformationsphase der Gruppenentwicklung durchmachen (vgl. Shaw 1981); die Teilnehmer/innen sollen zuerst miteinander in Kontakt treten, sich kennenlernen und informelle, persönliche Beziehungen aufbauen.

Zweitens wird in der Literatur die Quantität an Zeit, die miteinander verbracht wird, als einer der stärksten Einflüsse auf die Gruppenkohäsion gesehen. Allgemein kann gesagt werden, dass die Kohäsion umso stärker wird, je mehr Zeit die Leute miteinander verbringen. Zusätzlich belegen Forschungsergebnisse der Sozialwissenschaften und der Psychologie, dass, je mehr Zeit die Teilnehmer miteinander verbringen, desto höher die Chance ist, dass diese kooperieren, sich wertschätzen und eine kohäsive Gruppe bilden (vgl. Ehrman & Dörnyei 1998: 141, Mitschka 1999, Terborg 1976, Forsyth 2006, Hinger 2006). Da die zur Verfügung stehende Zeit in einer Lehrveranstaltung an der Universität ziemlich begrenzt ist (durchschnittlich 15 Mal 90 Minuten im

Semester), und gerade der Zeitfaktor eine enorme Rolle bei der Entwicklung der Gruppenkohäsion spielt, sind gruppensdynamische Interventionen unumgänglich, um die Gruppenkohäsion zu fördern.

Drittens ist die Kohäsion in Gruppen, in denen die Teilnehmer/innen Sympathie füreinander empfinden, höher (vgl. Piper, Marrache, LaCroix, Richardsen & Jones 1983; Stokes 1983). Alles, was diese Wertschätzung hervorruft, kann das Zugehörigkeitsgefühl fördern und somit auch die Kohäsion stärken (Nähe, Kompetenz, reale oder empfundene Ähnlichkeit).

Viertens sind Gruppen, deren Mitgliedschaften als lohnend empfunden werden, kohäsiver (vgl. Stokes 1983). Eine Gruppe kann lohnend erscheinen, weil die Teilnehmer ihre Aktivitäten mögen, ihre Ziele unterstützen, erfolgreich Gruppenaufgaben erledigen oder glauben, dass ihre Gruppenmitgliedschaft in anderem Zusammenhang für sie nützlich sein kann. Gruppen sind von Natur aus lohnender, wenn sie einen (Gemeinschafts-)Erfolg haben als wenn sie scheitern – obwohl manche Gruppen ihre Kohäsion auch im Misserfolg bewahren (vgl. Brawley, Carron & Widmeyer 1987).

Schlussendlich kann die Lehrkraft die Gruppenkohäsion stärken, indem sie Gefühle der Wärme und Akzeptanz vermittelt oder einfach als Projektionsfläche für Selbstidentifikation dient (vgl. Piper, Marrache, LaCroix, Richardsen & Jones 1983).

Diese zusammenhängenden, sozialen Prozesse – Attraktion, Einheit, gemeinsame Ziele und Wertschätzung – sind der Klebstoff, der Gruppen zusammenhält (vgl. Forsyth 2006: 137, Ehrman & Dörnyei 1998, Hadfield 1992, Dörnyei & Malderez 1999: 160) und werden im Folgenden mit Blick auf deren Förderung erörtert.

2.2.4 Gruppenentwicklung

Als erste Voraussetzung für die Gruppenkohäsion wurde die Ermöglichung der Gruppenentwicklung genannt. Aber bevor darauf näher eingegangen werden kann, soll der wohl berechtigten Frage nachgegangen werden, ob auch Kursgruppen akademischer Lehrveranstaltungen eine „reale“ Gruppe im sozialpsychologischen Sinne darstellen?

Dörnyei und Murphey (2003: 13) beantworten die oben gestellte Frage mit ja, da nach ihnen Unterrichtsgruppen all die oben genannten Aspekte einer realen Gruppe aufweisen: Sie sind durch Interaktion zwischen den Studenten charakterisiert, die Studierenden können sich mit dem Unterricht identifizieren, sie haben ein gemeinsames Ziel, sie agieren ein Semester lang miteinander, sie weisen eine Struktur auf, und gute Leistungen eines Studenten wirken sich auf die Leistung der anderen Studenten positiv aus.

Stanford (1980: 6) meint jedoch zu Recht, dass die meisten Kursgruppen sich niemals zu realen Gruppen entwickeln, da es sich einfach nichts ereignet, woran sie reifen können. Sie bleiben eine Ansammlung von Individuen, denen die notwendigen Einstellungen und Fähigkeiten fehlen, um effektiv miteinander zu arbeiten. Dies äußert sich, indem Diskussionen im Unterricht selten gelingen und Gruppenarbeiten kläglich scheitern.

Ehrman und Dörnyei (1998: 87) bringen diese zwei Ansätze auf den Punkt:

„Language classes definitely are groups, but may not always be effective ones. There seem to be *good* and *not so good*, or *fragmented* groups. In a fragmented group, members show little mutual support and regard themselves as a collection of individuals rather than a group.“

Jede/r Unterrichtende hat bereits erfahren, dass etwas in einer Kursgruppe schief gelaufen ist. Die Eskalation von Konflikten und der Widerwille der Studierenden miteinander zu kooperieren sind charakteristisch für fragmentierte Gruppen, welche das Unterrichten beeinträchtigen. Manchmal wird jedoch die Kursgruppe als eine gut funktionierende Einheit erlebt, das Klima als angenehm empfunden, in dem sich das Lehren und Lernen als ein inspirierendes und erfolgreiches Unternehmen gestalten lassen.

2.2.4.1 Voraussetzungen für die Gruppenentwicklung

Anhand der obigen Ausführungen müssen, damit es überhaupt zu einer Gruppenentwicklung kommen kann, folgende Voraussetzungen gegeben sein:

- Die Gruppenmitglieder müssen die Möglichkeit haben, miteinander in Interaktion zu treten und zu kommunizieren,
- sie müssen gemeinsame Ziele, Motive und Interessen finden und
- es muss eine gewisse Sympathie vorhanden sein (vgl. Wellhöfer 2007: 9).

2.2.4.2 Gruppenentwicklung in universitären Lehrveranstaltungen

Aber verläuft die Entwicklung der Gruppe in akademischen Lehrveranstaltungen genauso wie im bereits erläuterten Modell der Gruppenentwicklung (Kapitel 2.1.9)?

Die Fachliteratur ist sich nur in der Hinsicht einig, dass jede Gruppe gewisse Stadien der Entwicklung durchläuft. Bei einer ausführlichen Literaturanalyse stellt sich jedoch heraus, dass die meisten empirischen Untersuchungen der sozialpsychologischen Literatur breit und kritiklos das Gruppenentwicklungsschema von Tuckman (1977) rezipieren.

Wird jedoch das bereits im Kapitel 2.1.9 erläuterte Phasenmodell: forming, storming, norming, performing und adjourning oder dissolution von Tuckman (1965) und Tuckman und Jensen (1977) auf Unterrichtsgruppen übertragen, tauchen mindestens zwei Fragen auf.

Erstens greifen Leiter/innen in beinahe allen Untersuchungen zur Gruppenentwicklung, aus denen Tuckman seine Erkenntnisse zieht, nicht in die Gruppenentwicklungsprozesse ein. Das heißt, sie lassen die Dinge einfach laufen, um zu sehen, wie die Gruppe sich mit der Zeit entwickelt. Das führt zu der ersten wichtigen Frage: Verläuft der Entwicklungsprozess anders oder zumindest schneller, wenn die Leiter/innen bestimmte Schritte zur Verbesserung der Gruppenentwicklung unternehmen?

Zweitens beruhen Tuckmans Erkenntnisse auf Untersuchungen von Gruppen, bei denen die Leiter/innen im Sinne des gruppenspezifischen Trainings kaum Leiterfunktionen ausüben. In diesen Gruppen ziehen sie sich gewöhnlich von der traditionellen Führungsrolle zurück und delegieren die Hauptverantwortung für die Gruppe an die Mitglieder selbst. Die Leitung der Gruppen wird bewusst verweigert, um es den Teilnehmer/innen zu überlassen, den Inhalt und den Prozess des gruppenspezifischen

Trainings selbst zu produzieren. Daher stellt sich die Frage: Bewirkt eine direktivere Gruppenführung Veränderungen im Gruppenentwicklungsprozess?

Außerdem leitet sich Tuckmans Entwicklungsmodell hauptsächlich aus Studien ab, die sich auf therapeutische Gruppen beziehen. Insbesondere der Stellenwert und die Ausprägung der „storming“-Phase werden von ihm selbst auf diesen Faktor zurückgeführt: „Emotionalität und Widerstand sind Hauptzüge der Entwicklung von Therapiegruppen und stellen persönliche und zwischenmenschliche Erschwerungen der Gruppenentwicklung und Problemlösung als Folge der emotional äußerst stark besetzten Aufgabe von Therapiegruppen dar.“ (Tuckman 1965: 397).

Beispielsweise resultiert ein großer Teil des Konflikts in Tuckmans „storming“-Phase aus der Wut der Gruppenmitglieder auf die Leiter/innen, weil sie ihre Leitungsfunktionen nicht wahrnehmen (vgl. Stanford 1980: 38). Tritt dieses Stadium auch dann ein, wenn sie direkter handeln?

Aufgrund dieser Probleme kann das Modell von Tuckman auf die Situation von Kursgruppen nicht 1 zu 1 übernommen werden. Denn aus den vorangegangenen Überlegungen bleiben folgende entscheidende Fragen offen: Können verschiedene Arten von Aktivitäten und Lehrerverhaltensweisen die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass eine Ansammlung von Lernenden sich zu einer effektiven Gruppe entwickelt und produktiv wird? Beschleunigen diese Lehrerinterventionen einfach nur den Gruppenentwicklungsprozess oder ändern sie tatsächlich die Art und die Reihenfolge der Stadien, die die Gruppe durchlaufen muss?

Der einzige Forschungsansatz, der diese Fragen empirisch behandelt, ist der von Stiltner (1973). Sie beobachtete den Gruppenentwicklungsprozess in einer Reihe von Junior High School-Klassen in verschiedenen Fächern, um so die Unterschiede der Gruppenentwicklung zwischen den Experimentalgruppen, in der die Unterrichtenden in den Gruppenentwicklungsprozess eingreifen, und den Kontrollgruppen, in denen die selben Lehrer in gewohnter Weise unterrichten, vergleichen zu können. Im Vergleich zu den Gruppenleitern in den meisten von Tuckman genannten Studien üben die Lehrenden in Stiltners Studie die herkömmliche Führungsrolle aus und weigern sich nicht einzugreifen, um die Gruppenmitglieder zur Übernahme der Gruppenverantwortung zu bewegen.

Aus ihren Untersuchungen zieht Stiltner folgende Schlussfolgerungen: Bei herkömmlicher Klassenführung ohne Interventionen zur Gruppenentwicklung entwickelt sich die Unterrichtsklasse im Laufe des Semesters nicht zu einer produktiven Gruppe. Außerdem treten diese Gruppen schon zu Anfang des Semesters in das „storming“-Stadium ein, und erst im Laufe der Zeit wird das Klima in diesen Gruppen weniger negativ. Im Vergleich dazu, durchlaufen Gruppen mit gezielten gruppenspezifischen Interventionen kein „storming“-Stadium.

Ehrman und Dörnyei (1998) kommen zum gleichen Ergebnis, indem sie das Modell von Tuckman und andere Konzepte der Gruppenentwicklung auf die Anwendbarkeit im Bereich Fremd- und Zweitsprachenerwerb im Schulwesen untersuchen. Sie schlagen das Zusammenziehen der beiden Phasen norming und storming vor und nennen diese dann: „transition“. Sie begründen dieses Modell damit, dass im Bereich Schule externe Strukturen das Auftreten von Konflikten und die Rebellion gegen die Erfüllung von Aufgaben mindern.

Diese und Stiltners Untersuchungsergebnisse liefern eine etwas revidierte Beschreibung, wie die Entwicklung der Gruppe verläuft, wenn eine Gruppe durch eine Lehrkraft unterrichtet wird, die im Sinne der Förderung von Gruppenentwicklung in systematischer Weise eingreift. Zwar liegen im Bereich der Hochschule keine empirischen Belege vor, es sprechen jedoch zwei Gründe dafür, das Modell von Ehrman und Dörnyei auch im Rahmen dieser Arbeit zu verwenden. Erstens liegt es auf der Hand, dass die intrinsische Motivation – wie beispielsweise das freie Wählen des Studiums und die Tatsache, dass es nicht verpflichtend ist – das Auftreten von Konflikten eher verhindern kann als externe Gegebenheiten. Außerdem gilt das revidierte Modell der Gruppenentwicklung für eine aufgabenorientierte Lerngruppe, also genau für die Gruppen der vorliegenden Arbeit. Somit gilt folgendes Phasenmodell: Orientierungsstadium (*group formation*), Transformation (*transition*), Produktivitätsstadium (*performing*) und Auflösung (*dissolution*) als Grundlage für die Beschreibung der Gruppenentwicklung im Bereich Fremd- und Zweitsprachenlernen an der Hochschule.

Das Modell der Gruppenentwicklung in universitären Lehrveranstaltungen

Somit ist das Orientierungsstadium (*group formation*) in etwa vergleichbar mit Tuckmans „forming“-Stadium, in dem nach den ersten anfänglichen Begegnungen, Vor-

stellungen und Erwartungen über einander und über die mögliche Verwirklichung der gemeinsamen Ziele entstehen. Es folgt eine Phase, während der die Gruppe mit Hilfe der Lehrkraft Formen und Vorgehensweisen für die Zusammenarbeit ausarbeitet. Diese Normfindung wird mit hoher Wahrscheinlichkeit ohne das Auftreten von Konflikten verlaufen und wird daher vereinfacht dargestellt und Transformation (transition) genannt. Wenn das Stadium der Transformation erfolgreich ist, wird die Gruppe beginnen sich auf ihre Ziele zu konzentrieren. Durch Flexibilität im Miteinander kann der Zusammenhalt der Gruppe ihren Höhepunkt erreichen. Dieses Stadium wird Produktivitätsstadium genannt und ist mit Tuckmans „performing“-Stadium identisch. Die letzte Phase in dem hier vorgestellten Modell ist die Auflösung (dissolution), in Tuckmans Modell als dissolution oder adjourning bezeichnet. Da das Gruppenverhalten sich beinahe immer in gewissen voraussehbaren Weisen in den letzten Tagen oder Wochen des Zusammenseins der Gruppe ändert, ist diese Zeit ein klar definiertes Stadium und wird hier ähnlich wie in Tuckmans späterer Studie (vgl. Tuckman & Jensen 1977) einbezogen.

Die herausgearbeiteten Phasen sind sozusagen Abstraktionen von der Realität und dürfen keinesfalls dogmatisch verstanden werden. Die Feststellung der Phasen dient lediglich der besseren Orientierung und kann dem/der Gruppenleiter/in helfen den aktuellen Stand und die Problembereiche der Gruppe zu analysieren.

2.2.4.3 Förderung der Gruppenentwicklung

Es gibt zwei grundlegende Methoden, mit denen die Gruppenentwicklung gefördert werden kann. Beide Ansätze sind unentbehrlich. Der erste – bereits erörterte – Ansatz besteht darin, bestimmte Verfahren einzusetzen, die dazu bestimmt sind, Einstellungen der Studierenden zu verändern und ihre Fähigkeiten zu verbessern (s. Kapitel 2.1.10.2 und 2.2.2.3). Der zweite Aspekt beschäftigt sich mit dem Leiterverhalten (vgl. Stanford 1980: 26), das im Sinne der effizienten Gruppenführung reflektiert und gegebenenfalls geändert, und im Folgenden besprochen wird.

2.2.5 Führungsstil

Im Zuge der Erörterung von Gruppenentwicklung und Gruppekohäsion wurde bereits aufgezeigt, wie wichtig die Rolle der Gruppenleiter/innen ist. In diesem Kapitel werden weitere Aspekte eines adäquaten Führungsstils angeführt.

In der gruppenspezifischen Literatur wird häufig zwischen Leitung und Führung von Gruppen unterschieden. Dabei kann die Führerrolle von jedem (in der jeweiligen Situation einflussreichen) Gruppenmitglied übernommen werden, die Leitungsfunktion ist hingegen an eine Person gebunden, die „formal in diese Funktion eingesetzt wurde“ (Wellhöfer 2001: 100). Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem letzteren Aspekt und verwendet die Bezeichnungen Leitung und Führung synonym.

Der Faktor Führungsstil der Unterrichtenden, also die Art und Weise, wie Lehrkräfte sich verhalten, d.h. ihre Führungsfunktionen ausüben, wurde relativ detailliert erforscht. Die Typologie der Führungsstile (Tab 6) geht auch auf Lewin und sein Forschungsteam (vgl. Lewin, Lippitt & White 1939) zurück und hat heute noch Gültigkeit.

	Autoritär	Demokratisch	Laissez-faire
Lehrkraft			
Direktive	<ul style="list-style-type: none"> - häufige Befehle und Anordnungen - Vorwürfe, Ungeduld - Kritik, Tadel - Drohungen, Strafen 	<ul style="list-style-type: none"> - geringes Auftreten von Ausdrucksformen der Macht und hierarchischer Überlegenheit 	<ul style="list-style-type: none"> - bereitwilliges Gewähren von Informationen, jedoch nur auf Fragen der Beteiligten - Gewähren von Hilfe auf Ansuchen der Beteiligten
Verhaltensweise	<ul style="list-style-type: none"> - großes Ausmaß des Redens und Fragens - geringe Achtung von Wünschen der Beteiligten 	<ul style="list-style-type: none"> - notwendige Führung in einer Art, die auf die Gleichwertigkeit und Würde anderer Menschen achtet - größere Häufigkeit kooperativer Verhaltensweisen 	<ul style="list-style-type: none"> - zwischenmenschliche Beziehungen eher freundlich als neutral - eher passiv in der Verhaltensweise, also nachgiebig, und keine Beeinflussung der Beteiligten
Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> - eindeutige Determinierung der Aktivitäten 	<ul style="list-style-type: none"> - Berücksichtigung des Denkens und Fühlens anderer in den eigenen Handlungen und Maßnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> - völlige Freiheit hinsichtlich Aktivität der Beteiligten

Entscheidungen	- Urteile und Entscheidungen der Lehrkraft dominieren	- Förderung der Unabhängigkeit, Sicherheit und Entscheidungsfreiheit der Beteiligten	- auch völlige Freiheit hinsichtlich Entscheidung der Beteiligten
Quantität der Arbeit	hoch	Mittel	Gering
Lernende			
Aggression	Hohe Aggressivität	entspannte, freundschaftliche Atmosphäre	geringes Aggressionspotential
Originalität	gering	Hoch	Gering
Leistung bei Abwesenheit des Führers	stark fallend	Konstant	steigend

Tabelle 6: Typologie der Führungsstile

Lewin, Lippitt und White (1939) erforschten die Wirkung der Leitungsstile auf das soziale Verhalten der übrigen Beteiligten und auf die Gruppenatmosphäre.

Lewin und seine Kollegen fanden heraus, dass von den drei Führungsstilen der Laissez-Faire-Stil das am wenigsten gewünschte Ergebnis zeitigt: Die Teilnehmer/innen der Forschung (in diesem Fall waren diese Kinder) waren desorganisiert und frustriert, erlebten den meisten Stress, waren mit der Aufgabe unzufrieden und leisteten sehr wenig. Autoritär geführte Gruppen stellen sich als produktiver heraus (verbringen z.B. mehr Zeit mit Arbeiten) als demokratische Gruppen, aber die Qualität der Arbeit der demokratischen Gruppen wird als überlegen beurteilt. Während die demokratischen Führungspersonen positive Reaktionen erhalten, rufen autoritäre Leiter/innen negative Reaktionen und Feindseligkeiten zwischen den Gruppenmitgliedern hervor (vgl. Lewin, Lippitt & White 1939, Lippitt & White 1952: 349f, Gibb 1951). Außerdem wird beobachtet, dass, wann immer die Leiter/innen den Raum verlassen, autokratische Gruppen zu arbeiten aufhören, während demokratische Gruppen ihre Arbeit fortsetzen. Darüber hinaus sind die Mitglieder der autoritär geführten Gruppen deutlich stärker von ihren Leiter/innen abhängig als jene in demokratischen oder Laissez-Faire-Situationen.

Die aus gruppensdynamischer Sicht interessantesten Ergebnisse der Studie betreffen den Vergleich der interpersonellen Beziehungen und des Gruppenklimas in demokratischen und autokratischen Gruppen. In dieser Hinsicht ubertreffen die demokratischen Gruppen die autokratischen: Erstere charakterisieren sich durch freundlichere Kommunikation, starkere Gruppenorientierung, bessere Beziehungen zwischen Leiter/innen und Mitgliedern und durch eine hohere Zufriedenheit mit den Gruppenaktivitaten. Die autokratischen Gruppen erzielen zwar eine quantitativ hohere Produktion, aber die Produkte der demokratischen Gruppen werden als qualitativ besser beurteilt.

Die Gruppenatmosphare der demokratischen Gruppen wird im Vergleich zu denen der anderen Gruppen als freier empfunden und ermuntert eher zu Vorschlagen zur Gruppenpolitik. Daruber hinaus ist der Feindseligkeitsgrad in autokratischen Gruppen dreifig Mal und der Aggressionsgrad achtmal hoher als in demokratischen Gruppen.

Aus den Daten wird auch klar, dass die niedrigere Zahl an Vorschlagen in den Laissez-faire Situationen nicht von der eingeschrankten Freiheit, wie dies in autoritatren Gruppen der Fall ist, sondern von einem Mangel an kooperativer Arbeitsbeziehung zwischen den Gruppenmitgliedern herruhrt (vgl. Hare 1963: 313).

Diese pionierhaften Ergebnisse wurden in den letzten 50 Jahren in einer Vielzahl von Studien reproduziert.

Im Bereich Schulwesen gelten als Beispiele fur den Austausch zwischen den Unterrichtenden und den Gruppenteilnehmer/innen die bekannten Untersuchungen zu unterschiedlichen Leitungsstilen durch Anderson (1946) und Tausch und Tausch (1970). Sie zeigen das groBe AusmaB, in dem unterschiedliches Erziehungs- und Unterrichtsverhalten der Lehrenden zahlreiche Aspekte der Gruppenstruktur und des Gruppenverhaltens (Leistung, Motivation, Disziplin) der Schulklasse und damit das Leistungs- und Sozialverhalten des Einzelschulers beeinflussen (vgl. Prose 1972: 276).

Diese Studien bestatigen, dass der autoritare Führungsstil die Selbstorganisation der Gruppe behindert und somit auch die Gruppenentwicklung wesentlich beeintrachtigt. Die Gruppe kann sich durch die Entwicklungsphasen nicht durcharbeiten und bleibt fragmentiert, die interpersonellen Beziehungen sind formal und die Teilneh-

mer/innen verhalten sich zu einander eher distanziert (vgl. Forsyth 2006: 47). Anhand dieser Studien kann zusammenfassend gesagt werden, dass der demokratische Führungsstil am effizientesten zu sein scheint. Aber viele Unterrichtende vertreten trotzdem den autoritären Führungsstil. Warum?

Möglicherweise weil es viel einfacher ist eine gute autoritäre als eine gute demokratische Lehrkraft zu sein: es ist nämlich weniger aufwendig direktiv zu leiten und Anordnungen zu erteilen (vgl. Shaw 1981, Dörnyei & Murphey 2003: 90–95, Forsyth 2006: 47). Eine wesentlich kompliziertere Angelegenheit ist es jedoch, einer Gruppe die Entscheidung bezüglich so vieler Aspekte des Lernens wie nur möglich zu übertragen, bei der jeweiligen Aktivität der Gruppe lediglich als Helfer zur Seite zu stehen und somit deren unvorhersehbaren Ausgang auszuhalten.

2.2.5.1 Führungspersönlichkeit

Es ist jedoch klar, dass nicht nur der Leitungsstil einen Einfluss auf Erfolg und Misserfolg eines Gruppenleiters hat, sondern auch andere Aspekte, wie kulturelle Gegebenheiten, Erwartungen an die Führung, bisherige Führungserfahrungen sowie auch die Führungspersönlichkeit.

Beispielsweise zeigt die Erforschung von Diskussionsgruppen, dass Gruppen, deren Leiter/innen eine aktive und positive Beziehung zur Gruppe pflegen, eine höhere Tendenz zu gegenseitiger Unterstützung (gekennzeichnet u.a. durch offene Diskussion zwischen den Mitgliedern) innerhalb der Gruppe aufweisen, als Gruppen mit Leiter/innen mit negativer Einstellung. Letztgenannte Gruppen tendieren eher zu opponierendem Verhalten (vgl. Fox 1957, Ziller 1958).

Somit ist auch die Persönlichkeit der Führungskraft für die Entwicklung der Gruppe ausschlaggebend. Den Ansätzen der menschenzentrierten Unterrichtsforschung zufolge weisen gute Gruppenleiter/innen vor allem eine hohe soziale Kompetenz auf, die durch Toleranz, Akzeptanz, Sensibilität, Konfliktfähigkeit, Flexibilität, Empathie und Authentizität charakterisiert ist. Dabei heißt authentisch zu sein soviel, wie sich selbst treu zu bleiben, sich also nicht zu verstellen, was auch eine der Voraussetzung für eine effektive Kommunikation im Unterricht darstellt.

Offene, menschenzentrierte Kommunikation

Lehrende spielen als Vorbilder eine wichtige Rolle bei der Verankerung effektiver Kommunikation, die im besten Fall durch Vertrauen, Akzeptanz und Empathie gekennzeichnet ist. Lehrende, die ihr eigenes, komplexes Menschsein direkt kommunizieren, indem sie ihre Empfindungen preisgeben und den Lernenden aufmerksam zuhören, haben eine gute Chance, dass die Lernenden denselben, offenen Dialog auch untereinander führen.

Die Lehrkraft wiederum, die auf die Erzeugung einer falschen, ihrem Wesen nicht entsprechender Wirkung bedacht ist, ermutigt die Lernenden dazu, dasselbe zu tun. Entwickeln sich Gruppen in Richtung fassadenhafte Harmonie, droht ihnen der Wärmemetod (vgl. König 2006: 58, Wellhöfer 2007: 11).

Dieses nachahmende Verhalten seitens der Studierenden bezieht sich auch auf die Ziele der Gruppe. Ist nämlich die Verpflichtung bzw. Motivation der Lehrkraft, die Gruppenziele zu erreichen, niedrig, wirkt sich dies auch auf die Gruppe und die Gruppenentwicklung negativ aus (vgl. Kellermann 1981: 16).

Daher ist eine ehrliche, offene Kommunikationsform anzustreben, in der Wärme, Akzeptanz und persönliches Interesse des Lehrenden interpersonelles Vertrauen ermöglichen. Allerdings erzeugt ein eigene Verärgerungen ignorierendes, konsistent akzeptierendes Verhalten des Lehrenden auch eine unechte Fassade, die über einen längeren Zeitraum hinweg zu einem Vertrauensverlust zwischen Lernenden und Lehrendem führen wird. Lernende erkennen tendenziell jene Lehrende als vertrauenswürdig an, die ehrlich und offen sind. Authentizität auf der Lehrendenseite ist wichtiger als ein starres Beharren auf Wärme und Akzeptanz, welches vom Geruch der Unehrlichkeit umgeben ist (vgl. Schmuck & Schmuck 2001: 141). Echter Dialog ist jedoch für viele Lehrende nicht sicher, unvorhersehbar und macht verwundbar für negative Kritik. Seine Abwesenheit generiert jedoch Kommunikationslücken zwischen Lehrenden und Lernenden.

Diese ehrliche und offene Haltung soll sich auch auf die eigenen Unzulänglichkeiten erstrecken. Auch und vor allem Lehrende sollen sich der eigenen Wissensgrenzen

gewahr sein und in Erinnerung rufen, dass Fehler aus Sicht der Lernenden nicht so eine große Sache sind. Nichts ist entspannender für sie, als wenn Fehler in ihrer Natürlichkeit auch von den Lehrenden angenommen werden.

Andererseits ist auch eine prinzipiell offene Erwartungshaltung (und somit auch Aufgabenstellung) der Lehrenden gefordert (vgl. Dörnyei 1997: 486f, Forster 1997: 396, Krajcso 2009a: 72). Es steht nicht ein bestimmtes, exakt zu erwartendes Ergebnis im Mittelpunkt, sondern es wird geradezu eine im Prinzip offene Entwicklung angestrebt. Dazu müssen die Lehrenden vielmehr den Mut finden, Phasen zuzulassen, in denen sie nicht in jeder Sekunde wissen, in welche Richtung sich die Lerngruppe und die einzelnen Teilnehmer/innen fortbewegen. Die Lehrperson ist in diesem Fall Experte für die Sprachkompetenz, sie ist aber kein Experte für das Herangehen der Lernenden an ein bestimmtes Thema. Deshalb darf und soll sie keinesfalls anordnen und vorschreiben. Deshalb darf und soll sie vielmehr anleiten, weiterhelfen, grundsätzlich also: beraten.

2.2.5.2 Lehrerzentrierter vs. lernendenzentrierter Unterricht

Die Lehrerfixiertheit wird somit aufgehoben, die Lehrperson tritt im Unterrichtsgeschehen zurück und bremst den Impuls, ihre Erkenntnisse, Erklärungen, Meinungen etc. möglichst unmittelbar bekannt zu geben. Anders hieße es, die eigene Person autoritär über die Gruppe zu stellen und den allseits kompetenten Muttersprachler zu demonstrieren. Es hieße vor allem aber: zu wenig Vertrauen in die Selbstlernkraft der Gruppe zu haben (vgl. Forster 1997: 375)

Studien belegen, dass Lehrende mit dieser Einstellung Angstgefühle reduzieren und mehr Interaktion und positive Gefühle zwischen den Mitgliedern innerhalb und außerhalb des Unterrichts generieren (vgl. Di Vesta 1954, Gordon 1955, Wischmeier 1955). In solchen lernendenzentrierten Gruppen zeigen die Mitglieder mehr Engagement, es überwiegt zwischenmenschliche Vertrautheit und die Gruppensteuerung ist demokratisch verteilt. In solchen Gruppen ist die verbale Interaktion zwischen den Mitgliedern höher und die Teilnehmer/innen zeigen mehr Sympathie füreinander (Bovard 1951). Während die Atmosphäre in gruppenzentrierten Lehrveranstaltungen wärmer und freundschaftlicher ist, wird in lehrerzentrierten Gruppen ein höherer Grad an Konflikten erzeugt und aufrecht erhalten (vgl. Thelen & Withall 1949).

2.2.5.3 Situative Führungsstil-Theorie

In der Sozialpsychologie gibt es eine weitere bekannte Führungsstil-Theorie. Herons (1999) Theorie im Unterrichtsszenario basiert auf der organisationspsychologischen Führungsstil-Theorie von Hersey und Blanchar (1982: 194). Sie gehen davon aus, dass sowohl der aufgaben- als auch der mitarbeiterbezogene Führungsstil jeweils für sich gesehen erfolgreich sein kann. Dementsprechend beruht diese Theorie auf der Unterscheidung von zwei Typen von Führungsverhalten:

1. *Beziehungsorientierung* (Relationship behaviour)

Stellt persönliche Bedürfnisse der Gruppenmitglieder in den Mittelpunkt und beinhaltet Verhaltensmuster, die sich an die Verbesserung der Gruppenkohäsion und an die Reduktion interpersoneller Konflikte richten.

2. *Aufgabenorientierung* (Task leadership)

Stellt eher die Gruppenaufgabe in den Mittelpunkt als die Zufriedenheit ihrer Mitglieder. Beinhaltet koordinatives Agieren und das Unterbreiten von Vorschlägen zur Aufgabenlösung.

In ihrer "situativen Führungsstil-Theorie" verwenden Hersey und Blanchar einerseits die aufgaben- und mitarbeiterbezogenen Dimensionen, kombinieren diese aber mit dem unterschiedlichen Reifegrad der Mitarbeiter/innen. Der Reifegrad setzt sich zusammen aus der *Fähigkeit* (Wissen, Fertigkeiten, Erfahrungen) über die ein Mensch in Bezug auf eine Aufgabe verfügt und der *Leistungsbereitschaft* (Wille zur Leistung, Motivation und Selbstvertrauen) hinsichtlich der Bewältigung der Aufgabe. Wie Abbildung 16 zeigt, wird der Reifegrad der Gruppenmitglieder in Beziehung zur jeweiligen Aufgabe definiert. Als Graphik ergibt sich eine Glockenkurve (normative Komponente), welche die empfohlene Verknüpfung zwischen Reifegrad und Führungsstil widerspiegelt.

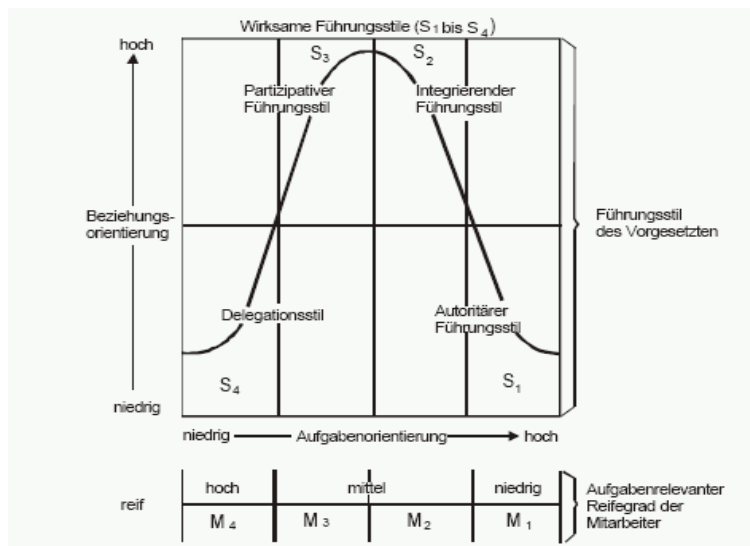


Abbildung 16: Situativer Führungsstil (Hersey & Blanchard 1982: 194)

Hersey und Blanchard (1982) unterscheiden vier Stufen der Reife, welche den möglichst idealen Führungsstil bestimmen und geben dazu folgende in der Tabelle 7 veranschaulichte Empfehlungen ab.

	M: Reifegrad der Gruppenmitglieder hinsichtlich Fähigkeit und Leistungsbereitschaft	S: Empfohlener Führungsstil
1	Motivation - Wissen und Fähigkeiten fehlen	<i>Autoritärer Führungsstil</i> : Stark aufgabenbezogener Führungsstil mit genauen Anweisungen sowie strenger Kontrolle
2	Motivation vorhanden - Fähigkeiten fehlen	<i>Integrierender Führungsstil</i> : Stark aufgaben- aber auch mitarbeiterbezogener Führungsstil
3	Fähigkeiten vorhanden - Motivation fehlt	<i>Partizipativer Führungsstil</i> : Mitarbeiterorientierter, motivierender Führungsstil; Mitarbeiter werden in Entscheidungen gleichberechtigt einbezogen
4	Motivation - Wissen und Fähigkeiten vorhanden	<i>Delegationsstil</i> : Übergabe der Verantwortung an die Mitarbeiter bei der Entscheidungsfindung und Durchführung der Aufgabe

Tabelle 7: Empfohlener Führungsstil nach Hersey und Blanchard (1982)

Was bedeutet dies für den Unterricht? Während der Gruppenbildungsphase arbeiten die Teilnehmer am besten mit einer *stark aufgabenorientierten / schwach beziehungsorientierten* Führung, welche genauere Anleitungen beinhaltet und Lewins autoritärem Führungsstil entspricht. Dieser Stil führt kurzfristig zu einem harmonischen Arbeitstil und zu einer organisierten Gruppe mit einer gewissen anfänglichen Reife. Langfristig können diese Ergebnisse jedoch nur dann gewährleistet werden, wenn die Führung ihr beziehungsorientiertes Verhalten in Richtung einer *stark aufgabengerich-*

teten / stark beziehungsgerichteten Orientierung verstärkt. Sobald die Gruppe noch reifer wird, kann die Führung beide Orientierungen zurücknehmen: Zuerst die Aufgabenorientierung, weil mit moderat reifen Gruppen ein *stark beziehungsorientierter / schwach aufgabenorientierter* Stil die besten Ergebnisse bringt. Schlussendlich ist bei einer vollständig gereiften Gruppe eine *schwach beziehungsgerichtete / schwach aufgabengerichtete* Orientierung angemessen, weil die Lernenden mit der Zeit ein ausreichendes Maß an Selbstregulierung entwickeln. Letzteres kann Lewins Laissez-faire-Führungsstil gleichgesetzt werden.

Während Lewins Führungsstil eher statisch zu verstehen ist, ist dieses Modell dynamisch ausgerichtet. Die Leiter/innen sollen dadurch angeregt werden, die Studierenden bei ihrer „Reifung“ stetig gezielt zu fördern, die anfangs erforderliche Lenkung ist mit der Entwicklung der Motivation und der Fähigkeiten der Gruppenmitglieder zurückzunehmen und sich zunehmend entbehrllicher zu machen.

Es soll hier jedoch erwähnt werden, dass die Verhaltensqualitäten des Gruppenleiters als quasi unabhängige Variable des Gruppengeschehens (vgl. Stanford 1980: 242f) nicht überbetont und die Eigendynamik der Gruppe und deren weitere Charakteristika nicht vernachlässigt werden sollen.

2.2.6 Weitere Gruppencharakteristika

Die Struktur der Gruppe entspricht dem Muster der Beziehungen, die zwischen den Mitgliedern entstehen. Einige davon wurden bereits erörtert: die Art der Führung (s. Kapitel 2.2.5) und die Gruppenkohäsion (s. Kapitel 2.2.3). Weitere Schlüsselkonzepte beinhalten die Zielstrukturen, Hierarchie, Intragruppenbeziehungen, Rollen, Normen, Konflikte und die Beziehungs- und Kommunikationsstruktur der Gruppe.

Im Folgenden werden aus diesen Faktoren schwerpunktmäßig nur diejenigen im Detail erörtert, die bei der mündlichen Kommunikation eine wesentliche Rolle spielen, um sie bei der systematischen Planung des Lehr-Lernprozesses didaktisch nutzbar machen zu können. Für weiterführende Literatur und detaillierte Informationen siehe Hare (1963), Ehrman und Dörnyei (1998), Schmuck und Schmuck (2001) sowie Dörnyei und Murphey (2003).

2.2.6.1 Zielstrukturen

Für den Erfolg einer Gruppe ist gemeinsames Zweckempfinden von fundamentaler Bedeutung (vgl. Hadfield 1992: 134, Mackie & Goethals 1987, Dörnyei 1994). Es ist wichtig, dass die Gruppe in Bezug auf ihr Ziel übereinstimmt, in dem sowohl institutionelle Zwänge, als auch individuelle Ziele berücksichtigt werden. Letztere können von Spaß-Haben über das Bestehen von Prüfungen oder über das Erreichen eines Minimums zum „Überleben“ bis zu Zielen wie das Verbessern der sprachlichen Fertigkeiten reichen. Die Vereinbarung der individuellen und kollektiven Ziele – also die gemeinsame Zielstruktur – erhöht die intrinsische Motivation der Lernenden, welche folglich auch die Gruppenproduktivität erheblich steigern kann.

Der Begriff Zielstruktur bezieht sich auf die Art und Weise, wie der Beitrag eines Lernenden zur Erreichung des Gruppenziels im Vergleich zu den Beiträgen der anderen strukturiert ist. Die drei Basistypen sind *konkurrierende*, *kooperative* und *individualistische* Zielstrukturen.

In einer konkurrierenden Struktur arbeiten die Lernenden gegeneinander und nur die Besten werden belohnt. In einer kooperativen Situation ist die vorherrschende Arbeitsform die Kleingruppenarbeit, in der jedes Mitglied eine Teilverantwortung für das Gruppenresultat trägt. Die Belohnung ist für alle Gruppenmitglieder gleich. In einer individualistischen Struktur arbeiten die Lernenden alleine für sich und die Erfolgs- bzw. Belohnungswahrscheinlichkeit des Einzelnen wird von den Fähigkeiten anderer weder gemindert noch unterstützt. In einer konkurrierenden Situation beeinträchtigt die Zielerreichung eines Mitgliedes in gewissem Ausmaß die Zielerreichung der anderen, während in einer kooperativen Situation die Zielerreichung eines Mitgliedes die Zielerreichung der anderen ermöglicht. (vgl. Shaw 1981)

Konsistente Untersuchungen von der Vorschule bis zur Universität belegen, dass die kooperative im Gegensatz zu konkurrierender oder individualistischer Lernerfahrung in Bezug auf folgende Kriterien erfolgreicher ist:

1. intrinsische Motivation dank weniger Angst, stärkerer Involvierung in die Aktivitäten und mehr positiven Emotionen;
2. positive Einstellung gegenüber dem Inhalt des Unterrichts;
3. empathische, kohäsive Beziehung zu den Lernenden und zum Lehrenden.
(vgl. Johnson & Johnson 1991, McGroarty 1993)

2.2.6.2 Soziales Faulenzen

Das Finden von gemeinsamen Zielen ist in homogenen Gruppen im Wesentlichen unproblematisch. Aber geht es um heterogene Fremd- bzw. Zweitsprachenunterrichtsgruppen, an denen auch Lernende mit muttersprachlichen Kompetenzen beteiligt sind, ist die Situation wesentlich komplexer. Wenn nämlich diese Studierenden nur extrinsisch motiviert sind – z.B. nur das Zeugnis erwerben möchten – und gar keine intrinsische Motivation aufweisen, also kein Interesse an der Lehrveranstaltung selbst haben, hat die Lehrkraft ein echtes Problem. In diesem Fall kann soziales Faulenzen (social loafing), also die Tendenz von Gruppenmitgliedern, die Leistung auf einem Minimum zu halten und nur apathisch am Unterricht teilzunehmen, auftreten.

Soziales Faulenzen ist ein robustes Phänomen und kann die Gruppenarbeit wesentlich beeinträchtigen: "Fußtritt-" und "Sucker"-Effekte sind andere mögliche Erscheinungsformen für Motivationsdefizite in Gruppen (vgl. Kerr 1983; Kerr & Bruun 1983). Diese Phänomene können durch eine Verbesserung der intrinsischen Motivation, durch Ziel- und Aufgabenattraktivität (vgl. Zaccaro 1984), durch die Identifizierbarkeit und Einzigartigkeit der Mitgliederbeiträge (vgl. Harkins & Petty 1982; Kerr & Bruun 1981), durch die Aufgabeninvolvierung der Teilnehmer/innen und durch die Messbarkeit ihrer Arbeit reduziert oder sogar gänzlich eliminiert werden. Deshalb ist, vor allem in heterogenen Gruppen, die Definition und Vereinbarung von Zielen die wichtigste und gleichzeitig eine der schwierigsten Aufgaben, die eine Gruppe gemeinsam unternehmen muss.

2.2.6.3 Heterogenität

Die meisten Sprachgruppen weisen eine große Heterogenität in Bezug auf die Fähigkeiten der Lernenden – deren Sprachkompetenz – auf. Sprachlehrende zählen die dadurch verursachten Schwierigkeiten in ihren Lehrveranstaltungen zu den größten Herausforderungen ihres Berufs. Aus der gruppensdynamischen Perspektive hat der unterschiedliche Grad an Sprachkompetenz unter den Gruppenteilnehmer/innen wesentliche Auswirkungen auf zwei Gebiete. Erstens kann ein Mangel an Sprachkompetenz die Kommunikation für einen Teil der Lernenden einschränken, deren aktive Involvierung in die Gruppenprozesse blockieren und damit den Prozess der Sprachver-

vollkommenheit behindern. Zweitens kann die vergleichsweise höhere Sprachkompetenz eines Gruppenmitglieds dessen Position in der Gruppenhierarchie positiv beeinflussen (vgl. Ehrman & Dörnyei 1998: 76).

2.2.6.4 Status und Hierarchie

Jedes Mitglied besetzt somit eine bestimmte Position innerhalb der Gruppe. Der Wert, die Wichtigkeit und das Prestige, die mit dieser Position verbunden sind, werden als der Status der Person innerhalb der Gruppe bezeichnet. Im Unterricht scheinen zwei von einander ziemlich unabhängige Statushierarchien zu existieren. Eine, die mit Kompetenz und Benotungen assoziiert wird, und eine andere, die mit sozialen Fähigkeiten, physischer Verfassung, der Fähigkeit, Autoritäten zu widerstehen und anderen emotionalen Talenten in Verbindung gebracht wird, die kaum mit akademischem Lernen zusammenhängen (vgl. Luft 1984: 181). Um diese Dualität zu verstehen, müssen wir uns Folgendes bewusst machen: "status in general is distributed among group members on the basis of shared expectations about how much each person will contribute to the achievement of those goals" (Moreland & Levine 1990: 246). Bei bestimmten Aufgaben und Aktivitäten werden soziale Fähigkeiten, Kreativität und Organisationstalent als ausschlaggebend für die Zielerreichung und damit für den Status eines Mitglieds betrachtet, während der Erfolg anderer Aufgabenstellungen weitgehend auf dem Sprachbeherrschungsgrad beruht und Lernende mit besseren Sprachkenntnissen einen höheren Status bekommen.

Der relative Status der Gruppenmitglieder beeinflusst die Quantität und die Qualität der von ihnen gesendeten oder von anderen empfangenen Kommunikation: Im allgemeinen wird von Lernenden mit hohem Status mehr Kommunikation empfangen und gesendet als von Lernenden mit niedrigem Status und der Inhalt solcher Nachrichten ist tendenziell positiver als jener von Nachrichten, die weiter unten in der Hierarchie zirkulieren. Mitglieder einer hohen Hierarchiestufe neigen auch eher zum Kritisieren, Kommandieren oder zum Unterbrechen anderer. Der Status einer Person beeinflusst auch, wie sie von anderen beurteilt wird: Levine und Moreland (1990) unterstreichen, dass Gruppenmitglieder mit hohem Status oft besser bewertet werden als solche mit niedrigem Status.

Aus den Statusunterschieden können folgende Probleme entstehen. Heterogene Gruppen werden oft von Hoch-Status-Mitgliedern mit sehr guten Kenntnissen der Zielsprache dominiert, was zu dem so genannten Matthäuseffekt führt: „Wer hat, dem wird gegeben.“ (Lipowsky & Pauli 2007)

2.2.6.5 Sprachhemmung

Das Problem „die Reichen werden immer reicher und die Armen immer ärmer“ beeinträchtigt vor allem den Lernprozess der Studierenden mit Sprachhemmungen. Dieser Begriff wurde bereits des Öfteren gebraucht, ohne jedoch genau zu thematisieren, was darunter verstanden wird.

Sprachhemmung kann mangels Selbstvertrauen als Resultat des Zusammenwirkens von Selbstwahrnehmung, Gefühlen, Überzeugungen und Einstellungen in Erscheinung treten (vgl. Horwitz, Horwitz & Cope 1986: 128). Sie manifestiert sich u.a. in körperlichen Erscheinungen, wie Herzklopfen, Zittern der Extremitäten, Atembeschleunigung, Muskelverspannungen etc. Die andere, anspornende Erscheinungsform der Angst, die Nervosität vor dem öffentlichen Reden oder vor Auftritten ist als Lampenfieber bekannt. Dieses geht mit dem Empfinden von Eustress Hand in Hand, das heißt mit einem guten Stressempfinden, das sich auf die Leistung positiv auswirkt und zu Höchstleistungen motiviert. Die Sprachhemmung hingegen geht mit dem negativen, ungesunden Distress einher, führt zur Kontaktvermeidung mit der Sprache und lässt Zweifel bezüglich der eigenen Fähigkeiten aufkommen (vgl. Daubney 2005: 10, Krajcso 2009a: 70).

Sprachhemmung kann auch wegen mangelhafter Beherrschung der Sprache auftreten (vgl. Horwitz 2000: 256), wobei sie durch die Anwesenheit von Muttersprachler/innen noch weiter verstärkt wird.

So stellt die mündliche Kommunikation als Unterrichtsszenario die stress- und qualvollste Situation für Sprachlernende mit Sprachhemmungen dar, in der sie befürchten, sich durch sprachliche Fehler vor ihren Studienkolleg/innen bloßzustellen und sich zu blamieren (vgl. Phillips 1999: 25, Young 1990). Interessanterweise steigt die Sprachhemmung mit dem Bildungsniveau der Gruppe, was so viel heißt, dass beispielsweise Studenten nervöser sind und schweigsamer werden als z.B. Schüler (vgl. Horwitz, Hor-

witz & Cope 1986, Young 1992). Eine Korrelation gibt es auch zwischen der Extra- und Introvertiertheit der Teilnehmer/innen. Je introvertierter sie sind, desto ausgeprägter sind ihre Sprachhemmungen (vgl. Dewaele 2001: 155). Extrovertierte Sprachlernende kümmern sich um die Richtigkeit ihrer Sprachverwendung weniger als ihre introvertierten Kolleg/innen und sind dadurch in ihrer Sprachproduktion unternehmerischer.

Das mangelnde Selbstvertrauen zieht nach sich, dass Studenten ihre eigenen Beiträge für nicht so wertvoll halten, diese deswegen nicht verlautbaren, sich dadurch der Kommunikation entziehen und sich von der Gruppe zurückziehen, wodurch auch die Gruppenentwicklung weitgehend beeinträchtigt wird (vgl. Foss & Reitzel 1988: 440, Gardner, Tremblay & Masgoret 1997: 345, MacIntyre 1999: 24). Dieser Prozess kann von der im Plenum erfolgenden und personenbezogenen Fehlerkorrektur weiter verstärkt werden. Studierende, die Bedrohungen wie die Angst, verlegen zu werden, sich lächerlich zu machen oder sich durch niedrigere Sprachkompetenzen zu infantilisieren, abwehren, sind für Lernprozesse nicht offen (vgl. Stanford 1980: 21).

Häufig kann durch einen geringen Leistungsdruck eine Angstreduktion erreicht werden (vgl. Jacobs & Strittmatter 1979). Weiters kann die Reduzierung von Angst und somit die Beteiligung dieser Lernenden an der Kommunikation auch durch entsprechende Aktivitäten, Sozialformen und Themen erreicht werden. Ein anderer Weg, die aktive Teilnahme der Betroffenen an Diskussionen zu fördern, ist die Verbesserung der Gruppenatmosphäre, in der sie sich wohl genug fühlen können, um ihre Abwehrmaßnahmen abzulegen (s. dazu Kapitel Gruppenatmosphäre) sowie auch die adäquate Gestaltung der Fehlerkorrektur (vgl. Schmuck & Schmuck 2001: 144, Casado 2001: 4).

2.2.6.6 Fehlerkorrektur

Schließlich ist die Frage der sprachlichen Korrektur ein nicht unwesentlicher Punkt. Sowohl im Bereich der Kommunikationspädagogik bzw. Sprecherziehung als auch in der Sprachlehrforschung ist das klassische Korrekturverhalten der Lehrenden nicht gefragt, sogar kontraproduktiv (vgl. Forster 1997: 391). Erfolgt die Fehlerkorrektur während der Wortmeldung (also durch Ins-Wort-Fallen), so kann angenommen werden, dass spätestens bei der dritten Aktivität dieses Typs keine wie immer geartete Form der freien, spontanen Rede zustande kommt. Aber auch eine nachträgliche Fehler-

besprechung hat ihre Tücken: Erstens leistet sie in den wenigsten Fällen von sprachlichen Unkorrektheiten das, was von ihr erhofft wird, denn Fehler auf der pragmatischen Ebene werden nicht durch Korrekturen, sondern nur durch kontinuierlichen Sprachkontakt überwunden. Die zweite Fehlerquelle auf morphologischer, syntaktischer und lexikalischer Ebene wird von den Lernenden im Nachhinein, wenn man sie darauf anspricht, sofort als Fehler erkannt. Auch in diesem Fall ist die Korrektur ein weitgehend überflüssiger Schritt. Außerdem allein schon das Wissen, dass nach Aktivitäten eine Besprechung der formalen Mängel folgt, kann sich für die Einstellung der Lernenden zu diesen Aktivitäten hemmend auswirken. (vgl. Buttaroni & Knapp 1988: 49f)

Ein übereifriges Korrekturverhalten kann also die Gruppenentwicklung und auch die Gruppenatmosphäre beeinträchtigen und eine unerwünschte Kettenreaktion auslösen. Derjenige nämlich, der korrigiert wird, wird sich in der Zukunft vielleicht nicht mehr zu Wort melden und entzieht sich dadurch auch des gemeinsamen miteinander Handelns. Da es in der Übung *Mündliche Kommunikation* jedoch darum geht, das in anderen Lehrveranstaltungen Gelernte ins Mündliche umzusetzen, also um das miteinander Interagieren, soll die Fehlerkorrektur tendenziell gemieden werden.

Somit bleibt als vorrangiges Ziel, „die Kommunikation in Gang zu halten, das Erzählen, Argumentieren, Diskutieren usw. weder zu unterbrechen noch abubrechen und Mut zu machen zu fremdsprachlicher Verständigung, statt Ängste vor Fehlern zu schüren“ (Butzkamm 1989: 136).

Forschungen zeigen jedoch, dass Lernende sich meist mehr Korrigieren wünschen, als sie von der Lehrkraft bekommen. Daher sollen sich Korrekturen nach der Gruppe und ihren Bedürfnissen richten und können evtl. zwecks Herausfindung einer geeigneten Form in der Gruppe thematisiert werden. Wie auch immer die Entscheidung ausfällt, müssen Korrekturen oder Auswertungen sehr behutsam und differenziert erfolgen, da es sich um höchst fragile Situationen handelt. In keiner anderen Phase des Miteinander-Arbeitens sind die Lernatmosphäre und die Interaktion so sehr gefährdet wie in diesen Momenten (vgl. Forster 1997: 391f).

2.2.6.7 Beteiligung an der Kommunikation

Aber auch das andere Extrem, die Erwartung vieler Unterrichtender, dass möglichst alle das Wort in der Lehrveranstaltung ergreifen, trägt den Keim des Misserfolgs in sich. Ganz gleich wie man es anstellt – die Sache kann nur problematisch ausgehen, wenn diese Eingangserwartung nicht korrigiert wird. Wird dem Diskussionsverlauf weitgehend freie Hand gelassen, melden sich natürlich die, die aus den verschiedensten Gründen etwas zu sagen haben: sie wollen die anderen beeindrucken, sie erwarten sich ein Plus, sie denken über das Thema oft nach oder aus mehreren Motiven gleichzeitig. Aber selbst in einer Diskussionsveranstaltung des „wirklichen Lebens“ melden sich die Teilnehmenden sehr unterschiedlich zu Wort.

Lernende mit Sprachhemmungen tendieren eher dazu, in der mündlichen Kommunikation die Zuhörerrolle einzunehmen und sich nur in den äußersten Fällen freiwillig zu äußern. Die namentliche Aufforderung verursacht hier mehr Schaden als Nutzen. Damit wird zwar z.B. das Schweigen übertönt und die Sprache praktiziert, aber das Problem spitzt sich zu. Es entsteht eine Farce von freier Diskussion und solch erzwungene Diskussionen empfinden Studenten als mühsam (vgl. Buttaroni & Knapp 1988: 48). Die Lehrperson kann die aktive Beteiligung dieser Studierenden jedoch durch geeignete Aktivitäten und Sozialformen wesentlich steigern.

2.2.6.8 Sozialform

Die Sozialform bildet gemeinsam mit den Zielen und Inhalten einer Lehrveranstaltung eine sinnvolle Einheit (vgl. Phillips 1999: 134). Das Konzept beinhaltet die Grob- und Feinziele der Lehrveranstaltung, Einsatz konkreter Aktivitäten und Bearbeitung spezieller Inhalte, welche Anhaltspunkte für die angemessene Gestaltung der verschiedenen Sozialformen in der jeweiligen Unterrichtseinheit geben. Die Sozialform richtet sich nach der Art und dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, wobei die Gruppengröße mit der Zeit bis hin zum Reden vor dem Plenum vorsichtig gesteigert wird. Der Grund für eine derartige sanfte Steigerung ist, dass das Praktizieren der fremden Sprache von den Lernenden mit Sprachhemmungen in kleinen Gruppen weniger stressbeladen empfunden wird als das Reden vor der ganzen Unterrichtsklasse.

Außerdem wird die Gruppenarbeit gezielt forciert, um interaktive Prozesse in Gang zu setzen und Kooperation zwischen den Studierenden zu ermöglichen, damit sie sich wechselseitig ermutigen und unterstützen. Mit der Gruppen- und Partnerarbeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht wird einerseits angestrebt, die Sprech- und Handlungsbereitschaft der Lernenden zu erhöhen, andererseits wird dadurch versucht, eine vertraute Gruppenatmosphäre zu schaffen, in der die Studierenden einander besser kennen und gegenseitig vertrauen lernen.

In Gruppen zu arbeiten und zu lernen bewirkt nicht nur ein höchst wirksames Lernen auf gleich mehreren Ebenen: auf der inhaltlich-fachlichen, methodisch-strategischen, sozial-kommunikativen und auf der affektiven Ebene, sondern macht auch mehr Spaß. Durch die Häufigkeit von Interaktionen entsteht eine Vertrautheit der Gruppenmitglieder untereinander. Je vielfältiger und intensiver sich diese Kontakte gestalten, umso erheblicher ist deren Einfluss auf die Gruppenatmosphäre. Dieses hat wiederum eine positive Auswirkung auf die Gruppenaktivitäten. Es entsteht ein „Wir-Gefühl“, welches das Gruppenklima bestimmt (vgl. Luft 1971: 39). Somit können Ängste, die sich auf die Produktion der Fremd- bzw. Zweitsprache beziehen, verringert und gruppenstörende Dominanzen (z.B. die Vorherrschaft der schnellen Lernenden) eingedämmt werden. Die Werte und Normen der zusammenarbeitenden Gruppe werden wichtiger als jeweils persönliche Werte und Normen. Veränderungen im Verhalten vollziehen sich: Ein Starker wird zurückhaltender, ein Schwacher mutiger. Das Sprechen miteinander wird erleichtert, Schwächere beteiligen sich stärker und die Studierenden lernen generell nicht allein vom Lehrenden, sondern voneinander (vgl. Schwerdtfeger 2003: 254).

Ferner belegen experimentelle Befunde, dass bei leichten oder automatisierten Tätigkeiten die Anwesenheit anderer Menschen als animierend empfunden wird. In diesem Zusammenhang wird auch von sozialer Erleichterung (social facilitation) gesprochen. Bei schwierigen Aufgaben wirken Zuschauer jedoch eher hemmend, wobei dahinter zum Teil die Angst vor negativer Bewertung steckt. Gut belegt ist auch das so genannte soziale Faulenzen (social loafing), in stark ausgeprägter Form auch als Trittbrettfahren (free riding) bezeichnet (s. Kapitel 2.2.6. *Soziales Faulenzen*). Menschen neigen offenbar dazu, bei nicht klar erkennbarem persönlichem Leistungsanteil bzw. bei nicht individueller Belohnung die eigene Leistung zu reduzieren. Mit dem zunehmenden Gefühl des „Das-Hätttest-Du-Allein-Nie-Geschafft“ steigt die Zufrieden-

heit mit dem Gruppenergebnis und sinkt die eigene Anstrengungsbereitschaft (vgl. Zysno 1998: 21f). Diese Erkenntnisse sind also bei der Gestaltung von Sozialformen von immenser Wichtigkeit. Mit den Sozialformen hängt bis zu einem gewissen Grad auch die Sitzordnung zusammen.

2.2.6.9 Sitzordnung - Cliquebildung

Kommunikation im Unterricht fließt durch den Raum und wird von physischen Phänomenen, im speziellen auch von der Sitzordnung beeinflusst. Mitglieder einer Unterrichtsgruppe haben gewisse Vorlieben bezüglich Sitzplätze und tendieren bereits in den ersten Einheiten dazu, dieselben Sitze einzunehmen. Dies hindert jedoch die Kontaktaufnahme und Interaktion mit den noch unbekanntem Teilnehmer/innen und kann zur Herausbildung von Cliquen führen (vgl. Dörnyei & Murphey 2003: 85). Dies ist wiederum ein Hindernis für die Gruppenentwicklung und -kohäsion. Außerdem kann bei den an der Peripherie sitzenden Lernenden ein Gefühl des Unbedeutendseins entstehen, was sogar in eine mangelhafte Interaktion mit den anderen münden kann (vgl. Schmuck & Schmuck 2001).

Ferner belegen empirische Untersuchungen, dass im Falle der so genannten Kinobestuhlung Lernende in der ersten Reihe sowie in der Mitte der jeweiligen Reihen aktiver sind als jene ganz hinten oder an den Rändern (vgl. Sommer 1967). Dabei ist jedoch wichtig festzustellen, dass keine beste Sitzordnung existiert, sondern dass unterschiedliche Ziele unterschiedlicher Sitzordnungen bedürfen. Um eine wechselseitige Interaktion zu initiieren und aufrecht zu erhalten, wird der fortdauernde Wechsel der Sitzordnung empfohlen. Auf dieser Weise lernen die Studierenden einander nicht nur besser kennen, sondern sie werden mit unterschiedlichen von den eigenen abweichenden Ansichten konfrontiert und lernen diese anzunehmen.

2.2.6.10 Intragruppenbeziehungen

Die Intragruppenbeziehungen (intermember relations) spielen daher eine wichtige Rolle. Wird sie diskutiert, ist zwischen individueller Attraktion und Akzeptanz zu unterscheiden.

Individuelle Attraktion

Gemäß Shaw (1981) ist individuelle Attraktion eine Funktion aus physischer Attraktivität und erwarteter Fähigkeit der anderen Person sowie erwartete Übereinstimmung von Einstellungen, Persönlichkeit und sozialem Status (vgl. Turner 1984: 525, Shaw 1981, Dörnyei & Malderez 1999: 159). Weiters wird die individuelle Attraktion nach gruppendynamischen Ansätzen durch die Einstellung gegenüber den Gruppenzielen und der subjektiven Wahrscheinlichkeit determiniert, mit der diese Ziele erreicht werden können (vgl. Arnscheid 1999: 310).

Akzeptanz

Individuelle Attraktion ist deutlich von der Akzeptanz, einem nicht wertenden Gefühl zu unterscheiden, welches nichts mit Sympathie oder Antipathie zu tun hat, sondern mit einer positiven Einstellung gegenüber anderen Individuen als komplexen menschlichen Wesen mit all ihren Werten und Unvollkommenheiten (vgl. Rogers 1983: 124). In einer gesunden Gruppe wird die individuelle Attraktion nach und nach durch Akzeptanz ersetzt, ein tieferer und beständigerer Typ von interpersoneller Beziehung (vgl. Turner 1984: 525, Shaw 1981, Dörnyei & Malderez 1999: 159). Es wird sogar angenommen, dass anfängliche negative Empfindungen sich zu gegenseitiger Akzeptanz entwickeln können. Somit ist eines der wichtigsten Merkmale einer kohäsiven Gruppe das Entstehen eines Grades an allgemeiner, gegenseitiger Akzeptanz, die auch allfällig bestehende negative Schwingungen zwischen einzelnen nichtig macht.

Ein Schlüsselkonzept in der Gruppendynamik ist daher das Verständnis, dass eine Gruppenentwicklung auf der Basis von gegenseitiger Akzeptanz der Mitglieder völlig unabhängig von deren individuellen Attraktion zu einer starken Gruppenkohäsion führen kann (vgl. Turner 1984: 525, Shaw 1981, Dörnyei & Malderez 1999: 159). Das kann auch heißen, dass auf der persönlichen Ebene Antipathie zwischen bestimmten Mitgliedern herrscht, auf der Gruppenebene jedoch gegenseitige Akzeptanz und Toleranz.

Außerdem belegen empirische Untersuchungen, dass selbst Personen, die ihrem Ärger über einzelne Gruppenmitglieder oder die gesamte Gruppe Ausdruck verleihen, während der Gruppenarbeit keine Anzeichen dieser Gefühle erkennen lassen. Werden diese Personen durch eine Befragung mit diesen Ergebnissen konfrontiert, bestätigt sich die Annahme, dass es offenbar eine Art freundlichen Verhaltens bzw. Tole-

ranz gibt (vgl. Ardelt-Gattinger & Schlögl 1998: 210). Ärger und Ablehnung sind vorhanden, aber die Angst vor Konflikten ist so hoch, dass diese gemieden werden.

2.2.6.11 Konflikt

Wird von der Lehrperson eine Art Konfliktvermeidung postuliert, kann diese die (Weiter-) Entwicklung der Gruppe und das Entstehen eines offenen Dialogs verhindern und zu einer falschen Harmonienorm führen. Somit kann Konfliktvermeidung ein Zeichen für die anfängliche Gruppenentwicklung sein.

Die fortschreitende Entwicklung der Gruppe und somit der interpersonellen Dependenz zwischen den Gruppenmitgliedern erhöht die Möglichkeit, dass Konflikte entstehen (vgl. Forsyth 2006: 217f). Diese können auf Kommunikationsschwierigkeiten, Missverständnisse, divergierenden Ansichten, Rollenverteilung, persönlichen Differenzen oder sogar auf Antipathie beruhen.

Eine Art Abneigung kann zwar zwischen bestimmten Gruppenmitgliedern vorhanden sein, muss aber nicht zu einer Auseinandersetzung führen. Wie die bisherigen Überlegungen belegen, entwickeln die Gruppenmitglieder mit dem Heranreifen der Gruppe trotz persönlicher Aversion eine gewisse Toleranz und Akzeptanz füreinander. Diese können das Eskalieren von Konflikten im Unterricht verhindern.

Anderweitige Auseinandersetzungen können jedoch sehr wohl zu einer Eskalation führen, was sogar ein gutes Zeichen für eine zusammenschweißende/heranreifende Gruppe sein kann. Dies heißt nämlich, dass die Gruppenmitglieder die Fassadenhaftigkeit des anfänglichen Gruppenlebens bereits abgelegt haben und bereit sind, Meinungsverschiedenheiten auszutragen, denn das gegenseitige Interesse an den Ansichten voneinander steigt.

Somit sind Konflikte feste Bestandteile des Gruppenlebens einer kohäsiven Gruppe, gehören sozusagen zu deren Konsequenzen und entstehen somit beinahe unvermeidbar auch in den „besten“ Gruppen. Im Gegensatz zur verbreiteten Annahme richten Konflikte nicht nur bzw. nicht notwendigerweise Schaden in den interpersonellen Beziehungen an, sondern tragen auch Chancen und Vorteile in sich. Auseinandersetzungen können nämlich die Beziehungen auch verbessern und die Grup-

penkohäsion stärken, da durch das Austragen von Meinungsverschiedenheiten ein tieferes Verständnis füreinander in der Gruppe entstehen kann. Außerdem können sie mit der richtigen Anleitung der Lehrperson bewirken, dass sich bei den Studierenden eine kritisch-analytische Haltung entwickelt.

In einer Konfliktsituation bedarf es eines sensitiven Umgangs der Lehrperson mit der Situation, denn auch in diesem Falle hat sie eine modellierende Rolle. Sie fungiert dabei als Mediator und assistiert nur den betreffenden Gruppenmitgliedern, den Konflikt selbst und zwar möglichst effizient auszutragen. Im Verlauf der Diskussion hilft sie den Parteien die Kontrolle über die Emotionen zu gewinnen. Den Prozess selbst schlichtet sie jedoch nicht, denn das würde heißen, dass sie zu wenig Vertrauen in die Fähigkeiten der Gruppenmitglieder für eine erfolgreiche Konfliktbewältigung setzt. Sie schafft bloß sichere Rahmenbedingungen für eine Diskussion, indem sie beiden Parteien die gleiche Chance bietet sich zu äußern und das Problem zu klären. Dabei hört sie den Parteien aktiv zu und leitet die Betroffenen an, auch selbst das aktive Zuhören zu praktizieren. Außerdem nimmt sie eine urteilsfreie Haltung ein und überlässt das Treffen von Entscheidungen den Betroffenen. Sie kann höchstens akzeptable Lösungsalternativen anbieten, aber das Einmischen in die Entscheidungsfindung bei Erwachsenen ist kontraproduktiv und daher fehl am Platz. Geht eine Partei einen Kompromiss ein, kann – je nach Gefühlslage und Situation – ihr die Lehrperson beistehen und helfen, das Gesicht zu wahren (vgl. Dörnyei & Murphey 2003: 142ff).

Diese Ausführungen weisen auf das in Konflikten verborgene Potenzial hin. Aus diesem Grunde sollen sie von den Lehrenden in ihrer Natürlichkeit angenommen und sogar willkommen geheißen werden. Der effiziente Umgang mit ihnen minimiert den Schaden und kann u.a. zur Entwicklung einer offenen Kommunikation und zur Stärkung der Gruppenkohäsion beitragen.

2.2.6.12 Rollenverteilung

Konflikte können auch im Zuge der Rollenverteilung auftreten, die eine Gruppe gleich zu Beginn des Gruppenlebens vornehmen muss. Wie bereits im Kapitel 2.1.8 besprochen, bezieht sich dabei Rolle auf gegenseitige Erwartungen, wie sich ein Individuum verhalten soll. Eine Gruppe hat ihr eigenes Leben, und deren Teilneh-

mer/innen nehmen verschiedene Rollen ein, die einerseits von der Gruppe bestimmt bzw. auf die Gruppe abgestimmt werden und andererseits von den eigenen Charakterzügen prädestiniert sind. Nicht nur in informellen Gruppen, sondern auch in formellen Unterrichtssituationen gestaltet sich die Rollenverteilung dynamisch, d.h. im Laufe des Gruppenlebens können unterschiedliche Rollen eingenommen werden, die dann die Funktion einer Person bestimmen (vgl. Ehrman & Dörnyei 1998: 86). Obwohl Gruppenteilnehmer/innen sich im Verlauf der Zeit zwischen mehreren Rollen bewegen können, tendieren die Meisten unbewusst zu einer bestimmten Rolle, die ihnen am besten entspricht und am angenehmsten empfunden wird.

Die Rollendifferenzierung setzt gleich am Anfang der Gruppenentwicklung ein, indem sich herauskristallisiert, wer tendenziell führt, wer die Rolle des Clowns beansprucht und wer einfach nur folgen möchte. Weitere prototypische Rollen sind: Organisator, Nörgler, Sündenbock, Pessimist, Rebell, um nur einige wenige zu nennen. Für weiterführende Literatur siehe Dörnyei und Murphey (2003, Kap. 7).

Aus Sicht des Gruppenlebens und der Produktivität der Gruppe ist weniger die Art der Rolle ausschlaggebend, sondern vielmehr, dass die Studierenden mit ihren Rollen zufrieden sind und diese sich gegenseitig ergänzen können. Der Prozess der Rollenverteilung kann von dem/der Lehrenden unterstützt werden, indem dieser thematisiert wird, z.B. durch Aktivitäten (vgl. Dörnyei & Murphey 2003, Cohen 1994). Der andere, indirektere Weg ist die Wahrnehmung, Kenntnisnahme und Akzeptanz der eingenommenen Rollen seitens der Lehrperson. Diese Haltung fördert nämlich die Fähigkeiten der Gruppenmitglieder, verlangt aber gleichzeitig eine gewisse empathische Fähigkeit von der Lehrkraft, um sich in die Lernenden hineinversetzen zu können.

Diese Fähigkeit ist dann ganz besonders wichtig, wenn schüchterne Persönlichkeiten, auch Studierende mit Sprachhemmungen an die Peripherie der Gruppe geraten und die Rollen von Außenseitern besetzen. Dies ist nicht nur für die Betroffenen unangenehm, sondern blockiert auch die Gruppenentwicklung und erhöht die Gefahr, dass die Gruppe nicht zu einer effektiven kohäsiven Gruppe zusammenwachsen kann. Dieser Entwicklung kann unterschiedlich entgegenwirkt werden. Einerseits durch Sozialformen, die die aktive Involvierung dieser Personen bewirken, oder durch Rollenspiel-Aktivitäten, in denen sie eine andere Rolle z.B. jene des Leiters oder Mo-

derators zugewiesen bekommen. Eine weitere Möglichkeit ist die Förderung von Toleranz in der Gruppe, die sich durch das Thematisieren von Normen gestalten lässt.

2.2.6.13 Gruppennormen

Normen beziehen sich auf angemessene Verhaltensweisen und Regeln in der jeweiligen Gruppe, wobei diese sowohl explizit als auch implizit sein können. Im Unterricht weisen die Normen mindestens zwei Formen auf: Die eine Form bezieht sich auf die sozialen Beziehungen (z.B. angemessene Verhaltensweisen zueinander) und die andere Form auf die im Unterricht ablaufenden Prozesse (z.B. Aufzeigen vor Wortmeldungen) (vgl. Dörnyei & Murphey 2003: 38).

Zugegebenermaßen sind die meisten Normen eher unausgesprochene Regeln und Erwartungen. Jede/r entwickelt Erwartungen sowohl für sich selbst als auch für Andere, mit denen man für einen Zeitraum interagiert. Der Effekt interpersoneller Erwartungen im Unterricht ist manifest: Lehrende erwarten (wenn auch unbewusst) unterschiedliche Leistungen von unterschiedlichen Lernenden. Als Folge ihrer unterschiedlichen Erwartungen verhalten sich Lehrende anders gegenüber unterschiedlichen Lernenden. Über einen Zeitraum hinweg kommuniziert die unterschiedliche Behandlung durch die Lehrperson den Lernenden, welche Verhaltensweise von ihnen erwartet wird, und das Verhalten der Lernenden korreliert mehr und mehr mit den Erwartungen, die von der Lehrkraft kontinuierlich kommuniziert wird. Ob beabsichtigt oder nicht, modelliert der Gruppenleiter die Normen der Gruppe und soll sich dieser Funktion auch bewusst sein (vgl. Yalom 1995: 111). Das englische Sprichwort empfiehlt diesbezüglich sehr treffend: Practise what you preach!

Die meisten Gruppenleiter/innen messen den Gruppennormen jedoch keine besondere Bedeutung zu. Es wird vorausgesetzt, dass alle wissen, wie sie sich in der Gruppe zu verhalten haben, daher besteht kein Bedarf, sie explizit zu thematisieren (vgl. Levi 2001). Dies trifft zwar tendenziell auch auf den Bereich Hochschule zu, aber was passiert, wenn dies nicht der Fall ist, wenn beispielsweise Hausaufgaben nicht rechtzeitig abgegeben werden oder wenn Störefriede regelmäßig Seitengespräche führen? Hier muss etwas unternommen werden.

Sowohl in der Kleingruppenforschung als auch in der Gruppendynamik wird im Falle des Verstoßes gegen Normen vorgeschlagen, diesen zu thematisieren. Die offene Diskussion dieser kontraproduktiven Normen kann dazu führen, dass Einsichten in die Handlung anderer Personen gewonnen werden können. Es kann nämlich vorkommen, dass den Studierenden diese Haltung gar nicht erst bewusst ist oder das andere Extrem, die Studierenden haben einen triftigen Grund für ihr Verhalten. Die von der Fachliteratur empfohlene anschließende Aufstellung von Regeln halte ich im Bereich „Erwachsenenbildung“ für zu direkt und kontraproduktiv. Vielmehr ist, auch in diesem Bereich, der indirekte Weg, die Bewusstmachung, die Analyse und Reflexion dieser Verhaltensweisen zielführend.

2.2.6.14 Gruppengröße

Die Gruppengröße ist ein weiterer Faktor, der beim Leben einer Gruppe und ihrer Produktivität eine wichtige Rolle spielt (vgl. Hare 1963: 388). Die Gruppengröße richtet sich nach der Art der Aktivität und übersteigt idealerweise die Mitgliederzahl nicht, die für die Lösung der jeweiligen Aufgabe notwendig ist. Größere Gruppen neigen zu niedrigerer Effizienz, weil sie den einzelnen Mitgliedern weniger Möglichkeiten bieten, das Wort zu ergreifen und ihren Beitrag zu leisten.

Effiziente Unterrichtsgruppen haben üblicherweise nicht mehr als 10–15 Mitglieder (vgl. Ehrman & Dörnyei 1998: 74). Im Falle von mehr als 20 Mitgliedern gibt es mit steigender Gruppengröße eine Tendenz in Subgruppen zu zerfallen, das Engagement der Teilnehmer/innen verteilt sich ungleich und eine Minderheit – üblicherweise die Mitglieder mit höherem Status (vgl. Shaw 1981) – beginnt die Gruppe zu dominieren. Darüber hinaus sind die Teilnehmer/innen größerer Gruppen weniger zufrieden mit ihrer Gruppenmitgliedschaft, partizipieren weniger an Gruppenaktivitäten und zeigen weniger Bereitschaft, mit anderen Gruppenteilnehmer/innen zu kooperieren (vgl. Markham, Dansereau & Alutto 1982, Kerr 1989).

Es gibt auch Unterschiede zwischen Gruppen mit gerader und solchen mit ungerader Anzahl an Mitgliedern. Möglicherweise als Ergebnis des Auseinanderfalls in zwei opponierende Subgruppen gleicher Größe gibt es in Gruppen mit gerader Teilnehmer/innenzahl mehr Widerspruch und Antagonismus. In Laborgruppen aus drei Teilnehmer/innen formieren sich üblicherweise Zweierkoalitionen mit einem/r isolier-

ten Dritten. Die optimale Größe für kleine Diskussionsgruppen liegt bei fünf Teilnehmer/innen, nachdem sowohl die Mitglieder kleinerer Gruppen als auch jene größerer Gruppen einen niedrigeren Zufriedenheitsgrad aufweisen (vgl. Hare 1963: 244f).

2.2.6.15 Gruppenatmosphäre

Wie zufrieden die Teilnehmer/innen mit der Gruppe bzw. mit dem Leben in der Gruppe generell sind, spiegelt sich in der Gruppenatmosphäre wider. Ein positives Klima ist die Voraussetzung für kooperatives sprachliches Handeln der Studierenden. In so einem Lernklima erwarten die Lernenden voneinander das Bemühen um das intellektuelle Optimum und unterstützen sich gegenseitig. Es geht ein hohes Maß an Attraktion von der Gruppe als Gesamtheit, als auch von den einzelnen Teilnehmern untereinander aus und die Kommunikation verläuft offen und dialogbereit. Das Bemühen um eine positive soziale Interaktion darf allerdings nicht mit Konfliktvermeidung verwechselt werden, gerade Konflikte sind es im Alltag, die auf eine Lösung durch erfolgreiche Gesprächsführung drängen (vgl. Duxa 2003: 308).

In solch einem Unterricht finden wir seitens der Lernenden und der Lehrenden eine starke Motivation, die gemeinsamen Ziele zu erreichen, weiters eine positive Selbsteinschätzung und ein Gefühl von entspannter Sicherheit ohne Angstgefühl (vgl. Clement, Dörnyei & Noels 1994: 442).

Die Aussagen des gesamten letzten Kapitels (2.2) bilden somit den essentiellen Kern der Unterrichtsatmosphäre. Während jeder einzelne Aspekt des Sozialklimas für sich selbst wichtig ist, so ist das Klima als Ganzes mehr als die Summe seiner Einzelteile. Der Begriff „Klima“ beschreibt sehr gut, dass diese Aspekte im Verhältnis zueinander stehen, ineinander fließen und sich gegenseitig beeinflussen. Das Konzept „Klima“ fasst Gruppenprozesse und Interaktionen in der Gruppe zusammen, die einerseits von der Lehrkraft im Dialog mit den Studierenden und andererseits von den Studierenden untereinander „erarbeitet“ werden. Klima ist, worin sich eine Übung befindet, während sie ein Lernziel verfolgt. Klima ist, wie der Lehrplan und die Lernmaterialien im zwischenmenschlichen Austausch tatsächlich angewendet werden. Und es ist die Art der Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern. Die Kommunikation im Unterricht mit positivem Sozialklima ist durch ein erhöhtes Engagement der Teilneh-

mer/innen, rege Interaktion und lebendige Kommunikation charakterisiert. (vgl. Schmuck & Schmuck 2001: 31)

2.2.7 Zwischenresümee

In diesem Kapitel wurde ein Überblick über die Kleingruppenforschung als Einengung der Gruppendynamik auf den Forschungsgegenstand kleine Gruppe geboten. Dabei lag das Hauptaugenmerk auf Unterrichtsgruppen, welche ein institutionell vorgegebenes Ziel verfolgen.

Da Lernen ein sozialer, affektiver, emotionaler, situationsbedingter, erfahrungsabhängiger und stark individualisierter Prozess ist, können gewisse Voraussetzungen erfüllt werden, die diesen dabei unterstützen. Dazu zählt die Ermöglichung des kooperativen Lernens, welche auch die Etablierung der Lernendenautonomie fördert und eine gewisse Einstellungsänderung der Studierenden hervorrufen kann.

Weiters hängt mit dem kooperativen Lernen das Konzept der Gruppenkohäsion, d.h. die Anziehungskraft der Gruppe, eng zusammen, welche einander gegenseitig positiv beeinflussen. Die ihnen zugrunde liegenden Ansätze weisen starke Ähnlichkeiten auf: es wird die Wichtigkeit der Förderung der Gruppenentwicklung sowie Nähe und Kontakt unter den Teilnehmer/innen betont. Aber nicht nur diese Determinanten, sondern auch die Ziele werden im Auge behalten, um eine Balance zwischen interpersonaler und aufgabenbezogener Attraktion der Studierenden zu halten. Somit kann neben der Gruppenkohäsion und dem kooperativen Lernen auch die Produktivität der Gruppe wesentlich erhöht und die Chancengleichheit in einer von Muttersprachler/innen dominierte Unterrichtsgruppe gewährleistet werden.

Eine produktive Gruppe mit Gruppengeist weist sehr viele gute Eigenschaften auf, die u.a. imstande sind, die im Kapitel 1.4.3 ins Auge gefassten Ziele zu verwirklichen:

- Gegenseitige Unterstützung
- Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen (Lernendenautonomie)
- Verminderung von Angst
- Erhöhung der Offenheit, Toleranz und Akzeptanz

Um diese Ziele zu erreichen, müssen gewisse Voraussetzungen erfüllt werden: die Gruppenentwicklung gefördert, eine lohnende Gruppenmitgliedschaft (Gruppenziele vs. individuelle Ziele) herbeigeführt und damit zusammenhängend eine gewisse individuelle Attraktion ermöglicht (die sich später in Akzeptanz verwandeln kann) werden. Auch die Lehrkraft kann diesen Prozess mit ihrem Führungsstil wesentlich beeinflussen und eine lernfördernde Atmosphäre ermöglichen. Die Thematisierung der Frage, wie diese Voraussetzungen erfüllt werden können, gibt auch Hinweise für die Gestaltung der Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation*.

2.3 Konsequenzen für die Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation* – Das Wie

Entsprechend den theoretischen Überlegungen im Kapitel 2.1 und im Kapitel 2.2 verbinden die in dieser Arbeit vorgestellten gruppenspezifischen Interventionen Prinzipien der Gruppendynamik und der Kleingruppenforschung, die als empirisch und praktisch belegt angesehen werden können. Dennoch stellt die vorliegende Modelllehrveranstaltung nicht nur eine bloße Aneinanderreihung einzelner Techniken dar, sondern bildet auch ein theoretisch fundiertes Verfahren, in das die Interventionen der Gruppendynamik und der Kleingruppenforschung integriert werden. Ob sich diese Modelllehrveranstaltung auch in der Praxis bewährt, wird durch empirische Fakten unter Beweis gestellt. Der empirischen Überprüfung ist das Kapitel 4 gewidmet.

Nachstehend sollen die zentralen Elemente der gruppenspezifischen Interventionen zusammengefasst werden:

- Aufgabenbezogene Attraktion (Kap. 2.3.1)
- Führung (Kap. 2.3.2)
- Entwicklung der Gruppe bis zur Kohäsion und Kooperation (Kap. 2.3.3)
- Reflexion über die Kommunikation (Kap. 2.3.4)
- Gruppenatmosphäre (Kap. 2.3.5)

Da der Großteil dieser Punkte theoretisch bereits eingehend beschrieben wurde, beschränke ich mich nachfolgend auf eine Darstellung, wie diese Elemente in die Praxis umgesetzt werden.

2.3.1 Aufgabenbezogene Attraktion

Bei der Entwicklung der Gruppe ist das Interesse der Studenten von überragender Bedeutung, das durch **Methoden- und Themenvielfalt** geweckt, erhalten und verstärkt werden kann. Im Zuge der Erörterung der Lerntheorien und Spracherwerbsprozesse wurde deutlich, dass die Aktivitäten und Themen dermaßen interessant und motivierend sein sollen, dass dabei die Nutzung der (Fremd- bzw. Zweit-)Sprache ganz beiläufig geschehen kann. Daher muss Sprechen mitteilungsbezogen (wobei die Studenten einander tatsächlich etwas zu sagen haben) und darf nicht ausschließlich fertigungsbezogen sein. Es sollen daher Inhalte gewählt werden, die das Interesse der Studierenden wecken sowie ihre Persönlichkeitsvariablen wie Vorwissen, Intentionen, Betroffenheit usw. berücksichtigen. Da es den Lernenden leichter fällt, über bekannte und persönliche Angelegenheiten zu sprechen, eigene Empfindungen, Erlebnisse und Erfahrungen zu thematisieren (vgl. Young 1990, Reiningger-Stressler 2008), sollen Themen bevorzugt werden, zu denen sie einen persönlichen Bezug haben.

Weiters ist die Palette der Möglichkeiten, spontane Kommunikation entstehen zu lassen, eigentlich durch nichts beschränkt außer durch die Tatsache, dass zum einen oder anderen Thema nichts oder nur sehr wenig zu sagen ist. Eine wichtige Rolle spielt also auch die Themenwahl, die sich beim Praktizieren der mündlichen Kommunikation am Interesse der Gruppe orientieren soll. Die Auswahl der Themen kann auch an die Gruppe abgegeben werden, Themenvorschläge sollen demnach von der Lehrkraft nur hinterfragt und präzisiert werden, wenn sie unklar oder zu allgemein sind.

Planung der Lehrveranstaltung

Bei der Planung einer konkreten Unterrichtseinheit ist nicht nur der Inhalt wichtig, sondern auch die Lernziele sowie Aktivitäten und Sozial- bzw. Interaktionsformen, also das komplexe Gesamtbild des Unterrichts sind ausschlaggebend, denn diese interagieren miteinander (vgl. Edmondson & House 2003: 246). Im Sinne der **Lernendenautonomie** wird vieles an Planung, Durchführung und Interventionen den Studierenden übertragen, bzw. Inhalte, Aktivitäten und Ziele mit ihnen gemeinsam ausgehandelt. Die Berücksichtigung der individuellen **Ziele** der Studierenden kann nämlich die aufgabenbezogene Attraktivität wesentlich erhöhen.

Die bisherigen Ausführungen zu den Bereichen Spracherwerb-, Gehirnforschung, konstruktiver Lerntheorie sowie Kommunikationstheorie geben auch Anhaltspunkte zu den Materialien und Aufgaben, die in der Lehrveranstaltung eingesetzt und die wie folgt punktuell zusammengefasst werden.

Demnach sollen die *Materialien*:

- lebensecht und berufsnah (berufsrelevante Aspekte einbeziehen, z.B. Dolmetschen oder Übersetzen),
- aktuell,
- reich variiert,
- authentisch und
- informativ sein.
- An das Vorwissen der Studierenden anknüpfen
- und an deren Interessen und Lebensumstände angepasst werden.
- Eine polarisierende Wirkung haben, wodurch eine gewisse Spannung erzeugt wird und ein „echter“, dialogischer Austausch überhaupt stattfinden kann.

Die mit diesen Materialien zu bewältigenden *Aufgaben* sollen:

- situiert, authentisch und (fach-)inhaltsorientiert (d.h. die Lerner werden von Anfang an mit realistischen Problemen konfrontiert, um den Erwerb anwendungsbezogenen Wissens zu fördern),
- funktional bzw. anwendungsorientiert (also einem Ziel dienen oder zu einem praktisch brauchbaren Ergebnis führen),
- kooperativ (Wissenserwerb findet in der Interaktion mit anderen statt.),
- formbewusst und
- variantenreich (d.h. Lernumgebungen müssen die Möglichkeit bieten, Probleme und spezifische Inhalte aus mehreren Perspektiven anzugehen, auf diese Weise wird der Transfer von Wissen gefördert: dadurch soll Wissen unter verschiedenen situativen Bedingungen flexibel abgerufen, umgesetzt und weiterentwickelt werden können) sein,
- selbstgesteuertes Lernen ermöglichen und somit die Autonomie fördern (die Auseinandersetzung mit einem Inhalt erfordert vom Lernenden die Planung, Steuerung und Kontrolle des eigenen Lernprozesses.),
- die intrinsische Motivation und die Interessendimension fördern (durch Methoden- und Themenvielfalt),

- Vorkenntnisse aktivieren,
- die Lernprozesse (Wissenskonstruktion) in den Vordergrund stellen und nicht die Wissensvermittlung,
- zur persönlichen Reflexion von Lerninhalten und Lernprozess anregen. (vgl. z.B. Krajcso 2010b)

Interaktive Übungen

Die aktive Tätigkeit der Lernenden bzw. deren sprachliches Miteinander-Handeln kann durch interaktive Übungen wie Warming-up, Kennenlern- und Rollenspiel sowie weitere Spiele gefördert werden, wobei der Schwierigkeitsgrad der Aktivitäten genauso wie im Falle der Sozialformen Schritt für Schritt gesteigert wird. Derartige Aktivitäten sind darauf ausgelegt, das Interesse der Lernenden so zu wecken, so dass sie zu authentischer, d.h. natürlicher Kommunikation motiviert werden (Duxa 2003: 305). Dabei werden möglichst alle Studierenden ins gemeinsame kommunikative Handeln einbezogen und motiviert, aktiv daran teilzunehmen und miteinander zu interagieren. Dies kann auch durch außerunterrichtliche Aktivitäten gefördert werden, da diese tendenziell unterhaltsam sind und die Studierenden als Privatpersonen und weniger als Studierende aufeinander treffen.

Einsatz von Medien

Das Interesse der Lernenden kann auch durch (neue) Medien – Radio, Fernsehen, Internet – angeregt werden (Swertz 2004), die fester Bestandteil unseres Lebens sind. Sie sprechen unterschiedliche Sinnesorgane an und fördern dadurch den Lernprozess. Dies gewährleistet die angestrebte Methodenvielfalt und bereichert den Unterricht. Daher ist der Einsatz der neuen Technologien empfehlenswert, wobei deren thematische und didaktische Aufbereitung und Umsetzung sich an den Interessen und vereinbarten Zielen der Studierenden sowie an den Anforderungen der Aktivitäten orientieren.

Sozialformen

Auch die Sozialform wird an die jeweilige Aktivität und ihre Anforderungen angepasst. Somit kommen je nach Art der Aktivität nicht nur Gruppen-, sondern auch Einzelarbeiten zum Einsatz. Auch Reden im Plenum soll ermöglicht werden, wobei es hier zu beachten gilt, dass die Gruppengröße bis zum Reden im Plenum vorsichtig gesteigert werden soll, um Lernenden mit Sprachhemmungen die Möglichkeit zum Akkli-

matisieren zu geben. Durch den Wechsel der Sozialformen und der Gesprächspartner wird unter anderem auch die quantitative Veränderung der Gesprächszeit angestrebt, die Interaktion im Unterricht intensiviert, die Dynamik der Gruppengeschehnisse aufrechterhalten sowie das soziale Lernen gefördert. Die Studierenden erhalten die Möglichkeit einander gegenseitig kennen und vertrauen zu lernen, was die wesentliche Voraussetzung für eine effektive und offene Kommunikation darstellt.

2.3.2 Führung

Wie die Ausführungen zeigen, können Lehrende durch ihr Agieren Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen und somit auch auf die Entwicklung der Gruppe nehmen.

Situativer Führungsstil

Der Führungsstil ist dann effizient, wenn er sich nach der Entwicklung der Gruppe richtet. Dies kann durch den situativen Führungsstil gewährleistet werden. Zu Beginn wird im Sinne des autoritären Führungsstils die Führungsrolle stärker wahrgenommen, um den Lernenden eine gewisse Orientierung und Sicherheit zu geben. Dann wird im Laufe der Zeit je nach Grad der Gruppenkohäsion ein demokratischerer Führungsstil gewählt. Sollte der gewählte Führungsstil zu Misserfolgen oder unzureichenden Ergebnissen führen, wird die Partizipation zurückgenommen und wieder stärker kontrolliert und angewiesen. Wird eine Aufgabe jedoch sehr gut bewältigt, so wird künftig den Studierenden mehr Freiraum gegeben, welcher bis hin zur völligen Selbststeuerung (Laissez-fair Stil) führen kann.

Offene Aufgabenstellung

Im Grunde genommen wird die Verantwortung mehr und mehr an die Gruppe abgegeben. Für diese Art von Arbeit ist eine prinzipiell offene Aufgabenstellung und Erwartungshaltung der Lehrenden gefordert. Es steht nicht ein bestimmtes, vorgeplantes, exakt erwartbares Ergebnis im Mittelpunkt, sondern es wird eine im Prinzip offene Entwicklung angestrebt.

Kompetenter Berater

Es versteht sich von selbst, dass der Lehrperson in einem so gestalteten Unterricht eine völlig andere Rolle zukommt als im herkömmlichen Unterricht. Sie hat dann vorrangig die Aufgabe, kommunikative Aktivitäten zu organisieren, die formale Struktur vorzu-

geben und auf den zeitlichen Ablauf zu achten. Beim Lernprozess steht sie als kompetenter Beraterin und Helferin den Studierenden bei, kontrolliert jedoch den eigentlichen Prozess nicht (vgl. Forster 1997: 387, Schulz-Hardt & Frey 1998: 157, Dörnyei & Murphey 2003: 71, Krajcso 2009b: 72, 2010b). In der Gesprächsarbeit fungiert die Lehrkraft als unparteiischer Koordinator und Mentor und nimmt sich generell zurück. Sie bremst also den Drang, eigene Ansichten, Erkenntnisse und Erklärungen möglichst unmittelbar bekannt zu geben, und führt somit die Lernenden zur Selbstständigkeit (Lernendenautonomie). Denn das hieße, die eigene Person über die Gruppe zu stellen, die allseits kompetente Muttersprachlerin, Gruppendynamikerin, Psychologin etc. zu demonstrieren. Es hieße vor allen Dingen aber, zu wenig Vertrauen in die Selbstlernkraft der Gruppe zu haben.

Fehlerkorrektur

Diese Einstellung soll sich auch auf die **Fehlerkorrektur** erstrecken, welche wegen ihrer kontroversiellen Diskussion schwierig zu handhaben ist. Die Fehlerkorrektur soll auf die jeweilige Gruppe mit der Gruppe abgestimmt werden, sehr differenziert und den Zielen der jeweiligen Aktivität angepasst erfolgen, um die Gruppenentwicklung nicht zu beeinträchtigen.

Persönliche Kompetenz

Lehrveranstaltungsleiter/innen sind auch als Menschen gefordert, die in hohem Maß Schlüsselkompetenzen wie Sozialkompetenz, Toleranz, Sensibilität, kommunikative Kompetenz, Konfliktfähigkeit, Flexibilität sowie auch das nötige Quantum an Durchsetzungsvermögen besitzen müssen (vgl. Dahmen, Dahmen & Wessela 1989: 49). Dadurch kann die vor allem akzeptierende, so wenig wie möglich kontrollierende, authentische, einfühlsame und in nondirektiver Weise stimulierende Lehrkraft in der Gruppe ein positives Sozialklima bewirken (vgl. Stanford 1980: 242, Dörnyei & Malderrez 1997: 76). In diesem Sinne baut die leitende Person eine helfende, an demokratischen Idealen orientierte Beziehung in der Gruppe auf (vgl. Haller 1970: 15). Sie geht mit gutem Beispiel voran, die realen Verschiedenheiten in der Gruppe aktiv wahrzunehmen und mit den dadurch entstehenden Gefühlsreaktionen bewusst umzugehen, und fördert somit die Fähigkeit – trotz dieser Verschiedenheit – in der Gruppe, miteinander umzugehen.

Aber natürlich bedarf es mehr als nur des Führungsstils und der persönlichen Eigenschaften der Lehrkraft, um eine Unterrichtsgruppe in eine effektive Gruppe zu verwandeln. Um dies zu erreichen, sollte die Entwicklung der Gruppe ermöglicht und gefördert werden.

2.3.3 Entwicklung der Gruppe bis zur Kohäsion und Kooperation

Phase 1: Beginn: Orientierung (Forming)

Die meisten Lernenden spüren Gefühle der Angst und Unsicherheit, wenn sie sich zum ersten Mal in einer neuen Gruppensituation befinden. Sie müssen mit anderen Studierenden, die sie kaum kennen, in Interaktion treten, zusammenarbeiten und bestimmte, institutionell vorgegebene Ziele erreichen. Bei dieser Orientierungslosigkeit werden Antworten auf die drei grundlegende Fragen gesucht: Was wird hier passieren? Wer sind die anderen hier? Wie sind sie eigentlich? (vgl. Stanford 1980: 30, Dörnyei & Murphey 2003: 14, McCollom 1990). Um dieser Orientierungslosigkeit entgegenzuwirken und ein Wir-Gefühl zu entwickeln sowie eine produktive Gruppe aufzubauen, müssen Studierende einander so schnell wie möglich kennenlernen, sich aneinander gewöhnen und dadurch ein Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln.

Das Ausmaß, inwieweit Studierende miteinander vertraut werden, hängt nicht nur von ihren sozialen Fähigkeiten ab, sondern auch – wie wir erfahren haben – von der Lehrperson. Sie muss geeignete Möglichkeiten für ein rasches gegenseitiges Kennenlernen schaffen (vgl. Stanford 1980: 31). Viele Unterrichtende überlassen jedoch den Prozess des Kennenlernens ganz dem Zufall, und es vergehen Monate, bevor viele Studierende auch nur die Namen ihrer Kolleg/innen kennen (vgl. Jones & Jones 1995: 101). Im Falle des Praktizierens von mündlicher Kommunikation soll dem Kennenlernen jedoch genügend Platz eingeräumt werden. Erst danach können die institutionellen und die individuellen Ziele zusammen erarbeitet und auf den gemeinsamen Nenner gebracht werden.

Phase 2: Transformation (Transition)

Damit tritt die Gruppe in die nächste Phase, in die Transition, in der Entscheidungen bezüglich Rollen und somit des Fortbestehens der Gruppe getroffen werden (vgl. Potthoff & Steck-Lüschow 1991: 56). Vorstellungen, Wünsche und Interessen in Bezug

auf Inhalte und Verfahrensweisen werden in kooperativen Kommunikationsprozessen untereinander ausgehandelt.

Dieser Prozess kann vor allem durch einen teilnehmerzentrierten Führungsstil der Lehrperson und den Einsatz von interaktiven Übungen, in die alle Teilnehmer/innen einbezogen werden, vorangetrieben werden. Weiters kann die Thematisierung, also die Analyse und Diskussion der Zusammenarbeit zur Erhöhung der Sensibilität und somit zur gegenseitigen Akzeptanz und Toleranz für die Bedürfnisse der anderen führen (vgl. Vopel 1972: 15). Nach einer erfolgreichen Diskussion der Normen und ausverhandelten Rollenverteilung fühlen sich die Lernenden bereits sicherer in der Gruppe, sie beginnen miteinander zu interagieren und fangen an miteinander offen zu reden (vgl. Schmuck & Schmuck 2001: 191ff).

Phase 3: Produktivität (Performing)

Dieses Stadium stellt das Ziel aller bisherigen Bemühungen dar. Die Studierenden entwickeln sich zu einer kohäsiven Gruppe, mit den Fähigkeiten und Haltungen, die für effektive Interaktionen in Lernprozessen nötig sind. Sie können ungezwungen miteinander umgehen, offen und direkt miteinander kommunizieren, die unterschiedlichsten Aufgaben bewältigen, übernehmen die Verantwortung für das eigene Vorkommen und das der ganzen Gruppe und verfolgen zum großen Teil die vereinbarten Ziele.

Erst in dieser Phase können interaktive Übungen, wie Rollenspiele und andere Aktivitäten, die die aktive Teilnahme der Studierenden anstreben, erfolgreich sein. Das Erreichen des Produktivitätsstadiums in der Gruppenentwicklung ist in der Tat eine Voraussetzung für die Durchführung von Aktivitäten, mit denen versucht wird, durch aktive Einbeziehung der Studierenden die kognitiven, sozialen und emotionalen Lernprozesse zu fördern.

Die Aufmerksamkeit der Gruppe kann jedoch zwischen der Aufgabe einerseits und den interpersonalen Bedürfnissen der Mitglieder andererseits hin- und herschwanken. Manchmal stehen die Studierenden enthusiastisch hinter den Gruppenzielen und arbeiten zusammen wie eine gut geölte Maschine. Dann wieder werden sie vielleicht mehr an ihren interpersonalen Beziehungen interessiert sein und können Schwierigkeiten haben, genug Interesse für die vorliegende Aufgabe aufzubringen (vgl. Stanford

1980: 211). Für den Gruppenerfolg sind natürlich beide Ebenen sehr wichtig. Daher muss ein Ausgleich zwischen diesen beiden Tendenzen erreicht werden.

Aber die Tendenz, die Aufmerksamkeit mehr auf interpersonale Beziehungen als auf die Aktivität selbst zu richten, bietet auch ein Übungsfeld für Kommunikation und Kooperation, in der das Erlebte und Erlittene bewusster wahrgenommen, analysiert und reflektiert wird. Bei der gemeinsamen Analyse und Lösung der auftretenden Probleme, wächst nicht nur die Kohärenz der Gruppe, sondern auch das Verantwortungsbewusstsein und die Bereitschaft der einzelnen Teilnehmer/innen, jene Funktionen zu übernehmen, die zur Erfüllung der Aufgabe bzw. zur Erhaltung des Bestands der Gruppe erforderlich sind, und wird damit zu einer „sich selbst führenden Gruppe“. Hierbei spielt die Prozessanalyse eine besondere Rolle, bietet sie doch den einzelnen Mitgliedern die Möglichkeit, „Kooperationsdefizite“ zu erkennen und auszugleichen, gerade weil sie gruppenzentriert vorgeht, also die Ursachen von Gruppenproblemen nicht bei den einzelnen Teilnehmer/innen sucht – was bei diesen Abwehrmechanismen auslösen und damit eventuell Lernbarrieren aufbauen würde –, sondern im Zusammenspiel aller.

Diese Herangehensweise fördert die Kooperation der Studierenden, was in der gegenwärtigen hochschuldidaktischen Diskussion als ein wesentliches allgemeines Studienziel angesehen wird, trägt zu Persönlichkeitsentwicklung und Förderung der sozialen Kompetenz bei, welche wichtige Bestandteile sowohl von Erziehung als auch von Bildung – zwei Seiten der gleichen Medaille – sind.

Phase 4: Trennung: Auflösung (Dissolution)

Wie zu Beginn die Phase der Orientierung in der Entwicklung der Gruppe eine wichtige Rolle spielt, so ist auch die Schlussphase der Gruppenentwicklung ein wichtiges Stadium, in dem die Gruppengeschehnisse evaluiert und die erreichten Ziele nochmals bewusst gemacht werden (vgl. Wellhöfer 2007: 12–15, Stanford 1980: 14f). Vor allem bei der Entwicklung der Sprachkompetenzen soll vor Augen geführt werden, was, wie und warum gelernt wurde. Diese Thematisierung der erreichten und auch unerreichten Ziele kann auch das Bewusstsein für die eigenen Fähigkeiten stärken und zur zukünftigen Bewältigung von Unzulänglichkeiten anleiten.

2.3.4 Reflexion über die Kommunikation

Die Ausführungen zu den Entwicklungsphasen zeigen, dass die Arbeit sich auf die aktuellen Vorgänge in der Gruppe und auf die einzelnen Teilnehmer/innen zentriert, um die Gruppeentwicklung bis hin zu einer produktiven und kohäsiven Gruppe voranzutreiben.

Durch diese regelmäßige Prozessbeobachtung und Thematisierung der Vorgänge in der Gruppe (gemäß dem im Kapitel 2.1.10.2 dargelegten gruppenspezifischen *Hier-und-Jetzt-Prinzip*) wird nicht nur die Gruppenentwicklung, sondern auch die Reflexionsfähigkeit der Studierenden gefördert. Dabei wird gelernt, was sowohl im Unterrichtsbetrieb als auch in der Berufspraxis der zukünftigen Translator/innen ständig gebraucht wird: bewusst wahrnehmen, analysieren und reflektieren.

Die Prozessanalyse bringt auch die in der Gruppe erlebte Kommunikation zur Sprache. Wie man Gespräche führt, lernt man nämlich nicht aus Büchern, sondern durch erlebte und erlittene Gespräche und deren Auswertung. Das eigene Gesprächs- und Redeverhalten wird beobachtet, analysiert und reflektiert. Es wird Feedback darüber eingeholt, wodurch die Selbst- mit der Fremdwahrnehmung verglichen und in Übereinstimmung mit der eigenen Persönlichkeit evtl. geändert wird. Dazu werden die Studenten immer wieder die Gelegenheit erhalten, Sprachliches und Kommunikatives auszuprobieren, zu reflektieren, zu korrigieren, zu üben, also zu optimieren. Es geht um eine Art supervisiertes Miteinander-Sprechen (vgl. Forster 1997: 90).

Die Prozessanalyse kann in unterschiedlichen Formen erfolgen. Die Kernfragen heißen jedoch immer: Was ist hier gerade los? Wie ist es zu dieser Situation gekommen? Wie fühle ich mich in der Gruppe? Wie weit sind die Gruppenziele im Moment klar? Wie arbeitet die Gruppe zusammen? Werden abweichende Ansichten berücksichtigt? (Für weitere Fragen s. Brocher 1967: 129ff).

Rollenspiel

Das Rollenspiel stellt ein Verfahren dar, durch das eine Verdeutlichung und kritische Auseinandersetzung mit Interaktions- und Kommunikationsabläufen erreicht werden kann. Aber es kann auch der Gruppe helfen, sich selbst „den Spiegel vorzuhalten“ und dadurch die angestrebte gegenseitige Sensibilisierung und Toleranz zu erhöhen.

Daher ist das Rollenspiel Reflexionsbasis und Übungsfeld zugleich (vgl. Geißler & Hege 2001: 204) und wird im Sinne der Förderung der Gruppenentwicklung eingesetzt.

2.3.5 Unterrichtsatmosphäre

Werden die erwähnten Bereiche, aufgabenbezogene Attraktion, Führung, Gruppenentwicklung sowie Prozessanalyse, Reflexion über die Kommunikation samt Feedback wie geschildert gefördert, wird dadurch eine positive Unterrichtsatmosphäre ermöglicht. Ein solches Klima beruht auf gegenseitigem Vertrauen und Verstehen, ist durch geringe Bedrohung und geringe Fassadenhaftigkeit, gefühlsmäßige Nähe und das Gefühl der Sicherheit gekennzeichnet (vgl. Tausch & Tausch 1977: 277f). Diese förderliche Gruppenatmosphäre schafft Rahmenbedingungen, unter denen das Praktizieren der (fremden) Sprache erleichtert, Hemmungen und Ängste reduziert sowie der ungezwungene Austausch von Gedanken und Erfahrungen und somit auch das Lernen von und miteinander ermöglicht werden.

In den folgenden Kapiteln soll nun der Frage nachgegangen werden, ob ein auf diesen Überlegungen basierendes Konzept sich in der Praxis bewährt und wie es zum Erreichen der Ziele der Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation* beitragen kann. Ferner soll die Frage geklärt werden, welche Faktoren von diesen gruppendynamischen Interventionen positiv bzw. negativ beeinflusst werden.

B. Empirischer Teil

3. Planung der Untersuchung

Ausgehend von den Überlegungen des ersten und zweiten Kapitels wird die Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation* am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien neu konzipiert. Dabei wird die Neukonzeption, die im Zeitraum von Wintersemester 2007 bis Sommersemester 2010 stattfindet, einer Untersuchung unterzogen. Im Mittelpunkt des Konzepts stehen einerseits die Gruppe mit ihren Vorteilen und Ressourcen und andererseits die institutionell vorgegebenen und zu bewältigenden Ziele. Beide Bereiche werden im Sinne der angewandten Gruppendynamik gefördert. Das Ziel gruppenspezifischer Interventionen in dieser Kursgruppe ist somit einerseits die Entwicklung der Gruppe voranzutreiben, damit diese zu einer effektiven Gruppe evtl. mit Gruppengeist reifen kann. Andererseits werden die Gruppenprozesse und die in der Gruppe ablaufende Kommunikation verdeutlicht und so die kommunikative Kompetenz der Studierenden und ihre Sprachvervollkommnung gefördert. Es wird angenommen, dass in einer Gruppe mit Gruppengeist diese institutionell bestimmten Ziele besser bewältigt werden können, vor allem wenn die Heterogenität der Gruppe berücksichtigt wird.

Somit umfassen die Lernziele der Lehrveranstaltung insgesamt vier Ebenen. Der *inhaltliche-fachliche* (genannt auch kognitive) Aspekt beinhaltet das Was, also die Sprachvervollkommnung im Sinne der Wortschatzerweiterung und teilweise auch die kommunikative Kompetenz, solange sich diese auf das Wissen, Verstehen und Erkennen der Kommunikation beschränkt (s. Kapitel 1.1). Die *methodisch-strategische* (oder auch pragmatische) Seite thematisiert die Handlungskomponente, also das Wie – dazu gehört unter anderem auch die kommunikative Kompetenz (s. Kapitel 1.4.1). Hier geht es ums Strukturieren, Organisieren, Planen, Entscheiden und Gestalten der Kommunikation. Die *sozial-kommunikative* Seite konzentriert sich auf die in der Gruppe stattfindenden Prozesse, wie Zuhören, Fragen, Argumentieren, Diskutieren, Kooperieren, Gespräche-Leiten und auch Präsentieren. Die *affektive* Ebene umfasst Einstellungen und Haltungen, die zu einer effektiven Kommunikation notwendig sind, beispielsweise die Entwicklung und Förderung von Selbstvertrauen, Engagement oder Toleranz und Offenheit (vgl. Rehtien 1999a: 124, Prabhu 1992: 240, Heimann, Otto & Schulz 1977: 25ff, Walzik 2004: 226, Klippert 2009: 16). All diese Lernziele sollen gleichzeitig berücksichtigt und gefördert werden, denn sie überlappen sich teilweise, interagieren miteinander und beeinflussen somit die Gruppenprozesse.

Der Begriff Lernziel weist jedoch im Kontext der Gruppendynamik und Kommunikation eine vielleicht zu starre und dogmatische Konnotation auf, die für die Beschreibung eines zu erreichenden Zustandes steht. Dies kann dem Aspekt der dynamischen Entwicklung der Gruppe und den teilweise extrem unterschiedlichen sprachlichen sowie sprecherischen Voraussetzungen der Teilnehmer/innen nicht gerecht werden. Daher wird sinnvollerweise nicht an einem vorher festgelegten unveränderbaren Ziel, sondern an bestimmten Inhalten und Aspekten gearbeitet. Demnach lautet die Konsequenz für diese Lehrveranstaltung: stärkere Prozessorientierung statt Ergebnisorientierung sowie Betonung der personenzentrierten Arbeitsweise.

Die Forschungsfrage ergibt sich aus den bisher dargelegten Überlegungen. Es werden nicht einzelne Aspekte der Gruppendynamik und die damit in Zusammenhang stehenden Kausalitäten erforscht, denn diese wurden bereits oft empirisch nachgewiesen (s. Kapitel 2.2). Im Mittelpunkt der Forschung steht hier vielmehr die gesamte Lehrveranstaltung, die aufgrund ihrer Gegebenheiten (s. Kapitel 1.3.6) durch gruppendynamische Interventionen neu konzipiert wird. Dabei wird geprüft, ob die angenommenen positiven Auswirkungen der Gruppendynamik auch in einer Unterrichtsgruppe, die zwar für Fremd- bzw. Zweitsprachenlernenden konzipiert, jedoch von Studierenden mit muttersprachlichen Sprachkompetenzen dominiert ist, tatsächlich bestehen.

Dabei besteht das Konzept der Gruppendynamik in der vorliegenden Arbeit aus Grundsätzen und Verfahren, mit deren Hilfe Gruppenprozesse verdeutlicht und im Sinne der Förderung des Lernens nutzbar gemacht werden.

Aber auch der inhaltliche Bereich des Lernens bleibt von der Problematik der speziellen Gruppe nicht unberührt, denn zur Vermittlung der mündlichen Kommunikation und der Sprachvervollkommnung für eine derartige Gruppe sind meines Wissens keine Forschungsergebnisse vorhanden. Da dieser Aspekt jedoch im Sinne der aufgabenbezogenen Attraktion bei der Gruppenentwicklung eine wichtige Rolle spielt, wird auch diesem Aufmerksamkeit geschenkt.

Die gleichzeitige Erforschung mehrerer Aspekte kann jedoch die Validität der Forschung beeinträchtigen. Daher werden bei der Durchführung der Untersuchung

Schwerpunkte gesetzt. Das Hauptaugenmerk der Untersuchung liegt auf der Forschung im Wintersemester 2007, in dem die Gruppendynamik im Mittelpunkt steht. Die daraus resultierenden Erkenntnisse werden im Sommersemester 2008 validiert. Bis zum Wintersemester 2010 soll auch die thematische Bandbreite der Lehrveranstaltung konkretisiert werden und somit liegt in diesem Semester der Schwerpunkt der Forschung auf dem Inhalt der Lehrveranstaltung. Diese Schwerpunktsetzung soll die Aussagekraft der Ergebnisse und somit auch deren Validität erhöhen.

Die in dieser Untersuchung verwendete Forschungsmethode ist die Aktionsforschung (auch Handlungsforschung oder Tatforschung genannt, zu Englisch: action research), die im Folgenden aufgrund der gemeinsamen Wurzeln mit der Gruppendynamik in ihren wesentlichen Zügen erläutert wird.

3.1 Von der Gruppendynamik zur Aktionsforschung

Wie bereits im Kapitel 2.1.2 erwähnt, führte der durch seine Feldtheorie bekannt gewordene Lewin in den vierziger Jahren als einer der ersten Wissenschaftler bahnbrechende Experimente bei der Erforschung von Gruppen durch und versuchte in seiner Aktionsforschung die Kluft zwischen Theorie und Forschung in diesem Bereich zu schließen (vgl. Cunningham 1993, Dickens & Watkins 1999: 128, Bülow & Ottersbach 1977: 2). Grund dafür war die Erkenntnis, dass die Gruppe als dynamische Einheit mit den traditionellen „naturwissenschaftlichen“ Forschungsmethoden nicht adäquat erforscht werden kann (vgl. Checkland & Holwell 1998: 10, Avison, Lau, Myers & Nielsen 1999: 95). Daher versuchte er, die sozialen Interventionen im gruppendynamischen Training durch eine entsprechend dynamische Forschung (Aktionsforschung), welche die Multiperspektivität des Gegenstandes berücksichtigt, zu untersuchen. Somit sind Lewinsche Begriffe wie Gruppendynamik und Aktionsforschung in der Sozialpsychologie eng miteinander verknüpft und bereits zum Allgemeingut geworden, ohne jedoch dass beim Gebrauch dieser Begriffe stets an ihn gedacht wird.

Bei dieser feldtheoretischen Aktionsforschung (s. Kapitel 2.1.2) ging es zum einen um eine Art Selbsterforschung von Gruppen – oder besser: um die Erforschung des Verhaltens in Gruppen durch eben die Träger dieses Verhaltens selbst – zu dem Zweck, die Bedingungen des eigenen „Funktionierens“ in Gruppen besser zu verstehen und

durch bewusstere Gestaltung von Gruppenaktivitäten die Fähigkeiten zur Mitbestimmung zu verbessern (vgl. Rehtien 1999a: 23f, Arnscheid 1999: 20f, Lewin 1946).

Dadurch lässt sich die Aktionsforschung in zweierlei Hinsicht bestimmen: durch die Art des Vorgehens, also die Arbeitsweise selbst, und durch ihre Problemorientierung (vgl. Altrichter & Posch 1998: 15ff, Elliot 1981: 1). Dabei werden Fragestellungen aus der eigenen Praxis formuliert, in der Absicht diese zu verbessern. Diese Problemstellungen sind für die Berufstätigkeit bedeutsam und deren Behandlung meistens dringend. Zu ihrer Bewältigung werden systematisch Daten erhoben, analysiert, interpretiert (auch explorativ-interpretatives Forschen genannt) sowie Maßnahmen zur Verbesserung gesetzt. Auf dieser Basis kann das eigene Handeln begründet weiterentwickelt werden (vgl. Grotjahn 2003: 499, Altrichter & Posch 1998: 13–23). Da sich praktische Probleme jedoch nur selten an Fachgrenzen halten, ist hier das Ziel, den ganzen Problemhorizont zu erfassen und nicht einzelne für sich alleine stehende Variablen zu untersuchen (vgl. Bülow & Ottersbach 1977: 5).

Forschung der Betroffenen mit den Betroffenen

Die Vorgehensweise ist dadurch spezifisch, dass die Problemlage in ihrem sozialen Kontext vom Aktionsforscher mit den Beteiligten gemeinsam behandelt wird, indem die bislang vorherrschende Außenperspektive der Forscher durch die Binnenperspektive der am Prozess Beteiligten ergänzt wird (vgl. Rehtien 1999b: 48). Dabei werden auch die zu erforschenden Personen als Experten für ihre eigene soziale Realität angesehen, die mit ihrer Hilfe und durch Coaching des Gruppendynamikers verändert wird (vgl. Antons 2004: 15).

Die Einbindung der Teilnehmer/innen in das Handlungsfeld wird zudem als Grundlage angesehen, an bestimmte Informationen überhaupt heranzukommen. Dadurch werden dem teilnehmenden Forscher auch Informationen zugänglich, die für einen externen Forscher wahrscheinlich verdeckt blieben (vgl. Forsyth 2006: 36, Antons 2004: 16). So gesehen ähneln Aktionsforschung und Gruppendynamik der Feldforschung des Ethnologen, der sich gleichfalls in die soziale Praxis hineinbegibt, um sich von ihr „ergreifen“ zu lassen, denn er will ja etwas über sie erfahren. Der Ethnologe nimmt dabei jedoch Abstand davon irgendeine Veränderung vorzunehmen. Er will verstehen, jedoch nichts bewirken oder verändern.

Außerdem vermindert die Mitbeteiligung aller Betroffenen die Gefahr der Manipulation (vgl. Rehtien 1999a: 18, Antons 2004: 283). Dies betrifft die in der Aktionsforschung zentrale Frage nach dem Forscher und dem Beforschten. Die Lewinsche Aktionsforschung zielt damit darauf ab, die Betroffenen selbst in eine Haltung des Experimentierens und Erforschens der gegebenen Möglichkeiten zu bringen.

Dieser Standpunkt als Fachmann die Betroffenen nicht zu Objekten von Forschung und Veränderung, sondern so weit wie möglich zu Subjekten, d.h. Mitarbeiter/innen in diesem Prozess zu machen, ist ein wesentliches Element sowohl der Aktionsforschung als auch der Gruppendynamik (vgl. Rehtien 1999b: 48).

In-Beziehung-Setzung von Aktion und Reflexion

Aktionsforschung ist durch ein doppeltes Ziel gekennzeichnet: „Es wird gleichzeitig Erkenntnis als Ergebnis von Reflexion und Entwicklung als Ergebnis von Aktion angestrebt.“ (Altrichter & Posch 1998: 13–23) Sie hat den Anspruch sowohl die untersuchte Praxis durch die auf den erarbeiteten Erkenntnissen basierenden Maßnahmen als auch das Wissen über diese Praxis weiterzuentwickeln (vgl. Rehtien 1999a: 19). Dabei wird mit einem Repertoire an einfachen Methoden zur Untersuchung und Weiterentwicklung von Praxis gearbeitet, um ein vertretbares Verhältnis von Aufwand und Erfolg zu gewährleisten. Das Wesentliche an der Aktionsforschung sind jedoch nicht die einzelnen Methoden. Vielmehr zeichnet sie sich dadurch aus, dass das Handeln in der Praxis und das Schlüsse-Ziehen aus der Handlungserfahrung, dass also Aktion und Reflexion eng miteinander verknüpft und immer wieder aufeinander sinnvoll abgestimmt werden.

Diese Herangehensweise ergibt einen Kreislauf von Aktion und Reflexion (Abb. 17). Es werden neue Ideen formuliert, in die Tat umgesetzt, und die Auswirkungen der Handlung an Ort und Stelle geprüft bzw. bewertet. Die Ergebnisse der Prüfung und Bewertung gehen dann in weitere Maßnahmen ein, welche daraufhin wieder die Basis für die Fortsetzung der Reflexion und für die Weiterentwicklung der ursprünglichen praktischen Theorie bilden. Somit ist der Kreislauf von Aktion und Reflexion eigentlich eine nach oben führende Spirale, die ständig in Bewegung ist und hilft, das eigene Handlungsfeld zu verbessern (vgl. Altrichter & Posch 1998: 15ff, Rehtien 1999a: 18).

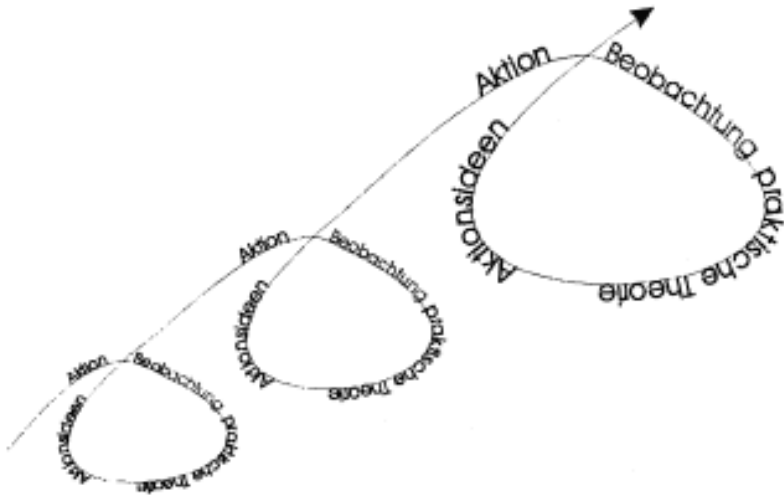


Abbildung 17: Der Kreislauf von Aktion und Reflexion (Altrichter & Posch 1998: 17)

Forschungsprinzipien

Die wichtigste Anforderung einer dermaßen dynamischen Forschung besteht somit darin, die Untersuchung intersubjektiv nachvollziehbar zu machen (vgl. Caspari, Helbig & Schmelter 2003: 499f). Dies wird durch eine sorgfältige Dokumentation der Planung, Durchführung und Auswertung der Untersuchung gewährleistet, was vor allem Offenheit, Flexibilität und Reflexionsfähigkeit von den ausführenden Praktiker/innen verlangt.

3.2 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign und dementsprechend die Auswahl der Instrumente zur Untersuchung richten sich nach der Forschungsfrage und berücksichtigen die oben genannten Prinzipien und Bewertungskriterien der Aktionsforschung sowie den Untersuchungskontext und somit auch die vorhandenen Ressourcen.

Die Forschungsfrage lautet:

Wie kann Gruppendynamik zum Erreichen der Ziele der Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation* der translatorischen Ausbildung beitragen? Ergänzend dazu: Welche Faktoren werden von den gruppendynamischen Interventionen positiv bzw. negativ beeinflusst? Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den Ergebnissen für die (eigene) Praxis des universitären Sprachunterrichts ableiten?

Anhand der gegebenen Fragestellung ist die Perspektive der Untersuchung eine funktionale (vgl. Poole & Hollingshead 2005). Die Gruppe wird als Leistungsträger betrachtet, der seine Aufgabe erfüllt und die Forscherin ist dabei bemüht herauszufinden, wie dieser Prozess optimiert werden kann, um Interventionen zu entwerfen, welche die nützlichen Prozesse befördern und die schädlichen abschwächen bzw. eliminieren. Aufgrund dieser dynamischen Fragestellung wird auf eine konkrete Hypothesenbildung verzichtet.

Es geht nicht darum, das Gruppengeschehen in einzelne Variablen zu zerlegen und die Interdependenz zwischen bestimmten Variablen zu untersuchen, sondern das komplexe Gesamtbild der in der Gruppe ablaufenden Prozesse zu verstehen. Dabei ist klar, dass die Multiperspektivität des zu erforschenden Gegenstandes *Gruppe* und der auf sie bezogenen gruppenspezifischen Interventionen mit all ihren Paradoxien und Dilemmata sich im Forschungsdesign widerspiegeln (vgl. Sader 1991: 116ff), und es nicht darum geht, diese auszuschalten, sondern zu bewahren und sie zu verstehen zu versuchen.

Somit entstand die tatsächliche Vorgehensweise im Laufe der Forschung selbst, was ganz in der Tradition qualitativ-interpretativer Forschung bzw. der Aktionsforschung (Bohnsack 2000) steht. Dabei war jedoch ein bewusstes und reflektiertes Vorgehen unabdingbar, um den Anforderungen an Wissenschaftlichkeit zu entsprechen.

Da sich Gruppen grundsätzlich unterscheiden und es keine zwei exakt gleichen Gruppen gibt, wurden keine Kontrollgruppen herangezogen. Um jedoch eine breitere Gültigkeit zu gewährleisten (vgl. Miles & Huberman 2005: 173), wurde die Forschung auf drei Jahre ausgedehnt. Dabei lag der Schwerpunkt auf dem Wintersemester 2007, denn wie Forsyth (2006: 45) anmerkt: "One of the best ways to understand groups in general is to understand one group in particular."

Zur Vermeidung unnötig großer Datengenerierung und -verarbeitung, wurden Akzente gesetzt. Das Hauptaugenmerk lag auf dem ersten Semester, also dem Wintersemester 2007. Im nachfolgenden Sommersemester (2008) wurden Daten erhoben, um die Erkenntnisse des vorigen Semesters zu validieren. In den darauf folgenden Semestern (Wintersemester 2008 – Wintersemester 2009) wurden aufgrund der niedrigen Teilnehmer/innenzahl keine Daten gesammelt, aber auf die Rückmeldungen der

Studierenden trotzdem weiterhin geachtet, die sich sowohl in Form von Evaluierungen als auch in mündlichem Feedback niederschlugen. Diese flossen in die Gestaltung der Lehrveranstaltung und somit auch indirekt in die fortführende Forschung ein. Nach einer Zeitspanne von drei Jahren, bis zum Sommersemester 2010, konnten daher genug zusätzliche Erfahrungen auch zum weitgehend unerforschten Aspekt, nämlich dem Inhalt der Lehrveranstaltung gesammelt werden, um auch diesbezüglich Empfehlungen unterbreiten zu können.

3.2.1 Forschungsinstrumente und Datenerhebung im Wintersemester 2007

Da sich Untersuchungsgegenstände stets durch die verwendete Forschungsmethodologie präsentieren (vgl. Caspari, Helbig & Schmelter 2003: 501, Grotjahn 2003: 497), gilt bei der Auswahl der Forschungsinstrumente die Multiperspektivität *der Gruppe* zu berücksichtigen. Daher wurde dieser dynamische Gegenstand der vorliegenden Arbeit polymethodologisch erforscht und entsprechend mehrere unterschiedliche Instrumente eingesetzt, um den Aussagewert der Daten zu erhöhen. Auch die Datensammlung erfolgte auf der Basis einer Vielfachsicherungsstrategie, um so viele Facetten des Untersuchungsgegenstandes wie möglich zu erfassen und die in der Gruppe ablaufenden Prozesse besser bzw. aus unterschiedlichen Perspektiven zu verstehen.

Die gewählten Instrumente und die damit verfolgten Ziele werden im Folgenden erörtert.

Unterrichtsbeobachtung

Ganz im Sinne der Aktionsforschung war die Lehrveranstaltungsleiterin nicht nur als Forscherin, sondern auch als Lehrkraft am Unterricht beteiligt. Da sie als Teil der Gruppe durch ihren Führungsstil und ihre Persönlichkeit sowie Fachkompetenz auch auf die Gruppenprozesse eine Wirkung ausüben konnte, war auch sie Gegenstand der Forschung. In solchen Fällen kann die Fremdbeobachtung im Sinne der Untersuchertriangulierung herangezogen werden; da jedoch die Gruppenentwicklung und dementsprechend auch die Ergebnisse der Forschung durch die Anwesenheit eines Dritten beeinflusst gewesen wären, wurde darauf verzichtet.

Die Lehrveranstaltungsleiterin versuchte, sowohl die Gruppe als auch sich selbst aktiv wahrzunehmen, indem sie ihre Subjektivität für möglichst alle Aspekte der Datenerhebung reflektierte und eine kritisch analysierende Haltung für die Geschehnisse in der Gruppe einnahm.

Es wurden die Gruppendynamik betreffende, auffallende Phänomene sofort notiert. Dabei stellte sie sich die Frage, wie sich die gruppendynamischen Interventionen auf die Gruppe und sie selbst auswirkten. Diese Notizen wurden unmittelbar nach der Einheit in Fließtext umgewandelt, damit nichts in Vergessenheit gerät.

Durch die zweifache Rolle der Lehrveranstaltungsleiterin können ihr jedoch bestimmte Ereignisse in der Gruppe entgehen. Um dem entgegenzuwirken und um eben diese Ereignisse auch später nachvollziehbar zu machen, wurde die Lehrveranstaltung durch eine Tonaufnahme weitestgehend dokumentiert. Eine Videoaufnahme hätte zwar weitere Vorteile geboten, aber es wurde angenommen, dass die Anwesenheit eines Tonbandgerätes weniger störend empfunden wird als jene einer Kamera.

Durch die Tonaufnahme wurde auch der Hawthorne-Effekt in Kauf genommen, denn wissen die Betroffenen, dass sie beobachtet werden, wird es ihr Handeln vermutlich beeinflussen (vgl. Albert & Koster 2002: 18, Forsyth 2006: 37). Aus diesem Grunde wurde den Teilnehmer/innen nur das Ziel der Forschung, also die Neukonzeption der Lehrveranstaltung bekannt gegeben, nicht jedoch der Weg zum Erreichen des Zieles, um letzteres auch nicht zu beeinträchtigen. Dadurch konnte der Hawthorne-Effekt teilweise reduziert werden. Verdeckte Forschungen (wobei es hier um eine halbverdeckte Forschung ging, da nur die Methode nicht bekannt war, das Ziel jedoch sehr wohl) werden oft bevorzugt, um die Beeinflussung der Forschungsergebnisse zu vermeiden und die Validität der Forschung zu gewährleisten.

Journale

Außerdem wurde der Führungsstil auch durch die Lernenden beobachtet und sie wurden gebeten, auch diesbezüglich konstruktiv Kritik auszuüben und diese in Form eines Journals kundzutun. Das Journal wurde in gleichmäßigen Abständen (dreimal pro Semester) in nicht anonymer Form abgegeben, in dem von den Studierenden auch weitere, die Lehrveranstaltung betreffende Ereignisse, dokumentiert wurden.

Auf die Anonymität musste deshalb verzichtet werden, weil für die Auswertung die Zuordnung der Aussagen eine relevante Rolle spielt.

Zu Beginn wurden keine konkreten Anweisungen erteilt, die Studierenden wurden bloß gebeten, zum Zwecke der Neukonzeption der Lehrveranstaltung ihre schlechten sowie guten Erlebnisse und Erfahrungen festzuhalten (s. Anhang 8). Nach der eingehenden Analyse des ersten Journals im Wintersemester 2007 stellte sich jedoch heraus, dass sich die Kundgabe der Erfahrungen ohne konkrete Fragestellungen mehrheitlich auf dem Ablauf der Lehrveranstaltung beschränkt. Die gewünschten Informationen zu anderen Aspekten, wie jene der Gruppendynamik, blieben aus. Um an die diesbezüglichen Erfahrungen der Studierenden heranzukommen, wurden im zweiten Journal einige Orientierungspunkte angegeben (s. Anhang 9).

Aufgrund einer Messanordnung erfragte Daten können den Fehlerquellen der Erhebung unterliegen. Um dies zu vermeiden und einen höheren Grad an nonreaktivem Messen zu gewährleisten (vgl. Mayring 2002: 47), wurden die Gruppendynamik betreffende Aspekte im zweiten Journal indirekt erfragt, indem diese mit weiteren auszuführenden Punkten ergänzt wurden. Somit wurden die Studierenden gebeten, sich zu folgenden Aspekten zu äußern: Führungsstil, Beziehung zwischen Lehrkraft und Studierenden, unter den Studierenden, Atmosphäre, Motivation, Themen, Aktivitäten, Ziele, Interaktionsformen, Humor und Abwechslung vs. Monotonität.

Im Zuge des dritten Journals (s. Anhang 10) wurden die Studierenden gebeten, ein letztes Mal ihre Meinung zur Lehrveranstaltung kundzutun und über ihre persönlichen Eindrücke, die sie während der Lehrveranstaltung sammelten, zu berichten. Da in den vorigen Journals beinahe nur positives Feedback zu lesen war, versuchte die Lehrkraft im Zuge des letzten Journals die Studierenden zu ermutigen, auch die negativen Erfahrungen niederzuschreiben. Daher wurden die Studierenden angehalten auch noch die drei negativsten und positivsten Erfahrungen aufzulisten und drei Aspekte zu notieren, die von der Lehrveranstaltung *Mündlichen Kommunikation: Ungarisch* in andere Lehrveranstaltungen übernommen werden könnten, um diese effektiver zu gestalten. Außerdem sollten sie weitere drei Elemente vorschlagen, die sie in anderen Lehrveranstaltungen gut fanden und welche die mündliche Kommunikation bereichern könnten.

Wie die skizzierten Punkte andeuten, wurden im Zuge der Journale sehr viele Daten gesammelt. Aufgrund der ausführlichen Informationen und der Perspektive der Lernendenseite eignet sich das Journal für die eingehende Analyse der gruppendynamischen Auswirkungen am besten. Somit bilden die darin enthaltenen Daten den Kern der Untersuchung und die weiteren Instrumente Interview, Reflexion und Fragebogen werden zur Validierung von deren Ergebnissen herangezogen.

Interviews

Am Ende des Semesters wurden halbstrukturierte Interviews (auch Leitfaden-Interviews genannt) (s. Anhang 12) mit jenen Studierenden durchgeführt, die unter Sprachhemmungen leiden, um die sie betreffenden Erkenntnisse zu untermauern oder zu widerlegen. Dabei wurden die befragten Studierenden zwar durch den Interviewleitfaden auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt, konnten aber ihre subjektiven Perspektiven ohne Antwortvorgaben offen legen. Tauchten unerwartete Aspekte auf, wurden dazu auch spontane Ad-hoc-Fragen formuliert.

Gruppendynamische Reflexion

Da die Meinungen und Einstellungen, die an die sozialen Zusammenhänge der Gruppe gebunden sind, am besten in der Gruppe selbst erhoben werden können, wird dazu die gruppendynamische Reflexion verwendet. In diesem Fall war sie einerseits Methode der Handlungsforschung, andererseits auch eines der Themen der Lehrveranstaltung (11. Einheit), die zugleich als Reflexionsaktivität eingesetzt wurde. Dabei verfolgt die gruppendynamische Reflexion dasselbe Ziel: sie thematisiert und ggf. verändert die in der Gruppe ablaufenden Prozesse. Somit ist diese Gruppendiskussion zweifach gewinnbringend: zum einen als Informationsquelle zum anderen als Lernprozess für die an der Forschung Beteiligten (vgl. Dreher & Dreher 1995: 188).

Fragebogen

Außerdem wurde am Ende des Semesters ein Fragebogen (s. Anhang 11) ausgeteilt, der für die Feststellung der Wirkung der gruppendynamischen Interventionen eingesetzt wurde. Mit diesem letzten Fragebogen wurde überprüft, ob die angewendeten gruppendynamischen Interventionen die Gruppenentwicklung beeinflussten und zur Gruppenkohäsion führten oder nicht. Dabei wurde nur deren Vorhandensein überprüft und nicht deren Grad, da Kohäsion weder exakt definiert noch genau gemes-

sen werden kann. Außerdem besteht dafür im Hinblick auf das Forschungsziel weder das Interesse noch die Notwendigkeit.

Bei der Wahl des Fragebogens wurde Wert darauf gelegt, einen bereits bewährten einzusetzen. Dies lässt überflüssigen Zeitaufwand vermeiden und erhöht die Validität der Forschung. Da meines Wissens lediglich Zoltan Dörnyei die Gruppenkohäsion im Fremd- und Zweitsprachenunterricht eingehend erforschte, wurde sein bewährter Fragebogen (2001b: 266f) herangezogen. Da die Messung der Kohäsion jedoch allein schon durch das Nichtvorhandensein ihrer Definition (s. Kapitel 2.2.3) schwierig ist, wurden zur Bestätigung weitere ausgewählte Fragen aus den Bereichen Führungsstil, Atmosphäre und Einstellung zur Gruppe von der Checkliste „Motivational Strategies“ (vgl. Dörnyei 2001: 137ff) verwendet.

Der Fragebogen war anonym, was die Validität der Antworten sichert. Hätten nämlich Studierende Bedenken gehabt (beispielsweise eine schlechte Note befürchtet), ihre Meinung im Journal (nicht anonym) kundzutun, hätten sie hier die Möglichkeit gehabt, diesem anonym nachzukommen. Dadurch ist diese Evaluierungsform gut geeignet einen so heiklen Bereich, wie den Führungsstil der Lehrveranstaltungsleiterin zu erheben. Daher wurde auch dieser Punkt in den Fragebogen aufgenommen. Außerdem kann das Heranziehen eines „fremden“ Bereichs auch das nonreaktive Messen sichern.

Der Fragebogen beginnt somit mit der Einstellung der Lehrkraft gegenüber den Studierenden und ihrer Beziehung zu ihnen. Dabei werden ihr Enthusiasmus, ihre Motivation, Akzeptanz und Hilfsbereitschaft sowie ihre Erwartungen evaluiert.

Die zweite Fragengruppe misst die Atmosphäre der Lehrveranstaltung und beinhaltet Fragen zum angstfreien Reden, stressfreier, gelöster bzw. aufgelockerter sowie vertrauensvoller Lernatmosphäre. Außerdem wird in dieser Itemgruppe auch die Beziehung der Studierenden zueinander – Vertrauen und Toleranz – erfragt.

Daran schließen 7 Fragen zu Gruppenentwicklung und Gruppengeist sowie -zusammenhalt an, welche ergründen, ob die Studierenden gerne miteinander arbeiteten, ob Aktivitäten für ihre Integration eingesetzt wurden, ob sie miteinander in

Kontakt traten und einander besser kennenlernten. Diese Fragengruppe wird als Bestätigung zur vierten Fragengruppe herangezogen.

Letztere, also die vierte Fragengruppe ist der bereits erwähnte erprobte Fragebogen zur Gruppenkohäsion von Dörnyei (2001b: 266f). Darin wird die Wahrnehmung der Gruppenkohäsion seitens der Studierenden evaluiert, und zwar durch Fragen zur Identifikation mit der Gruppe und zum Vergleich mit anderen Gruppen am Zentrum. Hier können die Studierenden eine detailliertere Auskunft über ihre Empfindungen zur Zugehörigkeit geben, indem sie aus sechs Antwortmöglichkeiten (überhaupt nicht einverstanden, nicht einverstanden, nicht ganz einverstanden, teilweise einverstanden, einverstanden und gänzlich einverstanden) wählen können.

Die drei negativen und drei positiven Codes ergeben somit eine balancierte Skala, welche die Zustimmung- oder Ablehnungstendenz herausfinden soll. Bei den vorangehenden drei Fragengruppen können die Studierenden zwischen Falsch und Wahr wählen.

3.2.2 Forschungsinstrumente und Datenerhebung im Sommersemester 2008

Im zweiten Semester, im Sommersemester 2008 wiederholte sich diese Vorgehensweise, wobei hier anhand der Erfahrungen im vorigen Semester (Wiederholungen, keine neuen Erkenntnisse aus den Interviews) auf die Interviews verzichtet wurde.

3.2.3 Forschungsinstrumente und Datenerhebung im Sommersemester 2010

Im Sommersemester 2010 verlagerte sich der Schwerpunkt der Forschung auf den inhaltlichen Aspekt. Da sich das Journal bewährt hatte, wurde dieses weiterhin verwendet. Die gruppenspezifischen Interventionen waren weiterhin integrative Bestandteile der Lehrveranstaltung, daher wurde wieder der Fragebogen eingesetzt, um festzustellen, ob sie ihre Wirkung entfalteten und die Gruppe als kohäsive Einheit wahrgenommen wurde. Wie schon zuvor, wurde auch hier auf Interviews verzichtet.

3.2.4 Aufbereitung der Daten im Wintersemester 2007

Wie aus diesen skizzierten Ausführungen deutlich wird, wurde eine umfangreiche Menge an Daten erhoben, welche darüber hinaus unterschiedliche Perspektiven beinhalten. Es gibt die Sicht der Studierenden über die beforschte Gruppe, d.h. über sich selbst sowie die Sicht der Lehrveranstaltungsleiterin, die zugleich in einer besonderen Rolle ebenfalls Teil der beforschten Gruppe war. Die erste Schwierigkeit bestand also in der Aufbereitung der vorliegenden qualitativen und quantitativen Daten. Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit weiterhin zu gewährleisten, werden in den folgenden Kapiteln die Schritte der Aufbereitung erläutert.

Da die Unterrichtssprache Ungarisch ist, wurden alle Daten (Journale, Interviews, Fragebogen, gruppendedynamische Reflexion) in dieser Sprache erhoben und finden sich im Original mit Zeilennummern versehen im Anhang. Nur die Namen der Studierenden wurden aus Anonymitätsgründen – das jeweilige Geschlecht berücksichtigend – geändert. Um die Verständlichkeit der Untersuchung zu gewährleisten, wurden die im Fließtext zitierten Passagen ins Deutsche übersetzt, auf eine vollständige Übersetzung aller erhobenen Daten wurde jedoch wegen der enormen Datenmenge verzichtet.

Die zitierten Textstellen werden wegen der besseren Übersichtlichkeit im Fließtext *kursiv* dargestellt und, um eine schnelle Rückverfolgung der Zitate zu erleichtern, mit dem geänderten Vornamen, dem Monat und dem Semester, der Art der Datenerhebung sowie mit Zeilennummern versehen. Die ergänzenden Bemerkungen der Übersetzerin befinden sich in eckigen Klammern []. Eine stichprobenartige Überprüfung der Übersetzungen sowie der Richtigkeit der Zuordnungen der gedanklichen Einheiten (s. Journale) erfolgte von der Universitätslektorin Erna Trubel aus dem Sprachbereich Ungarisch des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien.

Journale

Wie bereits erwähnt, lag der Schwerpunkt der Forschung auf dem Wintersemester 2007. Bei der Aufbereitung der Journale dieses Semesters wurden die Äußerungen der Studierenden gelesen und das Wesentliche vom Unwesentlichen getrennt. Das Wesentliche wurde begrifflichen Einheiten zugeordnet, wobei eine Einheit einen Satz, einen Gedanken, eine in sich geschlossene Aussage oder einen thematischen Bezug

umfasst. Diese Einheiten lassen sich klassifizieren. Ein Beitrag kann jedoch mehrere Gesichtspunkte und verschiedene Inhalte enthalten. Diese wurden entsprechend aufgesplittet und den jeweiligen Kategorien zugeordnet (s. Anhang 13–18).

Bei der Analyse mancher Aussagen tauchten jedoch Überlappungen auf. Die meisten Überlappungen ergaben sich aus dem Ursache-Wirkung Problem. Zum Beispiel war durch unerlaubtes Plaudern einerseits die Atmosphäre (Wirkung) beeinträchtigt, andererseits war die Verhinderung desselben Aufgabe der Lehrkraft (Ursache), die sie in diesem Fall versäumt hat. Wird jedoch nur die Wirkung, also die Störung angemerkt, ohne auf die mögliche Ursache hingewiesen zu haben, wird diese Aussage nur der Kategorie *Atmosphäre* zugeordnet. Es wurde also die Regel festgelegt, dass wenn nur ein Aspekt genannt wird, nur dieser der jeweiligen Kategorie zugeordnet wird.

Treten jedoch in der jeweiligen Einheit sowohl Wirkung als auch Ursache auf, beispielsweise wird von Helga die „Wichtigkeit der Sitzordnung hervorgehoben, was zum Kennenlernen und zur Reifung der Gruppe beiträgt“ (Helga Journal Jänner WS 2007: 22f), werden diese allen betreffenden Kategorien zugeordnet.

Die Kategorien wurden teils vor Durchsicht des Datenmaterials (deduktiver Weg) von den gruppenspezifischen Vorüberlegungen (s. Kapitel 2.1 und 2.2) abgeleitet. Teils entwickelten sich zusätzliche Kategorien aus dem Material heraus – also während der Durchsicht der Aussagen –, die dann in den theoretischen Zusammenhang eingeordnet wurden (induktives Verfahren).

Bei der Systematisierung der Klassifizierungen traten zudem Abgrenzungsprobleme auf. Beispielsweise ist die Wahl der Sozialform (Einzel-, Paar- und Gruppenarbeit sowie Reden im Plenum) Teil der Planung der Lehrveranstaltung, die sich nach den Zielen der jeweiligen Aktivität im Unterricht richtet. Da die Sozialform jedoch – vor allem wenn es um die Gruppenarbeit geht – auch die Gruppenentwicklung fördert, weist sie sekundär auch einen gruppenspezifischen Aspekt auf. Trotzdem bleibt die Sozialform in ihrer primären, also in der Kategorie der aufgabenbezogenen Attraktion klassifiziert, ihre mögliche gruppenspezifische Komponente wird aber in der Analyse und Auswertung der Ergebnisse berücksichtigt und thematisiert.

Das endgültige Kategoriensystem entstand somit nach der vollständigen Analyse der Journale. Schließlich wurden die begrifflichen Einheiten den jeweiligen Kategorien oder deren Unterkategorien zugeordnet. Wegen des umfangreichen Materials konnten in das Kategoriensystem nur die Koordinaten (die Abkürzungen und die Zeilenzahl) nicht jedoch ganze Aussagen aufgenommen werden. Es entstanden insgesamt zwei Tabellen, zu einem mit den negativen und zum anderen mit den positiven Einheiten. Innerhalb der Tabellen erfolgte die Gliederung nach den Abgabeterminen der Journale und somit wurden die Einheiten entsprechend den drei zeitlichen Abständen (Oktober, November und Jänner) bearbeitet (s. Anhang 13–18).

Die begrifflichen Einheiten wurden also thematisch (nach den Kategorien) geordnet und die markantesten Aussagen hervorgehoben, welche dann auch in den Fließtext aufgenommen wurden. Wurden Beobachtungen zu konkreten Unterrichtseinheiten der Lehrveranstaltung getätigt, flossen diese Aussagen in die *Besprechung der Unterrichtsbeobachtung* (s. Kapitel 4.1.2.1) ein. Die allgemeinen Beobachtungen der Studierenden werden im Kapitel *Besprechung der Journale* thematisiert.

Die jeweils zitierten Textstellen sind Ankerbeispiele und haben also eine prototypische Funktion für die Kategorie. Somit stehen diese überwiegend für vergleichbare Aussagen, die von mehreren verschiedenen Teilnehmer/innen beigetragen wurden und selten nur für sich. Die Zusammenstellung liefert ein Gesamtbild der Lehrveranstaltung und somit auch dessen, womit die befragten Studierenden gute sowie schlechte Erfahrungen sammelten. Im Sinne der Doppelsicherung wurden die begrifflichen Einheiten der jeweiligen Kategorien auch quantitativ analysiert. Diese deskriptive statistische Analyse gibt einen Überblick über alle positiven und negativen Erfahrungen der Studierenden, die im Laufe des ganzen Semesters gemacht wurden und findet sich zu Beginn der *Besprechung der Journale*.

Die statistische Analyse ermöglicht einen raschen Überblick und untermauert die Ergebnisse der qualitativen Auswertung der Journale durch den Vergleich mit deren quantitativen Äquivalenten. Außerdem wird mit der quantitativen Beschreibung das Ziel verfolgt, subjektive Fehleinschätzungen der Forscherin / Lehrenden zu revidieren sowie die Stichhaltigkeit der Erkenntnisse zu evaluieren. Dadurch können auch die Grenzen ihres Geltungsbereiches sichtbar gemacht sowie die Validität der Schlussfolgerungen nochmals abgesichert werden (vgl. Miles & Huberman 2005: 252f).

Eine vergleichende Analyse zwischen den drei Journalen im Oktober, November und Jänner kann nur sehr bedingt unternommen werden, da die an die Studierenden jeweils erteilten Anweisungen nicht konstant waren. Ein Vergleich kann nur im Bereich stressfreies Reden unternommen werden, da hier keine Anweisungen erteilt wurden.

Aufgrund des oben dargestellten, enormen Potentials der Auswertungsergebnisse der Journale bilden diese den Kern der Forschung. Die weiteren Instrumente, Interviews und dergleichen werden zur Validierung von deren Erkenntnissen herangezogen.

Interviews

Um die Materialfülle zu reduzieren, erfolgte die Aufbereitung der Interviews direkt vom Tonband in Form einer narrativen Zusammenfassung. Dabei wurden einzelne begriffliche Einheiten, falls sie wiederholt oder bedeutungsgleich auftraten, gebündelt. Für den Forschungsgegenstand nicht relevante begriffliche Einheiten wurden jedoch nicht fallen gelassen. Diese Zusammenfassung wurde erst nach der Auswertung der Journale analysiert und zur Validierung der im Journal enthaltenen Aussagen verwendet.

Eine kommunikative Validierung zum Interpretationsabgleich zwischen Interviewten und Interviewerin erfolgte nicht, da die Interviews keine von den Journalen und Fragebögen abweichenden Ergebnisse ergeben hatten (vgl. Altrichter & Posch 1998: 168–213).

Unterrichtsbeobachtung

Die Notizen der Lehrveranstaltungsleiterin wurden unter Zuhilfenahme der Tonaufnahme kontrolliert, revidiert, teilweise ergänzt sowie qualitativ zusammengefasst, inhaltlich verdichtet und in die *Besprechung der Unterrichtsbeobachtung* aufgenommen. Um allfällig notwendige Ergänzungen möglichst noch unter dem unmittelbaren Eindruck der Lehrveranstaltung vornehmen zu können, erfolgte die Analyse der Notizen direkt im Anschluss an die jeweilige Unterrichtseinheit.

Fragebogen

Bei der Aufbereitung der Fragebögen wurde zuerst eine Datenmatrix erstellt. Die ersten drei Fragengruppen wurden unverändert übernommen, nur bei der vierten Fragengruppe mussten erforderliche Datenmodifikationen durchgeführt werden.

Um eine sinnvolle Kodierung aller Fragen zu gewährleisten (vgl. Benninghaus 2005: 41), wurden hier einerseits die Codes (überhaupt nicht einverstanden, nicht einverstanden, nicht ganz einverstanden, teilweise einverstanden, einverstanden und gänzlich einverstanden) der zweiten und der fünften Frage umgedreht.

Andererseits wurden die Codes in zwei Gruppen unterteilt. Die Codes *überhaupt nicht einverstanden, nicht einverstanden, nicht ganz einverstanden* wurden unter dem Oberbegriff *Falsch* zusammengefasst und die restlichen Codes: *teilweise einverstanden, einverstanden* und *gänzlich einverstanden* dem Oberbegriff *Wahr* zugeordnet, um die zentralen Tendenzen der Studierenden in gedrängter Form zum Ausdruck zu bringen und eine prompte Analyse zu ermöglichen.

Zur schnelleren Orientierung und zum Überblick trägt auch die Feststellung des arithmetischen Mittels (auch Mittelwert oder auch Durchschnittswert genannt) der Fragengruppen bei (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2008: 96f). In der graphischen Darstellung dieser Fragengruppen werden die Daten in Prozentzahlen und in Form eines Balkendiagramms dargestellt, der Mittelwert immer ganz zuoberst.

Eine Korrelationsanalyse (vgl. Kirchhoff, Kuhnt, Lipp & Schlawin 2003: 72ff, Bortz 1999: 173ff) erfolgte nicht, da der Fragebogen lediglich der Bestätigung der gruppenspezifischen Interventionen dient. Eventuelle Kausalitäten werden nicht dem Fragebogen, sondern den anderen, qualitativen Instrumenten entnommen.

Gruppendynamische Reflexion

Da bei der gruppenspezifischen Reflexion nur ein Aspekt, nämlich die inhaltlich-thematische Seite relevant war, wurde diese ebenso wie die Journale und Interviews narrativ zusammengefasst. Dabei wurden umfassende begriffliche Einheiten konstruiert und damit einzelne, inhaltlich eng zusammenhängende Bedeutungsinhalte in gebündelter Form wiedergegeben. Die Ergebnisse finden sich in der dazugehörigen Unterrichtseinheit, in der *Besprechung der 11. Einheit*.

3.2.5 Aufbereitung der Daten im Sommersemester 2008

Die Aufbereitung der Daten im Sommersemester 2008 erfolgte ähnlich wie jene im Wintersemester 2007. Daher wird hier nur auf die Unterschiede bei der Aufbereitung eingegangen.

Da die Daten des Sommersemesters 2008 zur Validierung der Erkenntnisse des Wintersemesters 2007 erhoben wurden, wurde auf die aufwendige deskriptive statistische Aufbereitung verzichtet. Die Journale wurden auf relevante Inhalte durchgelesen, die wesentlichen Aussagen selektiert und mit den Unterrichtsbeobachtungen der Lehrperson ergänzt. Die Aufbereitung und Auswertung der Fragebögen erfolgten auf gleiche Art wie jene im Wintersemester 2007, um nachvollziehen zu können, ob weiterhin die gruppenspezifischen Interventionen ihre Wirkung entfalteten und zur Gruppenkohäsion führten. (Wie bereits erwähnt, wurde auf Interviews verzichtet.)

3.2.6 Aufbereitung der Daten im Sommersemester 2010

Die Aufbereitung der Daten im Sommersemester 2010 erfolgte ähnlich wie jene im Sommersemester 2008, wobei sich hier der Schwerpunkt der Datenanalyse von der Gruppendynamik auf den inhaltlichen Aspekt des Unterrichts verschob. Um herauszufinden, ob die gruppenspezifischen Interventionen weiterhin am Wirken waren und zur Gruppenkohäsion beitrugen, wurden die Fragebögen alle bis auf einen vollständig aufbereitet und analysiert. Ein Fragebogen musste entfernt werden, weil er private, auch den Unterricht der mündlichen Kommunikation nicht betreffende Anmerkungen enthält.

4. Durchführung der Untersuchung und Auswertung der Ergebnisse

Da der Schwerpunkt der Untersuchung auf dem Wintersemester 2007 lag, werden die Unterrichtsgeschehnisse dieses Semesters im Detail erörtert. Somit werden zuerst die Unterrichtsgruppe, die Sprachkenntnisse der Studierenden und der Ablauf der Lehrveranstaltung im Wintersemester 2007 besprochen. Anschließend werden die Beobachtungen der Lehrperson um jenen der Studierenden ergänzt und durch eine aneinanderknüpfende Beschreibung dargestellt, und zwar dicht an den Daten (vgl. Miles & Huberman 2005: 144). Da die Journale den Kern der Erforschung der Gruppe bilden, werden deren Ergebnisse anhand der deskriptiven statistischen Analyse in einem eigenen Abschnitt erörtert, der die Besprechung der Interviews und zum Schluss jene der Fragebögen folgt. Die Besprechung der Ergebnisse des Wintersemesters 2007 finden sich im Kapitel 4.1.

Da die Daten des darauffolgenden Sommersemesters 2008 lediglich zur Validierung der Erkenntnisse des Wintersemesters 2007 herangezogen wurden, werden die Ereignisse in dieser Gruppe zusammenfassend dargestellt. Somit werden die Ergebnisse mit dem gleich gebliebenen Schwerpunkt – den gruppendynamischen Verfahren – im Kapitel 4.2. zusammenfassend erläutert.

Die Daten des Sommersemesters 2010 werden genau wie jene des Sommersemesters 2008 zusammenfassend besprochen, wobei hier – wie bereits im Kapitel 3.2 erwähnt – das Ziel weniger die nochmalige Validierung der Erkenntnisse war, sondern vielmehr weitere Inputs zum völlig unerforschten Aspekt der Lehrveranstaltung, nämlich dem Inhalt, zu bekommen. Dieser Aspekt bekommt schwerpunktgemäß einen höheren Stellenwert bei der Erörterung der Geschehnisse und findet im Kapitel 4.3 Eingang.

Da Gruppen grundlegend unterschiedlich sind, wird erwartet, dass keine direkten Vergleiche angestellt werden können und, dass sich nicht alle Erkenntnisse validieren lassen. Aber gleichzeitig wird angenommen, dass die Ergebnisse der Sommersemester 2008 und 2010 helfen werden, genauer zu verstehen, was und wie etwas geschah, sowie auch kohärent erklären zu können, warum sich gerade dies oder jenes ereignete (vgl. Miles & Huberman 2005: 90).

Die skizzierten Ausführungen zeigen die Komplexität der erhobenen Daten in den drei Semestern auf. Um eine kohärente Theorie gewinnen (vgl. Caspari, Helbig & Schmelter 2003: 500) und wiederholbare Regelmäßigkeiten feststellen zu können, werden die Ergebnisse der drei Gruppen – mit Schwerpunktsetzung auf der Hauptuntersuchung – erst im Kapitel 4.4 zusammen interpretiert.

4.1 Untersuchung im Wintersemester 2007

4.1.1 Konkretes Vorgehen

Um nachvollziehen zu können, in welcher Form die gruppenspezifischen Prinzipien und Verfahren im Unterricht zum Einsatz kamen, bedarf es der exakten Darstellung des Ablaufes der betreffenden Lehrveranstaltung. In diesem Kapitel findet der/die Leser/in also die genaue Beschreibung der einzelnen Einheiten der Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation: Ungarisch*, welche am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien angeboten wird. Im Wintersemester 2007 fand die Lehrveranstaltung vom 10.10.2007 bis 30.1.2008 einmal in der Woche mittwochs von 14.30 bis 16.00 Uhr insgesamt 13 Mal statt, wobei die Einheit am 12.12. entfiel. Sie wurde in Form einer Online-Phase nachgeholt. Die in der jeweiligen Einheit zur Verfügung stehende Zeit beträgt jeweils 90 Minuten.

Untersuchte Zielgruppe

Im Wintersemester 2007 wurde die Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation: Ungarisch* von 14 Teilnehmer/innen (Durchschnittsalter etwa 23 Jahre) absolviert, wobei die Teilnehmer/innenzahl in den Unterrichtseinheiten schwankte: in der ersten Einheit wurde die Lehrveranstaltung von 13 Studierenden, in der zweiten von 17 und in der dritten von 16 Studenten besucht (für genaue Zahlen s. die jeweilige Einheit). Ab der vierten Einheit beträgt die Teilnehmer/innenzahl 15. Von den ausgeschiedenen zwei Studierenden benachrichtigte nur eine die Lehrende über eine zeitliche Kollision mit ihrer neuen beruflichen Verpflichtung, über die andere Studierende wusste niemand Bescheid. Eine andere Teilnehmerin besuchte die Lehrveranstaltung nur mehr sporadisch und nahm an den letzten drei Einheiten nicht teil. Die zwei Teilnehmerinnen, die bezüglich ihrer Abwesenheit nichts mitteilten, wurden im Laufe der Zeit am Zentrum

für Translationswissenschaft nicht mehr gesichtet. Es wurde daher von den anderen Studierenden angenommen, dass sie ihr Studium abgebrochen hatten.

Wie bereits erwähnt, muss als Voraussetzung für die Teilnahme an dieser Übung – neben der generellen Zulassung zum Studium – das sprachliche Niveau B2 nach dem Europäischen Referenzrahmen nachgewiesen werden. Studierende, die über höhere Kenntnisse verfügen (z.B. Muttersprachler/innen), müssen die Übung trotzdem besuchen, auch wenn einige von ihnen die Matura in einem Gymnasium der Unterrichtssprache abgelegt haben und somit als zweisprachig einzustufen sind. Aber wie sah die Sprachbeherrschung der Studierenden im Wintersemester 2007 tatsächlich aus?

Sprachkenntnisse

Von den 14²⁵ Teilnehmer/innen, die die Lehrveranstaltung schließlich auch absolvierten, lernen nur zwei Ungarisch als Zweitsprache (Gisela und Tanja). Sie haben zum Ungarischen durch ihre Kindergartenzeit, die ungarischsprachigen Großeltern und andere Verwandte eine enge Beziehung. Zwölf Teilnehmer/innen haben Ungarisch als Erstsprache angegeben. Davon haben drei Studierende Ungarisch als Bildungssprache (Barbara, Helga und Olivia).

Verwendete Materialien

Vorgaben bezüglich der Lehrwerke oder der zu verwendenden Materialien existieren im Bereich des universitären Sprachunterrichts nicht, die Auswahl der Materialien hängt in erster Linie vom Grad der Sprachbeherrschung der jeweiligen Studierendengruppe ab. In der Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation* wird die Zusammenstellung der Materialien dadurch erschwert, dass sie sowohl von Zweitsprachenlernenden als auch von Erstsprachler/innen besucht wird. Weder für derartige Gruppen noch für sehr Fortgeschrittene (ab B2) existieren im Ungarischen Lehrwerke. Daher wurden Videoausschnitte, Zeitungsartikel und Hörbeiträge aus den ungarischsprachigen Medien herangezogen, die eigentlich für Muttersprachler/innen gedacht sind. Somit kann jedoch zumindest die Authentizität der verwendeten Materialien gewährleistet werden.

²⁵ Für die Darstellung der Sprachkenntnisse der ursprünglichen 17 TeilnehmerInnen siehe 3. Einheit – Sprachfertigkeiten.

Auch gruppendedynamische Übungen für Sprachlernende sind auf Ungarisch nicht vorhanden. Die im Unterricht eingesetzten gruppendedynamischen Übungen stammen aus englischsprachigen Trainingsbüchern und wurden von der Lehrkraft sorgfältig ausgewählt und ins Ungarische übersetzt. Sie befinden sich in Originalsprache im Anhang 3–6.

Ablauf der Lehrveranstaltung

Erste Einheit

<u>Vorstellungsrunde</u> (90 Min) 13 Anwesende	10.10.2007
1. Vorstellung der Lehrkraft bzw. der Forschung (10 Min)	
2. Fragebogen (7 Min)	
3. Paarinterview (15 Min),	
4. Vorstellungsrunde: drei Aussagen über den Gesprächspartner, davon zwei richtig, eine falsch; das Plenum findet heraus, welche falsch ist und warum - Stereotype, Vorurteile (15 Min)	
5. Vorstellung einer positiven und negativen Lernerfahrung: zuerst die Lehrkraft sozusagen als Einführung (3 Min)	
6. dann in Paarbeit (15 Min), danach wird im Plenum ein Erlebnis ausgewählt und erzählt (20 Min)	
<u>Hausaufgabe:</u> Gedanken zum Lernen der mündlichen Kommunikation	
<u>Ziel:</u> Kennenlernen, Interview durchführen, jemanden vorstellen, freies Reden, aktiv zuhören, Förderung von Kreativität und Intuition, das Schaffen eines guten Arbeitsklimas bzw. einer Vertrauensbasis	

Anwesend sind 13 Studierende, davon zwölf Studentinnen und ein Student.

Als allererstes begrüßt die Lehrkraft die Studierenden in der Lehrveranstaltung, stellt sich kurz vor und fordert anschließend die Studierenden auf, Fragen zu ihrer Person zu stellen. Fragen zu Alter und Studienabschluss der Lehrkraft werden beantwortet.²⁶

Auf die Frage nach dem Studienabschluss erklärt sie, dass sie an ihrer Dissertation zur mündlichen Kommunikation arbeitet und daher alle Unterrichtseinheiten auf Ton-

²⁶ Um die Lebendigkeit der gruppendedynamischen Interventionen wiedergeben zu können, werden die Ereignisse dieses Semesters weitestgehend in Gegenwartsform festgehalten und nur im Falle von Vorzeitigkeit die Vergangenheitsform verwendet.

band aufnimmt. Sie werde auch Vieles notieren, jedoch nicht einzelne Bemerkungen der Studierenden, sondern ihre eigenen Beobachtungen und Feststellungen. Sie wird gemeinsam mit den Studierenden einen Syllabus der *Lehrveranstaltung Mündliche Kommunikation: Ungarisch* zusammenstellen. Bewährt sich der Lehrplan, kann er auch auf andere Sprachbereiche übertragen werden. Danach fragt sie die Studierenden, ob sie mit dieser Vorgehensweise einverstanden sind.

Anschließend wird ein von der Lehrkraft erstellter **Fragebogen** (s. Anhang 2) von den Studierenden ausgefüllt, welcher der Lehrenden einen Überblick über die mündlichen Sprachfertigkeiten der Lernenden gibt. Zusätzlich wird eruiert, ob die Unterrichtssprache ihre Muttersprache oder eine Fremd- bzw. Zweitsprache ist, wie weit sie in ihrem Studium sind, ob sie bereits Erfahrungen mit der Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation* haben und wenn ja, in welchem Sprachbereich. Weiteren genaueren Erfahrungen wird später nachgegangen, wenn die Lehrveranstaltung mit jenen anderer Sprachbereiche verglichen wird. Um einen derartigen Vergleich unternehmen zu können bedarf es jedoch Erfahrungen in dieser Lehrveranstaltung, daher findet dieser erst später in der 11. Einheit statt. Weiteres werden die Studierenden mittels Fragebogen zu ihren Sprachfertigkeiten befragt, wie sie ihre mündlichen Sprachkenntnisse beurteilen, was sie sich von der Lehrveranstaltung erwarten, welche Probleme sie haben und welche Ziele sie mit dem Besuch der Lehrveranstaltung für sich gesetzt haben.

Nach dem sich die Lehrende vorgestellt hat, möchte sie auch die Studierenden kennenlernen bzw. dass sie sich untereinander vorstellen. Zum gegenseitigen Kennenlernen wird eine **Icebreaker**-Aktivität eingesetzt, die auflockert, viel Spaß macht und von der leicht ermüdenden Einzelvorstellung abweicht. Außerdem hat sie den Vorteil, dass die Lernenden sich zuerst in einem relativ entspannten Rahmen einbringen können, wodurch die Hemmschwelle für weitere Beiträge gesenkt wird.

Paarinterview und Partnervorstellung mit Rätsel

Die Lernenden treffen zunächst in einer sicheren Zweiersituation aufeinander, fragen sich gegenseitig aus und erst danach stellen sie einander im Plenum vor. Aber letzteres tun sie nicht auf gewöhnliche Art und Weise. Sie einigen sich jeweils auf drei Aussagen. Zwei davon sind richtig, eine ist jedoch „glaubwürdig“ falsch. Je nach Kompetenzniveau und Kreativität der Gruppenmitglieder werden hier sehr einfallsreiche

Sätze formuliert. Im Plenum versuchten sie zu erraten, welcher Satz falsch ist und warum sie glauben, dass er falsch ist. Dazu muss ermöglicht werden, dass sich alle anschauen können, wofür sich die kreisförmige Sitzordnung am besten eignet.

Durch das Ratespiel werden auch die restlichen Teilnehmer/innen einbezogen und das Interesse wird geweckt, aktiv zuzuhören. Außerdem werden durch den Aspekt der spielerischen Kreativität auch die Muttersprachler/innen motiviert, an dieser Aktivität aktiv teilzunehmen (vgl. Krajcso 2009b: 74f). Auch die Zweitsprachenlernenden sind nicht überfordert, denn sie müssen nur 3 Aussagen tätigen, die sie sich im Vorfeld überlegen können. Das spielerische Element erleichtert auch die Überwindung der anfänglichen Hemmungen.

Nach der Übung erfolgt die **Auswertung**, welche bei der Gruppendynamik eine wichtige Rolle spielt. Bei der Auswertung wird über die Vorstellungsrunde, also über Erwartungen und Vorurteile reflektiert. Nach der Vorstellungsrunde werden daher gleich Themen wie z.B. Eigenschaften oder Klischees, Stereotype und Vorurteile aufgegriffen, je nachdem ob und in welchem Maß sie durch das Raten herangezogen werden (Aspekt des interkulturellen Lernens).

Erwartungen dienen als Überleitung zum nächsten Thema, zu den positiven und negativen **Lernerfahrungen**. Die Übung wird eingeleitet, indem die Lehrkraft zwei Geschichten erzählt: ein gutes und ein schlechtes Erlebnis, beide basieren auf realen Erfahrungen. Sie fragt das Publikum, mit welchem sie beginnen soll. Die Lernenden entscheiden sich für das schlechte.

Nachdem die Lehrkraft ihren Erlebnissen kundgetan hat, wird die Sitzordnung geändert, um spontane Anfangscliquen zu vermeiden und den Lernenden die Möglichkeit zu geben, außer mit ihrem Sitzkameraden auch mit anderen Kolleg/innen in Interaktion zu treten. Nach dem Zufallsprinzip (durchzählen bis zur Hälfte der Lernenden, dann neu beginnen) werden Paare gebildet. Zu zweit diskutieren die Lernenden ihre positiven bzw. negativen Lernerfahrungen, danach suchen sie jeweils ein Erlebnis aus, das auch für die anderen interessant sein könnte und erzählen es im Plenum. Dies ist bereits die erste schwierigere Aufgabe, denn im Plenum, vor allem in Anwesenheit von Muttersprachlern, fällt besonders den Zweitsprachlerinnen das Reden schwer.

Die Hausaufgabe besteht darin, Gedanken zum Lernen der mündlichen Kommunikation (Lehrende, Studierende, Ablauf der Lehrveranstaltung, Lernerfahrungen, Aktivitäten, Sozialformen usw.) zu sammeln, also darüber, was und wie in der Lehrveranstaltung unterrichtet werden sollte.

Zweite Einheit

Erarbeiten des Lehrplans & Einführung in die Diskussion 17.10.2007

(~ 90 Min) 17 Anwesende

1. Vorstellung der neuen Teilnehmer/innen (10 Min)
2. Kurze Thematisierung der Ziele des Kennenlernens und der Lehrveranstaltung (2 Min)
2. Besprechung von Tätigkeiten, Themen, Rollen bzw. Beurteilung in drei Gruppen (30 Min)
3. Fortsetzung des Zeitungsartikels „Egy bús férj panasza” (Beschwerden eines traurigen Ehemannes) (25 Min)
 - in der 1. Runde darf die Geschichte nicht beendet werden
 - in der 2. Runde versucht man, die Geschichte zu beenden, damit der/die Nächste sie nicht mehr fortsetzen kann
4. Rollenspiel (20 Min): Diskussion anhand des Artikels: zwischen Eheleuten / Vor- und Nachteile des ländlichen Lebens

Hausaufgabe: Glossar anhand eines Zeitungsartikels „Kísértetek pedig vannak” (Geister gibt es doch! / Inhalt: Esoterik, Okkultismus)

Ziel: Kennenlernen, Erweiterung des Wortschatzes „Landleben”, sich vorstellen, diskutieren, argumentieren, aktiv zuhören, Förderung von Kreativität und Intuition, Entscheidungen treffen, Kooperieren, das Schaffen eines guten Arbeitsklimas bzw. einer Vertrauensbasis

Wie erwartet, sind in dieser Einheit vier Studierende dazugekommen, was den Ablauf dieser Einheit änderte. Die neuen Studierenden (drei Studentinnen und ein Student) stellen sich zu Beginn der Übung vor. Außerdem wird ihnen der Fragebogen ausgehändigt, den sie in ein paar Tagen ausgefüllt an die Lehrkraft retournieren sollen. Somit verschiebt sich die planmäßige Auswertung der Bögen um eine Einheit. Als nächstes erzählen einige Studierende, die in der ersten Einheit anwesend waren, den neuen Teilnehmer/innen gemeinsam, was in der ersten Einheit geschah.

Die Reflexivität der Studierenden wird aktiviert, indem die **Ziele** der Kennenlern-Aktivitäten diskutiert werden. Nach einer kurzen gemeinsamen Besprechung wird

darauf eingegangen, dass es in dieser Lehrveranstaltung nicht darum geht die Lernenden nach Fehlern zu be- bzw. zu verurteilen, sondern dass alle gemeinschaftlich miteinander reden, dass das ins Mündliche umgesetzt und geübt wird, was in den Lehrveranstaltungen Grammatik, Hör- und Leseverstehen gelernt wurde.

Die Hausaufgabe, sich Gedanken zum Lernen der mündlichen Kommunikation zu machen, wird im Zuge einer Kleingruppenarbeit besprochen. Drei Tische werden zu Diskussionsrunden umfunktioniert und die anwesenden 17 Studierenden teilen sich auf. Auf jedem Tisch befindet sich ein A/3 Blatt Papier mit jeweils einem der folgenden Themenbereiche: (1) Aktivitäten, (2) Themen, (3) Rollen und Beurteilung. Die jeweiligen Gruppen sammeln zu fünft bis sechst in Form von Brainstorming und Diskussion ihre Ideen, Vorschläge und Wünsche für die Gestaltung einer guten Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation* und eine/r notiert das Besprochene. Nach etwa 10 Minuten wechselt die Gruppe den Tisch, so dass jede Gruppe alle Themenbereiche bearbeitet, ergänzt oder kommentiert. Die meiste Diskussion entsteht bei der Themenwahl. Einige wenige Studierende möchten auch kulturkundliche Themen behandeln, woraufhin die anderen auf die Lehrveranstaltung Kulturkompetenz, in der solche Themen vorherrschen, verweisen.

Die gesammelten Ideen werden von der Lehrkraft bis zur nächsten Einheit ausgewertet.

Die nächste Übung, eine abgeänderte Form der stillen Post, die **laute Post** genannt werden könnte, beginnt wieder mit einer Geschichte, die jetzt allerdings nicht frei erzählt, sondern vorgelesen wird. Aber nur der Anfang, da die Aufgabe dann die Beendigung der Geschichte sein wird. Der Titel des Artikels der Wochenzeitschrift „Nók Lapja“ (18.7.2007) lautet: „Beschwerden eines traurigen Ehemannes: Die Ruhe der Frau und des Dorfes“. Der Artikel beginnt folgendermaßen: „Ich kann Ihnen sagen, ich bin ein ordentlicher Ehemann, ich liebe meine Frau. Ich liebe an ihr, dass sie klug, fröhlich und obendrein hübsch ist. Ich liebe an ihr, dass sie etwas auf sich gibt und immer eine angenehme Erscheinung ist. Aber inzwischen werde ich verrückt! Warum? Na, davon erzähle ich ein wenig...“ Der Artikel ist authentisch, der Text sehr anspruchsvoll, der Stil manchmal sarkastisch und teilweise witzig. Der Ehemann erzählt noch ein wenig über seine Frau, schildert charmant ihren Wunsch nach einem Landhaus und ihre Nichteignung für das Landleben (lästige Nachbarschaft, Garten-

arbeiten, Versorgung von Haustieren). Dabei werden einem die Vor- und Nachteile des Landlebens vor Augen geführt. Der letzte Satz des Absatzes gewährleistet ein offenes Ende der Geschichte und lautet: „Und was glauben Sie, wer hat gewonnen?“

Das Vorgelesene wird im Plenum zusammengefasst und weitere zur Geschichte passende Details (Alter, Beruf, Kinder, Aussehen, Hobbys der Ehepartner) in Form eines Brainstormings erarbeitet. Eine Freiwillige fasst das Erarbeitete kurz zusammen. Somit wird die Fantasie der Einzelnen aktiviert und jede entwickelt ein lebhaftes Bild von diesem Ehepaar. Als nächstes wird die Geschichte im Plenum fortgesetzt, indem jede(r) der Reihe nach mit einem Satz die Geschichte weitererzählt. Die Geschichte muss jedoch glaubhaft bleiben. Um den Schwierigkeitsgrad in punkto Gedächtnis bei den Studierenden etwa gleich zu halten, wird die Reihenfolge geändert und der Letzte setzt noch einmal an und erzählt die Geschichte weiter. Dabei wird auch das **aktive Zuhören** trainiert, denn die Studierenden müssen aufpassen, was bereits gesagt wurde, um nichts zu wiederholen und um einen zusammenhängenden mündlichen Text zu produzieren.

Insgesamt finden drei Runden statt. In der letzten Runde ist man bemüht, die Geschichte so weiterzuführen, dass der Nächste sie nicht mehr fortsetzen kann, aber die Geschichte trotzdem glaubhaft bleibt. Dies erschwert die Aufgabe, denn man muss sich auch viel mehr auf den Inhalt konzentrieren.

Danach wird ein **Rollenspiel** in sicherem Rahmen – in Paararbeit – zwischen Eheleuten inszeniert. Die Paare einigen sich auf die Rollen – Ehefrau oder Ehemann – und sammeln kurz im Stillen ihre Gedanken, welche Vor- und Nachteile das Landleben hat und wie sie ihren Partner je nach Rolle davon überzeugen oder abraten können. Geplant war hier das freiwillige Vorführen eines Dialogs im Plenum, aber leider blieb dafür keine Zeit.

Der letzte Satz der Horrorgeschichte wird dann von der Lehrkraft als Anlass genutzt, die Hausübung vorzustellen. Die Studierenden haben einen Zeitungsartikel, „Kísértek pedig vannak" (Geister gibt es doch), zu lesen und ein Glossar zum Thema Esoterik und Okkultismus für die nächste Einheit zu erarbeiten.

Dritte Einheit

Auswertung des Lehrplans & Okkultismus

24.10.2007

(~ 90 Min) 16 Anwesende

1. Auswertung des Fragebogens und des Lehrplans (20 Min)
2. Auswertung des Rollenspieles der zweiten Einheit (5 Min)
3. Anschauen einer Diskussion „Vágó és Sáringer egymásnak estek“ (Vago und Saringer über den Okkultismus - Video) und Beobachtung des Moderators und der Diskussionsteilnehmer in 3 Gruppen (20 Min)
4. Gruppenbesprechung der Beobachtungen (20 Min)
5. Zusammenfassung der Beobachtungen im Plenum und Erarbeitung der Rolle eines guten Moderatoren (15 Min)
6. Diskussion in 3-er Gruppen über Okkultismus (2 Diskutierende & 1 Moderator(in) (15 Min)

Hausaufgabe: Einen kleinen Gegenstand zum Verschenken mitnehmen

Ziel: Erweiterung des Wortschatzes „Esoterik“, Lehrplan aushandeln, Wahrnehmung, Analyse und Reflexion der eigenen und einer fremden Diskussion, Analyse der Beziehungs- und Inhaltsebene, Einführung in die Diskussion mit Moderator

Zu Beginn der dritten Einheit wird die Auswertung der Fragebögen, also die individuellen Sprachfertigkeiten und die Erwartungen der einzelnen Teilnehmer/innen und der in der Diskussion zusammengestellten Wünsche bezüglich der Aktivitäten, Sozialformen, Rollen und Themen mit einem Beamer auf die Wand projiziert und besprochen.

Sprachfertigkeiten

In der ersten Einheit waren 13 Studierende anwesend, von denen elf Ungarisch als Muttersprache angaben. Dies hat sich in der zweiten Einheit geändert, wo von den insgesamt 17 Teilnehmer/innen drei Ungarisch als Zweitsprache (Gisela, Tanja und Sara) lernen und 14 Ungarisch als Muttersprache angegeben haben. Laut Inskription studieren 13 Teilnehmer/innen Ungarisch als erste Fremdsprache, drei Studierende als zweite Fremdsprache und eine Studentin ist vom Institut für Slawistik, sie betreibt das Studium am Zentrum als Wahlfach. Laut Fragebogen halten die meisten ihre mündliche Sprachkompetenz im Ungarischen für zufrieden stellend bis gut, nur eine für nicht gut und zwei gaben ausgezeichnet an. Zu den meist genannten Schwierigkeiten zählen die Probleme im Bereich Grammatik und Rechtschreibregeln sowie Mängel im Bereich Wortschatz und Wortwahl.

Die Lehrkraft erläutert, dass Grammatik in einer anderen Übung behandelt wird und hier nur auf einzelne grammatikalische Fehler hingewiesen werden kann, aber die Phänomene können in der Einheit nicht im Detail besprochen werden. Als gemeinsame Ziele werden somit die Aktivierung des passiven Wortschatzes, flüssiges Reden, gewählte Ausdrucksweise, Reduzierung der Fehler im mündlichen Ausdruck sowie die Förderung der kommunikativen Kompetenz festgelegt. Anlässlich des letztgenannten Problems wird auch die Fehlerkorrektur besprochen. Die Studierenden wollen korrigiert werden, die Lehrkraft ist jedoch davon überzeugt, dass das nichts bringt. Daher wird vereinbart, dass in jeder Einheit ein anderer Beobachter die Fehler sammelt und die Besprechung erst am Ende der jeweiligen Aktivität erfolgt.

Den Studierenden wird mit der Auswertung vor Augen geführt, dass – obwohl die Lehrveranstaltung für Fremd- bzw. Zweitsprachenlernende gedacht ist – die Mehrheit ungarische Muttersprachler ist.

Lehrplan der Lehrveranstaltung

Mit der Besprechung der sprachlichen Kompetenzen der Teilnehmer/innen werden auch gleich die Normen angesprochen. Der **ideale Student** ist laut den Teilnehmer/innen interessiert, neugierig, teamfähig, nimmt am Unterricht teil, fleißig, respektiert die Lehrkraft und ist für die Lehrveranstaltung gut vorbereitet. Die Liste der **idealen Lehrkraft** ist wesentlich länger: sie beschäftigt sich gerne mit Menschen, ist hilfsbereit, vorbereitet, spricht zusammenhängend, stellt die Lernenden vor Herausforderungen, erweckt ihr Interesse, ist selbstbewusst, motiviert die Lernenden, mag unterrichten und respektiert die Studierenden. Außerdem soll sie bescheiden sein, weil manche Professor/innen in der Lehrveranstaltung gerne ausführlich über ihre berufliche Praxis berichten. Sie möge lediglich ihr Wissen weitergeben, soll sich aber nicht damit brüsten.

Betreffend der **Aktivitäten** stehen auf der Wunschliste Rollenspiel (geteilte Meinungen), Diskussion, Gespräche, Interviews und freiwillige Präsentationen, die wegen des großen Andranges für die letzten drei Einheiten geplant werden. Die Lehrkraft schlägt Spiele vor, worüber sich die Studierenden sehr freuen. Unter den favorisierten Sozialformen kommt alles vor, nur die Einzelarbeit nicht. Zu den **Themen** zählen: Redewendungen, Schulsystem, Situation auf der Universität (Studiengebühr), Unterschiede zwi-

schen Frau und Mann, Ziele im Leben, Kultur (diesbezüglich geteilte Meinungen), Toleranz, ungarische Medien in Österreich, die Problematik der ungarischen Minderheit, Jobinterview, ungarische und österreichische Traditionen und Unterschiede.

Die **Beurteilung** soll laut den Studierenden, objektiv und den Fortschritt berücksichtigend erfolgen, die aktive Mitarbeit und regelmäßige Anwesenheit berücksichtigen. Da die Übung eine prüfungsimmanente Lehrveranstaltung ist, können diese Wünsche in Betracht gezogen werden. Außerdem wird vereinbart, keine Prüfung abzuhalten, die Noten werden anhand der vorher besprochenen Kriterien vergeben. Die Studierenden werden jedoch gebeten, insgesamt drei Journale jeweils am Monatsende abzugeben (für Oktober, November und Jänner – im Dezember entfällt dies wegen der Weihnachtsferien), in denen sie ihre guten und schlechten Erfahrungen und Eindrücke bezüglich der Lehrveranstaltung festhalten. Die Lehrkraft weist darauf hin, dass konstruktive Kritik zur Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung wesentlich beitragen kann und daher diese sehr gefragt ist. Die Journale sollen in einem dafür eingerichteten Ordner auf der elektronischen Lernplattform abgegeben werden, was mittels Projektor verdeutlicht wird.

Anschließend stellt die Lehrkraft das Programm und die gemeinsamen Ziele via Beamer vor. Die optische Darstellung des Programms verleiht den Geschehnissen eine gewisse Transparenz und soll ein partnerschaftliches Arbeiten ermöglichen. Sie sollen daher gut sichtbar und schnell abrufbar, am besten auf der Lernplattform deponiert werden.

Als Reflexionsübung erfolgt die **Auswertung des Rollenspiels** von voriger Woche, da sich diese aus zeitlichen Gründen damals nicht ausging. Dabei werden von der Lehrkraft Fragen aufgeworfen, wie die Paare diskutierten, wer mehr redete, mit welchen Argumenten die Partner einander zu überzeugen versuchten, wie die Reihenfolge der Argumente war, welche anderen Überzeugungsstrategien eingesetzt wurden, wie die Studierenden es empfanden, in eine andere Rolle zu schlüpfen usw.

Danach schauen sich die Studierenden eine Diskussion über den Okkultismus an. In diesem Video findet eine moderierte Diskussion zwischen dem Heiler, Sáringer und einer prominenten ungarischen Persönlichkeit, István Vágó, der die Gesellschaft der Skeptiker ins Leben rief, und von Beruf selbst Moderator ist, statt. Dieser Beitrag wurde

gewählt, weil die Diskussion sehr interessant verläuft: die Rollen werden vertauscht, indem Vágó die Rolle des Moderators im Laufe der Diskussion an sich reißt und die Moderatorin als eine Marionette zum Verfolgen der eigenen Interessen missbraucht. Außerdem sind nicht nur das Thema und das Gespräch interessant, sondern auch die Metakommunikation weist ungewöhnliche, diskussionswürdige Eigenschaften auf.

Die Studierenden werden in drei Gruppen eingeteilt und aufgefordert, jeweils eine/n der Diskussionsteilnehmer/innen zu beobachten. Die Beobachtung soll sich sowohl auf die Inhalts- als auch auf die Beziehungsebene erstrecken. Dabei notieren alle Gruppenmitglieder ihre Beobachtungen, die dann nach dem Anschauen des Videos in den Gruppen erörtert werden. Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum besprochen und die Rolle des Moderators erarbeitet.

Anschließend erhalten die Studierenden die Möglichkeit, über Okkultismus zu diskutieren. Es werden 3er Gruppen gebildet, wobei zwei Studierende diskutieren und der/die Dritte als Beobachter/in der Diskussion fungiert. Dabei können die Studierenden ihren zu Hause und anhand des Videos erarbeiteten Wortschatz aktivieren und verwenden.

Nach der Diskussion sammelt die Lehrperson die mitgebrachten Gegenstände ein und verrät dazu nichts Näheres.

Vierte Einheit

Schulsystem (~ 90 Min) 12 Anwesende	31.10.2007
1. Reflexion des Rollenspiels von der vorigen Einheit (10 Min)	
2. selbstständiges Erarbeiten des ungarischen Schulsystems: Zusammenfassung eines EU-Textes über das Schulsystem (30 Min)	
3. Expertenrunde: Präsentation der gewonnenen Informationen in 2 großen Gruppen (6 Teilnehmer) (45 Min)	
<u>Ziel:</u> Wortschatzarbeit Schulsystem, memorisieren und zusammenfassen von Informationen, vortragen in einer großen Gruppe	

Als Aufwärm-Übung erfolgen eine kurze Besprechung des Rollenspiels von der dritten Einheit und die Analyse und Auswertung der Moderator/innen. Eine Studentin re-

cherchierte freiwillig bezüglich des Videobeitrages, und teilt ihre Informationen bezüglich des Ausgangs der Diskussion ihren Kolleg/innen mit.

Das Thema dieser vierten Einheit „Schulsystem“ wird anhand eines EU-Textes erarbeitet, welcher Geschichte, rechtliche Lage sowie Aufbau und Inhalt des heutigen ungarischen Schulsystems erläutert. Wegen des großen Umfangs (insgesamt 25 Seiten) wird er in 4 große Themenbereiche geteilt. Da die Themenbereiche unterschiedlich groß sind, werden diese jeweils von einer unterschiedlichen Anzahl von Studierenden bearbeitet.

- (1) Vorschule / ~2 Seiten - 1 Teilnehmerin
- (2) Grundschule / ~4 Seiten - 2 Teilnehmer/innen
- (3) Mittelschule / ~6 Seiten - 3 Teilnehmer/innen
- (4) Hochschule und Erwachsenenbildung / ~12 Seiten - 6 Teilnehmer/innen.

Je nach Interesse wählen die Studierenden einen Themenbereich aus. Die mehr als 2 Seiten umfassenden Themenbereiche werden von den Studierenden selbst aufgeteilt, so dass jede/r etwa zwei A/4 Seite bearbeitet. Die Informationen werden zuerst in Einzelarbeit erarbeitet, dann in zwei großen Gruppen vorgetragen. Die eine große Gruppe umfasst die Vor-, Grund- und Mittelschule, die andere die Hochschule. Somit werden die beiden Themenbereiche noch nicht von allen Studierenden erfasst, dies erfolgt erst in der nächsten Einheit als Wiederholung. Diese Übung wird als **Expertenrunde** genannt, alternativ dazu wird auch das Gruppenpuzzle eingesetzt. Diese Aktivitäten trainieren das mündliche Zusammenfassen eines Textes, wie es in der beruflichen Praxis der Translator/innen öfters vorkommt. Mit dieser Übung werden die Studierenden außerdem in relativ sicherem Rahmen für das Reden im Plenum vorbereitet, denn die Gruppe ist noch nicht sehr groß und die Lehrkraft hört nicht immer zu.

Die Auswertung erfolgt gleich nach der Gruppenbesprechung: die Studierenden finden den Text sehr anspruchsvoll und schwer. Sie erhalten jedoch viele neue Informationen, die in der nächsten Einheit nützlich sein werden. Der Stoff wird von der Lehrkraft auf die Plattform gestellt, und die abwesenden Studierenden informiert, ihn bereits vor der nächsten Einheit zu studieren.

Fünfte Einheit

<p>Studiengebühr - freie Diskussion im Plenum (~ 90 Min) 14 Anwesende</p> <ol style="list-style-type: none">1. Experten erklären einander in Paararbeit das Schulsystem (20 Min)2. Ungeklärte Fragen werden im Plenum beantwortet (10 Min)2. Anschauen eines Interviews mit dem ungarischen Bildungsminister „Tüntetés a tandíj ellen – a stúdióban Hiller István“ (Demonstration gegen die Studiengebühr – im Studio István Hiller, mtv) (10 Min)3. Freie Diskussion im Plenum (40 Min) <p><u>Hausaufgabe</u>: die Meinung einer bestimmten öffentlichen Person über die Studiengebühr recherchieren (5 Min)</p> <p><u>Ziel</u>: Wortschatzerweiterung Studiengebühr, das Recherchierte zusammenfassen bzw. erklären, freie Diskussion in größeren Gruppen bzw. (auf Wunsch der Studierenden) im Plenum</p>	7.11.2007
--	-----------

Gleich zu Beginn der vierten Einheit findet in 2er Gruppen eine Wiederholung des Themas *Schulsystem* statt, um die gewonnenen und noch nicht geteilten Informationen auch den anderen zugänglich zu machen sowie den **Wortschatz zu** aktivieren.

Danach wird ein Interview mit dem ungarischen Bildungsminister István Hiller „Demonstration gegen die Studiengebühr“ angeschaut. Dabei geht es um die Studiengebühr, deren Einführung sich in der Planungsphase befindet. Das neue System wird von ihm erläutert, es ist ziemlich kompliziert und lässt durch seine Komplexität viele Interpretationsmöglichkeiten zu.

Anschließend wird das Interview auf Wunsch der Studierenden nicht wie geplant in zwei großen Gruppen, sondern im **Plenum frei diskutiert**. Es entsteht eine lebhaftere Diskussion, wobei die Zweitsprachlerinnen sich nicht zu Wort melden. Die Lehrkraft fungiert als Moderatorin; Fragen, die ihrer Meinung nach auch von der Gruppe beantwortet werden können, werden an die Gruppe zurückgegeben. Die Mehrheit der Studierenden lehnt die Studiengebühr ab, was Auswirkung für die nächste Einheit hat. Es ist nämlich eine Diskussionsrunde zum Thema „Studiengebühr“ geplant, die scheitern könnte, wenn alle die gleiche Meinung haben.

Daher erhalten die Studierenden die Hausaufgabe, die Meinung jeweils einer bestimmten öffentlichen Person zu recherchieren, wobei eine von zwei Studierenden –

und zwar unabhängig voneinander – behandelt wird. Daher erfolgen die genauen Instruktionen zur Aufteilung der zu recherchierenden Personen demnächst in elektronischer Form.

Sechste Einheit

Studiengebühr – Amerikanische Debatte (~ 90 Min) 14 Anwesende	14.11.2007
1. Besprechung der Recherche in Paararbeit (15 Min) 2. Zwei Runden amerikanische Debatte mit Partnerbeobachtung und Ausfüllen des Beobachtungsbogens „meine Rolle in der Gruppe“ (Videoaufnahme) (20–25 Min) 2. Feedback für den Partner (15 Min) 3. Vergleich der zwei Diskussionen in zwei Gruppen (10 Min)	
<u>Hausaufgabe</u> : Anschauen der Videoaufnahme, Auswertung des eigenen Beitrages (5 Min)	
<u>Ziel</u> : Vervollkommnung der Diskussionskompetenz, recherchieren, aktiv zuhören, Analyse und Reflexion des eigenen und fremden Verhaltens, Nehmen und Geben von Feedback, sensibilisieren für das eigene Verhalten	

Die **Hausaufgabe** wird in 2er Gruppen besprochen und zwar so, dass jene Studierenden, die sich auf dieselbe Person vorbereiteten, zusammenfinden und die Argumente der öffentlichen Person bzw. einiger Studierender darlegen. Dabei kommen 1) ein Moderator, 2) István Hiller Bildungs- und Kulturminister, 3) Bálint Magyar ehemaliger Bildungs- und Kulturminister, 4) Norbert Miskolczi Präsident der Hochschülerschaft, 5) Tamás Mészáros Rektor der Universität Corvinus in Budapest, 6) zwei Studierende vor. Somit wird Wissen ausgetauscht, der Wortschatz aktiviert und auch diejenigen, die ihre Rolle nicht oder nicht gründlich genug vorbereitet haben, erhalten die Chance an der amerikanischen Debatte aktiv teilzunehmen.

Die Meinungen der öffentlichen Personen dienen als Orientierungshilfe, damit alle Argumente und Gegenargumente diskutiert werden können und nicht wieder alle gegen die Studiengebühr auftreten. Die Teilnehmer/innen verstellen sich nicht, sie versuchen ihrem Wesen entsprechend authentisch zu argumentieren, sie haben lediglich eine andere Meinung. Dies ist ein wichtiger Aspekt bei der Auswertung, denn sie sollen sich selbst in ihrer authentischen Rolle beobachten und kritisch wahrnehmen.

Die dazu eingesetzte **amerikanische Debatte** ist eine weit verbreitete Aktivität, die unterschiedliche Varietäten aufweist. Bei den meisten werden formale Diskussionsregeln aufgestellt, hier werden sie eher gemieden, denn die Grundzüge einer effektiven Diskussion sollen anhand der Erkenntnisse aus den Fehlern heraus selbstständig erarbeitet werden. Im Zuge der amerikanischen Debatte wird zu einem kontroversen Thema Fachwissen gesammelt, dazu werden gezielt Argumente und Gegenargumente thematisiert und ausgetauscht, und anschließend wird das erarbeitete Wissen im Rahmen eines Rollenspiels eingesetzt und somit aktiv verwendet.

Insgesamt gibt es zwei Diskussionsrunden, wobei sich die Studierenden, die sich zu zweit auf dieselbe Person vorbereiteten, jetzt trennen, eine/r beteiligt sich an der Diskussion und die/der andere beobachtet sie/ihn. Somit bilden die Studierenden zwei Kreise, die sieben Teilnehmer/innen des äußeren Kreises beobachten die jeweiligen Partner im inneren Kreis, während diese diskutieren. Die Beobachter/innen erhalten den in das Ungarische übersetzte Beobachtungsbogen *Roles in groups* (s. Anhang 3), dessen Items kurz erläutert werden. Die Diskussionsrunde besteht jeweils aus sieben Teilnehmer/innen: eine Moderatorin, der Bildungs- und Kulturminister István Hiller, der ehemalige Bildungs- und Kulturminister Bálint Magyar, der Präsident der Hochschülerschaft Norbert Miskolczi, Rektor der Universität Corvinus Tamás Mészáros und zwei Studierende. Alle sitzen so, dass sie den Partner halbwegs gut beobachten können, und auch die Kamera wird so positioniert, dass alle diskutierenden Teilnehmer/innen gut zu sehen sind.

Um die Aktivität auch für die zweite Gruppe genauso schwierig zu gestalten, wird zur zweiten Runde auch das **aktive Zuhören** herangezogen. Die Studierenden überprüfen die Aussagen des letzten Diskussionsbeitrags auf ihre Verständlichkeit, indem sie die Aussage mit eigenen Worten wiedergeben, ehe sie ihre Argumente äußern.

Nach der jeweiligen Diskussionsrunde wird **Feedback** ausgetauscht. Dazu wird der Beobachtungsbogen als Hilfestellung herangezogen, wobei dieser später auch anderweitig verwendet wird. Das Feedback wird dann im Rahmen der Hausaufgabe mit den eigenen Beobachtungen verglichen, indem die Videoaufnahme angeschaut und der eigene Beitrag ausgewertet wird.

Anhand des kurzen Fragebogens *Contributing to a group* (s. Anhang 4) findet anschließend die **Gesamtauswertung** bzw. der Vergleich der beiden Diskussionsrunden statt.

Siebente Einheit

Gruppendynamik – Sensitivity Training (~ 90 Min) 13 Anwesende	21.11.2007
1. Besprechung des Beobachtungsbogens „meine Rolle in der Gruppe“ und der Diskussionsrunden im Plenum (15 Min)	
2. Gedanken über Gruppen – zuerst in Einzelarbeit, dann im Plenum (70 Min)	
<u>Ziel:</u> freies Sprechen im Plenum, Analyse und Reflexion des eigenen Verhaltens in der Gruppe, Förderung von Sensibilität, Toleranz und Offenheit	

Da in der vorigen Einheit keine Zeit für die Besprechung der Beobachtungsbögen *Meine Rolle in der Gruppe* blieb, werden sie zu Beginn der Stunde erörtert. Dazu wird die ungarische Übersetzung der Auflösung (für das Original s. Anhang 5) vorgelesen und darüber diskutiert.

Im Zuge der nachfolgenden Aktivität werden die Studierenden für das Leben in der Gruppe und für die darin ablaufenden Prozesse sensibilisiert. Um den Studierenden bewusst zu machen, wie eine Gruppe funktioniert und was sie zum Funktionieren dieser Gruppe beitragen können, werden allgemeine Gruppenerfahrungen thematisiert. Die Fragen dazu (s. Anhang 6 *Thinking about groups*) initiieren das Nachdenken über diese Erfahrungen und leiten die Teilnehmer/innen dazu an, die wesentlichen Charakteristika selbst zu erarbeiten. Schließlich wird die jetzige Gruppe mit ihren Vor- und Nachteilen unter die Lupe genommen. Aber zuerst werden die Fragen vorgelesen, und zwar so, dass die Studierenden nach jeder Frage etwa 5 Minuten Zeit haben, um darüber nachzudenken sowie ihre Gedanken zu Papier zu bringen. Erst danach werden diese in 2er Gruppen besprochen und dann im Plenum erörtert.

Achte Einheit

Was gibt es Neues? - Redewendungen (~ 90 Min) 13 Anwesende	28.11.2007
1. Vorbereitung einer Redewendung - Einzelarbeit (20 Min) 2. Übernahme der Rolle des Moderators wie in der Sendung „Was gibt es Neues?“ Das Plenum findet die Bedeutung und die Herkunft der Redewendung heraus (60 Min)	
<u>Ziel:</u> Wortschatzerweiterung Redewendungen, Verstehen und Memorisieren eines schwierigen Textes, aktiv zuhören, sprechen im Plenum, Moderation der Gruppe bzw. Übernahme der Gruppenführung, Förderung von Kreativität und Intuition	

Der zu Beginn des Semesters geäußerte thematische Wunsch der Gruppe *Redewendungen* wird in ein Spiel verpackt, um das Interesse der Studierenden bei einem so trockenen Thema aufrecht zu erhalten. Spiele sind Tätigkeiten, die von sich aus Spaß machen, nicht von äußeren Anreizen abhängen, die also keinen „Als-ob“-Charakter haben, und keine geregelte Kommunikation erfordern. Der Ablauf des Spiels ähnelt ein wenig der Fernsehshow „Was gibt es Neues?“ Die Teilnehmer/innen ziehen verdeckt ein A4-Blatt Papier, auf dem jeweils eine Redewendung, deren Bedeutung sowie Etymologie steht. Die Aufgabe besteht darin, die Bedeutung und die Herkunft der zugeteilten Redewendung genau zu studieren. Dafür sind 15 Minuten vorgesehen und die Studierenden dürfen jeweils nur drei unbekannte Ausdrücke erfragen.

Danach erklärt die Lehrveranstaltungsleiterin den Ablauf und zeigt auch gleich vor, wie sie sich das Spiel vorstellt, indem sie eine Redewendung an die Tafel schreibt und die Gruppe fragt, was diese bedeutet. Da die Muttersprachler/innen – wie auch zu erwarten war – die Bedeutung der meisten Redewendungen sehr gut kennen, liegt der eigentliche Schwerpunkt der Aufgabe darin, deren Herkunft herauszufinden. Die Lehrveranstaltungsleiterin gibt zu Beginn keine Hilfestellung; herrscht jedoch länger Orientierungslosigkeit, führt sie mit leichten Anhaltspunkten die Gruppe zur Lösung. Wer die richtige Lösung errät, bekommt – wie in der Show – eine Kleinigkeit (gesammelt in der dritten Einheit) zugeworfen, darf seine/ihre Redewendung an die Tafel schreiben und die Gruppe weiter rätseln und raten lassen. Wer die nächste Redewendung errät, bekommt wieder etwas zugeworfen und so weiter. Für eine Runde

sind etwa 5 Minuten eingeplant, die Zeit wird jedoch überzogen und die letzten zwei kommen zu Beginn der nächsten Einheit dran.

Neunte Einheit

Präsentation – Vorbereitung auf die Präsentation (~ 90 Min) 14 Anwesende	5.12.2007
0. Fortsetzung bzw. Beendigung der Aktivität „Was gibt es Neues?“ (10 Min)	
1. Veranschaulichung einer schlechten Präsentation (Video) (10 Min)	
2. Feststellen der Mängel in 2–3er Gruppen (10 Min)	
3. Besprechung der Mängel, darauf aufbauend erfolgt gleich die Erarbeitung der Eigenschaften einer guten Präsentation - im Plenum (50 Min)	
4. Erörterung der Online-Phase (5 Min)	
<u>Hausaufgabe:</u> Vorbereitung einer guten Präsentation (5 Min)	
<u>Ziel:</u> Vervollkommnung der Präsentationskompetenz, aktives Zuhören, freies Sprechen im Plenum	

Die zentrale Aufgabe dieser Stunde ist die Erarbeitung der Eigenschaften einer guten Präsentation. Zuerst findet jedoch die Beendigung der Aktivität „Was gibt es Neues?“ statt, da zwei Studierende in der letzten Einheit nicht drangekommen sind. Um das Wissen der Studierenden zu aktivieren, wird ein Videobeitrag einer schlechten Präsentation gezeigt, deren Mängel in 2–3er Gruppen erarbeitet sowie im Plenum diskutiert werden. Anschließend werden die wichtigsten Eigenschaften einer guten Präsentation im Plenum besprochen. Diese Übung soll die Studierenden für die übernächsten Präsenzphasen vorbereiten, in denen diejenigen, die sich für eine Präsentation gemeldet hatten, die Gelegenheit erhalten, diese auch professionell zu planen, zu gestalten und zu halten.

Zehnte Einheit – Online Phase

Interview „Sprachenlernen - Einstellung zum Ungarischen“ Online-Phase	12.12.2007
„Ich und das Ungarische“ 2-er Interview anhand eines Aufsatzes von einer Studentin höheren Semesters	
<u>Ziel:</u> Interview führen	

Sprachenbiographie – Online Phase

Da die Einheit am 12.12.2007 von der Lehrveranstaltungsleiterin abgesagt werden musste, wird sie durch eine Online-Phase ersetzt. Die Aufgabe thematisiert in Form eines Interviews das Sprachenlernen. Solche Aufgabenstellungen, die zum einen die gewählte Sprache thematisieren und zum anderen den Lernenden die Gelegenheit geben, auch etwas Persönliches zu erzählen, bieten eine sehr gute Möglichkeit, den Lernprozess zu reflektieren und sich bewusst zu werden, dass wir uns unsere eigene Lerngeschichte machen und wir dafür die Verantwortung tragen. Die Erfahrung, dass andere das Sprachenlernen anders gestalten und erleben, erweitert den Horizont und kann einige Anregungen beinhalten (vgl. Dörnyei & Murphey 2003: 131). Die Aufgabenstellung muss jedoch so formuliert sein, dass jede/r selbst entscheiden kann, wie viel sie/er von sich preisgibt. Beim gegenseitigen Interviewen erzählen die Gesprächspartner/innen einander soviel wie es ihnen angenehm ist.

Als Ausgangspunkt wird den Lernenden ein sehr lehrreicher und motivierender Aufsatz von einer älteren Studienkollegin, die am Ende ihres Dolmetschstudiums steht, zur Verfügung gestellt, in dem sie über ihre Sprachbiographie sowie über ihre Sprachlernerfahrungen am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien berichtet. Dieses Beispiel dient auf der einen Seite der Aufgabenerklärung, inspiriert auf der anderen Seite womöglich die Lernenden, auch diesem Modell (near peer role model) „nachzufolgen“. Für das Modelllernen kommen Personen in Frage, die einem im sozialen oder beruflichen Feld nahe stehen und aus irgendeinem Grund respektiert oder gar bewundert werden, also einen Vorbildcharakter besitzen (vgl. Dörnyei & Murphy 2003: 128).

Elfte Einheit

Gruppendynamische Reflexion & Slang (~ 90 Min) 13 Anwesende	9.1.2008
1. Auswertung der Journale und der Einheiten (60 Min)	
2. Slang - Besprechung in 4er Gruppen und dann im Plenum (15 Min)	
3. Slang - Video (15 Min)	
4. Auswertung des Videos (5 Min)	
<u>Ziel:</u> Erarbeiten der Charakteristika von Slang, Wortschatzerweiterung Slang, Analyse und Reflexion des eigenen und fremden Verhaltens in der Gruppe,	

Besprechung der Journale

Da für die nächsten zwei Einheiten Präsentationen geplant waren, findet die Auswertung der Journale bereits in dieser Einheit statt. Der Schwerpunkt dabei liegt auf den wichtigsten Anmerkungen, die in den Journalen angeführt wurden, mit dem Ziel, diese auch von den anderen Studierenden bestätigen oder widerlegen zu lassen. Würden diese Bemerkungen nämlich zutreffen, müssen diese von der Lehrkraft eventuell mit den Studierenden gemeinsam bearbeitet und Lösungen gefunden werden.

Ein Punkt wird im Journal von niemandem erwähnt, nämlich die Verwendung von Slang. Da jedoch eine Studentin davon wiederholt Gebrauch macht, werden seine wesentlichen Züge (von wem, wo, unter welchen Umständen und warum er verwendet wird usw.) zuerst in drei großen Gruppen und dann im Plenum erörtert.

Anschließend wird ein abschreckendes und zugleich amüsantes Video angeschaut, in dem sehr viele Wörter im Jargon gebraucht werden, die von den Studierenden notiert werden sollen. Nach diesem thematischen Exkurs kann die betroffene Studentin eine bewusstere Entscheidung treffen, wann und wo sie Jargon verwendet. Bei der Thematisierung dieses Problems ist der **Gruppendruck** stark zu spüren, einige Studenten merken nämlich an, dass Slangausdrücke im Rahmen eines Sprachstudiums nicht angebracht sind. Die Besprechung der Ausdrücke war fürs Ende der Stunde geplant, ist sich aber zeitlich nicht mehr ausgegangen.

Zwölfte Einheit

Präsentation (~ 90 Min) 13 Anwesende	16.1.2008
1. Präsentation: 2. Feedback zur ersten Präsentation 3. Präsentation: 4. Feedback zur zweiten Präsentation	
<u>Ziel:</u> Präsentation, Herausfinden der Mängel, Feedback, Vergleich des Selbstbildes mit dem Fremdbild	

Es erfolgen insgesamt zwei freiwillige Präsentationen zu den selbst gewählten Themen *Japan* und *Freundschaft zwischen Ungarn und Österreichern*. Nach der jeweiligen

Präsentation erhalten die Studenten die Möglichkeit zu berichten, was ihnen an ihren Präsentationen gefallen oder nicht gefallen hat. Danach erfolgt das Geben und Nehmen von Feedback seitens der Studienkolleg/innen, welches zu Beginn noch etwas oberflächlich ausfällt und eher die Positiva hervorhebt. Die von den Feedbackregeln abweichenden Aussagen wurden von der Lehrkraft aufgegriffen und anschließend in der Gruppe diskutiert. Erst zum Schluss kommt das Feedback von der Lehrkraft, das sich auf Inhalt, Struktur, Vortrag und Kommunikation bezieht und anhand eines Bogens durchgeführt wird (vgl. Laws 2005).

Außerdem erfolgt eine Videoaufnahme der Präsentationen, die dann den Vortragenden zwecks Vergleichs mit dem Feedback im Medienarchiv bereitgestellt wird. Da die Präsentationen auf freiwilliger Basis erfolgen, ist letzteres, also die Auswertung nicht verpflichtend.

Dreizehnte Einheit

Präsentation & Abschied (~ 90 Min) 13 Anwesende	23.1.2008
1. Präsentation: 2. Feedback zur ersten Präsentation 3. Präsentation: 4. Feedback zur zweiten Präsentation	
<u>Ziel:</u> Präsentation, Feststellen der Mängel, Feedback, Vergleich des Selbstbildes mit dem Fremdbild	

In dieser Einheit wiederholt sich der Vorgang der letzten, es werden zwei freiwillige Präsentationen zu *Hieroglyphen* und *Berühmte Ungarn im Ausland* gehalten, die zuerst vom jeweiligen Vortragenden selbst, dann von der Gruppe und schließlich von der Lehrkraft ausgewertet werden. Auch hier erfolgt eine Aufnahme der Präsentationen.

Während der Präsentationen hört die Gruppe den Vortragenden teilweise sehr interessiert zu und nach dem Vortrag sind die Studierenden sehr bemüht, konstruktive Kritik mitzuteilen.

Als abschließende Aufgabe wird ein Fragebogen ausgeteilt, der von den Studierenden ausgefüllt wird. Anschließend werden die Ziele und Inhalte der

Lehrveranstaltung zusammenfassend besprochen, um bei den Studierenden ein Bewusstsein für das Gelernte und die Erfahrungen zu entwickeln. Zum Abschied gratuliert die Lehrkraft zur sehr guten Zusammenarbeit der Gruppe, bedankt sich bei den Studierenden herzlich und wünscht ihnen alles Gute für ihr weiteres Studium.

4.1.2 Besprechung der Ergebnisse

4.1.2.1 Besprechung der Unterrichtsbeobachtung

In diesem Abschnitt werden die während des Unterrichts vermerkten und gesammelten Beobachtungen der Lehrkraft erörtert. Diese werden anschließend mit den allgemeinen Empfindungen, Erfahrungen und Meinungen der Studierenden verglichen und ggf. ergänzt. Die Beobachtungen der Studierenden werden aus dem jeweiligen Journal und den Interviews entnommen.

1. Einheit

Bevor die Lehrende den Lehrveranstaltungsraum betritt, weiß sie nicht, was sie auf der anderen Seite der Tür erwartet. Dies erfüllt sie mit Nervosität, folgende Fragen beschäftigen sie: Wird es eine gute Gruppe sein? Werden wir gut zusammenarbeiten? Wie gut beherrschen die Studierenden die Unterrichtssprache? Was ist, wenn die vorbereiteten Aktivitäten zu schwer oder zu leicht sind? Werden sie die Übungen mögen?

Nicht nur die Lehrkraft, sondern auch die Studierenden beschäftigen solche Fragen. Rita erinnert sich daran wie folgt:

Ich wusste nicht, was mich erwartet, als ich mich für die erste Stunde auf den Weg machte. Ich kam augenblicklich mit einigen Kolleginnen ins Gespräch, die mit mir vor dem Hörsaal warteten. Es stellte sich heraus, dass auch sie nicht wissen, wie die Lehrveranstaltung sein wird. Endlich begann die erste Stunde. (Rita Journal Oktober WS 2007: 3f)

Die Teilnehmer/innen dieser Kursgruppe kannten einander teilweise von anderen Lehrveranstaltungen. Das anfängliche *Paarinterview* und die *Partnervorstellung mit*

Rätsel gaben jedoch auch diejenigen die Möglichkeit, etwas voneinander zu erfahren, die einander noch nicht begegnet waren. Durch diese Aktivität konnten die Studierenden gleich zu Beginn miteinander in Interaktion treten und einander (besser) kennenlernen. Sie waren mit Interesse und Engagement bei diesem Kennenlern- sowie dem Ratespiel dabei, welche beide von Gelächter und Neckereien begleitet wurden. Rita setzt ihre Erinnerungen an die erste Einheit so fort:

Die Lehrende betritt den Raum. Nach ihrer offenen und informativen Vorstellung lernen wir uns kennen. Damit wurde die Atmosphäre entspannter. [...] Die erste Einheit verbrachten wir zu zweit mit einem heiteren Gespräch. Wir fragten uns gegenseitig aus und anschließend stellten wir einander der Gruppe vor. (Rita Journal Oktober WS 2007: 6f)

Außerdem formulierten die Studierenden mit höheren Sprachkompetenzen sehr einfallsreiche Ideen und genossen sichtlich die Herausforderung etwas Hochtrabendes und gleichzeitig Geheimnisvolles zu sagen, wo nur schwer zu erraten ist, welche Aussage richtig oder falsch ist. Ein Beispiel:

Camille stellt Doris vor: „Doris hat einen Preis mit ihrem Kaiserschmarrn gewonnen, ihr Großvater ist Schriftsteller von Beruf und sie hat vier Geschwister.“

Zoltan: „Ich glaube nicht, dass man mit Kaiserschmarrn was gewinnen kann.“

Doris: „Ja, diese Aussage ist wirklich falsch.“ (1. Einheit Tonaufnahme Oktober WS 2007)

Die **Gesprächszeit** der einzelnen Teilnehmer/innen war dadurch, dass in Paaren gearbeitet wurde und danach danach jede/r ihren/seinen vorstellte, ziemlich gleich. Beim Raten hielten sich die Zweitsprachlernerinnen zurück und meldeten sich nicht, was ein Hinweis dafür sein kann, wer Sprach- bzw. Sprechhemmungen sowie Schwierigkeiten vor einer größeren Gruppe zu reden hat. Gisela vermerkt dies im Journal vom Oktober:

Anfangs fühlte ich mich nicht ganz wohl, da viele Studierende aus Ungarn sind; ich glaubte zwar, dass ich sie nicht verstehen würde, aber es war dann doch anders. (Gisela Journal Oktober WS 2007: 11f)

Die Lehrkraft war bemüht, dem entgegenzuwirken und die Vertrauensbasis für eine angstfreie und offene Kommunikation zu schaffen. Dazu trug ihre Selbstvorstellung und die Beantwortung von persönlichen Fragen bei sowie auch die nächste Übung, in der sie von ihren eigenen schlechten und guten Lernerfahrungen am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien erzählte. Durch ihre Offenheit ging sie den Studierenden mit gutem Beispiel voran und legte den Grundstein für die Etablierung der **offenen Kommunikation** als wichtige Norm im Unterricht.

Die rasche Übernahme dieser Norm durch die Studierenden äußerte sich bereits während der ersten Einheit, als bei der Erörterung der Lernerfahrungen von einer Studentin eine schlechte Erfahrung mit der Studienprogrammleitung trotz Anwesenheit eines Tonbandgerätes erzählt wurde. Als die Studentin nach Beendigung der Geschichte nachfragt, ob es unter uns bleiben wird, merkt die Lehrkraft scherzhaft auf das Tonbandgerät zeigend an: „*Alle Aussagen werden morgen in der Zeitung stehen.*“ [Gelächter] Und dann zur Beruhigung: „*Spaß beiseite, die Tonaufnahme dient wirklich nur Forschungszwecken und wird nicht anderweitig verwendet.*“ (1. Einheit Tonaufnahme Oktober WS 2007)

Dieser kurze Exkurs ist nicht nur ein Hinweis für die offene Kommunikationsform, sondern zeigt auch, dass das Vorhandensein des Mikrofons die Gruppengeschehnisse nicht wesentlich beeinflusst, denn es wird schnell darauf vergessen, dass die Worte der Studierenden verewigt werden. Dies schlägt sich auch in den Journalen nieder, die meisten Studierenden stört die Tonaufnahme nicht, nur eine einzige Studentin äußert ihr Bedenken im Journal vom Oktober:

Die Tatsache, dass die Lehrveranstaltung aufgenommen wird, überraschte mich, aber es löste in mir keine Widerwille aus. Von meiner Kindheit an mag ich es aufzutreten, daher verursachte mir der Anblick des Mikrofons keine Probleme/Schwierigkeiten. Aber dass alle meine Äußerungen aufgezeichnet werden, geht mit Verantwortung einher. Ich kann keine halblauten Bemerkungen machen, denn auch diese werden verewigt. Es ging mir sogar durch den Kopf, dass dies eventuell die Notenvergabe beeinflussen könnte, daher habe ich noch immer gewisse Bedenken, ja nichts Unüberlegtes zu sagen. (Helga Journal Oktober WS 2007: 10f)

Trotz dieser Befürchtung war die **Atmosphäre** allgemein sehr gut, über die Paararbeiten und Aktivitäten waren die Teilnehmer/innen sichtlich erfreut, wodurch diese auch lebhaft verliefen. Das Klima war durch Humor und die Entwicklung einer vertrauensvollen Kommunikationsbasis gekennzeichnet, die Studierenden schienen einander sogar auch noch bei der letzten Übung zuzuhören, denn die Erlebnisse wurden manchmal durch Stimmungsgeräusche wie Gelächter oder bedauerndes Seufzen des Publikums begleitet, Kommentare wurden stets geliefert. Auch der Wechsel der **Sitzordnung** schien den Teilnehmer/innen nichts auszumachen, er ging schnell über die Bühne und es fanden sich überraschend schnell neue Paare.

Die Lehrkraft war bemüht, ihren **Führungsstil** nach dieser rasanten Gruppenentwicklung zu richten. Eigentlich war für den Unterricht ein eher autoritärer Stil mit Anweisungen und Erklärungen geplant, um den Studierenden eine gewisse Sicherheit und Orientierung zu geben. Da die Kursgruppe jedoch die abhängigen **Orientierungsphase** schneller als gedacht bewältigte, sich praktisch nur in der ersten Einheit darin aufhielt, wurde schon zu Beginn eher ein demokratischerer Führungsstil gewählt. Dies äußerte sich, indem die Lehrkraft sich mit Anweisungen zurückhielt, tendenziell die Lernenden sprechen ließ, die Entscheidung bezüglich des Ablaufes einer Aktivität der Gruppe übertrug sowie die Studierenden als gleichberechtigte Partner/innen behandelte, also keine hierarchische Überlegenheit zeigte. Sie versuchte authentisch zu bleiben, sich nicht zu verstellen, was sich wegen der anfänglichen Nervosität schwer umsetzen ließ.

Camille fasst ihre Erinnerungen an die erste Einheit so zusammen:

Für mich war die erste Stunde ausschlaggebend. Nicht nur im Zuge der Vorstellung, sondern auch bezüglich des Ablaufes der Stunde wurde die Verantwortung der Gruppe übertragen. Somit wurde das Ziel gemeinsam vereinbart, und um auch die letzten Hemmungen abzubauen, sprachen wir über ein Thema, das nicht nur intim – denn wer spricht schon gerne über die Fiascos der Schulzeit – aber höchstwahrscheinlich auch verbindend ist, wenn wir es aussprechen und draufkommen, dass wir alle davon betroffen sind. (Camille Journal Oktober WS 2007: 21f)

2. Einheit

Damit auch die **Transformationsphase** so schnell wie möglich vonstattengeht und die Gruppe in die angestrebte Phase der Produktivität treten konnte, mussten Entscheidungen bezüglich Rollen, Vorstellungen und Wünsche in der Gruppe getroffen werden. Daher war das vorrangige Ziel dieser Einheit, die Interessen der Lernenden in Erfahrung zu bringen, welche dann auch in die Planung und Gestaltung der Themen sowie Aktivitäten einfließen. Dadurch, dass dies in 3 großen Gruppen erfolgte, erhielten alle Teilnehmer/innen die Möglichkeit, die Inhalte und Verfahrensweisen in kooperativen Kommunikationsprozessen miteinander auszuhandeln.

Die Themenbereiche wurden lebhaft diskutiert und die Studierenden verhielten sich sehr kooperativ, dann wurde darüber abgestimmt, ob ein Vorschlag aufgenommen wird oder nicht, und erst danach wurde er auch auf das Blatt geschrieben. Alle nahmen diese Aufgabe ernst und erfüllten sie verantwortungsbewusst, denn anscheinend war ihnen bewusst, dass sie damit zur (Weiter-) Entwicklung der Lehrveranstaltung wesentlich beitragen können. Wie Fanny berichtet:

In diesem Semester ist es unsere Aufgabe – sozusagen als Versuchskaninchen – gemeinsam herauszufinden, wie die Lehrveranstaltung ablaufen soll. Ich hoffe, wir werden gute Arbeit leisten, damit die nach uns kommenden Studierenden mit dem Ergebnis zufrieden sind. (Fanny Journal Oktober WS 2007: 5f)

Die Fortsetzung des Zeitungsartikels förderte die Weiterentwicklung des aktiven Zuhörens, Gruppen- und Kommunikationsprozesse sowie auch das Verstehen von Gesprächen beginnen, nämlich beim Zuhören, denn um Botschaften anderer unverzerrt aufnehmen zu können, muss man (aktiv) zuhören. Bei dieser Aktivität bemühten sich die Studierenden offenkundig etwas zu erfinden, was einerseits hochtrabend genug klang und andererseits vorher noch nicht erwähnt worden war. Yvonne erinnert sich daran wie folgt:

Wir hörten einen Ausschnitt aus einem Zeitungsartikel und beendeten die Geschichte im Rahmen von zwei Aufgaben. Meiner Meinung nach war diese Aktivität deswegen gut, weil sie für mich gänzlich unbekannt war. Es war amüsant zu hören, wem was einfällt, gleichzeitig war es auch eine Herausforderung etwas Originelles zu sagen, und sich dabei richtig und gewählt auszudrücken. Diese Aufgabe veranschaulichte

sehr gut, dass es möglich ist, auf unterhaltsamer Weise etwas zu lernen. (Yvonne Journal Oktober WS 2007: 23f)

Die Studierenden hatten Spaß an dieser Aktivität, obwohl hier zum ersten Mal ein Schwanken zwischen aufgabenbezogener und individueller Attraktion zu erkennen war. Einerseits war nämlich die Konzentration der Gruppe beobachtbar, andererseits amüsierte sich die Gruppe und wurden manche Aussagen von ausgiebigem Gelächter begleitet. Dies kann bereits als Zeichen für die **Produktivitätsphase** angesehen werden, in der die Aufmerksamkeit der Gruppe zwischen der Aufgabe einerseits und den interpersonalen Bedürfnissen der Mitglieder andererseits hin- und herschwankt.

Manchmal wurden auch (hier eher unerwünschterweise) nicht zum Thema passende Kommentare abgegeben. Arteten diese aus, versuchte die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der Gruppe wieder auf die Aufgabe zu lenken. Hier hätte die Lehrkraft jedoch eindeutig stärker intervenieren müssen, was sie leider verabsäumt hat.

Für mich gab es jedoch einen Störfaktor, den man vielleicht – so glaube ich zumindest – nicht ändern kann. Einer meiner Kolleg/innen störte den Ablauf der Stunde mit seinen nicht zum Thema passenden Bemerkungen. (Doris Journal Oktober WS 2007: 78f)

Außerdem wurden im Zuge der Fortsetzung des Zeitungsartikels „Egy bús férj panasza” die Regeln nicht eingehalten. Die Geschichte entwickelte sich dann zu einer Horrorgeschichte, in der alle gestorben und dann wieder auferstanden sind usw. Auch die Gruppe ist der Meinung, Regeln seien da, um sie einzuhalten und die Lehrkraft sollte darauf achten.

Die drauffolgende Aufgabe – die Beendigung der Geschichte – fand ich nicht so gut, denn unabhängig davon, dass die Geschichte bereits beendet war, wurde sie dennoch öfters – und zwar durch Banalitäten – fortgesetzt. Hier wurden die von Ihnen festgelegten Spielregeln nicht eingehalten. (Wilma Journal Oktober WS 2007: 12f)

Das Rollenspiel wurde von den Studierenden gerne gemacht, es kam zu lauten Gesprächen. Nicola berichtet darüber Folgendes:

[...] Das Rollenspiel – in die Rolle einer anderen Person zu schlüpfen und so miteinander zu kommunizieren – war sehr interessant und kreativ. Aus der Perspektive einer anderen Person sprach ich viel entspannter, ich konnte sozusagen aus meiner Haut raus. Während dieses Rollenspiels lernte ich auch meine Kolleg/innen besser kennen und stellte erfreut fest, dass sie sehr freundlich sind. (Nicola Journal Oktober WS 2007: 17f)

Das Gruppenklima in dieser Einheit war trotz der mündlichen Unterbrechungen sehr gut, Zoltan erinnert sich daran so:

Bis jetzt gefielen mir die Einheiten. Wir besprachen interessante Themen, und zwar auf sehr amüsanten Art und Weise. Jede/r kommt zu Wort, die Atmosphäre ist angenehm, ich unterhalte mich gerne mit den Kolleg/innen, niemand kritisiert den anderen. (Zoltan Journal Oktober WS 2007: 26f)

3. Einheit

In der dritten Einheit wurden der in der ersten Einheit ausgefüllte Fragebogen und der Lehrplan besprochen. Die Auswertung von Ersterem war notwendig, um die Studierenden dahingehend zu sensibilisieren, dass viele von ihnen Ungarisch als Erstsprache haben, obwohl die Lehrveranstaltung eigentlich für Fremd- bzw. Zweitsprachenlernende gedacht ist. Obwohl diese Tatsache durch die Aktivitäten im Plenum bereits offenkundig geworden ist, war die Gruppe trotzdem sehr überrascht.

Die Anwesenheit so vieler Muttersprachler/innen erschwerte auch die Zusammenstellung des Lehrplans, welcher aber im Sinne der intrinsischen Motivation der Studierenden sehr wichtig war. Wie sich herausstellte, erhielten die Studierenden an der Universität dazu nur sehr selten bis gar nie die Gelegenheit. Dies wird von Barbara so kommentiert:

Ebenfalls interessant fand ich, dass bei der Gestaltung der Lehrveranstaltung auch die Meinung der Studierenden zählt. Das war in anderen universitären Lehrveranstaltungen bis jetzt nicht so. (Barbara Journal Oktober WS 2007: 13f)

Aber auch das Herauskrystallisieren der **gemeinsamen Ziele**, das sowohl im Sinne der Gruppendynamik als auch der Lernendenautonomie notwendig ist, wurde durch die Anwesenheit einer hohen Anzahl von Muttersprachler/innen erschwert. Um die Vorsätze im ganzen Semester vor Augen zu haben und somit ein partnerschaftliches Arbeiten zu gewährleisten, wurden die ausgehandelten Ziele gut sichtbar auf die Lernplattform gestellt. Ferner wurde mit der **Besprechung der Normen** bzw. Eigenschaften von idealen Lehrenden und Studierenden in Erinnerung gerufen, wie Lehrende und Studierende sich verhalten sollen, um das Lehren und Lernen zu einem inspirierenden Unterfangen werden zu lassen.

Auch die Fehlerkorrektur wurde angesprochen und gemeinsam ausgehandelt, was im Sinne des Selbstvertrauens und der guten Atmosphäre nicht nur der Lehrkraft sehr wichtig erscheint, sondern auch zwei Studentinnen, die dies im Journal vermerken.

Selbstverständlich ist es wichtig, aus den eigenen Fehlern zu lernen, ich war jedoch erleichtert, dass auch die Lehrende nicht jeden Einzelnen korrigiert, denn dadurch entsteht in mir sofort ein Blockade und ich kann nicht mehr die entsprechende Leistung erbringen. (Helga Journal Oktober WS 2007: 29f)

Die **Sensibilisierung** durch die Besprechung der Normen wurde mit der **Analyse und Reflexion** über die Kommunikationsprozesse fortgesetzt, indem das Rollenspiel der vorigen Einheit ausgewertet wurde. Die Studierenden nahmen diese Aktivität ernst, zuerst dachten sie nach, erst danach kamen rege Bemerkungen. Auch dieses Mal gab es einen Störenfried, der während der Auswertung schwätzte; in diesem Fall griff jedoch die Lehrkraft stärker ein und verwarnt die Studentin. Anbei Ritas Kommentar dazu:

Die Studierenden bringen sich in die Diskussionen manchmal zu stark ein und führen dabei Seitengespräche (was die Lehrveranstaltung jedoch stört), aber die Lehrveranstaltungsleiterin geht damit gut um: mit einer kleinen Warnung führt sie die Betroffenen zur Gruppenarbeit zurück. (Rita Journal November WS 2007: 8f)

Die **Wahrnehmungsfähigkeit** der Studierenden wurde durch das Ansehen und spätere Auswertung der Fernsehdiskussion trainiert. Der Videobeitrag erntete Beifall, die Studierenden wollten mehr über den Ausgang dieser Diskussion erfahren. Auch

die Inhalts- und Beziehungsebene der Diskutierenden und der Moderatorin wurde gerne untersucht, die Studierenden vertieften sich sehr schnell in eine rege Besprechung in drei großen Gruppen. Yvonne's Erinnerung daran:

Dieses Mal wurden wir erneut vor eine ganz andere Herausforderung gestellt. Es war eine gute Idee die Diskussion zweier Personen zu einem derartig interessanten Thema anzuhören und zu beobachten, wie sie sich dabei verhalten. Diese Aufgabe war in der Hinsicht großartig, dass nicht nur die verbale Kommunikation, sondern auch die Gestik verstärkt wahrgenommen werden musste. Dies halte ich für wichtig, denn in unserer beruflichen Praxis wird der Beobachtungsfähigkeit eine wichtige Rolle zukommen, damit wir mit unterschiedlichen Menschen und Situationen besser umgehen können. (Yvonne Journal Oktober WS 2007: 36f)

Die Auswertung im Plenum wurde von der Lehrkraft nur **moderiert**, sie hielt sich zurück und tat ihre Erkenntnisse und Meinungen nicht sofort kund. Diese Herangehensweise kommentiert Olivia folgendermaßen:

Die Lehrveranstaltungsleiterin ist für alle Ideen offen, es gibt keine Zensur, sie fungiert lediglich als Moderatorin und lenkt die Gespräche in die entsprechende Richtung. Die Atmosphäre ist entspannt, jede/r kommt zum Wort und kann sich entfalten. (Olivia Journal Oktober WS 2007: 7f)

Bei der drauffolgenden Kleingruppendiskussion wurden die erarbeiteten inhaltlichen Aspekte gleich in die Praxis umgesetzt. Auch bei dieser Aufgabe schienen die Studierenden sich richtig austoben zu können und die Diskussionen waren eher laut und von Gelächter begleitet.

4. Einheit

Aufgrund einer anderen Prüfung war in dieser Einheit die Teilnehmer/innenzahl eher niedrig, auch eine Zweitsprachenlernende war nicht anwesend. Für die Vorbereitung auf die nächste Diskussion wurde in zwei großen Gruppen ein sehr anspruchsvoller EU-Text zum ungarischen Schulsystem zusammengefasst und den anderen Teilnehmer/innen erklärt, wobei eine Teilnehmerin, die Ungarisch als Zweitsprache spricht, sichtlich überfordert war und sie tut dies auch in ihrem Journal kund:

Das ungarische Bildungssystem war für mich schrecklich. Ich verstand vieles nicht – darf ich ein Wörterbuch in den Unterricht mitnehmen? – und als ich endlich den Text bis zum Ende gelesen hatte, wusste ich nicht mehr, was am Anfang stand. Ich konnte nur sehr schwer wiedergeben, was ich las; vieles schöpfte ich aus dem, was ich früher einmal gehört habe. Es war schwer und kompliziert. (Tanja Journal Oktober WS 2007: 33f)

Mit der vierten Einheit endeten die Einheiten im Oktober. Diese wurden von den Studierenden sehr positiv beurteilt:

Meine Erlebnisse bezüglich der Lehrveranstaltung lassen sich leicht in einem Satz zusammenfassen: Ich wünschte, alle Lehrveranstaltungen wären so! Auf diese Stunde bereite ich mich gerne vor, das Wohlbefinden ermöglicht produktive Arbeit. (Camille Journal Oktober WS 2007: 17f)

Auch die Beziehung zwischen Lehrkraft und Studierenden scheint partnerschaftlich zu sein. Ulrike kommentiert dies wie folgt:

Mir gefiel bis jetzt auch, dass die Einheiten ziemlich entspannt gehalten werden, die Stimmung ist gut und wir können uns mit der Lehrveranstaltungsleiterin – also mit Ihnen – stressfrei unterhalten. (Ulrike Journal Oktober WS 2007: 17f)

5. Einheit

Im Laufe der Einheiten wurden die Gruppengröße bei den Aktivitäten Stunde für Stunde vorsichtig gesteigert. In dieser Einheit erhielten die Studierenden zum ersten Mal überhaupt die Gelegenheit, in einem Plenum zu diskutieren. Die diesbezügliche Entscheidung wurde von ihnen selbst getroffen. Es entwickelte sich eine sehr lebhaft und interessante Diskussion über die Studiengebühren: auffallend war jedoch, dass die zwei Zweitsprachlerinnen sich nicht zu Wort meldeten. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass es für sie zu viel Stress bedeutete im Plenum zu reden. Tanja erinnert sich daran im Interview:

[...] zu Beginn dachte ich mir, dass meine Kolleg/innen nicht so gut sein werden, dass sie die Sprache nicht so gut beherrschen. Daher dachte ich mir, ich kann gut Ungarisch und redete auch, aber dann stellte ich fest, dass viele Muttersprachler/innen

anwesend waren. Danach hatte ich Angst, dass das, was ich sage, nicht richtig ist und alle auf mich warten müssen. Daher sprach ich lieber nicht. (Tanja Interview WS 2007: 9f)

6. Einheit

Im Mittelpunkt der sechsten Einheit stand die amerikanische Debatte, bei der ein Teil der Studierenden diskutierte, während der Rest die Diskutierenden beobachtete. Auch eine Videoaufnahme erfolgte, was die Studierenden etwas überraschte. Sie bemerkten jedoch gleich scherzhaft: hätten sie es gewusst, hätten sie sich hübsch gemacht. Gisela, eine der Studierenden mit Sprachhemmungen, erlebte die Anwesenheit der Kamera folgendermaßen:

Ganz besonders gefiel mir dass die Diskussion auf Video aufgenommen wurde. Anfangs wusste ich nicht, ob ich es für eine gute Idee halten soll. So etwas habe ich noch nie gemacht, ich wusste nicht, was mich erwartet. Daher war ich etwas nervös. Aber schlussendlich genoss ich es doch! Ich glaube, dass die anderen auch nichts gegen diese Aufnahme hatten. (Gisela Journal November WS 2007: 34f)

Bei dieser Aktivität wurden einerseits die bis zu dieser Einheit erarbeiteten Aspekte der Kommunikation in die Praxis umgesetzt (Inhalts- und Beziehungsebene einer Diskussion, Rolle des Moderators, aktives Zuhören, Argumentieren). Andererseits wurde auch die Wirkung des eigenen Verhaltens auf andere durch Feedback thematisiert. Durch die anhand der Videoaufnahme erfolgte Selbstanalyse wurde den Studierenden die Möglichkeit gegeben, das Selbstbild mit der Fremdwahrnehmung zu vergleichen. Ob diesbezüglich Veränderungen unternommen werden, bleibt ihnen überlassen. Die Aktivität der sechsten Einheit diente somit als Grundlage zur **Analyse und Reflexion des Verhaltens und der Kommunikationsprozesse**.

Die erste Diskussion begann sehr ernst, mit der Zeit lockerte sich jedoch die Stimmung, die Studierenden diskutierten dann selbstvergessen, die zur Verfügung stehende Zeit wurde auch überzogen. Die Diskussion blieb jedoch strukturiert, die Moderatorin hat diese sehr gut geführt, indem sie die Wortmeldungen wirklich nur moderierte, und keine Unterbrechungen zugelassen hat. Sie erlebt diese Diskussion folgendermaßen:

Die Einheiten sind sehr dynamisch, jede/r kommt zum Wort und kann daraus viel lernen. Auch diejenigen, die das weniger wollen oder wagen, werden durch die Diskussionen und Gespräche dazu gezwungen – was meiner Meinung nach gut ist. Aber ich glaube, dass es kaum jemand in unserer Gruppe gibt, der/die nicht reden will, denn er/sie würde dann die Lehrveranstaltung gar nicht erst besuchen. Ich gehöre zu denen, die lieber zuhören und es weniger wagen zu reden (nun ja, das fehlende Selbstbewusstsein), aber im Zuge der Diskussionen, vor allem als Moderatorin werde ich dazu gedrungen, und darüber freue ich mich. (Doris Journal November WS 2007: 62f)

Nach den Diskussionsrunden verlief das Geben und Nehmen von Feedback sehr angeregt, es wurde von sehr viel Gestikulieren und Geräuschen begleitet, obwohl hier die Lehrkraft eher damit gerechnet hat, dass die Studierenden orientierungslos sein würden. Die Beobachter/innen waren jedoch tatsächlich sehr bemüht, den diskutierenden Partner bestmögliches Feedback zu ihrem Verhalten zu geben. Die zweite Diskussionsrunde verlief sehr ähnlich, zuerst etwas verkrampft, danach etwas lockerer. Es wurde rege und heiter diskutiert, wobei hier die Moderatorin in den Hintergrund gedrängt wurde. So schildert Rita die Diskussion:

Schlussendlich war es gut zu sehen, wie man sich in einem weniger vertrauten Themenbereich vor der Kamera verhält. Diese Aufnahme beweist auch, dass die Beziehung zwischen den Studierenden sehr gut ist. Eigentlich handelt es sich hier um einer Diskussion, diese wird in der zweiten Gruppe auch ausgeschöpft, aber zum Schluss wird immer gelacht ;-) (Rita Journal November WS 2007: 4f)

In den letzten Minuten wurden die zwei Diskussionsrunden miteinander verglichen, um die gelungenen bzw. weniger gut gelungenen Aspekte zu erarbeiten. Bei der Gestaltung der Auswertung schlugen die Studierenden ungefragt vor, in welchem Gruppenformat sie diese machen möchten: Sie wollten in der gleichen Gruppe bleiben und somit ihre eigene Diskussionsrunde auswerten. Zwar wich dies von der ursprünglichen Absicht der Lehrkraft ab, wurde jedoch im Sinne des **autonomen Lernens** (Eigeninitiative und Selbstständigkeit) gutgeheißen. Die Entwicklung der Selbstverantwortung und somit des autonomen Lernens wird von Fanny folgendermaßen bestätigt:

Die sechste Einheit war meiner Meinung nach bis jetzt die interessanteste. Eines bedauere ich zutiefst, und zwar, dass ich mich für diese Stunde nicht vorbereitet hatte, denn auf dieser Weise wäre sie noch effizienter gewesen. Im Zuge von zwei Gruppendiskussionen analysierten wir in der Rolle der Moderatorin, der Minister und von Studierenden das Problem der Studiengebühr. Aus eigener Schuld kannte ich die mir zugeteilte Rolle nicht gut genug, daher war mein Auftritt sicherlich nicht zufriedenstellend. (Fanny Journal November WS 2007: 14f)

Die Bewertung der Diskussion wird von ihr so fortgesetzt:

Unabhängig davon halte ich diese Stunde für spannend, da neue Erfahrungen gesammelt werden konnten. In eine solche Situation kommt man nicht jeden Tag (ich bis jetzt nie) und es ist sehr gut das Verhalten von sich und anderen zu beobachten. Meiner Ansicht nach waren die Diskussion samt Videoaufnahme und das in der nächsten Stunde stattfindende Gespräch im Plenum sehr aufschlussreich, ich konnte viel über mein Wesen und über jenes meiner Kolleg/innen in Erfahrung zu bringen. (Fanny Journal November WS 2007: 19f)

7. Einheit

In dieser Einheit wurden die Studierenden ganz im Sinne des Hier-und-Jetzt Prinzip fürs Leben in der derzeitigen Gruppe sensibilisiert. Dazu gaben einige Fragen den Anstoß, die zuerst die schlechten und guten Erfahrungen in der Gruppe im Allgemeinen thematisierten und erst danach zu unserer Gruppe überleiteten. Julian beschreibt diese Aktivität so:

Die Einheit, die sich mit der Gruppendynamik beschäftigte, war interessant. Sie eignete sich beinahe für eine Psychologiestunde. Es kann ja auch nicht schaden, die Dinge hie und da aus einer anderen Perspektive zu betrachten. (Julian Journal November WS 2007: 42f)

Während die Fragen vorgelesen wurden, herrschte Stille im Raum, jede/r dachte intensiv nach und notierte hie und da etwas. Bei der gemeinsamen Besprechung äußerte sich die Gruppe sehr offen über diese Angelegenheit und sprach viele Themen an, die auch im Kapitel 2.2.6 erörtert wurden, wie beispielsweise Toleranz, Anerkennung, Selbstbewusstsein, Gruppennormen, Stimmung, um nur einige wenige zu nen-

nen. Außerdem fiel der Lehrkraft positiv auf, dass sogar die Zweitsprachlerinnen sich engagierten und sich sehr oft zum Wort meldeten.

Es wurden auch Aspekte angesprochen, die sich bereits im Journal niederschlugen und hier nochmals durch Abstimmung bestätigt oder widerlegt wurden. Bezüglich der guten Stimmung wurde von allen bestätigt, dass diese nicht mit Unseriosität gleichzusetzen ist, wobei hier der Lehrkraft eine steuernde Aufgabe zukommt, denn die Studierenden tendieren eher zu Lockerheit. Zoltan schildert dies im Journal so:

Man kann absolut nicht sagen, dass die Lehrveranstaltung monoton wäre, sondern eher sehr abwechslungsreich und amüsant. Ja, wir lachen viel, was schön und gut ist, denn ich habe nicht das Gefühl, dass die Lehrveranstaltung dadurch unseriös wird. (Zoltan Journal November WS 2007: 28f)

Bei der Erörterung der Frage, was uns Gruppen generell geben können, merken einige Teilnehmer/innen an, dass sie auch mehr Selbstvertrauen bekamen: In Gruppen, die sie nicht gut genug kennen, äußern sie sich nämlich ungerne. Im umgekehrten Fall kann man sich der Gruppe anvertrauen: macht jemand Fehler, wird er nicht ausgelacht. Die Zweitsprachlernenden konnten sich auch mit Vertrauen an die anderen Teilnehmer/innen wenden: wussten sie ein Wort nicht, konnten ihnen die Sitzkameraden sehr oft helfen.

An dieser Stelle wurde angeführt, dass in anderen Lehrveranstaltungen immer nur die selben fünf Personen sprechen, die restlichen zehn schweigen. Im Gegensatz dazu fällt den Studierenden in dieser Lehrveranstaltung auf, dass der Redeanteil bereits von Beginn an ausgeglichener war – obwohl die fünf sich auch hier häufig äußerten als der Rest – aber auch die anderen kamen zum Wort. Nicola meint:

Mit Hilfe der Rollenspiele konnten sich alle entfalten. Jede/r musste sich äußern. Ich selbst hatte damit nie Probleme, aber diejenigen, die etwas schüchterner sind, waren so gezwungen etwas zu sagen. Für sie ist es eine sehr gute Übung! (Nicola Journal November WS 2007: 45f)

8. Einheit

Das inhaltliche Ziel dieser Einheit bestand darin, einen schwierigen und stilistisch hochwertigen Text über eine Redewendung einzustudieren. Das methodische Ziel war die Führung der Gruppe für einige Minuten zu übernehmen und sie Richtung Lösung zu führen sowie vor dem Plenum zu reden. Da der etymologische Hintergrund der Redewendung durch Rätselraten herausgefunden werden musste, war auch Intuition und Kreativität gefragt. Julian erinnert sich daran wie folgt:

Die Redewendungen waren sehr interessant. Da wir herausfinden mussten, worum es geht, wurden bei allen alle Gehirnhälften richtig in Bewegung gesetzt. (Julian Journal November WS 2007: 45f)

Manche Lernende setzten sich mit dem Text länger und intensiver auseinander und versuchten bei der Erklärung der Aufgabe aufgeregt, unnötige Details mit der Lehrkraft zu klären, denn sie hatten anscheinend die Befürchtung, angesichts der Schwierigkeit des Textes diese Aktivität nicht zu meistern.

Die Moderator/innen stellten sich dieser Herausforderung trotzdem sehr gerne, nahmen ihre Rolle ernst, waren jedoch zu Beginn etwas nervös. Das Raten verlief sehr heiter und lebhaft und es tauchten aberwitzige Erklärungsversuche auf. Olivias Beschreibung dazu:

Zu Beginn konnte man bei den Moderator/innen die Nervosität spüren, was vielleicht daher rührte, dass sie vor dem Plenum reden mussten. Nach etwa fünf Minuten herrschte jedoch eine gelöste Stimmung, jede/r versuchte mit allen Kräften die Antwort auf ihre Frage zu finden. Dabei wurde den Anleitungen der Moderatorin aufmerksam zugehört. Und – wie auch in der Fernsehshow – bekam diejenige, die die richtige Lösung sagte, zur Belohnung eine Kleinigkeit. [...] Das Spiel "Was gibt es Neues?" gefiel mir sehr – das war bis jetzt die beste Stunde des Semesters. (Olivia Journal November WS 2007: 16f)

Die Stimmung war auch dieses Mal sehr gut, die Gruppe arbeitete wie eine gut geölte Maschine, die Lehrkraft zog sich vom Gruppengeschehen vollkommen zurück, setzte sich nach hinten und achtete bloß auf den formalen Ablauf, also auf das Einhalten der jeweils zur Verfügung stehende Zeit. Fanny meint:

Am lustigsten fand ich die Redewendungen in der achten Einheit. Die Atmosphäre in der Gruppe war bis dahin zwar auch sehr gut, aber in dieser Stunde wurde sie noch besser. (Fanny Journal November WS 2007: 25f)

Gelernt wurde im Zuge dieser Übung auch sehr viel, Zoltans Erinnerung daran:

Ich habe das Gefühl, dass sich mein Wortschatz erweitert, ich lerne von Stunde zu Stunde immer mehr Vokabeln. Vor allem in der Einheit mit den Redewendungen habe ich viel Neues gehört, das ich bisher nicht kannte. (Zoltan Journal November WS 2007: 23f)

9., 12. und 13. Einheit

Da im Mittelpunkt dieser Einheiten die Präsentation stand, werden diese zusammen erörtert. In der neunten Einheit, wurden zuerst – um diese dann auch in die Praxis umsetzen zu können – die wesentlichen Züge einer guten Präsentation erarbeitet. Helga berichtet darüber wie folgt:

Es war nützlich, dass die Charakteristika einer guten Präsentation bereits im Vorfeld gemeinsam besprochen und erarbeitet wurden. Alle waren mehr oder weniger bemüht, sich an diese Normen zu halten. Mir persönlich halfen die auf die Plattform gestellten Materialien bei der Strukturierung meiner Präsentation sehr. Meine Situation wurde auch dadurch wesentlich erleichtert, dass die Lehrende mit den Neuen Medien fachgerecht umgehen kann. Leider ist dies auf der Universität sehr selten der Fall, daher ist das besonders zu schätzen. (Helga Journal Jänner WS 2007: 4f)

In der 12. und 13. Einheit erhielten somit die Studierenden die Möglichkeit, zu einem selbst gewählten Thema eine Präsentation zu halten. Um weiteren Sprachhemmungen vorzubeugen, geschah dies jedoch auf freiwilliger Basis. Dazu der Kommentar von Julian:

Dieses Mal muss ich außerdem anmerken, dass mir auch gefiel, dass die Präsentationen auf freiwilliger Basis organisiert waren: So meldeten sich nur diejenigen, die meinten, vor einem Publikum reden können, es tatsächlich auch wollten und somit den praktischen Sinn dieser Übung erkannten. (Mein Kommentar:

Tanja²⁷ wollte es nicht, und das war gut so). Auch die Ergebnisse bestätigen dies. Andererseits blieb auch denjenigen ihre „Existenzberechtigung“ in der Gruppe, die mit ihren Kenntnissen noch nicht so weit waren, sei es aus welchem Grunde auch immer, denn sie konnten auch als Zuhörer/innen vom Gehörten profitieren. (Julian Journal Jänner WS 2007: 40f)

Dabei lag der methodologische Schwerpunkt dieser Aktivität auf dem kommunikativen Aspekt. Durch Feedback konnte die **Selbst- mit der Fremdwahrnehmung** verglichen werden, was auch zur Förderung der kommunikativen Kompetenz durch das Geben und Nehmen von Feedback gedacht war. Durch das Besprechen von nicht ganz gelungenem Feedback konnten auch die Rückmeldungen (Feedback) hinsichtlich der Wirkungen von Verhaltensweisen, die andere bei dem Einzelnen auslösen, verbessert werden. Wie u.a. Yvonne diesbezüglich bemerkt:

Es war eine gute Idee, den Studierenden die Möglichkeit einer freiwilligen Präsentation einzuräumen, es kann nämlich sein, dass sich diese in anderen Übungen nicht mehr ergibt. Außerdem hielt ich es für wichtig, dass wir vorher besprochen haben, wie eine gute Präsentation aussieht, wie man sich vorbereitet und sie strukturiert. Auch wenn nicht jede/r die guten Ratschläge beachtete, war diese eine sehr gute Übung. In unserem Kreis verlief auch die Kritik sehr gut. Niemand nahm übel, wenn die Fehler aufgezeigt wurden. Alle verstanden, dass dies wichtig ist, da wir aus den eigenen Fehlern am meisten lernen. Ich hoffe, dass diese bei ihren zukünftigen Vorträgen darauf achten werden. (Yvonne Journal Jänner WS 2007: 2f)

Die genaue Auswertung der ersten Präsentation durch die Lehrkraft gab wahrscheinlich den Anstoß und auch eine gewisse Orientierungshilfe für die Studierenden, nach der zweiten Präsentation eine detaillierte Auswertung vorzunehmen, in der es tatsächlich zu analytisch-kritischem Feedback kam. Dabei war die Reihenfolge der Wortmeldungen sehr wichtig: zuerst äußerten sich immer die Studierenden, erst danach die Lehrkraft, welche die Aussagen der Studierenden zusammenfasste bzw. durch eigene Beobachtungen ergänzte. Auch Helga scheint diese Reihenfolge wichtig zu sein:

²⁷ Tanja ist eine der Studierenden mit Sprachhemmungen.

Ich fand gut, dass die Präsentationen gemeinsam ausgewertet, die positiven Sachen sowie auch die Mängel besprochen wurden. Es war jedoch wichtig, dass zuerst die Studierenden ihrer Meinung bezüglich des Gesehenen kundtaten, und sich die Lehrende erst danach dazu äußerte. Somit beeinflusste sie niemanden und gab auch keine genauen Richtlinien vor. (Helga Journal Jänner WS 2007: 11f)

11. Einheit – Gruppendynamische Reflexion

Im Mittelpunkt der elften Einheit stand die Auswertung der Journale und der bisher stattgefundenen Einheiten. Dabei wurden sowohl Kritikpunkte als auch positive Rückmeldungen aufgegriffen. Auffallend war, dass die Studierenden mit Sprachhemmungen (Rita, Gisela und Tanja) sich sehr oft und unaufgefordert zu Wort meldeten, obwohl die Diskussion im Plenum erfolgte, was einen Abbau ihrer Sprachhemmungen innerhalb der Gruppe bestätigte. Aber auch andere nahmen sichtlich gerne an der Besprechung teil und äußerten ihre Meinungen. Es entstand eine rege Diskussion, die Studierenden arbeiteten konzentriert, Seitengespräche waren in dieser Einheit nicht zu vernehmen.

Von einer Studentin wurde im Journal im Oktober erwähnt, dass **der Verlauf des Unterrichts** manchmal stockt und mehr Aktivitäten stattfinden könnten. Diese, von einzelnen Personen stammenden Anmerkungen wurden also von den restlichen Teilnehmer/innen nicht bestätigt. Die Studierenden halten Qualität für wichtiger als Quantität und da diese in der Lehrveranstaltung gesichert war, finden sie es so gut wie es war. Auch die Zweitsprachlerinnen haben bestätigt, dass es für sie so angenehmer und weniger stressfrei war.

Als weitere Kritik wurde angeführt, dass manche Studierende mit ihren **Seitengesprächen** den Ablauf der Stunde stören. Dies empfinden die Meisten als unhöflich. Das Zuhören sollte auf Gegenseitigkeit beruhen und das wird auch erwartet. Außerdem gab es öfter Kommentare von einem Studienkollegen, die manche nervten, obwohl diese mit der Zeit nachließen. Helga meinte jedoch, dass sie eigentlich nicht weniger geworden sind, sondern dass sich lediglich die Gruppe im Laufe der Zeit zum Teil an diese Störenfriede gewöhnt hat und für sie Verständnis aufzubringen versuchte. Eine, die sich angesprochen fühlte, meldete sich zu Wort und gab zu, dass sie immer schon so viel gesprochen hat und sich bemühen will, dieses Verhalten zu korrigieren. Die andere Störenfriedin gab auch zu, dass sie

tendenziell etwas zu schnell loswerden möchte, und dann aber die Antwort des Gegenübers leider nicht mehr hört. Sie fand es allerdings sehr verwunderlich, dass es trotz dieser Tatsachen gelungen ist, eine so entspannte und angenehme Atmosphäre herzustellen, obwohl ihrer Meinung nach diese zwei Faktoren einander eigentlich ausschließen müssten.

Außerdem wurde der ständige Wechsel der **Sitzordnung** und somit die Interaktion mit unterschiedlichen Studierenden von all jenen, die gerne Seitengespräche führten, nicht bevorzugt. Die anderen mögen die abwechslungsreiche Sitzordnung sehr, da diese die Integration in die Gruppe und das gegenseitige Kennenlernen ermöglicht. Zu Beginn waren sie zwar etwas skeptisch, aber mittlerweile haben sie sich daran gewöhnt.

Die Bemerkung von Helga im ersten Journal „Die **Themen** waren in dieser Lehrveranstaltung nicht aktuell und manchmal unseriös“ (Helga Journal Oktober WS 2007: 34f), wird vom Rest der Gruppe nicht bestätigt. Das Kennen des eigenen Verhaltens in der Gruppe und dessen Entwicklungspotenzial werden als sehr aktuell angesehen und können im Alltag sowie in der Berufspraxis sehr nützlich sein. Die Themen sind austauschbar, es ist eigentlich irrelevant, worüber gesprochen wird, sie sollen jedoch so beschaffen sein, dass man dazu etwas zu sagen hat. Außerdem wurden die Themen von der Gruppe selbst ausgewählt. Daher sind eher die damit zusammenhängenden Aktivitäten und Interaktionsformen ausschlaggebend, meint die Gruppe einstimmig.

Auf die Frage, wie wichtig der **Zusammenhang zwischen den Themen** ist, wurde mit *nicht ausschlaggebend* geantwortet. Trotzdem wurden die Überleitungen zwischen den Themen in dieser Lehrveranstaltung für sehr gut gefunden, denn sie boten die Möglichkeit zwischen den Einheiten über diese nachzudenken. Aber mehr als zwei Einheiten sollten einem Thema nicht gewidmet werden.

Der **Vergleich mit anderen Lehrveranstaltungen** wurde an dieser Stelle unternommen. Den Anlass dazu gab die Anmerkung einiger Studierenden, dass hier im Gegensatz zu anderen Lehrveranstaltungen die Neuen Medien häufig verwendet und vor allem fachgerecht eingesetzt werden. In anderen Lehrveranstaltungen haben die Lehrenden oft Probleme mit der Technik und dadurch gehen Stunden

verloren, ohne dass sie Hilfe von Studierenden in Anspruch nehmen würden. Oder es gibt auch das andere Extrem, Neue Medien werden gar nicht erst eingesetzt. Die Studierenden bemängeln dies und finden es schade, dass die zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht ausgeschöpft werden, denn dadurch könnten die Lernimpulse angereichert werden.

Auch **der ausgeglichene Redeanteil** der Studierenden wurde erwähnt. Tanja vergleicht unsere Lehrveranstaltung mit einer anderen und meint, dass dort vorwiegend die Lehrkraft meistens in Form eines Vortrages (trotz der Tatsache, dass es sich dort auch um eine Übung handelt) spricht und nur einige wenige (sehr oft die gleichen) Personen etwas dazu beitragen, der Rest hüllt sich jedoch in Schweigen. Yvonne meint, dass hier Aufgaben behandelt wurden, welche sowohl für Muttersprachler/innen geeignet waren als auch der Zweitsprachler/innen die Möglichkeit boten, voranzukommen, was in einer so heterogenen Gruppe sehr wichtig ist.

Außerdem hat Yvonne das Gefühl, dass sie hier aktiver ist, während sie in anderen Lehrveranstaltungen eher passiv bleibt. Dort kennt sie ihre Kolleg/innen nicht und hat tendenziell Angst vor dem Sprechen. Dies haben auch zwei weitere Studierende – Gisela und Wilma – in der Mündlichen Kommunikation zweier anderer Sprachbereiche erlebt. Helga fügt hinzu, dass sie weniger Angst vor dem Sprechen hat, für ihr Schweigen ist eher das auf falsche Antworten folgende Tadeln der Lehrkraft ausschlaggebend. Sie meint, dass Übungen eigentlich der Ort sein sollten, wo man das übt, was man gelernt hat, und man lernt nun mal durch Fehler. Deswegen finden sie gut, dass die Studierenden in dieser Lehrveranstaltung **angstfrei reden** können. Doris beschreibt dies wie folgt:

Dass sich gegen Ende des Semesters bereits alle viel eher äußerten und keine Angst hatten, bei Fehlern ausgelacht zu werden, ist der Verdienst der Lehrenden. Sogar ich meldete mich schneller zu Wort, als noch ein Paar Monate zuvor, und dies bedeutet schon etwas :)! Ein Grund dafür ist, dass die Gruppe gut zusammenwuchs, da die behandelten Themen ausgezeichnet ausgearbeitet und zusammengestellt wurden. Sie waren sehr abwechslungsreich und ich glaube nicht, dass sich jemand langweilte oder lieber wo anders gewesen wäre. (Doris Journal Jänner WS 2007: 17f)

Ferner bleiben in anderen Lehrveranstaltungen die Teilnehmer/innen für sich und es verbindet sie nichts. Dies wird von einer anderen Kollegin, Rita bestätigt, die meint, dass diese Lehrveranstaltung lebendiger ist, und die Zusammenarbeit sehr gut funktioniert. Hier wird von der Lehrperson nachgefragt, ob die Zusammenarbeit aufgrund der eher kleineren Gruppe funktioniert. Dies kann von den Studierenden nicht bestätigt werden, denn auch in anderen kleineren Gruppen funktioniert sie nicht immer. Aber es wird von einiger Student/innen angemerkt, dass der Grund dafür wahrscheinlich auch die Einbeziehung der Studierenden in die Planung der Lehrveranstaltung war. Dies ist auch im Journal öfter zu lesen, wie zum Beispiel in Ulrikes:

Ich war erfreut, dass wir bei den zu bearbeitenden Themen ein Mitspracherecht hatten und die Lehrveranstaltung nicht in Form eines Frontalunterrichts abgehalten wird. (Ulrike Journal Oktober WS 2007: 16f)

An dieser Stelle wird im Unterricht von der Lehrveranstaltungsleiterin ein Zitat aus einem Journal vorgelesen:

Mir gefiel, dass wir nach unserer Meinung gefragt werden: wie die Lehrveranstaltung gehalten werden sollte, was es zu beachten gilt, was hilft und was eher hinderlich ist. Dazu hatte ich bis jetzt keine Möglichkeit, denn im Gymnasium hatten wir in punkto Lehrplan nicht viel Mitspracherecht. Es war interessant, dass wir in vieler Hinsicht einig waren, wenn es um die ideale Lehrkraft, die idealen Studierenden oder beste Lehr- bzw. Lernmethoden ging. Dabei gibt es nur einen Haken, nämlich, dass eine solche Atmosphäre nicht geschaffen werden kann: Entweder ist das Arbeitsklima ideal oder nicht. (Yvonne Journal Oktober WS 2007: 8f)

In dieser Lehrveranstaltung war die Stimmung auch schon zu Beginn sehr gut und verbesserte sich mit der Zeit immer weiter. Dies wird von den restlichen Gruppenmitgliedern einstimmig bestätigt. Hier ist die Atmosphäre sehr gut, obwohl sie nicht erklären können, warum.

Gisela merkt an, dass in anderen Lehrveranstaltungen zwar die selben Personen sitzen, aber das Klima trotzdem nicht so gut ist. Daher hängt dies auch wesentlich von der Lehrkraft ab. Wobei auch das in der Gruppe vorherrschende, tolerante Verhal-

ten (niemand wird ausgelacht) und auch der fehlende Leistungsdruck wesentlich für die Entwicklung der guten Atmosphäre verantwortlich sein können. Mit den Studierenden wurde nämlich vereinbart, keine Prüfung abzuhalten, denn häufig kann schon durch geringeren Leistungsdruck eine Angstreduktion bewirkt werden. (vgl. Jacobs & Strittmatter 1979) Dies kommentiert gerade eine der Studierenden mit Sprachhemmungen:

Meiner Meinung nach ist bemerkenswert und positiv, dass unsere Leistungen in der Stunde nicht bewertet werden, was die Studierenden nicht überflüssig stresst und so keine Rivalität entsteht. (Tanja Journal November WS 2007: 21f)

Auch die Gruppendynamik funktionierte vor allem im Rahmen der amerikanischen Debatte sehr gut. Dies wird von allen bestätigt. Ferner ist die Methodenvielfalt sehr wichtig, Tanja hat in einer anderen Lehrveranstaltung zwar die Themenvielfalt erfahren, nicht jedoch die Methodenvielfalt, was ihrer Meinung nach auch zu einem eintönigen Unterricht führt.

Die Lehrkraft fragt nach, welche weiteren Unterschiede zu anderen Lehrveranstaltungen bestehen. Hier wird noch angeführt, dass die Lehrkraft sich für die Studierenden interessiert und sie als Individuen samt all ihren Fähigkeiten und Unzulänglichkeiten wahrnimmt und akzeptiert.

Daran anknüpfend wird die **Fehlerkorrektur** angesprochen, welche eher moderat und erst gegen Ende der jeweiligen Aktivität oder Einheit zusammenfassend erfolgte. Es wird von den Studierenden gewünscht, dass die Fehlerkorrektur wenn möglich gleich nach der Wortmeldung erfolgt, damit sie sich die richtige Version sofort merken. Eine unterbrechende und ständige Korrektur wäre jedoch nicht im Sinne der mündlichen Kommunikation und würde die Studierenden daran hindern, das nächste Mal etwas zu sagen.

Außerdem wird angemerkt, dass die Studierenden eher von der Lehrkraft und nicht von ihren Kolleg/innen (wie dies einmal durch Helga geschah) verbessert werden wollen, um die Herauskristallisierung einer Hierarchie untereinander zu vermeiden. So lautet die Evaluierung der Studierenden beinahe das ganze Semester durch.

4.1.2.2 Besprechung der Journale

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die im Kapitel 2.3 besprochenen gruppendynamischen Interventionen im Unterricht der mündlichen Kommunikation: Ungarisch im Wintersemester 2007 umgesetzt wurden. Dabei wurden die Ziele der Lehrveranstaltung verfolgt und gleichzeitig auch die Bedürfnisse und Möglichkeiten dieser speziellen Lernergruppe berücksichtigt.

Bei der Auswertung der Journale geht es zunächst darum, festzustellen, in welchem Umfang Zustimmung bzw. Ablehnung gegenüber den im Unterricht tatsächlich eingesetzten gruppendynamischen Interventionen von den Studierenden zum Ausdruck gebracht werden. Dazu wurden entsprechend der im Kapitel 2.3 besprochenen gruppendynamischen Aspekte Kategorien erstellt und in einer deskriptiven Statistik zusammengefasst, die alle positiven bzw. negativen – in den insgesamt drei Journalen zum Ausdruck gekommenen – Gedanken der Studierenden erfasst. Um eine rasche Orientierung zu ermöglichen, wurde die deskriptive statistische Auswertung in Form eines Balkendiagramms (s. Abb. 17) dargestellt. Somit veranschaulicht die Abbildung durch die Ausschwingungen in den negativen bzw. positiven Bereich die schlechten bzw. guten Erfahrungen der Studierenden.

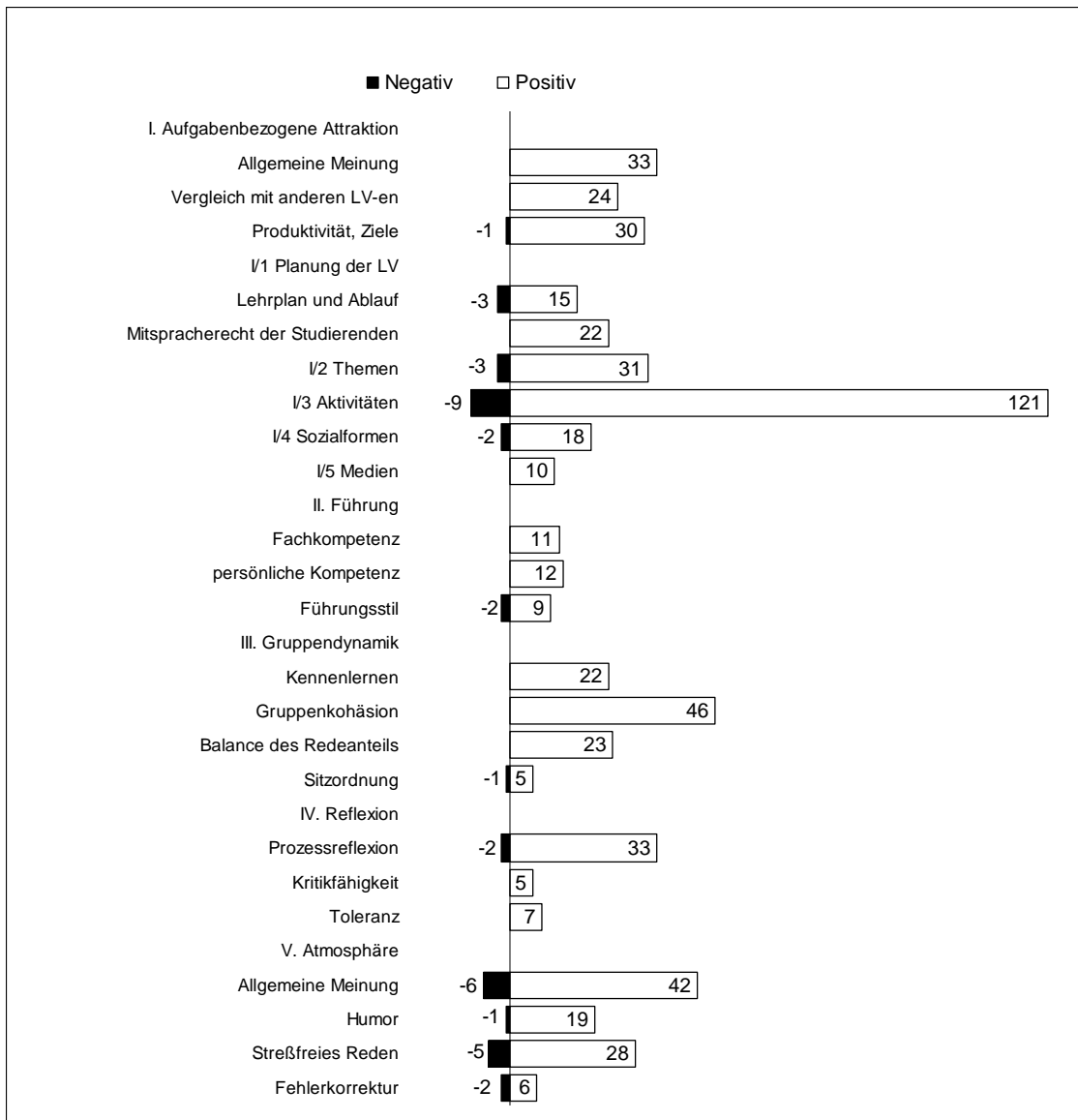


Abbildung 18: Deskriptive statistische Auswertung der Journale im WS 07

Es wird ersichtlich, dass die positiven Rückmeldungen der Studierenden deutlich überwiegen. Die Lehrperson ersuchte jedoch die Studierenden im Laufe des Semesters öfter, auch die weniger guten Erfahrungen anzuführen, da diese als konstruktive Kritik zur Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung wesentlich beitragen können. Da das Journal nicht anonym war, könnte angenommen werden, dass die Studierenden es nicht wagten, sich negativ über die Lehrveranstaltung zu äußern. Diese Vermutung kann insofern revidiert werden, als sich in der Lehrveranstaltung eine offene Kommunikationsform etablierte, welche die Ausübung von Kritik förderte. Außerdem begründeten die Studierenden das Fehlen der Kritik:

Zoltan: Ich überlegte mir gründlich, was ich an Schlechtem oder Negativem schreiben könnte, denn Sie haben uns darum gebeten. Aber wie ich bereits sagte, ich bin sowohl mit den Themen als auch deren Aufbereitungsformen zufrieden. Das Mikrofon stört mich überhaupt nicht, die Lehrende ist stets aufmerksam und freundlich. Es tut mir sehr leid, aber mir fällt wirklich keine Kritik ein – auch wenn ich noch so sehr etwas Negatives anführen möchte, denn es ist mir bewusst, dass die konstruktive Kritik am meisten hilft. Aber ich bin mir sicher, dass im Laufe des Semesters noch etwas geben wird, das ich anführen kann, versprochen. :) (Zoltan Journal Oktober WS 2007: 30f)

Oder ein anderer Eintrag diesbezüglich von Doris:

Dora: Ich weiß, dass es die eigentliche Aufgabe darin besteht, die positiven und negativen Erlebnisse im Rahmen des Journals festzuhalten und ich bemühe mich wirklich diese Aufgabe auch zu erfüllen, vor allem weil ich zur Gestaltung der Lehrveranstaltung beitragen möchte, aber bis jetzt gibt es für mich nichts an der Lehrveranstaltung auszusetzen. Ehrlich, mir gefallen die Sachen, die wir machen, sehr! (Doris Journal Oktober WS 2007: 49f)

Im Folgenden werden die Kategorien im Einzelnen besprochen.

Aufgabenbezogene Attraktivität

Unter der aufgabenbezogenen Attraktivität werden eingangs allgemeine Aussagen erfasst, welche die Meinung der Studierenden, von ihnen angestellte Vergleiche mit anderen Lehrveranstaltungen sowie die Produktivität und die Ziele betreffen. Wie aus der statistischen Analyse ersichtlich, ist in diesem Bereich der vorherrschende Tenor der Studierenden ausgesprochen positiv.

Allgemeine Meinung

Im Bereich „Allgemeine Meinung“ verleihen die Studierenden ihrem Zufriedenheitsgrad Ausdruck, der sich entweder auf die einzelnen Einheiten oder die gesamte Lehrveranstaltung bezieht. Hier wird auf die Lehrveranstaltung betreffende Aspekte nicht im Detail eingegangen. Die allgemeine Meinung der Studierenden ist äußerst positiv, sie mögen die Lehrveranstaltung sehr, freuen sich bereits auf die Stunden und warten gespannt, was als Nächstes passieren wird.

Nicola meint: *Die Stunden im November waren sehr interessant und lehrreich und die Zeit vergeht immer sehr schnell. (Nicola Journal November WS 2007: 27f)*

Zoltan führt diesbezüglich an: *Ich besuche die Lehrveranstaltung sehr gerne und unterhalte mich mit den Kolleginnen (natürlich auch mit Julian) gerne, jede/r respektiert den anderen. [...] Wie ich bereits sagte, mir gefällt die Lehrveranstaltung außerordentlich gut, ich fühle mich wohl und komme gerne zu den Stunden, denn beinahe immer lerne ich etwas Neues. (Zoltan Journal November WS 2007: 6f)*

Außerdem sind die Studierenden sehr motiviert und besuchen die Lehrveranstaltung sehr gerne. Sie halten die Lehrveranstaltung für sehr nützlich, interessant und empfehlen sie sogar weiter, denn hier wird die mündliche Kommunikation tatsächlich praktiziert und zwar unter sehr guten Bedingungen. Diese Bedingungen werden im entsprechenden Bereich erörtert.

Vergleich mit anderen Lehrveranstaltungen

Im Rahmen des Vergleichs mit anderen Lehrveranstaltungen wird hervorgehoben, dass die Studierenden in anderen Lehrveranstaltungen in die Gestaltung des Unterrichts nicht einbezogen werden. Ihre Ansichten, was für sie gut oder hinderlich beim Lernen ist, ist dort nicht gefragt. Dass die Lehrveranstaltungsleiterin sich für sie als Individuen interessiert, ist auch neu für sie, ähnliche Erfahrungen machten sie an der Universität noch nicht. Auch die fach- und sachgerechte Anwendung der Medien unterscheidet diese Lehrveranstaltung von anderen. Doris hebt auch die gründliche Vorbereitung der Lehrkraft hervor:

Die Stunden sind sehr abwechslungsreich, es erwartet uns immer eine neue Aufgabe, die spannend zu bewältigen ist. Die Themen, die zu Beginn des Semesters eigentlich von uns ausgesucht worden waren, waren gut aufbereitet, stets in unterschiedlichster Form, welche diesen Abwechslungsreichtum zur Folge bewirkte. Also an der Methodik ist nichts auszusetzen, denn offensichtlich bereitet sich die Lehrende für die Stunden gut vor, was meinen Erfahrungen nach nicht auf alle Lehrveranstaltungen an der Universität zutrifft. Dies ist jedoch wichtig, wenn jemand etwas lehrt, aber ich glaube, das versteht sich ja von selbst. (Doris Journal November WS 2007: 11f)

Sie wünschen sich, dass alle Lehrveranstaltungen an der Universität so sein sollten. Denn im Gegensatz zu anderen Lehrveranstaltungen ist diese sehr interessant, die Atmosphäre und die Gespräche sehr entspannt, die Kommunikation offen und die Anwesenheitsrate der Studierenden sehr hoch.

Auch die Einzigartigkeit dieser Lehrveranstaltung wird von einigen Studierenden betont.

Diese Lehrveranstaltung unterscheidet sich von den durchschnittlichen Übungen an der Universität. Für mich hat sie den Tag immer verschönert :)! Ehrlich, ich genieße die Stunden sehr! (Doris Journal Jänner WS 2007: 24f)

Produktivität und Ziele

Die meisten Studierenden lernen viel, erweitern ihren Wortschatz und verbessern ihre Ausdrucksweise und zwar in einer sehr angenehmen Atmosphäre, welche effizientes Lernen ermöglicht. Rita schreibt diesbezüglich:

Seitdem ich diese Lehrveranstaltung besuche, merke ich, dass ich die deutschen Wörter langsam ablege und versuche die ungarischen Äquivalente zu verwenden. Fallen sie mir nicht ein, frage ich nach und wiederhole sie. (Rita Journal November WS 2007: 11f)

Außerdem gewährleisten die Gruppenarbeiten, dass die Studierenden auch voneinander lernen. Tanja meint diesbezüglich:

In Gruppen arbeite ich sehr gerne, denn wenn ich nicht weiß, wie ich meine „Arbeit“ fortsetzen soll, kann mir meine Kollegin helfen oder mir etwas erklären. Auf dieser Weise kann ich von ihr lernen und sehe wie sie denkt und wie sie an die Aufgabe herangeht. (Tanja Journal Oktober WS 2007: 19f)

Auch die neuen Erfahrungen, Inhalte und Aktivitäten des Unterrichts werden angeführt, welche auch dem täglichen Leben und dem Beruf zugute kommen.

Ich sammle neue Erfahrungen, welche mir auch in der beruflichen Praxis zugute kommen. (Helga Journal November WS 2007: 11f)

Das Ziel der Lehrveranstaltung wird von einer Studentin mit Sprachhemmungen folgendermaßen beschrieben:

Und was sind die Ziele der Stunden? Viel während des Unterrichts zu lernen, weniger zu Hause. Viel sprechen und auf dieser Weise die schöne ungarische Sprache üben. Und wir sollen uns auch nicht schämen, wenn es noch nicht so gut gelingt, aber versuchen sollen wir es, denn je mehr wir reden, desto leichter wird es uns fallen und desto weniger Fehler werden wir machen. (Tanja Journal November WS 2007: 37f)

Nicht nur diejenigen bewerten die Lehrveranstaltung positiv, die am Anfang der Lehrveranstaltung Sprachhemmungen hatten, sondern auch etliche Muttersprachler/innen. Eine Studierende, die zu Beginn der ersten Einheit im Fragebogen angegeben hatte, die Lehrveranstaltung nur wegen des Zeugnisses zu besuchen, schreibt im letzten Journal:

Anfang des Semesters rechnete ich zwar damit, dass diese Übung für mich von Zeit zu Zeit langweilig sein würde (da ich 18 Jahre in Ungarn gelebt und dort abituliert hatte), aber zu meiner Überraschung habe ich in den Stunden doch recht viel Neues gelernt. Alles in allem war es eine absolut positive Erfahrung für mich. (Barbara Journal Jänner WS 2007: 30f)

Die einzige negative Äußerung betrifft die Erweiterung des Wortschatzes einer Studentin, deren Kommentar hier bewusst ausgeklammert wird.

Mein wichtigstes Ziel – den Wortschatz zu erweitern – wurde nicht so sehr erreicht, aber das rührt wohl daher, dass ich beinahe nur deutschsprachige Bücher lese. (Wilma Journal November WS 2007: 22f)

I/1 Planung der Lehrveranstaltung

Im Bereich Planung werden der Lehrplan sowie der Ablauf der Lehrveranstaltung und die Einbeziehung der Studierenden in die Planung thematisiert.

Lehrplan und Ablauf

Die Studierenden sind mit dem Lehrplan und dem Ablauf der Lehrveranstaltung sehr zufrieden und meinen, dass die Inhalte abwechslungsreich und sinnvoll aufeinander abgestimmt sind. Unter den Faktoren, die von den Studierenden am positivsten erwähnt werden, steht Abwechslung auf dem dritten Rang.

Aber nicht nur die Themen waren abwechslungsreich, sondern auch der Ablauf der Lehrveranstaltung. Mal spielten wir „Was gibt's Neues?“, mal arbeiteten wir in Gruppen, und es gab auch Einzelarbeit. Durch diese Vielfältigkeit wurde nicht nur das Ziel erreicht, dass wir uns nicht langweilten, sondern auch, dass wir sowohl allein als auch in Gruppen arbeiten können. Ich muss jedoch zugeben, dass die Zusammenarbeit nicht mit allen einfach war, aber ich habe mich bemüht, die Aufgabe trotzdem gut zu erledigen. (Yvonne Journal November WS 2007: 33f)

Es wird erwähnt, dass der Ablauf des Unterrichts manchmal stockt und bei einer Aktivität, wenn die Aktivität anders organisiert gewesen worden wäre, mehrere Studierende zum Wort hätten kommen können.

Was mir weniger gefiel ist der Ablauf der Lehrveranstaltung. Ich hatte öfters das Gefühl, dass dieser stockt. [...] Vielleicht vertrete nur ich diese Meinung, aber es könnten mehr Aktivitäten in den anderthalb Stunden stattfinden, wenn für die einzelnen kleineren Aufgaben weniger Zeit zur Verfügung stünde. (Barbara Journal Oktober WS 2007: 11f)

Diese zwei Anmerkungen wurden von den restlichen Teilnehmer/innen bei der Besprechung der Journale in der 7. Einheit nicht bestätigt. Wie bereits erwähnt, halten die Studierenden Qualität für wichtiger als Quantität. Auch die Zweitsprachenlernenden bestätigen dies, indem sie sagen, dass der Unterricht so weniger stressbeladen empfunden wird.

Außerdem wird die erste Einheit von zwei Studierenden als ausschlaggebend für die weitere Arbeit gehalten:

Erste Stunde. Zu den ersten Stunden nur soviel, dass sie entweder sehr schlecht oder sehr gut sind. Im Weiteren hat sie großen Einfluss darauf, ob die Lehrveranstaltung

gerne besucht wird oder wir uns zwingen müssen dorthin zu gehen. Meiner Meinung nach war die erste Stunde erfolgreich, da sich alle bemühten, einander kennenzulernen und sich kollegial zu verhalten. (Yvonne Journal Oktober WS 2007: 5f)

Mitspracherecht der Studierenden

Das Mitspracherecht der Studierenden wird nach der angenehmen und entspannten Atmosphäre von ihnen als zweiter positiver Faktor der Lehrveranstaltung plaziert.

Ich halte es für eine sehr gute Idee, dass wir zu Beginn aufschreiben durften, was wir gerne machen möchten, also in die Gestaltung der Lehrveranstaltung einbezogen wurden. Auf dieser Weise konnte man mit der Aufmerksamkeit und Interesse aller rechnen, was in unserer Gruppe gut gelungen ist. (Doris Journal November WS 2007: 57f)

Die Studierenden sind somit sehr erfreut, dass sie ein Mitspracherecht bei der Gestaltung der Lehrveranstaltung hatten, was ihre Motivation aufrecht hält. Ihre Einbeziehung in die Gestaltung der Lehrveranstaltung geht auch mit der Übernahme von Verantwortung einher, welche von einer Studentin als positiv angeführt wird. Dazu siehe Zitat in der ersten Einheit von Camille (Journal Oktober WS 2007: 21f).

Themen

Die im Unterricht behandelten Themen werden von der Mehrheit der Studierenden als praxisorientiert, gut aufbereitet und sehr interessant bewertet, wobei bei letzterem Aspekt auch ihr Mitspracherecht eine wesentliche Rolle spielt. Auf dieser Weise kann mit der Aufmerksamkeit der Studierenden gerechnet werden.

Ich bin erfreut, dass wir viele unterschiedliche Themen behandeln, so bleibt die Dynamik der Stunden aufrecht. Die Auswahl der Themen geschieht unter Berücksichtigung der Vorschläge der Studierenden, was ebenfalls das Interesse aufrecht erhält. Die Themen sind meistens herausfordernd, und ich erwerbe neues Wissen, was mir auch im beruflichen Leben zugute kommen wird. (Helga Journal November WS 2007: 9f)

Die negativen Bemerkungen betreffen die Seriösität der Themen oder deren Aktualität, die nach Meinung der Studierenden nicht immer gewährleistet waren.

Helga: Mich störte jedoch, dass wir uns mit unseriösen Themen befassten. Das Verhältnis der Ehepartner ist vielleicht ein lebensnahes Thema, aber meiner Meinung nach entspricht es nicht dem akademischen Niveau. (Helga Journal Oktober WS 2007: 34f)

Aktivitäten

Die Aktivitäten werden von den Studierenden einstimmig als kreativ, interessant, herausfordernd, abwechslungsreich und amüsant beschrieben. Die Studierenden nahmen an vielen interessanten Diskussionen teil, sie genossen auch die (Rollen-) Spiele und die anderen Aktivitäten, die ihnen auch im späteren beruflichen Leben zugute kommen werden.

Die zu bewältigenden Aktivitäten sind sehr gut, ich beschäftige mich damit gerne und vertiefe mich gerne in die Arbeit. Meinem Gefühl nach lerne ich viel und zwar ohne jeglichen Druck. (Fanny Journal Oktober WS 2007: 37f)

Im negativen Bereich werden zu einem kleineren Teil der hohe Schwierigkeitsgrad bestimmter Aktivitäten bzw. mehrheitlich die vielen Hausaufgaben angeführt.

Dora: Hier möchte ich eine einzige Kritik hinzufügen (wenn ich schon überall in höchsten Tönen davon rede, wie sehr ich diese Lehrveranstaltung mag :)), [...] Also ich denke, dass es vielen, und auch mir nicht gefällt, dass wir so viele Hausaufgaben haben. Ich habe vollstes Verständnis dafür, dass wir uns für die Stunden vorbereiten müssen, dies ist auch in Ordnung. Aber wenn uns Fristen gesetzt werden, dann fassen wir Studierende es so auf, dass wir bis zu dem Termin unsere Freiheit genießen können. Ich weiß, es ist keine gute Einstellung, aber so werden die Aufgaben in der letzten Sekunde erledigt, was schlecht ist, weil es dann auf einmal viel zu viel ist und weil wir auf dieser Weise unsere Aufgaben ohne Überlegung erfüllen. Daher schlage ich vor, dass jede Woche eine Aufgabe gegeben wird, damit sich nicht alles anhäuft. (Doris Journal November WS 2007: 44f)

Sozialformen

Im Bereich Sozialformen führen die Studierenden die abwechslungsreichen Sozialformen an. Ganz besonders wird die gute Gruppenarbeit hervorgehoben, im Zuge deren die Studierenden einander besser kennenlernen und von- und miteinander lernen bzw. einander helfen können. Aber auch die anderen Sozialformen, wie Reden im Plenum (Präsentation) wird als Herausforderung beschrieben, der die Studierenden sich in einer entspannten Atmosphäre gerne stellten.

Dora: Es kamen alle Sozialformen vor, was für uns alle sehr nützlich ist, da man vielleicht dann am meisten lernt, wenn man in jeder Situation das Wort ergreifen und reden kann. (Doris Journal November WS 2007: 72f)

Negativ wird die Gruppenarbeit lediglich von einer Studentin angeführt, die eher die Einzelarbeit bevorzugt. Die andere Aussage betrifft auch die Gruppenarbeit, welche im Zuge einer Aktivität nicht ganz reibungslos funktionierte.

Eigentlich mag ich es in der Gruppe zu arbeiten, aber manchmal hatte ich das Gefühl, dass sie nicht so funktioniert, wie sie sollte. Dabei denke ich in erster Linie an die Zusammenfassung des EU-Textes „Schulsystem“, wo die Situation für viele unklar war (aber der Text war für die uns zur Verfügung stehende kurze Zeit auch schwierig) (Zoltan Journal Jänner WS 2007: 29f)

Medien

Bereits beim Vergleich mit anderen Lehrveranstaltungen und der Erörterung der 11. Einheit wurde der fach- und sachgerechte Einsatz von Medien angeführt, welche den Lernprozess unterstützt und Abwechslung schafft. Yvonne meint:

Die Computer, Beamer, Abspielgeräte sollten [in anderen Lehrveranstaltungen] öfter eingesetzt werden, denn die Universität verfügt zwar über viele Möglichkeiten, aber diese werden kaum ausgeschöpft. Meiner Ansicht nach erinnern wir uns an ein Thema eher, wenn wir dazu Bilder sahen oder etwas hörten. (Yvonne Journal Jänner WS 2007: 13f)

Führung

Die Kategorie Führung thematisiert die Fachkompetenz, persönliche Kompetenz sowie der Führungsstil der Lehrveranstaltungsleiterin.

Fachkompetenz

Neben der multimedialen Kompetenz der Lehrperson wird auch ihr Fachwissen und ihre Lehrmethode hervorgehoben. Sie nimmt ihre Arbeit und Rolle ernst, ist motiviert und bereitet sich für die Einheiten gründlich vor. Die von den Studierenden gewählten Themen sind in unterschiedlichen interessanten Aktivitäten aufbereitet, so dass das Interesse der Studierenden aufrechterhalten wird und effizient gelernt werden kann.

Die Lehrmethode der Unterrichtenden ist stets sehr systematisch und organisiert. Ich habe das Gefühl, dass sie stets sehr gut vorbereitet ist. Dies äußert sich auch dadurch, dass sie in der Lehrveranstaltung viele Medien einsetzt (Video etc...), obendrein verwendet sie diese auch fachgerecht und bereichert damit die Lehrveranstaltung wesentlich. (Nicola Journal November WS 2007: 7f)

Persönliche Kompetenz

Auch die persönliche Kompetenz der Lehrveranstaltungsleiterin wird von den Studierenden als äußerst positiver Aspekt hervorgehoben. Sie wird als aufmerksam, hilfsbereit, offen und freundlich beschrieben. Für ganz wichtig halten die Studierenden ihr Interesse an den Studierenden.

Ich halte den Fragebogen für sehr innovativ und eine gute Idee, denn für mich bedeutete er, dass die Lehrende sich für uns wirklich interessiert und uns kennenlernen möchte. Und dies ist in so einem großen Komplex wie die Universität Wien eine Rarität. Außerdem halte ich für wichtig, dass sie auch unsere Ideen in den Lehrplan einbaut. Daher ist es gut, dass der Fragebogen nicht nur von uns ausgefüllt, sondern von der Lehrperson auch ausgewertet und später mit uns gemeinsam besprochen wurde. (Helga Journal Oktober WS 2007: 16f)

Führungsstil

Außerdem halten die Studierenden ihren Führungsstil für effizient. Sie nimmt tendenziell die Rolle des Moderators ein, der in die Diskussionen nicht eingreift, und

die Gespräche nur steuert. Weiters lässt sie alle zum Wort kommen bzw. versucht, auch die passiven Teilnehmer/innen in die Diskussionen einzubeziehen.

Mir gefällt auch die „Steuerung“ der Wortmeldungen: die Lehrkraft versucht auch die Leisen und Zurückhaltenden in das Gespräch einzubinden, sie lässt jedoch auch denjenigen genug Raum, die sich zum gegebenen Thema gerne äußern und somit bleibt die Balance aufrecht. (Helga Journal November WS 2007: 20f)

Ferner lässt sie zuerst immer die Studierenden zum Wort kommen, und auch die gestellten Fragen werden von ihr an die Gruppe zurückgegeben, was das eigenständige Denken der Studierenden fördert. Fällt niemandem die Lösung ein, gibt sie gewisse Hilfestellungen, jedoch nur in äußerstem Fall gibt sie die Antwort selbst. Tut sie es, so erweckt sie bei den Studierenden keinesfalls das Gefühl, dass sie über ihnen steht. Diesbezüglich ein Ausschnitt:

Ich hoffe, dass ich in ähnlichen Lehrveranstaltungen auch in Zukunft die Möglichkeit haben werde Mitglied einer so dynamischen Gruppe zu sein, wo die Betonung nicht auf einem hierarchischen Lehrer-Student-Verhältnis liegt, sondern auf der erfolgreichen Arbeit in der Gruppe, woraus alle profitieren. (Helga Journal Jänner WS 2007: 18f)

Als Negativ wird erwähnt, dass sie auch dann nicht eingriff, wenn es notwendig gewesen wäre. Dies betrifft ausschließlich die Normen und Regeln in der Gruppe.

Yvonne: Es muss Ordnung geschaffen werden. Wenn nun mal die Aufgabe darin besteht, Informationen über ein gewisses Thema zu lesen, über das wir danach der Gruppe berichten sollen, dann muss im Raum Stille herrschen. Mich stört sehr, wenn jemand dabei schwätzt, so kann ich mich nämlich nicht konzentrieren. Meiner Meinung nach wäre es die Aufgabe der Lehrkraft den Störenfried auf sein störendes Verhalten aufmerksam zu machen. (Yvonne Journal Jänner WS 2007: 25f)

Gruppendynamik

Unter Gruppendynamik werden die die Gruppendynamik im engeren Sinne betreffenden Punkte, wie Kennenlernen, Gruppenkohäsion, Balance des Redeanteils sowie die Sitzordnung angeführt.

Kennenlernen

Die Studierenden halten das Kennenlernen, welches eine entspannte Atmosphäre und vertrauensvolle Basis für eine offene Kommunikation schaffen soll, generell für sehr wichtig. Außerdem hilft das gegenseitige Kennenlernen die Ängste der Studierenden abzubauen. Denn dadurch, dass die Studierenden die Schwächen der jeweils anderen kennenlernen, können sie einander auch besser helfen.

Nach dem ersten Monat hat sich viel verändert. Wir lernten uns besser kennen, so wissen wir nun, wer welche Schwächen und Stärken hat. Dies ist wichtig, denn auf dieser Weise können wir einander effizienter helfen. (Yvonne Journal November WS 2007: 3f)

Außerdem ist auch wichtig, dass die Lehrkraft die Studierenden kennt.

Dora meint: Student-Lehrkraft-Verhältnis: Dies ist auch sicherlich ganz anders, als in anderen Lehrveranstaltungen bzw. Übungen. Dadurch, dass die Atmosphäre hier entspannter ist, gestaltet sich dieses hier auch viel persönlicher. Dies schlägt sich darin nieder, dass die Lehrkraft den Namen jedes Einzelnen kennt. Ich glaube, dies fördert auch den Lehrprozess, denn die Studierenden wagen es so, sich schneller zu äußern oder etwas nachzufragen (natürlich spielt hier auch die Größe der Gruppen eine Rolle) (Doris Journal November WS 2007: 30f)

Gruppenkohäsion

Im Bereich Gruppenkohäsion werden auch die Anmerkungen der Studierenden zu Gruppenzugehörigkeit angeführt. Die Studierenden führen an, dass Themen behandelt und Aktivitäten eingesetzt wurden, die die Studierenden näher bzw. zusammenbrachten. Das Gemeinschaftsgefühl im Unterricht wuchs kontinuierlich, und die Gruppe entwickelte sich zu einer handlungsfähigen Einheit.

Am Wichtigsten halte ich die Entwicklung der Gruppe, welche vor allem von der Lehrkraft bewusst gesteuert wurde. Dass sich aus einer Vielzahl von Individuen eine Gruppe entwickelte ist kein natürlicher Prozess, aber das war dann die Quelle aller unseren weiteren Zusammenarbeit. Die entspannte Atmosphäre und die Einbeziehung der Leiseren schafften die notwendigen Voraussetzungen dafür. (Camille

Journal Jänner WS 2007: 3f)

Die Studierenden unterhalten sich gerne miteinander, verhalten sich untereinander kollegial, sind freundlich und hilfsbereit. Sie fühlen sich in der Gruppe wohl und besuchen dadurch die Lehrveranstaltung sehr gerne.

Auch Humor kommt nicht zu kurz. Alle fühlen sich sichtlich wohl, die Atmosphäre ist freundlich! Die Studierenden lachen viel, ich glaube, diese Lehrveranstaltung gehört zu denen, die sehr gerne besucht werden! Zum Schluss möchte ich noch anmerken, dass die Gruppe immer mehr zusammenwächst und die Lehrende sich (unter anderem) mit ihrer kreativen Lehrmethode die große Sympathie der Lernenden erwarb! (Nicola Journal November WS 2007: 69f)

Die interpersonale Attraktion gilt nicht nur für die Beziehung zwischen Lehrperson und Studierenden, sondern ist auch für die Beziehung unter den Studierenden charakteristisch.

Ich denke, dass in nur einigen Monate eine sehr gute Gruppe herangereift ist. Wir sind hilfsbereit, wir verstehen uns gut, daher glaube ich nicht, dass es jemanden gibt, der/die sich in der Lehrveranstaltung nicht wohl oder sich als Außenseiter/in fühlt. Natürlich gibt es manche, die sich besser verstehen, aber das ist überall so. (Doris Journal November WS 2007: 20f)

Balance des Redeanteils

Ganz wichtig halten die Studierenden die ausgewogene Verteilung der Redeanteile. Im Gegensatz zu anderen Lehrveranstaltungen ist sie hier nämlich ausgeglichener. Es gibt zwar auch hier einige Teilnehmer/innen, die sich öfter zu Wort melden, aber ihre Dominanz in den Diskussionen ist hier nicht so ausgeprägt wie in anderen Lehrveranstaltungen. Hier wird jede/r in die Diskussionen einbezogen, jede/r kommt zum Wort und kann ihre/seine Ansicht äußern.

Die Gruppenarbeit war sehr interessant. Mir hat sie sehr gut gefallen. Für mich war die Diskussion samt Videoaufnahme am interessantesten, da hier jede/r das Wort ergriff. Genau aus diesem Grund gefiel mir auch die Unterrichtseinheit mit den Redewen-

dungen (obwohl wir nicht in Gruppen arbeiteten). (Nicola Journal November WS 2007: 57f)

Sitzordnung

Das ständige Wechseln der Sitzordnung wird von den Studierenden für eine sehr gute Idee gehalten, denn auf dieser Weise kommen sie mit allen Teilnehmer/innen in Interaktion und lernen auch diejenigen besser kennen, die sie unter anderen Umständen nicht kennenlernen würden. Dies führt zum Zusammenwachsen der Gruppe. Positiv wurde von Helga vermerkt:

Die Atmosphäre der Lehrveranstaltung ist viel entspannter geworden, wahrscheinlich weil die Lehrende die Studierenden besser kennenlernte und umgekehrt, auch die Studierenden sich schon besser kennen. Daher halte ich die Idee, jede Stunde neben Studierenden zu sitzen, die wir noch nicht kennen, sehr gut. Dies fördert das Kennenlernen und die Integration, obwohl deren Verwirklichung wegen der räumlichen Gegebenheiten generell ziemlich kompliziert ist. (Helga Journal November WS 2007: 3f)

Das ständige Wechseln der Sitzordnung und somit die Interaktion mit unterschiedlichen Studierenden wird von einem der Störenfriede nicht bevorzugt. Sie schreibt:

Was mich ein wenig stört ist der ständige Wechsel der Sitzordnung. Da gibt es sicherlich einen Grund dafür, aber ich fühle mich nicht so gut, als wenn ich neben jemanden sitze, den/die ich mag und mit dem/der ich mich bereits anfreundet hatte. (Wilma Journal November WS 2007: 7f)

Reflexion

Im Bereich Reflexion werden die Prozessreflexion und ihre Auswirkungen bzw. Konsequenzen, die erhöhte Kritikfähigkeit und die Toleranz der Studierenden erörtert.

Prozessreflexion

Die Prozessreflexion betrifft Beobachtung, Analyse und Auswertung der eigenen und die Beiträge der anderen Teilnehmer/innen sowie von Fremdbeiträgen. Diese wur-

den im Zuge von Videobeiträgen, Aktivitäten und weiteren Geschehen bzw. Prozessen im Unterricht thematisiert. Auch die Besprechung der Fragebögen fällt darunter.

Die Diskussion mit Videoaufnahme war auch sehr spannend, ich habe daraus viel gelernt, und ich glaube, dass das auf uns alle zutrifft. Es ist gut, dass wir uns die Videoaufnahme anschauen mussten, so konnten wir aus unseren eigenen Schwächen und Stärken und jenen unserer Kolleg/innen lernen. (Helga Journal November WS 2007: 15f)

Die Fähigkeit zur Reflexion wird von den Studierenden einerseits aus persönlichem Interesse für wichtig gehalten, für sie ist es nämlich interessant in Erfahrung zu bringen, wie sie auf andere wirken und was die anderen über sie denken. Andererseits halten sie diese Fähigkeit auch im Sinne der beruflichen Weiterentwicklung für relevant.

Tanja: Ich mag es auch, wenn wir uns ein Video anschauen und danach besprechen, worum es ging, was wir beobachteten, was uns aufgefallen ist. Auf dieser Weise fördern wir unsere Kommunikationskompetenz, die in unserem Beruf sehr wichtig sein wird! (Tanja Journal Oktober WS 2007: 22f)

Negativ wird angeführt, dass es auch ungerechtfertigtes Feedback gegeben, bzw. eine Aktivität nicht evaluiert wurde. Bei letzterem wurde das Ende der behandelten Geschichte zwar auf die Plattform gestellt, jedoch nicht vorgelesen und auf dieser Weise erfuhr eine Studierende nicht, wie die Geschichte endete.

Ich bedauerte in der ersten Einheit, dass das Ende des Artikels nicht vorgelesen wurde, denn wir redeten die ganze Stunde darüber. Meiner Meinung nach wäre hier ein guter Abschluss gewesen, wenn wir erfahren hätten, wie weit wir mit unseren Ideen und Wortmeldungen von der Realität entfernt waren. (Ulrike Journal Oktober WS 2007: 6f)

Die negative Bemerkung zur verzerrten Kritik lautet folgendermaßen:

Was ich sonderbar gefunden habe war, dass einige Präsentationen kurz und einfach waren (wenn ich mich richtig erinnere, waren dies die Vorgaben), andere wiederum sind sehr lang gewesen. Daran wäre auch noch nichts auszusetzen, denn jede/r

interpretiert den Begriff Vortrag anders, aber es tat mir leid, dass ein etwas zu kurz geratener aber sehr natürlich gehaltener Vortrag einer Kollegin in ziemlich schlechtem Licht dahingestellt wurde. (Barbara Journal Jänner WS 2007: 5f)

Kritikfähigkeit

Bei der Prozessanalyse wird konstruktive Kritik geübt. Da sich in der Gruppe eine entspannte Atmosphäre und folglich eine gewisse Vertrauensbasis entwickelte, war das Geben und Aufnehmen von diesbezüglichen Rückmeldungen sehr effizient.

Im Zuge der Stunden in Jänner habe ich viele interessante Vorträge gehört. Nicht nur die Themen waren abwechslungsreich, sondern auch die Auswertung der Präsentationen, denn ich glaube, dass es viel Neues gezeigt hat, nicht nur für die Vortragenden, sondern auch für die Zuhörer. Auf die Präsentationen folgendes Feedback beinhaltete sowohl positive als auch negative Punkte. Für mich war gerade die gemeinsame Besprechung der Unzulänglichkeiten etwas Neues und besonders lehrreich. In anderen ähnlichen Lehrveranstaltungen kritisieren die Studierenden einander eher nicht, denn es wird irgendwie als zielgerichtete Beleidigung aufgefasst. In unserer Gruppe war das nicht so, und dies ist meiner Ansicht nach der guten Atmosphäre zu verdanken. (Camille Journal Jänner WS 2007: 12f)

Toleranz

Die Studierenden nehmen Rücksicht auf die Schwächeren, respektieren und helfen einander.

Helga meint: [...] für sehr positiv halte ich, dass wir viele Aufgaben zu zweit oder in kleinen Gruppen zu bewältigen hatten. Dadurch wird unsere Toleranzfähigkeit gefördert, wir lernen auch die Meinung der anderen anzunehmen und die Dinge aus unterschiedlichen Perspektiven zu beobachten. Diese Fähigkeiten sind Schlüsselqualifikationen für den Beruf der Translator/innen. (Helga Journal Oktober WS 2007: 42f)

Ein Studierender hatte bei seinen Kolleg/innen negative Empfindungen ausgelöst, indem er mit seinen etwas merkwürdigen Bemerkungen die Geschehnisse in der Stunde kommentierte. Diese Antipathie war der Lehrkraft durch die Einträge in den

Journalen bekannt und wurde dann von einer Studierenden in der gruppensdynamischen Stunde (11. Einheit) thematisiert. Wie ein Gruppenmitglied damals anmerkte, hat sich die Situation mit der Zeit zwar entschärft, wobei nicht die Frequenz der Bemerkungen nachließ, sondern die Gruppe eine gewisse Toleranz für dieses Mitglied entwickelte; d.h. auf der persönlichen Ebene bestand zwar weiterhin Antipathie, aber auf der Ebene der Gruppe herrschte Akzeptanz.

Mir ist jedoch aufgefallen, dass viele sich vom Zoltan distanzieren, was nicht unbedingt gut ist. Ich halte es jedoch für gut, dass sie ihn das nicht spüren lassen. Ich gebe zu, ich glaube nicht, dass er mein bester Freund sein wird, aber wie ich in einer Stunde erfahren habe, man kann mit ihm zusammenarbeiten. Wahrscheinlich machen ihn wirklich nur seine sonderbaren Kommentare unsympathisch. Aber wir alle haben unsere Fehler und das ist gut so. (Doris Journal November WS 2007: 24f)

Atmosphäre

Unter Atmosphäre werden die diesbezüglich herrschende Meinung der Studierenden und die damit zusammenhängenden Aspekte, wie Humor, stressfreies Reden, Akzeptanz und Fehlerkorrektur angeführt. Die Atmosphäre wird von den Studierenden als der wichtigste positive Faktor genannt.

Allgemeine Meinung

Die Stimmung im Unterricht besserte sich von Woche zu Woche. Die Studierenden lernten sich gegenseitig kennen, es entwickelte sich eine persönlichere Beziehung zwischen ihnen, die Umgangsformen waren sehr gut und stets freundlich. Sie langweilten sich nicht, hatten Spaß und in dieser entspannten Atmosphäre unterhielten sich auch sehr gerne miteinander. Während der Aktivitäten wurde überwiegend intensiv diskutiert, niemand fühlte sich befangen. Es wird angemerkt, dass obwohl in anderen Lehrveranstaltungen dieselben Personen sitzen, das Klima trotzdem nicht so gut ist.

Alles in allem habe ich das Gefühl, dass die Atmosphäre entspannt ist, die Themen interessant sind und die Gruppe immer mehr zusammenwächst, wodurch das Lernen effizienter wird. (Helga Journal November WS 2007: 29f)

Lediglich von den Seitengesprächen und unerlaubten Wortmeldungen wird die Atmosphäre beeinträchtigt.

Leider kommt es oft vor, dass wenn jemand redet, ein anderer mit dem Sitzkameraden ein persönliches Gespräch beginnt. Dies kann sehr störend sein, das müsste irgendwie geändert werden. (Helga Journal November WS 2007: 26f)

Humor

Humor und Spaß wurden aus dem Unterricht nicht verbannt, die Stunden waren stets vergnüglich und vergingen auch sehr schnell. Dieser Aspekt unterscheidet diese Lehrveranstaltung von den anderen und führte zum Herauskristallisieren eines entspannten Klimas. Alle gingen damit sehr gut um und das Ganze mündete nicht in Undiszipliniertheit und niemand hatte das Gefühl, dass der Unterricht dadurch unseriös geworden wäre.

Der Humor hat in der Lehrveranstaltung seinen Platz, die Gruppe reifte gut heran und wusste sich bei jedem Thema zu helfen (manche mehr - manche weniger), aber das Gespräch kam nie zum Erliegen. (Rita Journal November WS 2007: 13f)

Die einzige negative Bemerkung betrifft die anfängliche künstliche Heiterkeit der Gruppe.

Ungeachtet dessen wirkten die Witze hie und da aufgesetzt, wir lachten über die Witze der Kolleginnen etwas gezwungen, aber möglicherweise legte bereits zu diesem Zeitpunkt die Mehrheit der Gruppe diese künstliche Heiterkeit ab. (Barbara Journal November WS 2007: 10f)

Stressfreies Reden

Die angenehme und entspannte Atmosphäre führte dazu, dass – wie bereits erwähnt – die Studierenden es immer öfter wagten das Wort zu ergreifen und in der Gruppe zu sprechen. Sie haben zueinander ein gewisses Vertrauen aufgebaut da sie wussten, dass sie nicht ausgelacht werden. So konnten sie entspannt arbeiten und ohne jeglichen Druck und Stress lernen. Dazu eine Studierende mit Sprachhemmungen:

Tanja: Mir gefällt die „Mündliche Kommunikation“ sehr gut. Wir sprechen sehr viel und üben die Sprache, was sehr wichtig ist. Ich mag es, wenn wir in kleineren Gruppen arbeiten, und wenn jemand etwas sagt, was grammatikalisch nicht korrekt ist, wird er nicht ausgelacht. Denn es gibt auch solche Übungen. Hier aber bin ich zufrieden. (Tanja Journal Oktober WS 2007: 4f)

Dies war jedoch ein Prozess, der anfänglich eine gewisse Überwindung seitens der Studierenden verlangte. Mit der Zeit fiel es ihnen jedoch leichter das Wort zu ergreifen, obwohl vor bestimmten, eher schwierigeren Aufgaben – wie Präsentieren – die Hemmungen wieder stärker waren.

Zu Beginn der mündlichen Kommunikation hatte ich Angst zu reden, denn alle beherrschen die Sprache besser als ich, denn viele sprechen auch zu Hause Ungarisch. Aber ich glaube, oder zumindest hoffe ich, dass es immer besser wird. Es ist etwas ganz anders mit Freundinnen Ungarisch zu reden als in der Stunde etwas zu sagen, da ist es für mich nicht immer leicht und einfach. (Tanja Journal Oktober WS 2007: 26f)

Fehlerkorrektur

Die Fehlerkorrektur erfolgte sehr differenziert, teils von der Lehrkraft, teils von den Studierenden selbst, wobei Letzteres nicht gerne getan wurde:

Dass ich die Fehler meiner Kolleg/innen notieren musste, war für mich etwas unangenehm. Ich mag das nicht und hoffe, dass ich niemanden gekränkt habe. (Helga Journal Oktober WS 2007: 27f)

Die Fehler wurden gesammelt, ihre Besprechung erfolgte meistens gegen Ende der jeweiligen Einheit, beschränkte sich jedoch größtenteils auf die grammatikalische Ebene. Um die Sprechmotivation der Lernenden nicht zu hemmen, wurden dadurch nicht alle einzelnen Fehler aufgezeigt. Diesbezüglich merkt Yvonne an:

Auch das halte ich für eine gute Idee, dass jemand während der Stunde die Fehler notiert, da wir dadurch nicht persönlich korrigiert werden und nicht befürchten müssen, dass wir Fehler machen. Damals war das jedoch so in der Schule: Im Englisch-Unterricht wagten wir nicht einmal mehr ein Wort zu sagen, denn jedes zweite Wort

wurde verbessert, das war ein sehr schlimmes Gefühl. [...] Hier ist es anders, denn: *Beijing jemand Fehler, korrigierte niemand besserwiserisch. Ganz im Gegenteil: wurde jemand korrigiert, geschah dies bloß in guter Absicht. (Yvonne Journal Oktober WS 2007: 28f)*

Die Fehler der anderen Teilnehmer/innen wirkten auf die Lernenden mit Sprachhemmungen sogar erleichternd bzw. „motivierend“:

Rita: *Mir gefällt sehr, dass die Gruppe nicht ausschließlich aus ungarischen Muttersprachlern besteht, so macht jede/r Mal Fehler. ;-)* (Rita Journal Oktober WS 2007: 16f)

Zusammenfassende Bemerkung

Wie bereits öfters erwähnt, bilden die Journale den Kern der Untersuchung. Da man damit die Sichtweise der Studierenden erkundete, wird hier anstelle einer Zusammenfassung seitens der Lehrperson bzw. der Forschenden ein Eintrag von einer Studierenden angeführt, die die Lehrveranstaltung mit wenigen Worten sehr treffend beschrieb:

Meine Erlebnisse bezüglich der Lehrveranstaltung sind nur positiver Natur. Bereits von der ersten Stunde an ist es gelungen eine homogene Gruppe zu bilden. Die spielerische Vorstellungsrunde und die Besprechung der gemeinsamen Erlebnisse führten dazu, dass das Arbeitsklima angenehmer wurde und jedes Gruppenmitglied seine Ängste, die nur die gemeinsame Kommunikation behindert hätten, abbauen konnte.

Außerdem halte ich es für sehr zielführend, dass die Studierenden in die Auswahl der Themenkreise aktiv einbezogen wurden. Die Themenwahl folgte in einer bestimmten Reihenfolge beginnend mit dem einfacheren bis hin zum anspruchsvolleren.

Für die Abwechslung wurde nicht nur durch die Vielfalt der Themen, sondern auch durch die Zusammenarbeit in der Gruppe gesorgt, wobei die Größe und die Mitglieder der Gruppen sich ständig änderten. Auf dieser Weise lernen wir einander besser kennen, und auch diejenigen werden in die Diskussionen einbezogen, die weniger gute kommunikative Fertigkeiten aufweisen.

Zusammenfassend kann ich zur Gestaltung der Lehrveranstaltung nur gratulieren: Nicht nur die Themen waren interessant, es ist auch gelungen aus vielen Individuen eine Gruppe zu formen, die in angenehmer Atmosphäre fähig war, unterhaltsam, aber konzentriert zusammenzuarbeiten. (Camille Journal November WS 2007: 3f)

4.1.2.3 Besprechung der Interviews

Das Hauptziel der Interviews war es, herauszufinden, was den Studierenden mit Sprachhemmungen am meisten half, ihre Sprachhemmungen zu bewältigen. Daher wurden folgende Leitfragen zur Evaluierung der Sprachhemmungen bzw. zu den Aspekten ihrer Überwindung (Phillips 1999: 124) gestellt:

- Wie sind Sie vom Charakter her, eher introvertiert oder extrovertiert?
- Haben Sie ihre mündliche Kompetenzen mit jenen der anderen Studierenden verglichen?
- Wie fühlten Sie sich beim Sprechen im Unterricht?
- Haben Sie das gleiche Gefühl, wenn Sie sich in ihrer Muttersprache äußern?
- Was für Faktoren halfen Ihnen das Wort zu ergreifen und im Unterricht zu reden?

Die Interviewpartnerinnen haben eines gemeinsam: sie weisen Sprachhemmungen auf, was bereits im Zuge der Unterrichtsbeobachtungen offensichtlich geworden ist und sich während der Interviews bestätigte. Zwei von ihnen – Tanja und Gisela – lernen Ungarisch als Zweitsprache, zwei Studierende – Doris und Fanny – sind Muttersprachlerinnen, wobei sie Ungarisch nicht als Bildungssprache erworben hatten. Die Studentinnen Tanja und Gisela sind eher extrovertiert, äußern sich bereitwillig in ihrer Muttersprache und stehen tendenziell gerne im Mittelpunkt. Da sie jedoch Ungarisch nicht auf muttersprachlichem Niveau beherrschen, haben sie gewisse Sprachhemmungen. Doris und Fanny sind weniger selbstbewusst und weisen eine situationsabhängige Hemmung auf, die – unabhängig von der gesprochenen Sprache – in größeren Gruppen stärker wird und sie verstummen lässt.

Zu Beginn des Unterrichts verglichen diese Studierenden ihre Sprachkenntnisse mit jenen der anderen und die das Gefühl hatten, niedrigere Kompetenzen zu haben,

tendierten folglich dazu, das Wort seltener zu ergreifen, um sich nicht zu blamieren oder die Gruppe nicht aufzuhalten.

Als hilfreiche Ansätze bei der Überwindung von Sprachhemmungen wurden von den Interviewpartnerinnen einstimmig das gegenseitige Kennenlernen, die gut zusammengewachsene Gruppe, die Atmosphäre, die Gruppenarbeiten sowie die Lehrperson samt Führungsstil und persönlicher Kompetenz genannt. Außerdem wurden hier auch die abwechslungsreichen Aktivitäten erwähnt, welche zum Reifen der Gruppe wesentlich beitrugen und das Interesse der Studierenden weckten bzw. aufrecht erhielten. Auch die Themen sind ausschlaggebend, denn zu schwierigeren und unpersönlicheren Themen äußern sich die Studierenden generell nicht so gerne als zu jenen, die leichter sind und zu denen sie einen persönlichen Bezug haben.

Die Lehrveranstaltungsleiterin pflegt eine partnerschaftliche Beziehung mit den Studierenden, zeigt Interesse an ihnen sowie ihren Bedürfnissen, ist einfühlsam und versteht sie dadurch besser. Fehler werden von ihr als Teil des Lernprozesses als etwas Selbstverständliches angenommen. Das hilft den Studierenden, ihre Hemmungen zu überwinden und es entsteht dadurch auch kein (Leistungs-) Druck. Die Lehrkraft moderiert die Gespräche nur, fordert die Studierenden nicht der Reihe nach auf etwas dazu zu sagen, sondern gestaltet die Diskussionen so, dass die Lernenden intrinsisch motiviert werden sich dazu zu äußern. Die Atmosphäre im Unterricht ist sehr gut, niemand lacht den anderen aus, was zum Entstehen von überflüssigen Ängsten führen könnte.

Einige Ausschnitte, die die positiven Auswirkungen der gruppendynamischen Interventionen belegen, sollen hier angeführt werden.

G: An solch einem Unterricht habe ich noch nie teilgenommen. Die Lehrenden interessieren sich sonst für die Studierenden nicht. Für mich war es daher hier familiärer. Wir waren sozusagen eins und nicht so zerstreut im Unterricht, wo jeder für sich bleibt und kein Wort redet, sondern eher familiär. Wie zu Hause. Danach geht man mit einem guten Gefühl heim. Viele andere Lehrveranstaltungen verlassen wir mit einem Gefühl der Gleichgültigkeit, hier aber war der Unterricht lebendig. (Gisela Interview WS 2007: 70f)

I: Und was hat Ihnen im Unterricht geholfen Ihre Angst zu überwinden?

T: Sie und vor allem dass ich die anderen kennenlernte. Die amerikanische Debatte war sehr gut, sie schweißte die Gruppe zusammen.

I: Und was ließ noch die Gruppe zusammenwachsen?

T: Die Gruppenarbeit und dass wir keine Angst hatten. Ich weiß nicht, warum das so war, dass wir uns unterhalten konnten und dass Sie das auch zugelassen und nicht eingegriffen haben, wenn wir was anderes machten oder gerade nicht redeten. Sie ließen uns kommunizieren und auch diskutieren.

T: [...] Außerdem half noch, dass nicht immer nur eine/r redete oder zu zweit bzw. zu dritt, sondern jede/r zu Wort kam; und als ich sah, dass auch diejenigen das Wort ergriffen, die die Sprache nicht so gut beherrschen, sagte ich mir, dass ich auch etwas dazu beitragen muss. (Tanja Interview WS 2007: 28f)

I: Hat Ihnen sonst noch etwas geholfen?

G: Ja. [...] In anderen Lehrveranstaltungen der mündlichen Kommunikation wussten wir: wir müssen reden. Dort war es Pflicht, auch wenn man es nicht wollte. Es war einfach verpflichtend. Hier konnte man jedoch ohne Druck reden. Man brauchte keine Angst haben.

I: Für Sie ist es also besser wenn sie nicht reden müssen? Fällt es Ihnen leichter das Wort zu ergreifen, wenn Sie es nicht unbedingt müssen?

G: Ja, so ist es. Wenn ich es muss, dann habe ich irgendwie keine Lust. Ich rede zwar gerne, aber ich will nicht, dass jemand mich dazu drängt. (Gisela Interview WS 2007: 96f)

4.1.2.4 Besprechung der Fragebögen

Das Hauptziel der Fragebögen war herauszufinden, ob die gruppenspezifischen Interventionen ihre Wirkung entfalteteten. Um dies indirekt zu erfragen, wurde zuerst die Einstellung der Lehrperson und ihre Beziehung zu den Studierenden (s. Abb. 19) von diesen evaluiert.

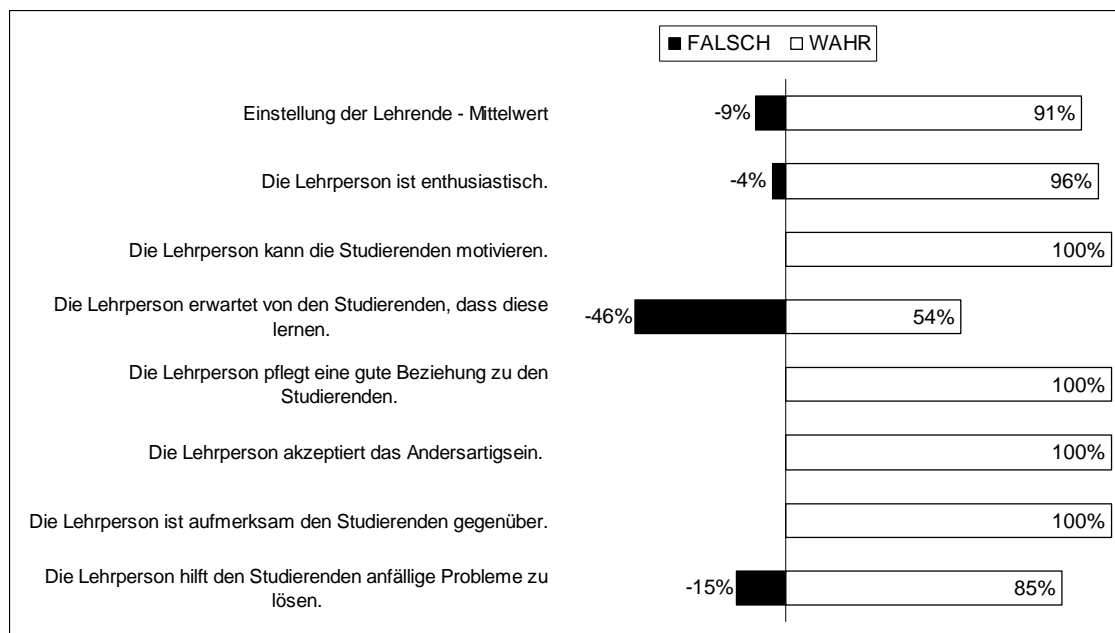


Abbildung 19: Einstellung der Lehrende im WS 07

Der Mittelwert der Beurteilung liegt bei 91 %, was der Lehrperson ein sehr gutes Zeugnis ausstellt. Wie die einzelnen Fragen in Abbildung 19 zeigen, wird die Einstellung der Lehrperson von den Studierenden eindeutig als enthusiastisch bezeichnet, ihre Beziehung zu den Lernenden ist gut, sie akzeptiert die Lernenden wie sie sind und kann sie gut motivieren. Sie ist ihnen gegenüber aufmerksam und die Mehrheit hatte das Gefühl, sich mit etwaigen Problemen an Sie wenden zu können. Diese letzte Frage wird nur von einer Minderheit negativ beantwortet.

Die Erwartungshaltung der Lehrperson, nämlich dass die Studierenden etwas lernen, wird wahrheitsgemäß ambivalent beurteilt. Auf der einen Seite ist die Haltung der Lehrkraft institutionell geprägt, die Studierenden sollen ja eine Lernleistung erbringen, um die Lehrveranstaltung erfolgreich absolvieren zu können; auf der anderen Seite vertritt sie die Meinung, dass das Lernen nur dann effizient und nachhaltig ist, wenn die Studierenden eine Art intrinsische Motivation aufbringen, die von der Erwartung der Lehrperson unabhängig ist.

Die nächste Fragengruppe (s. Abb. 20) thematisiert die Atmosphäre der Lehrveranstaltung, welche mit 97 % (arithmetisches Mittel) positiver Zustimmung als ausgezeichnet bewertet wird.

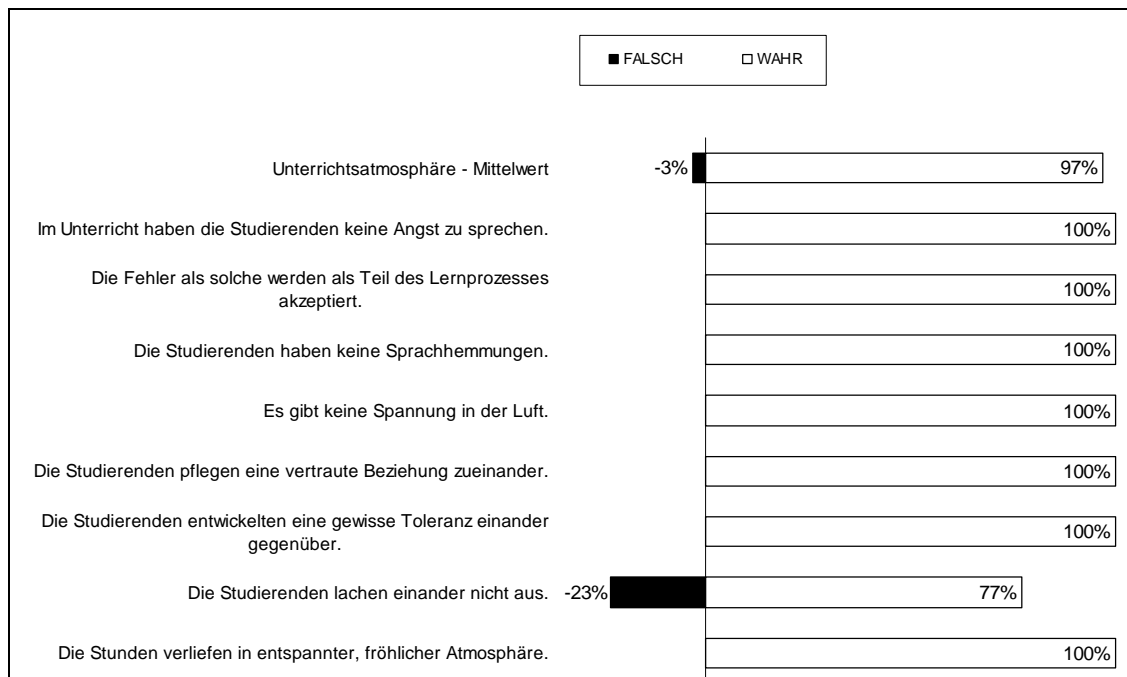


Abbildung 20: Unterrichtsatmosphäre im WS 07

Die Studierenden haben keine Angst zu sprechen, Fehler als solche werden akzeptiert, denn diese gehören zum Lernprozess. Zum Zeitpunkt der Erhebung haben die Studierenden keine Sprachhemmungen und es liegt keine Spannung in der Luft. Die Studierenden pflegen eine vertraute Beziehung zueinander und entwickelten eine gewisse gegenseitige Toleranz. Alles in einem verlief der Unterricht in entspannter und fröhlicher Atmosphäre.

Auch die Frage zum Auslachen wird wahrheitsgemäß beantwortet, denn hie und da begingen die Studierenden Fehler, die witzig klangen, so dass die Gruppe tatsächlich in Lachen ausbrach, aber das artete niemals aus, es wurde niemand spöttisch ausgelacht.

Die letzten beiden Fragengruppen beschäftigen sich mit der Gruppenkohäsion, von denen – wie Abbildung 21 zeigt – die folgende Fragengruppe den Gruppengeist sowie -zusammenhalt evaluiert, welcher mit 87 % positiven Beurteilungen (arithmetisches Mittel) noch als sehr gut beurteilt angesehen werden kann.

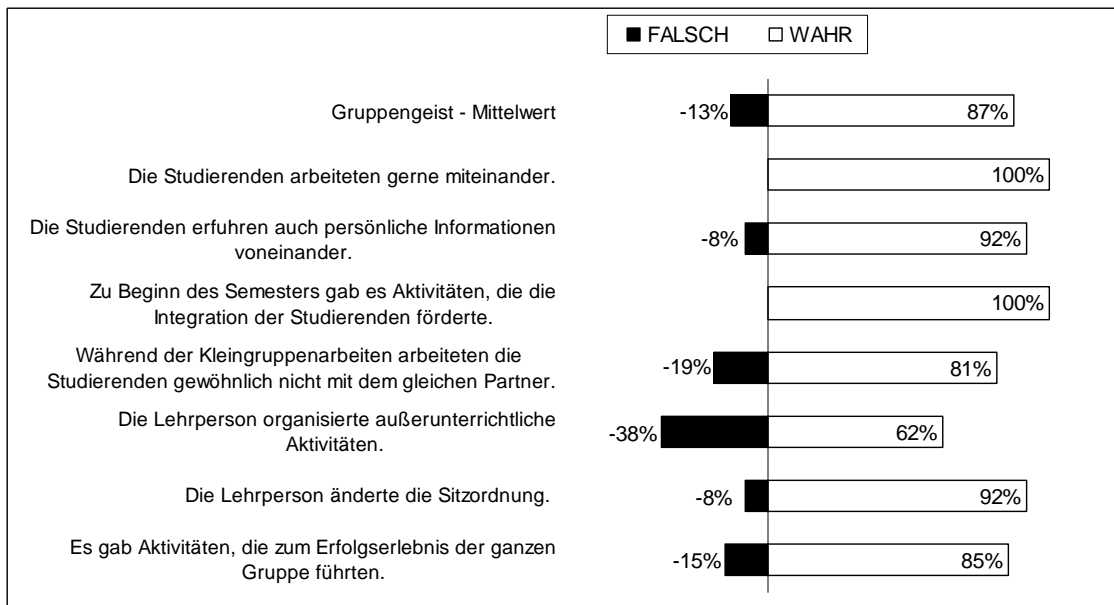


Abbildung 21: Gruppengeist im WS 07

Wie der Abbildung zu entnehmen ist, arbeiten die Studierenden gerne miteinander und erfuhren auch persönliche Informationen voneinander. Zu Beginn des Semesters gab es auch Aktivitäten, die die Integration der Studierenden förderten. Außerdem änderte die Lehrkraft mehrfach die Sitzordnung, damit die Studierenden sich besser kennenlernten.

Die zwei Fragen zur Gruppenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Aktivitäten mit Erfolgserlebnis wurden größtenteils positiv beurteilt, nur eine Minderheit empfand dies anders. Die Frage zu außerunterrichtlichen Aktivitäten wurde auch von der Mehrheit positiv beantwortet.

Die Fragen der dritten Fragengruppe können als Bestätigung der Antworten der vierten Fragengruppe angesehen werden. Letztere evaluiert die Zustimmung- oder Ablehnungstendenz der Studierenden zur Wahrnehmung einer Gruppenkohäsion (s. Abb. 22). Bei der Bewertung der Gruppenzugehörigkeit liegt das arithmetische Mittel bei 68 %, was noch als gut anzusehen ist.

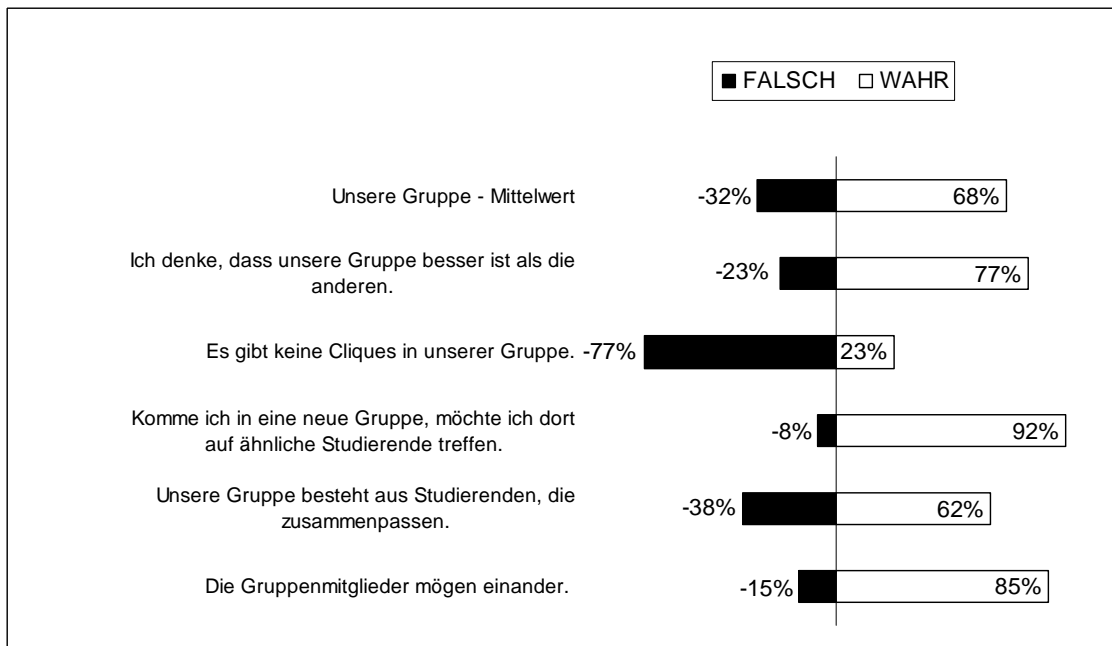


Abbildung 22: Unsere Gruppe im WS 07

Diese arithmetische Durchschnittsbewertung wird bei genauer Betrachtung der einzelnen Fragen etwas relativiert. Der wichtigste Aspekt dieser Fragengruppe, die Identifikation der Studierenden mit der Gruppe, wird nämlich mit sehr gut bewertet. Demnach halten die Studierenden unsere Gruppe für besser als jene anderer Lehrveranstaltungen bzw. die Studierenden möchten auch in neuen Gruppen wieder auf ähnliche Gruppenmitglieder treffen, die sie in der jetzigen Gruppe im Großen und Ganzen mögen.

Die Kompatibilität der Gruppenmitglieder wird nicht eindeutig für gut gehalten. Tatsächlich gab es Meinungsverschiedenheiten und persönliche Differenzen, die jedoch im Zuge der Prozessreflexion behoben werden konnten. Die Gruppe vertritt tendenziell die Meinung, dass sich in der Gruppe Cliques entwickelten und es gab augenscheinlich auch Paare, die gerne miteinander arbeiteten und die Gesellschaft des/der anderen suchten. Es kam zwar in dieser Gruppe zur Bildung von Cliques, aber anhand der Journale kann in diesem Fall nicht bestätigt werden, dass das gegen die Gruppenkohäsion arbeitet.

4.2 Untersuchung im Sommersemester 2008

Die Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation: Ungarisch* war im Sommersemester 2008 in vieler Hinsicht ähnlich wie jene des Wintersemesters 2007. Um

Wiederholungen zu vermeiden, werden in diesem Kapitel die Ereignisse und Ergebnisse zusammenfassend dargestellt. Auf Unterschiede und auffallende Phänomene wird jedoch im Detail eingegangen.

Kursgruppe

Von den acht, ausschließlich weiblichen Teilnehmerinnen (Durchschnittsalter 21 Jahre) der Lehrveranstaltung gab die Mehrheit – fünf Studierende (Adrienn, Emma, Imola, Kitti und Laura) – Ungarisch als Muttersprache an, wobei in diesem Fall Ungarisch nicht als Bildungssprache angesehen werden kann, denn diese Studierenden sind in Österreich (in den meisten Fällen zwei- oder dreisprachig) aufgewachsen und sprechen Ungarisch beinahe nur im Kreise der Familie. Die Minderheit – zwei Teilnehmerinnen (Marta und Veronika) – lernt Ungarisch als Fremdsprache und eine Studierende (Petra) Ungarisch als Zweitsprache.

Ablauf der Lehrveranstaltung

Einen raschen Überblick über den Verlauf der Lehrveranstaltung verschafft Tabelle 8. Wie ersichtlich, weist auch der Ablauf der Lehrveranstaltung im Sommersemester 2008 viele Gemeinsamkeiten mit jenem des Wintersemesters 2007 auf, es wurden lediglich die Themen ausgetauscht, da auch hier das Interesse der Studierenden in die Gestaltung der Lehrveranstaltung einfließen.

1.	Vorstellung, Ausfüllen des Fragebogens (Anhang 2), Besprechung des Lehrplans	Gemeinsames Erarbeiten des Lehrplans
2.	Persönlichkeit, Wortschatz bzw. Übung zu Eigenschaften	Aktivierung des Wortschatzes <i>Persönlichkeit</i>
Selbststudium	Beobachtung der eigenen Persönlichkeit	Reflexion über die eigene Persönlichkeit
3.	Besprechung der Beobachtungen – Vergleich Fremd- & Selbstsicht, Zusammenhang Persönlichkeit & Kommunikation Überleitung Persönlichkeit – Lerntechniken	Anregungen zur Wichtigkeit der Persönlichkeit bei der Kommunikation
4.	Besprechung bzw. aktive Anwendung einer der erlernten Lerntechniken anhand von geschichtlichen Ereignissen	Förderung des Gedächtnisses
5.	Strategieerarbeitung des aktiven Zuhörens anhand von aktuellen Reportagen	Aktives Zuhören
Selbststudium	Aktives Zuhören	Festigung des aktiven Zuhörens
6.	Auswertung der Erfahrungen bzgl. aktives Zuhören, Beobachtung, Analyse und Auswertung einer	Trainieren der Wahrnehmung von Signalen, sowie der vier

	Diskussion, Erarbeitung der Aufgabe eines Moderators, sowie der Charakteristika von Diskussionen, Erläuterung von Argumenten und Gegenargumenten	Seiten von Mitteilungen Einführung in die Diskussion
Selbststudium	Beobachtung & Reflexion der eigenen Kommunikation, Einholen von Feedback	Bewusstmachung von Schwächen und Stärken in der Kommunikation
7.	Besprechung der Beobachtungen, Übung einer Diskussion mit Hilfe der bisher erarbeiteten Aspekte	Übung der Diskussion
8.	Gruppenpuzzle → Zusammenfassung eines Textes zum Thema Volksabstimmung über die Studiengebühr und Maßnahmen im Gesundheitswesen in Ungarn in Paararbeit	Mündliches Zusammenfassen
9. / O-P ²⁸	Sammlung von Pro & Kontra zum Thema <i>Studiengebühr</i>	Webrecherche
10.	Besprechung der Recherche Amerikanische Debatte zur <i>Studiengebühr</i> , Auswertung der Diskussion, Rückmeldungen	Übung der Diskussion, Vergleich Selbst- und Fremdbild, Erarbeitung der Feedbackregeln, Feedback
11. / O-P	Analyse und Auswertung der eigenen Rolle/des Verhaltens	Selbstreflexion
12.	Besprechung der Selbstreflexion, Gruppendynamik Erarbeitung der Charakteristika einer guten Präsentation	Bewusstmachen der eigenen Rolle in Gruppen, Vorbereitung für die Präsentation
13.	Präsentationen, Auswertung der Präsentationen, Feedback Abschluss	Übung von Präsentationen Auswertung des Semesters

Tabelle 8: Lehrplan der Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation: Ungarisch* im SS 2008

Zu Beginn fand eine Kennenlern-Aktivität statt und es wurden die Ziele der Lehrveranstaltung besprochen, in der die individuellen mit den institutionellen Zielen in Einklang gebracht wurden. Im Sinne der vereinbarten Ziele wurden die Sprachvervollkommnung (Wortschatzerweiterung sowie Förderung des flüssigeren Redens) sowie die kommunikative Kompetenz der Studierenden Schritt für Schritt gefördert. Um eventuelle kommunikative Schwächen bzw. Stärken aufzudecken bzw. bewusst zu

²⁸ O-P ist eine Abkürzung und steht für Online-Phase, welche mit Blended Learning - der sinnvollen Kombination von Präsenzlehre mit Online-Phasen in Zusammenhang steht. Bei Online-Phasen kommen nicht nur die offizielle universitätsweite Lernplattform *Frontier* und die Open Source-Plattform *Moodle*, sondern auch die digitalen (Sprach-) Ressourcen des Medienarchivs zu Übungszwecken, ebenso wie die Online-Terminologearbeit, die Projektmanagementsoftware über das Internet oder ePortfolios - elektronische Lerntagebücher zum Einsatz. (Krajcso 2010d: 4)

machen, machten sich die Studierenden in den ersten Einheiten Gedanken über ihre Persönlichkeit bzw. ihre kommunikative Fertigkeit. Vor diesem Hintergrund wurden für die für die Kommunikation mit translatorischem Schwerpunkt unerlässlichen Bereiche – wie aktives Zuhören, Argumentieren, Zusammenfassen, frei Sprechen, Diskutieren und Präsentieren – Strategien erarbeitet und anschließend geübt bzw. gefestigt. Die Aktivitäten, die Fremd- und Selbstbeiträge der Studierenden und auch die Gruppenprozesse wurden beobachtet, analysiert und regelmäßig ausgewertet. Dies erfolgte im Sinne der Förderung der kommunikativen Kompetenz sowie der Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit der Studierenden, welche auf der einen Seite ideale Bedingungen für das sprachliche Miteinander-Handeln schafft und auf der anderen Seite die Gruppenentwicklung fördert.

Besprechung der Ergebnisse

Um das Gesamtbild der Unterrichtsgeschehnisse zu vervollständigen, werden in diesem Abschnitt die Unterrichtsbeobachtungen der Lehrperson durch die Erfahrungen der Studierenden, die sich in den Journalen und Fragebögen niederschlugen, ergänzt und zusammenfassend dargestellt.

Wie bereits erwähnt, wurde die Lehrveranstaltung auch in diesem Semester durch gruppenspezifische Maßnahmen unterstützt, um einerseits die Ziele des Unterrichts zu erreichen und andererseits die Entwicklung der Gruppe voranzutreiben. Die Aktivitäten zur **Zusammenführung der Gruppe** entfalteten diesbezügliche Wirkung. Wie Marta anmerkt:

Bis jetzt war mein Lieblingsthema das Visualisieren [3. Einheit]. Wenn ich mich richtig erinnere, haben wir uns damit drei Stunden beschäftigt und beobachteten uns im Zuge dieser Übung 5 Minuten lang gegenseitig. Dabei ist es mir so vorgekommen, als ob wir etwas aufgelockert wären. (Marta Journal März SS 2008: 18f)

Die Studierenden traten sehr schnell in die Produktivitätsphase ein, arbeiteten sehr gerne miteinander, und diskutierten auch gerne die von ihnen selbst gewählten aktuellen Themen, zu denen sie einen persönlichen Bezug hatten und mit denen sie sich größtenteils sehr gut identifizieren konnten. Die unterschiedliche Aufbereitungsformen der Themen, die **Aktivitäten** gefielen den Studierenden äußerst gut, deren Ziel war ihnen bewusst und sie erkannten auch deren Nutzen für ihre persönliche Weiter-

entwicklung sowie späteren Beruf. Sie verwendeten das Gelernte hie und da auch bereits im Alltag und gingen auch den weiterführenden Anregungen freiwillig nach. Als Ausgangspunkt für die Gespräche und Diskussionen dienten unterschiedliche Medien (schriftliche Texte, Hörbeiträge, Videoaufnahmen, Fernsehprogramme), was von den Studierenden im Sinne der Abwechslung und Förderung des Lernens sehr positiv erwähnt wird. Die Aufgaben (und auch die Texte) waren anspruchsvoll, manchmal empfanden sie diese als etwas zu schwierig – dies wurde zwar auch kritisch angemerkt –, wurde jedoch nach deren Bewältigung als Herausforderung angesehen, die sie meistern konnten, somit hatten sie ein großes Erfolgserlebnis und fühlten sich bestätigt.

Zwischen den Studierenden entwickelte sich eine freundliche und partnerschaftliche **Beziehung**. Sie redeten und diskutierten in den Gruppenarbeiten sehr gerne miteinander und lernten einander damit auch besser kennen. Eine Studierende erinnert sich daran:

Ich mag es sehr wenn wir in Gruppen arbeiten. Denn ich arbeite gerne mit den anderen. Es gibt nämlich noch einige, die ich nicht besonders gut kenne und die Gruppenarbeit ist eine gute Möglichkeit, einander besser kennenzulernen. (Marta Journal März SS 2008: 14f)

Der ausgewogene Redeanteil und die **Reflexionsübungen** nach den Aktivitäten wurden hier auch äußerst positiv – u.a. von Laura – angeführt.

Später sprach ich mit Veronika über unsere Erfahrungen bezüglich des Ungarisch Lernens. Interessanterweise bemerkte ich, dass ich mir zuvor nicht wirklich Gedanken gemacht hatte, wie ich im Gegensatz zu Deutsch in den anderen Sprachen kommuniziere, also über die Psychologie der Kommunikation, d.h. warum, in welchen Situationen, mit welchen Gesprächspartner/innen ich mich wohl oder etwas weniger wohl bzw. unsicher fühle. Lange Zeit nach der Stunde grübelte ich noch darüber. (Laura Journal Mai SS 2008: 17f)

Gegen Ende des Semesters verleihen die Studierenden ihrer Zufriedenheit mit dem Unterricht Ausdruck: sie lernten nicht nur sich selbst bzw. einander sowie ihre kommu-

nikative Fertigkeit besser kennen, sondern erhielten neue Informationen und verbesserten auch ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit.

So gegen Ende des Semesters möchte ich noch sagen, dass ich glücklich bin, die Lehrveranstaltung – wenn ich Zeit hatte – besucht zu haben, weil ich sie sehr genossen habe, auch wenn Politik das Thema war. Aber meiner Meinung nach können wir alles, was wir lernten, irgendwie anwenden und dies ist meiner Ansicht nach das Ziel einer Lehrveranstaltung. (Petra Journal Juni SS 2008: 47f)

Wie im vorigen Semester, wurden auch in diesem die **Hemmungen** der Studierenden bei der Gestaltung der Lehrveranstaltung – u.a. durch die vorsichtig gesteigerte Gruppengröße, den steigenden Schwierigkeitsgrad der Aktivitäten und die sensible Fehlerkorrektur – berücksichtigt, wodurch möglichst stressfreie Bedingungen für das sprachliche Miteinander-Reden geschaffen wurden. In dieser Gruppe wiesen zwei Studierende Sprachhemmungen auf. Eine der Fremdsprachenlernenden (Veronika) nahm gerne die Rolle der ZuhörerIn auf sich und meldete sich sehr selten freiwillig zum Wort. Eine der MuttersprachlerInnen (Kitti) wies situationsbedingte Hemmungen auf, die sich auf das Reden vor dem Publikum beziehen, sie bringt dies bereits im Fragebogen zum Ausdruck und erwähnt dies auch häufig in den Journalen. Da diese Entwicklung sehr gut dokumentiert und dadurch aufschlussreich ist, wird sie hier angeführt. Zu Beginn schreibt sie:

Mir fällt es leichter vor anderen zu reden, wenn ich vorher die Möglichkeit hatte meine Gedanken zum Thema zu sammeln. Auf diese Weise ist die Weiterentwicklung und das Üben der Kommunikation beinahe ohne Druck möglich. Im Gegensatz dazu empfinde ich die Situationen als stressig, in denen ich (ohne vorher die Zeit zu haben mir die Antwort auf die Frage zu überlegen) in einer fremden Sprache antworten muss. (Kitti Journal März SS 2008: 19f)

Im Mai ändert sich ihr diesbezügliches Problem folgendermaßen:

Ich spüre, dass die Erwartung immer höher und die Aufgaben schwieriger werden. In den ersten Monaten fiel es mir schwer das Wort zu ergreifen, da ich die TeilnehmerInnen nicht kannte, danach war es leichter! Jetzt bin ich in einem Stadium, in dem ich zu viel überlege, wie ich mich ausdrücken soll. Dies hindert mich

am flüssigen Reden. Aber ich weiß, dass dies eine „wichtige Brücke zum Können“ ist. (Kitti Journal Mai SS 2008: 4f)

Gegen Ende des Semesters berichtet sie über ihre Entwicklung wie folgt:

Gegen Ende dachte ich über meine persönliche Weiterentwicklung nach. Das Ziel der Lehrveranstaltung war die Wortschatzerweiterung und die Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit. In Anbetracht dessen sehe ich zurückblickend auf die ersten Stunden, dass ich anfangs Angst hatte das Wort zu ergreifen und dachte mir: Die Lehrkraft möge meinen Namen ja nicht aussprechen! Dies hat sich geändert. Heute äußere ich meine Meinung zu den jeweils behandelten Themen gerne. Dies ist vor allem der Tatsache zu verdanken, dass sich mein Wortschatz erweitert hat und ich mich nun flüssiger bzw. gewählter ausdrücken kann als zu Beginn. (Kitti Journal Juni SS 2008: 9f)

Die Studierenden mit Sprachhemmungen oder mit geringeren Sprachkompetenzen verglichen ihre Sprachkenntnisse mit jenen der anderen Lernenden und empfanden beim mündlichen Praktizieren der Sprache die Anwesenheit von Lernenden mit ähnlichen Kompetenzen als motivierend. Die diesbezüglichen Aussagen der Studierenden sind also mit jenen des Wintersemesters 2007 identisch. Adrienn, eine der Muttersprachlerinnen stellt diesbezüglich folgendes fest:

Mir ist noch aufgefallen, dass es innerhalb der Gruppe keine so großen Unterschiede gibt wie in anderen Übungen. Damit möchte ich sagen, dass unsere Ungarischkenntnisse mehr oder weniger ungefähr gleich sind. [...] Das ist gut so, denn wenn es keine ausgezeichneten Studierende gibt, von denen alle wissen, dass sie die Fragen beinahe ausnahmslos beantworten können, dann fühlen sich die durchschnittlichen Studierenden nicht so unterdrückt. Es mag seltsam klingen, aber dies stärkt ihr Selbstbewusstsein. Ich empfinde es so, denn ich zähle mich, zumindest was die mündliche Kommunikation anbelangt, zu den durchschnittlichen Studierenden. (Adrienn Journal Mai SS 2008: 20f)

Es entwickelte sich auch in diesem Semester eine gewisse **Toleranz** gegenüber diesen Studierenden (Lernende mit Hemmungen bzw. langsamer Lernende). Adrienn schildert dies folgendermaßen:

Ich diskutiere gerne, denn so höre ich auch die Meinung der anderen und gemeinsam kommen wir immer auf etwas Neues darauf. Was mir während der Diskussionen sehr gut gefällt ist, dass die Meinung von allen angehört wird und niemand unterbrochen wird. Wir respektieren einander, auch wenn jemand sich noch nicht so gut ausdrücken kann. Wir sind ja da, um das zu lernen und meiner Meinung nach sieht das jede so. (Adrienn Journal Mai SS 2008: 13f)

Eine so signifikante Dynamik wie im Wintersemester 2007 entwickelte sich hier jedoch nicht, aber es war trotzdem ein **Zusammenhalt** zu bemerken, der von Imola wie folgt kommentiert wird:

Ich habe das Interview sehr genossen, vor allem das drauf folgende Spiel trug zum „Gruppengeist“ bei, zumindest zu einem gewissen Grad. Wir sind noch nicht sehr zusammengewachsen, aber man merkt schon, dass wir eine freundliche Gruppe sind und miteinander gut auskommen werden. (Imola Journal März SS 2008: 6f)

Auch die Rückmeldungen der Studierenden im Fragebogen belegen, dass die Gruppe zwar gerne miteinander arbeitete und sehr gut zusammenwuchs, sich aber kein überaus starker Gruppengeist (77 % arithmetischer Mittelwert) entwickelte (s. Abb. 23).

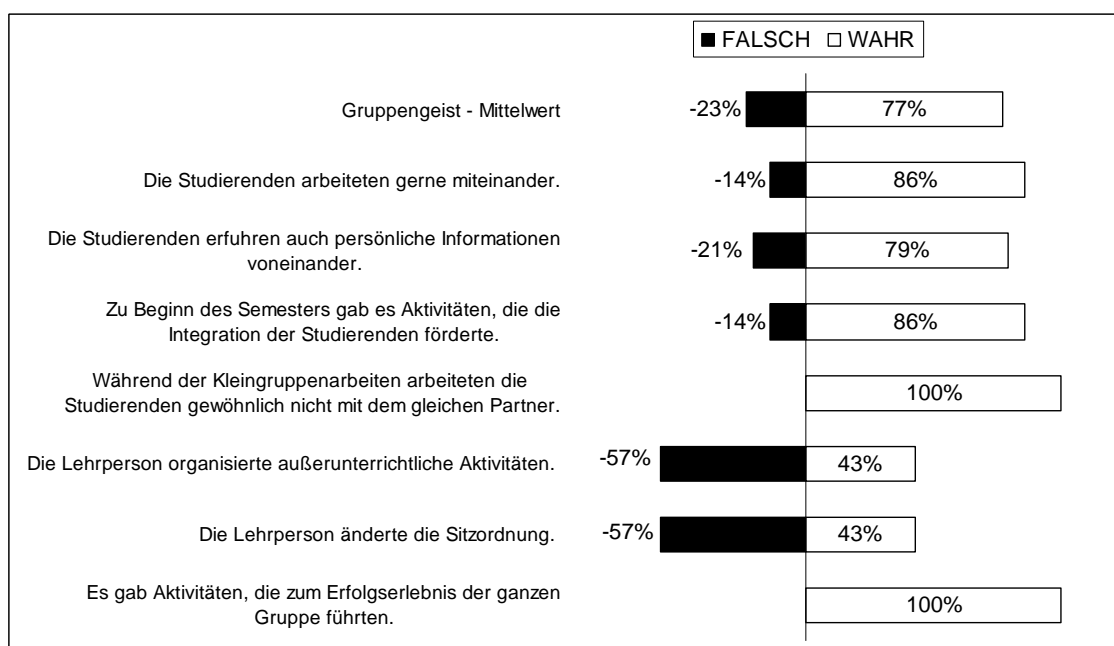


Abbildung 23: Gruppengeist im SS 08

Die andere Fragengruppe des Fragebogens, der die Identifikation mit der Gruppe misst (Abb. 24), weist jedoch in punkto Zugehörigkeitsgefühl einen etwas höheren Wert auf (Durchschnittswert 80 %). In diesem Teil vermerken die Studierenden, dass sie verglichen zu anderen Gruppen ihre Gruppe für besser halten und die Gruppenmitglieder einander mögen.

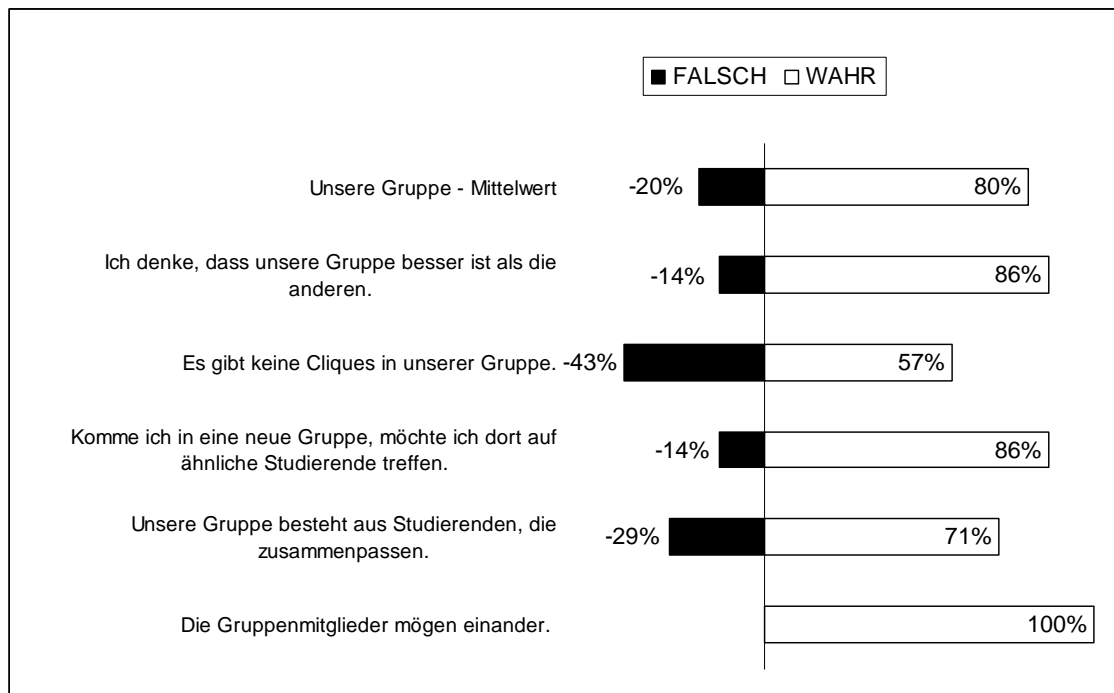


Abbildung 24: Unsere Gruppe im SS 08

In diesem Gruppenleben nahm die Lehrveranstaltungsleiterin ihre Rolle wieder im Sinne eines demokratischen **Führungsstils** wahr und fungierte in erster Linie als Organisatorin der Aufgaben und Beraterin der Studierenden. Sie hielt sich mit ihren Erkenntnissen weiterhin zurück, gab beinahe alle Fragen an die Gruppe zurück und versuchte auf diese Weise, die Gruppe zum selbstständigen Denken hinzuführen. Die Studierenden erlebten dies sehr positiv. Ein Beispiel:

Es ist gut, dass wir nach unbekanntem Wörtern fragen können. Dabei ist es eine große Hilfe, dass die Lehrveranstaltungsleiterin nicht gleich die Lösung verrät, sondern die Gruppe fragt, ob vielleicht jemand andere/r die Antwort weiß. Erst wenn sich niemand meldet, gibt sie uns Hilfestellung und tatsächlich kamen wir auf die Antwort selbst darauf. Auf diese Weise lernte ich die Wörter effizienter, weil ich länger nachdenken musste. (Marta Journal März SS 2008: 26f)

Auch in diesem Semester wurde im Fragebogen für die Lehrveranstaltungsleiterin ein sehr positives Zeugnis ausgestellt (Abb. 25). Sie wird von den Studierenden als aufmerksam und enthusiastisch bezeichnet, die ihre Studierenden motivieren kann. Die überwiegende Mehrheit meint auch, dass sie eine gute Beziehung zu den Studierenden pflegt bzw. und diese samt ihrer Unzulänglichkeiten akzeptiert.

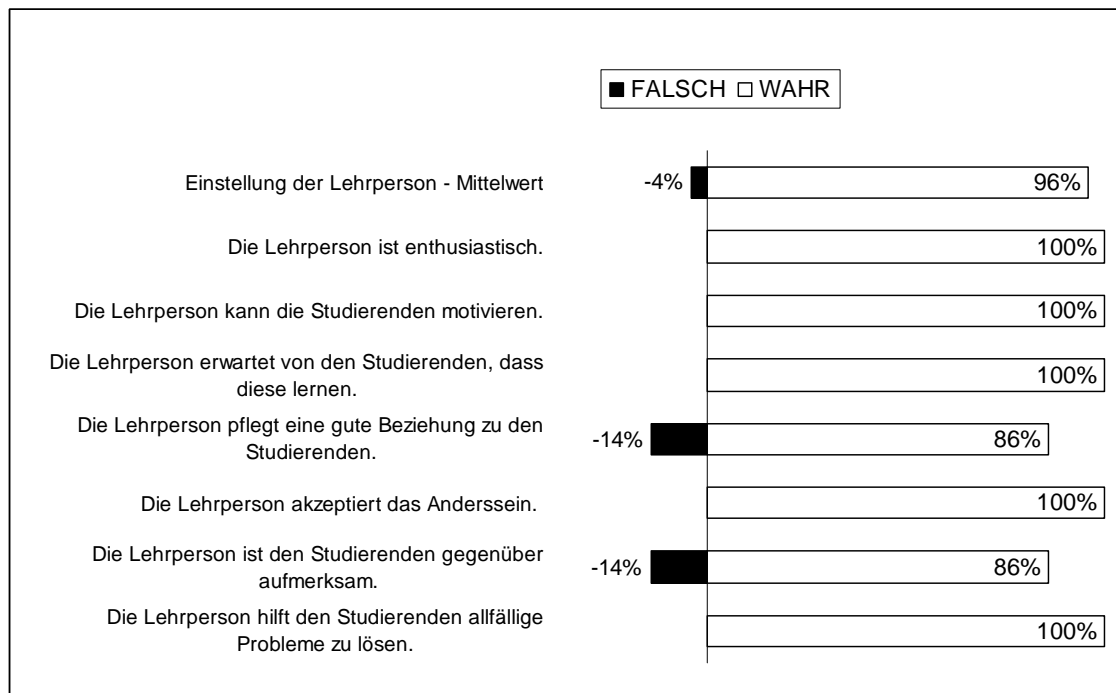


Abbildung 25: Einstellung der Lehrende im SS 08

Im Unterricht entwickelte sich eine angenehme und entspannte **Atmosphäre** sowie eine gute Stimmung und es etablierte sich eine offene und auf Vertrauen basierende Kommunikation.

Ich finde, dass der ganzen Gruppe gut gefiel, dass wir gegen Ende des Semesters ganz frei darüber sprechen konnten, wie wir die Lehrveranstaltung: Mündliche Kommunikation erlebt hatten. Innerhalb der Gruppe wagten ausnahmslos alle das Wort zu ergreifen, was an der Universität eine Rarität ist, denn nur so können wir uns weiterentwickeln. Alle verließen den Raum mit einem Lächeln auf dem Gesicht und das war für mich ein eindeutiges Zeichen dafür, dass die Lehrveranstaltung erfolgreich war und jedem gefiel. (Adrienn Journal Juni SS 2008: 25f)

Die entspannte Atmosphäre wird von den Studierenden als der wichtigste positive Faktor in diesem Unterricht genannt. Diese Meinung vertreten sie auch im entsprechenden Teil des Fragebogens (Abb. 26). Mit einem arithmetischen Mittelwert von 96 % empfinden beinahe alle Studierenden das entspannte und fröhliche Klima, in dem niemand ausgelacht wurde und die Studierenden eine gewisse Toleranz und vertraute Beziehung zueinander aufbauten.

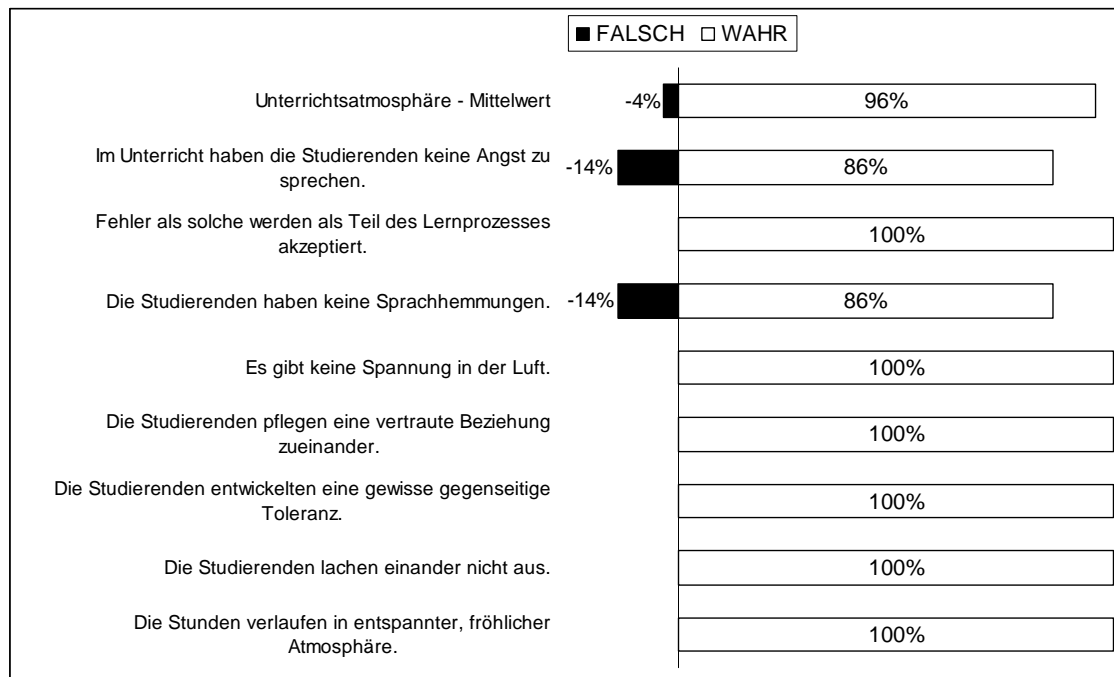


Abbildung 26: Unterrichts-atmosphäre im SS 08

Im Zuge des letzten Journals wurden die Studierenden angehalten, punktuell die drei besten und die drei schlechtesten Erfahrungen anzuführen. An erster Stelle wurde das angenehme Sozialklima, an zweiter Stelle die abwechslungsreichen Aktivitäten, interessanten Diskussionen und damit im Zusammenhang der ausgewogenen Redeanteil beim freien und stressfreien Sprechen erwähnt, gefolgt vom Mitspracherecht bei der Auswahl der Themen an dritter Stelle. Auch in dieser Gruppe wurde von den meisten Studierenden eine Begründung angegeben, warum sie so wenig Negatives schrieben.

Etwa eine Viertelstunde dachte ich darüber nach, aber mir fällt einfach nichts ein. Aber ich glaube, dass es den anderen genau so ergeht. Vielleicht erscheint manchen das Schreiben des Journals etwas anstrengend und überflüssig zu sein, aber ich erkenne dessen Nutzen an. (Adrienn Journal Juni SS 2008: 47f)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrveranstaltung von den Studierenden sehr gerne besucht wurde, sie nahmen an den für sie nützlichen Aktivitäten gerne und aktiv teil, sie fühlten sich unbefangen und erreichten somit ohne Druck die selbst gesetzten und institutionellen Ziele. Alles in allem berichten sie über eine sehr positive universitäre Erfahrung. Ein diesbezüglicher zusammenfassender Eintrag von Marta:

Für mich waren die Stunden lehrreich. Vor allem weil das Milieu gut war und ich mir sicher bin, dass die anderen darüber auch so denken. Niemand hatte Angst das Wort zu ergreifen. Ich weiß, wir haben uns darüber bereits in der Stunde unterhalten, aber es lohnt sich dies bzw. das angenehme Klima noch mal zu erwähnen. (Marta Journal Juni SS 2008: 3f)

4.3 Untersuchung im Sommersemester 2010

Da sowohl der Inhalt als auch die gruppendynamischen Verfahren auch im Sommersemester 2010 im Wesentlichen unverändert blieben, werden im Folgenden die Ergebnisse der Datenanalyse zusammenfassend, schwerpunktmäßig mit Betonung der inhaltlichen Aspekte dargestellt. Auf Unterschiede und auffallende Phänomene wird jedoch – genauso wie bei der Besprechung der Ergebnisse des Sommersemesters 2008 – im Detail eingegangen.

Kursgruppe

Die Kursgruppe dieses Semesters unterscheidet sich von den bisherigen zwei anderen untersuchten Gruppen in einem Punkt wesentlich. Von den acht, ausschließlich weiblichen Teilnehmerinnen (Durchschnittsalter 24 Jahre) der Lehrveranstaltung lernt in diesem Semester nur eine einzige Studierende Ungarisch als Fremdsprache. Diese Sprache ist die 3. Arbeitssprache ihrer translatorischen Grundausbildung, sie lernt sie seit 2003. Somit hat die Überwiegende Mehrheit – sieben Studierende (Anni, Isabella, Katharina, Luisa, Melanie, Patrizia und Valeria)²⁹ – Ungarisch als Muttersprache, wobei in diesem Fall Ungarisch wieder nicht als Bildungssprache eingestuft werden

²⁹ Von den sieben Studierenden weist nur eine Studierende – Isabella – etwas niedrigere Kompetenzen als die restlichen sechs Muttersprachlerinnen auf. Sie gibt im Fragebogen auch an, dass sie nur mit den Eltern die Sprache spricht und Ungarisch meistens fehlerhaft und in Mischform mit dem Deutschen verwendet wird.

kann, denn diese Studierenden sind in Österreich (in den meisten Fällen mindestens zweisprachig) aufgewachsen und sprechen Ungarisch beinahe nur im Kreise der Familie.

Ablauf der Lehrveranstaltung

Der Ablauf der Lehrveranstaltung war jenem im Wintersemester 2007 und im Sommersemester 2008 sehr ähnlich, dazu gibt die unten stehende Tabelle (Tab. 9) einen Überblick. In diesem Gesamtüberblick kann auch die sinnvolle Abstimmung der Präsenz- und Online-Phasen sowie des Selbststudiums³⁰ nachvollzogen werden. Die darauf folgende Erörterung einer bestimmten Aktivität gibt Aufschluss über die Ziele und Inhalte der Aufgaben.

1.	Vorstellung, Ausfüllen des Fragebogens (Anhang 2), Besprechung des Lehrplans, Wortschatz zur Persönlichkeit, Übung zu Eigenschaften	Gemeinsames Erarbeiten des Lehrplans, Aktivierung des Wortschatzes <i>Persönlichkeit</i>
Selbststudium	Beobachtung der eigenen Persönlichkeit	Reflexion über die eigene Persönlichkeit
2.	Besprechung der Beobachtungen, Überleitung Persönlichkeit – Kommunikation	Einführung in die Kommunikationstheorie
Selbststudium	Beobachtung & Reflexion der eigenen Kommunikation, Einholen von Feedback	Bewusstmachen von Schwächen und Stärken in der Kommunikation
3.	Besprechung der Beobachtungen – Vergleich Fremd- & Selbstsicht, Zusammenhang Persönlichkeit & Kommunikation	Anregungen zur Weiterentwicklung der Kommunikationsfertigkeit
Selbststudium	Nachdenken über die Optimierung der Kommunikationsfertigkeit	Ziele setzen
4.	Zukunft der Jugend im jeweiligen Kulturkreis	Monologisches Sprechen
5. / O-P	Gegenseitiges Interview zum eigenen Zukunftsbild ohne Vorgaben	Dialogisches Sprechen
6.	Darstellung, Auswertung eines Interviews: Erarbeitung des mündlichen Textens bzw. der Geißnerischen Formel der Kommunikation anhand der Erfahrungen	Kommunikationstheorie, Anregungen zur mündlichen Textkompetenz
Selbststudium	Sammlung der Unterschiede zw. mündlichem und schriftlichem Texten	Bewusstmachung der Unterschiede zw. mündlicher u. schriftlicher Textkompetenz

³⁰ Die Präsenzeinheiten machen 1/3 der Lehrveranstaltungszeit aus und die restlichen 2/3 sind für das Selbststudium (Vor- und Nachbereitung der Einheiten) vorgesehen. Daher empfiehlt es sich in den Präsenzphasen, die den Fertigkeiten und Themenbereichen zugrunde liegende Theorie zu thematisieren (VO), Strategien erarbeiten zu lassen (UE) und durch Übungen zu veranschaulichen. Im Falle von Übungen finden die Einübung, das Antrainieren und die Festigung der Fähigkeiten und Fertigkeiten im Selbststudium statt. (Krajcso 2010a: 2)

7.	Gruppenpuzzle → Zusammenfassung des Textes „Selbstbild der Ungarn – Vergangenheit, Gegenwart, Zukunftsvisionen“	Mündliche Zusammenfassung
8.	Aktives Zuhören	Strategieerarbeitung
Selbststudium	Aktives Zuhören	Festigung des aktiven Zuhörens
9.	Besprechung der Erfahrungen bzgl. aktives Zuhören, Beobachtung, Analyse und Auswertung einer Diskussion, Erarbeitung der Aufgabe eines Moderators	Trainieren der Wahrnehmung von Signalen, sowie der vier Seiten von Mitteilungen
10.	Erarbeitung der Charakteristika von Diskussionen und deren Strategien, Erläuterung von Argumenten und Gegenargumenten	Einführung in die Diskussion
Selbststudium	Sammlung von Pro & Kontra zu einem von der Gruppe selbst gewählten Thema	Webrecherche
11.	Amerikanische Debatte zu einem von der Gruppe selbst gewählten Thema, Auswertung der Diskussion, Gruppendynamik & Geben und Nehmen von Feedback	Integrierte Übung des bisher Gelernten, Feedback
Selbststudium	Analyse und Auswertung der eigenen Rolle/des Verhaltens	Selbstreflexion
12.	Besprechung der Selbstreflexion, Analyse von unterschiedlichen (schriftlichen) Dialogen	Vervollständigung der kommunikativen Kompetenz
13.	Dolmetschen im Asylverfahren – Simulation einer Rechtsberatung U-D-U mit Rollenkarte, Auswertung	Anwendung des im Semester Gelernten im beruflichen Kontext
14. / O-P	Interview – Vorstellungsgespräch (für die konkrete Aufgabenstellung s. Abb. 25 weiter unten)	Integrierte Übung der erworbenen mündlichen Textkompetenz & Perspektivenwechsel
15.	Auswertung des Vorstellungsgesprächs, Besprechung des Perspektivenwechsels, Erarbeitung der Eigenschaften beruflicher Kommunikation, Thematisierung des Lebenslaufes, Motivationsschreiben Abschluss	Kurzer Einblick in die Unternehmenskommunikation, Anregungen fürs fortführende Studium / den Beruf Auswertung des Semesters

Tabelle 9: Lehrplan der Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation: Ungarisch* im SS 2010

Kennenlernen

Gleich in der ersten Einheit des Unterrichts fand die Vorstellung – eine **Icebreaker-Aktivität** (für die genaue Erläuterung s. 1. Einheit des Kapitels 4.1.1) – statt, um die Voraussetzung für die Gruppenentwicklung, das gegenseitige Kennenlernen der Gruppenteilnehmerinnen und deren Integration in die Gruppe zu schaffen.

Ferner hielt ich die Vorstellungsrunde auch für positiv, da sie es uns ermöglichte, im Plenum zu reden. Was mir besonders gefiel, war die spielerische Aufgabe, d.h. drei Aussagen inkl. einer falschen Behauptung über unsere Interviewpartnerin tätigen zu müssen. Dies war für mich sehr interessant, denn es kam öfter vor, dass ich tatsächlich eine richtige Aussage nicht für wahr gehalten habe. Im Grunde genommen würde ich sagen, dass solche spielerischen Aufgaben wirkungsvoller sind, da dadurch eine angenehme Atmosphäre geschaffen wird und die Gruppe zusammenwächst. (Anni Journal März SS 2010: 9f)

Solche spielerischen Aktivitäten zeichnen sich nicht nur dadurch aus, dass sie von den leicht ermüdenden Vorstellungsrunden abweichen und auflockern, sondern bewirken auch, dass der Rednerin tendenziell alle zuhören.

Auch das spielerische Kennenlernen war interessant. Meiner Meinung nach hörten wir da eher zu, was die anderen sagten. (Luisa Journal März SS 2010: 5f)

Ein weiterer Vorteil des gegenseitigen Kennenlernens in Gruppen, in denen bestimmte Studierende Sprachhemmungen aufweisen, ist, dass so ein auf Vertrauen aufgebautes Klima für das sprachliche Miteinander-Handeln geschaffen wird. Eine Studierende führt diesbezüglich an:

Meiner Meinung nach war für uns alle die erste Stunde besonders wichtig. Auf diese Weise konnten wir einander besser kennenlernen und eine freundschaftliche Beziehung aufbauen. Denn je mehr wir voneinander wissen, desto leichter fällt es uns, das Wort zu ergreifen: Nur so können wir sicher sein, dass wenn wir etwas nicht richtig sagen, uns die Gruppe nicht auslachen wird. (Patrizia Journal März SS 2010: 3f)

Die Studierenden glauben, dass das gegenseitige Kennenlernen auch für die Lehrperson wichtig ist. Für die Studierenden ist der Fragebogen ein Zeichen für das Interesse der Lehrperson, bzw. dafür, dass sie bei der Gestaltung der Lehrveranstaltung auf die sprachlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Studierenden Rücksicht nimmt.

Der Fragebogen, den wir ausfüllen mussten, ist unbedingt beizubehalten, denn dass die Studierenden ihre Schwierigkeiten preisgeben, hilft der Lehrkraft jedes Semester

ein neues, auf die Gruppe zugeschnittenes Programm zu entwickeln. (Isabella Journal März SS 2010: 3f)

Erarbeitung des Lehrplans

Somit waren die im Fragebogen geäußerten Ziele auch in dieser Gruppe Sprachvervollkommnung, Verbesserung der Ausdrucksweise, Erweiterung bzw. Aktivierung des Wortschatzes, Steigerung der Redeflüssigkeit sowie damit im Zusammenhang das Gewinnen einer gewissen sprachlichen Sicherheit. Diese Ziele wurden von der Lehrkraft um die institutionellen Ziele – die Förderung der kommunikativen Kompetenz – erweitert und in der Gruppe thematisiert. Im Zuge der Besprechung der Ziele wurden auch die in Frage kommenden Aktivitäten und Themen vereinbart.

Dadurch, dass die Themenwahl das persönliche Interesse der Studierenden berücksichtigte, konnte man mit der Motivation der Gruppe rechnen bzw. damit, dass die Gruppenmitglieder sich an Aktivitäten zu diesen Themen aktiv beteiligen. Auf diese Weise wird auch die Chance erhöht, dass sich echte Diskussionen entwickeln. Außerdem wurden die gewählten Themen von der Lehrperson stets mit Blick auf den Praxisbezug aufbereitet. Rückblickend äußern sich dazu die Studierenden sehr positiv:

In diesem halben Jahr beschäftigten wir uns im Rahmen der Lehrveranstaltung „Mündliche Kommunikation“ mit sehr vielen interessanten und wichtigen Themen. Die Auswahl der meisten Themen wurde von der Gruppe getroffen. Für mich war dies sehr wichtig, denn so besprachen wir Themen, die meistens auch uns betreffen oder betreffen können, daher konnten wir uns dazu eher äußern und darüber diskutieren. Es konnte eine Sammlung von Aktivitäten zusammengestellt werden, die ich nicht nur im Rahmen der Lehrveranstaltung anwende, sondern auch außerhalb. (Patrizia Journal Mai SS 2010: 3f)

Persönlichkeit & Kommunikation

In den nächsten Einheiten wurden im Selbststudium die Persönlichkeit bzw. die Kommunikationsfertigkeit der Studierenden (s. Kapitel 1.1.2) von ihnen beobachtet, bzw. holten sie Feedback in Familie, Freundeskreis oder im beruflichen Umfeld ein. In der Präsenzeinheit wurden die Erfahrungen ausgetauscht sowie die Zusammenhänge zwischen Persönlichkeit und Kommunikation festgestellt. Um Ziele

zur Optimierung der kommunikativen Kompetenz zu setzen und somit eventuelle Schwächen zielgerichtet zu fördern, wurden anschließend einige, freiwillig zur Diskussion gestellte Kommunikationsschwächen thematisiert. Als Impuls für diese Übung wurde die ungarische Übersetzung eines anspruchsvolleren Persönlichkeitstests (Urquhart 1997) verwendet.

Was die Übung zur Persönlichkeit betrifft, so gab sie uns einen gewissen Impuls, über uns und unsere Eigenschaften nachzudenken. Aber ich würde nicht sagen, dass ich mich dadurch wesentlich besser kennengelernt hätte, aber es befähigte mich, mein Verhalten und meine Gewohnheiten bewusster wahrzunehmen. Insgesamt halte ich es für sehr gut, dass wir uns mit dem Thema Persönlichkeit auseinandersetzen, weil es in unserem Beruf wichtig ist, uns gut zu kennen, bewusst zu kommunizieren und zu wissen, wie wir auf andere wirken. (Anni Journal März SS 2010: 4f)

Freies Sprechen

In der vierten Einheit übten die Studierenden nach einem Hörbeitrag zum Thema „Zukunft der Jugend in Ungarn“ das freie monologische Sprechen, indem sie ihre Meinung dazu äußerten. Um die Studierenden auf den Hörbeitrag und die anschließende Meinungsäußerung vorzubereiten, wurde durch Brainstorming der Wortschatz der Studierenden zu diesem Thema aktiviert.

Das spielerische Brainstorming ist eine trügerische Aktivität, die sowohl Konzentration verlangt als auch bei der Erweiterung des Wortschatzes eine wichtige Rolle spielt. „Das Zukunftsbild der Ungarn“ ist daher ein gut gewähltes Thema, das jeden jungen Menschen betrifft und es ist auch nicht gerade leicht, eine Entscheidung bezüglich der Zukunft zu treffen, jede hat ihre eigene Vorstellung davon. (Patrizia Journal März SS 2010: 18f)

Interviews

Die anschließende Aufgabe fand als Online-Phase statt, d.h. die Studierenden führten sie ohne die Anwesenheit der Lehrperson durch. Die Aufgabenstellung enthielt keine exakten Vorgaben, sie bestand bloß darin, dass sie einander über ihre Zukunftsvorstellungen gegenseitig interviewen, das Interview aufnehmen und auf die im Unterricht eingesetzte Lernplattform hochladen. Das genaue Ziel dieser Übung

wurde im Vorfeld nicht erläutert, was unweigerlich zu Komplikationen bei der Durchführung der Interviews führen sollte.

Das Ziel dieser Übung war nämlich vorrangig, neben der Sprachvervollkommnung der Studierenden und der Übung des dialogischen Sprechens, sie die Erfahrung machen zu lassen, ohne vorherige genaue Definition der konkreten Kommunikationssituation zu kommunizieren. Die Probleme, die sich aus diesen fehlenden Vorgaben ergaben, wurden in der nächsten Präsenzeinheit aufgegriffen, in der die Studierenden ihre Eindrücke und Erfahrungen äußerten. Die Erfahrung der Studierenden diesbezüglich:

Es war gut, unsere Erfahrungen zum ersten Interview zu besprechen, so etwas habe ich noch nie gemacht. Daher war es nützlich, darüber zu reden und Erfahrungen gegenseitig auszutauschen. Noch besser war dann das Anhören eines Interviews, denn so sahen wir, wie ein gutes Interview aussehen könnte. Bei der Analyse des Interviews klärten wir, was gut war und fanden auch kleinere Unzulänglichkeiten. Das angesehene Interview war also lehrreich. (Anni Journal Mai SS 2010: 9f)

Auch bei dieser Besprechung hielt sich die Lehrkraft zurück, stellte den Studierenden bloß anregende Fragen, um sie zu den pragmatischen, den textexternen sowie - internen Faktoren (Wie im Kapitel 1.4.2 bereits erwähnt, werden die letztgenannten Aspekte in einer anderen Übung thematisiert) der mündlichen Kommunikation hinzuführen. Die Geißnerische Formel „Wer spricht - mit wem - was, worüber, wie - warum und wozu - wann und wo?“ (s. Kapitel 1.1.2), sowie die textexternen Faktoren – Makrostruktur (innere Logik: Aufbau, Zusammenhang) und Mikrostruktur (Logik auf formal-grammatischer Ebene) – wurden somit von den Studierenden erst nach diesem Erfahrungslernen erarbeitet. Diese Herangehensweise wurde gewählt, um einen höheren Lerntransfer der Studierenden zu erzielen.

Die Anwendung dieser Erkenntnisse erfolgte wieder in einer Online-Phase, und zwar in Form eines simulierten Vorstellungsgesprächs. Diese Aktivität fand erst gegen Ende des Semesters statt, da zu ihrer erfolgreichen Bewältigung weitere notwendige Teilbereiche des mündlichen Miteinander-Handelns – Perspektivenwechsel, aktives Zuhören, Diskussionsfertigkeit, Zusammenfassung, berufliche Kommunikation – erst erarbeitet werden mussten.

Wie die konkrete Aufgabenstellung dieser letzten Online-Phase lautete, veranschaulicht die folgende Abbildung (Abb. 26).

Online-Phase
Interview – Vorstellungsgespräch
18. Mai – 31. Mai 2010

Ausgangspunkt: Sie sind auf Arbeitssuche.

1. Informieren Sie sich über Jobsuche, Bewerbung und Vorstellungsgespräch im Internet!
2. Tauschen Sie *Tipps* mit ihren ebenfalls arbeitssuchenden Kolleginnen im dafür eingerichteten [Forum](#) aus!
3. Suchen Sie im WWW ein Stelleninserat, das Ihnen zusagt! Suchen Sie auch eine Kollegin, mit der Sie noch nicht zusammengearbeitet haben und mit der Sie das Interview durchführen möchten und tauschen sie ihre Inserate aus, anhand deren sie einander gegenseitig interviewen werden.
4. Bereiten Sie sich fürs Vorstellungsgespräch sowohl als Personalverantwortliche als auch als Bewerbende vor, also studieren Sie nicht nur die gesammelten Tipps für Arbeitssuchende, sondern auch das Inserat ihrer Kollegin und überlegen Sie sich einige Fragen, die Sie ihr als Personalverantwortliche stellen werden!
5. Führen Sie das Vorstellungsgespräch vice versa durch und dokumentieren Sie es z.B. mittels Tonaufnahme! Die Gespräche sind im dafür eingerichteten [Abgabeordner](#) bis zum 31. Mai abzugeben.

Viel Spaß bei der Arbeit!

Abbildung 27: Online-Phase *Interview*

Mündliche Zusammenfassung

Die mündliche Zusammenfassung gehört zum Alltag der Translator/innen und wurde daher im Rahmen einer ganzen Einheit behandelt. Die Studierenden erhielten jeweils einen Teil eines sehr anspruchsvollen und komplexen Textes, der während des Hörbeitrages zum Thema „Zukunft der Jugend in Ungarn“ erwähnt wurde. Der Text „Selbstbild der Ungarn – Vergangenheit, Gegenwart, Zukunftsvisionen“ ist das Ergebnis eines Meinungsforschungsprojektes, das sich mit dem Selbstbild der Ungarn im Vergleich zu anderen Nationen befasst und Teil der europaweiten *World Value Survey (WVS)* Studie ist. Für das mündliche Zusammenfassen eignen sich die Expertenrunde und das Gruppenpuzzle sehr gut (für eine detaillierte Beschreibung s. 4. Einheit des Kapitels

4.1.1), da jede nur einen Teil des Textes zusammenfasst. Folglich müssen die Studierenden, um auch die restlichen Informationen zu erhalten, einander gut zuhören.

Die bisherigen positiven Berichte der Studierenden bezüglich schwieriger Texte überzeugte die Lehrperson davon, diesen Text trotz seines hohen Schwierigkeitsgrades bei der Zusammenfassung einzusetzen. Wie die Erfahrungen zeigten, stellen solche Aufgaben zwar eine gewisse Herausforderung dar, lösen jedoch nicht unweigerlich Überforderung aus. Die Bewältigung einer schwierigen Aufgabe kann auch eine Art Selbstbestätigung und Erfolgserlebnis bewirken. Diese Erfahrung wurde auch im Sommersemester 2010 gemacht:

Die Studie „Selbstbild der Ungarn – Vergangenheit, Gegenwart, Zukunftsvisionen“ fand ich sehr schwer und anspruchsvoll, und als wir sie zu lesen begannen, dachte ich nicht, dass ich diese Aufgabe meistern kann. Der Text war jedoch sehr gut aufgeteilt – jede bekam einen genau ihren Fähigkeiten entsprechenden Textteil. Ich war überrascht, dass es mir gelang und ich alles verstand; danach habe ich mich bestärkt gefühlt. (Isabella Journal Mai SS 2010: 4f)

Die mündliche Zusammenfassung wurde nicht nur wegen ihrer translatorischen Relevanz, sondern auch wegen ihrer wichtigen Rolle beim aktiven Zuhören im Unterricht eingesetzt. Denn nach dem Hören soll kontrolliert werden, ob das Gehörte richtig verstanden wurde. Sie ist also Teil des aktiven Zuhörens, das in der nächsten Einheit gefestigt wurde.

Aktives Zuhören

Das nächste Themenkomplex ist das aktive Zuhören, das eventuell auch in der Übung *Hörverstehen und Textproduktion* geübt werden kann. Da im Sprachbereich Ungarisch diese Übung nicht in jedem Semester stattfindet, wird das aktive Zuhören tendenziell auch in der Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation* behandelt.

Zuerst fand die Erarbeitung der Strategie statt, indem die Lernenden sich eine Nachricht (Dauer etwa 2-3 Minuten) – mit vielen unterschiedlichen Themen – mit der Vorgabe anhörten, sich möglichst viele Informationen zu merken. Nach dem Zuhören notierten die Studierenden die gemerkten Informationen stichwortartig und zählten sie zusammen. Anschließend wurde die Zahl der gehörten Informationen erfragt und

die Strategien zu deren Memorisierung thematisiert. Beim aktiven Zuhören bewährt sich je nach Lernertyp die bildliche Vorstellung, die das beim Dolmetschen unerlässliche Deverbalisieren der Informationen fördert. In der nächsten Runde hörten sich die Studierenden eine neue Nachricht an und versuchten parallel zum gesprochenen Wort Bilder aufzurufen, die – und tatsächlich nur die Bilder selbst – in der nächsten Auswertungsrunde besprochen wurden. Erst danach wurden die Informationen zusammengefasst.

Die Übung des aktiven Zuhörens halte ich für positiv, da es in unserem Beruf tatsächlich sehr wichtig ist, denn manchmal ertappe ich mich dabei, dass ich nicht wirklich zuhöre. Auch die Methode, bei der wir uns möglichst viele Informationen einer Nachricht merken mussten, halte ich für gut. Es war nützlich herauszufinden, ob wir die Informationen mit Hilfe von Bildern besser merken, denn nur so können wir diese Methode des Memorisierens auch bewusst einsetzen. Außerdem war es interessant zu besprechen, wer welches Bild beim Hören vor sich sah. (Anni Journal Mai SS 2010: 15f)

Die Fähigkeit des aktiven Zuhörens soll nicht nur erworben, sondern auch gefestigt werden. Dafür eignet sich das Selbststudium am besten, die dabei gesammelten Erfahrungen sollen jedoch in einer der nächsten Einheiten thematisiert werden. Hier wurde von den Studierenden sehr oft angemerkt, dass sie zu bestimmten Inhalten vor ihren geistigen Augen nichts „sehen“ können. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie zu den Informationen nicht über das notwendige Wissen verfügen. Das Visualisieren ist somit auch ein ausgezeichnetes Mittel, um Wissenslücken bewusst zu registrieren. Wird den Studierenden die Wichtigkeit des aktiven Zuhörens vor Augen geführt, können sie dazu angeleitet werden, zielgerichtet zu recherchieren, um ihre Wissenslücken selbstständig zu schließen. Das Trainingsziel ist dann erreicht, wenn die Studierenden einen 10 minütigen Beitrag (eine Zeitspanne, die auch für das Konsekutivdolmetschen charakteristisch ist) ohne Unterbrechung visualisieren können. Diese Fähigkeit kommt den Studierenden nicht nur beim Dolmetschen zugute, sondern ist auch beim Diskutieren sehr hilfreich.

Diskussionskompetenz

Bevor die Studierenden zu diskutieren beginnen, sollen die Charakteristika einer Diskussion erarbeitet werden. Dazu eignet sich am besten ein Videoausschnitt einer

Diskussion – hier noch ein Fremdbeitrag –, der jedoch gewisse diskutierbare Aspekte aufweisen soll. Nach der Auswertung des Beobachteten – nonverbale, verbale und parasprachliche Signale, sowie die vier Seiten der Mitteilungen – wurden die Charakteristika einer „guten“ Diskussion und die Rolle der Moderatorin erarbeitet.

Es war gut uns eine Diskussion als Beispiel anzusehen, denn so sahen wir, wie sie gestaltet werden kann. Dass wir die Diskutierenden und die Moderatorin beobachten mussten, war auch positiv, denn auf diese Weise konnten wir ihr Verhalten und ihre Kommunikation analysieren. Diese Analyse bereitete uns für die Auswertung des eigenen Diskussionsbeitrages nach der amerikanischen Debatte vor. (Anni Journal Mai SS 2010: 40f)

Anschließend wurden auch die Diskussionsstrategien und Argumentationstechniken sowie die Grundzüge der guten Argumente und Gegenargumente thematisiert. Als Vorbereitung auf die amerikanische Debatte sammelten die Studierenden die Argumente und Gegenargumente zu einem selbst gewählten Thema im Selbststudium, welche u.a. auch die Recherchierkompetenz der Studierenden fördert. Der Prozess und das Ergebnis der Recherche wurden dann in der nächsten Präsenzeinheit besprochen.

Den Artikel zur Diskussionstechnik fand ich interessant, denn er zeigte auf, dass das, was wir im Zuge einer Diskussion erreichen, davon abhängt, wie wir diskutieren und welche Strategie wir einsetzen, um unsere Ziele zu erreichen. Es war hilfreich als Vorbereitung auf die Diskussion auch noch die Argumente und Gegenargumente zu besprechen, denn so konnten wir unseren Horizont nicht nur in Einzelarbeit, sondern auch durch die unterschiedlichen Meinungen in der Gruppe erweitern. (Isabella Journal Mai SS 2010: 45f)

In der amerikanischen Debatte (für eine genaue Beschreibung der Aktivität s. 6. Einheit des Kapitels 4.1.1) erhielten die Studierenden die Möglichkeit alles, was sie bis dato gelernt hatten, integriert anzuwenden.

Die Diskussionen verliefen gut, die erste besser, denn sie hatte eher den Charakter einer Diskussion. In der anderen Gruppe war es eher ein Gespräch. Nichtsdestotrotz war es interessant die anderen zu beobachten, wer wie reagiert und argumentiert.

*Es war gut zu erfahren, was man besser machen könnte und was gut gelungen war.
(Melanie Journal Mai SS 2010: 45f)*

Anschließend an die Diskussion erfolgte eine allgemeine Besprechung der Diskussionsrunden sowie der Dynamik der Gruppe und es wurde gegenseitig Feedback ausgetauscht.

Es war positiv, dass die Paare einander beobachteten, denn auf diese Weise bekamen wir von Außenstehenden eine Rückmeldung über unser Rollenspiel. (Anni Journal Mai SS 2010: 73f)

Die Diskussionsrunden wurden – üblicherweise – zwecks späterer Auswertung auf Video aufgenommen. Die eigenen Beiträge wurden dann im Selbststudium anhand der – in der 9. Einheit erarbeiteten – Auswertung des Fremdbeitrages reflektiert. Durch das Feedback und die Auswertung des eigenen Beitrags konnten die Studierenden nun das Fremd- mit dem Selbstbild vergleichen. Die diesbezüglichen Erfahrungen wurden nicht nur in der Stunde thematisiert, sondern auch im Journal festgehalten. Ein Beispiel:

Es war sehr ungewöhnlich und seltsam, mich selbst auf Video zu beobachten und zu analysieren. Aber so konnte ich mich zumindest von „außen“ wahrnehmen, was für mich nützlich und lehrreich war. Durch diese Aufgabe konnten wir unsere Reflexionsfähigkeit und Analysekompetenz trainieren sowie Neues über uns, unsere Kommunikation und unser Auftreten erfahren. (Anni Journal Mai SS 2010: 77f)

Kommunikationstheorie

Weitere Einblicke in die mündliche Kommunikation erhielten die Studierenden, indem anhand des bisher Gelernten (schriftliche³¹) Fremddialoge untersucht wurden. Im Zuge dieser Übung wurden alle Aspekte des mündlichen Miteinander-Handelns (Kommunikationspyramide) besprochen, wobei auch die Unterschiede zwischen mündlichem und schriftlichem Texten behandelt wurden.

³¹ Hier wäre der Einsatz von authentischen mündlichen Fremdbeiträgen zwar sinnvoller, es sind jedoch meines Wissens keine adäquaten Hörbeiträge oder Videoausschnitte vorhanden.

Die Dialoge zur Diskussion über Ausdrücke hielt ich interessant, denn sie zeigten Vieles auf, das wir nicht bemerkt hatten, wenn wir diskutieren. Zum Beispiel, dass wir oft Wörter verwenden wie „immer“ oder „am besten“, mit denen wir eigentlich nicht argumentieren, sondern nur unsere Ansicht zu untermauern versuchen oder dass wir oft andere mit Phrasen niedermachen. (Isabella Journal Juni SS 2010: 9f)

Dolmetschen

Die komplexe Aufgabe *Dolmetschen* war dafür gedacht, das bisher Gelernte in einen beruflichen Kontext zu stellen, um dadurch die Wichtigkeit der Teilbereiche des Gelernten in der späteren Berufsausübung aufzuzeigen und nochmals zu betonen.

Die Aufgabenstellung wurde dadurch spezifiziert, dass die Studierenden neben dem Dolmetschauftrag auch noch die Aufgabe hatten, eine bestimmte Haltung einzunehmen – Simulationsanweisungen durch Rollenkarten erhalten (s. Anhang 7) –.

Das Rollenspiel war sehr gut. Obwohl ich nur in Deutsch sprach, also die sprachliche Herausforderung nicht so groß war, wie jene der Dolmetscherin, war die Aufgabe trotzdem nicht so leicht. Ich musste mich in meine Rolle einfühlen und genau nachdenken, was die Rechtsberaterin sagte und was sie nicht verraten wollte. Die Besprechung der Empfindungen, die wir während der Aufgabe hatten, war gut, aber ich hätte mich über ein Feedback von Ihnen gefreuet, damit wir wissen, ob wir die Aufgabe gut machten oder nicht. (Anni Journal Juni SS 2010: 35f)

Allgemeine Meinung

Die allgemeine Meinung der Studierenden über den Ablauf der Lehrveranstaltung, die Aktivitäten und den Inhalt ist äußerst positiv; sie lernten viel Neues, das sie auch in ihrer beruflichen Zukunft verwenden können. Außerdem lernten sie ihre Stärken bzw. Unzulänglichkeiten in der mündlichen Kommunikation tendenziell besser kennen und können nun ihre Schwächen gezielt fördern. Ein zusammenfassender Eintrag diesbezüglich:

Alles in allem genoss ich die Übung und schätze auch, dass wir immer nützliche, interessante Themen behandelten, die uns in unserer Weiterentwicklung halfen. (Anni Journal Juni SS 2010: 19f)

Negativ kommentiert wurden von einer Minderheit der Studierenden vereinzelt die weniger komfortablen außerunterrichtlichen Aktivitäten, die Sozialform Gruppenarbeit – in manchen Fällen würden sie die Einzelarbeit bevorzugen – und die hie und da zu schwierigen Texte.

Ich hielt die Analyse des Interviews zum Zukunftsbild nützlich und interessant; aber als wir die Aufgabe zur Durchführung des nächsten Interviews erhielten, war ich unangenehm überrascht. Ich verstehe, dass solche Übungen für uns sehr wichtig sind, sie sind jedoch schwieriger auszuführen, als eine Aufgabe, die wir zu Hause, alleine erledigen könnten. (Valeria Journal Mai SS 2010: 7f)

Außerdem wünschten sich die Studierenden – wie bereits erwähnt – mehr persönliches Feedback, aber sie sehen auch ein, dass das im Rahmen einer Lehrveranstaltung nicht immer möglich ist.

Dynamik der Gruppe

Gemäß der Unterrichtsbeobachtung der Lehrperson und der Rückmeldungen der Studierenden in den Journalen verliefen die Aktivitäten im Allgemeinen in einer entspannten und angenehmen Atmosphäre. Dies wird von den Studierenden auch mit einem Mittelwert von 83 % im Fragebogen (Abb. 28) kundgetan, wobei die explizite Frage nach der entspannten und fröhlicher Atmosphäre eher negativ (- 57 %) bewertet wurde. Zu dieser Antwort und zur Frage zu Angst führten zwei Studierende sogar eine schriftliche Notiz an, indem sie erklären, warum sie falsch angekreuzt hatten. Ihrer Meinung nach war die Atmosphäre nicht entspannt, weil eine schüchterne und ängstliche Kollegin in der Gruppe sich tendenziell zurückzog und es vermied, vor der ganzen Gruppe zu sprechen.

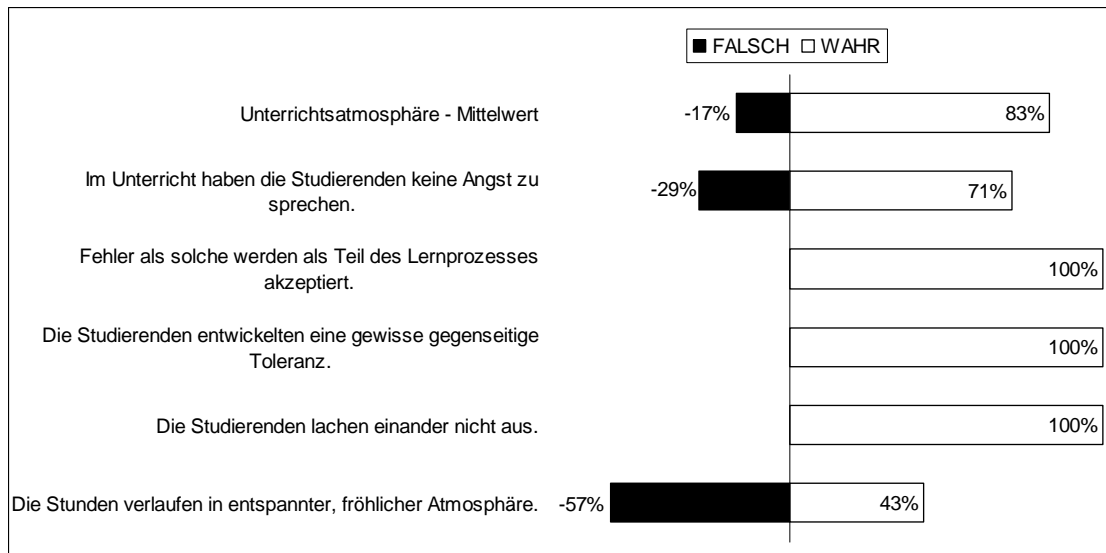


Abbildung 28: Unterrichtsatmosphäre im SS 10

Die betreffende Studierende äußert sich diesbezüglich im Journal wie folgt:

In kleineren Gruppen mussten wir die Moderatorin und die Diskussionsteilnehmer beobachten. Wir sprachen auch über die Rolle der Moderatorin. Danach diskutierten wir selbst in kleinen Gruppen über die Esoterik. Das gefiel mir gut, denn ich rede lieber in kleineren Gruppen als im Plenum. (Eva Journal Mai SS 2010: 22f)

Wie bereits eingangs des Kapitels erwähnt, war Eva im Sommersemester 2008 die einzige Studierende, die Ungarisch als Fremdsprache spricht, die Sprache erst seit ein Paar Jahren lernt, eher introvertiert ist, ausgeprägte Sprachhemmungen hat und befürchtet, sich – wie sie sagt – durch sprachliche Unkorrektheiten zu blamieren. Sie zog sich in der Tat von den Gruppengeschehnissen zurück und auch bei Gruppenarbeiten brauchte etwas länger, bis sie das Wort ergriff. Im Plenum redete sie so gut wie nie und auch auf konkrete Fragen fiel es ihr sichtlich schwer eine Antwort zu geben. Wie sie in einem persönlichen Gespräch erwähnte, redet sie in dieser Lehrveranstaltung jedoch vergleichsweise viel mehr als in anderen Lehrveranstaltungen.

Die Tatsache, dass von den Studierenden dies auch im Fragebogen vermerkt wurde, ist ein Hinweis darauf, dass die Gruppe ihre Angst wahrnahm. Einige Studierende reagierten sehr sensibel auf ihre Angst und nahmen Rücksicht auf sie, was auch im Journal angeführt wird. Nach der amerikanischen Debatte mit Videoaufnahme schreibt Katharina:

Meiner Meinung nach erfüllte jede die Aufgabe gut. Sogar Eva, um die ich mir (im positiven Sinne) ein wenig Sorgen machte. (Katharina Journal Mai 2010: 33f)

Somit entwickelte auch diese Gruppe eine gewisse Toleranz den langsameren Lernenden gegenüber, die Studierenden lachten einander nicht aus und betrachteten die Fehler als wesentlicher Teil des Lernprozesses – wie dies auch dem Fragebogen (Abb. 29) zu entnehmen ist.

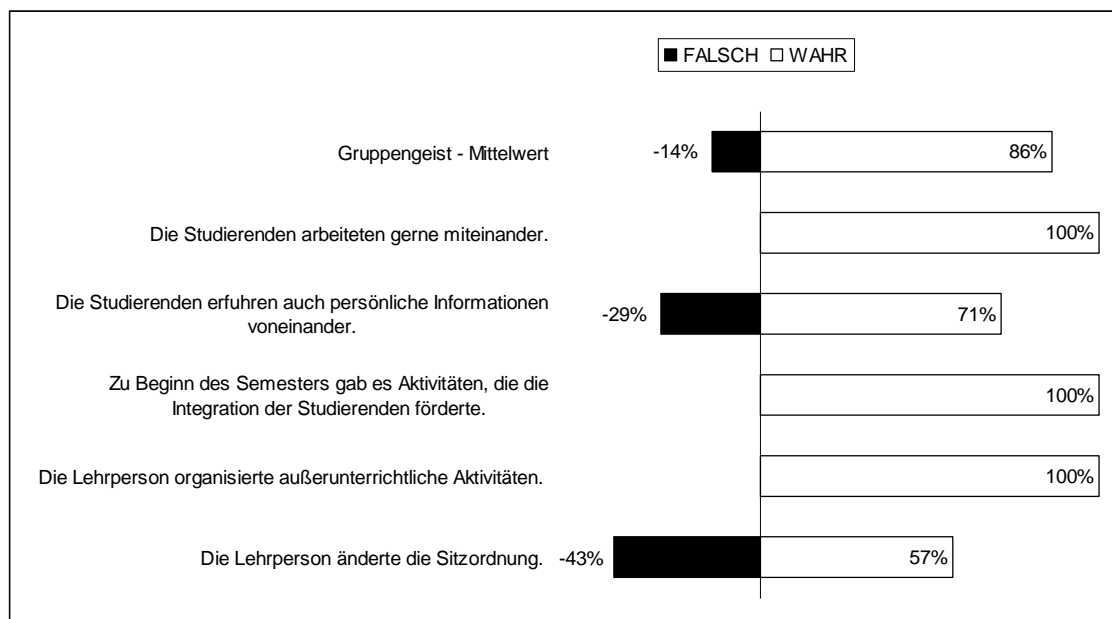


Abbildung 29: Gruppengeist im SS 10

Der Gruppengeist war – trotz der Außenseiterin – auch in dieser Gruppe zu spüren. Die Studierenden konnten sich gleich zu Beginn des Unterrichts integrieren, sie traten frühzeitig in die Produktivitätsphase ein, arbeiteten im Verlauf der Zeit gerne miteinander und es gab auch außerunterrichtliche Aktivitäten in Form von Online-Phasen, die u.a. auch die Möglichkeit zur Vertiefung der zwischenmenschlichen Beziehungen boten. Sie kamen mit unterschiedlichen Partnerinnen in Interaktion, die Änderung der Gruppenkonstellationen war jedoch wegen der eher kleineren Gruppe nur bedingt möglich.

Die Lehrveranstaltungsleiterin erhielt auch in diesem Semester ein sehr gutes Zeugnis (s. Abb. 30), mit einem arithmetischen Mittel von 97 % meinen die Studierenden, dass die Lehrperson enthusiastisch ist, eine gute Beziehung zu den Studierenden pflegt,

das Anderssein akzeptiert und den Studierenden gegenüber aufmerksam ist. Sie kann die überwiegende Mehrheit der Studierenden motivieren; nur eine Minderheit ist hier anderer Meinung.

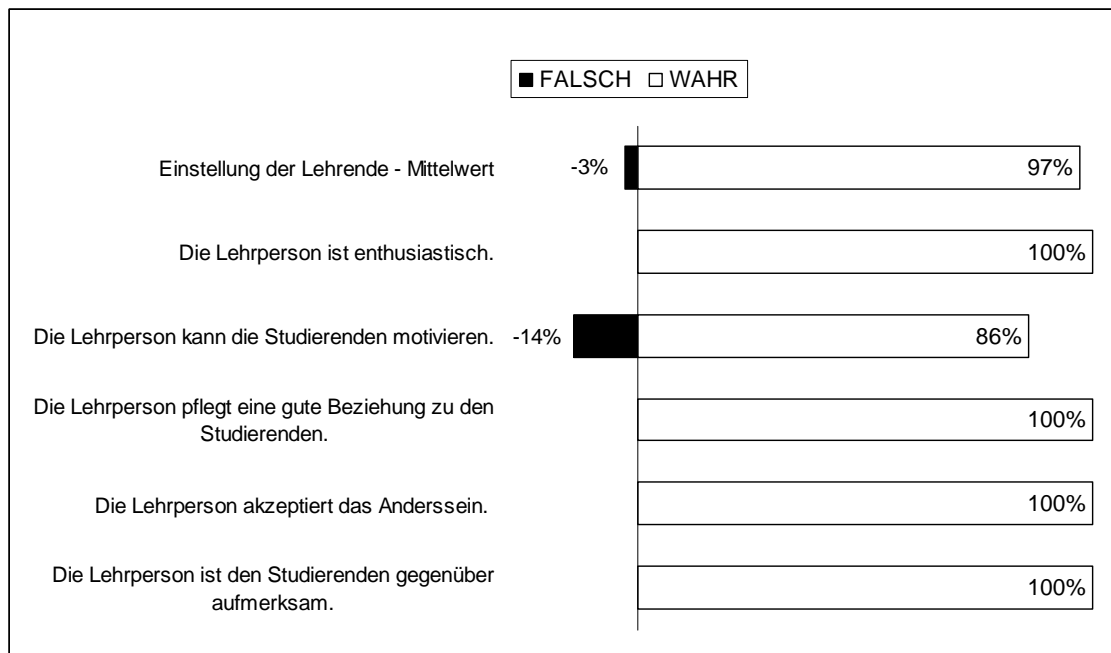


Abbildung 30: Einstellung der Lehrende im SS 10

Zusammenfassend wurde in den Journalen punktuell angeführt, dass der Ablauf der Lehrveranstaltung sehr gut, der Inhalt sehr nützlich und lehrreich war und interessante und abwechslungsreiche Themen behandelt wurden. Außerdem wurde die Gruppe als solche sehr gut empfunden: die Studierenden arbeiteten in einer tendenziell angenehmen Atmosphäre und in guter Stimmung miteinander und lernten viel Neues.

4.4 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die im theoretischen Teil (Kapitel 1.4) gesteckten Ziele der Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation* im Wintersemester 2007 mit Hilfe der im Kapitel 2.3 formulierten gruppenspezifischen Interventionen in einem sehr großen Ausmaß erreicht werden konnten. Dies kann nicht nur im Wintersemester 2007, also in der Hauptuntersuchung, sondern auch im darauffolgenden Validierungssemester, also im Sommersemester 2008, und auch im Sommersemester 2010 bestätigt werden. Die Untersuchungen in diesen Semestern belegen, dass in diesen Gruppen die gruppenspezifischen Interventionen signifikante und äußerst positive Wirkungen hatten. Diese Wirkungen sind größtenteils

einheitlich und werden daher im Folgenden zusammenfassend erörtert. Vergleiche werden nur an Stellen angestellt, wo **relevante Unterschiede** zu den Ergebnissen des Wintersemesters 2007 bestehen, um die Erkenntnisse der Hauptforschung im Falle von Abweichungen zu revidieren. Dies geschieht jedoch stets unter Berücksichtigung des Faktums, dass Gruppen schon allein wegen ihrer dynamischen Natur nur sehr bedingt miteinander verglichen werden können.

Die **untersuchten Gruppen** sind klein- bis mittelgroße Gruppen (8–17 Personen) und die Gruppenteilnehmer/innen weisen unterschiedliche Sprachkenntnisse auf. Zahlenmäßig dominieren die Muttersprachler/innen, gefolgt von den Zweitsprachenlernenden und schlussendlich – falls überhaupt – die Fremdsprachenlernenden, für die die Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation* ja eigentlich gedacht ist. Die Mitglieder der letztgenannten beiden Gruppen befinden sich in der Minderheit und einige von ihnen weisen teils durch die Gruppenzusammensetzung ausgelöste teils andere situationsbedingte Sprachhemmungen auf.

Die gruppenspezifischen Interventionen berücksichtigten die Gegebenheiten dieser Gruppen und bestanden aus mehreren Komponenten, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt waren: auf der Ebene der **Beziehung zwischen den Studierenden** und auf der Ebene **zwischen Lehrperson und Studierenden**. Weiters betrafen die gruppenspezifischen Techniken die **Gruppenentwicklung und -prozesse** sowie deren **Reflexion**. Aber auch die **Gestaltung der Lehrveranstaltung**, also auch die Aufgaben und Ziele des Unterrichts, gehörten zu den Aspekten, die auf die Dynamik der Gruppe Einflusspotential hatten.

All diese Komponenten weisen keine scharfen Grenzen auf, sondern fließen ineinander und beeinflussen sich wechselseitig. Aus diesem Grunde ist es sehr schwierig festzustellen, wo die eine Variable aufhört und wo die Nächste beginnt. Folglich war das Ziel der vorliegenden Untersuchung, weniger ganz konkrete Kausalitäten zwischen diesen einzelnen Variablen und ihren Auswirkungen aufzudecken, sondern vielmehr, die – ohnehin bestehende – Dynamik der Gruppe für das sprachliche Miteinander-Handeln zu nutzen. Daher wird im Folgenden die

Gesamtdynamik der untersuchten Gruppen³² dargestellt und nur dort Kausalitäten aufgezeigt, wo sie eindeutig waren.

Nun zu den Komponenten im Einzelnen. Die **Entwicklung einer partnerschaftlichen Beziehung zwischen den Studierenden** konnte gefördert werden, indem gleich zu Beginn **Icebreaker-Aktivitäten** eingesetzt wurden. Im Zuge dieser Aufgaben traten die Studierenden miteinander in Interaktion und lernten einander auch persönlich kennen. Im Laufe der Zeit wurden die Kursteilnehmer/innen dazu angeleitet, sich neue Partner/innen zu suchen und somit die **Sitzordnung** zu wechseln. Infolge der dadurch bewirkten wechselnden Gruppenkontakte konnten sich alle kennenlernen, was eine schnelle Gruppenentwicklung ermöglichte und die jeweilige Gruppe zusammenführte. Gleich in den ersten paar Einheiten traten die Gruppen in die Produktivitätsphase ein, also in das Stadium der effizienten Zusammenarbeit.

Bei diesem Prozess war sich die **Lehrperson ihrer Modellrolle** bewusst und war dementsprechend bemüht, ihrem Wesen nach authentisch zu handeln, indem sie mit den Studierenden offen redete, ihnen Wärme und Akzeptanz vermittelte sowie – soweit es die institutionellen Bedingungen zuließen – eine hierarchiefreie Beziehung aufbaute. Mit dieser Haltung wurde bereits in der ersten Einheit der Grundstein für eine offene und vertrauensvolle Kommunikation gelegt. Dadurch entstand gleich zu Beginn eine angenehme und entspannte Atmosphäre, in der die Studierenden die Kommunikationsform der Lehrperson übernahmen und gerne und tendenziell offen miteinander in Interaktion traten. Wie sich herausstellte, sind für die Studierenden die ersten Eindrücke entscheidend dafür, ob sie die Lehrveranstaltung in Zukunft gerne besuchen oder nicht.

Im weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung nahm die Lehrperson ihre Rolle im Sinne eines demokratischen **Führungsstils** wahr. Sie hielt sich mit ihren Erkenntnissen zurück, gab die Fragen an die Gruppe zurück, um die Studierenden zum selbstständigen Denken hinzuführen. Sie fungierte als Moderatorin und Organisatorin der Aktivitäten, gab im Sinne der Lernendenautonomie mehr und mehr die Verantwortung an die Gruppe ab und bezog die Lernenden in die **Entscheidungen** bezüglich der Gestaltung der Lehrveranstaltung ein. Ihr Interesse galt nicht nur der Gruppe und

³² Auch wenn nicht überall explizit angeführt wird, beschränken sich die nachstehenden Aussagen dieses Kapitels ausschließlich auf die untersuchten Gruppen.

ihrer Gegebenheiten, die sie entsprechend berücksichtigte, sondern auch den einzelnen Studierenden, ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen, indem sie die **Ziele** mit ihnen gemeinsam vereinbarte. Sowohl diese Grobziele als auch die Feinziele der jeweiligen Unterrichtseinheiten wurden von ihr transparent gehalten, um bei den Studierenden ein Bewusstsein für das Erreichte und das noch zu Fördernde zu entwickeln.

Das Aushandeln von gemeinsamen Motiven, Interessen und Zielen ließ die Studierenden sich in der Führungsrolle des eigenen Lernens erleben und gewährleistete ihre **aufgabenbezogene Attraktivität**. Einerseits motivierte die aufgabenbezogene Attraktion die Lernenden, sich an der Kommunikation aktiv zu beteiligen, was gleichzeitig das Problem des sozialen Faulenzens ausschaltete; andererseits trieb sie im Sinne einer lohnenden Gruppenmitgliedschaft die Gruppenentwicklung in Richtung **Kohäsion** voran.

Die aufgabenbezogene Attraktion der Studierenden und somit die Dynamik der Gruppe konnte im weiteren Verlauf des Unterrichts durch die Aufbereitungsform der von den Studierenden selbst gewählten Themen, die **Methodenvielfalt**, aufrechterhalten werden. Durch die interaktiven Übungen wurden alle in das sprachliche Miteinander-Handeln einbezogen.

Um den Lernenden mit **Sprachhemmungen** eine gewisse Akklimatisierungszeit zu geben, wurde die jeweilige Gruppe zum Reden im Plenum jedoch vorsichtig hingeführt, die Gruppenarbeitsgröße wurde langsam gesteigert (zuerst Paar- dann Kleingruppen- danach Großgruppenarbeit sowie ganz zum Schluß Reden im Plenum). Durch die Sozialform Gruppenarbeit wurden die Studierenden angehalten, in unterschiedlich großen Gruppen mit unterschiedlichen Partner/innen zu **kooperieren**, wodurch u.a. die positive Abhängigkeit und die **Teamfähigkeit** der Studierenden gefördert werden konnten. Außerdem konnte durch Gruppenarbeit auch der **Redeanteil** der Einzelnen wesentlich erhöht und störende Dominanzen – die Vorherrschaft der Muttersprachler/innen – gebremst werden. Aber auch die Sozialform Einzelarbeit wurde eingesetzt, wenn es um das Memorisieren von Inhalten ging und dort wo die Anwesenheit der anderen Gruppenmitglieder störend gewesen wäre.

Es wurden weitere potentiell hemmende Faktoren ausgeschaltet, wie z.B. die Prüfung³³, die durch den Leistungsdruck weitere Ängste hätte auslösen können. Auch die **Fehlerkorrektur** erfolgte sehr sensibel und differenziert – in gebündelter Form –, um die Sprachhemmungen bestimmter Lernender nicht weiter zu verstärken.

Mit diesen Interventionen konnten **Ängste**, die sich auf die Sprachproduktion beziehen, und **Hemmungen** in besonders quälenden Situationen des mündlichen Sprachgebrauchs deutlich reduziert, das Miteinander-Sprechen erleichtert sowie ideale Voraussetzungen für das soziale Lernen geschaffen werden. Als Ergebnis dieser Interventionen fühlten sich die Studierenden mit Sprachhemmungen entspannter und waren weniger nervös, wenn sie vor dem Plenum redeten. Dabei wirkte die **Anwesenheit von anderen Fremd- bzw. Zweitsprachenlernenden erleichternd**, bzw. motivierend auf sie: meldeten sich Letztere zu Wort, waren auch die Studierenden mit Sprachhemmungen eher bereit das Wort zu ergreifen. Gab es jedoch nur eine einzige Teilnehmerin mit geringeren Sprachkompetenzen und Sprachhemmungen sowie Ängsten, stieß in diesem Fall auch die Gruppendynamik an ihre Grenzen, wobei im Gegensatz zum Reden im Plenum die Kleingruppenarbeiten weiterhin einen sicheren Raum für diese Lernenden darstellten, in dem das Reden weniger stressvoll empfunden wurde als das Reden im Plenum.

Mit der Entwicklung der Gruppe zur **Gruppenkohäsion** vertieften sich auch die Beziehungen zwischen den Studierenden. Einerseits war mehrheitlich eine gewisse Sympathie zu spüren – es entstanden sogar etliche Freundschaften – andererseits konnte das – wertfreie – Gefühl der **Akzeptanz** wahrgenommen werden. Auf der persönlichen Ebene herrschte hier und da zwar Antipathie, auf der Gruppenebene war jedoch vornehmlich Toleranz zu verspüren.

Im Zuge einiger Aktivitäten – Rollenspiel, gruppendynamische Einheit und Besprechung der Gruppenprozesse – konnten die Wahrnehmungs- und Analysefähigkeit der Studierenden für eigene und fremde Gefühle, und damit verbunden die eigene **Sensibilität** erhöht sowie Einsicht in **eigene und fremde Verhaltensweisen** in Gruppen gewonnen werden. Diese Aktivitäten trugen möglicherweise auch zu einer **Verhaltensänderung** in Richtung Akzeptanz und **Toleranz** sowie zu einer **kritisch-**

³³ Da es hier um eine prüfungsimmanente Lehrveranstaltung handelt, kann die Benotung auch aus mehreren Leistungserhebungen resultieren, die in diesem Fall aufgrund der aktiven und regelmäßigen Mitarbeit erfolgten.

analytischen Haltung bei. Auch der **Gruppendruck** entfaltete seine diesbezügliche Wirkung: Von den Gruppennormen und -regeln abweichendes Verhalten (z.B. das Verwenden von Slang oder das Führen von störenden Nebengesprächen) wurde von der Gruppe entschieden abgelehnt. Mit der Entwicklung eines vertrauensvollen Klimas wurde im Zuge von Präsentationen auch noch die **Kritikfähigkeit** der Studierenden durch Rückmeldungen – Geben und Nehmen von Feedback – gefördert, und sogar **Auseinandersetzungen** ausgetragen, welche möglicherweise zu einem tieferen Verständnis füreinander führten.

Beinahe alle **Aktivitäten** waren dem gruppenspezifischen Hier-und-Jetzt-Prinzip verpflichtet und wurden ausgewertet. Somit waren die in der jeweiligen Aktivität stattfindenden Interaktionen Übungsfeld für die mündliche Kommunikation und Reflexionsbasis für die Gruppenprozesse. Aber nicht nur selbst durchgeführte Aktivitäten, sondern auch Videoauschnitte einer fremden Diskussion und Präsentation wurden analysiert, reflektiert, besprochen und Verbesserungsvorschläge ausgearbeitet. Die ständige **Prozessanalyse und -reflexion** erfolgte im Sinne der Förderung der kommunikativen Kompetenz, wobei hier die später stattfindende amerikanische Debatte eine wichtige Rolle spielte, denn hier wurde in den meisten Fällen zum ersten Mal die **Selbst- mit der Fremdwahrnehmung** verglichen.

In der Lehrveranstaltung erhielten die Studierenden somit die Chance, **Sprachliches auszuprobieren, zu korrigieren und zu verbessern**. In authentischen Situationen lernten sie durch die Bearbeitung komplexer und praxisorientierter Ausgangsprobleme das sprachliche Miteinander-Handeln. Die kommunikative Kompetenz und die Sprachvervollkommnung der Studierenden wurde Schritt für Schritt gefördert. In diesem Sinne wurden Aktivitäten zu Wortschatz, mündlichem Zusammenfassen, freiem monologischen und dialogischen Reden, Argumentieren und Diskutieren, aktivem Zuhören, Paraphrasieren, Perspektivenwechsel, Nacherzählen eingesetzt, die den Studierenden auch in ihrer späteren beruflichen Weiterentwicklung zugute kommen werden.

Weitere für den Translationsprozess wichtige Kompetenzen – persönliche Eigenschaften – wie **Intuition** und **Kreativität** – wurden durch gezielte Aktivitäten (Partnervorstellung mit Rätsel, Fortsetzung des Zeitungsartikels, Was gibt es Neues?) gefördert.

Mit dem Voranschreiten der Gruppenentwicklung etablierte sich eine freundschaftliche und entspannte **Atmosphäre**. Die Studierenden sprachen sehr gerne miteinander, die Diskussionen wurden im Verlauf der Lehrveranstaltung lebhafter und die Stimmung heiter. Die überwiegende Mehrheit der Studierenden zeigte hohe Bereitschaft, sich an den Konversationen aktiv zu beteiligen und gab auch persönliche Informationen preis. Ihren eigenen Angaben nach beteiligten sie sich mündlich viel stärker als in anderen Lehrveranstaltungen, beinahe jede/r versuchte nach seinen Möglichkeiten mitzumachen. Die meisten Studierenden unterstützten sich gegenseitig, nahmen Rücksicht aufeinander und fühlten sich im Unterricht sichtlich wohl. Eine einzige Ausnahme bildete dabei im Sommersemester 2010 eine introvertierte Studierende mit Sprachhemmungen. Am sprachlichen Miteinander-Handeln erfreuten sich nicht nur die Zweitsprachenlernenden, sondern auch ausnahmslos alle Muttersprachler/innen. Es konnte sogar die extrinsische Motivation einiger Studierenden in intrinsische Motivation – Basis des lebenslangen Lernens und Wunschziel aller Unterrichtenden – umgewandelt werden. Die Muttersprachler/innen halfen den langsameren Lernenden bereitwillig, nahmen Rücksicht auf sie und erlebten den ausgewogenen Redeanteil genau so positiv wie die Zweitsprachenlernenden. Beide Parteien berichten über eine ausgesprochen positive universitäre Erfahrung.

Die institutionellen Grobziele der Lehrveranstaltung *Mündliche Kommunikation*: die Sprachvervollkommnung und die Förderung der kommunikativen Kompetenz der Studierenden konnten somit zu einem sehr großen Teil erreicht werden. Auch die weiteren Ziele, Entwicklung von Toleranz und Überwindung von Sprechhemmungen sowie Förderung der Reflexionsfähigkeit, wurden vorangetrieben. In diesem Zusammenhang können jedoch keine exakten, quantitativen Aussagen darüber gemacht werden, wie viele der Studierenden einen wie großen **Lernerfolg** bei sich feststellen. Dies war jedoch nicht das vorrangige Ziel der Lehrveranstaltungsleiterin, denn ihrer Ansicht nach soll das soziale Lernen des sprachlichen Miteinander-Handelns viel stärker prozess- und personenbetont als ergebnisorientiert sein.

5. Fazit und Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, den Bereich der Gruppendynamik im universitären Sprachunterricht präsenter zu machen, indem ihr Nutzen für die Bewältigung eines konkreten Unterrichts aufgezeigt wurde. Dies erfolgte am Beispiel der Lehrveranstaltung „Mündliche Kommunikation“ in der translatorischen Ausbildung.

Vor dem Hintergrund der Fragestellung, wie Gruppendynamik zum Erreichen der Ziele dieser Lehrveranstaltung beitragen kann, wurde im ersten großen Kapitelkomplex systematisch der Frage nachgegangen, was die Ziele dieses konkreten Unterrichts sind bzw. sein sollten. In diesem Sinne wurden im Kapitel 1 alle Aspekte, die als Richtschnur für diese Zielfindung dienen können, theoretisch besprochen. Die Erörterung der Kommunikationstheorie (Kap. 1.1) ermöglichte uns das Verständnis der zwischenmenschlichen Kommunikation: ein Konzept, dessen Teilbereiche auch in der Gruppendynamik zu finden sind und ein Konzept, das sich mit dem Lehrinhalt des Unterrichts der mündlichen Kommunikation deckt. Die Translation als Sonderform der Kommunikation (Kap. 1.2) erörterte den modernen Translationsprozess (1.2.2), den Translationsworkflow (1.2.3) und das heutige Arbeitsumfeld von Absolvent/innen mit translatorischer Ausbildung (1.2.4) eingehend, um herauszufinden, welche konkreten Kompetenzen Absolvent/innen aufweisen sollten, um entsprechend den veränderten Bedingungen unserer Zeit und des Arbeitsmarktes professionell agieren zu können. Folglich ging das nächste Kapitel der Frage nach, ob und wie weit universitäre Ausbildungen im deutschsprachigen Raum imstande sind, diesen an die zukünftigen Translator/innen gestellten Anforderungen zu entsprechen. Anhand der erarbeiteten Anhaltspunkte wurden die Kompetenzen der Translator/innen subsumiert und in Form einer Kompetenzmatrix veranschaulicht. Danach erfolgte die Analyse des translatorischen Studiums der Universität Wien (1.3) mit dem Ziel, etwaige Differenzen zwischen der bisher theoretisch besprochenen Nachfrage des Arbeitsmarktes und dem seitens der Universität Wien bestehenden Ausbildungsangebot aufzudecken. All diese Themenbereiche wurden mit Fokus auf die Neukonzeption der Übung *Mündliche Kommunikation* in der translatorischen Ausbildung analysiert und ergaben relevante Konsequenzen (1.4) für die Gestaltung eines, den Anforderungen unserer Zeit angepassten Lehrplanes.

Die erarbeiteten Ziele, nämlich (Weiter-) Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und die Förderung der Sprachvervollkommnung, sind richtungsweisend für Planung, Durchführung und Auswertung der Lehrinhalte. Für die Bewältigung dieser Ziele kristallisierte sich jedoch ein potentieller Einflussfaktor heraus. Das Phänomen der heterogenen Gruppe, in der Muttersprachler/innen dominieren und Fremd- bzw. Zweitsprachlernende sich in der Minderheit befinden – und das, obwohl der Unterricht den Fokus auf die letztgenannten beiden Zielgruppen richtet – beeinträchtigt das gemeinsame sprachliche Miteinanderhandeln – wie die Studierenden über ihre Erfahrungen aus anderen Lehrveranstaltungen berichten. Es wurde angenommen, dass in diesen extrem heterogenen Gruppen die besprochenen Ziele des Unterrichts durch gruppenspezifische Verfahren erfolgreich bewältigt werden können.

Eine theoretische Basis für die Auswahl der gruppenspezifischen Instrumente wurde durch die Diskussion der Gruppendynamik (Kap. 2.1) und Kleingruppenforschung (Kap. 2.2) geschaffen, indem die Frage beantwortet wurde, wie die Ziele und Inhalte der Lehrveranstaltung durch gruppenspezifische Verfahren vermittelt bzw. erreicht werden können. Die gruppenspezifischen Techniken (2.3) wurden einerseits anhand der Lehrziele und -inhalte des Unterrichts ausgewählt und andererseits auf die speziellen Gegebenheiten der jeweiligen Unterrichtsgruppen zugeschnitten. Diese Interventionen betreffen die aufgabenbezogene Attraktion der Studierenden, die Führung, die Gruppenentwicklung und die Reflexion über die Kommunikation, durch deren optimierte Gestaltung günstige Bedingungen für das sprachliche Miteinanderhandeln geschaffen werden sollen.

Da Gruppen als dynamische Einheiten mit den traditionellen naturwissenschaftlichen Forschungsmethoden nicht adäquat erforscht werden können, wurde für die Untersuchung der gruppenspezifischen Interventionen eine entsprechend dynamische Forschung, die Aktionsforschung (3.1) herangezogen. Aktionsforschung ist imstande nicht nur die Multiperspektivität der Gruppen valide widerzuspiegeln, sondern sich auch der Dynamik der Gruppe anzupassen und bietet außerdem der Lehrperson die Möglichkeit für die Professionalisierung des eigenen Handlungsfeldes.

Diese Forschungsmethode, die sich ursprünglich aus der Gruppendynamik entwickelt hatte, sich mittlerweile jedoch davon entfernte, wurde in dieser Arbeit auf ihren Ursprung zurückgeführt. Damit schließt sich ein Kreis: Die Aktionsforschung – die Einbin-

derung der Teilnehmer/innen in die Untersuchung – brachte nämlich die Betroffenen, die Studierenden, in eine Expertenrolle für ihre eigene soziale Realität, die mit Hilfe von gruppendynamischen Interventionen und durch Coaching der unterrichtenden Forscherin verändert wurde.

Die gruppendynamische Veränderung der sozialen Realität in den Unterrichtsgruppen – im Sinne der Schaffung von optimalen Bedingungen für das sprachliche Miteinander-Handeln – wurde weitestgehend dokumentiert und unter Zuhilfenahme einer Mehrfachsicherungsstrategie polimethodologisch untersucht (3.2), um die zweite zentrale Forschungsfrage – Welche Faktoren werden von den gruppendynamischen Interventionen positiv bzw. negativ beeinflusst? – zu beantworten. Die experimentelle Untersuchung im Wintersemester 2007 (Kap. 4.1) verfolgte somit das Ziel, die Auswirkungen der gruppendynamischen Interventionen empirisch zu überprüfen, um herauszufinden, ob sich diese Modelllehrveranstaltung auch in der Praxis bewährt. Die Validierung der Ergebnisse erfolgte im Sommersemester 2008 (Kap. 4.2) und zum Teil auch im Sommersemester 2010 (Kap. 4.3), wobei sich der Schwerpunkt im letztgenannten Semester hin zum inhaltlichen Aspekt der Lehrveranstaltung verschob, um auch diesen unerforschten Bereich durch empirische Fakten unter Beweis zu stellen und Empfehlungen unterbreiten zu können.

Als entscheidende positive Auswirkung der gruppendynamischen Interventionen in Hinsicht auf die Bewältigung der Lernziele erwies sich in den untersuchten klein- bis mittelgroßen Gruppen (8-17 Teilnehmer/innen) die überaus positive Lernatmosphäre. In diesem entspannten und freundschaftlichen Lernklima wurden auf der einen Seite die Sprachhemmungen der betroffenen Studierenden (mit einer Ausnahme) wesentlich reduziert und auf der anderen Seite entwickelte sich eine Art Toleranz und Hilfsbereitschaft gegenüber diesen Lernenden. Unter den Studierenden konnte ein tendenziell ausbalancierter Redeanteil festgestellt werden, der von allen Seiten als eine ungewöhnliche und überaus positive Erfahrung attestiert wurde. Es etablierte sich unter den Studierenden eine kooperative Arbeitsform sowie zwischen der Lehrperson und den Studierenden eine partnerschaftliche Beziehung. Die drei untersuchten Gruppen verwandelten sich rasch in produktive Arbeitsgruppen und entwickelten sich schnell von leichter bis hin zu äußerst starker Gruppenkohäsion. Auch die Themen- und Methodenvielfalt trug zur Dynamik der Gruppen bei, welche das Interesse der Studierenden berücksichtigte und somit imstande war, dieses aufrecht zu erhal-

ten. Die Studierenden wurden angehalten, Fremd- und Selbstbeiträge sowie die Gruppenprozesse regelmäßig zu analysieren, zu reflektieren und auszuwerten, wodurch ihre Sensibilität für die eigene und fremde sowie die soziale Realität in den Gruppen erhöht werden konnte. Diese Ergebnisse belegen die positiven Auswirkungen der eingesetzten gruppenspezifischen Verfahren; negative Auswirkungen oder Nachteile der gruppenspezifischen Interventionen konnten nicht festgestellt werden.

Die erläuterten Vorzüge der Gruppendynamik sollten jedoch keinesfalls den Eindruck erwecken, dass sie in jeder Situation und bei allen Lernenden einen immensen Erfolg garantieren kann. Denn die Untersuchung im Sommersemester 2010 hat gezeigt, dass im Falle einer Gruppe mit extrem ungünstigen Voraussetzungen, in der bis auf eine Studierende – eine introvertierte Fremdsprachenlernende mit ausgeprägten Sprachhemmungen – alle Teilnehmer/innen die Unterrichtssprache auf muttersprachlichem bzw. zweitsprachlichem Niveau beherrschen, auch die Gruppendynamik an ihre Grenzen stößt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sowohl die vielversprechende theoretische Analyse der Gruppendynamik und Kleingruppenforschung (in Kap. 2.1 und 2.2) als auch die erzielten Ergebnisse der Untersuchungen (in Kap. 4) die Schlussfolgerung zulassen, dass unter bestimmten Mindestvoraussetzungen die gruppenspezifischen Interventionen das Lehren und Lernen der mündlichen Kommunikation als motivierendes und erfolgreiches Unterfangen erleben lassen.

Ausgehend von den äußerst positiven Ergebnissen soll nun auch der letzten Schlüsselfrage nachgegangen werden, und zwar welche Schlussfolgerungen sich aus den Ergebnissen für die (eigene) Praxis des universitären Sprachunterrichts ableiten lassen, wobei Handlungsempfehlungen für den Bereich sprachliche Praxis in heterogenen klein- und mittelgroßen Gruppen unterbreitet werden. Die hier vorgelegten Überlegungen richten sich an Lehrende, die keine ausgesprochenen Kommunikationspädagogen sind und keine einschlägige psychologische Ausbildung haben.

5.1 Schlussfolgerungen für die Praxis

Mit Hilfe der folgenden Handlungsempfehlungen können Gruppen als dynamische Einheiten sowie die darin ablaufenden Prozesse im Sinne der Förderung des Lehrens und Lernens nutzbar gemacht werden. Wie die theoretischen Ausführungen der Gruppendynamik und der Kleingruppenforschung zeigen, sind Lehren und Lernen ein dynamisches Wechselspiel zwischen Lehrenden, Lernenden, Lernzielen und -inhalten sowie institutionellem Kontext.

Somit ist die Gruppe, in der gelernt wird, besonders relevant und hat sich im Zuge dieser Untersuchung einmal mehr als Erfolgsfaktor von enormem Potenzial für das Lehren und Lernen erwiesen. Dabei kann jedoch die Gruppe nicht als eine statische Größe betrachtet werden, sondern es muss berücksichtigt werden, dass Gruppen lebendige, komplexe, soziale Konstrukte sind. Dabei bestehen Gruppen aus Individuen, die dazugehören und mit ihren Vorstellungen, Erwartungen, Bedürfnissen und Biographien als Personen wahrgenommen werden wollen. Diese Menschen handeln ein Semester lang miteinander, wobei die Sprache eine wichtige Rolle als Werkzeug einnimmt. Sie ist im Unterricht der mündlichen Kommunikation sowohl Kommunikationsmittel als auch Lerngegenstand und somit werden die Kommunikation durch die Sprache und die Sprache zu Kommunikationszwecken unterrichtet.

Da Kommunikation durch Kommunikation – also durch Erfahrungslernen – effizient gelernt werden kann, kann in der Gruppe als Arbeits- und Lernort ein höchst wirksames Lernen auf gleich mehreren Ebenen initiiert werden: auf der inhaltlich-fachlichen, methodisch-strategischen, sozial-kommunikativen und auf der affektiven Ebene.

Der inhaltlich-fachliche Aspekt beinhaltet das Was, also den Gebrauch der Sprache. Die methodische Seite thematisiert das Wie, also die Handlungskomponente, das Gestalten der Kommunikation. Die sozial-kommunikative Seite konzentriert sich auf die interpersonellen Prozesse in der Gruppe. Die affektive Ebene betont die Einstellungen und Haltungen, die zu einer effektiven Kommunikation notwendig sind, wie beispielsweise die (Weiter-) Entwicklung von Offenheit, Selbstvertrauen und Toleranz. Werden alle vier Bereiche gleichzeitig berücksichtigt, wird den Studierenden ein In-

strumentarium in die Hand gegeben, mittels dessen sie für die erfolgreiche Gestaltung der zwischenmenschlichen Kommunikation sensibilisiert werden.

Somit sollen Übungen zur mündlichen Kommunikation sinnvollerweise der Ort sein, an dem die Studierenden immer wieder die Gelegenheit erhalten, Sprachliches und Kommunikatives des Miteinander-Handelns auszuprobieren, zu korrigieren, zu üben, also zu optimieren. Sie sollen dadurch Strategien entwickeln, revidieren und auf diese Weise unter Beratung der Lehrperson sich die Sprache und die Kommunikation selbst erarbeiten. So kann gewährleistet werden, dass sich nicht eine ritualisierte und marionettenhafte Kommunikation entwickelt, sondern eine flexible, der jeweiligen Situation anpassende Interaktion stattfindet.

Sowohl die gerade hier und jetzt stattfindenden Interaktionen als auch Fremdbeiträge sollen regelmäßig reflektiert werden. Da es in der Kommunikation nicht eine von allen gleich wahrgenommene Realität gibt, interpretiert jeder Mensch seine Realität aus seiner individuellen Perspektive. Eine große Bedeutung für das Weiterlernen der Teilnehmer/innen kommt daher nicht nur der Aktionsphase, sondern auch der Reflexionsphase zu, in der die eigene Perspektive beobachtet, analysiert und ausgewertet wird.

Der Wechsel zwischen dem agentiven und dem reflexiven Schwerpunkt soll es ermöglichen, latente oder manifeste Kommunikationsschwächen wahrzunehmen. Dazu müssen auch das eigene Verhalten und die Wirkung auf Fremde in Erfahrung gebracht werden. Durch Feedback werden den Mitgliedern auch Erkenntnisse über sich selbst und über ihr Verhalten in der Gruppe vermittelt sowie eventuelle Interaktionsstörungen und eingespielte Kommunikationsmuster aufgedeckt. Die nachträgliche Analyse des eigenen Beitrages durch die Auswertung der Videoaufnahmen (z.B. über Rollenspiele) kann diesen Erfahrungsprozess nutzbringend ergänzen, indem das Selbst- mit dem Fremdbild verglichen wird. Auf diese Weise kann das eigene Selbstkonzept kritisch überprüft und die Auswirkungen des eigenen Verhaltens auf andere realistischer eingeschätzt werden, wodurch die Kommunikation effizienter bewältigt werden kann.

Werden alle diese Aspekte in einer Gruppe durch geeignete Aktivitäten gefördert, begünstigt dies die Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit der Studierenden und

trägt zur Aneignung einer kritisch-analytischen Haltung bei – Voraussetzung des forschenden Lernens und Grundlage des professionellen Handelns. Außerdem sensibilisiert sie für die Rahmenbedingungen, die für die effiziente Gestaltung kooperativer Prozesse in Gruppen notwendig sind.

Diese Herangehensweise bringt die Gruppenteilnehmer/innen dazu, rollen-, situations- ziel- und textsortengerecht sowie sozial angemessen zu agieren und zu reagieren, also zu handeln. Diese Fähigkeit ist nicht nur in der zukünftigen Berufspraxis, sondern auch im Privatleben unentbehrlich, denn sie hilft uns, unsere interpersonellen Beziehungen besser verstehen und gestalten zu können.

Bei diesem erfahrungsbezogenen Lernen bedarf es eines hohen Maßes an Offenheit und Zivilcourage der Lernenden sowie ihrer Bereitschaft, die Prozesse, die Kommunikation in der Gruppe und das eigene persönliche Verhalten zu analysieren. Das macht sie greifbar und angreifbar (Schulz von Thun 1981: 317). Daher müssen gewisse Voraussetzungen erfüllt werden, die den Bedürfnissen der Gruppe und soweit wie möglich auch jenen der einzelnen Teilnehmer/innen entgegenkommen.

Erstens muss die künstliche und institutionalisierte Situation des Unterrichts dahingehend verändert werden, dass sie für realitätsnahe Gespräche geöffnet wird. Dazu soll eine bloße Ansammlung von Personen in eine Gruppe verwandelt werden, diese entsteht allerdings nicht von allein, sondern muss mit großer Sorgfalt erst entwickelt werden, um in eine effiziente, kohäsive Gruppe zu münden. Das in der Anfangsphase bei allen Beteiligten zu verspürende Unpersönlichsein des Unterrichts soll durch Kennenlern- bzw. Icebreaker-Aktivitäten vermindert werden. Als nächstes empfiehlt es sich, die individuellen Erwartungen und Ziele der Studierenden in die Unterrichtsgestaltung einfließen zu lassen und mit den anvisierten institutionellen Vorgaben in Einklang zu bringen. Auf diese Weise werden die Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung (Lehrziele, -inhalte und Leistungskriterien) mit den Studierenden vereinbart, was signalisiert, dass sie als Personen mit ihren Erfahrungen und Wünschen wahr- und ernst genommen werden. Diese Zielfindungsprozesse konfrontieren die Studierenden mit ihren eigenen Lernprozessen und -gewohnheiten. In der Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen werden auch die Interessen der Studierenden berücksichtigt und dadurch ihre aufgabenbezogene Attraktion geweckt, welche wiederum die Grundlage einer lohnenden Mitgliedschaft darstellt.

Wie weit die Studierenden in weiterer Folge miteinander vertraut werden, hängt nicht nur von ihren sozialen Fähigkeiten ab, sondern auch von der Lehrperson sowie deren Interventionen, die die Entwicklung der Gruppe fördern können. Durch vielfältige interaktive Übungen, abwechslungsreiche Sozialformen und unterschiedliche Partnerkonstellationen bei Gruppenarbeiten erhöht sich die Chance wesentlich, dass die Studierenden einander besser kennen und vertrauen lernen so dass eine lebendige Dynamik entsteht.

Eine vorsichtig gesteigerte Größe der Arbeitsgruppen, die sich vor allem an den didaktischen Zielen der jeweiligen Aktivitäten orientiert, aber gleichzeitig auch die Lernenden mit Sprachhemmungen berücksichtigt, gibt den Studierenden eine gewisse Akklimatisierungszeit, um ihre Abwehrmaßnahmen – das voreinander Verschließen – aufzugeben, sich auf neue Anregungen einzulassen und an Lernaktivitäten aktiv teilzunehmen (vgl. Stanford 1980: 21).

Die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern kann z.B. durch die Änderung der rigiden Sitzordnung bewerkstelligt werden, was nicht nur das Kennenlernen und die Interaktion der Studierenden intensiviert, sondern auch ihre Kooperationsfähigkeit fördert, indem sie regelmäßig mit unterschiedlichen Einstellungen, Herangehensweisen, Werten und Normen konfrontiert werden. Durch geeignete interaktive Übungen können möglichst viele (wenn nicht alle) in das sprachliche Miteinander-Handeln einbezogen werden und die interpersonelle Beziehung und Attraktion der Studierenden vertieft und ihre intrinsische Motivation aufrecht erhalten werden. Dabei beruht die Gestaltung der Einheiten nicht auf dem Zufallsprinzip, sondern soll einen thematisch pragmatisch-funktionalen Zusammenhang aufweisen.

Die eingesetzten Aktivitäten verfolgen somit unter anderem das Ziel, die aktive Beteiligung der Studierenden zu erhöhen, aber vor allem kommen sie didaktisch reflektiert zum Einsatz, indem die Teilkompetenzen der Kommunikation der Reihe nach erarbeitet werden. Dies kann durch eine sinnvolle Abfolge gewährleistet werden, indem zuerst die der Kommunikation zugrunde liegenden Elementarprozesse erarbeitet und erst danach komplexe Aktivitäten zum Einsatz kommen. Beispielsweise sollen aktives Zuhören, mündliche Zusammenfassung und Argumentieren gesondert geübt wer-

den, bevor in einer Diskussionsaktivität alle drei der erwähnten Teilbereiche zusammen praktiziert werden.

Die Zielgruppe und ihre Interessen sind auch bei der Auswahl der Methoden und Themen ausschlaggebend, durch die das genuine Äußerungsbedürfnis und die intellektuelle Neugier der Lernenden geweckt werden sollen. Die Methoden- und Themenvielfalt hält die Dynamik der Gruppe aufrecht und trägt zur Produktivität, zur Zufriedenheit der Teilnehmer/innen und zu einer positiven emotionalen Grundstimmung – das Ziel aller bisherigen Bemühungen – bei. Da das Kernstück des Unterrichts das sprachliche Miteinanderhandeln ist, soll durch das Anknüpfen an den persönlichen Mitteilungsbedürfnissen der Lernenden der Austausch von relevanten Inhalten gefördert werden, und damit jene Vereinigung von inhaltlichen, prozeduralen, sozial-kommunikativen und emotionalen Lernprozessen erzielt werden, die für den Lernerfolg maßgeblich ist.

Dieser Lernprozess kann weiter gefördert werden, indem die Ziele und Teilprozesse der Übungen transparent gehalten und den Studierenden bewusst gemacht werden. Wenn diese wissen, warum sie etwas tun und warum das in der jeweiligen Einheit Erarbeitete für ihre nächsten Schritte benötigt wird; und wenn es dann in der nächsten Einheit tatsächlich zum Einsatz kommt, dann kann echtes Zuhör- und Beteiligungsinteresse entstehen. Damit ein Bewusstsein für das Erreichte und Geleistete entstehen kann, sollen die Lehrziele und -inhalte nach den agentiven Phasen in den Reflexionsphasen gemeinsam mit den Studierenden definiert werden. Die Gruppenentwicklung endet mit der Abschlusssitzung, in der eine gründliche abschließende Auswertung stattzufinden hat.

Werden diese Handlungsempfehlungen realisiert, kann sich ein entspanntes, partnerschaftliches Klima etablieren, indem alle aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen, frei und konstruktiv miteinander umgehen, effektiv miteinander arbeiten, offen für neue Erfahrungen sind und ihre Kommunikationsweise verbessern. Es entwickelt sich eine größere gegenseitige Vertrautheit zwischen den Lernenden und zwischen der Lehrenden und den Lernenden und es entsteht ein Wir-Gefühl.

Dass die Entwicklung einer kohäsiven Gruppe und einer offenen Kommunikationsform nicht aus einer Beziehungsstruktur der Herrschaft heraus vorangetrieben wer-

den, sondern nur aus einer möglichst hierarchiefreien und partnerschaftlichen Position gefördert werden können, ist keine Annahme, sondern konnte sowohl durch die theoretischen Ausführungen als auch durch die vorliegenden Untersuchungen unter Beweis gestellt werden.

Die Lehrperson kann jedoch in ihrer Vorbildrolle den Grundstein für die Normen und Werte des Unterrichtsgeschehens legen. Unsere Modellrolle kann sich bei den Studierenden sowohl in der Einstellung gegenüber anderen Menschen (Toleranz und Akzeptanz), in der Authentizität, als auch in der Verpflichtung gegenüber den Gruppenzielen niederschlagen.

Das Faktum, dass die interpersonellen Haltungen der Lehrenden einen gewichtigen Einfluss auf die Motivation, den Lernerfolg und das Verhalten der Lernenden ausüben (vgl. Tausch & Tausch 1998), lässt die berechnete Frage aufkommen, wie eine förderliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden charakterisiert werden kann. Demokratische Lehrende, die Menschen generell mögen und ihnen eine gewisse Wärme und Akzeptanz entgegenbringen, werden voraussichtlich mehr Erfolg haben, als autoritäre Lehrende, die sich nicht gerne mit Menschen beschäftigen und keine Nähe zulassen. Zwar können Letztere bewirken, dass die Studierenden „gute Ergebnisse“ erzielen, sie können jedoch die Studierenden nicht für Sprache und Kommunikationsprozesse begeistern und sie somit auch nicht intrinsisch motivieren. Lernen ist jedoch nur dann erfolgreich, wenn die Lernenden dazu die innere Bereitschaft – Grundlage für das lebenslange Lernen – aufbringen.

Weiters lassen diese Handlungsempfehlungen Folgendes erkennen: Es kann kein Standardmodell geben, das für alle Gruppen geeignet ist, da immer eine jeweils andere Konstellation von Menschen miteinander lernt. Daher muss vielmehr jede Methodenkonzeption an die jeweilige Zielgruppe angepasst werden. Diese Notwendigkeit einer flexiblen Unterrichtsgestaltung bedeutet, dass, anstelle einer einzigen Methode, ein Methodenpluralismus anzustreben ist, was wiederum methodensouveräne Lehrpersonen voraussetzt.

In einem so gestalteten Lernprozess sind wir lehrende Menschen Berater/innen der Studierenden, Moderator/innen der Diskussionen und Organisator/innen der Aktivitäten. Wir sind Expert/innen für die Sprache und die Kommunikation, wir sind jedoch

keine Expert/innen für die Herangehensweise der Studierenden an eine Problemstellung. Dazu müssen wir den Mut finden, eine offene Entwicklung zuzulassen, in der wir nur selten vorhersehen können, in welche Richtung sich die Lerngruppe bewegen wird. Beim Erfahrungslernen zur Erarbeitung der Sprache und der Kommunikation können wir nur Angebote machen, indem wir durch geeignete Inputs und durch eine motivierende, reiche, vielfältige, authentische und natürlich-komplexe Lernanordnung die Lernenden anregen, um ihr Lernvermögen optimal zu entfalten. Somit organisieren wir sinnvolle, die Lernprozesse der Studierenden intensivierende Handlungsrahmen und schaffen Anlässe für authentisches, kommunikatives Sprachhandeln. Die Realisierung des Lernprozesses wird jedoch gänzlich den Studierenden übertragen, was die Studierenden sich in der Führungsrolle des eigenen Lernens erleben lässt und ihre Lernautonomie fördert. Mit der Übernahme der Verantwortung entfaltet die Gruppe die Fähigkeit, stark aufgabenorientiert auf ein Ziel hinzuarbeiten, kommt mit weniger Anleitungen aus und entwickelt sich auf diese Weise zu einer sich selbst führenden Gruppe.

Somit wird die Lehrerfixiertheit aufgehoben (vgl. Forster 1997: 375), wir treten im Unterrichtsgeschehen zurück, die Lernenden produzieren ihren Lerngegenstand selbst und reflektieren darüber. In diesem Sinne gibt die Lehrende sowohl in den Erarbeitungs- als auch in den Auswertungsphasen Probleme und Fragen immer wieder an die Gruppe zurück und hält sich mit ihren eigenen Erkenntnissen so weit wie möglich zurück.

An Stelle der Ergebnisorientierung treten Prozessorientierung und Personenzentrierung in den Vordergrund. Unter dieser Prämisse stellt sich auch die strittige Frage, ob man kommunikative Ereignisse und Haltungen, bei denen es nicht um falsch oder richtig, sondern um miteinander und zueinander geht, mit Schulnoten adäquat erfassen kann und ob man das tun sollte. Die Beantwortung dieser Frage sei in diesem Zusammenhang bewusst ausgeklammert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es eine mehrfach lohnende Erfahrung für alle betroffenen Parteien ist, wenn eine Gruppe durch den Irrgarten der gruppenspezifischen Entwicklungprozesse und der zwischenmenschlichen Kommunikation adäquat geführt und begleitet wird. Sowohl die theoretischen Ausführungen als auch die Untersuchungen belegen, dass die Erkenntnisse der Gruppen-

dynamik in der Lage sind, wertvolle Beiträge für den Bereich des universitären Sprachunterrichts zu leisten. Der Gruppendynamik könnte in der Rogersschen (1983: 120) Vision von Ausbildung in der modernen Gesellschaft eine bedeutende Rolle zukommen:

„We are, in my view, faced with an entirely new situation in education where the goal of education [...] is the facilitation of change and learning. The only man who is educated is the man who has learned how to learn [...] how to adapt and change [...]. Changingness, a reliance on process rather than upon static knowledge, is the only thing that makes any sense as a goal for education in the modern world. [...] When I have been able to transform a group into a community of learners, then the excitement has been almost beyond belief. To free curiosity; to permit individuals to go charging off in new directions dictated by their own interests; to unleash the sense of inquiry; to open everything to questioning and exploration [...]. Out of such a context arise true students, real learners, creative scientists and scholars, and practitioners, the kind of individuals who can live in a delicate but ever-changing balance between what is presently known and the flowing, moving, altering problems and facts of the future.”

Ist diese Vision nach über 25 Jahren noch immer nicht Realität geworden? Während das enorme Potenzial der Gruppendynamik bereits seit Jahrzehnten u.a. in der Organisationsentwicklung gehoben wird, wird diese Ressource im universitären Sprachunterricht nach wie vor – falls überhaupt – nur intuitiv und rudimentär genutzt. Sollte uns das nicht nachdenklich stimmen? Muss dieser Rückstand nicht aufgeholt werden? Im Zeitalter zunehmender globaler Vernetzung in vielen Lebensbereichen ist ein besseres Verständnis der Gruppendynamik zur Lösung beruflicher und alltäglicher Probleme dringend notwendig. Initiativen in diesem Bereich könnten ganz allgemein das Zusammenleben in der Diversität bereichern, indem gelernt wird, eine offene Haltung gegenüber dem Fremden einzunehmen und das Andersartige zu akzeptieren. Man kann jedoch das Fremde nur dann begreifen und annehmen lernen, wenn man das eigene kennt und es zu reflektieren beginnt (Schilcher 2008). Im Sinne eines humanen Miteinanders können bereits während der Bildungszeit die Weichen für eine günstig verlaufende Sozialisation und Integration der Teilnehmer/innen in der Gruppe gestellt werden.

Die vorliegende Arbeit kann als Plädoyer für die Verwirklichung dieser Vision verstanden werden, das sich an die Adresse der Bildungsinstitutionen richtet, damit auch sie ihren eminent wichtigen und unverzichtbaren Beitrag dazu leisten. Dazu schafft die vorliegende Arbeit die theoretischen Grundlagen und die konzeptuellen Rahmen für die Implementierung der Gruppendynamik im universitären Sprachunterricht – am Beispiel der mündlichen Kommunikation in der translatorischen Ausbildung.

5.2 Abschließende Bemerkungen

Will man in diesem Zusammenhang die lokale Gültigkeit der vorliegenden Arbeit auf universitäre Gruppen im Allgemeinen ausweiten, so kann dies unter mehreren Gesichtspunkten erfolgen. Es wäre erstrebenswert, weitere Untersuchungen anhand größerer Gruppen (18-30 Personen) vorzunehmen, um zu prüfen, ob eine Erhöhung der Anzahl an Teilnehmer/innen die Gruppenkohäsion und die Entwicklung der offenen Kommunikation beeinflussen würde. Besonders interessant wäre es auch, diese Forschungen anhand unterschiedlicher Sprachen durchzuführen, um eventuelle sprachliche oder kulturelle Spezifika aufzudecken, wobei die Untersuchungen auch auf verschiedene außeruniversitäre Gruppen ausgeweitet werden könnten.

Gruppen können nicht losgelöst von ihrem komplexen Umfeld betrachtet werden, daher müssen Untersuchungen immer auch den Kontext berücksichtigen. Dieser determiniert die Unterrichtsgestaltung im Allgemeinen und die Auswahl der zum Einsatz kommenden, gruppendynamischen Interventionen im Besonderen. Somit sollen auch alle anderen bestimmenden Bestandteile des jeweiligen Kontextes, nämlich der Arbeitsmarkt, beruflich-fachliche Prozesse und das Arbeitsumfeld der Absolvent/innen im Sinne der Ziel- und Inhaltsfindung des konkreten Unterrichts analysiert und ausgewertet werden. Dabei sollen die in der Praxis erforderlichen Kompetenzen auch unter Zuhilfenahme von Studien zur Zufriedenheit von Absolvent/innen mit der im Beruf erlebten Praxistauglichkeit ihrer Ausbildung definiert werden.

Anschließend sollen die solcher Art entworfenen Lehrziele und -inhalte in die Unterrichtsgestaltung einfließen, geeignete Methoden zu ihrer Umsetzung gefunden und angewendet werden, sowie die Bewährung all dessen im praktischen Unterricht überprüft werden. Eine attraktive Möglichkeit, mehr über einzelne Elemente des Un-

terrichtsgeschehens und ihr Zusammenspiel zu erfahren, bietet die Aktionsforschung. Dabei ist einerseits die Binnenperspektive der forschenden Lehrenden von elementarer Bedeutung, andererseits sind auch die betroffenen Studierenden in diesem Forschungsprozess als aktiv Beteiligte selbst forschend tätig – Prinzip der forschungsgeleiteten Lehre. Lehrende und Lernende gemeinsam konzipieren neue Modelle, überprüfen systematisch Lehrinhalte, -ziele und -methoden, definieren Lernziele und bringen theoretisches Wissen mit praktischem Können in Einklang. Die Ergebnisse einer solchen Forschung sind vielfältig. Sie trägt zur Weiterbildung der Lehrenden und damit zur Professionalisierung der Lehre bei und führt zur Optimierung von Syllabus und Curriculum.

In Zeiten knapper werdender Mittel und zunehmender Konkurrenz liegt in diesem Reformprozess eine enorme Chance, das vorhandene universitäre Angebot im Sinne der beruflich und alltagsweltlich bedingten Nachfrage zu überdenken, zu optimieren und regelmäßig zu aktualisieren. Diese permanente Rückkoppelung zwischen Theorie, Forschung und Lehre lässt eine nach oben führende Spirale entstehen, die in eine kohärente, nachhaltige und damit hochwertige universitäre Ausbildung mündet.

Literaturverzeichnis

Albert, Ruth & Koster, Cor J. (2002), *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Albrecht, Jörn (2004), *Übersetzung - Translation - Traduction: neue Forschungsfragen in der Diskussion*. Tübingen: Narr (Jahrbuch Übersetzen und Dolmetschen 1).

Albright, Linda; Kenny, David A. & Malloy, Thomas E. (1988), *Consensus in Personality Judgments at Zero Acquaintance*. *Journal of Personality and Social Psychology* 55: 387–395.

Alderson, Charles J. & Beretta, Alan (Hrsg.) (1991), *Evaluating Second Language Education*, Cambridge: Cambridge University Press.

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1998), *Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Alves, Fabio (2005), *Bridging the Gap between Declarative and Procedural Knowledge in the Training of Translators*. *META* 50/4
[Online: <http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n4/019861ar.pdf>, Zugriff 28. 8. 2010]

Amann, Andreas (2003), *Vergemeinschaftungsmuster – Zugehörigkeit und Individualisierung im gruppenspezifischen Raum*. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik: Beiträge zur Sozialpsychologie und therapeutischen Praxis* 39: 201–219.

Ammann, Margret (1990), *Grundlagen der modernen Translationstheorie: ein Leitfaden für Studierende* (2. Aufl.). Heidelberg: Abt. Allg. Übersetzungs- u. Dolmetschwiss. d. Inst. für Übersetzen u. Dolmetschen.

Ammann, Margret (1995), *Kommunikation und Kultur: Dolmetschen und Übersetzen heute; eine Einführung für Studierende* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: IKO-Verl. für Interkulturelle Kommunikation.

Anderson, Harold H. (1946), Socially integrative behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 41/4: 379–384.

Anne Laws (2005), *Presentations*. München: Langenscheidt.

Antons, Klaus (2004), *Gruppenprozesse verstehen: Gruppendynamische Forschung und Praxis*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.

Arbeitsmarktservice Österreich (2004), *Jobchancen Studium: Sprachen*. Wien.

Ardelt-Gattinger, Elisabeth; Lechner, Hans & Schlögl, Walter (1998), *Gruppendynamik: Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Ardelt-Gattinger, Elisabeth & Schlögl, Walter (1998), *Zwischen Freiheit und Geborgenheit: Gruppenfragebogen zu Normen und Gefühlen, Kohäsion und Konformität*. In: Ardelt-Gattinger, Elisabeth; Lechner, Hans & Schlögl, Walter (Hrsg.) (1998), *Gruppendynamik: Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 207–216.

Argyris, Chris (1970), *Die Zukunft des gruppendynamischen Laboratoriums*. Stuttgart.

Arnold, Jane (Hrsg.) (1999), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arnold, Jane & O'Malley, Michael (Hrsg.) (1999), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arnscheid, Rüdiger (1999), *Gemeinsam sind wir stark? Zum Zusammenhang zwischen Gruppenkohäsion und Gruppenleistung*. Münster: Waxmann.

Arntz, Reiner; Thome, Gisela (Hrsg.) (1990), *Übersetzungswissenschaft. Ergebnisse und Perspektiven. Festschrift für Wolfram Wilss zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Avison, David; Lau, Francis; Myers Michael & Nielsen, Peter Axel (1999), Action Research. *Communications of the ACM* 42/1: 94–97.

Austin, John Langshaw (1976), *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.)

Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation

[Online: <http://public.univie.ac.at/index.php?id=5266>, Zugriff 31. 8. 2010]

Bachmann, Claus Henning (1981), *Kritik der Gruppendynamik*. Frankfurt: Fischer.

Bachmann-Medick, Doris (2007), *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Baer, Brian James & Koby, Geoffrey S. (2003), *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Baghajati, Amina; Pellert, Ada; Schilcher, Bernd & Schmied, Claudia (2008), *Wie kann der Stellenwert von interkulturellem Lernen in Österreich gestärkt werden? Podiumsdiskussion bei der Auslandskulturtagung 2008*, Wien.

Bales, Robert Freed (1950), *Interaction Process Analysis. A Method for the Study of Small Groups*. Cambridge: Addison-Wesley Press.

Bales, Robert Freed (1953), *The equilibrium problem in small groups*. In: Parsons, Talcott; Bales; Robert Freed & Shils, Edward A. (1953), *Working papers in the theory of action*. New York: Free Press, 111–116.

Bales, Robert Freed (1980), *SYMLOG Case Study Kit*. New York: Free Press.

Bales, Robert Freed (1988), *A New Overview of the SYMLOG System: Measuring and Changing Behaviour in Groups*. In: Polley, Richard Brian; Hare, Paul A. & Stone, Philip J. (1988), *The SYMLOG Practitioner: Applications of Small Group Research*. New York: Praeger, 319–344.

Bales, Robert Freed (1999), *Social Interaction Systems: Theory and Measurement*. New Brunswick, NJ: Transaction.

Barczaitis, Rainer (2002), Kompetenz der Übersetzerischen Textproduktion. In: Best, Joanna & Kalina, Sylvia (2002), *Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe*. Tübingen: Francke, 174–183.

Bassnett, Susan & Lefevere, André (1990), Introduction: Proust's Grandmother and the Thousand and One Nights: The « Cultural Turn » in Translation Studies. In: Bassnett, Susan & Lefevere, André (1990), *Translation, History and Culture*. London/New York: Pinter, 1–13.

Bassnett, Susan & Lefevere, André (1990), *Translation, History and Culture*. London / New York: Pinter.

Bausch, Karl-Richard; Herbert Christ & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht (4. Aufl.)*. Tübingen: Francke.

BDÜ Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer (1988), *Berufsbild für Übersetzer, Dolmetscher und verwandte Fremdsprachenberufe*. MDÜ 34/4: 6–9.

Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (2004), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt: Lang und Verlag für Gesprächsforschung, Radolfzell.

Bejarano, Yael (1987), A Cooperative Small-group Methodology in the Language Classroom. *TESOL Quarterly* 21: 483–504.

Benesch, Hellmuth (1987), *Atlas zur Psychologie. Tafeln und Texte*. München: dtv.

Benne, Kenneth & Sheats, Paul (1978), Functional roles of group members. In: Bradford, Leland P. (1978), *Group Development (2. Aufl.)*. La Jolla, CA: University Associates, 51–58.

Benninghaus, Hans (2005), *Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse: Buch mit CD-ROM (7. Aufl.)*. München, Wien: Oldenbourg.

Berkowitz, Leonard (1954), Group Standards, Cohesiveness, and Productivity. *Human Relations* 7: 509–519.

Berne, Eric (1967), *Spiele der Erwachsenen*, Reinbek: Rowohlt.

Best, Joanna & Kalina, Sylvia (2002), *Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe*. Tübingen: Francke.

Birkenbihl, Vera F. (2003), *Kommunikationstraining. Zwischenmenschliche Beziehungen erfolgreich gestalten*. Landsberg/München: Moderne Industrie.

Blake, Robert R. (1954), Who shall survive? Book Review. *Sociometry* 20: 77–91.

Blatt, Inge (1999), Computer als Medium - Eine Herausforderung für den Deutschunterricht. In: Lecke, Bodo (1999), *Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht*. Frankfurt/M: Peter-Lang-Verlag, 179–203.

Boeckmann, Klaus-Börge (2008), Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. *Fremdsprache Deutsch* 2008/38: 5–11.

Boeckmann, Klaus-Börge (2009), Lernen wie im richtigen Leben. *ÖDaF-Mitteilungen* 2009/1: 7–17.

Bohnsack, Ralf (2000), *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.

Bortz, Jürgen (1999), *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Bovard, Everett W. (1951), The experimental production of interpersonal affect. *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 46: 521–528.

Bowers, Clint A.; Weaver, Jeanne L. & Morgan Ben B. (1996), Moderating the performance effects of stressors. In: Driskell, James E. & Salas Eduardo (1996), *Stress and Human Performance*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 163–192.

Bradford, Leland P. (1978), *Group Development* (2. Aufl.). La Jolla, CA: University Associates.

Brawley, Lawrence R.; Carron, Albert V. & Widmeyer, W. Neil (1987), Assessing the cohesion of teams: Validity of the Group Environment Questionnaire. *Journal of Applied Sport Psychology* 9: 275–94.

Brence, Doris (2007), Ausbildungs- und Anforderungsprofil der translatorischen Berufspraxis – eine empirische Studie. *Lebende Sprachen* 2007/2: 50–64.

Brocher, Tobias (1967), *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Georg Westermann.

Brünner, Gisela (2009), Analyse mündlicher Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (2009), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 61–75.

Brünner, Gisela; Fiehler Reinhard & Kindt, Walther (Hrsg) (2002), *Angewandte Diskursforschung*, Band 1. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Bühler, Karl (1934), *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Verlag von Gustav Fischer.

Bülow, Margret & Ottersbach, Hans Günter (1977), *Aktionsforschung. Hochschuldidaktische Stichworte*. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg.

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Jahrgang 2002, ausgegeben am 9. August 2002.

Burgschmidt, Ernst (1989), Hochschulgerechte Sprech- und Höranlässe. In: Addison, Anthony & Vogel, Klaus (1989), *Gesprochene Fremdsprache*. Bochum: AKS-Verlag, 111–118.

Buttaroni, Susanna & Knapp, Alfred (1988), Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Buttaroni, Susanna (1997), Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen. Ismaning: Hueber.

Butzkamm, Wolfgang (1989), Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Francke.

Buzaglo, Georges & Wheelan, Susan A. (1999), Facilitating Work Team Effectiveness: Case Studies from Central America. *Small Group Research* 30: 108–129.

Canale, Michael & Swain, Merrill (1980), Theoretical bases of communicative approaches on second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1–47.

Canale, Michael (1983), From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Richards, Jack C. & Schmidt, Richard (1983), *Language and Communication*. London: Longman, 2–27.

Cartwright, Dorwin & Zander Alvin (1968), *Group dynamics: Research and Theory*. London: Harper & Row.

Cartwright, Dorwin (1951), Achieving change in people: Some applications of group dynamics theory. *Human Relations* 4: 381–392.

Cartwright, Dorwin (1968), The Nature of Group Cohesiveness. In: Cartwright, Dorwin & Zander Alvin (1968), *Group dynamics: Research and Theory*. London: Harper & Row, 91–109.

Casado, Matt A. & Dereshiwsky, Mary I. (2001), Foreign Language Anxiety of University Students.

[Online: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_4_35/ai_84017191/, Zugriff 1. 10. 2008]

Caspari, Daniela; Helbig, Beate; Schmelter, Lars (2003), Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch, Karl-Richard; Herbert Christ & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), Handbuch Fremdsprachenunterricht (4. Aufl.). Tübingen: Francke, 499–505.

Chang, Artemis & Bordia, Prashant (2001), A Multidimensional Approach to the Group Cohesion-Group Performance Relationship. *Small Group Research* 32: 379–405.

Chang, Kuan-Yi Rose & Smith, William Flint (1991), Cooperative Learning and CALL/IVD in Beginning Spanish: An Experiment. *Modern Language Journal* 75: 205–211.

Checkland, Peter & Holwell, Sue (1998), Action Research: Its Nature and Validity. *Systemic Practice and Action Research* 11/1: 9–21.

Chomsky, Noam (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: Mass.

Clement, Richard; Dörnyei Zoltán & Noels, Kimberly A. (1994), Motivation, Self-confidence, and Group Cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44: 417–448.

Coelho, Elizabeth (1992), Cooperative Learning: Foundation for a Communicative Curriculum. In: Kessler, Carolyn (1992), *Cooperative Language Teaming: A Teacher's Resource Book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 31–49.

Cohen, Elisabeth G. (1994), *Designing Groupwork*. New York: Teachers College Press.

Cohn, Ruth C. (1975), *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung Einzelner zu einer Pädagogik für alle*. (14. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Cole, Peter (1970), An Adaptation of Group Dynamics Techniques to Foreign Language Teaching. *Tesol Quarterly* 4: 353–360.

Cooley, Charles H. (1909), *Social Organization. A study of the larger mind*. New York: Scribner's Sons.

Crandall, Jodi (1999), *Cooperative Language Learning and Affective Factors*. In: Arnold, Jane & O'Malley, Michael (Hrsg.) (1999), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 226–245.

Cummins, Jim & Davison, Chris (2007), *International handbook of English language teaching*. New York: Springer.

Cunningham, J. Barton (1993), *Action Research and Organizational Development*. Westport, CT: Praeger.

Curriculum Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation

[Online: http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_182.pdf, Zugriff 31. 8. 2010]

Dahmen Katrin; Dahmen, Raimund & Wessela, Eva (1989), *Miteinander Sprechen. Zur Didaktik und Methodik der Gesprächserziehung mit jungen Berufstätigen*. Wiesbaden: Hessische Landeszentrale für politische Bildung.

Dannerer, Monika (2004), *Misunderstandings at Work*. In: Ajimer, Karin (Hg.): *Dialogue Analysis VIII: Understanding and Misunderstanding in Dialogue. Selected Papers from the 8th IADA Conference, Göteborg 2001*. Beiträge zur Dialogforschung 27. Tübingen: Niemeyer, 103-117.

Daubney, Mark (2005), *Language Anxiety: Part and parcel of the Foreign Language Classroom*. *The APPI Journal* 5/1: 10-15.

Däumling, Alf M. (1973), *Sensitivity Training*. In: Heigl-Evers, Annelise (Hrsg.) (1973), *Gruppendynamik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 7–24.

Däumling, Alf M. (1999), *Sensitivity Training*. In: König, Oliver (1999), *Gruppendynamik: Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung*. München, Wien: Profil-Verlag, 18–39.

Däumling, Alf M., Fengler, Jörg; Nellessen Lothar & Svensson Axel (1974), *Angewandte Gruppendynamik. Selbsterfahrung – Forschungsergebnisse – Trainingsmodelle*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Deutsch, Morton (1949), A theory of cooperation and competition. *Human Relations* 2: 129–151.

Dewaele, Jean-Marc (2001), Tongue-tied in a foreign language. *The Linguist* 40: 153–155.

Di Vesta, Francis J. (1954), Instructor-centered and student-centered approaches in teaching a human relations course. *Journal of Applied Psychology* 38: 329–335.

Dickens, Linda & Watkins, Karen (1999), Action Research: Rethinking Lewin. *Management Learning* 30: 127–140.

Dießner, Helmar (1997), *Gruppendynamische Übungen und Spiele: Ein Praxisbuch für Aus- und Weiterbildung sowie Supervision*. Paderborn: Junfermann.

Dirim, Inci & Mecheril, Paul (2010), Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: Mecheril, Paul (2010), *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, 16–21.

Dizdar, Dilek (1999), Skopostheorie. In: Snell-Hornby, Mary (1999), *Handbuch Translation* (2. verb. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 104–107.

Doerry, Gerd; Breloer, Gerhard & Striemer, Renate (1971), Zur Kontrolle gruppendynamischer Störfaktoren im Hochschulunterricht. *Gruppendynamik* 2: 254–267.

Doppler, Klaus (1999), Gruppendynamik und Organisationsentwicklung im Spannungsfeld der Macht: Chancen und Gefährdungen eines handlungsorientierten Ansatzes. In: König, Oliver (1999), *Gruppendynamik: Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung*. München, Wien: Profil-Verlag, 287–298.

Dörnyei, Zoltán, & Malderez, Angi (1997), Group Dynamics and Foreign Language Teaching. *System* 25: 65–81.

Dörnyei, Zoltán & Malderez, Angi (1999), Group dynamics in foreign language learning and teaching. In: Arnold, Jane (Hrsg.) (1999), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 155–169.

Dörnyei, Zoltán & Murphey, Tim (2003), *Group dynamics in the language classroom* (1. Aufl.). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Dörnyei, Zoltán (1994), Motivation and Motivating in the Foreign Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *Modern Language Journal* 778: 273–284.

Dörnyei, Zoltán (1997), Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *Modern Language Journal* 81: 482–493.

Dörnyei, Zoltán (2001a), *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Zoltán (2001b), *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

Dörnyei, Zoltán (2003), *Attitudes, orientations and motivations in language learning*. Oxford: Blackwell.

Dörnyei, Zoltán (2007), Creating a motivating classroom environment. In: Cummins, Jim & Davison, Chris (2007), *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 719–731.

Douglas, Tom (1983), *Groups: Understanding People Gathered Together*. Tavistock, London.

Dreher, Michael & Dreher, Eva (1995), Gruppendiskussionsverfahren. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von & Wolff, Stephan (Hrsg.) (1995), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 186–188.

Drescher, Horst W. (1997), *Transfer: Übersetzen - Dolmetschen - Interkulturalität* ; 50 Jahre Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim. Frankfurt am Main; Wien: Lang.

Driskell, James E. & Salas Eduardo (1996), *Stress and Human Performance*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Drugan, Joanna (2005), *Training tomorrow's translators*. Garcia, Maria Elena; González, Antonio Rodríguez; Kunschak, Claudia & Scarampi, Patricia: *Calidad y traducción. Perspectivas académicas y profesionales (Quality in Translation. Academic and Professional Perspectives)*. Actas IV Jornadas de Traducción. [Online: <http://www.leeds.ac.uk/cts/research/publications/leeds-cts-2004-02-drugan.pdf>, Zugriff 5. 8. 2007]

Duxa, Susanne (2003), *Interaktive Übungen*. In: Bausch, Karl-Richard; Herbert Christ & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen: Francke, 305–307.

Edding, Cornelia (1999), *Die Domestizierung der Gruppendynamik*. In: König, Oliver (1999), *Gruppendynamik: Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung*. München; Wien: Profil-Verlag, 77–94.

Edding, Cornelia & Schattenhofer, Karl (2009), *Alles über Gruppen: Theorie, Anwendung, Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralf (Hrsg.) (1999), *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber.

Edmondson, Willis & House, Juliane (2000), *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.

Edmondson, Willis & House, Juliane (2003), *Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen*. In: Bausch, Karl-Richard; Herbert Christ & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen: Francke 242–246.

Ehrman, Madeline E., & Dörnyei, Zoltán (1998), *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks: Sage.

EMT-Expertengruppe (2009), *Kompetenzprofil von Translatoren, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation*.

[Online:

http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_de.pdf, Zugriff 28. 8. 2010]

Euler, Dieter & Hahn, Angela (2004), *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: Haupt-UTB.

Euler, Dieter (2001), „Manche lernen es – aber warum?“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 97/3: 346–374.

Evans, Charles R. & Dion, Kenneth L. (1991), *Group Cohesion and Performance: A Metaanalysis*. *Small Group Behaviour* 22: 175–186.

Fengler, Jörg (1981), *Grenzen der Gruppendynamik*. In: Bachmann, Claus Henning (1981), *Kritik der Gruppendynamik*. Frankfurt: Fischer, 118–156.

Fengler, Jörg (1999), *Feedback als Interventionsmethode*. In: König, Oliver (1999), *Gruppendynamik: Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung*. München, Wien: Profil-Verlag, 197–223.

Festinger, Leon (1950), *Informal Social Communication*. *Psychological Review* 57: 271–282.

Festinger, Leon (1957), *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.

Fiehler, Reinhard & Schmit, Reinhold (2004), *Die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten als Kommunikation*. *Kommunikationstrainings als Gegenstand der Gesprächsanalyse*. In: Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (2004), *Analyse und Vermittlung*

von Gesprächskompetenz. Frankfurt a.M: Lang und Verlag für Gesprächsforschung, Radolfzell, 113–136.

Fisch, Rudolf; Daniel, Hans-Dieter & Beck, Dieter (1991), Kleingruppenforschung - Forschungsschwerpunkte und Forschungstrends. *Gruppendynamik* 21: 237–261.

Flick, Uwe (1991), *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie-Verl.-Union.

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von & Wolff, Stephan (1995), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Forster, Roland (1996), *Sprecherziehung am Studienkolleg: Sprechausdruck, Gespräch und Rede*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Forster, Roland (1997), *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*. St Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Forsyth, Donelson R. (2006), *Group Dynamics*. Pacific Grove, CA: Brooks / Cole.

Forsyth, Donelson R.; Zyzniewski, Linda E. & Giammanco, Cheryl A. (2002), Responsibility Diffusion in Cooperative Collectives. *Personality and Social Psychology Bulletin* 28: 54–65.

Foss, Karen A. & Reitzel, Armeda C. (1988), A Relationship Model for Managing Second Language Anxiety. *TESOL Quarterly* 22: 437–454.

Fox, William F. (1957), Group reaction to two types of conference leadership. *Human Relation* 10: 279–289.

Freigang, Karl-Heinz (1990), Zur Typologisierung der Arbeitsabläufe beim Übersetzen. In: Arntz, Reiner; Thome, Gisela (Hrsg.) (1990), *Übersetzungswissenschaft. Ergebnisse und Perspektiven. Festschrift für Wolfram Wilss zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 162–170.

Freihoff, Roland (1999), Curriculare Modelle. In: Snell-Hornby, Mary (1999), Handbuch Translation (2. verb. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verl., 26–31.

Fritz, Thomas (2003), "Sprechen Sie jetzt!" Gedanken zur Fertigkeit Sprechen im DaZ/F-Unterricht. ÖDaF-Mitteilungen 2003/2: 6–15.

Gammage, Kimberley L.; Carron, Albert V. & Estabrooks, Paul A. (2001), Team Cohesion and Individual Productivity: The Influence of the Norm for Productivity and the Identifiability of Individual Effort. *Small Group Research* 32: 3–18.

Gardner, Robert, C. & MacIntyre, Peter, D. (1993), *A student's contributions to second-language learning*. Rewley, MA: Newbury House.

Gardner, Robert, C.; Tremblay, Paul F. & Masgoret, Anne-Marie (1997), Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *The Modern Language Journal* 81: 344–362.

Geen, Russell G. (1995), *Human motivation: A Social Psychological Approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Geißler, Karlheinz A. & Hege, Marianne (2001), *Konzepte sozialpädagogischen Handelns: Ein Leitfaden für soziale Berufe*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Geißner, Hellmut (1981), *Rhetorik und politische Bildung*. Königstein/Ts : Scriptor.

Geißner, Hellmut (1986), *Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt : Scriptor.

Geißner, Hellmut (1988), *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt : Scriptor.

Geißner, Hellmut (2000), *Kommunikationspädagogik. Transformationen der „Sprech“-Erziehung*. St. Ingbert: Röhrig.

Gekoski, Norman (1952), Predicting group productivity. *Personnel Psychology* 5: 281–292.

Gerver, David (1981), Frames for Interpreting. In: Kopczynski, Andrzej (1981), *Proceedings of the IXth World Congress of FIT*. Warsaw: Interpress., 371–380.

Gibb, Cecil A. (1951), An experimental approach to the study of leadership. *Occupational Psychology* 25: 233–248.

Gilbert, Daniel T.; Fiske, Susan T. & Gardner, Lindzey (1998), *The Handbook of Social Psychology*. Boston: McGraw-Hill.

Gile, Daniel (2004), Issues in research into conference interpreting (Problemstellungen der Dolmetschwissenschaft). In: Albrecht, Jörn (2004), *Übersetzung - Translation - Translation: neue Forschungsfragen in der Diskussion*. Tübingen: Narr (Jahrbuch Übersetzen und Dolmetschen 1), 767–779.

Göhring, Heinz (2002), *Interkulturelle Kommunikation: Anregungen für Sprach- und Kulturmittler*. Tübingen: Stauffenburg-Verl.

Golms, Birgit (2006), *Ins rechte Licht gerückt: Erfolgreiches Selbstmarketing*. MDÜ 2006/1: 14–17.

González Davies, Maria (2004), Undergraduate and Postgraduate Translation Degrees: Aims and expectations. *Translation in undergraduate degree programmes*. Amsterdam: Benjamins, 67-81.

Göpferich, Susanne (1997), Der Kommunikationsmittler im Wissenstransfer vom Fachmann zum Laien: Neue Aufgaben in der Übersetzer Ausbildung. In: Drescher, Horst W. (1997), *Transfer: Übersetzen - Dolmetschen - Interkulturalität ; 50 Jahre Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim*. Frankfurt am Main; Wien: Lang, 153–174.

Gordon, Thomas (1955), *Group-centered leadership: a way of releasing the creative power of groups*. Boston: Houghton Mifflin.

Götze, Lutz (1997), Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnphysiologie zum Fremdsprachenerwerb. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2(2), 15 pp [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/goetze1.htm>, Zugriff 31. 8. 2010]

Gouadec, Daniel (2007), Translation as a profession. Amsterdam: Benjamins.

Greene, Charles N. (1989), Cohesion and Productivity in Small Groups. Small Group Behavior 20: 70–86.

Greenwich, Carolyn (1997), The Fun Factor. Sidney: McGraw Hill.

Grotjahn, Rüdiger (2003), Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Herbert Christ & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), Handbuch Fremdsprachenunterricht (4. Aufl.). Tübingen: Francke, 493–499.

Gruber, Hans; Mandl, Heinz & Renkl, Alexander (1999), Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? (Forschungsbericht Nr. 101). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Gstettner, Peter (1995), Handlungsforschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von & Wolff, Stephan (1995), Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (2. Aufl.). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 266–268.

Guilloteaux, Marie J. & Dörnyei, Zoltán (2008), Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. TESOL Quarterly 42: 55–77.

Gutenberg, Norbert (1992), Studien zu Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Halle: Habilitationsschrift.

Gutt, Ernst-August (2000), *Translation and Relevance. Cognition and Context*. Manchester: St. Jerome.

Habermas, Jürgen (1984), *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Hackman, J. Richard & Morris, Charles G. (1975), *Group Tasks, Group Interaction Process, and Group Performance Effectiveness: A Review and Proposed Integration*. *Advances in Experimental Social Psychology* 8: 47–99.

Hackman, J. Richard (1987), *The Design of Work Teams*. In: Lorsch, Jay W. (1987), *Handbook of Organizational Behaviour*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 315–342.

Hadfield, Jill (1992), *Classroom dynamics*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Hagemann, Jörg (2003), *Schriftliche und mündliche Kommunikation: Begriffe - Methoden - Analysen; Festschrift zum 65. Geburtstag von Klaus Brinker*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Hagemann, Susanne (2005): *Translationswissenschaft und der Bologna-Prozess. SAXA Beiträge zur Translationswissenschaft 2*. Köln: SAXA.

Hagemann, Susanne (2006): *Studien- und Berufswege im Übersetzen und Dolmetschen: Eine Gremersheimer Umfrage*. *Lebende Sprachen* 2006/1: 13–22.

Hansen, Gyda (1999), *Die Rolle der fremdsprachlichen Kompetenz*. In: Snell-Hornby, Mary (1999), *Handbuch Translation* (2. verb. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verl., 341–343.

Harden, Theo (2006), *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.

Hare, Alexander Paul (1963), *Handbook of small group research*. New York: Free Press of Glencoe.

Harris, Thomas A. (2009), Ich bin o.k. Du bist o.k. Wie wir uns selbst besser verstehen und unsere Einstellung zu anderen verändern können – Eine Einführung in die Transaktionsanalyse. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Hartley, Eugene L. & Hartley, Ruth E. (1955), Die Grundlagen der Sozialpsychologie. Berlin: Rembrandt Verlag.

Hartung, Martin (2004), Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. In: Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (2004), Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt a.M.: Lang und Verlag für Gesprächsforschung, Radolfzell, 47–66.

Heigl-Evers, Annelise (Hrsg.) (1973), Gruppendynamik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Heimann, Paul & Otto, Gunter & Schulz, Wolfgang (1977), Unterricht. Analyse und Planung. 9. Aufl. Hannover: Schroedel.

Heinze, Thomas (1995), Qualitative Sozialforschung: Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. Opladen: Westdt. Verl.

Henschelmann, Käthe (2002), Übersetzen – Arbeiten mit Texten zwischen den Grenzen. In: Best, Joanna & Kalina, Sylvia (2002), Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe. Tübingen: Francke. 162–173

Hepp, Andreas (2006), Transkulturelle Kommunikation. Konstanz: UVK.

Heron, John (1999), The Complete Facilitator's Handbook. London: Kogan Page.

Hersey, Paul & Blanchard, Ken H. (1982), Management of Organizational Behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Heuer, Helmut (1995), Unterrichtsmethoden. In: Bausch, Karl-Richard; Herbert Christ & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), Handbuch Fremdsprachenunterricht (4.Aufl.). Tübingen: Francke, 484–489.

Hinger, Barbara (2006), The Distribution of Instructional Time and its Effect on Group Cohesion in the Foreign Language Classroom: A Comparison of Intensive and Standard Format Courses. *System* 34: 97–118.

[Online: <http://www.elsevier.com/locate/system>, Zugriff 5. 8. 2007]

Hoepfner, Friedrich G. & Munzinger, W. (1977), Formen gruppenspezifischer Trainings. In: Hoepfner, Friedrich G. (1977), Gruppenspezifische Motivation durch maßgeschneidertes Training. München: Moderne Industrie, 23–35.

Hoepfner, Friedrich G. (1977), Gruppenspezifische Motivation durch maßgeschneidertes Training. München: Moderne Industrie.

Hogg, Michael A. (1992), The social psychology of group cohesiveness: From attraction to social identity. New York: New York University Press.

Höllner, Bettina (2006), Die FremdgängerInnen: Ein Ausschnitt aus der beruflichen Realität. In: Kaiser-Cooke, Michèle (2008), Das Entenprinzip: Translation aus neuen Perspektiven. Frankfurt am Main, Wien: Lang, 81–141.

Hollingshead, Andrea B.; Wittenbaum, Gwen M.; Paulus, Paul B.; Hirokawa, Randy Y.; Ancona, Deborah G.; Peterson, Randall S.; Jehn, Karen A. & Yoon, Kay (2005), A look at groups from the functional perspective. In: Poole, Marshall Scott & Hollingshead, Andrea B. (Eds.) *Theories of small group research: Interdisciplinary perspectives*. London, Thousand Oaks, CA.: Sage Publications, 21–62.

Holt, Daniel D. (1993), Cooperative learning. Washington, DC: Center for Applied Linguistics and ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics.

Holzappel, Hartmut (1997), Beschäftigungspolitik durch Bildungspolitik: Beiträge zur Arbeitsplatzsicherung durch Bildungspolitik. In: Pfusterschmid-Hardtstein, Heinrich

(1997), Wissen Wozu? Erbe und Zukunft der Erziehung. Europäisches Forum Alpbach.-
Wien: Ibero Verlag, 303–307.

Holz-Mänttäri, Justa & Nord, Christiane (1993), Traducere navem. Festschrift für Katharina Reiss zum 70. Geburtstag. Tampere: Tampereen yliopisto.

Holz-Mänttäri, Justa (1984), Translatorisches Handeln : Theorie und Methode. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.

Holz-Mänttäri, Justa (1993), Textdesign – verantwortlich und gehirngerecht. In: Holz-Mänttäri, Justa & Nord, Christiane (1993), Traducere navem. Festschrift für Katharina Reiss zum 70. Geburtstag. Tampere: Tampereen yliopisto, 301–320.

Homans, George C. (1960), Die Theorie der sozialen Gruppe. Köln: Westdeutscher Verlag.

Honebein, Peter C. (1996), Seven goals for the design of Constructivist learning environments. In: Wilson, Brent G. (ed). (1996), Constructivist learning environments: case studies in instructional design. New Jersey: Educational Technology Publications Englewood Cliffs, 17–24.

Horowitz, Milton W. & Perlmutter, Howard W. (1955), The discussion group and democratic behavior. *Journal of Social Psychology* 41: 231–246.

Horwitz, Elaine K. (2000), It ain't over „till it's over: on foreign language anxiety, first language deficits and the confounding of variables. *The Modern Language Journal* 84: 256–259.

Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michel B. & Cope, Joann (1986), Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70: 125–132.

House, Juliane (1996), Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1/3: 21 pp.

[Online:

http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm, Zugriff 5. 8. 2007]

Hoyle, Rick H. & Crawford, Anne M. (1994), Use of Individual-Level Data to Investigate Group Phenomena: Issues and Strategies. *Small Group Research* 25:464–485.

Hymes, Dell. (1972), On Communicative Competence. In: Pride, John B. & Holmes, Janet (Hrsg.) (1972), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.

Jabornegg Altenfels, Markus (Hrsg.) (2007), *Soziale Kompetenz: Theoretische Fundierung und Analyse des Status quo in der oberösterreichischen Bildungs- und Wirtschaftslandschaft*. Schriftenreihe Soziale Kompetenz. Linz: EDUCATION HIGHWAY Innovationszentrum für Schule und Neue Technologie GmbH.

Jacobs, Bernhard & Strittmatter, Peter (1979), *Der schulängstliche Schüler. Eine empirische Untersuchung über mögliche Ursachen und Konsequenzen der Schulangst*. München: Urban und Schwarzenberg.

Johnson, David W. & Johnson, Roger (1989), *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, David W.; Johnson, Roger T. & Holubec, Edythe (1998), *Cooperation in the Classroom*. Boaton: Allyn and Bacon.

Johnson, David W.; Johnson, Roger T. & Smith Karl A. (1995), Cooperative learning and individual Student Achievement in Secondary Schools. In: Perderson, John E. & Digby Annette D. (1995), *Secondary Schools and Cooperative Learning*. New York: Garland, 3–54.

Johnson, David W.; Johnson, Roger T. & Stanne, Mary Beth (2000), *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. University of Minnesota. [Online: <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf>, Zugriff 31. 8. 2010]

Jonassen, David H. (1991), Evaluating Constructivist Learning. *Educational Technology* 36/9: 28–33.

Jonassen, David H. (1999), Designing constructivist learning environments. In: Reigeluth Charles M. (Ed.) (1999), *Instructional Design Theories and Models*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 215–239.

Jones, Vernon F. & Jones, Louise S. (1995), *Comprehensive Classroom Management: Creating Positive Learning Environments for all Students* (4. Aufl.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Kade, Otto (1968), *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung*. Beihefte zur Zeitschrift *Fremdsprachen* 1. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

Kadrić, Mira; Kaindl, Klaus; Kaiser-Cooke, Michèle (2007), *Translatorische Methodik* (2. überarb. Aufl.). Wien: Facultas. WUV.

Kaiser-Cooke, Michèle (2007), *Wissenschaft, Translation, Kommunikation*. Wien: Facultas-Verl.

Kalina, Sylvia (1999), *Kognitive Verarbeitungsprozesse*. In: Snell-Hornby, Mary (1999), *Handbuch Translation* (2. verb. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verl., 330–335.

Kanning, Uwe Peter (2002), *Soziale Kompetenz: Definition, Strukturen und Prozesse*. *Zeitschrift für Psychologie* 210: 154–163.

Karin, Aguado (2008), *Wie beeinflussbar ist die lernersprachliche Entwicklung? Theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse, didaktische Implikationen*. *Fremdsprache Deutsch* 2008/38: 53–58.

Kautz, Ulrich (2000), *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: ludicium.

Kellerman, Henry J. (1981), *The Deep Structures of Group Cohesion*. In: Kellerman, Henry J. (Hrsg.) (1981), *Group Cohesion: Theoretical and Clinical Perspectives*. New York: Grune and Stratton, 3–21.

Kellerman, Henry J. (Hrsg.) (1981), *Group Cohesion: Theoretical and Clinical Perspectives*. New York: Grune and Stratton.

Kerr, Norbert L. (1989), Illusions of Efficacy: The effects of group size on perceived efficacy in social dilemmas. *Journal of Experimental Social Psychology* 25: 287–313.

Kessler, Carolyn (1992), *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

King, L. A. (2004), Measures and Meaning: The Use of Qualitative Data in Social and Personality Psychology. In: Sansone, Carol; Morf, Carolyn C. & Panter, Abigail T. (2004), *The Sage Handbook of Methods in Social Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage, 173–194.

Kiraly, Don C. (2000), *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Kiraly, Donald C. (1995), *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, London: Kent State UP.

Kirchhoff, Helene & Knobloch, Klaus (1982), Der Stellenwert der Sprecherziehung in der Dolmetscher-Ausbildung. In: Lotzmann, Geert (1982), *Mündliche Kommunikation in Studium und Ausbildung*. Königstein: Scriptor, 141–145.

Kirchhoff, Sabine; Kuhnt, Sonja; Lipp, Peter & Schlawin, Siegfried (2003), *Der Fragebogen: Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. Opladen: Leske + Budrich.

Kirsten, Rainer E. & Vopel, Klaus W. (2002), *Kommunikation und Kooperation: Ein gruppendynamisches Trainingsprogramm*. Salzhausen: iskopress.

Klippert, Heinz (1996), *Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht II*. Weinheim: Beltz.

Klippert, Heinz (2009), Teamentwicklung im Klassenraum: Übungsbausteine für den Unterricht. 8. erw. und aktualisierte Aufl. Weinheim: Beltz.

Knapp-Potthoff A. (1994), Co-Lernen im Sprachlehrdiskurs: Zwischen Input- und Output-Hypothese. *Die Neueren Sprachen* 93: 256–272.

Knobloch, Klaus (2002), Sprecherziehung und rhetorische Kommunikation – wichtige Bausteine im Dolmetschstudium. In: Best, Joanna & Kalina, Sylvia (2002), Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe. Tübingen: Francke, 196–208.

Koller, Werner (1992), Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Wiesbaden: Quelle & Meyer.

Kommers, Piet; Grabinger, Scott & Dunlap, Joanna (1996), *Hypermedia Learning Environments: Instructional Design and Integration*. Lawrence Erlbaum: Hillsdale New Jersey.

König, Oliver (1999), *Gruppendynamik: Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung*. München, Wien: Profil-Verlag.

König, Oliver & Schattenhofer, Karl (2006), *Einführung in die Gruppendynamik* (2. Aufl.). Heidelberg: Auer.

Königswieser, Roswita & Pelikan, Jürgen (1999), Anders – gleich – beides zugleich: Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Gruppendynamik und Systemansatz. In: König, Oliver: *Gruppendynamik: Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung*. München; Wien: Profil-Verlag, 95–126.

Kopczynski, Andrzej (1981), *Proceedings of the IXth World Congress of FIT*. Warsaw: Interpress.

Krajcso, Zita (2009a), *Idea Exchange in Translation Studies*. Proceedings EduLearn09, Barcelona, Spain, 6-8 July, 2009.

Krajcso, Zita (2009b), Tun Sie 'was – ich habe Angst! *ÖDaF-Mitteilungen* 1: 70–77.

Krajcso, Zita (2010a), eGuide des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien.

[Online:

http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/eLearning/eGuide.pdf, Zugriff 31. 8. 2010]

Krajcso, Zita (2010b), Fostering Social Competence in Translation Studies. *Babel* (in press).

Krajcso, Zita (2010c), Lehrzielkatalog des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien.

[Online:

http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/eLearning/Lehrzielkatalog_der_LVA_im_BA.pdf, Zugriff 31. 8. 2010]

Krumm, Hans-Jürgen (2001), Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert - integriert. *Fremdsprache Deutsch* 24: 5–12.

Kupsch-Losereit, Sigrid (1999), Psycholinguistik. In: Snell-Hornby, Mary (1999), *Handbuch Translation* (2. verb. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 64–65.

Kurtz, Jürgen (2001), *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Guten Narr.

Kurz, Ingrid & Moisl, Angela (2002), *Berufsbilder für Übersetzer und Dolmetscher: Perspektiven nach dem Studium* (2. Aufl.). Wien: WUV-Univ. Verl.

Kussmaul, Paul & Höning, Hans G. (1999), Einblicke in mentale Prozesse beim Übersetzen. In: Snell-Hornby, Mary (1999), *Handbuch Translation* (2. verb. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 170–178.

Kußmaul, Paul (1995), *Training the translator*. Amsterdam: Benjamins.

Kußmaul, Paul (1999a), Kreativität. In: Snell-Hornby, Mary (1999), Handbuch Translati-
on (2. verb. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verl., 178–180.

Kußmaul, Paul (1999b), Semantik. In: Snell-Hornby, Mary (1999), Handbuch Translati-
on (2. verb. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verl., 49–53.

Kutz, Wladimir (2002), Dolmetschkompetenz und ihre Vermittlung. In: Best, Joanna &
Kalina, Sylvia (2002), Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe. Tübin-
gen: Francke, 184–195.

Lalouschek, Johanna & Menz, Florian (2002), Empirische Datenerhebung und Au-
thentizität von Gesprächen - am Beispiel medizinischer Kommunikation. In: Brünner,
Gisela; Fiehler Reinhard & Kindt, Walther (Hrsg) (2002), Angewandte Diskursforschung,
Band 1. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 46–68. [Online:
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/diskursforschung/1-046-068.pdf>,
Zugriff 31. 8. 2010]

Lamnek, Siegfried (1989), Qualitative Sozialforschung: Methoden und Techniken.
Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

Lamnek, Siegfried (1993), Qualitative Sozialforschung: Methodologie. Weinheim:
Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

Langfred, Claus W. (1998), Is Group Cohesiveness a Double-Edged Sword? An Inves-
tigation of the Effects of Cohesiveness on Performance. *Small Group Research* 29:
124–143.

Langmaack, Barbara & Braune-Krickau, Michael (1985), Wie die Gruppe laufen lernt.
Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Weinheim: Psychologie-Verlags-
Union.

Langmaack, Barbara (2004), Soziale Kompetenz: Verhalten steuert den Erfolg. Wein-
heim und Basel: Beltz Verlag.

Lasswell, Harold Dwight (1948), *Power and personality*. New York: Norton.

Leavitt, Harold J. & Mueller, Ronald A. H. (1951), Some effects of feedback on communication. *Human Relations* 4: 401–410.

Lecke, Bodo (1999), *Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht*. Frankfurt/M: Peter-Lang-Verlag.

Leube, Karen (2002), Die Rolle der Fremdsprachenkompetenz in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung. In: Best, Joanna & Kalina, Sylvia (2002), *Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe*. Tübingen: Francke, 134–147.

Levi, Daniel (2001), *Group Dynamics for Teams*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Levine, John M. & Moreland, Richard L. (1990), Progress in Small Group Research. *Annual Review of Psychology* 41: 585–634.

Levine, John M. & Moreland, Richard L. (1998), Small Groups. In: Gilbert, Daniel T.; Fiske, Susan T. & Gardner, Lindzey (1998), *The Handbook of Sozial Psychology*. The McGraw-Hill Co.: Boston, 415–469.

Levy, Jiri (1981), Übersetzung als Entscheidungsprozess. In: Wilss, Wolfram (1981), *Übersetzungswissenschaft*. Darmstadt: Wiss. Buchges., 219–235.

Lewin, Kurt (1946), Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* 2/4: 34–46.

Lewin, Kurt (1948), *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper and Bros.

Lewin, Kurt (1951), *Field theory in social science*. New York: Harper and Bros.

Lewin, Kurt (1975), *Die Lösung sozialer Konflikte: Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik*. Bad Nauheim: Christian-Verlag.

Lewin, Kurt; Lippitt, Ronald & White, Ralph K. (1939), Patterns of Aggressive Behaviour in Experimentally Created "Sozial Climate". *Journal of Psychology* 10: 271–299.

Lipowsky, Frank & Pauli, Christine (2007), Umgang mit Heterogenität im Spiegel der Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft* 35/2: 98–100.

Lippitt, Ronald & White, Ralph K. (1952), An experimental study of leadership and group life. In: Swanson, Guy E.; Newcomb, Theodore M. & Hartley, Eugene L. (1952): *Readings in social psychology*. New York: Holt, 340–355.

Littlepage, Glenn E.; Schmidt, Greg W.; Whisler, Eric W. & Frost, Alan G. (1995), An Input-Process-Output Analysis of Influence and Performance in Problem-Solving Groups. *Journal of Personality and Social Psychology* 69: 877–889.

Lorsch, Jay W. (1987), *Handbook of Organizational Behaviour*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Lott, Albert J. & Lott, Bernice E. (1961), Group Cohesiveness, Communication Level, and Conformity. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 62: 408–412.

Lott, Albert J. & Lott, Bernice E. (1965), Group cohesiveness as interpersonal attraction. *Psychological Bulletin* 65: 259–309.

Lotzmann, Geert (1982), *Mündliche Kommunikation in Studium und Ausbildung*. Königstein/Ts.: Scriptor.

Löwe, Barbara (2002), Translatorische Kulturkompetenz: Inhalte – Erwerb – Besonderheiten. In: Best, Joanna & Kalina, Sylvia (2002), *Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe*. Tübingen: Francke, 148–161.

Luft, Joseph (1971), *Einführung in die Gruppendynamik*. Stuttgart: Klett.

Luft, Joseph (1984), *Group Processes: An Introduction to Group Dynamics*. Palo Alto: Mayfield.

Lurija, Alexandr R. (1982), *Sprache und Bewußtsein*. Berlin: Volk und Wissen.

Lüschow, Frank & Pabst-Weinschenk, Marita (1991), Mündliche Kommunikation als kooperativer Prozess. Frankfurt am Main: P. Lang.

Luxat, Jeanette (2004), Die berufliche Entwicklung der Absolventen des IALT im Zeitraum 1998 bis 2003. Leipzig: Diplomarbeit.

MacIntyre, Peter D. (1999), Language anxiety: A review of the research for language teachers. In: Young, Dolly J. (1999), Affect in foreign language and second language learning. Boston, MA: McGraw-Hill, 24–45.

Majce-Egger, Maria (1999), Gruppentherapie und Gruppendynamik - dynamische Gruppenpsychotherapie: theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden. Wien: Facultas-Univ.-Verl.

Markham, Steven E.; Dansereau, Fred & Alutto, Joseph A. (1982), Group size and absenteeism rates: A longitudinal analysis. *Academy of Management Journal* 25: 921–927.

Mayer, Felix (2004), Perspektiven der Fachübersetzer Ausbildung. In: Rega, Lorenza & Magris, Marella (2004), Übersetzen in der Fachkommunikation. *Comunicazione specialistica e traduzione*. Narr: Tübingen, 117–132.

Mayer, Roswitha (2006), Studie „Soziale Kompetenz“ Teil 3. Soziale Kompetenz und Bildungssystem. In: Jabornegg Altenfels, Markus (Hrsg.) (2007), *Soziale Kompetenz: Theoretische Fundierung und Analyse des Status quo in der oberösterreichischen Bildungs- und Wirtschaftslandschaft*. Schriftenreihe Soziale Kompetenz. Linz: EDUCATION HIGHWAY Innovationszentrum für Schule und Neue Technologie GmbH, 103–173.

Mayo, Elton (1933), *The Social Problems of an Industrial Civilization*. New York: Macmillan.

Mayring, Philipp (1996), *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

McCullom, Marion (1990), *Group formation: Boundaries, Leadership and Culture*. *Groups in Context: A New Perspective on Group Dynamics* 1990: 35–48.

McGrath, Joseph E. (1964), *Social Psychology: A Brief Introduction*. New York: Holt.

McGrath, Joseph E. (1997), *Small Group Research, that Once and Future Field: An Interpretation of the Past with an Eye to the Future*. *Group Dynamics* 1: 7–27.

McGroarty, Mary (1993), *Cooperative learning and second language acquisition*. In: Holt, Daniel D. (1993), *Cooperative learning*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics and ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics, 19–46.

Mecheril, Paul (2010), *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Miles, Matthew B. & Huberman, Michael A. (2005), *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2. ed., 18. printing). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publ.

Mitschian, Haymo (2000), *Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus: Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4/3: 1–26. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-3/beitrag/mitsch4.htm> Zugriff 31. 8. 2010]

Mitschka, Ruth (1999), *Die Klasse als Team. Ein Wegweiser zum Sozialen Lernen in der Sekundarstufe*. Linz: Veritas-Verlag.

Moisl, Angela (1996), *Die Absolventinnen und Absolventen des Institut für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung. Erhebung des Beschäftigungsstandes. Die Jahrgänge 1988 bis 1991*. Zentrum für Berufsplanung – Translation, Wien.

Moreno, Jacob Levy & Jennings, Helen Hall (1938), *The statistics of social configuration*. *Sociometry* 4: 342–374.

Mounin, Georges (1967), *Die Übersetzung: Geschichte, Theorie, Anwendung*. München: Nymphenburger Verlag.

Mudrack, Peter E. (1989), Defining group cohesiveness: A legacy of confusion? *Small Group Behavior* 10: 37–49.

Mullen, Brian & Copper, Carolyn (1994), The Relation between Group Cohesiveness and Performance: An Integration. *Psychological Bulletin* 115: 210–227.

Neidhardt, Friedhelm (1983), *Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien*. Sonderheft 25 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: WDV.

Neidhardt, Friedhelm (1983), Themen und Thesen zur Gruppensoziologie. In: Neidhardt, Friedhelm (1983), *Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien*. Sonderheft 25 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: WDV, 12–34.

Newcomb, Theodor M. (1950), *Social psychology*. New York: Dryden Press.

Nord, Christiane (1989), Loyalität statt Treue. *Lebende Sprachen* 3: 100–105.

Nord, Christiane (1995), *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg : Groos.

Nord, Christiane (2005), 7+3: Das Magdeburger Modell. [Online: <http://www.fask.uni-mainz.de/user/hagemann/publ/nord.pdf>, Zugriff 28. 08. 2010]

Nord, Christiane (2006), viele Wege nach Bologna: Mit BA fit für die Übersetzungspraxis. *MDÜ* 2: 6–8.

O’Neil, Harold F. & Drillings, Michael (1994), *Motivation: Theory and Research*. Erlbaum: Hillsdale.

Orbán, Wencke (2008), *Über die Entlehnung konstruktivistischer Lerntheorien in die Praxis der Übersetzungswissenschaft: Kooperatives Übersetzen als kommunikations- und prozessorientierte Handlungsform des Übersetzers*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

O'Reilly, Charles A. & Caldwell, David F. (1985), The impact of normative social influence and cohesiveness on task perceptions and attitudes: A social-information processing approach. *Journal of Occupational Psychology* 58: 193–206.

Österreichischer Universitätsgesetz (2002), Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002). In: *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*. Jahrgang 2002, ausgegeben am 9. August 2002.

Oyster, Carol K. (2000), *Groups: A User's Guide*. Boston, MA: McGraw-Hill.

Pabst-Weinschenk, Marita (1995), *Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Pabst-Weinschenk, Marita (2009), *Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. *ide* 2009/4: 20–31.

Parsons, Talcott; Bales, Robert Freed & Shils, Edward A. (1953), *Working papers in the theory of action*. New York: Free Press.

Perderson, John E. & Digby Annette D. (1995), *Secondary Schools and Cooperative Learning*. New York: Garland.

Petzold, Hilarion G. (1980), Moreno – nicht Lewin – der Begründer der Aktionsforschung. *Gruppendynamik* 2: 142–166.

Pfeiffer, J. William; Jones, E. John; Olesch, Manfred L. & Hansen, Freddy (1979), *Arbeitsmaterial zur Gruppendynamik I-VI*. Nürnberg, München.

Pfusterschmid-Hardtenstein, Heinrich (1997), *Wissen Wozu? Erbe und Zukunft der Erziehung*. *Europäisches Forum Alpbach*.-Wien: Ibero Verlag.

Phillips, Elaine M. (1990), *The Effects of Anxiety on Performance and Achievement in an on Test of French*. *Dissertation Abstracts International* 51: 1941A.

Phillips, Elaine M. (1999), Decreasing Language anxiety: Practical Techniques for Oral Activities. In: Young, Dolly J. Affect in foreign language and second language learning. Boston, MA: McGraw-Hill, 124–143.

Piepho, Hans-Eberhard (1974), Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornberg- Frickenhofen: Frankonius.

Piper, William E .; Marrache, Myriam; LaCroix, Renee; Richardsen, Astrid M . & Jones, Barry D. (1983), Cohesion as a basic bond in groups. Human Relations 36:93–108.

Pöchhacker, Franz (1999), Situative Zusammenhänge. In: Snell-Hornby, Mary (1999), Handbuch Translation (2. verb. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verl., 327–330.

Pöchhacker, Franz (2004), Introducing interpreting studies. London: Routledge.

Polley, Richard Brian; Hare, Paul A. & Stone, Philip J. (1988), The SYMLOG Practitioner: Applications of Small Group Research. New York: Praeger.

Poole, Marshall Scott & Hollingshead, Andrea B. (2005), Theories of small groups: Interdisciplinary perspectives. London, Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.

Potashin, Reva (1946), A sociometric study of children's friendships. Sociometry 9: 48–70.

Potthoff, Ulrike & Steck-Lüschow, Angelika (1991), Programm einer Gesprächserziehung im 1. Schuljahr. In: Lüschow, Frank & Pabst-Weinschenk, Marita (1991), Mündliche Kommunikation als kooperativer Prozess. Frankfurt am Main: P. Lang, 55–69.

Prabhu, N. S. (1992), The Dynamics of the Language Lesson. TESOL Quarterly 26: 225–241.

Pride, John B. & Holmes, Janet (Hrsg.) (1972), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin.

Prose, Friedemann (1972), Gruppendynamisches Training für Lehrer an Gesamtschulen. *Gruppendynamik - Forschung und Praxis* 3: 275–296.

Prose, Friedemann (1973), Ziele und Grundlagen des gruppendynamischen Trainings im Schulbereich. *Westermanns Pädagogische Beiträge - Soziales Lehren und Lernen in der Schule* 8: 431–440.

Pym, Anthony (1998), *Method in Translation History*. Manchester: St. Jerome.

Pym, Anthony (2003), Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In *Defence of a Minimalist Approach*. *META* 2003/4: 481–496.

Pym, Anthony (2006), *Sociocultural aspects of translating and interpreting*. Amsterdam: Benjamin.

Qualifikationen des Bachelorstudiums Transkulturelle Kommunikation 2007: Das können unsere BA-AbsolventInnen.

[Online: <http://transvienna.univie.ac.at/index.php?id=23877>, Zugriff 31. 8. 2010]

Raab-Steiner, Elisabeth & Benesch, Michael (2008), *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: Facultas.

Rechtien, Wolfgang (1999a), *Angewandte Gruppendynamik: ein Lehrbuch für Studierende und Praktiker* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

Rechtien, Wolfgang (1999b), Zur Geschichte der Angewandten Gruppendynamik. In: König, Oliver (1999), *Gruppendynamik: Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung*. München, Wien: Profil-Verlag, 43–62.

Rega, Lorenza & Magris, Marella (2004), *Übersetzen in der Fachkommunikation. Comunicazione specialistica e traduzione*. Narr: Tübingen.

Reigeluth Charles M. (Ed.) (1999), *Instructional Design Theories and Models*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Reininger-Stressler, Doris (2008), Mündliches biografisches Erzählen im fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen: eine Unterrichtsaktivität aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden. Universität Wien: Dissertation.

Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz & Prenzel, Manfred (1994), Computerunterstützte Lernumgebungen: Planung, Gestaltung und Bewertung. Erlangen: Publicis-MCD-Verlag.

Reiss, Katharina & Vermeer, Hans J. (1984), Grundlegung einer allgemeinen Translati-onstheorie. Tübingen: Niemeyer.

Reiss, Katharina (1969), Textbestimmung und Übersetzungsmethode. *Ruperto Carola* 46: 69–75.

Reiss, Katharina (1986), Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. München: Max Hueber Verlag.

Resch, Renate (1999), Die Rolle der muttersprachlichen Kompetenz. In: Snell-Hornby, Mary (1999), *Handbuch Translation* (2. verb. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verl., 344–345.

Ribar, Vera (1995), Pädagogische Aspekte der Gruppendynamik. Frankfurt am Main / Wien: Lang.

Richards, Jack C. & Schmidt, Richard (1983), *Language and Communication*. London: Longman.

Ridgeway, Cecilia L. (1983), *The dynamics of small groups*. New York: St. Martin's Press.

Risku, Hanna & Pircher, Richard (2006), Translatory Cooperation : Roles, Skills and Co-ordination in Intercultural Text Design. In: Wolf, Michaela (2006), *Übersetzen - translating - traduire: towards a "social turn"?* Wien: Lit-Verl., 253–263.

Risku, Hanna (1998), *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.

Risku, Hanna (1999), *Translatorisches Handeln*. In : Snell-Hornby, Mary (1999), *Handbuch Translation* (2. verb. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verl., 107–112.

Risku, Hanna (2004), *Translationsmanagement. Interkulturelle Fachkommunikation im Informationszeitalter*. Tübingen : Narr.

Rogers, Carl R. (1983), *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, OH: Merrill.

Rogers, Margaret (2004), *The Future of Translator Training*. In: Rega, Lorenza & Magris, Marella (2004), *Übersetzen in der Fachkommunikation. Comunicazione specialistica e traduzione*. Narr: Tübingen, 175–188.

Roth, Heinrich (1971), *Pädagogische Anthropologie: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.

Ruiter, Jan-Peter De (1998), *Gesture*. Nimmwegen: Max-Planck-Institut für Psycholinguistik.

Rutkowski, Gregory K.; Gruder, Charles L. & Romer, Daniel (1983), *Group cohesiveness, social norms, and bystander intervention*. *Journal of Personality and Social Psychology* 44: 545–552.

Sader, Manfred (1972), *Psychologische Anmerkungen zur Theorie der Gruppendynamik*. *Gruppendynamik* 3: 111–122.

Sader, Manfred (1991), *Psychologie der Gruppe*. München, Weinheim: Juventa.

Sansone, Carol; Morf, Carolyn C. & Panter, Abigail T. (2004), *The Sage Handbook of Methods in Social Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sbandi, Pio (1975), *Gruppenpsychologie: Einführung in die Wirklichkeit der Gruppendynamik aus sozialpsychologischer Sicht*. München: Pfeiffer.

Schäffner, Christina (1999), *Translation and Norms*. Clevedon: Multilingual Matters.

Schattenhofer, Karl (1999), Was ist eine Gruppe? Gruppenmodelle aus konstruktivistischer Sicht. In: König, Oliver (1999), *Gruppendynamik: Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung*. München, Wien: Profil-Verlag, 129–157.

Schattenhofer, Karl (2009), Was ist eine Gruppe? Verschiedene Sichtweisen und Unterscheidungen. In: Edding, Cornelia & Schattenhofer, Karl (2009), *Alles über Gruppen: Theorie, Anwendung, Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 16–46.

Schatz, Heide (2007), *Fertigkeit Sprechen*. Berlin, Wien: Langenscheidt. (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache; 20: Teilbereich Deutsch als Fremdsprache)

Schmitt, Peter A. (1993), Der Translationsbedarf in Deutschland. Ergebnisse einer Umfrage. MDÜ 4: 3–10.

Schmitt, Peter A. (1999a), Berufspraxis und Ausbildung: Was machen Übersetzer / Dolmetscher? In: Snell-Hornby, Mary (1999), *Handbuch Translation* (2. verb. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verl., 1–5.

Schmitt, Peter A. (1999b), Computereinsatz in der Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern. In: Snell-Hornby, Mary (1999), *Handbuch Translation* (2. verb. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 348–350.

Schmitt, Peter A. (1999c), Marktsituation der Übersetzer. In: Snell-Hornby, Mary (1999), *Handbuch Translation* (2. verb. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verl., 5–13.

Schmitz, Klaus-Dirk (2006), 10 Thesen zur Bachelor- und Master-Ausbildung im Bereich Translation. *Lebende Sprachen* 2006/1: 2–5.

Schmitz, Klaus-Dirk (2008), Gut gerüstet für den Arbeitsmarkt: Erfahrungen mit den translatorischen BA- und MA-Studiengängen der FH Köln. MDÜ 2008/4: 19–21.

Schmuck, Richard A. & Schmuck, Patricia A. (2001), *Group Processes in the Classroom*. Boston, MA: McGraw-Hill.

Schuler, Heinz & Barthelme, Dorothea (1995), Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In: Seyfried, Brigitte (Hrsg.) (1995), „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Bielefeld: Bertelsmann, 77–116.

Schulz von Thun, Friedemann (1981), *Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schulz-Hardt, Stefan und Frey, Dieter (1998), Wie der Hals in die Schlinge kommt: Fehlentscheidungen in Gruppen. In: Ardelt-Gattinger, Lechner, Hans und Schlögl, Walter (1998), *Gruppendynamik: Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, 139–158.

Schwerdtfeger, Inge C. (2003), Sozialformen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Herbert Christ & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen: Francke, 247–251.

Scovel, Thomas (1978), The Effect of Affect in Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research. *Language Learning* 28: 129–142.

Searle, John R. (1971), *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt: Suhrkamp.

Senior, Rosemary (1997), Transforming language classes into bonded groups. *ELT Journal* 51: 3–11.

Senior, Rosemary (2002), A Class-centred Approach to Language Teaching. *ELT Journal* 56: 397–403.

Seyfried, Brigitte (Hrsg.) (1995), „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Bielefeld: Bertelsmann.

Shannon, Claude E. & Weaver, Warren (1949), *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press.

Sharan, Schlomo & Shaulov, Ada (1990), *Cooperative Learning, motivation to Learn, and Academic Achievement*. In: Sharan, Schlomo (1990), *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger, 173–202.

Sharan, Schlomo (1990), *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger.

Shaw, Marvin E. & Shaw, Lily May (1962), *Some Effects of Sociometric Grouping upon Learning in a Second Grade Classroom*. *Journal of Social Psychology* 33: 453–458.

Shaw, Marvin E. (1981), *Group Dynamics: The Psychology of Small Group Behavior* (3. Aufl.). New York: McGraw-Hill.

Sitta, Horst (2003), *Texte schreiben an der Hochschule*. In: Hagemann, Jörg (2003), *Schriftliche und mündliche Kommunikation: Begriffe - Methoden - Analysen; Festschrift zum 65. Geburtstag von Klaus Brinker*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 221–233.

Sjølund, Arne (1981), *Gruppenpsychologie für Erzieher, Lehrer und Gruppenleiter*. Wiesbaden: Quelle und Meyer Verlag Heidelberg.

Slavin, Robert (1995), *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Slavin, Robert (1996), *Research on Cooperative Learning and Achievement: What we know, what we need to know*. *Contemporary Educational Psychology* 21: 43–69

Slimani, Assia (1992), *Evaluation of Classroom Interaction*. In: Alderson, Charles J. & Beretta, Alan (Hrsg.) (1991), *Evaluating Second Language Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 197–221.

Snell-Hornby, Mary (1986), *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung: Zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen: Francke.

Snell-Hornby, Mary (1986), *Übersetzen, Sprache, Kultur*. In: Snell-Hornby, Mary (1986), *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung: Zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen: Francke, 9–29.

Snell-Hornby, Mary (1999), *Translationswissenschaftliche Grundlagen: Was heißt eigentlich „Übersetzen“?* In: Snell-Hornby, Mary (1999), *Handbuch Translation* (2. verb. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verl., 37–39.

Snell-Hornby, Mary (1999), *Handbuch Translation* (2. verb. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verl.

Stanford, Gene (1972), *Psychological Education in the Classroom*. *Personnel and Guidance Journal* 50: 585–592.

Stanford, Gene (1980), *Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo: praktische Anleitung für Lehrer und Erzieher* (1. Aufl.). Braunschweig: Westermann.

Stevick, Earl W. (1980), *Teaching Languages: A Way and Ways*. Newbury House: Rowley, MA.

Stiller, Klaus D. (2001), *Möglichkeiten und Grenzen des Medieneinsatzes in Lehr-Lern-Prozessen*. In: Schweer, Martin KW (Hrsg.) (2001), *Aktuelle Aspekte medienpädagogischer Forschung: Interdisziplinäre Beiträge aus Forschung und Praxis*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 119–148.

Stiltner, Barbara (1973), *The Effects of Interaction Activities and Teacher Role on Group Development in Junior High School Classrooms*. University of Colorado: Dissertation.

Stogdill, Ralph Melvin (1972), *Group Productivity, Drive, and Cohesiveness*. *Organizational Behavior and Human Performance* 8: 26–43.

Stokes, Joseph P. (1983), Components of group cohesion: Intermember attraction, instrumental value, and risk taking. *Small Group Behavior* 14: 1 63–73.

Stoll, Karl-Heinz (2000), Zukunftsperspektiven der Translation. In : Schmitt, Peter A. (2000), Paradigmenwechsel in der Translation. Festschrift für Albrecht Neubert zum 70. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, 235–264.

Stolze, Radegundis (1996), Weltweite Perspektive für Übersetzer und Dolmetscher. Bericht über den XIV. FIT-Kongress 12.-16. 1996 in Melbourne. *MDÜ* 3: 1–6.

Storch, Günther (1999), Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.

Studienplan für das Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation 2007. [Online: http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/Studienprogrammleitung/Curr_2007_Aenderung_BA_Transkulturelle_Kommunikation.pdf, Zugriff 31. 8. 2010]

Studienrichtungen: Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation. [Online: <http://public.univie.ac.at/index.php?id=5266>, Zugriff 31. 8. 2010]

Swanson, Guy E.; Newcomb, Theodore M. & Hartley, Eugene L. (1952): *Readings in social psychology*. New York: Holt.

Swertz, Christian (2004), Was das Medium mit der sozialen Arbeit macht. Reflexionen zum Einsatz der Computertechnologie in der pädagogischen Praxis. In: Schindler, W. (Hrsg.): *Bildung und Lernen Online*. kopaed: München, 65–75.

Swezey, Robert W.; Meltzer, Andrew L. & Salas, Eduardo (1994), Some Issues Involved in Motivating Team. In: O’Neil, Harold F. & Drillings, Michael (1994) *Motivation: Theory and Research*. Erlbaum: Hillsdale, 141–169.

Szostek, Carolyn (1994), Assessing the Effects of Cooperative Learning in an Honors Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals* 27: 252–261.

Tajfel, Henri (Hrsg.) (1984), *The Social Dimension: European Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tausch, Reinhard & Tausch, Annemarie (1970), *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Verlag für Psychologie.

Tausch, Reinhard & Tausch, Annemarie (1998), *Erziehungspsychologie Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe.

Terborg, James R.; Castore, Carl & DeNinno, John A. (1976), A Longitudinal Field Investigation of the Impact of Group Composition on Group Performance and Cohesion. *Journal of Personality and Social Psychology* 34: 782–790.

Thelen, Herbert A. & Withall, John (1949), Three frames of reference: The description of climate. *Human Relations* 2: 159–176.

Thissen, Frank (1997), *Lerntheorien und ihre Umsetzung in multimedialen Lernprogrammen: Analyse und Bewertung*.

[Online: <http://www.pc-prof.us/texte/Lerntheorien.pdf> Zugriff 31. 8. 2010]

Toury, Gideon (1999), A Handful of Paragraphs on "Translation" and "Norms". In: Schöffner, Christina (1999), *Translation and Norms*. Clevedon: Multilingual Matters, 9–32.

Tuckman, Bruce Wayne & Jensen, Mary Ann C. (1977), Stages of Small Group Development. *Group and Organization Studies* 2/4: 419–327.

Tuckman, Bruce Wayne (1965), Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin* 63: 384–399.

Tudor, Ian (2001), *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Turner, John C. (1984), Social identification and psychological group formation. In: Tajfel, Henri (Hrsg.) (1984), *The Social Dimension: European Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 518–538.

Urquhart, Linda (1997), Personality Style. In: Greenwich, Carolyn (1997), *The Fun Factor*. Sidney: McGraw Hill.

UZH (2008), Überfachliche Kompetenzen. Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich.

Van Ek, Jan A. (1993), *Objectives for Foreign Language Learning*. Vol. I: Scope. Strasbourg: Council of Europe.

Van Vaerenbergh, Leona (2006), Die soziale und kommunikative Dimension des Übersetzens: Funktionalistische und cognitive Translationstheorien im Vergleich. In: Wolf, Michaela (2006), *Übersetzen - translating - traduire: towards a "social turn"?* Wien: Lit-Verl., 99–109.

Vermeer, Hans J. (1978), Ein Rahmen für eine Allgemeine Translationstheorie. *Lebende Sprachen* 3: 99–102.

Vermeer, Hans J. (1986), Übersetzen als kultureller Transfer. In: Snell-Hornby, Mary (1986), *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung: Zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen: Francke, 30–53.

Viaggio, Sergio (2005), The Importance of the Metacommunicative Purposes of Kommunikation, or Teaching Students to Listen and Speak like normal Human Beings. *META* 2005/1: 78–95

Voigt, Bert & Antons, Klaus (1987), Systematische Anmerkungen zur Intervention in Gruppen. *Gruppendynamik* 18: 29–46.

Vopel, Klaus W. (1972), *Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich*. Hamburg: ADH.

Wallace, Michael J. (1998), *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Walzik, Sebastian (2004), Förderung sozialer Kompetenzen an der Hochschule. Ein Praxisbeitrag und seine theoretischen Grundlagen. In: Langmaack, Barbara (2004), *Soziale Kompetenz: Verhalten steuert den Erfolg*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 215–239.

Watzlawick, Paul ; Beavin, Janet H. & Jackson, Don D. (1969), *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber Verlag.

Weber, Hartmut (1989), Gesprächssimulationen im universitären Fremdsprachenunterricht. In: Addison, Anthony & Vogel, Klaus (1989), *Gesprochene Fremdsprache*. Bochum: AKS-Verlag, 157–172.

Wellhöfer, Peter R. (2004), *Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz: Theorie und Trainingsbeispiele*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Wellhöfer, Peter R. (2007), *Gruppendynamik und soziales Lernen: Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen* (3. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Wendt, Michael (1996), *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Narr.

Werning, Rolf (1998), Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? *Pädagogik* 7–8: 39–41.

Williams, Jenny; Chesterman, Andrew (2002), *The map: a beginner's guide to doing research in translation studies*. Manchester: St. Jerome Publ.

Wilson, Brent & Cole, Peggy (1991), A review of cognitive teaching models. *Educational Technology Research and Development* 39/4: 47–64.

Wilson, Brent (ed). (1996), *Constructivist learning environments: case studies in instructional design*. New Jersey: Educational Technology Publications Englewood Cliffs.

Wilson, Gerald L. (2002), *Groups in Context: Leadership and Participation in Small Groups*. Boston, MA: McGraw-Hill.

Wilss, Wolfram (1981), *Übersetzungswissenschaft*. Darmstadt: Wiss. Buchges.

Wischmeier, Richard R. (1955), *Group-centered and leader-centered leadership: An experimental study*. *Speech Monographs* 22/1: 43–48.

Witte, Erich H. & Lecher, Silke (1998), *Leistungskriterien für aufgabenorientierte Gruppen*. In: Ardelt-Gattinger, Elisabeth; Lechner, Hans & Schlögl, Walter (Hrsg.) (1998), *Gruppendynamik: Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 52–60.

Witte, Heidrun (1999), *Die Rolle der Kulturkompetenz*. In: Snell-Hornby, Mary (1999), *Handbuch Translation* (2. verb. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verl., 345–348.

Wolf, Michaela (2006), *Übersetzen - translating - traduire: towards a "social turn"?* Wien: Lit-Verl.

Wolff, Dieter (1999), *Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie*. In: Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralf (Hrsg.) (1999), *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 37–48.

Wright, Tony (1987), *The Role of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Yalom, Irwin (1995), *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. New York: Basic.

Young, Dolly J. (1990), *An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking*. *Foreign Language Annals* 23: 539–553.

Young, Dolly J. (1992), Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals* 25: 157–172.

Young, Dolly J. (1999), *Affect in foreign language and second language learning*. Boston, MA: McGraw-Hill.

Zaccaro, Stephen J. (1995), Leader Resources and the Nature of Organizational Problems. *Applied Psychology: An International Review* 44: 32–36.

Ziller, Robert C. (1958), Communication restraints, group flexibility, and group confidence. *Journal of applied Psychology* 42: 346–352.

Zöchbauer, Franz & Hoekstra, Henk (1974), *Kommunikationstraining: ein Erfahrungsbericht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Zysno, Peter V. (1998), Die Klassifikation von Gruppenaufgaben. In: Ardelt-Gattinger, Elisabeth; Lechner, Hans & Schlögl, Walter (Hrsg.) (1998), *Gruppendynamik: Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 10–24.

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: DAS ORGANONMODELL (BÜHLER 1934: 28)	16
ABBILDUNG 2: DAS KOMMUNIKATIONSQUADRAT (SCHULZ VON THUN 1981: 30)	17
ABBILDUNG 3: DER „VIEROHRIGE“ EMPFÄNGER (SCHULZ VON THUN 1981: 45)	17
ABBILDUNG 4: KOMMUNIKATION IN EINER GRUPPE	19
ABBILDUNG 5: DAS „JOHARI-FENSTER“ (NACH LUFT 1971)	21
ABBILDUNG 6: DIE BEGINNENDE INTERAKTION IN EINER GRUPPE UND DAS GRUPPENDYNAMISCHE ZIEL	22
ABBILDUNG 7: DIE KOMMUNIKATIONSPYRAMIDE	23
ABBILDUNG 8: DIE KOMPETENZMATRIX VON TRANSLATOR/INNEN	41
ABBILDUNG 9: REIHENFOLGE DER ZU ABSOLVIERENDEN LEHRVERANSTALTUNGEN	49
ABBILDUNG 10: NEUE REIHENFOLGE DER ZU ABSOLVIERENDEN LEHRVERANSTALTUNGEN (KRAJCSO 2010C: 2)	52
ABBILDUNG 11: VERTEILUNG DER INHALTE DER MÜNDLICHEN KOMMUNIKATION	61
ABBILDUNG 12: EINFLÜSSE AUF DIE ENTWICKLUNG DER GRUPPENDYNAMIK (KÖNIG 1999: 12)	71
ABBILDUNG 13: TYPEN VON GRUPPEN	76
ABBILDUNG 14: DER GRUPPENDYNAMISCHE EISBERG (LANGMAACK & BRAUNE- KRICKAU 1985: 75)	77
ABBILDUNG 15: DIE DREI ACHSEN DES GRUPPENDYNAMISCHEN RAUMES	80
ABBILDUNG 16: SITUATIVER FÜHRUNGSSTIL (HERSEY & BLANCHAR 1982: 194)	125
ABBILDUNG 17: DER KREISLAUF VON AKTION UND REFLEXION (ALTRICHTER & POSCH 1998: 17)	162
ABBILDUNG 18: DESKRIPTIVE STATISTISCHE AUSWERTUNG DER JOURNALE IM WS 07	222
ABBILDUNG 19: EINSTELLUNG DER LEHRENDE IM WS 07	245
ABBILDUNG 20: UNTERRICHTSATMOSPHERE IM WS 07	246
ABBILDUNG 21: GRUPPENGEST IM WS 07	247
ABBILDUNG 22: UNSERE GRUPPE IM WS 07	248
ABBILDUNG 23: GRUPPENGEST IM SS 08	255
ABBILDUNG 24: UNSERE GRUPPE IM SS 08	256
ABBILDUNG 25: EINSTELLUNG DER LEHRENDE IM SS 08	257
ABBILDUNG 26: UNTERRICHTSATMOSPHERE IM SS 08	258
ABBILDUNG 27: ONLINE-PHASE INTERVIEW	266
ABBILDUNG 28: UNTERRICHTSATMOSPHERE IM SS 10	273

ABBILDUNG 29: GRUPPENGEST IM SS 10

274

ABBILDUNG 30: EINSTELLUNG DER LEHRENDE IM SS 10

275

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: MODULGRUPPE <i>STUDIENEINGANGSPHASE</i>	45
TABELLE 2: MODULGRUPPE <i>AUFBAUMODULE I TEXT- UND KULTURKOMPETENZ</i>	46
TABELLE 3: MODULGRUPPE <i>AUFBAUMODULE II INTRA- UND TRANSKULTURELLE KOMMUNIKATION</i>	47
TABELLE 4: MODULGRUPPE <i>AUFBAUMODULE III BERUFSRELEVANTE KOMPETENZEN UND SPEZIALISIERUNGEN</i>	48
TABELLE 5: MODULGRUPPE <i>AUFBAUMODULE IV WISSENSCHAFTLICHE VERTIEFUNG UND BACHELORARBEIT</i>	48
TABELLE 6: TYPOLOGIE DER FÜHRUNGSSTILE	119
TABELLE 7: EMPFOHLENER FÜHRUNGSSTIL NACH HERSEY UND BLANCHARD (1982)	125
TABELLE 8: LEHRPLAN DER LEHRVERANSTALTUNG <i>MÜNDLICHE KOMMUNIKATION: UNGARISCH IM SS 2008</i>	250
TABELLE 9: LEHRPLAN DER LEHRVERANSTALTUNG <i>MÜNDLICHE KOMMUNIKATION: UNGARISCH IM SS 2010</i>	261

Anhang

Anhang 1: Studienplan Transkulturelle Kommunikation

BACHELORSTUDIUM AN DER UNIVERSITÄT WIEN

Studium: Transkulturelle Kommunikation

Der Senat hat in seiner Sitzung am 14.06.2007 das von der gemäß § 25 Abs. 8 Z. 3 und Abs. 10 des Universitätsgesetzes 2002 eingerichteten entscheidungsbefugten Curricular Kommission vom 05.06.2007 beschlossene Curriculum für das Bachelorstudium **Transkulturelle Kommunikation** in der nachfolgenden Fassung genehmigt.

Rechtsgrundlagen sind das Universitätsgesetz 2002 und der Studienrechtliche Teil der Satzung der Universität Wien.¹

Qualifikationsprofil und Studienziele

§ 1

(1) Das Ziel des Bachelorstudiums **Transkulturelle Kommunikation** an der Universität Wien ist die Vermittlung der grundlegenden wissenschaftlichen Kenntnisse und Methoden sowie der praktischen Fertigkeiten, die für die berufliche Tätigkeit im Bereich der transkulturellen Kommunikation erforderlich sind. Transkulturelle Kommunikation ist gekennzeichnet durch professionellen Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in allen Bereichen der Gesellschaft. Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums Transkulturelle Kommunikation sind praxisorientierte Fachleute im Bereiche der internationalen mehrsprachigen Kommunikation.

Das Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation umfasst auch die wissenschaftliche Analyse der aktuellen Dimension von Kommunikationsprozessen über Kulturgrenzen hinweg. Mit diesem Studium wird auch eine solide Basis für eine fortführende translationswissenschaftliche Ausbildung (Masterstudium Übersetzen sowie Masterstudium Dolmetschen) an der Universität Wien gelegt.

Die Studierenden werden mit den Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens vertraut gemacht und erwerben ein sehr hohes Maß an Sprach- und Kulturkompetenz und kontrastiver Textkompetenz in den 3 Arbeitssprachen (in der Regel Mutter-/Bildungssprache und in zwei Fremdsprachen) und somit eine translatorische Basiskompetenz. Dabei handelt es sich vorwiegend um fachsprachliche Kommunikationskompetenzen. Metafachliche Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Medienkompetenz und Managementfähigkeiten werden durch projektorientierten, kollaborativen Unterricht und Blended Learning gezielt gefördert.

Damit sind die Absolventinnen und Absolventen in den verschiedensten Bereichen der Wirtschaft, der öffentlichen Verwaltung, und generell in denjenigen öffentlichen und privaten Betrieben, staatlichen Stellen und in Kultureinrichtungen, die sehr viele internationale Kontakte und einen internationalen Kundenkreis haben, sehr vielseitig einsetzbar.

(2) Die Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums **Transkulturelle Kommunikation** an der Universität Wien sind befähigt, Inhalte für unterschiedlichste Kommunikationssituationen und Zielgruppen verständlich zu machen, und zwar in drei Arbeitssprachen und für unterschiedliche Kulturen. Sie sind sich der Unterschiedlichkeit zwischen Kommunikationsprozessen in verschiedenen Kulturen bewusst und verfügen über ein konkret einsetzbares kommunikatives Know-how, mit dem sie aktiv Kommunikationssituationen so gestalten können, dass Mitglieder unterschiedlicher Kulturen sich verständlich machen können und sich verstanden fühlen. Sie haben die Fähigkeit, in transkulturellen Situationen Kommunikationsziele zu definieren und Kommunikationsstrategien umzusetzen, um diese Ziele zu erreichen. Die Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums Transkulturelle Kommunikation an der Universität Wien sind in der Lage, sich rasch in unterschiedliche und sich dynamisch entwickelnde Berufsprofile in Wirtschaft, Industrie, Verwaltung, Kultur, Tourismus, und vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen einzuarbeiten.

¹ Zum Beschlusszeitpunkt BGBl. I Nr. 120/2002 in der Fassung BGBl. I Nr. 74/2006 und MBl. vom 04.05.2007, 23. Stück, Nr. 111

Dauer und Umfang

§ 2

Der Arbeitsaufwand für das Bachelorstudium **Transkulturelle Kommunikation** beträgt 180 ECTS-Punkte. Das entspricht einer vorgesehenen Studiendauer von 6 Semestern.²

Sprache

§ 3

(1) Folgende Sprachen werden angeboten: Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Ungarisch.

(2) Die Ausbildung erfolgt in drei Arbeitssprachen: der Mutter- oder Bildungssprache (*1. Arbeitssprache, im Folgenden als A-Sprache bezeichnet*) und in zwei Fremdsprachen (*1. Fremdsprache = 2. Arbeitssprache, im Folgenden als B-Sprache bezeichnet; 2. Fremdsprache = 3. Arbeitssprache, im Folgenden als C-Sprache bezeichnet*), wobei Deutsch entweder als Mutter- /Bildungssprache oder als 2. Arbeitssprache (B-Sprache) zu wählen ist.

(3) Studierende, deren A-Sprache nicht Deutsch ist, können das Studium nur betreiben, wenn ihre Mutter- oder Bildungssprache im Rahmen des Studienprogramms angeboten wird. Sie haben jedenfalls Deutsch als B-Sprache zu wählen.

Zulassungsvoraussetzungen

§ 4

Als Zulassungsvoraussetzungen zum Studium können nur die gesetzlich vorgesehenen angeführt werden. Diese sind dem Universitätsgesetz 2002 und der UBVO zu entnehmen.

Akademischer Grad

§ 5

Absolventinnen bzw. Absolventen des Bachelorstudiums **Transkulturelle Kommunikation** ist der akademische Grad "Bachelor of Arts" – abgekürzt BA – zu verleihen. Dieser akademische Grad ist hinter dem Namen zu führen.

Module mit ECTS-Punktezuweisung

§ 6

Alle hier aufgelisteten Lehrveranstaltungen haben den Status von Pflichtveranstaltungen, alle Module sind Pflichtmodule.

Modulgruppe Studieneingangsphase (STEP): (40 ECTS)

² Nach der derzeitigen Rechtslage: UG 2002, Teil 2, Abschnitt 2, § 54

Die STEP dient zur Orientierung der Studierenden, damit sie ihre Eignung für das Studium überprüfen können. So ist die Sprachkompetenz auf C1 Niveau des Europäischen Referenzrahmens in den gewählten Arbeitssprachen ein Ausbildungsziel in der STEP und Voraussetzung für den Zugang zu den Aufbaumodulen.

Modul Einführung in das Studium (2 ECTS)

Die Vorlesung Einführung in das Studium findet als Block in der ersten Semesterwoche statt und dient insbesondere dazu, Studierende mit dem Studium Transkulturelle Kommunikation sowie mit relevanten Lerntechniken und einer entsprechenden Lernkultur vertraut zu machen. Studierende reflektieren ihre bisherigen Lerngewohnheiten und entwickeln die Fähigkeit, ihre Lernprozesse selbstverantwortlich zu strukturieren und zu organisieren. Für die gezielte Förderung des Sprachkompetenzniveaus aller Studierenden findet im Rahmen dieser Lehrveranstaltung eine Feststellung der Sprachkompetenzen in den gewählten Arbeitssprachen statt.

Eine erfolgreiche Absolvierung dieses Moduls ist Voraussetzung für die Teilnahme an allen anderen Modulen der Studieneingangsphase mit Ausnahme des Moduls Grundlagen sowie an allen Aufbaumodulen mit Ausnahme der Module Kommunikation und Präsentation und Transkulturelle Kommunikation und Beruf.

		SWSt	ECTS
VO	Einführung in das Studium	2	2

Modul Grundlagen (6 ECTS)

Studierende entwickeln ein Bewusstsein dafür, dass transkulturelle Kommunikation einer wissenschaftlichen Fundierung bedarf. Sie beschäftigen sich mit Praxisfeldern und Anwendungskontexten der transkulturellen Kommunikation, studienrelevanten sprach- und kommunikationswissenschaftlichen Grundlagen, sowie mit den wesentlichen Aspekten der Grammatik in den von den Studierenden gewählten Fremdsprachen.

VO	Transkulturelle Kommunikation: Theorie und Praxis	1	1
VO	Einführung Sprache, Kommunikation, Text	1	1
VO	Grammatik im Kontext B-Sprache	2	2
VO	Grammatik im Kontext C-Sprache	2	2

Modul Kommunikation und Text I (16 ECTS)

Die Studierenden lernen die Strukturen und Regularitäten der Sprachsysteme der B-Sprache zu analysieren und wenden dieses Wissen bei der Erstellung von Texten an und entwickeln daher ihre kommunikative Kompetenz in der B- Sprache weiter. Sie gewinnen damit die Sicherheit, sich korrekt und situationspezifisch ausdrücken zu können.

UE	Grammatik im Kontext B-Sprache	2	4
UE	Lesekompetenz und Textproduktion B-Sprache	2	4
UE	Hörkompetenz und Textproduktion B-Sprache	2	4
UE	Mündliche Kommunikation B-Sprache	2	4

Modul Kommunikation und Text II (16 ECTS)

Die Studierenden lernen die Strukturen und Regularitäten der Sprachsysteme der C-Sprache zu analysieren und wenden dieses Wissen bei der Erstellung von Texten an und entwickeln daher ihre kommunikative Kompetenz in der C-Sprache weiter. Sie gewinnen damit die Sicherheit, sich korrekt und situationspezifisch ausdrücken zu können.

UE	Grammatik im Kontext C-Sprache	2	4
UE	Lesekompetenz und Textproduktion C-Sprache	2	4
UE	Hörkompetenz und Textproduktion C-Sprache	2	4
UE	Mündliche Kommunikation C-Sprache	2	4

Modulgruppe Aufbaumodule I Text- und Kulturkompetenz: (30 ECTS)

Modul Kommunikation und Präsentation (6 ECTS)

Die Studierenden lernen, ihr eigenes Kommunikationsverhalten zu analysieren und zu verbessern. Sie lernen ihre Präsenz durch Präsentationstechnik und Medieneinsatz zu verstärken. Medienkompetenz umfasst u.a. auch den gezielten Umgang mit eLearning-Methoden. Die Studierenden stärken ihre Kommunikationskompetenzen und entwickeln dadurch ihre Fähigkeit, selbstbewusst zu kommunizieren, weiter. Sie machen sich mit der speziellen Rolle des „Global English“ in der internationalen Kommunikation vertraut.

VO	Präsentationstechniken und Medienkompetenz	2	2
VO	Global English and international communication	2	2
VO	Transkulturelle Kommunikation: Probleme und Lösungsansätze	2	2

Modul Kommunikation und Kultur (10 ECTS)

Die Studierenden erkennen den Zusammenhang zwischen Kultur und Kommunikation. Sie reflektieren die Kulturgeprägtheit ihres eigenen kommunikativen Verhaltens und erwerben Wissen über und Bewusstsein für die Besonderheiten ihrer eigenen Kultur und der ihrer anderen Arbeitssprachen. Sie lernen, entsprechend ihrer eigenen Kommunikationsziele in anderen Kulturen sowohl mündlich wie auch schriftlich adäquat kommunikativ zu handeln.

VO	Kulturkompetenz B-Sprache 1	2	2
UE	Kultur- und textbezogene Wortschatzarbeit B-Sprache	1	2
VO	Kulturkompetenz C-Sprache 1	2	2
UE	Kultur- und textbezogene Wortschatzarbeit C-Sprache	1	2
VO	Kulturkompetenz A-Sprache (Anmerkung: Diese VO wird als VO Kulturkompetenz 2 B-Sprache bzw. VO Kulturkompetenz 2 C-Sprache in der Modulgruppe Intra- und transkulturelle Kommunikation angeboten	2	2

Modul Textkompetenz - Basis (14 ECTS)

Die Studierenden erlernen den professionellen Umgang mit Texten und erlernen die einzelnen Arbeitsschritte des transkulturellen Textens. Dazu gehört vor allem die Analyse des Auftrags, die Analyse der Ausgangsmaterialien und die Planung des Zieltextes. Sie erwerben Strategien, kohärent zu texten und die Kohärenz ihrer Texte kritisch zu hinterfragen.

		SWSt	ETS
VO	Einführung in die Textanalyse	2	2
UE	Textkompetenz Mutter-/Bildungssprache (A-Sprache Deutsch)	2	4
UE	Textkompetenz – B-Sprache	2	4
UE	Textkompetenz – C-Sprache	2	4

Modulgruppe Aufbaumodule II Intra- und transkulturelle Kommunikation (66 ECTS)

Die Studierenden setzen ihr Wissen über die Arbeitsschritte professioneller transkultureller Kommunikation, ihr Textwissen und ihr Kulturwissen in ihren drei Arbeitssprachen für intra- und transkulturelle Texte um. Sie perfektionieren das gruppen- und auftragsspezifische Texten in ihren drei Arbeitssprachen in schriftlicher und mündlicher Kommunikation. Sie entwickeln so auch die Fähigkeit, durch professionelles Auftreten ihre fachspezifischen und metafachlichen Kompetenzen selbstbewusst zu vertreten.

Modul Intra- und transkulturelle Kommunikation 1 (10 ECTS)

UE	Textkompetenz B-Sprache	2	4
UE	Translatorische Basiskompetenz: B-Sprache und A-Sprache	2	4
VO	Kulturkompetenz B-Sprache 2 (bzw. Kulturkompetenz A-Sprache im Modul Kommunikation und Kultur)	2	2

Modul Intra- und transkulturelle Kommunikation 2 (12 ECTS)

UE	Textkompetenz B-Sprache	2	4
UE	Translatorische Basiskompetenz: B-Sprache und A-Sprache	2	4
UE	Kulturkompetenz B-Sprache	2	4

Modul Intra- und transkulturelle Kommunikation 3 (10 ECTS)

UE	Textkompetenz C-Sprache	2	4
UE	Translatorische Basiskompetenz: B-Sprache und A-Sprache	2	4
VO	Kulturkompetenz C-Sprache 2 (bzw. Kulturkompetenz A-Sprache im Modul Kommunikation und Kultur)	2	2

Modul Intra- und transkulturelle Kommunikation 4 (12 ECTS)

UE	Textkompetenz C-Sprache	2	4
UE	Kulturkompetenz C-Sprache	2	4
UE	Translatorische Basiskompetenz Deutsch und C-Sprache	2	4

Modul Intra- und transkulturelle Kommunikation 5 (8 ECTS)

UE	Translatorische Basiskompetenz: Deutsch und C-Sprache	2	4
UE	Translatorische Basiskompetenz: Deutsch und C-Sprache	2	4

Modul Translation (10 ECTS)

Die Studierenden erfassen die Bedeutung der Theorie für die einzelnen Arbeitsschritte professioneller transkultureller Kommunikation. Sie verstehen, dass sie wissenschaftliche Theorien brauchen, um ihre Kompetenz erkennen, benennen und erklären zu können. Sie erkennen die Wichtigkeit professioneller Kommunikation mit den AuftraggeberInnen und üben transkulturelle Textproduktion in schriftlicher und mündlicher Form.

VO	Einführung in die Translationswissenschaft	2	2
VO	Praxis der transkulturellen Kommunikation	2	2
VO	Translatorische Methodik	2	2
UE	Translatorische Methodik	2	4

Modul Intra- und transkulturelle Kommunikation – Prüfung (4 ECTS)

	Intra- und transkulturelle Kommunikation – Prüfung		4
--	--	--	---

Modulgruppe Aufbaumodule III Berufsrelevante Kompetenzen und Spezialisierungen: (26 ECTS)**Modul Fachkommunikation (12 ECTS)**

Die Studierenden erwerben Kenntnisse über die Besonderheiten der Fachkommunikation im Allgemeinen und der spezifischen Fachtextsorten in unterschiedlichen Fachgebieten im Besonderen. Sie erlernen Methoden der terminologischen Recherche und der terminografischen Datenverwaltung. Sie machen sich mit dem Umgang mit Wörterbüchern und anderen Nachschlagewerken sowie mit Suchmaschinen im WWW vertraut. Sie lernen in ihren drei Arbeitssprachen Fachtexte zu analysieren, zu produzieren und zu präsentieren, und ihre Recherche-Ergebnisse zu dokumentieren.

VO	Einführung in die Fachkommunikation und in die deutsche Fachsprache	2	2
VO	Terminologie und Hilfsmittelkunde	2	2
VO	Fachkommunikation B-Sprache	4	4

VO	Fachkommunikation C-Sprache	4	4
----	-----------------------------	---	---

Modul Transkulturelle Kommunikation und Beruf (8 ECTS)

Die Studierenden erkunden die praktischen Berufsfelder intra- und transkultureller Kommunikation. Sie entwickeln ein Bewusstsein für ihr Know-how und erlernen, dieses für zukünftige Arbeitgeber überzeugend darzustellen. Besonderes Augenmerk wird dabei unterschiedlichen Dimensionen des Diversitätsmanagements in Betrieben und Organisationen geschenkt. Grundlagen des Projektmanagements, von Sprachtechnologien, sowie des Informations- und Wissensmanagements gehören ebenfalls zu berufsrelevanten Kompetenzen.

Dieses Modul befasst sich mit dem BA-Studium als Qualifikation für berufliche Tätigkeiten in den Bereichen transkulturelle Kommunikation und Translation. Die Inhalte der Vorlesung „Berufsfelder der Transkulturellen Kommunikation“ sind neue Berufsprofile, die sich auf der Basis der im Bachelor- Studium erworbenen Kommunikationskompetenzen ergeben.

VO	Interkulturelles Management und Diversitätsmanagement	2	2
VO	Projektmanagement	2	2
VO	Sprachtechnologien sowie Informations- und Wissensmanagement	2	2
VO	Berufsfelder der Transkulturellen Kommunikation	2	2

Modul Einführung in weiterführende Spezialisierungen und entsprechende spezialisierte Berufsprofile (3 ECTS)

Die Absolvierung dieses Moduls bietet Studierenden einen Einblick in die verschiedenen klassischen Spezialisierungen sowie in neue Berufsprofile der Translation.

VO	Einführung ins Dolmetschen	1	1
VO	Einführung ins Literaturübersetzen	1	1
VO	Einführung ins Fachübersetzen	1	1

Modulgruppe Aufbaumodule IV Wissenschaftliche Vertiefung und Bachelorarbeit: 21 ECTS

Modul I Transkulturelle Kommunikation (11 ECTS)

Die Studierenden bearbeiten eine praxisrelevante Fragestellung. Analysekompetenz, Kulturkompetenz und metafachliche Kompetenzen kommen integrativ nach Möglichkeit in den 3 gewählten Arbeitssprachen zur Anwendung und werden durch theoretische Reflexion der praxisrelevanten Fragestellung wissenschaftlich vertieft.

SE	Transkulturelle Kommunikation: Wissenschaftliche Vertiefung und Bachelorarbeit	2	11
----	--	---	----

Modul II Transkulturelle Fachkommunikation: (10 ECTS)

Die Studierenden bearbeiten einen praxisnahen Auftrag in ausgewählten Fachgebieten (z.B. Recht, Wirtschaft, Technik, Medizin, etc.), der unterschiedliche Fachtextsorten und die Arbeitsabläufe intra- und transkultureller Fachtextproduktion umfasst. Analysekompetenz, Kulturkompetenz und metafachliche Kompetenzen werden integrativ (als Teil des Auftrags) für alle drei gewählten Arbeitssprachen geprüft. Die wissenschaftliche Vertiefung erfolgt durch eine theoretische Reflexion der Erfüllung des Auftrags.

SE	Transkulturelle Fachkommunikation: Wissenschaftliche Vertiefung und Bachelorarbeit	2	10
----	--	---	----

Mobilität im Bachelorstudium

§ 7

Angesichts des inhärent interkulturellen Charakters des Bachelorstudiums Transkulturelle Kommunikation wird die Absolvierung eines Auslandssemesters empfohlen.

Die Anerkennung wird durch das zuständige akademische Organ vorgenommen.

Einteilung der Lehrveranstaltungen

§ 8

Die in § 6 zur Anwendung gebrachte Lehrveranstaltungstypologie umfasst folgende Typen:

Nicht-prüfungsimmanent:

Vorlesung (VO)

Prüfungsimmanent:

Übung (UE)

Seminar (SE)

Eine Semesterwochenstunde entspricht 0,75 Kontaktstunden.

Teilnahmebeschränkungen

§ 9

(1) Wenn bei Lehrveranstaltungen mit beschränkter Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzahl die Zahl der Anmeldungen die Zahl der vorhandenen Plätze übersteigt, erfolgt die Aufnahme durch Nutzung des internet-basierten Anmeldesystems.

(2) Die Lehrveranstaltungsleiterinnen und Lehrveranstaltungsleiter sind berechtigt, im Einvernehmen mit dem zuständigen akademischen Organ für bestimmte Lehrveranstaltungen von der Bestimmung des Abs. 1 Ausnahmen zuzulassen.

(3) Teilnahmebeschränkungen und Sonderregelungen sind bei der Ankündigung der betreffenden LV bekannt zu geben.

(4) Gruppengröße: Für Übungen und Seminare wird die Zahl der TeilnehmerInnen auf grundsätzlich 30 festgelegt. Diese Zahl kann bei Bedarf in Absprache mit dem zuständigen akademischen Organ überschritten werden, sofern dies die Qualität der Lehre nicht beeinträchtigt. Die TeilnehmerInnenzahl ist den Studierenden bei der Ankündigung einer Lehrveranstaltung mitzuteilen (u.a. auch im kommentierten Vorlesungsverzeichnis). Bei Überschreiten dieser Zahl kommen folgende Kriterien zur Anwendung:

- (1) Zulassung an der Universität Wien zum Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation;
- (2) Verwendung des Präferenz- bzw. Punktesystems bei der Anmeldung.

Prüfungsordnung

§ 10

(1) Leistungsnachweis in Lehrveranstaltungen

Die Leiterin oder der Leiter einer Lehrveranstaltung hat die Ziele, die Inhalte und die Art der Leistungskontrolle rechtzeitig - bei prüfungsimmanenten LV vor Beginn der LV - bekannt zu geben.

(2) Prüfungsstoff

Der für die Vorbereitung und Abhaltung von Prüfungen maßgebliche Prüfungsstoff hat vom Umfang her dem vorgegebenen ECTS-Punkteausmaß zu entsprechen.

(3) Es ist eine Modulprüfung Intra- und transkulturelle Kommunikation abzulegen.

(4) Das Studium gilt als erfolgreich abgeschlossen, wenn die Prüfung Intra- und transkulturelle Kommunikation und alle Module positiv absolviert wurden.

Inkrafttreten

§ 11

Dieses Curriculum tritt nach der Kundmachung im Mitteilungsblatt der Universität Wien mit 1. Oktober 2007 in Kraft.

Übergangsbestimmungen

§ 12

(1) Dieses Curriculum gilt für alle Studierenden, die ab dem Wintersemester 2007/08 ihr Studium beginnen.

(2) Studierende, die vor diesem Zeitpunkt ihr Studium begonnen haben, können sich jederzeit durch eine einfache Erklärung freiwillig den Bestimmungen dieses Curriculums unterstellen. Das zuständige akademische Organ hat generell oder im Einzelfall festzulegen, welche der absolvierten LV und Prüfungen für dieses Curriculum anzuerkennen sind.

(3) Studierende, die zum Zeitpunkt des Inkrafttretens dieses Curriculums einem vor Erlassung dieses Curriculums gültigen Studienplan unterstellt waren, sind berechtigt, ihr Studium bis längstens 30. November 2011 abzuschließen. Wenn im späteren Verlauf des Studiums Lehrveranstaltungen, die auf Grund der ursprünglichen Studienpläne verpflichtend vorgeschrieben waren, nicht mehr angeboten werden, hat das nach den Organisationsvorschriften der Universität Wien zuständige Organ von Amts wegen oder auf Antrag der oder des Studierenden mit Bescheid festzustellen, welche Lehrveranstaltungen und Prüfungen (Fachprüfungen) anstelle dieser Lehrveranstaltungen zu absolvieren und anzuerkennen sind.

Anhang 2: Fragebogen 1

Liebe Studierende!

Füllen Sie bitte diesen Fragebogen aus, der mir wichtige Informationen zu Ihrem bisherigen Sprachlernen gibt.

Allgemeine Fragen:

Name:

Semester:

A Sprache (und die Muttersprache, wenn sie von der A Sprache abweicht):

B Sprache:

C Sprache:

Haben Sie bereits Lehrveranstaltungen zur mündlichen Kommunikation besucht?

Wenn ja, wann, wo und wie oft?

Fragen zum Ungarisch Lernen:

Wie lange lernen Sie schon Ungarisch?

Wie beurteilen Sie ihre mündliche Kommunikation? Hier ist ihre eigene Meinung ausschlaggebend und nicht die ihrer Lehrenden. Bitte kreuzen Sie die am meisten zutreffende Antwort an.

1. ausgezeichnet
2. ausgesprochen gut
3. ich bin zufrieden
4. ich habe noch viele Lücken, aber im Grunde genommen gut
5. durchschnittlich
6. nicht besonders gut
7. nicht gut

Welche Schwierigkeiten haben Sie bezüglich des Ungarischen?

Hier geht es eher um die Schwierigkeiten, die im Rahmen dieser LV zu lösen wären.

Was möchten Sie bis Ende des Semesters erreichen bzw. welche Ziele haben Sie für sich in dieser LV abgesteckt?

Herzlichen Dank.

Ich wünsche Ihnen ein erfolgreiches Semester!

Zita Krajcso

Anhang 3: Roles in groups (Hadfield 1992: 3.2)

How often has she/he spoken?	
Encouraged others to say something	
Contributed an idea	
Tried to get everyone to come to an agreement	
Summarized what other people had said	
Evaluated other people's ideas	
Asked people to explain what they meant	
Made everyone laugh	
Tried to smooth out problems	
Was rude about other people's ideas	
Distracted the group	
Was talking about something else	
Interrupted other people to state my own ideas	
Did something else while everyone was talking	
Didn't listen to other people's ideas	

Anhang 4: Contributing to a group (Hadfield 1992: 3.2)

How do you feel after the discussion?

Which discussion took longer? Why?

Which discussion was more successful and enjoyable? Why?

Did more people contribute to the first or the second discussion?

How do the groupmembers react in the two discussions to different opinions?

Do you feel that people listened better to each other in the first or the second discussion?

Is there anything more you could do as a **group** to make discussions successful and enjoyable?

Anhang 5: Evaluate your group performance! (Hadfield 1992: 3.2)

Where are most of the ticks? If they are all in the top of the questionnaire, then you can congratulate yourselves: you are a generally helpful and co-operative group member. Well done! If there are some ticks in the bottom half, then you need think carefully about how you can co-operate better as a group and be more considerate of the feelings of each member of the group. If all your ticks are in the bottom half, well... Perhaps you had better as yourself if you really want to learn English!

Anhang 6: Thinking about groups (Hadfield 1992: 3.2)

In your life up to now, what groups have you been a member of? (For example, family, church, colleagues at work.) Try to list all the groups.

Did you have a good, a bad, or a mixed experience as a member of these groups?

Think about the good groups. Did they have anything in common? What do you think these groups gave you?

What did you give back?

What did you have to give up? (Not the same question as 4.!))

Think about the group you are in now. What do you think they will be able to give you? What can you offer to them? What might you have to give up?

Anhang 7: Rollenspiel zum Thema "Asyl" (adaptiert von Martina Wadl)

Hintergründe

Rechtsberatung für Flüchtlinge gehört zu den grundlegenden "Kommunikationswegen" zu Beginn des Prozesses, den angehende AsylwerberInnen in Österreich durchlaufen. Sie haben primär die Aufgabe, diese im Zulassungsverfahren über das Asylverfahren und über ihre Aussichten auf Zuerkennung des Status der Asylberechtigten zu beraten³⁴.

Die Dolmetschsimulation stellt eine solche Rechtsberatung mit ein oder zwei Flüchtlingen, einem/r RechtsberaterIn und einem/r DolmetscherIn nach. Da wir noch keine ausgebildeten DolmetscherInnen in der Übung haben, handelt es sich um "sprachkundige Personen", wie sie durchaus auch in der Praxis eingesetzt werden.

Ablauf

- 1.) Es sollen 3er Gruppen gebildet werden. (5min)
- 2.) Die TeilnehmerInnen (TN) erhalten Rollenkarten (s. nächste Seite) und müssen ihnen entsprechend agieren. Ab besten sitzen sie dabei im Dreieck, um die Kommunikation zu erleichtern³⁵. (10min)
- 3.) Die TN reflektieren in der Gruppe zu den folgenden Fragen (10 min):
 - a) Wie haben sie sich gefühlt?
 - b) Wie hat die Kommunikation funktioniert? Hat es Probleme/Missverständnisse gegeben? Wurden Informationen weggelassen? Wenn ja, warum?
 - b) Wie war die Machtverteilung? Wer hat mit wem kooperiert? Gab es "interne Gesprächsrunden" bzw. "interne Metakommentare"?³⁶
- 4.) Zusammenfassung der Ergebnisse im Plenum (10min)

(Gesamtzeit ca. 40 min)

³⁴ Plutzar, Verena (u. a.) (2008), Ergebnisse der Studie komm.weg. Kommunikationswege in Erstaufnahmestellen für AsylwerberInnen. Online unter: www.sprachenrechte.at (Stand: 18. Mai 2010)

³⁵ Bundesministerium für Inneres der Republik Österreich (Hg.) (2006), Dolmetschen im Asylverfahren. Handbuch. Projektteam: Krainz, Klaus; Pinter, Christoph; Pöllabauer, Sonja. 1. Auflage. Online unter: http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/statistik/start.aspx (Stand: 19. Mai 2010)

³⁶ Pöllabauer, Sonja (2005), "I don't understand your English, Miss." Dolmetschen bei Asylanörungen. Tübingen, S. 441-454.

Rollenkarten

RechtsberaterIn

Geben Sie den AsylwerberInnen die folgenden Antworten.

1. Für die Dauer des Zulassungsverfahrens, höchstens jedoch für 20 Tage, können sie sich nur im Gebiet Ihrer Bezirksverwaltungsbehörde, in der sie versorgt werden, aufhalten, außer wenn sie zum Arzt oder Gericht müssen.
2. Wenn sie die Betreuungseinrichtung verlassen, können sie in Schubhaft genommen werden und die finanzielle Unterstützung verlieren. *(Rate ihnen dringend davon ab, dies zu tun. Bitte nötigenfalls auch die Dolmetscherin, die AsylwerberInnen zur Vernunft zu bringen.)*
3. Die Flüchtlinge kommen aus einem Land, das prinzipiell als sicher gilt. Es ist also unsicher, ob sie überhaupt zum Verfahren zugelassen werden. Das **Asylverfahren** selbst kann Jahre dauern. *(Das wollen Sie den AsylwerberInnen aber nicht sagen, bitten sie einfach um Geduld.)*

Zusatzinformationen:

Die **Verfahrenskarte** bedeutet nicht, dass bereits Asyl gewährt wurde. Die Asylwerber erhalten sie während des Zulassungsverfahrens.

Beim **Zulassungsverfahren** wird darüber entschieden, ob ein Antrag auf Asyl überhaupt zulässig ist. Es sollte binnen 20 Tagen abgeschlossen sein. Danach erhalten die Asylwerber eine befristete Aufenthaltsberechtigung, bis das Asylverfahren abgeschlossen wurde.

AsylwerberIn

Sie sind vor zehn Tagen in Traiskirchen aufgenommen worden und haben schon eine **Verfahrenskarte** bekommen. Sie fühlen sich im Lager nicht wohl.

Sie haben eine Freundin, die in Wien wohnt. Sie hat am Telefon erzählt, dass Sie bei ihr wohnen könnten und Sie würden gerne so schnell wie möglich zu ihr ziehen.

Sie möchten außerdem dringend wissen, wie es mit ihren Chancen auf Asyl aussieht und wie lange Sie auf eine Entscheidung noch warten müssen.

Versuchen Sie, das mit deiner Rechtsberaterin zu besprechen!

Versuchen Sie, wenn sie abblockt, die DolmetscherIn auf ihre Seite zu ziehen!

Sprachkundige/r

Seien Sie UNPARTEILSCH. Lassen Sie sich nicht auf eine Seite ziehen.

Ihre Grundsätze sind: TRANSPARENZ, KOOPERATIVITÄT, LOYALITÄT.

Sie dürfen sich Notizen machen.

Anhang 8: Journal Oktober

Berichten Sie bitte über Ihre guten und schlechten Erlebnisse bzw. persönlichen Eindrücke, die Sie während des Unterrichts gesammelt haben.

Danke schön!

Anhang 9: Journal November

Es ist wieder ihre Meinung zur LV gefragt. Jetzt möchte ich Sie jedoch bitten, nicht den Ablauf der Stunden wiederzugeben (denn dieser ist in der Datei „Lehrplan“ zu finden), sondern über ihre Erlebnisse zu berichten.

Fällt Ihnen nichts ein? Folgend eine kleine Hilfestellung:

1. Methode der Lehrveranstaltungsleiterin
2. Beziehung unter den Studierenden
3. Beziehung zwischen der Lehrveranstaltungsleiterin und Studierenden
4. Arbeitsklima
5. Motivation
6. Themen
7. Tätigkeiten (Diskussionen, Gespräche)
8. Ziele bzw. deren Verwirklichung
9. Ablauf der Stunden
10. Sozialformen (Gruppenarbeit, Sprechen im Plenum usw.)
11. Abwechslung
12. Humor
13. Sonstiges:

Danke schön!

Anhang 10: Journal Jänner

Es ist zum letzten Mal Ihre Meinung zur Lehrveranstaltung gefragt. Berichten Sie bitte wieder über ihre guten und schlechten Erlebnisse bzw. persönlichen Eindrücke, die Sie im Zuge des Unterrichts gesammelt haben und versuchen Sie bitte die drei positivsten und die drei negativsten Sachen zu notieren. Oder eventuell auch drei Sachen, die von der Lehrveranstaltung *Mündlichen Kommunikation: Ungarisch* in andere Lehrveranstaltungen übernommen werden könnten und weitere drei Sachen, die Sie in anderen Lehrveranstaltungen gut gefunden haben und die unsere bereichern würden.

Ich möchte mich bei Ihnen ganz herzlich für ihre tolle Mitarbeit und Bereitschaft bedanken und wünsche Ihnen weiterhin ein schönes und erfolgreiches Studium!

Vielen Dank!

Anhang 11: Fragebogen 2

Kedves Diák!

Arra kérném, hogy töltsse ki ezt a kérdőívet, mely számomra fontos információkat nyújt az ebben a szemeszterben történetekről.

Kérem döntse el, hogy az alább olvasható állítások igazak-e vagy, hamisak, és karikázza be az ennek megfelelő X-et! Ne felejtse el, hogy ez a kérdőív erre az órára vonatkozik!

Az első témakör a tanár hozzáállását és a diákkal való kapcsolatát vizsgálja.

	Igaz	Hamis
1. A tanárnő lelkes.	X	X
2. A tanárnő tudta motiválni a diákokat.	X	X
3. A tanárnő elvárta a diákjaitól, hogy tanuljanak.	X	X
4. A tanárnőnek jó kapcsolata van a diákokkal.	X	X
5. A tanárnő elfogadta a mászást.	X	X
6. A tanárnő odafigyelt a diákokra és figyelmes volt velük szemben.	X	X
7. A tanárnőhöz mindenféle ügyes-bajos dologgal lehetett fordulni, amiket segített megoldani.	X	X

Ez a rész az óra légkörét értékeli.

8. Az órán nem félnek a diákok megszólalni.	X	X
9. A hibákat, mint olyanokat elfogadtuk, hiszen hozzátartoznak a tanulási folyamathoz.	X	X
10. Nincs félelemérzetük a diákoknak.	X	X
11. Nincs feszültség a levegőben.	X	X
12. A diákok bizalommal vannak egymás iránt.	X	X
13. A diákok kialakítottak egy bizonyos toleranciát egymással szemben.	X	X
14. A diákok nem nevetik ki egymást.	X	X
15. Az órákra oldott, vidám hangulat jellemző.	X	X

Itt a csapatszellemről és a diákok közötti összetartásról van szó.

16. A diákok egyre szívesebben dolgoztak egymással.	X	X
17. A diákok személyes jellegű információkat is megtudtak egymásról.	X	X
18. A szemeszter elején voltak olyan feladatok, melyek elősegítették a diákok beilleszkedését.	X	X
19. A kiscsoportos gyakorlatok során a diákok általában nem ugyanazzal a partnerrel dolgoztak.	X	X
20. A tanárnő szervezett órán kívüli foglalkozásokat.	X	X
21. A tanárnő megváltoztatta az ülésrendet.	X	X
22. Voltak olyan gyakorlatok, melyek az egész csoport sikerélményéhez vezettek.	X	X

Ez a rész a csoportunkról szól. Kérem karikázza be a leginkább találó választ!

1. Úgy gondolom, hogy az egyetemen a mi csoportunk jobb, mint a többi, (melyeknek természetesen szintén tagja vagyok).

- Egyáltalán nem értek egyet.
- Nem értek egyet.
- Nem teljesen értek egyet.
- Részben egyetértek.
- Egyetértek.
- Teljesen egyetértek.

2. Van néhány klikk a csoportunkban.

- Egyáltalán nem értek egyet.
- Nem értek egyet.
- Nem teljesen értek egyet.
- Részben egyetértek.
- Egyetértek.
- Teljesen egyetértek.

3. Ha új csoportba kerülök, akkor azt szeretném, hogy olyan diákok legyenek ott, akik a mi csoportunk tagjaihoz hasonlítanak.

- Egyáltalán nem értek egyet.
- Nem értek egyet.
- Nem teljesen értek egyet.
- Részben egyetértek.
- Egyetértek.
- Teljesen egyetértek.

4. A mi csoportunk olyan diákokból áll, akik összeillenek.

- Egyáltalán nem értek egyet.
- Nem értek egyet.
- Nem teljesen értek egyet.
- Részben egyetértek.
- Egyetértek.
- Teljesen egyetértek.

5. Vannak olyanok a csoportban, akik nem bírnak ill. nem szeretnek valakit a csoportból.

- Egyáltalán nem értek egyet.
- Nem értek egyet.
- Nem teljesen értek egyet.
- Részben egyetértek.
- Egyetértek.
- Teljesen egyetértek.

Nagyon szépen köszönöm a segítségét és további szép egyetemi éveket kívánok!
Krajcsó Zita

Anhang 12: Interviewfragen

- Milyenek találja magát: inkább extrovertáltak vagy introvertáltak?

- Hasonlítgatte-e az órák elején a szóbeli kommunikációját más diákkal?
Milyen érzés volt?

- Milyen érzéshez hasonlítaná azt, amikor a szóbeli kommunikáció órán beszél ill. kell megszólalnia?
Ez ugyanolyan érzés, mint amikor az anyanyelvén szólal meg?

- Voltak olyan szóbeli feladatok, amelyeket kellemetlennek érzett az órán?
Voltak olyanok is, amelyek kevésbé stresszelték? Fel tudna sorolni néhányat?

- Melyek voltak azok a tényezők, amelyek segítettek Önnek abban, hogy ne féljen megszólalni a magyar anyanyelvű csoporttársai előtt?

Anhang 13: Negative Aussagen im Oktober WS 2007

I. Aufgabenbezogene Attraktion			
allgemeine Meinung			
Vergleich mit anderen LV-en			
Produktivität, Ziele			
I/1 Planung der LV			
Lehrplan und Ablauf	B12	Y43	B21
Mitspracherecht der Studierenden			
I/2 Themen	H36	H37	G16
I/3 Aktivitäten			
langweilig, uninteressant			
humorlos			
unterfordernd			
berufsfremd			
abwechslungsarm			
zu wenig Diskussionen			
zu schwierig	W28	T34	
zu viele Hausaufgaben	T41		
I/4 Sozialformen			
Gruppenarbeit funktioniert nicht			
abwechslungsarme Sozialformen			
I/5 Medien			
II. Führung			
Fachkompetenz			
persönliche Kompetenz			
Führungsstil	W16		
Gruppendynamik			
Kennenlernen ist unwichtig			
schwache Gruppenkohäsion			
schlechte Gruppe			
nicht jede/r kommt zum Wort			
Sitzordnung			
IV. Reflexion			
Prozessreflexion (z.B. verzerrte Kritik)	U7		
Kritikfähigkeit			
Toleranz			
V. Atmosphäre			
allgemeine Meinung (unerlaubte Wortmeldungen)	T13	D79	
Humor			
Sprach- bzw. Sprechhemmungen, jemand wird ausgelacht	G10	T28	
Fehlerkorrektur	H28		

Anhang 14: Negative Aussagen im November WS 2007

I. Aufgabenbezogene Attraktion			
allgemeine Meinung			
Vergleich mit anderen LV-en			
Produktivität, Ziele	W23		
I/1 Planung der LV			
Lehrplan und Ablauf			
Mitspracherecht der Studierenden			
I/2 Themen			
I/3 Aktivitäten			
langweilig, uninteressant			
humorlos			
unterfordernd			
berufsfremd			
abwechslungsarm			
zu wenig Diskussionen			
zu schwierig	R4	F9	T4
zu viele Hausaufgaben	D47		
I/4 Sozialformen			
Gruppenarbeit funktioniert nicht	W18		
abwechslungsarme Sozialformen			
I/5 Medien			
II. Führung			
Fachkompetenz			
persönliche Kompetenz			
Führungsstil			
Gruppendynamik			
Kennenlernen ist unwichtig			
schwache Gruppenkohäsion			
schlechte Gruppe			
nicht jede/r kommt zum Wort			
Sitzordnung	W7		
IV. Reflexion			
Prozessreflexion (z.B. verzerrte Kritik)			
Kritikfähigkeit			
Toleranz			
V. Atmosphäre			
allgemeine Meinung (unerlaubte Wortmeldungen)	H27	R9	
Humor	B10		
Sprach- bzw. Sprechhemmungen, jemand wird ausgelacht	O16		
Fehlerkorrektur			

Anhang 15: Negative Aussagen im Jänner WS 2007

I. Aufgabenbezogene Attraktion		
allgemeine Meinung		
Vergleich mit anderen LV-en		
Produktivität, Ziele		
I/1 Planung der LV		
Lehrplan und Ablauf		
Mitspracherecht der Studierenden		
I/2 Themen		
I/3 Aktivitäten		
langweilig, uninteressant		
humorlos		
unterfordernd		
berufsfremd		
abwechslungsarm		
zu wenig Diskussionen		
zu schwierig	Z31	
zu viele Hausaufgaben	Z23	
I/4 Sozialformen		
Gruppenarbeit funktioniert nicht	Z29	
abwechslungsarme Sozialformen		
I/5 Medien		
II. Führung		
Fachkompetenz		
persönliche Kompetenz		
Führungsstil	Y25	
Gruppendynamik		
Kennenlernen ist unwichtig		
schwache Gruppenkohäsion		
schlechte Gruppe		
nicht jede/r kommt zum Wort		
Sitzordnung		
IV. Reflexion		
Prozessreflexion (z.B. verzerrte Kritik)	B9	
Kritikfähigkeit		
Toleranz		
V. Atmosphäre		
allgemeine Meinung (unerlaubte Wortmeldungen)	Y26	T28
Humor		
Sprach- bzw. Sprechhemmungen, jemand wird ausgelacht	T9	D30
Fehlerkorrektur	Z19	

II. Führung																							
Fachkompetenz	B10	N41																					
persönliche Kompetenz	Z33	N41	H17	O7																			
Führungsstil	O7																						
III. Gruppendynamik																							
Kennenlernen	R7	Z4	C21	F13	G8	T12	D17	F9															
Gruppenkohäsion	C24	H23																					
Gruppenzugehörigkeit	Z28	D20	N21	N40	Y8	R16	C19																
Balance des Redeanteils	B13	U4	U5	Z28	H49	G5	O9																
Sitzordnung																							
IV. Reflexion																							
Prozessreflexion	D63	N26	Z21	Y39	T23	W19	D75	F12	H45	N18	N26	N31	D63	H21									
Kritikfähigkeit																							
Toleranz	H44	T12																					
V. Atmosphäre - Hemmungen																							
Allgemeine Meinung	Z28	D20	C19	H48	N40	O9	R7																
Humor	U12	U18	Z12	D20																			
Streißfreies Reden	U19	R16	D81	F39	H48	Y17	G5	N19	Z29	Y19	T7												
Fehlerkorrektur	W32	H31	Y31																				

Anhang 17: Positive Aussagen im November WS 2007

I. Aufgabenbezogene Attraktion																					
allgemeine Meinung	B4	B17	W22	W27	Z3	Z13	C3	F33	N3	N27	T28	R8	D40	N30	Y5	T28					
Vergleich mit anderen LV-en	T16																				
Produktivität, Ziele	Z15	Z24	D62	D69	F21	H11	H15	H30	N38	N40	Y23	Y26	Y41	T5	N53						
I/1 Planung der LV																					
Lehrplan und Ablauf	O22	W22	Y33	C8	C14																
Mitspracherecht der Studierenden	D58	C7	H10	T19																	
I/2 Themen	O5	R3	D14	D57	C14	F8	H9	H29	N33	N64	Y23	C8	B18								
I/3 Aktivitäten																					
kreativ , phantasievoll, interessant	B5	B6	O6	W3	J42	Z4	Z17	D12	F13	H13	N57	N58	T8	T23							
humorvoll	R7	Z18	F26																		
herausfordernd, Aufmerksamkeit erregend	J45	F15	H11	H15	N37	N39	Y23	Y24	Y26	G34	W18										
berufsrelevant	J47	H16	H23																		
abwechslungsreiche Aktivitäten	Z29	D11	D62	D72	D76	H9	N10	N61	Y31	G25	G43	T18									
viele interessante Diskussionen	G28																				
Rollenspiel	N45	Y26																			
Kreativität, Intuition fördernde Aktivitäten	J45																				
I/4 Sozialformen																					
gute Gruppenarbeit	C16	T29																			
abwechslungsreiche Sozialformen inkl.	D73	T34	N57	Y36																	
I/5 Medien	N9																				

II. Führung																			
Fachkompetenz	D11	N7	N8	N74	T11	Y16	D15												
persönliche Kompetenz	N19	Y21	T11	Y16															
Führungsstil	H21	G31	Z9	Y10	R10														
III. Gruppendynamik																			
Kennenlernen	D32	C4	F24	H4	N14	Y3	T27												
Gruppenkohäsion	R13	D20	C4	C9	C15	H30	N13	N74	G29	G40	T22	T27	N77						
Gruppenzugehörigkeit	B7	O4	W13	R5	Z6	Z27	D21	N16	N56	Y5	Y6	T29	G40						
Balance des Redeanteils	D62	C13	N40	N46	N47	N57	T13	T20	H21	R14	Z21								
Sitzordnung	H6	N15																	
IV. Reflexion																			
Prozessreflexion	J42	J48	F22	F24	H17	Y4	R4	Z19	N40										
Kritikfähigkeit																			
Toleranz	Z7	D24	N16	Y37															
V. Atmosphäre - Hemmungen																			
Allgemeine Meinung	B8	O13	W12	D31	C5	C16	F27	F33	H3	H18	H29	N25	N68	Y5	G40	T15	T35		
Humor	R13	Z29	Z31	D80	C16	H17	N44	N68	Y40	T35									
Strebfreies Reden	D33	D63	D67	C6	N13	N26	N47	T22	Z7	T29									
Fehlerkorrektur	Y18	T24																	

Anhang 18: Positive Aussagen im Jänner WS 2007

I. Aufgabenbezogene Attraktion																			
allgemeine Meinung	B33	R9	R21	Z34	D25	G17	W13	Y2											
Vergleich mit anderen LV-en	J5	R3	Z11	Z15	D24	C17	H10	H18	N16	Y14	Y19	W13							
Produktivität, Ziele	B33	H20	Y32	G16	T4	J45	J37												
I/1 Planung der LV																			
Lehrplan und Ablauf	B29	R3	D20	F11															
Mitspracherecht der Studierenden	R7	R11	Z13	D46	C11	Y20													
I/2 Themen	W9	R8	Z12	C12	F19	H6	H16	Y31	G13	G29	T6	D21							
I/3 Aktivitäten																			
kreativ, phantasievoll, interessant	B15	T13																	
humorvoll																			
herausfordernd, Aufmerksamkeit erregend	B21	R12																	
berufsrelevant	B5	J33	Z6	D12	C12	H7	N7	Y4	Y5	Y6	G12	T12							
abwechslungsreiche Aktivitäten	Z14	D21	D45	N12	T30	J42	J40												
viele interessante Diskussionen	F20	H23	G31	T32	D11														
Rollenspiel																			
Kreativität, Intuition fördernde Aktivitäten																			
I/4 Sozialformen																			
gute Gruppenarbeit	R11	H20	Y17	G37															
abwechslungsreiche Sozialformen inkl. Reden im Plenum	B16	R11	G30																
I/5 Medien	R12	H9	N13	Y13	H8														

II. Führung																					
Fachkompetenz	D40	G36																			
persönliche Kompetenz	T34	T37	H19	D40																	
Führungsstil	H13	Z3	C3																		
III. Gruppendynamik																					
Kennenlernen	R6	H22	N11	Y18	Y31	G38	T19														
Gruppenkohäsion	D20	C3	H3	H19	H23	N4	G22	T21	T27												
Gruppenzugehörigkeit	G21	D23																			
Balance des Redeanteils	W6	C6	G28	G40	T33																
Sitzordnung	B20	H22	G38																		
IV. Reflexion																					
Prozessreflexion	C15	N7	R14	Z7	C8	C13	F3	H11	H25	N6											
Kritikfähigkeit	B13	C15	Y7	N11	T22																
Toleranz	T10																				
V. Atmosphäre - Hemmungen																					
Allgemeine Meinung	W4	B19	R6	Z3	Z10	D11	C6	F12	F18	N3	N10	Y3	G20	T18	T33	C19					
Humor	W8	D11	D44	Y33	T21																
Strebfreies Reden	D17	D32	N10	T20	Z11	D18	T26														
Fehlerkorrektur	W5																				

1 **Tanja**

2

3 I: Miért jelölte be átlagosnak a magyar nyelvtudását, ill. hogy még sok hiányossága
4 van?

5 T: Azért mert szerintem nem szépen beszélek magyarul, főleg ami a nyelvtant illeti de
6 remélem, hogy javult és még javulni is fog.

7 I: Milyen volt az első óra? Azt mondta, hogy először nem izgult, aztán igen, utána ...

8 T: Az első óra jó volt, mert nem ismertem senkit, úgyhogy...

9 Ez a magyaróra, szerintem ez ... az elején azt gondoltam, hogy nem lesznek olyan jók
10 a kolleginájaim, hogy nem lesznek olyan jók magyarban. És ezért gondoltam, hogy
11 jól tudok magyarul és megszólaltam és beszéltem, de utána láttam, hogy voltak ott
12 több olyanok is, akik magyarok és utána egy kicsit nem beszéltem annyit, mert
13 féltem, hogy nem lesz jó vagy valamit mondok, akkor mindenkinek várnia kell és így
14 inkább nem beszéltem.

15 I: De nem szégyenlős?

16 T: Nem, csak ha mindenki előtt kell valamit mondanom, akkor mindenki néz,
17 mindenki vár, és az olyan... valamikor nem jó.

18 I: Ez szorongással tölti el?

19 T: Igen.

20 I: És ez aztán idővel oldódott?

21 T: Igen, mert megismertem a csoporttársaimat, megismerkedtem velük és akkor
22 beszélgetünk órán kívül is, mondták, hogy nem kell félnem, mert sokszor rákérdeztem
23 a magyaromra, hogy...

24 Na voltak olyanok is az órán, hogy mondtam valamit és valami nem passzolt, pl. a
25 zsuvacska. Nem tudom, emlékszik-e?

26 I: Azt hiszem, igen. A zsuvacska az rágógumi.

27 T: Igen. Mondták, hogy ne féljek, hogy úgylis tanulni kell, és akkor próbálgattam.

28 I: És az órán mi segített abban, hogy ne féljen?

29 T: Maga is, főleg és az, hogy megismertem a többieket. Ez a vitaest nagyon jó volt, az
30 úgy összekovácsolta a csoportot.

31 I: És még mi kovácsolta össze a csoportot?

32 T: A csoportmunka és az, hogy nem kellett félni az órán. Nem tudom, miért volt ez
33 úgy, hogy beszélgethettünk, és maga is hagyott minket beszélgetni, és nem mondta,
34 hogy most ezt fogjuk csinálni, vagy nem mondta, hogy most ne beszéljenek. Hagyott
35 minket is kommunikálni vagy diskusziót vezetni.

36 I: És ezek szerint az órák elején hasonlították a nyelvtudását a többiekével.

37 T: Az elején még igen.

38 I: Utána már nem?

39 T: Nem.

40 I: Utána már spontán meg is szólalt, úgy emlékszem. A vége felé már beszélgetett
41 többet is, igaz ez?

42 T: Hát, próbálkoztam... Már volt bennem az a nyomás, hogy mondjak valamit, ne
43 csak a többiek, mert tudok beszélni, csak ha félek, akkor...

44 I: De ez a nyomás ez belülről jött, ugye?

45 T: Igen.

46 I: Én úgy érzem, hogy nem mondtam, hogy most akkor szólaljon meg, hanem inkább
47 ez valószínűleg belülről jött.

48 T: Igen, mikor láttam, hogy mindenki többször megszólalt, és kommunikáltak a
49 többiekkel és akkor gondoltam, hogy én is tudom, akkor miért ne csináljam én is.

50 T: És voltak annyira érdekesek a témák, hogy szeretett volna ezekhez is szólni
51 valamit? Mármint az is lehetett az oka annak, hogy beszélt többet a végén?

52 T: Igen, ebben is van valami, mert az elején volt olyan téma, ami a vitaesttel
53 kapcsolatos volt, az a posztgraduális képzés, azt kellett volna megtanulnom és
54 továbbadni, és az nekem olyan nehezen volt megírva, hogy nem nagyon értettem
55 és azért, hogy nem érttem annyira jól. azért nem tudtam úgy átadni a többieknek
56 és ezért inkább csendben voltam és inkább hallgattam, hogy hogyan mondják a
57 többiek. Inkább hallgattam, de nem nagyon ment ez a feladat. Ha nehezebb a
58 téma, akkor nehezebben is beszélek, mivel nem ismerem a szavakat és akkor nem
59 tudom őket használni.
60 I: De amúgy tetszettek a témák? Érdekesesek voltak?
61 T: Igen, nagyon. Nem volt olyan egyszínű, hanem változatos.
62 I: Születtek barátságok is ezen az órán? Ezt megbeszéltük már.
63 T: Igen.
64 I: És még mik voltak azok a tényezők, amik segítettek abban, hogy leküzdje ezt a
65 szorongását, hogy beszéljen? Változatosak voltak a témák...
66 T: Maga is segített.
67 I: Én hogy tudtam segíteni?
68 T: Bátorított, és az nagyon sokat hozzátett, hogy megismertem a többieket. És az is
69 sokat hozzátett, hogy nem csak mindig egy beszélt, vagy ketten hárman, hanem
70 mindenki megszólalt és láttam, hogy azok is megszólalnak, akik nem tudnak olyan jól
71 magyarul és akkor mondtam magamban, hogy nekem is kellene valamit
72 hozzátennem.
73 I: És a csoportfoglalkozások? Az, hogy először kisebb csoportban dolgoztak, aztán
74 egyre nagyobbban, az is segített, hogy egy kicsit oldódjon a hangulat?
75 T: Igen, mert kis csoportban ha dolgozunk, akkor úgy szoktunk dolgozni, hogy akik
76 egymás mellett ültünk, de itt-ott így össze is ültünk másokkal, de főleg úgy dolgoztunk
77 csoportokban. De mikor nagyobb csoportban kellett dolgozni, akkor olyanokkal is
78 beszéltem, akiket nem ismertem.
79 I: És az segített, hogy megismerte a többieket és nem mindig csak ugyanazzal az egy
80 emberrel dolgozott?
81 T: Igen, mert láttam, hogy ők hogyan fejezik ki magukat, vagy hogy mennek arra a
82 feladatra rá vagy
83 I: És ez nem ijesztette meg? Vagy milyen hatással volt ez Önre, hogy látta, hogy a
84 többiek hogyan fejezik ki magukat? Ez hogy hatott Önre?
85 T: Én úgy vettem, hogy mindenkitől lehet valamit tanulni és a legjobbat kihozni ebből.
86 I: Tehát akkor nem ijedt meg attól, hogy ...
87 T: Kicsit más volt az elején, mert nem ismertem, nem tudtam, hogy mit csinálhatok,
88 mit mondhatok.
89 I: Tehát akkor ez segített.
90 T: Igen, igen.
91 I: Mi volt még? Már mondtuk a témákat, a foglalkozásokat. A feladatok?
92 T: Az nagyon jó volt, hogy mindig mások voltak a feladatok és nem mindig
93 ugyanolyan volt az óra, hogy csak a témák voltak mások és ... Nem mindig ugyanazt
94 csináltuk. A téma is más volt, az óra folyamata is más volt és ez jó, mert így nem
95 unalmas.
96 I: És a tanárral kapcsolatban mi volt az, ami segített?
97 T: Bátorított, hagyott minket is beszélni és nagyon jó volt az, hogy az elején –
98 gondolom, hogy az elején volt – hogy írjuk a fórumba vagy mondjuk mi is, hogy miről
99 akarunk beszélgetni. Szerintem az nagyon jó.
100 I: Tehát az, hogy a diákok választják meg a témákat?
101 T: Igen.

103 I: Volt még valami más? Voltak olyan feladatok, amik stresszelték, amik kellemetlenek
104 voltak?
105 T: Hát nem hogy kellemetlen, hanem nehéz. A postgraduális... Ebben voltak olyan
106 szavak, amiket nem értettem. És ez nehéz volt.
107 I: És ha ilyen feladat később jött volna?
108 T: Akkor lehet, hogy több szavat tudok...
109 I: Vagy pedig egyszerűbb szöveggel?
110 T: Igen, az akkor biztosan könnyebb lett volna és jobban tudtam volna ezzel dolgozni,
111 de nehéz volt ez nekem. De akkor is tanultam ebből is.
112 I: Hogy értve tanult ebből? A tartalmát?
113 T: A tartalmát is és láttam, hogy mások hogyan dolgozták ki ezt a valamit, mert
114 voltak olyanok is, akik magyarok voltak és ők sem értettek mindent, de úgy valahogy
115 el tudták mondani és akkor néztem őket, hogy hogyan mondják, meg miket tesznek
116 hozzá.
117 I: Van még valami, ami hirtelen még eszébe jutna?
118 T: Igen. Meg kell csinálnom a leckémet.
119 I: Nagyon szépen köszönöm az interjút!
120
121 [I: Interviewerin, T: Tanja]

- 1
2
3 I: Azt írta, hogy átlagos a szóbeli kommunikációja.
4 G: Igen.
5 I: Úgy érzi?
6 G: Hát, javult. Javult.
7 I: Én is úgy érzem, hogy javult. Sokat javult. És mi az, ami segített ebben?
8 G: A kommunikáció. Ezt komolyan mondom. Otthon is sokat szoktunk magyarul
9 beszélni, de az német-magyar keverék és most inkább arra fektettem súlyt, hogy
10 inkább magyarul beszéljek otthon és nem németül, ill. nem keverve. Szavakat is
11 sokszor megkérdeztem, hogy ezt így kell kiejteni, vagy hogy kell ezt mondani és így is
12 tanulok. Mert régen beszéltem, de nem nagyon érdekelt. És így, hogy hallottam,
13 hogy hogyan beszélnek a többiek, arra gondoltam, hogy én is kell fejlesszem
14 magam, mert így nem lehet továbbtanulni.
15 I: És milyen érzés volt, amikor az első órán meghallotta, hogy ki hogy beszél
16 magyarul?
17 G: Ez számomra egy sokk volt, mert nagyon sokan nagyon jól beszélnek. Bár azt
18 gondoltam, hogy nincs mitől félni, hiszen én is beszélek magyarul. Lehetséges, hogy
19 nem olyan jól mint a többiek, de meg lehet érteni, hogy mit akarok mondani. És
20 aztán én is elkezdtem lassanként beszélni.
21 I: Nem ijedt meg ettől?
22 G: De egy kicsit igen. Főleg Doristól. Ő Pestről jön és a kiejtése olyan szép. Mindent
23 meg lehet érteni, nyugodtan, szépen beszél, ami nekem segített. Vele sokat
24 találkozom. Olyankor magyarul és nem németül beszélgetünk. Őt az órán ismertem
25 meg, amiből barátság lett. Ugyanúgy mint Fannyval, bár vele még nem találkoztam
26 órán kívül.
27 I: Hasonlítgatta a tudását a többiekével?
28 G: De.
29 I: És milyen érzés volt?
30 G: Nem éreztem jól magam. Magyar vagyok, de nem beszélek olyan jól.
31 I: Félt? Vagy megijedt?
32 G: Félni nem félttem, de meg voltam ijedve. Sokk volt, de idővel javult. Ahogy
33 megismerkedtünk. Ez eleinte volt.
34 I: Más társaságban sokat beszél?
35 G: Igen, én nagyon szívesen beszélgetek.
36 I: Tehát nem félénk.
37 G: Nem.
38 I: Inkább extrovertált?
39 G: Igen, inkább nyitott vagyok.
40 I: Inkább sokat beszél?
41 G: Eleget.
42 I: És az órák elején még miért nem beszélt?
43 G: Sok szót nem ismertem. Fel kellett őket írnom.
44 I: A vége felé már mert beszélni.
45 G: Igen, a blokádnak feloldódott.
46 I: És ebben mi segített?
47 G: Az, hogy az órákra jártam. Az órán pedig az, hogy néztük a videókat, hogy
48 láttam, hogy hogyan beszélnek a többiek, ill. mondtam magamnak, hogy ha most
49 nem beszélek, akkor soha, mert jobb lenne nekem, hogy ha beszélnék, mert akkor
50 annál többet tanulok. Másképpen nem lehet tanulni.
51 I: És mi segített még abban, hogy megnyíljon ill. hogy többet beszéljen?

52 G: Ez a csoporttól is függött. Nagyon jó volt a csoport. Mindenki nyitott volt, nem
53 nevelték ki egymást, és az egész légkör itt jó volt nagyon. Mindenki, nem azt
54 mondom, hogy szerette egymást, de mindenki kedvelte a másikat. Így még
55 könnyebb volt.

56 I: És Ön szerint mi hozta létre ezt a jó légkört?

57 G: Nemcsak a csoport, a diákok, hanem a tanár is. Sok tanárnál nem így van, hogy
58 az egész csoportot hagyja hogy beszéljen, mint a vitákon, hanem egyszerűen a
59 tanár azt mondja, hogy most te beszélsz, aztán a következőt szólítja fel és kész. Itt úgy
60 volt, hogy mindenki beszélhetett, amikor csak akart, persze jelentkezni kellett, az
61 természetes. Szabadon lehetett beszélni, mindenki el tudta mondani a véleményét.

62 I: Figyelmesek voltak egymáshoz a diákok?

63 G: Igen, bár félbeszakították egymást.

64 I: A tanár hogy tudott Önnek segíteni? Segített az, hogy nem szólította fel a
65 diákokat?

66 G: Igen. Egyszerűen csak vezette a vitát. Csak a jelentkezőket irányította.

67 I: És mi volt még más, ami jó volt, ami még segített?

68 G: Hát nagyon sok faktor volt, hogy ez az óra ilyen jó volt, de ...

69 I: Miért, ez az óra olyan jó volt?

70 G: Ilyen órákon én még nem jártam. A tanárok nem foglalkoznak ám a diákokkal,
71 ezért volt nekem ez családiasabb. Úgymond egyek voltunk és nem szétszórva egy
72 osztályban, ahol mindenki begubózik és nem beszél, hanem ez olyan családias volt
73 egyszerűen. Szinte mint otthon. És utána jó érzéssel megy ki az ember az óráról. Sok
74 más óráról kimegyünk és olyan közömbös érzés, de itt élet volt az órában.

75 I: És még mi segített?

76 G: Nekem a diákok is sokat segítettek. Mivel minden órán máshol ültünk, ezért sokkal
77 több diákot megismertem, akik segítettek.

78 I: És még mi segített?

79 G: Ez elég sok volt már. Mire gondol még?

80 I: Pl. feladatok? Azokat milyennek érezte?

81 G: Számomra nem voltak könnyűek. Mindig egy kis kihívás volt benne, de aztán csak
82 valahogy megcsináltam.

83 I: Ettől nem ijedt meg?

84 G: Valahogy nem. Otthon is készültem. Az órai feladatok közül a Bús férj panaszai
85 tetszett, mivel ez könnyebb volt, nem volt olyan komoly...

86 I: És ez segített abban, hogy oldódjon a blokádj?

87 G: Is. Meg még a vitaest, a kísértetek létezéséről a szövegből sokat tanultam. A
88 mindennapi beszédet.

89 I: És milyen volt először kis csoportban dolgozni, azután nagyobbakban, végül
90 plénumban beszélni?

91 G: Ezt valahogy nem is vettem észre. Nekem inkább úgy tűnt, hogy egyek vagyunk,
92 hogy mindenki mindenkivel beszél.

93 I: Volt még valami ami segített?

94 G: Igen. A tanár. Azáltal hogy most végzett, így jobban megérti a diákokat, mint más
95 tanár, amelyik már idősebb és nem tudja, hogy hogyan kell velük bánni. Nekem ez is
96 nagyon segített. Más szóbeli kommunikációs órán tudtuk, hogy ott kell beszélnünk.
97 Ott muszáj volt, akkor is, ha nem akartál. Kötelező volt. Itt viszont nyugodtan lehetett
98 beszélni. Nem kellett félni.

99 I: Önnek ezek szerint jobb, ha nem muszáj beszélnie? Akkor inkább megszólal, mint
100 olyan órákon, ahol muszáj?

101 G: Igen, pontosan így van. Ha muszáj, akkor valahogy nincs kedvem. Mert ugyan
102 szívesen beszélek, de nem akarom, hogy kihúzzák az orromból.

103 I: Önnek magyar és német az anyanyelve?

104 G: A német az igazi anyanyelvem. Mostanában otthon már nem keverjük a
105 nyelveket. Magyarul beszélünk. De nem hasonlítgatom a nyelveket. Bár a németem
106 sokkal jobb, itt kétszer megbuktam már a szóbeli kommunikáción.
107 I: És azokon az órákon könnyebben megszólal?
108 G: Ott nem szólalunk meg, ott csak hallgatunk. Az inkább a tanárnak szóbeli
109 kommunikáció, nem a diákoknak.
110 I: És ott miről beszél a tanár?
111 G: Nyelvtanról, mindennapi dolgokról, parafrázieren, stb...
112 I: Van valami, amit még el szeretne mondani?
113 G: Igen. Köszönjük szépen az órákat, hogy ilyen szépek és érdekesek voltak és
114 örvidenek, ha lennének más óráim is Önnel.
115 I: Köszönöm szépen az interjút!
116 [A kutatás rövid megbeszélése.]
117 G: Ez nagyon jól sikerült. Gratulálok!
118 I: Köszönöm szépen!
119
120 [I: Interviewerin, G: Gisela]

- 1
2
3 I: Miért azt írta be, hogy alapjában véve jó a magyar szóbeli kommunikációs
4 képessége, de még vannak hiányosságai?
5 D: Mivel csak otthon tanultam magyarul (konyhanyelv), minden egyes
6 mondatomnál kijavít a család. Olyankor már inkább meg sem szólalok. De most már
7 én is észreveszem a hibákat és ha más követi el őket, akkor én is rájuk szólok. Nem
8 tudom, de nem merek beszélni. Mivel többször is kérdezik az egyetemen, így egyre
9 inkább elgondolkodom rajta. Attól félek, hogy nem tudom kifejezni magam és
10 elkezdek dadogni. Én inkább visszahúzódom vagyok.
11 I: Ez németben is így van?
12 D: Igen. Ez nem függ a nyelvtől. Ez inkább szorongás. Ezért leszek valószínűleg
13 tolmács.
14 I: Van valami, ami segít abban, hogy ezt a szorongását legyőzze?
15 D: Az talán, hogy itt az egyetemen a jobbak közé tartozom és tudok a
16 gyengébbeknek segíteni.
17 I: A szóbeli kommunikáció órán is?
18 D: Ott nem igazán. Nincs kinek.
19 I: És mik voltak azok a tényezők, amik segítettek abban, hogy leküzdje ezt a
20 szorongását?
21 D: Nekem az Ön óráján tartott előadás segített nagyon. Mivel csak 10 percet
22 kaptam Öntől, így teljesen pánikba estem. Végül eltettem a kártyáimat és teljesen
23 szabadon beszéltem, amit még soha nem csináltam. Ilyenkor nekem nagyon fontos,
24 hogy legyen valami a kezemben. Ez nagyon sokat segített és utólag nagyon jó érzés
25 volt.
26 I: Mi segített még?
27 D: Az, hogy a többiek megtudták, hogy én inkább visszahúzódom vagyok és ennek
28 ellenére sem történt semmi. Továbbra is kedvesek voltak. Nagyon jó volt a társaság.
29 I: Ennek Ön szerint mi lehetett az oka?
30 D: Szerintem a magyarok külföldön jobban összetartanak.
31 I: És más órákon milyen a társaság?
32 D: Más órán pl. Nagy tanárnőnél a gyakorlat olyan, hogy ő tart inkább előadást.
33 Angolórán is csináltunk ilyen csoportos munkákat, de ott megvannak a klikkek ill.
34 nem is igazán ismerjük egymás. Ez is csak a végére alakult ki.
35 I: Akkor ezek szerint ez egy ok a jó társaság kialakulására?
36 D: Igen, azt hiszem. Angolon még a neveket sem ismerem, magyaron viszont igen.
37 I: Hasonlítgatte az órák elején a szóbeli kommunikációját ill. tudását más diákkal?
38 D: Igen. Vannak nálam rosszabbak is, de sokkal jobbak is.
39 I: És ez félelemmel tölti el?
40 D: Igen.
41 I: Milyen volt először az órákon megszólalni?
42 D: Nagyon dobogott a szívem, nem tudtam, hogy a többiek ill. a tanárnő mit fog
43 szólni. Talán az volt a legizgalmasabb. De ez az első két óra után enyhült. Főleg, hogy
44 nagyon hasonlít a nagynénémre. Segített az is, hogy nem kellett félni Öntől. A
45 szigorúság az kell, de félni nem jó a tanártól. A kedvességet pedig kihasználják a
46 diákok.
47 I: Hogy alakult az órák haladtával a szorongása?
48 D: Folyamatosan csökkent, de még a végére sem múlt el teljesen. Még a végén is
49 belepirosodtam, ha meg kellett szólalnom. Nekem társaság előtt nehéz
50 megszólalnom.
51 I: Pedig a végén már önállóan is felszólt.

52 D: Igen, a társaság miatt volt. Éreztem, hogy megszólalhatok, mert nincs semmi olyan
53 tényező, ami ezt gátolná. A csoport légköre, az összetartás és az, hogy nem csak az
54 órán beszélgetünk, hanem együtt megyünk a metróhoz.
55 I: Voltak olyan feladatok, amelyeket kellemetlennek éreztél?
56 D: Az iskolarendszer. Nehéz volt a szöveg. De az segített, hogy kis csoportban
57 beszéltek meg a feladatot.
58 I: Bár azt mondta, hogy jól esett plénum előtt is megszólalnia.
59 D: Igen, közben nem volt olyan jó érzés, de utána nagyon.
60 I: Milyen olyan gyakorlatok voltak, amik kevésbé stresszelték?
61 D: A közmondás és az eredete, az órák lefolyása.
62 Inkább nem szólok meg, csak nehogy valami rosszat mondjak.
63 I: És ez jó stratégia?
64 D: Nem.
65 I: És ebben segített az óra?
66 D: Igen.
67 I: Félt attól, hogy ha megszólal, akkor hibázik?
68 D: Igen, nagyon. Az önbizalom hiánya. Az az érzésem, hogy nem tudok semmit.
69 I: Túl nagyok az elvárások? Pl. az órán?
70 D: Nem. Inkább az angolon. Bár félek, de nem érzem így.
71 I: Elkalandoztak néha a gondolatai?
72 D: A vitaestén. Nehéz volt koncentrálni. Az járt az eszemben, hogy kit fogok
73 következőleg felszólítani. Máshol nem. Annyira érdekesnek tartottam az órát, hogy
74 nem. Nagyon jó volt az óra, és ezért nem is akartam másra gondolni.
75 I: Félt attól, hogy a tanárok minden hibáját kijavítják?
76 D: Félni inkább attól félek, hogy hibát ejtek. De az, hogy aztán kijavítanak, attól nem.
77 Annak nagyon örülök. Abból tanulok. Az sem zavar, ha minden hibámat kijavítják.
78 I: Az első napon az órára jövet milyen érzése volt?
79 D: Kíváncsi voltam. Attól féltem, hogy itt nagyon hivatalosan kell majd beszélni. De
80 megnyugodtam, mikor láttam, hogy ez nem így volt. De aztán láttam, hogy jó a
81 társaság, a tanárnő...
82 I: Sikerült elérni a céljait?
83 D: Azt hiszem, hogy nagyon sokat tanultam. Igen.
84 I: Annak ellenére is, hogy nem beszélt olyan sokat?
85 D: Igen, mert hallás után is tanulok.
86 I: És úgy érzi, hogy eleget beszélt az órán?
87 D: Nem. De többet kellett volna hozzászólni. Sokszor, amikor hazamentem, úgy
88 éreztem, hogy na, ma sem szóltam meg, pedig szóbeli kommunikáció...
89 I: Megbánta?
90 D: Igen, egy kicsit.
91 I: Ez az elején volt?
92 D: Igen, később már könnyebb volt. Ez az önbizalom hiánya. Nem is tudom, hogy mit
93 tegyek ellene
94 I: Segített az óra ennek a legyőzésében?
95 D: Igen, a vége felé már sokkal könnyebben szóltam hozzá. Igen. Bár ha új csoport
96 jön össze, akkor ez megint így lesz az elején.
97 I: De talán amit sikerült felépítenie, az nem veszik el teljesen.
98 D: Igen, az biztos. Akiket nem ismertem, azokkal nehezebb volt óra után is
99 beszélgetni. Főleg azokkal, akik jobban beszélnek nálam.
100 I: Van még valami, amit meg szeretne osztani velem?
101 D: Nagyon szépen köszönöm a félét. De komolyan.

102 [A kutatás rövid megbeszélése.]
103 D: Teljesen más, mint a többi óra. Változatos, más a légkör. Mindenki szívesen járt erre
104 az órára.
105 I: Köszönöm szépen!
106
107 [I: Interviewerin, D: Doris]

- 1
2
3 I: Miért azt jelölte be a kérdőíven, hogy alapjában véve jó a kommunikációs
4 képessége, de még van sok hiányossága?
5 F: Mert érzem, hogy megakadok a mondataimban és ez nagyon zavar. Amikor a
6 szüleimmel beszélek, akkor nem figyelek annyira oda és olyankor sokszor német
7 szavakat használok. Ha viszont próbálok szépen beszélni, akkor meg azért akadok
8 meg, mert német szavakat nem akarok használni, viszont a magyar szavak nem
9 jutnak az eszembe. Mivel soha nem tanultam meg írni, így az írásban is sok
10 behoznivalóm van. Tehát itt kezdtem el a magyar nyelvet igazán tanulni. Németül
11 könnyebb. Magyarban sem gondolkodom annyit, csak nem tudom azt kifejezni, amit
12 szeretnék. Ellentétben a némettel. Ez zavar.
13 I: Milyen volt az első óra?
14 F: Meglepő. És én ha benyitok egy új csoportba, akkor én visszahúzódok, mert
15 megvárom, hogy milyenek az emberek, és utána jobban éreztem magamat. És
16 szerintem az önbizalmamban segített.
17 I: Micsoda?
18 F: Hát az egész óra, mert aztán éreztem, hogy én is tudok azért így beszélni és a
19 véleményemet is megmondtam...
20 I: De konkrétan mi volt az, ami segített?
21 F: Lehet, hogy egyszerűen csak az, hogy mertem beszélni.
22 I: De annak mindig van valami oka.
23 F: Esetleg azért, mert egy kis csoport voltunk, és kellett is beszélni, hiszen erről szólt az
24 óra.
25 I: Talán a légkör?
26 F: Az is. Mindenből egy kicsi. A feladatok is.
27 I: Hasonlítgatte az órák elején a szóbeli kommunikációját ill. tudását más diákkal?
28 F: Biztos. Sőt még a végén is. Ezt én mindig csinálom.
29 I: És az elején milyen következtetéseket vont le?
30 F: Hogy a többiek sokkal jobbak. Nekem ez volt az érzésem. Főleg, mikor az egyik
31 lány azt mondta, hogy olyan franciásan beszélem a magyart.
32 I: És utána is hasonlítgatta?
33 F: Utána már jobb volt.
34 I: Milyen érzés volt, amikor hasonlítgatta magát a többi diákkal?
35 F: Nem féltem, inkább az, hogy át kellett lépni ezt az akadályt. Überwinden.
36 I: És nem is szorongott?
37 F: Mivel teljesen új volt, igen.
38 I: Tehát inkább nem is a szorongás, hanem az önbizalom hiánya volt mérvadó önnél.
39 F: Igen, lehetséges.
40 I: És ezen segített az óra?
41 F: Igen, mindenféleképpen.
42 I: És milyen érzés volt, amikor meg kellett szólalnia az órán?
43 F: A végefelé már semmilyen probléma nem volt.
44 I: Azt láttam én is, hogy egyre többet beszélt.
45 F: Igen, meg az is jót tett, hogy megittam az óra előtt egy kávét.
46 I: Összehasonlítva a magyarral, ha német nyelven beszél, akkor is önbizalomhiánytól
47 szenved?
48 F: A német órán nem volt ezzel soha semmiféle gondom.
49 I: Tehát ha németül kell megszólalnia, akkor nem olyan visszahúzódó?
50 F: Nem.
51 I: És egyébként milyen a természete, a nyelvektől függetlenül? Inkább visszahúzódó?

52 F: Attól függ, hogy hol és milyen szituációban. A munkahelyemen én vagyok az első,
53 aki megszólal, ha valami nem tetszik. Teljesen új helyen, mint pl. az egyetem, ahol
54 egy tanár mondott valamit 400 diák előtt, amiről azt gondoltam hogy nem igaz, ott
55 nem mertem megszólalni. Ott nem mertem. Tehát attól függ, hogy hol és mikor.
56 I: Az én órámon például? Ott inkább szégyenlős volt?
57 F: Az elején biztos, utána megnyíltam.
58 I: Volt olyan feladat, ami kellemetlen volt?
59 F: A vitaest és amikor a publikum előtt kellett beszélni.
60 I: Attól félt, hogy hibázik?
61 F: A végefelé nem.
62 I: És attól, hogy kinevetik?
63 F: Nem, az inkább vicces.
64 I: Mennyire zavarja az, hogy magasak a követelmények az egyetemen?
65 F: Nekem nem az az érzésem, hogy az egyetem teszi a követelményeket, hanem
66 hogy én magamnak. Inkább én stresszelem magamat. Valószínűleg túlságosan is.
67 I: És mik voltak azok a tényezők, melyek növelték az önbizalmát?
68 F: A csoport nyitottsága, az, hogy a többiek hamar jól meg lehetett ismerni, erre a
69 lehetőség megvolt.
70 I: Ezt miért mondta? Hogy hamar jól meg lehetett ismerni a többiekét?
71 F: Hiszen csak egy pár óránk volt összesen, és itt jobban megismertem másokat mint
72 más órákon, ahol esetleg több lehetőségünk lett volna. Itt az ismerkedés nagyon
73 hirtelen ment. Az első pár órában még nem annyira, és utána egyik óráról a másikra
74 hirtelen megvolt. Nem tudom, hogy mi volt az oka.
75 [Az első két óra részletezése.]
76 F: Ezek kis apróságok voltak. Nem tudtuk meg a másiktól, hogy ő milyen. A feladatok
77 nagyon segítettek. Az elején olyan feladatok voltak, ahol kellett beszélnem. És ez
78 segített. Egyre többet beszéltem és láttam, hogy bár hibákat ejtek, de mégis megy.
79 I: A feladatok az érdekessége miatt, vagy az hogy kis csoportban ill. nagyobbban ill.
80 plénumban kellett beszélni?
81 F: Nekem a plénum nagyon sokat segített.
82 I: És amikor kis csoportban kellett beszélni?
83 F: Nekem a nagycsoport jobban segített, a kicsi az olyan volt, mintha barátokkal
84 beszélnek.
85 I: De ez nem építette az önbizalmát?
86 F: Nem, mert barátokkal úgy is beszélek és ott tudom, hogy tudom. De mivel ha nagy
87 társaságba kerülök, akkor mivel azt még nem csináltam sokszor, ezért az egy más
88 érzés.
89 I: És az nem lett volna furcsa, ha rögtön az elején az egész csoport előtt kellett volna
90 beszélnie?
91 F: De az biztos.
92 I: Ez nem akadályozta volna az önbizalma építésében?
93 F: Nem tudom. Én valahogy azt gondolom, hogy ha az embereket rögtön bedobják
94 a hidegvízbe, esetleg akkor is ha kellemetlen, jobb.
95 I: De volt egy tandíj-beszélgetés, ahol hagytam mindenkit beszélni, és ott nem sokszor
96 szólalt meg.
97 F: Igen, nekem az tetszett. Lehet, hogy nem sokat, de beszéltem.
98 I: A feladatokról mi jut még eszébe?
99 F: A közmondásos feladat nagyon tetszett. Vicces, kreatív volt.
100 I: És még mi építette az önbizalmát? Pl. a tanárral kapcsolatban?
101 F: Segített abban, hogy azt az érzést adta, hogy nyugodtan lehet beszélni, semmi
102 gond, ha hibázuk, akkor is, ha esetleg nevetünk rajta, de ez nem kigúnyolás. Ez
103 biztos, hogy segített.

104 I: Tehát, hogy elfogadtuk a hibákat. Van még valami más, ami az eszébe jut?
105 F: Nekem a tanár stílusa nagyon fontos, ha azt az érzést adja, hogy jól érzem
106 magamat, akkor én is úgy gondolkozom.
107 I: Arra gondol, hogy a tanár elfogadja a diákokat?
108 F: Lehet, hogy ez is, de lehet egyszerűen csak szimpátia.
109 I: Miért milyennek képzeli el a jó tanárt?
110 F: Nekem könnyebb leírni a rossz tanárt. Ha azt az érzést adja, hogy nem tudok
111 semmit és még ha ehhez nyomás is társul (ezt tudnod kell, máskülönben megváglok),
112 akkor ...
113 I: Volt ilyen érzése nálam?
114 F: Nem, teljesen az ellentéte.
115 I: Volt valami, ami rossz volt?
116 F: Nekem mindig kell a feedback, mit tudnék még jobban csinálni, de amúgy
117 minden nagyon tetszett. Az első órán, amikor mondta, hogy kísérleti nyuszik leszünk,
118 akkor félttem, hogy most mi jön, de aztán nagyon tetszett. És nagyon örülök, hogy mi
119 voltunk az elsők, így utólag.
120 [A kutatás rövid megbeszélése.]
121 I: Figyeltem, hogy mennyire vált be ez a technika.
122 F: Nálam bevált.
123
124 [I: Interviewerin, F: Fanny]

2
3 A magyar nyelv- szóbeli kommunikáció óra számomra egyelőre nem tartogatott
4 meglepetéseket. Mivel magyar anyanyelvű (is) vagyok, Magyarországon nőttek fel,
5 ezért úgy érzem nem okoz nehézséget számomra a beszélgetés, társalgás.
6 Azonban már az első órán észrevettem, hogy pár szót, amit ugyan értek, teljességgel
7 tisztában vagyok jelentésével, mégsem tudom elmagyarázni a csoporttársaknak,
8 hogy mit jelentenek.
9 Nagyon tetszik ugymond, illetve nagyon nagy szónak tartom, hogy a tanárnő
10 ilyenkor mindig meg tudja mondani a helyes szinonimát.
11 Ami viszont kevésbé nyerte el a tetszésemet az az óra felépítése. Úgy éreztem
12 többször, hogy megakad az óra menete.
13 Szintén érdekesnek találtam, hogy a diákok véleménye is számít az óra alakításában,
14 ezzel még nem találkoztam más egyetemi órákon.
15 Az utolsó órán megnézett videó szintén jó ötletnek tűnt számomra, sőt igazán jól esett
16 magyar tévéműsort látni.
17 Igazából az egyetlen igazi negatívum az eddigiek folyamán az időnkénti "akadozás",
18 máskülönben minden óra témája érdekes és legtöbbször szórakoztató is volt.
19 Az állandó vitákat esetleg úgy lehetne kicsit változatossabbá tenni, ha nem mindig
20 apró csoportokban lenne, hanem esetleg 2-3 nagyobb csoportban.
21 Lehet, hogy ez csak az én véleményem, de szerintem esetleg még több dolgot is
22 bele lehetne sűríteni a másfél órába, ha az egyes kisebb feladatokra kevesebb időt
23 kapnánk.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12

Az októberi órák még inkább az ismerkedésről szóltak. Az első két előadáson, a tanárnő számára fontos volt, a kölcsönös bemutatkozás, hogy "megismerjen" minket, s érdeklődési körünket. Társas gyakorlatokkal játszva máris kész volt egy "körülbelüli tanrend" erre a félévre, ami a diákok érdekeltségi körét tükrözi.

A tanárnő nyílt minden ötletre, cenzúra nincs, mégis mint moderátor fungál és az ő által megfelelőnek tartott irányba tereli a beszélgetéseket az órán.

Az órán laza a hangulat, és mindenki szóhoz jut és érvényesül.

Kiselőadás nem kötelező, mégis meg van rá lehetőség, amit szerintem -egy kis csoportban- ki kell használni.

2

3 Oktoberben csupán két órán voltam, de elejétől fogva élveztem az órát, mert
4 érdekes témákba kezdtünk bele, mindenki be lett vonva a beszélgetésekbe és
5 mindenkinek a véleményét meghallgattuk, ami szerintem fontos ebben a
6 tantárgyban.

7 Az első órán viszont nagyon sajnáltam hogy nem olvastuk végülis el a cikk-nek a
8 végét, hiszen egész órán arról beszéltünk. Szóval szerintem fontos lett volna és egy jó
9 befejezés is, ha megtudjuk hogy mennyire messze, vagy közel voltunk az ötleteinkel és
10 a benyomásainkal. Amúgy viszont a történetnek egy véget találni egy nagyon
11 vicces és ötletes feladat volt és szerintem nagyon fontos hogy az egyetemen az
12 előadásokon tudjunk egy kicsit szorakozni is.

13 A második órán egy jól kiválasztott beszélgetést néztünk meg. Fontos hogy a téma
14 tényleg érdekes legyen hogy koncentráljunk a műsorra és szívesen diszkutáljunk
15 utána. Szerintem ez sikeresen megtörtént.

16 Örültem hogy van hozzászólásunk a órán átvett témákhoz és nem csak egy frontál
17 előadásból fog állni ez a tantárgy.

18 Szintén tetszett eddig hogy az óra elég lazán van megtartva, jó a hangulat és
19 stresszmentesen tudunk beszélgetni a tanárral, azaz önnel.

20

2
3 Az első hónapban nagyából a tanrend összeállításával foglalkoztunk. Ezt az egyik
4 órában egy „brainstorming“ alapján határoztuk meg, amelyet három csoportban
5 végeztünk el. Ez a feladat tetszett nekem mivel mindegyikünknek volt beleszólási
6 jogunk és hozzátudtuk fűzni a véleményünket azokhoz a dolgokhoz is, amit a többiek
7 írtak.

8
9 A azelőtti órában folytatnunk kellett egy újságcikket, ahol egyre lehetetlenebbé vált
10 a történet. Ezt a feladatot jónak tartottam, mivel használni kellett a fantáziánkat és
11 nem mindig esett könnyen a megfelelő szavakat mektalálni.

12 Az ezt követő feladatot ahol meg kellett próbálni befejezni a történetet, úgy hogy a
13 következő ne tudja továbbmesélni nem tartottam olyan jónak mivel attól függetlenül
14 hogy már sokszor tényleg vége volt a történetek még mindig lett folytatva,
15 még hozzá a leg banálisabb magyarázatokkal. Itt valahogy nem lettek betartva a
16 szabályok amelyeket maga adott nekünk.

17
18 Amit viszont nagyon jónak tartottam, az a vita volt Vágó és Sáringer között mivel
19 Vágón lehetett látni hogy milyen könnyű egy jó retorikával azt elérni hogy a másik
20 inkompetensnek tűnjön. Az is jó volt, hogy kényszerítve voltunk rá odafigyelni mivel
21 utána megbeszéltük hogy Vágó István miért volt elejétől kezdve az erősebb párt
22 ebben a vitában.

23
24 Az utána lévő csoportmunkát egy kicsit nehéznek tartottam. Én nem igazán tudom
25 hogy hiszek e kísértettekben vagy sem és nekem meg kellett próbálni valakinek
26 megváltoztatni a véleményét aki igenis nagyon hisz a kísértettekben. Sajnos mivel
27 én nem voltam telyesen meggyőződve arról hogy létezik ilyesmi e vagy sem ,nem
28 nagyon ment jól nekem ez a feladat mert nehéz volt argumentumokat találni
29 azellen, amit a „vitatársom“ mesélt nekem.

30
31 De aránylag nagyon tetszik nekem eddig ez az óra mivel nagyon sokat diskutálunk
32 és a hibáink is fel lesznek mutatva, úgyhogy tudunk javítani a kifejezésünkön.
33

2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53

[1. próbálkozás]

Kezdetben (már úgy értem, hogy mostanában) még egy kicsit zavaros a dolog. Nem tudom mit hol kell leadni, mikor mi van, sok az információ, még nem tudom megkülönböztetni, hogy mi fontos, mi nem, stb.

De az idővel ez majd biztosan javulni fog.
Az órák biztosan hasznosak voltak.

Egyelőre még sok nehézséggel kell küzdenem.

Például olyan dolgokkal, hogy hiába tudok magyarul, hiába tulajdonképpen ez az anyanyelvem, mégis gátlásom van bármit is írni magyarul, mivel ha valami komolyabb dolgot kellett írnom eddig, az vagy magyarul ,vagy angolul, vagy szlovákul volt, de nem magyarul.

És éppen azért, mert ez az anyanyelvem, és merem mondani ,hogy nem beszélek rosszul magyarul, szinte elsüppedek a szégyentől, hogyha valamit magyarul kell írnom, és az tele van hibákkal, amelyeket ráadásul nem is sejték, mivel nincs semmiféle gyakorlatom a magyar írásbeli szabályokkal és szokásokkal. Nem utolsó sorban ezért is lenne nagyon hasznos a windows.doc-nak a magyar változata, amely figyelmeztetne olyan dolgokra, amelyekről nem egészen tudok. Ennyit a mostani magyar írásbeli gyakorlatomról és „vágyaimról”.

Ami az órákat illeti, különös figyelmet fordítok a helyesírásra és számomra ismeretlen szavakra.

Például a „kolegina” megszólítás nagyon megütötte a fületem.

Biztos hogy elterjedt szó Magyarországon, csak én személyesen, mivel nem ott élek, mostanáig nem igen hallottam, vagy ha hallottam is, akkor valamilyen úton-módon hamar elfelejtettem. Csak azt a formáját ismertem eddig konkrétan, hogy „koleganő”.

Szlovákul és gondolom más szláv nyelven léteznek a koleginához hasonló kifejezések, és egészen biztosan ez a kifejezés valamelyik szláv nyelvből „telepedett” át a magyarba.

De ez csak egy példa volt a sok közül. Tehát mint már említettem, nagy figyelemmel kísérem a számomra ismeretlen magyar kifejezéseket, nyelvtani és helyesírási szabályokat és hasonló dolgokat.

Lehet, hogy ezért néha olyan benyomást keltek, mintha nem egészen figyelnék „oda”.

De persze igenis megpróbálom a dolgokat egészében látni, a feladatokat rendjük szerint megoldani.

Sajnos ez nem mindig sikerül százszázalékosan és hogysmondjam, másodpercre pontosan. Az idővel ez biztosan javulni fog, mivel „bele fogok jönni”.

Elejinte még azt sem tudtam, hogy melyik órára fogok járni, melyik kötelező már most, melyiket jobb később elkezdni, melyiket egyáltalán nem szabad elkezdni egyelőre és ezen felül egyidőben sok minden módosult, vagy éppen most módosul a tantervben, az elvárásokban.

Negatív élményekben még szerencsére nem részesültem az órákkal kapcsolatban. Remélem nem is kerül rájuk sor. Ha akadnának is gondok, hiányosságok, remélem időben ki lehet ezeket küszöbölni, esetleges pótcselekményekben megegyezni.

53 Pozitív élmények közé tartozik például az órák jó felépítése, szervezése.
54 Ritkán látni és hallani vizuális és audio berendezések rendszeres és „szakértő”
55 használatát.
56 Tényleg nem akarok neveket mondani, de nemegyszer fordul elő, hogy nem
57 egészen „médiakompetens” kollegák avagy kolleginák az óra nagy részét
58 különböző, számukra ismeretlen gépezetek „bekapcsolásával” töltik el, és ezt
59 nemegyszer hosszú, demoralizáló küzdelem után egyszerűen feladják, sokszor
60 felkínált „szakértő” segítség ellenére (még nemegyszer a hallgatóságból jelentkezik
61 „próbálkozásra”, és sokszor sikertelenül, vagy „fél sikerrel” végez.

1 Rita

2

3 Nem tudtam, mi vár rám, amikor az első órára indultam. Rögtön szóba keltem
4 néhány lánnyal, aki úgyszint a terem előtt ált és várt. Beszélgetés közben kiderült,
5 hogy ők sem tudják milyen lesz az óra. Aztán végre elkezdődött az első óra.
6 Bejött a tanárnő. Egy nyitott, rövid de a legfontosabb információkkal teli
7 bemutatkozás után mi mutatkoztunk be. Ezzel a helyzet lazultabb lett. Ami érdekes
8 volt, a tanárnő az osztály közepére egy mikrofont állított fel. Így minden szó amelyet
9 kimondunk fel van véve. Az első órát egy vicces beszélgetéssel töltöttük kettesben.
10 Kikérdeztük egymást a másiktól és aztán bemutattuk a csoportnak. A bemutatkozás
11 közbe két igaz és egy nem igaz állítást meséltünk a párunkról.

12 A következő órán csoportban befejeztünk egy újságból felolvasott cikket. Ezzel a
13 fantáziateli históriával eljutottunk a következő témához- a kísértetekhez. Érdekes volt
14 megtudni, hogy embereknek mint te meg én voltak már szellemekkel való
15 tapasztalataik.

16 Nagyon tetszik, hogy a csoport nem csak tiszta magyarokból ál, így mindenki néha
17 hibáz. ;-)

18 Ez az első kommunikációs órám, amely tényleg a kommunikációról szól.

19

2
3 Az első órán meg ismerkedtünk, és ki töltötünk egy kérdőívet. Az ismerkedés nagyon
4 kellemes volt, mert érdekes dolgokat tudtunk meg kollegáinkról. A kérdőívet múlt
5 órán beszéltünk meg, amit jónak tartok, mert így mindenki el mondhatta, neki mi a
6 fontos ezzel az órával kapcsolatban.

7
8 A második órán nekünk kellett csoportokban megírni, hogy szeretnénk összeállítani az
9 órákat, milyen témákról szeretnénk beszélni, milyen módon. Ezek a javaslatok szintén
10 befolytak a kérdőív kiértékelésébe. Azután egy cikket beszéltünk meg, amit nem
11 ismertünk teljesen, és mi folytattuk megbeszélés után. Mindenki mondott egy
12 mondatot, majd be kellett felyezni. Nagyon jót szórakoztunk, vicces történetek
13 alakultak ki. Utána vitáztunk, ami főleg nekem nagyon érdekes volt, hiszem én a nő
14 szerepét játszottam, ami nekem új volt, de nagyon tetszett.

15
16 Utolsó órán meg volt a kérdőív és a csoportmunka eredménye, és pontosan
17 kielemeztük, hogy fog el telni ez a félév, ki akar tartani plénum előtti beszédet, milyen
18 a jó tanár, a jó diák stb. Majd vitát néztünk interneten, amelyiknek „csodagyógyítás“
19 volt a témája. Érdekes volt, hogy Vágó Sáringer nagyon lebeszélte, hiszem Sáringer
20 volt a kihívó.

21 Meg beszéltük, miket hallottunk, mit vettünk észre, és miért úgy alakult a vita, ahogy
22 alakult. Melyik embernek milyen szerepe volt, és azt hogy teljesítette.

23 Az óra végén még egy rövid beszélgetést néztünk szintén Vágó Istvánal kísértetekről,
24 majd mi vitakoztunk, hogy léteznek e szellemek, vagy semm.

25
26 Nekem tetszenek eddig az órák. Érdekes témákat beszéltünk meg, olyan módokon,
27 amik nagyon szórakoztatóak voltak.

28 Mindenki szóhoz jut. Kellemes a légkör, szívesen besélek a kolleganőkel, senki nem
29 kritizálja a másikat.

30 Nagyon gondolkodom, tanárnőre mi rosszat, vagy is negatívát mondjak, hiszem arra
31 kért. De én meg vagyok elégedve. Amint mondtam a témakkal és a megbeszélis
32 módszerekel is. A mikrofon engem egyáltalán nem zavar, tanárnő eddig mindig
33 figyelmes és kedves volt.

34 Nagyon sajnálom, de tényleg nem jut eszembe semmi kritika, akár hogy is szeretnék
35 mondani, mert tudom, hogy a konstruktív kritika segít legjobban.

36 De biztos vagyok benne, hogy a félév folyamán még lesz olyan, amit szóvá tudok
37 tenni, megigérem :)

38

1 Doris

2

3 2007. 10. 10

4 Kedves naplóm!

5

6 Ma volt az első magyar szóbeli kommunikáció órám és tényleg nagyon élveztem!
 7 Tudom ugyan, hogy ez a napló házi feladat, de azt hiszem, nem fogom nagyon
 8 másképp írni, mint az igazi naplóm. Ezt a leckét egyébként nagyon jó ötletnek
 9 tartom, már azért is, mert nagyon szeretek naplót írni!

10 Ez az előadás megint lehetőséget adott arra, hogy új magyarokat ismerhessek meg.
 11 Ennek mindig nagyon örülök! Olyan jó Ausztriában magyarokkal találkozni és velük
 12 beszélgetni. Ilyenkor sokszor honvágya lesz az embernek!

13 Mit is csináltunk a mai órán?

14 Legelőször bemutatkozott Krajcsó Zita tanárnő. Ez az előadás számára teljesen új,
 15 ezért felveszi az egészet diktafonra és úgymond mi fogjuk összeállítani együtt az
 16 órákat. Mindenesetre érdekes lesz!

17 Ezek után játékosan összeismerkedtünk, méghozzá úgy, hogy ketten-ketten
 18 összeültünk és két igaz meg egy hamis állítást tettünk fel egymásról. A többieknek
 19 pedig az volt a feladatuk, hogy kitalálják, melyik a hamis állítás a három közül.
 20 Nagyon jó ez a kis csoport, mert jó a légkör és sokat nevetünk!
 21 Még kitöltöttünk az órán egy kérdőívet magunkról, hogy mennyire tudunk magyarul
 22 és mit gondolunk, hol vannak hiányosságaink. Ezen kívül is biztos csináltunk még
 23 valamit az órán, csak sajnos már elfelejtettem, hogy mit. Na, de most megyek és
 24 lefekszem. Jó éjt! Doris

25

26 2007. 10. 17

27 Kedves naplóm!

28

29 Egy hónapon belül 20 éves vagyok! Hogy elszaladt az idő...
 30 Na jó, belátom, hogy most nem ezzel kéne foglalkoznom, hiszen ez a lecke! El-
 31 sősorban akkor is úgy gondolom, hogy naplót írok és abba egyszerűen a gon-
 32 dolataim is belekerülnek.

33 A mai magyar órán egy történet elejét hallgattuk meg és az volt a feladatunk, hogy
 34 folytassuk. Érdekes kis sztori jött ki belőle, azáltal, hogy mindenki egy-egy mondatot
 35 fűzött hozzá. Ez is jó vicces volt!

36 A második körben pedig egy befejezést kellett találni a történetnek, ami nem is volt
 37 túl könnyű. Arra ment ki a dolog, hogy a következő diák ne tudja folytatni a mesélést.
 38 Ekkor azért meg kell hagyni, hogy jó nagy butaság lett a vége. A történet összes
 39 szereplője elhalálozott és a túlvilágon kötöttünk ki, meg ilyesmi. Na mindegy.
 40 Képzeld, még nem is meséltem, hogy szaporodtunk, azaz még egy páran csatlakoz-
 41 tak a csoportunkhoz. Így már 17-en vagyunk, azt hiszem. Az újak közül ám már min-
 42 denkit ismertem, ha minden igaz.

43 Az óra második felében pedig még összeírtunk olyan dolgokat, mint például azt,
 44 hogy milyen témákkal szeretnénk az órán foglalkozni, vagy hogyan történjen az
 45 értékelés, meg hogy milyen formában zajljék le az egész, azaz csoportmunka,
 46 egyéni munka, kiselőadások stb.

47 Azt beszéltük meg, hogy a tanárnő legközelebbre kiértékeli ezeket az adatokat. Már
 48 kíváncsi vagyok!

49 Tudom, hogy elvileg az a feladat, hogy a pozitív és negatív élményeinket írjuk le itt a
 50 napló keretében és komolyan igyekszem ennek eleget tenni, főképp azért, hogy
 51 hozzásegítsek az órák menetéhez, de egyelőre nem tudok semmit kritizálni rajta. [Ősz-
 52 intén nagyon tetszenek a dolgok, amiket csinálunk!

53 Ma is eléggé fárasztó napom volt, tehát lefekszem! Szép álmokat! Puszi Doris
54
55 2007. 10. 24
56 Kedves naplóm!
57
58 Ma nincsen nagy kedvem a naplóíráshoz, de ha nem írok, akkor kimarad egy nap és
59 azt azért nem szeretném!
60 Ma a Zsuzsin kívül senki sem hiányzott a magyar órától. A Zsuzsi is csak azért, mert elu-
61 tazott Csehországba vagy Szlovákiába, nem tudom, de az egyetemen keresztül
62 ment oda.
63 Az óra elején megnéztük a megígért kiértékelést a múlt órától, ami számomra
64 nagyon érdekes volt. Meglepett ugyanis az a tény, hogy 13 diákból, úgymond 11,5
65 magyar anyanyelvű. Ez nagyon tetszett.
66 A mai órán kísértetekről volt szó. Megnéztünk egy rövid tévéműsort Vágó Istvánnal.
67 Egy bizonyos Sáringer Károly úrral egy vitán vett részt, aki azt állította magáról, hogy
68 csodálatos módon tud gyógyítani. Erre azonban csak egyetlen példát volt képes
69 adni. A műsor során Vágó úr sokszor zavarba hozta a kérdéseivel és érveivel. Még
70 ugyan nem említettem, de Vágó István, mint gondolhatod, kedves napló, a szkepti-
71 kusok oldalán érvelt, ami a sátánizmust illeti. Nagyon jól is csinálta a dolgát, ezt meg
72 kell hagyni. Szeretem Vágó Istvánt! Teljesen igazat is adok neki, ami a véleményét
73 illeti, ezzel a témával kapcsolatban.
74 A film közben meg kellett figyelniük egy résztvevőt (Vágó István, Sáringer Károly és a
75 moderátor nő) és utána elmondani, hogy mi volt a beszéd tartalma meg az illetőnek
76 milyen volt a viszonya a többi résztvevőhöz.
77 Az óra végén kis csoportokban egy kicsit vitáztunk a kísértetek létezéséről. Ez az óra is
78 nagyon tetszett! Számomra volt azonban egy zavaró tényező, amin nem nagyon
79 hiszem, hogy lehet változtatni. Egyik csoporttársam sokszor zavarta az órát a té-
80 mához nem tartozó beleszólásaival. Tudom ezt el kell tűrni, mert elképzelhető, hogy
81 ez csak nekem tűnik így. Élvezem, hogy ez végre egy nyugis és változatos óra, nem
82 olyan mint a többi és ez csodás!
83 Mára ennyi, mert megyek ebédelni! Jó étvágyat és további szép napot! Puszi Doris

2
3 Az órával kapcsolatos élményeim, benyomásaim:4
5 1. Összefoglalás:

6 2007 október 10.- kölcsönös bemutatkozás

7 csoport munka- az iskolával kapcsolatos élmény- egy jó és egy
8 rossz9
10 2007 október 17.- csoport munka- milyen egy ideális tanár illetve diák

11 mivel foglalkozunk az órákon

12 minek alapján történnyen az osztályozás

13 egy bús férfi panaszai- a történet folytatása

14 eljátszani a férfi és nő közötti vitát

15
16 2. Kiértékelés:

17 Az órákkal kapcsolatos élményeimet könnyű egy mondatba összefoglalni:

18 „Bár az összes óra ilyen lenne!”

19 Erre az órára örömmel készülök és a közérzet lehetővé teszi a produktív munkát.

20 De vajon miért van ez így?

21 Számomra az első óra volt a döntő. Nem csak a játékos bemutatkozás, de az óra
22 lefojásával kapcsolatos felelősség is, a csoporta lett kiterjesztve.23 Így meglett adva a közös cél és hogy az utolsó gátak is leépülhesenek, egy olyan
24 témát beszéltünk meg, amely nem csak intím, mert ki beszél szívessen az
25 iskolában átélt kudarcairól, de több min valószínű, hogy össze is köt, amikor
26 kimondjuk, és rádöbbenünk, mindannyiunkat érint a téma.27 Ezen kívül változatosnak találom az órákat, érdekesek a témák, nem olyanok,
28 amelyeket már vagy ezerszer mindenki megbeszélt valahol, valakivel.

29

2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40

A legfontosabb tudni, hogy az óra egy kicsit eltér a szokásostól, mivel a professzorunk újon vette át ezt a tantárgyat és egy saját órarendet szeretne összeállítani.

A feladatunk ebben a szemeszterben – mint kísérleti nyusziknak – együtt kieszelni, milyen legyen az órák lefolyása. Remélem jó munkát fogunk végezni, hogy azok akik utánunk jönnek elégedettek legyenek velünk.

A bemutatkozást egy játékformában csináltuk meg. Kettessel összeültünk és kérdések segítségével megismertük egymást. Majd az egész osztály előtt be mutattuk az intejútársunkat és mondtunk három állítmányt, amiből kettő igaz és egy hamis volt. A többi hallgatónak a feladata volt kitalálni, melyik a helytelen és elmagyarázni miért. Így módon nagy nevetések közt, megtudtunk néhány doglot egymásról.

Énszerintem e fajta bemutatkozás nagyon érdekes és vicces.

Kérdések megválaszolásával és csoportmunkával kidolgoztuk a következőket:

- Hányan vagyunk az órán, akiknek a magyar az anyanyelve.
- Mennyire jónak itéljük a magyar tudásunkat.
- Min akarunk javítani.
- Mik a céljaink.
- Milyen témákat szeretnénk kidolgozni.
- Hogyan szeretnénk ezt csinálni.
- Milyenek képzelünk el egy jó tanulót es milyenek egy jó tanárt.

A következő órában már láthattuk is összefoglalva az eredményeket.

A következő ötletes feladat volt, egy újságcikkben szereplő férj és feleség karakterét és életét folytatni. Mindenki egy mondattal bővítette a mesét, befejezni viszont nem lehetett. A következő körben az volt a cél, hogy a történetet ne lehessen folytatni. Egyikünknek sikerült megölnie az összes résztvevőt, így a végén egy nagyon fiktív sztori jött létre, ami egyből a következő munkánkhoz vezetett: a "kisértet" szóból egy szószeletet készíteni.

A vetélkedés Vargo István és Sáringer Károly közt is a sarlatánkodásról szólt. Itt a feladatunk volt a szereplőket megfigyelni, csoportokban megbeszélni a véleményünket és egyikünknek az osztály előtt előadni.

Véleményem szerint nagyon érdekes összeállítani egy órarendet. A feladatok, amelyeket kapunk nagyon jók, szívesen kidolgozom őket és belemélyülök a munkába. Érzésem szerint sokat tanulok, mindenféle nyomás nélkül.

2
3 2007. október 24.
4

5 Október 10-én kíváncsian vártam az első magyar szóbeli kommunikáció órát. Azon
6 gondolkodtam, mit nyújthat nekem ez a gyakorlat, hiszen magyar az anyanyelvem.
7 Kíváncsi voltam a csoporttársaimra is, mivel a gyakorlatokon általában megszűnik
8 az egyetemi előadásokon tapasztalt személytelenség. Bár nem úgy alakult az óra
9 menete, ahogy vártam, nem éreztem csalódottságot.

10 A tény, hogy az órát rögzítik, meglepett ugyan, de nem keltett bennem ellenérzése-
11 ket. Gyermekkoromtól fogva szeretek szerepelni, ezért a mikrofon látványa nem oko-
12 zott gondot. Viszont az, hogy minden megnyilvánulásomat rögzítik, felelősséggel is
13 jár, nem tehetek suttogva futó megjegyzéseket, hiszen megörökítik. Az is megfordult
14 a fejemben, hogy ez esetleg befolyásolhatja a tanárnőt az év végi értékelésben,
15 ezért még mindig van bennem egy kis gátlás, nehogy valami rosszat mondjak.

16 Nagyon innovatív és jó ötletnek találtam a kérdőívet, ez számomra azt jelezte, hogy
17 a tanárnő valóban érdeklődik irántunk és szeretne megismerni minket. Ez egy olyan
18 nagy komplexumban, mint a Bécsi Egyetem, nagyon ritka. Azt is fontosnak tartom,
19 hogy az ötleteinket beépíti a tananyagba. Jó, hogy nem csak kitöltette velünk a
20 kérdőívet, hanem valóban ki is értékelte és később megbeszélte velünk az eredmé-
21 nyt.

22 Tanulságos volt, hogy kicserélhettük jó és rossz iskolai élményeinket.

23 A multimédiás eszközök (számítógép – „televízió“, írásvetítő, stb.) használatát szintén
24 lényegesnek tartom.

25 A második órán bevallom, egy kicsit unatkoztam, ugyanis egy számomra már ismert
26 cikkel foglalkoztunk.

27 Az, hogy nekem kellett figyelni a társaim hibáit, egy kicsit kellemetlen volt, nem
28 szeretek másokat kijavítani, remélem senkit nem bántottam meg.

29 Természetesen fontos, hogy tanuljunk a hibáinkból, de mégis megkönnyebbültem,
30 hogy a tanárnő sem szeret kijavítani minden egyes hibát, én ennek következtében
31 ugyanis azonnal leblokkolok és nem vagyok képes megfelelő szinten teljesíteni.

32 Jó és fontos, hogy gyakoroljuk a vitát és a vitázást, erre életem folyamán biztosan
33 sokszor szükségem lesz még.

34 Zavart viszont, hogy számomra komolytalannak tűnő témákkal foglalkoztunk. A
35 házastársak viszonya talán életszerű téma, de véleményem szerint nem felel meg az
36 egyetemi szintnek.

37 Ugyanígy gondolkozom a kísértetekről. Ez valószínűleg abból fakad, hogy nem hiszek
38 bennük, ezért nem tudok erről a témáról komolyan, objektíven beszélgetni.

39 Számomra érdekesebb ill. értékesebb volna, ha kultúráról (irodalomról, színházról,
40 hagyományokról stb.), társadalmi problémákról vagy aktuális (magyar) hírekről
41 beszélgetnénk., vitatkoznánk.

42 Ennek ellenére pozitívnak tartom, hogy sok feladatot ketten vagy kis csoportban kell
43 megoldanunk. Ezáltal javul a toleranciaképességünk, megtanuljuk mások vélemé-
44 nyét elfogadni, tanulunk egymástól és képesek leszünk a dolgokat több szempontból
45 megfigyelni. Ezek a képességek kulcsfontosságúak a fordító vagy tolmács szak-
46 mában.

47 Az órák mindig kellemes hangulatban telnek, nem feszélyez senki, mindenkinek lehe-
48 tősége van kifejtteni a véleményét.

49 Ennek jegyében remélem, hogy ezentúl is oldott légkörben telnek majd az órák és
50 érdeklődve várom az utolsó alkalommal említett projekt megvalósítását is.

51

2
3 1. Óra:

4 Az első órán sajnos nem tudtam részt venni, ezért talán pár érdekes dologról le-
5 maradtam, mint például a bemutatkozás vagy általános információk, de midezt
6 megérdeklődtem a későbbiekben.
7

8
9 2. Óra:

10 A második óra nagyon érdekes volt. Az elején egy kicsit meglepődtem mivel egy
11 mikrofon állt a terem közepén ☺. Krajcsó tanárnő felolvasta egy történetnek az
12 elejét, és mi utána kitaláltuk hogy hogyan folytatódhatna ez a bizonyos történet.
13 Ilyet még sosem csináltam, de nagyon tetszett, egy új élmény volt számomra. A
14 végére egy kicsit elhúzódtam a történet befejezése, így sajnos arra sem maradt
15 idő hogy meghalgathassuk hogy hogyan is végződik a tényleges történet. Ez
16 engem nagyon érdekelt volna. Mivel nem tudtuk meg a történet végét az óra
17 után nem nagyon értettem hogy mi volt a lényege. De szerintem az, hogy
18 kommunikáljunk egymással valaki másnak a személyébe bújva.(ez is nagyon
19 érdekes és kreatív volt) Más szemszögéből sokkal lazábban beszéltem, „ki tudtam
20 magamból kelni”. A szerepbeszélgetés során a csapattársaimat is jobban
21 megismertem, és örömmel állapítottam meg, hogy nagyon barátságosak.

22 Ezen kívül felírtuk 3 lapra hogy milyen témákat szeretnénk az órán megbeszélni,
23 milyen egy ideális tanár/diák, és hogy mi alapján osztályozzanak minket.

24 Ez is nagyon tetszett, bár a végén nem tudtam hogy ki mit írt, és hogy a kezéből
25 kikerült lappal mi történt.

26 Szerencsére az értékelést megbeszéltük a 3. órán.
27

28 3. Óra:

29 A 3. óra a szellemekről szólt. Ezzel kapcsolatban megnéztünk egy vitát Vágó és Sárin-
30 ger között. A vita nagyon érdekes volt, bár szerintem egy kicsit hosszú. 3 csapatra
31 osztódtunk én minden csapatnak egy személyre kellett koncentrálnia és megfigyelnie
32 viselkedését. Igazából egy kicsit másmiennek képzeltem el ezt az órát, mivel azt hit-
33 tem hogy szellemekről, szellemidézésről stb. fogunk beszélni. De a Tv-s urak a
34 kuruzslásról beszéltek ☺ de ez is nagyon érdekes volt.

35 Már nagyon várom a 4. órát, mivel kíváncsi vagyok hogy ki milyen „műgyüt” hoz ☺
36

37 Hogyha összegeznem kellene az elmúlt 3 órát, azt mondanám, hogy nagyon jól
38 vannak felépítve, mindig izgalommal várom őket mivel érdekes témákkal
39 foglalkozunk, szóval kíváncsi vagyok hogy mi fog történni holnap!

40 A légkör nagyon pozitív, és személy szerint nagyon jól érzem magam ezen az órán.

41 Krajcsó tanárnő nagyon kedves és felkészült, technikailag is, ami visz egy kis
42 változatosságot az órába.
43

1 Yvonne

2

3 Október 10.-e

4

5 Első óra. Hát az első óráról először is annyit, hogy vagy nagyon rosszak, vagy nagyon
6 jók. Befojásolja a továbbiakban, hogy szívesen megyünk el erre az órára, vagy vons-
7 zolnunk kell magunkat. Szerintem az első óra sikeres volt, mivel mindenki törekedtet
8 arra, hogy megismerje a másikat, kollegiálisan viselkedtek. Tetszet, hogy megkérdezik
9 a véleményünket, hogyan kéne egy órát tartani, mire kell ügyelni, mi segít, mi tart
10 vissza. Erre eddig sose volt lehetőségem, hisz a gimnáziumban nincs sok beleszólási
11 jogunk a tanrendbe. Érdekes volt, hogy sok mindenben egyeztünk, akár a tökéletes
12 tanárról, a tökéletes diákról vagy a legjobb tanulási és tanítási módszerekről volt szó.
13 Ezzel csak az a baj, hogy egy ilyen légkört nem lehet megteremteni. Vagy ideális a
14 munkakör, vagy sem. Viszont amit meglehet ismételni az, hogy a tanár első órán
15 megpróbál segíteni az egyetemistáknak az ismerkedésben.

16 Az tűnt még fel az első órán, hogy ennyi ember milyen különbözően tudja beszélni
17 ugyanazt a nyelvet. Lehetet azért a kifejezésen érezni, hogy ki hány éve tanul ma-
18 gyarul. De ha hibázott is valaki, nem okoskodott senki, sőt ha kijavítottak valakit, ak-
19 kor ezt csak jószándékból tették.

20

21 Október 17.-e

22

23 Egy újságcikkből hallotunk egy részletet és két feladattal fejeztük be a történetet. Sze-
24 rintem azért volt jó ötlet ez a feladat, mert egészen új volt számomra. Vicces volt
25 halgatni, hogy kinek mi jutt az eszébe, ugyanakkor kihívás is volt, valami eredetit
26 mondani, de egyszerre helyesen és válogatott szókinccsel. Ezzel a feladaton lehetet
27 látni, hogy lehetséges úgy tanulni, hogy egyszerre szórakoztató legyen, de tanuljunk is
28 valamit nagy röhögések közt. Azt is jó ötletnek tartom, hogy valaki felírja az óra köz-
29 ben a hibákat, mivel ezúttal nem személyesen leszünk kijavítva és nem kell attól fél-
30 nünk, hogy hibázunk. Így volt ez mindig az iskolában is. Angolórán már megse mer-
31 tünk szólalni, mert minden második szót kijavították és ez egy nagyon rossz érzés.

32

33

34 Október 24.-e

35

36 Ezúttal megint egy egészen más kihívás elé állítottak minket. Jó ötlet volt egy ilyen ér-
37 dekes témáról két ember veszekedését meghallgatni és megfigyelni, hogy hogyan
38 viselkednek. Abból a szempontból volt nagyszerű ez a feladat, hogy nem csak a
39 beszédre kellett figyelni, hanem a gesztusokra is. Ez azért ítélem meg fontosnak, mivel
40 a munkánkban is nagy szerepet fog kapni a megfigyelési érzékünk, hogy jobban tud-
41 junk egyes embereket, szituációkkal bánni. Viszont szerintem jobb lett volna egyből
42 egy vitába kezdeni, amelyben mindenki megpróbálja a saját megfigyelt személyét
43 védeni, vagy a szempontját elmagyarázni. Így többen jutottak volna szóhoz, nem
44 csak az az egy személy, aki az egész csoport nevében összefoglalta a megfigyelte-
45 ket.

46

2 Nem is tudom, hogy hol kezdjem el. Eleinte fogalmom se volt hogy milyen tárgyakkal
3 fogunk foglalkozni. De nemsokára kiderült az első órán, hogy elég érdekes lesz ez az
4 "előadás".

5 Azt kel mondjam, hogy én életemben még soha nem beszéltem ilyen sok magyart,
6 és őszintén mondva nem gondoltam volna, hogy ilyen sokat fogok érteni a Magyar-
7 nyelvből, amikor a diák, a kollégáim és főleg a tanár, beszélnek.

8 Szerintem hogy ez egy elég jó idea volt, hogy az első órán bemutatkoztunk
9 egymásnak. Így könnyen meglehetően állapítani, hogy ki milyen jól beszeli a Magyar
10 nyelvet.

11 Kezdetben valahogy nem éreztem erősen jól magamat, mert elég sok főiskolások
12 Magyarország-ból vannak; persze én azt hittem, hogy őket nem is fogom megérteni,
13 de hát csak másképp volt.

14 Mégis akkor kerülnek elé a problémák, amikor olyan szavak vannak használva,
15 amelyeket én még eddig soha nem használtam. A mindennapi beszélést értem, de
16 különös kifejezéseket, mint például „illetve”, „rejtélyes” vagy „kísértetek”, komolyan
17 mondom, nem ismertem, EDDIG!

18 Véleményem szerint a „Mündliche Kommunikation” szóval a „Szóbeli Kommunikáció”
19 egy nagyon fontos gyakorlat, amit mindenkinek ajánlom, aki tényleg meg akarja
20 tanulni a Magyart. A sok beszélgetések, tárgyalások és viták nagyon segítnek a
21 kifejezési problémáknál és a megjavulásnál.

22 Azt hiszem, hogy azért aktuálisabb témák jobban felébresztenék az
23 érdekeltségünket.

24

2

3 1. próbálkozás:

4 Nekem a Muendliche Kommunikation nagyon tetszik, sokat beszélünk és
5 gyakoroljuk a nyelvet, ami nagyon fontos. Szeretem ha kisebb csoportokban
6 dolgozunk és ha valaki oljat mond ami gramatikailag nem helyes, nem nevetnek ki,
7 mert volt már olyan Uebung is.Én meg vagyok elégedve.

8

9 Októberi napló

10

11 A nyelvi kommunikáció szerintem mindig jobb. Már jobban ismerjük egymást a
12 csoportban, mindenki nyitottabb, vannak olyanok is, akik túl sokat beszélnek,
13 mindenhez hozzáfűznek valamit, vagy egyszerűen „beszólnak” valamit, de lehet,
14 hogy pont ez teszi a kommunikációt egy kicsit vidámmá.

15 Az elején nemtudta senki, hogy most mi fog következni és szerintem izgatva várták,
16 hogy most miről lesz szó, még hogy ne legyen unalmas az óra.

17 De most már mindenki szeretettel várja az órát, mert mindig valami új, érdekes,
18 játékos és csoportos jön, ahol sokat lehet tanulni, de nevetni is.

19 Csoportokban nagyon szeretek dolgozni, mert ha pld. nemtudom, hogy fojtassam a
20 „munkát”, tud a kolléganőm segíteni, vagy elmagyarázni, így tudok tőle is tanulni,
21 még látom, hogy gondolkodik, hogy megy rá...

22 Azt is szeretem, ha valami műsort, vagy mesét nézünk, és utánna erről beszélgetünk,
23 miről volt, mit figyeltünk meg, mi volt ebben érdekesés, így tornázzuk a

24 kommunikációnkat, ami nagyon fontos lesz a mi szakmánkban, és az is nagyon fontos,
25 hogy magyarul kell gondolkozni, mert ha én valamit nemtudok, vagy nem megy a

26 válasz, az anyanyelvemben gondolkodom, ami tudom, hogy nem jó. A nyelvi
27 kommunikáció elején félttem beszélni, mert mindenki jobban tudja a magyar nyelvet

28 szerintem, mert sokan otthon magyarul beszélnek, de szerintem mindig jobban
29 megy.Vagyis reméllem. Mindig más, ha csak a barátnőkkel beszélek magyarul, mint

30 hogy amikor az órán kell valamit kiprodukálni, ami nem mindig egyszerű-könnyű
31 számomra. Vágó István és Sáringerről készült riport nagyon érdekes volt, kár, hogy

32 nem néztük meg a végét is, vagyis a fojtatást, de gondolom Helga volt az, aki
33 elmondta a vita eredményét. A magyar oktatási rendszer számomra borzasztó volt,

34 sok mindent nem értettem-hozhatok szótárt az órára?-és amikor végre elolvastam,
35 nemtudtam, mi volt az elején, nagyon nehezen tudtam elmondani, miről olvastam,

36 sokat fejemből montam el, amit én tudtam. Nehéz volt, komplikált. De a végén
37 nagyon jól lett kitalálva a csoportos TV műsor, ahol mindenkinek valamit mondanija

38 kellett, szerintem kicsit férré beszéltem, mert a legfonosabbat ki hagytam, amire a
39 végén jöttem rá, de mindenkinek nagyon bejött ez a játékos TV műsor kommunikáció.

40 Szerintem mindig jobbak az órák, és mindig kíváncsi vagyok, mi lesz tovább.

41 Csak sok a házi feladat.(tudom, hogy ez is fontos)

42

1
2
3 Azok az órák, amelyeken az előző napló megírása óta résztvettem, sokkal de sokkal
4 jobban tetszettek, mint az azelőttiek.
5 Nagyon jónak találtam a szólások elmagyarázására felépített órát, illetve a plénum
6 beli vitát is, bár őszintén szólva utóbbtól először finoman szólva is idegenkedtem.
7 A diák-diák viszonyon még van mit javítani, de az utobbi órákon már mintha ez is
8 kicsit jobbá vált volna.
9 A légkör úgy gondolom kifejezetten kellemes.
10 Ennek ellenére időnként a viccek kissé erőltetettek, kicsit kényszeredetten
11 mosolygunk a társak viccein, de talán már ezt a mesterkélt vidámságot is levetkőzte
12 a csoport nagyrésze.
13 Az előadásra való felkészítést nem éreztem szükség szerűnek (ami persze még messze
14 nem zárja ki annak a lehetőségét, hogy kegyetlen rossz előadást fogok tartani:)), de
15 úgy éreztem, hogy ezt elég jól a "fejünkbe verték" a gimnáziumban. (persze lehet,
16 hogy ezt is csak én látom így)
17 AZ órák mindenképpen változatosabbak és élvezetesebbek lettek.
18

2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24

Jó érzéssel gonflok vissza a decemberi magyar órákra. Persze elsősorban azért, mert szeretek a csoporttársaimmal beszélgetni – óra előtt, alattt és után , és mert tényleg érdekes témákkal foglalkozunk az órákon.

A tandíjjal kapcsolatos vitaestet érdekesnek tartottam. Egy fél órás cirkusz, mint a parlamentben... Minden egyes szereplőnek volt egy elképzelése, hogy lehetne egy bizonyos problémát megoldani – számára a legjobban – mire a másik személy megint csak a saját érdeke szerint érvelt. Ami nekem feltűnt, hogy mindannyian a saját célunkat hajszoltuk, kizárásos alapon. A másik gondolatmenetét nem fogadtuk el, hanem a hibát kerestük benne. Így nem volt összhang, hanem a káosz volt az úr.

Egy másik gyakorlaton – mikor a „Was gibt´s Neues“ műsor alapján – kellett a csoportnak a szólás jelentését, majd az etimológiáját kitalálnia, mindeki egyedül érvényesülhetett.

Kezdetben lehetett érezni egy pár diáknál a feszültséget, ami talán abból eredt, hogy csoport előtt kellett beszélniük, Kb. öt perc után felszabadult hangulat volt a teremben és mindenki az előadót figyelemmel kísérve, teljes bedobással próbált a kérdésre választ találni. És jutalomképpen – mint a műsorban is – aki rájött a megfejtésre kapott egy mütyürt.

Hogy mi a jó és sikeres előadás titka, az már mindig érdekelt. Az órán gyűjtött tippek hasznosak és áttekinthetően voltak rendszerezve.

2
3 Ami nekem a legjobban tetszett a novemebri órákból az a vitaest volt. Elejinte azt
4 hittem hogy nagyon nehéz lesz nekem egy más szerepet átvenni de végleg szerin-
5 tem egész jól sikerült.ű

6
7 Amit engem egy kicsit zavar, az az, hogy minden órában valaki más mellé kell ül-
8 nünk. Biztosan megvann ennek a miértje, de én így nem érzem olyan jól magam az
9 óra közben mint ha valaki olyan mellett ülnék akit kedvelek és akivel már megbarát-
10 koztam.

11
12 Egyépként nagyon jónak tartom a légkört az óra közben és a diák-diák viszony is
13 jónak tűnik. Amit viszont nem tudok megszólítás nélkül hagyni, az az, hogy van egy
14 személy aki nem igen add a testi higiénára és ez elég sokszor kellemetlen szagokhoz
15 vezet, legalláb is akkor ha közelében kell ülni. Ez nem minden alkalommal fordult el-
16 löő, de amikor előfordult, akkor nagyon kellemetlen volt.

17
18 Házifeladatot természetesen senki nem szeret csinálni. De amit én nem nagyon szere-
19 tek az az, ha másokkal kell valamit csinálni (pl. Interjú), vagy valamit extra az inézet-
20 nél kell elintézni. Èn inkább egyedűl végzek feladatokat, otthon.

21
22 Az órák nagyon változatosak és a tanrend is átgodoltnak tűnik. Az én nagy célom az
23 volt hogy továbbítsam a szókincsemet, ami eddig nem nagyon valósult meg, de ez
24 azért is van, mert én nagyból csak német könyveket olvasok.

25
26 Egyépként nem nagyon jutt nekem eszembe semmi az órával kapcsolatban.
27 Eddig ellégé érdeges órának tekintem és remélem hogy ez így is marad. ☺

28

2
3 Az októberi naplót már egy oldal mennyiségében leadtam, először azt hittem, hogy
4 mivel ez napló, csak egy pár mondat bejegyzés elég lesz, csak amikor visszajelzést
5 kaptam,

6 hogy több lett volna elvárva és lecke nélkül nincs osztályzás, akkor jutott a tudatom-
7 ba, hogy erre több súj van fektetve, mint eleinte gondoltam.

8 Tehát az októberi naplót aztán még egyszer leadtam egy oldalra kibővítve, részletez-
9 ve.

10 Most a november-decemberi napló van soron.

11
12 Egy kicsit kitérnék arra is, hogy miért „nem csináltam eddig leckéket”, időben.

13
14 Elinte azzal voltak gondok, hogy melyik órára szabad járni, melyikre nem.

15 Szerintem az új tantervbe jöttek hátrányos dolgok is, mert szerintem ha egy ilyen
16 kérdést tesznek fel a diákok, akkor már veszítenek a döntési szabadságukból és ha a
17 cél az önnálóság fejlesztése, akkor ez hátrányos lehet.

18 Természetesen jó, ha vannak ajánlatok, hogy mit kéne mi előtt végezni, de nem
19 lenne szabad ezeket tilalmakkal párosítani, mert előfordulhat, hogy valakinek té-
20 nyleg jobban tenne, ha bizonyos dolgokat más sorrendben végezne, teljesen
21 eltekintve magamról.

22 De ebbe most nem akarok nagyon belemélyedni, mivel fákat biztos nem fogok és
23 nem akarok átültetni ezáltal.

24
25 Bevallom, előfordul, hogy messze van a tökéletességtől az, amit és ahogyan tel-
26 jesítek,

27 és így pl. eltartott egy ideig, amíg éreztem az elearning létezését, a házi feladatok
28 kötelező természetét és tudnám sorolni a hasonló dolgokat.

29 Eltekintve attól, hogy mennyire hasznosak az ilyen írásbeli feladatok, mégiscsak ma-
30 radnak bennem gondolatok.

31 Persze minden tanár máshogy viszonyul ezekhez a dolgokhoz, némelyiknek fon-
32 tosabb a rendszeres részvétel, némelyiknek az írásbeli feladatok, némelyiknek mind-
33 kettő nagyon fontos, némelyiknek csak a vizsga a végén fontos és végül van akinek
34 minden nagyon fontos.

35 Minden módszernek van előnye és hátránya is.

36 Én inkább annak vagyok a híve, bár ez maradjon egész nyugodtan az én személyes
37 véleményem, hogy minnél felsőbbfokú az oktatás, annál több önnálóságra adjon
38 lehetőséget, sőt ösztönözzön rá.

39
40 De most rátérek az órákon vett anyagra.

41
42 Érdekes volt a csoportdinamikás óra. Szinte beillett volna egy pszichológiaórának.

43 Nem is árt néha egy egészen más szögből látni a dolgokat.

44
45 A szólások nagyon érdekesek voltak, az hogy ki kellett találni, hogy miről van szó,
46 mindenkinek nagyon megforgatta az agykerekeit.

47
48 Az előadás szemléltetése nagyon hasznos volt, mivel az ember látott egy „rossz”
49 előadást és ilyen dolgokat majd magánál mellőzni fog, legalább akarni.

50
51 Végül a Besenyő család „befejezte az évet”.(.... könnyen el tudom képzelni,
52 ahogyan egy fejessel az évet gólba lövik...)

53 Ez egyedülállóan humoros volt, főleg amikor elkezdtük komoly szándékkal elemezni a
54 különböző „szószüleményeket”.

2

3 A témák az órákon nagyon érdekesek voltak, a tandíj téma elég nehéz, számomra
4 értelmetlen cikket tartalmazott. Végül jó volt látni, hogy reagál az ember egy
5 magának nem túl otthoni témában a kamera előtt. Ez a felvétel bizonyítja azt is,
6 hogy a diákok közt kapcsolat nagyon jó. Igazából vitáról van szó és a 2-ik csoport ezt
7 ki is használja, de mindig nevetés a vége ;-)

8 A diákok elég motiváltak az órákon. Néha túlságosan is beleélik magukat a vitákba
9 és akkor még egymás közt is diskutálnak (ami persze zavarja az órát), de a tanár ezt
10 is jól kezeli és egy kis figyelmeztetéssel a diákokat vissza hozza a csoportmunkába.

11 Mióta erre az órára járok, megfigyeltem, hogy a német szavakat lassan elhagyom
12 és mindig a magyar szavakat próbálom használni. Ha nem jut rögtön az eszembe,
13 rákérdézek és megismételem. Sok a humor az órákon, a csoport jól összenőt, minden
14 témánál feltalálta magát (valaki jobban, valaki kevésbé), de sosem állt a szó.

15

1
2
3 megint nagyon meg vagyok elégedve, érdekesek és változatosak az órák, nagyon
4 tetszett a "was gibt es neues" féle játék - ez volt eddig a félév leg jobb órája.
5
6 nagyon szeretek bejárni, a kolleginával beszélgetni (persze Juliannal is), mindenki
7 respektálja a másikat.
8
9 tanárnő(boscánat nics hosszú ö-m és ü-m) inkább mellékszerepet játszott az utóbbi
10 órákban, nem mindig volt egyszerű áttekinteni, hogy ki milyen témához akar még
11 valamit szólni ha beszélgettünk, egy párszór kimaradt valaki.
12
13 amit már mondtam, nekem kiválóan tetszik, nagyon jól érzem magam.
14
15 szívesen játok az órákra, mert szinte mindig tanulok valami újat.
16
17 a szólások nagyon tetszettek, a tandíj-téma nem anyira, az előadásos videó nagyon
18 vicces, az óra tanulmányos volt.
19
20 sokat beszélek - mint minden gyakorlaton - csoportban is mindenki egyre többet
21 nyilatkozik.
22
23 érzem, hogy bővül a szókincsem, óráról órára több szót tanulok, főleg a szólasoknál
24 hallottam sok újat, nem ismertem őket.
25
26 mivel jó a kollektíva, eddig minden formát élveztem és szívesen csináltam.
27
28 egyáltalán nem lehet az órára mondan, hogy monoton lenne, inkább nagyon is
29 változatos és szórakoztató.
30
31 igen...sokat nevetünk, ami szerintem szép és jó, mert nincs olyan érzésem, hogy
32 komojtalaná válna az óra.
33
34

2
3 Kedves napló!

4
5 Itt vagyok megint :)! Tudom, egy kicsit későn írok, de egyszerűen nem volt előbb
6 időm, bocsi.

7 Amint látom, kicsit máshogy kellene írnom az óráról. Hát jó, megpróbálom!
8 Úgy döntöttem, rögtön minden ponthoz írok valamit, mert ily módon semmi lényeges
9 nem maradhat ki :).

10 A tanár tanítási módszere:

11 Szerintem komolyan nagyon jól csinálja a tanárnő a dolgát! Nagyon változatosak az
12 órák, mindig valami új feladat vár ránk és egyáltalán nem unatkozóak azok, sőt
13 élvezetes elvégezni őket. A témák, amelyeket igazából mi választhattunk a félév ele-
14 jén, jól vannak feldolgozva, mindig más és más formában, ami ezt a változatosságot
15 előidézi. Szóval szerintem a módszeren nincsen mit kritizálni, mert látszik, hogy a
16 tanárnő leül és felkészül az órára, amit tapasztalatom szerint sajnos nem minden
17 óráról mondhatok az egyetemen. Ez viszont nagyon lényeges, ha valamit tanítani is
18 akar valaki, de azt hiszem, ez egyértelmű dolog.

19 Diák-diák viszony:

20 Úgy gondolom, nagyon jó kis csapat kovácsolódott össze pár hónap alatt. Mindenki
21 segítőkész, jól megértjük egymást és ezáltal nem hiszem, hogy akad valaki, aki ne
22 érezné magát jól az órán vagy esetleg kívülállóknak.

23 Természetes, hogy vannak, akik jobban megértik egymást, de ez mindenhol így van.
24 Az mondjuk feltűnt nekem, hogy többen kicsit tartanak a Zoltántól, ami nem a leg-
25 jobb dolog. Viszont azt jónak gondolom, hogy ezt nem éreztetik vele. Bevallom, én
26 sem hiszem, hogy a legjobb barátom lesz, de mint az egyik órán tapasztaltam, lehet
27 vele együtt dolgozni. Valószínűleg tényleg csak a fura hozzászólásai teszik ellenszen-
28 vessé. De hát mindenkinek magvannak a hibái és így jó.

29 Diák-tanár viszony:

30 Ez is biztos más, mint más előadásoknál vagy gyakorlatoknál. Azáltal, hogy sokkal
31 szabadabb a légkör, sokkal személyesebbnek is érzem ezt a viszonyt. Már abban is
32 észlelhető, hogy mindenkit névről ismer a tanárnő. Ez azt hiszem csakis elősegíti a ta-
33 nulás folyamatát, hiszen a diáknak sokkal előbb van mersze megszólalni (a csoport
34 nagysága is belejátszik ebbe természetesen) vagy valaminek utánakérdezni. Szerin-
35 tem itt sincsen semmiféle kifogás.

36 Légkör:

37 Mint már említettem véleményem szerint nagyon jó a légkör és remélem, hogy még
38 sokszor tapasztalhatok ilyet a jövőendő tanulmányaim folyamán.

39 Motiváció:

40 A motiváció mindenképp megvan és növekszik óráról órára. Legalábbis ez nálam így
41 van. Nagyon szeretek bejárni az egyetemre, főleg magyar órákra. Egyszerűen
42 élvezem és ezt azt hiszem a jó tanároknak, illetve a jófej diákoknak köszönhetem
43 nagyrészt.

44 Itt egyetlen kritikámat szeretném hozzáfűzni (ha már mindenhol arról áradozom,
45 hogy mennyire szeretem az órát :)), bár nem tudom, hogy pont ehhez a ponthoz tar-
46 tozik-e, de máshoz sem igazán. Tehát úgy gondolom, hogy ez most sokaknak,
47 engem beleértve nem tetszik, hogy ennyi leckénk van. Teljesen megértem, hogy fel
48 kell készülnünk az órákra, ez rendben is van, csak azzal, hogy van egy határidő,
49 amelyre készen kell vele lenni azt jelenti sok diáknak, hogy addig szabadság van.
50 Tudom ez nem jó beállítottság, de így szinte mindenki utolsó pillanatban fogja
51 megcsinálni, ami azért rossz, mert egyszerre sokat kell és csak valahogy odavágják
52 gondolkodás nélkül. Ezért azt javaslom, hogy inkább minden héten legyen lecke és

53 kevésbé így, hogy minden összejöjjön. Természetesen tudom, hogy ez most igazából
54 a film miatt van, amire jó, ha az embernek több ideje van, mivel még le is kell tölteni,
55 ami nem olyan egyszerű valószínűleg mindenki számára (már a nagysága miatt is).
56 Témák:
57 A témák érdekesek és jól választottak. Azt nagyon jó ötletnek tartom, hogy a legele-
58 jén felírhattuk, hogy mi miket szeretnénk csinálni, vagyis beleszólhattunk a tanításba.
59 Ezáltal mindenkinek figyelmére és tetszésére lehet számítani, ami a mi csoportunkban
60 jól sikerült.
61 Tevékenységek (viták, beszélgetések)
62 Nagyon mozgalmasak az órák, mindenki szóhoz jut és sokat tanulhat belőle. Aki
63 pedig kevésbé mer vagy akar, azt is kényszerítik a viták és beszélgetések, ami csakis
64 jó dolog szerintem. Bár a csoportunkban nem hiszem, hogy nagyon akad olyan, aki
65 nem akar beszélni, akkor nem is ülne bent az órán. Én azok közé tartozom, aki szeret
66 hallgatni és kevésbé mer megszólalni (hát igen, az önbizalom hiánya), de vitáknál,
67 főleg mint moderátor kénytelen vagyok és ennek örülök.
68 Célok ill. megvalósításuk:
69 A témák által szerintem mindenkinek gyarapodott a szókinccse, ami az egyik fő cé-
70 lunk volt tudtommal. Ennek is nagyon örülök és gondolom a többiek is.
71 Szervezési formák (csoportmunka, plénumbeli beszéd stb.)
72 Ez is az órák változatosságához segített. Mindenféle szervezési forma előfordult, ami
73 mindenki számára nagyon hasznos, mert talán így tanul az ember a legtöbbet, ha
74 minden szituációban meg tud szólalni.
75 Változatosság – monotonitás:
76 Ezt a többi pontban azt hiszem már eléggé kifejtettem. Nagyon jó változatosak vol-
77 tak az órák!
78 Humor
79 Számomra ez az egyik legfontosabb dolog egyáltalán. Nagyon szeretem a jó humort
80 és úgy örülök, hogy ez az egyetemen is lehetséges. Segíti a jó légkört és feldobja az
81 órát, megkülönbözteti a többi órától. A mi csoportunk szerencsére nagyon is kapható
82 erre. Ezért is szerek eljárni az órára!
83
84 Tudom, kicsit többet írtam a kelleténél, de szeretek naplót írni, mint már említettem
85 az első beírásnál. Akkor mára elég lesz. Puszi Doris

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17

Az órákkal való élményeim csak pozitív jellegűek. Már az első órától kezdve sikerült egy homogén csoport kialakítása. A játékos bemutatkozás és a közös élmények megosztása ahhoz vezettek, hogy a munka légkör kellemesé vált és minden egyes csoporttag leépíthette félelmeit, amelyek csak a közös kommunikációt gátolták volna. Nagyon eredményesnek tekintem azt is, hogy a diákok aktívan belettek vonva a témakörök kiválasztásába. A témák, az egyszerűtől a igényesebbhez sorrendben, követték egymást.

A változatosságot nem csak a témák sokszínűsége biztosítja, hanem a csoportban való együttműködés is, miközben a csoport nagysága és tagjai fojtón változnak. Így jobban megismerjük egymást és azok is, akik kevésbé rendelkeznek kommunikáció-készséggel, bele vannak vonva a diszkúzióba.

Én összefoglalóként, csak gratulálni tudok az óra felépítéséhez, nem hogy csak a témák érdekesek, de sikerült sok egyénből, egy olyan csoportot alakítani, amely feloldott légkörben képes viccesen és mégis koncentráltan együttműködni.

2
3 Tudom, hogy a feladatunk nem abból áll, hogy az órák tartalmát írjuk le, hanem a
4 véleményünket. Remélem az egyes órák kronológiai sorrendben való feldolgozása és
5 megítélése eléri ezt a célt.

6
7 A negyedik órában a magyar iskolarendszert kellett megismernünk, majd össze-
8 foglalni és a többi csoporttagnak elmagyarázni. A téma nagyon érdekelt. A szöveg,
9 amelyből az információkat lehetett kiszűrni a nehézsége miatt elrettentett. Ez a két
10 oldal elég volt ahhoz, hogy megdöbbenem észleljem, még mennyit kell tanulnom.

11 A következő órában a magyarországi tandíj problémák lettek megtárgyalva, plé-
12 numbeli vita formájában. Mivel a téma érdekelt és a többi diák véleményére is
13 kíváncsi voltam, nagyon élvezetesnek találtam.

14 A hatodik óra volt az én véleményem szerint a idáig a legérdekesebb. Egyetlen
15 egyet nagyon sajnálok, hogy nem készültem fel az órára, mert a módon még
16 élvezetesebb lett volna. Két csoportra felosztva csináltunk egy-egy vitaestet. Mű-
17 sorvezető, miniszerek és diákok szerepében ellemztük a tandíji problémákat. Saját
18 hibámból nekem adott szerepet nem ismertem eléggé és így a szereplésem biztosan
19 nem volt elegendő. Ettől függetlenül is izgalmasnak véltem az órát, az új tapasztala-
20 tok szerzése miatt. Ilyen szituációban nem kerül az ember minden nap (én idáig
21 soha) és nagyon jó volt látni és megfigyelni saját és más emberek viselkedését.

22 Én szerintem a kamera előtti vita és a következő órában tartott plénumbeli
23 beszélgetés sokat segített a saját természetemről többet megtudni és természetesen
24 a másokéről is.

25 A legmulatósabbnak a szólásokat találtam a nyolcadik órában. A csoporton
26 belüli légkör addig is nagyon jó volt, de abban az órában még tökéletesebbé vált.

27 Utolsó alkalommal arról volt szó, hogy milyen a rossz előadás mód. A videóklip
28 nagyon humoros volt, ami egy fiatal ember borzasztó előadásáról szolt. A téma
29 maga már sok más tantárgyban is előfordult. Viszont itt is be kell vallanom, hogy még
30 sok pótolni valóm van. Főleg a szókincsemet illetően és ezt ebben az órában is me-
31 gint tapasztalhattam.

32 Összefoglalva csak annyit, hogy az órák tetszenek és az osztálybeli légkört is jónak
33 találom.

34

2

3 Úgy érzem, sok minden megváltozott az utóbbi időben. Az óra légköre sokkal oldot-
4 tabb lett, valószínűleg azért, mert a tanár jobban megismerte a diákokat illetve
5 fordítva, és a diákok is jobban ismerik már egymást. Emiatt jó ötletnek tartom, hogy
6 minden órán olyan ember mellé kell ülni aki mellett még nem ültünk, ez elősegíti az
7 ismerkedést és a beilleszkedést, bár a megvalósítás a tanterem adottságai miatt ál-
8 talában elég bonyolult.

9 Örülök, hogy sok különböző témával foglalkozunk, így megmarad az óra dinamikája.
10 A témaválasztás a diákok javaslatait figyelembe véve történik, ez fenntartja az érdek-
11 lődést. A témák általában kihívást jelentenek, új ismereteket szerzek, melyek a gya-
12 korlati életben is hasznomra válnak.

13 Nagyon érdekes volt például a szólások és közmondások eredetének "felkutatása".
14 Ezek után óvatosabban és biztosan a rendeltetésük szerint használom majd őket.

15 A plénum előtti vita szintén nagyon izgalmas volt, sokat tanultam belőle és azt hiszem
16 ez mindenkire igaz. Jó, hogy meg kellett néznünk az erről készült felvételt, így tanul-
17 hattunk a saját és a másik erényeiből és hibáiból.

18 A humor meghatározó eleme az órának: szerencsére ebben a tanár is partner, így
19 megmarad a kellemes, de mégis tanórai hangulat.

20 Tetszik a hozzászólások "irányítása" is: a tanár megpróbálja azokat is bevonni a
21 beszélgetésbe, akik csendesebbek, visszahúzódóbbak, de teret hagy azoknak is, akik
22 szívesen szólnak hozzá az adott témához, így megmarad az egyensúly.

23 Jó volt, hogy foglalkoztunk a jó előadás kérdésével. Úgy tűnt, hogy mindenki pont-
24osan tudja, hogyan kell prezentációt tartani, érdekes lesz ezt majd megfigyelni a gya-
25 korlatban.

26 Sajnos gyakran előfordul, hogy valaki elkezd személyes beszélgetést folytatni a mel-
27lette ülővel, amíg valaki más beszél. Ez elég zavaró tud lenni, úgyhogy ezen vala-
28 hogy változtatni kellene.

29 Összességében úgy érzem, az óra légköre oldott, a témák érdekesek és egyre job-
30ban összecsiszolódik a csoport, ezáltal pedig effektívebbé válik a tanulás .

31

A novemberi órák nagyon érdekesek és tanulságosak voltak. A megadott pontok alapján fogom a novemberi hónapot kiértékelni.

- *A tanár tanítási módszere*

A tanár tanítási módszere továbbra is nagyon rendszerezett és megtervezett. Úgy érzem, hogy mindig nagyon jól fel van készülve. Ez azon is látszik, hogy nagyon sok médiumot visz bele az órába (Video etc...) és ezeket jól is használja, ezzel érdekesebbé téve az órákat.

- *Diák-diák viszony*

A diákok egyre inkább összeszoknak, mernek egymás előtt zavartalanul beszélni. A csapatmunkák alatt mindenki megismerte a másikat (egy kicsit). Nagyon jó ötlet volt mindig máshova ültetni a diákokat, mivel így is ismerkedhettek. A Diákok nagyon közvetlenek egymás közt és próbálnak egymásnak segíteni.

- *Diák-tanár viszony*

Szintén nagyon érdekes téma a diák-tanár viszony. A tanárnő nagyon kedves és nem kelt felsőbbrendű benyomást, de mégis mindig meg tudja őrizni tanári szerepét és rendet tartani az órán, ha a diákok netántán nagyon belelendülnének a beszélgetésbe és eltérnek a témától.

- *Léggör*

Az óra léggör kellemes, felszabadult, barátságos. A diákok, mint már említettem mernek egymás előtt beszélni, mivel tudják hogy senki sem fogja őket kinevetni. Mindig nagyon élvezetes az óra, nagyon gyorsan el is tellik.

- *Motiváció*

A diákok mindig nagyon motiváltak, lelkesen vesznek részt a beszélgetésekben

- *Témák*

A témák érdekesek, mivel azokat a témákat vesszük át amiket felírtunk első nap. Én személyesen nem nagyon érdeklődök a magyar egyetemi tanítás iránt, de ez abból ered, hogy itthon már nagyon sokat hallottam róla és egyáltalán nem tetszik a magyar felsőoktatás, így könnyen fel tud idegesíteni.

A szólásos óra nagyon tetszett, szerintem mindenki számára érdekes volt, mivel mindenki tanult valami újat (attól függetlenül hogy ki milyen jártas a magyar nyelvben). Az előadás szemléltével foglalkozó óra is tetszett, mivel mindenki elmondhatta a véleményét és közösen dolgoztuk ki a pontokat. Ez az óra tartalmilag is tanulságos volt.

- *Tevékenységek (viták, beszélgetések)*

A viták nagyon jó atmoszférában zajlottak, mindenki nagyon közvetlen volt. A szerepjátékok segítségével mindenki „ki tudott kelni” magából. Mindenkinek, meg kellett szólalnia. Nekem személy szerint ezzel sosem volt problémám, de azok akik egy kicsit félénkebbnek vallják magukat, is felszólaltat, önéik ez egy jó gyakorlat! Pontosan ez az, ami tetszik az órában!> hogy mindenki megszólal és mindenkit meghallgatnak.

- *Célok ill. megvalósításuk*

53 Szerintem az a cél , hogy mindenki felszólaljon, megismerjen a magyar oktatási
54 rendszert, felkészüljön valamennyire az órára, abszolút megvalósult.

55

56 - *Szervezési formák (csoportmunka, plénumbeli beszéd stb.)*

57 A csoport munka érdekes volt. Nagyon tetszett. Számomra a legérdekesebb a
58 Vitaest volt, mivel mindenki felszólalt. Pontosan emiatt tetszett a közmondésos óra
59 is(bár ott nem volt csapatmunka)

60

61 - Változatosság - monotonitás

62 Az órák maguk mindig változatosak, mivel a tanárnő mindig valami új dolgot visz
63 az órába. Talán egy kicsit sokat beszéltünk a tandíjról (de csak így lehet be-
64 lemélyedni a témába), de ezenkívül mindig változatosak az órák. Nekem nagyon
65 tetszett amikor a közmondásokra tértünk át , mivel az teljesen más mint a tandíj-
66 téma.

67

68 - Humor

69 A humor abszolút jelen van az órákon. Mindenki láthatólag jól érzi magát,
70 barátságos a légkör! Sokat szoktak a diákok nevetni, szerintem ez azok közé az
71 órák közé tartozik ahova a diákok nagyon szívesen járnak!

72

73

74 Végezetül még megjegyezném, hogy szerintem az órai csoport egyre jobban
75 kezd összeszokni, és a tanárnő a kreatív tanítási módszerével (<többek közt) nagy
76 szimpátiára tett szert a diákok között!

2
3 Szerintem az egy hónap alatt sok minden változott. Jobban megismertük egymást,
4 így tudjuk, hogy kinek mi az erőssége és mi a gyengesége. Ez fontos, mivel így job-
5 ban tudunk egymásnak segíteni. A légkör eddig is jó volt, szeretek erre az órára járni,
6 mert szeretek találkozni a csoporttársaimmal és az az érzésem, hogy ők is velem.

7
8 Mivel én eddig gimnáziumba jártam, nem tudom pontosan felmérni, hogy a tanári
9 szerep az egyetemen milyen. A többi docensem az egyetemen hasonló a gimnázi-
10 umiakhoz, csak kevesebbet idegeskednek. Viszont ezzen az órán sokszor az az
11 érzésem, hogy nincs is tanár. Igaz, hogy ő készíti elő az órát és egy diák biztos nem
12 fektetne bele ennyi energiát, de mivel olyan fiatal, valahogy még igen beleillik a
13 diákszerepbe. Ezzel nem azt akarom mondani, hogy nem veszem őt komolyan, sőt,
14 méginkább felnézek rá, mert ő a példa arra, hogy mire lehet vinni, ha csak igyekszik
15 az ember. Én csak azt akartam mondani, hogy nagyon jó a
16 tanár – diák viszony, mivel nem adja nekünk azt az érzést, hogy buták vagyunk, ha
17 valami rosszat mondunk, hanem megkéri a többieket, hogy próbálják kijavítani. Ez
18 azért is jó ötlet, mert így mindenki gondolkodik és talán jobban megjegyzi ezt a
19 hibát. Ha véletlenül nem tudná senki, akkor a tanár kisegít minket, de ilyenkor is úgy
20 tűnik, mintha egy diák lenne, aki tudja a helyes választ. Szóval nem kezel le minket,
21 ha neki kell megmondania a helyes megfejtést.

22
23 A témák mindig nagyon tetszettek. Talán a vitaest volt a legjobb ötlet, mert az az
24 érzésem, hogy akkor tanultam a legtöbbet. Érdekes foglalkozás volt ennyi in-
25 formációt kikeresni egy olyan témáról, ami minket is érinthetne, ha Magyarországon
26 járnánk egyetemre. Igaz nehéz és szokatlan volt egy más szerepbe bújni és a kamera
27 előtt beszélni, de így legalább gyakorolhattam az aktív szókinccsem fejlesztését.
28 Minnél több változatos témával foglalkozunk, annál inkább kell bővíteni a
29 szókinccsünket. Otthon erre nincs lehetőségem, mivel a szülőkel nem mindenkép
30 kísértetekről szoktak beszélgetni, így hát örülök ennek a lehetőségnek, hogy az
31 egyetemen mindenféle témáról beszélgetünk.

32
33 De nem csak a témák változatosak, hanem az órák felépítése is. Volt, hogy „Was
34 gibt es Neues-t” játszottunk, volt csoportmunka, de volt, hogy egész egyedül kellett
35 dolgoznunk. Ez a változatosság nem csak azt a célt érte el, hogy ne unatkozzunk az
36 órán, hanem azt is, hogy egyaránt tudjunk egyedül és csoportban is dolgozni. Be kell
37 vallanom, hogy azért nem volt mindenkivel könnyű az együttműködés, de azért
38 igyekeztem jól elvégezni a feladatokat.

39
40 Nekem az tetszet mindik a legjobban, hogy jó sokat tudtam nevetni, mert senki nem
41 félt poénkodni. Úgy érzem, hogy tanultam valamit ebben a hónapban.
42 Valamennyivel jobban tudom kifejezni magam, mint ezelőtt, ezért valami mindig
43 meg fog maradni ezekről az órákról.

44

2
3 November van és nagyon alacsony hőmérsékletek vannak. A mostani időben na-
4 gyon nehezen kelek fel.

5 Máskülönb az időjárás olyan, hogy abszolút nem motivál semmire. Minden nap
6 fáradt vagyok, és nincs majdnem semmire kedvem. Szerencsére létezik egy dolog,
7 ami felépít, és ez az hogy nem sokára karácsony van. Azért sajnós még fogalmom se
8 nincs, hogy mit fogok a szüleimnek és apósom- és anyósomnak venni. Ez komolyan
9 egy nehéz feladat lesz.

10 Egy héttel ez előtt a Mündliche Kommunikation órára indultam otthonról el. Úgy de-
11 rült ki, hogy elég késő volt már az idő és nagyon kellett siessek, hogy tudjam el érni a
12 villamost. Az állomás előtt egy McDonalds volt, és annak alapján, hogy még nem
13 ettem egész nap semmit, hirtelen elhatározással vettem magamnak egy almás pitét
14 és egy tejes- kávét.

15 Miután ki mentem az üzletből valami vicces fordult elé. Nem tudom hogy hogy
16 történt, de valahogy kiöntöttem a forró kávémat, és nem csak a földre fojt ki, hanem
17 saját magamra is. Az egész kávé a nadrágomon és dokumentumon volt. Nem tud-
18 tam, hogy most sírjak vagy kacagjak.

19 És az volt az érdekes benne, hogy abszolút senki nem kérdezett meg, ha kel egy
20 zsebkendő, vagy nem. Mindenki csak nézet.

21 Elég szomorú voltam, mert egy-egyetlen kortyot se csináltam és nagyon kívántam
22 voltam; aztán valahogy az almás pitével megelégedtem.

23
24 *Az órák:*

25 Véleményem szerint az órák nagyon gyorsan teltek el. Lehetséges azért meg mindig
26 nagyon változatos volt.

27 A diákok hébehóba csendesek voltak, de még is motiváltak voltak, amikor érdekes
28 témákról volt szó.

29 Általában sok viták voltak, amelyek a diák-diák viszonyokat megerősítették.

30
31 Nekem úgy tűnt, hogy a tanár inkább az utasításokat adta, és nem avatkozott na-
32 gyon bele a vitába. Hagyta, hogy a diákok beszéljék meg a problémákat és hogy
33 találjanak megoldásokat.

34 Ami nekem nagyon tetszett az volt, hogy létezik egy videofelvétel az egyik vitáról.
35 Eleinte nem tudtam, hogy ha jó, vagy rossz ötletnek tartjam. Ilyent még soha éle-
36 temben nem csináltam, és ezért egy kicsit ideges voltam, mert nem tudtam hogy mi
37 vár rám! Végül csak élveztem!

38 Szerintem hogy a másik diákok se nem voltak a videofelvétel ellen.

39
40 A légkör a csoportban elég jó /volt. Azt gondolom, hogy mindenki bírja a másikat és
41 ez egy csoportban egy nagyon fontos dolog, mert másképp nem működik abszolút
42 semmi.

43 Remélem, hogy a következő órák is ilyen viccesek és izgalmasok lesznek, mind eddig.

2
3 Novemberben főleg a magyar oktatási rendszerről tudtunk meg sok mindent. Mivel
4 a téma nem volt könnyű, sok mindent nem értettem, de a végén sok mindent
5 tudtam meg, amiről azelőtt csak itt-ott hallottam.

6
7 Tanárnéni készített egy meglepetést a számunkra, amire fel kellett készülnünk. Az
8 tetszik, hogy az órákat játékká teszi, így többet meglehet jegyezni az órán és
9 érdekesebb az óra is.

10
11 A diákoknak mindig valami újat nyújt és mindig segít, ha valamit nem tudunk.
12 Akármikor rá lehet kérdezni dolgokra, amiket nem ismerünk, vagy még nem
13 hallottunk és az is tetszik, hogy az óránkon nem csak egy – kettő beszélnek, hanem
14 ki hívja beszélni azokat is, akik kevesebbet beszélnek.

15
16 Az órák barátságosabbak-lazábbak(nem tudom ezt máshogy leírni), mert pld.
17 német nyelv tiszta unalom, amit a magyarról nem lehet mondani, mert itt mindig
18 valami újat veszünk, nem ismétljük ugyan azt a témát és a tanárnőnk meghalgassa
19 a javaslatunkat, miről szeretnénk beszélgetni, nem halgatja csak a legjobb öt
20 diákokat, ameklyek úgy is mindig beszélnek, hanem sorra kerülnek a kevésbé beszélők
21 is. Szerintem az is érdekes és pozitív, hogy nem kapunk jegyeket az órán, mert e z
22 nem stresszeli fölöslegesen a diákokat és így nincsen rivalitás. Házifeladat javítási
23 módszere is nagyon jó, játékos, én keresem a kollégám hibáit aminn tanulunk is, de
24 lássuk azt is, mennyire tudják a mások, meg tudom magam hasonlítani. Persze az
25 órákon látom, hol vannak a gyenge pontyaim és mit kell tanulnom, behoznom.

26
27 A diákok között is sok barátság nőtt ki, már elég jó ismerjük egymást, ezért mindig
28 jobban szeretek az órákra bejönni. Az egyik kolléga sem nevezi ki a másikat és
29 sokszor segítünk egymásnak. Ezért is fontos a csoport munka, ahol jobban ismerem
30 meg a velem csoportban dolgozó kollégámat, látom, ő mennyire tudja megoldani
31 a feladatot, sokszor nekem is tud segíteni, főleg, ha Magyarországban nőtt fel, és jó
32 tudja a magyar nyelvet.

33
34 Szeretem ha változik a csoportmunka és az „egyedül meg kell oldani munka“. Az
35 órákon sokszor nagyokat nevetünk ami még barátságossá teszi az órákat.

36
37 És mik az óráknak a célja? Sokat megtanulni az órákon, kevesebbet tanulni otthon.
38 Sokat beszéljünk és így gyakoroljuk a szép magyar nyelvet. Ne szégyeljük, hogy nem
39 megy még olyan jól, de inkább próbálkozzunk, hiszen minnél többet fogunk beszélni,
40 annál jobban fog menni és kevesebb hibákat fogunk csinálni.

41

2 A januári órák során érdekesnek találtam a különböző előadásokat.

3 Bár először idegenkedtem a gondolattól, utólag mégis pozitív élmény volt, hogy
4 megnézhettem saját magamat előadás közben.

5 Amit furcsálltam az az volt, hogy egyes előadások rövidre és egyszerűre sikerültek (ha
6 jól tudom ez volt az elvárás), mások azonban szinte már nem is a kiselőadás témába
7 tartoztak. Ebben még nem is lenne semmi, hiszen mindannyian máshogy értelmezzük
8 a kiselőadás fogalmaát, viszont számomra is rosszul esett, hogy egy csoporttársam
9 rövidre sikerült azonban jó és igen természetesen előadott prezentációját elég
10 negatív színben tüntettük fel.

11 Ugyan nem az én előadásomról volt szó, mégis érzékenyen érintett engem is, hogy
12 nem értékeltük eléggé a kollegina munkáját.

13 Ezen kívül azonban nagyon pozitív élmény volt az építő jellegű kritika, amelyet
14 szerintem nem csak én, hanem a többi "előadó" is kapott.

15 Összeggezve nagyon jó ötletnek tartom a kiselőadásokat, szerintem kár, hogy mások
16 nem merték megpróbálni, hiszen abszolút jó érzés volt a csoport előtt beszélni.

17

18 pozitív tényezők az órán:

19 1. a bizalmas légkör (amely szerintem a sok csoportmunka során alakult ki)

20 2. a "minden órán más mellett ülünk" ötlet

21 3. feladatok, amelyek szükség szerűvé tették az órára való felkészülést

22

23 más órák pozitívumai:

24 1. kötelező előadások

25 2. félévközi vagy évvégi felmérők, esetleg nem is jegyre, csak, hogy tudja az ember,
26 hogy mégis mennyit fejlődött

27

28 Igazából nem tudok sokkal több dolgot, amit át lehetne venni. Véleményem szerint
29 az órák jól fel voltak építve, érdekesek voltak.

30 Ugyan a félév elején arra számítottam, hogy számomra esetleg időnként unalmas
31 lesz ez a gyakorlat (mivel hogy 18 évet éltem Magyarországon, ott érettségiztem
32 illetve magyar az anyanyelvem) , mégis magam is meglepődtem először, de igen
33 sok újat tanultam az órákon és abszolút pozitív élmény volt teljes egészében.

34

2 Az órával kapcsolatos pozitív tényezők:

3 1. Nagyon kellemesnek tartottam a légkört. Úgy tünt, hogy mindenki szívesen ment
4 az órához.

5 2. Hibák ki lettek javítva.

6 4. Mindenki elmondhatta a véleményét az aktuális témához amiről beszéltünk.

7 5. Nagyon humorosk voltak az órák.

8 6. Érdekesekek voltak a témák amelyekről beszéltek.

9

10 Mitől lehetne obb az óra?

11 1. Több teória (pl. hogy kell prezentációt tartani --> Hogy fejezem ki magam a
12 legjobban --> Példamondatok)

13 2. Egyépként sajnos nem jutt eszembe több pont amitől jobb lenne az óra mivel az
14 összes magyaróra közül a szeli kommunikáció tetszett a legjobban!!!

15

2
3 Januárban ezzel a gyakorlattal, éles ellentétben a hallásértés gyakorlattal szemben
4 nagyobb gondjaim nem voltak.

5 Az ellentét feltűnően nagy, attól kezdve, hogy például erről az óráról nem
6 hiányoztam (vagyis legalábbis nem emlékszem rá) egyszer se, mikor a keddi
7 hallásértéses gyakorlatról „túl sokszor“ hiányoztam (tehát e tantárgy ismétlésének
8 komoly veszélye fennált), de hozzá kell tennem, hogy ennek ellenére egyszer sem
9 hiányoztam szándékosan, komolyabb vagy őszinte indok nélkül).

10 Ezenfelül még az is hozzájön , hogy a keddi hallásértési órán jóval több volt a
11 leadandó írásbeli lecke (10-szer annyi), ami szerintem egy egyetemen már nem
12 optimális, hogyha a kötelező, hiszen jó ha mindenki magától tudja, hogy saját
13 magának hol vannak a gyengébb pontjai, és saját maga küszöböli ki a ezeket.
14 Ezért is nem igazából értek egyet az olyanfajta kijelentésekkel, hogy „a többiekkel
15 szemben igazágtalan“ a lecke nem (vagy nem időben) megtörténő leadása, noha
16 ezt valahol meg tudom érteni, de így is csak akkor, hogyha úgy tekintek a dologra,
17 hogy „kevesebbet“ vagy „rosszabbul“ csinállok valami mindenki számára kötelezőt
18 és ezáltal „kevesebbet“ vagy „érdektelenebbül“ „dolgozok“, tehát a társadalomra,
19 avagy a kisebb csoportra tekintve a „kényelmesebbek“ közé tartozok és ezáltal
20 „megnehezítem“ a „szorgalmasabbak“ és „pontosabbak“ életét is.

21
22 (megjegyzés: emellett szerintem vannak jóval optimálisabb utak egy nyelv
23 szabályainak elsajátítására, mint a másokkal való összehasonlítás, ezzel nem az
24 olimpiai sportszellemet akarom leértékelni, de szerintem nem jó az, ha az ember meg
25 van elégedve azzal, (vagyis hogy az legyen a célja,) hogy (jó esetben) „jobb, mint a
26 többi“, hanem jóval jobb, hogyha az ember saját magához viszonyít: mennyit
27 fejlődtem, mennyit tudok fejlődni, hol kéne még aknáznom, stb..)

28
29 Nagyon remélem hogy a fenti pár sor nem okoz félreértést, ezek mind pusztán
30 személyes vélemények és nem vonnak semmiféle beavatkozást a részemről
31 bármilyen létező tanítási elv befolyásolására maguk után.

32
33 Tetszettek a kiselőadások, kivéve egyes részeket, amikor néha az volt az érzésem,
34 hogy nem egészen gondolták vagy vizsgálták az előadók a mondanivalójukat át.
35 De meg kell jegyezni az előadók magas szintű szóbeli képességeit, és mivel
36 tulajdonképpen ez a cél volt kitűzve, tehát hogy a résztvevő szóbelileg érthetően és
37 meggyőzően elő tudja adni a megfigyeléseit, tapasztalatait, ezért szerintem ebben az
38 esetben a célok el lettek érve.

39
40 Ezúttal azt is meg kell hogy jegyezzem, hogy tetszett az is, hogy a kiselőadások
41 önkéntes alapon voltak megrendezve.

42 Így csak olyanok jelentkeztek, akik tényleg akartak és tudtak közönség előtt beszélni
43 és láttak ennek a mostani gyakorlati értelmét. (saját megjegyzésem: Tanja nem
44 akart, ezért ez így tök jó)

45 Az eredmények is ezt tükrözik.

46 Másrészt annak is megmaradt a „létezési jogosultsága“, aki nem érezte magát olyan
47 felkészültségi állapotban, legyen ez most bármilyen okból, hogy döntsön egy
48 kiselőadás megtartása mellett, de mint a hallgatóság résztvevője mégis tudott
49 „tanulni“ a megtartott kiselőadásokból.

50 Volna még viszont egy pár további szavam, amelyek nem teljesen tartoznak ehez a
51 konkrét előadáshoz, de mivel hasonló problémák minden további nélkül felléphetnek
52 volna ezen gyakorlaton, valahogyan „mégis“ idetartoznak, legalábbis szerintem.

53 Nem hittem volna, hogy egy egyszeri „túl sokszori“ hiányzás ennyire dramatikus
54 következményeket vonna maga után.
55 De már csak azért sem, mivel a hiányzásaimra konkrétan rá is kérdeztem egy
56 alkalommal, de a válasz szerintem nem úgy hangzott („semmi gond“...), mintha az
57 ismétlés komoly közeli veszélye fenyegetne.
58 Eleinte aztán még az is kérdéses volt, hogy ezt egyáltalán még ki lehetne bármivel is
59 javítani, ez a kérdés szerintem nem egészen logikus, de ez szerintem még akkor sem
60 lenne igazából, hogyha nem magyar lenne az anyanyelvem. Hogyha ezt tényleg
61 nem lehetne kijavítani akkor meg kéne kérdőjeleznem sok mindent, de nem akarok
62 ebbe tovább belemélyedni.
63 Most hirtelen nemcsak mindegyik hiányzásomat (tehát még „számon alulit is“) kellett
64 megindokolni (ami odáig nem volt téma), hanem ezt csak egy vizsgával lehetett
65 „bepótolni“, ami szerintem szintén nagyon drasztikus, ezt szerintem csak egy végső
66 esetben, például sokszori indokolt hiányzás esetén, vagy hasonló súlyos okokból
67 lenne szabad bevezetni (természetesen csak olyan esetben, hogyha vizsga előre
68 nem volt betervezve, de ez ebben az esetben így volt), de szerintem a nem egészen
69 szélsőséges esetekben ezt nyugodtan helyettesíthetné egy bővebb, vagy szükség
70 esetén esetleg jóval bővebb komolyabb feladat.
71
72 De persze ezeket a dolgokat ne vegye senki se személyesen, ezek az én személyes
73 véleményeim.

2 Az óra felépítése elejétől kezdve nagyon tetszet, mert más volt mind a többi.
3 Többnyire az első órán bemutatkozik a professzornő/úr, aztán van egy rövid
4 bemutatkozás a diákok részéről és ezzel vége is.
5 Itt egy egész órát szántunk a bemutatkozásunkra ami nagyon hozzá járult az
6 atmoszféra feloldásához.
7 A következő pont ami pozitívan meglepett, hogy témákat választhattunk. Ez is hozzá
8 járult ahhoz, hogy az órán megvitatott témák mindenki számára érdekesek voltak.
9 Az órára szívesen jártam, mindig nagyon érdekes volt (bár nem mindig voltam aktív a
10 beszélgetésekben).
11 Pozitív tényezők: a témák megbeszélése ill. közös választása; több páros+csoportos
12 munka (támogatja az ismerkedést is); kisebb kihívások (mind a vitaest, hogy
13 viselkedik az ember mikor mást játszik); a videó és mikrofon használata (fontos a
14 további fejlődéshez).
15 Ezeket a tényezőket át lehetne venni más órákra is, így ezek érdekesebbé válnának.
16
17 Negatív tényezők: Ezek csak kezdő hibáknak számítanak és gondolom a következő
18 szemeszterben már nem lesznek. Mivel először zajlott le a szóbeli kommunikációs óra
19 az új formájában, nem számítom a kis kilendéseket negatív tényezőknek. Ezek nélkül
20 nem lehetne az órát még jobbá tenni.
21 Nekem az órák nagyon tetszettek és nem tűnt fel semmi nagy zavaró aspektus.
22

2 A januári órák lazábbak voltak mint az előzőek. sok mindent megbeszéltünk a félével
3 kapcsolatban. Tanárnő is lazább volt mint az elején. Nem mint ha kellemetlenül
4 feszültnek éreztem volna (mert azt megírtam volna a naplókban, de azért észre
5 vettem, hogy még is egy kicsit lazább lett az utolsó órákban.
6 Pozitívek voltak a megbeszélések számomra, tanultam is magamról, illetve
7 hallhattam, hogy a többiek mit gondolnak rólam.

8

9 Az óra pozitív oldalai:

10 1: a laza légkör.

11 egy órám se volt még eddig, ahol tényleg az egész csoport ilyen lazán beszélgetett.

12 2: a témák

13 jó volt, hogy mi is beleszólhattunk abba, hogy miket szeretnénk átvenni.

14 3: a változatosság

15 eddig vagy mindig olvastunk, beszélgetünk vagy filmet néztünk, de ilyen változatos
16 mint a szóbeli kommunikáció óra még egy semm volt.

17

18 A negatívumok

19 1: a hiba javítás

20 nekem tetszene, ha a hibákat javítaná. már beszéltünk erről órán is, de még mindig
21 nem tudom, hogyan lehetne ezt a legjobban megoldani.

22

23 2: a naplók

24 én jobban kedvelek témával kapcsolatos feladatokat, mint például az interjút.
25 tanárnőnek a napló biztos sokat segítenek, ezért persze megértem a lényegét, de
26 amint írtam nekem nem tetszik annyira.

27

28 3: a csoportmunkák

29 elvileg szeretek csoportban dolgozni, de néhányszór az volt a érzésem, hogy nem
30 működött úgy, ahogy kellett volna. főleg az iskola rendszeres feladatra gondolok,
31 ahol sokan nem voltak tisztában a helyzetel (de nehéz is volt a szöveg arra a rövid
32 időre).

33

34 enyi volt tölem, köszönöm a szép félét, jól éreztem magam az órán.
35 üdv.

36

2 Kedves napló!

3

4 Ma írok utoljára :(! Megint egyszer utolsó pillanatban, csak eddig síelni voltam :).
5 Tehát januárról kellene beszámolni. Sajnos csak két órán tudtam résztvenni, mivel az
6 elsőkön beteg voltam, pedig úgy meghallgattam volna a lányok előadásait. Ha
7 Bécsben vagyok megint és még fent van a videó a számítógépen, akkor szívesen
8 megnézném :)!

9 Jobb lett volna korábban írni, mert minél később van, annál nehezebb
10 visszaemlékezni az órákra.

11 Az biztos, hogy a légkör nagyon jó volt, nevetgáltunk, jókat beszélgettünk, főleg azon
12 az órán, amelyiken a naplókról volt szó. A szlenges videó is nagyon tetszett szerintem
13 mindenkinek! Ezt nagyszerű ötletnek tartottam, csak kicsit sajnáltam, hogy nem volt
14 már időnk megbeszélni a leckét, amit ezzel kapcsolatban kaptunk...

15 Mivel most már tudom, hogy a tanárnő a disszertációját írja, igyekszem olyan
16 dolgokról írni, amelyek remélhetően segítségére lesznek.

17 A tanárnő érdeme, hogy a félév végén már mindenki sokkal inkább hozzá mert szólni
18 a témákhoz, nem félt, hogy kinevetik, mert hibát ejt. Még én is jóval hamarabb
19 megszólaltam, mint pár hónappal előtte és ez jelent valamit :)! Annak köszönhető ez,
20 hogy a csoport jól összekovácsolódott, mert remek módon voltak összeállítva,
21 kidolgozva a témák, amiket az órán vettünk. Nagyon változatosak voltak, úgyhogy
22 nem hiszem, hogy lett volna valaki is, aki unatkozott volna az órán, vagy szívesebben
23 lett volna máshol.

24 Teljesen különböztek ezek az órák az átlag egyetemi gyakorlatoktól. Számomra
25 mindig „feldobta” a napot :)! Komolyan nagyon élveztem az órákat!
26 Bevallom, az utolsó órán nem éreztem magam annyira jól, de ez csakis annak
27 köszönhető, hogy nagyon izgultam. Szinte végig azon kellett gondolkodnom, vajon
28 sorra kerülök-e az előadásommal, vagy sem és ha igen, akkor belefér-e az időbe stb.
29 Szerencsére érdekes előadásokat hallhattam előtte, így elhessegették a
30 gondolataimat, legalább addig, amíg sorra nem kerültem. Nagyon izgultam, mert
31 tudtam, hogy itt főképpen a beszédemet figyelik, nem pedig az egyéb tényezőket
32 (power-point stb.). Hát szóbeli kommunikációról volt végül is szó.

33 Viszont az óra után megkönnyebbültem és teljesen boldog voltam. Nem is akartam
34 szinte elhinni, hogy sikerült az előadás. Nagyon jól esett a dicséret! (Köszönöm szépen
35 :)!)

36 Még az utolsó órához szeretném hozzáfűzni, hogy azt is ügyesnek tartottam, hogy a
37 tanárnő megkért minket, hogy töltsünk ki egy kérdőívet, egy visszajelzést az óráról. Ezt
38 ugyan sok más tanár is csinálja, de az tetszett nekem nagyon, hogy ez nem a
39 megszokott kérdőív volt, hanem egy saját kezűleg kidolgozott, ami csak arra utal,
40 hogy a tanárnő tényleg komolyan veszi és foglalkozik a dologgal.
41 Puszi Doris

42

43 Pozitív tényezők:

44 1. humor

45 2. órák változatossága

46 3. diákok bevonása a témák választásába

47

48 A második kérdésre sajnos nem tudok válaszolni, mert eddig nem vettem részt olyan
49 órán, amiből valamit is át lehetne venni. Voltak ugyan jó óráim, de azokon nem
50 emlékszem semmire, ami ne lett volna ezen a gyakorlaton.

51

52

53 Még egyszer nagyon szépen köszönöm a félévet!
54 Ha valamit kihagytam volna vagy egyéb kérdés lenne még az órával kapcsolatos
55 véleményemről, akkor szívesen állok rendelkezésére! Ez a minimum, hogy
56 megháláljam a tanítást :)! További sikeres oktatást kívánok és minden jót a
57 disszertációhoz!

2 A pozitív tényezők:

3 A csoportnak a kialakítását, amely a tanárnő tudatoss formálásának köszönhető
4 főképp, tartom a legfontosabbnak. Az, hogy a sok egyénből csoport alakult ki nem
5 egy természetes folyamat, de ez volt minden további közös munkánknak a gyökere.
6 A feloldott légkör és a inkább csöndesebbek bevonása teremtette meg a szélséges
7 egyensúlyt.

8 Többször is visszatekintettünk a közös munkánkra a fél év folyamán. Itt a csoport
9 változó dinamikáját, a témák kiválasztásának helyességét, a diák és tanár szerepnek
10 a kiértékelését beszéltük meg. A pozitív számomra az volt, hogy így mindenki a
11 csoportból be volt vonva az egész folyamatba és a végén az újra átgondolásába is.

12 A januári órák során érdekes előadásokat halgathattam meg. Nem csak a témák
13 voltak változatosak és érdekesek, a kiértékelés is, úgy hiszem, új utat mutatott fel,
14 nem csak az előadók, de a halgatók számára is. Az előadásokat követő visszajelzés
15 mindig pozitív és kritikus pontokat is foglalt magába. Számomra éppen azoknak a
16 tényezőknek közös megbeszélése, amelyekben még javítani lehet, volt ilyen módon új
17 és tanúságos. Más hasonló óránál a diákok inkább nem kritizálnak diáktársat, mivel
18 ez valamilyen módon célzott sértésnek számít. A csoportunkban ezt nem így
19 érzékeltém, ez gondolom a légkörnek volt köszönhető.

20 A javaslatok:

21 Mit lehetne jobban csinálni, hogy ha már szinte minden jó? Ezen sokat
22 gondolkoztam, végül csak két dolog jutott az eszembe, de egyik sem származik az
23 egyetemi életből.

24 Az elsővel úgyszintén szóbeli kommunikáció órákban találkoztam, még amikor a német
25 nyelvet próbáltam elsajátítani.

26 A tanár a csoportot gyakran két, vagy három kisebb csoportra osztotta és
27 mindegyikük ugyanahoz a témához más-más anyagot kapott és amikor a csoport
28 közösen kidolgozta, akkor kettes, hármas csoportokat alakítottunk és kölcsönösen
29 elmeséltük egymásnak, ki mit tudott meg. Volt amikor az egyik csoport csak halgatta
30 az információt, a másik rövid TV bejátszással dolgozott, míg a harmadik írott
31 szövegből vonta ki az információkat, amelyeket aztán összehasonlítottunk.

32 Vagy ugyanazt a rövid filmet az egyik csoport csak hang nélkül tekintette meg a
33 másik meg kép nélkül halgatta meg. Végül újra el kellett a másiknak mesélni miről
34 volt szó. Ez mindig nagyon érdekes volt és sokat kellett kommunikálni.

35

2 Junuárban több előadást hallhattunk a tanulóktól. Mindegyik prezentáció után
3 megbeszéltük, mi volt jó és min tudna az illető még javítani. Nekem legjobban Doris
4 előadása tetszett. Látszódot, hogy jól felkészült és a prezentációt nagyon szakértően
5 dolgozta ki és adta elő.
6 Az egyik óra végén egy rövid kis filmet néztünk meg, amelyben sok szleng szavakat
7 használtak a szereplők. Jegyzeteltük a szavakat és házi feladatnak a hozzájuk való
8 szinonimákat kellett keresni.
9 Egy másik alkalommal egy nyitott vitát rendeztünk az egész osztállyal. A téma a
10 véleményünk az órákról, a tanítási módszerről és a mi teljesítményünk volt. Úgy tűnt
11 mindenkinek a véleménye egyezett abban a pontban, hogy az óráknak a felépítése
12 nagyon jó volt és különlegesen segítette a jó légkört.
13 Ehhez a témakörhöz egy kérdőívet is kaptunk, amelyet név nélkül töltöttük ki és
14 egyből leadtuk.
15 Végül a tanárnő egy interjút csinált velem és még egy pár más kollegámmal. A
16 tartalma a beszélgetésnek titkos, így kedves napló nem mondhatom el .☺
17 Három pozitív tényező az órákról:
18 1) nagyon jó a légkör
19 2) változatos témák és feladatok
20 3) nyitott viták az osztályon belül
21 Amit esetleg még más órákról át lehetne venni:
22 1) egy filmet vagy előadást összefoglalni, elmagyarázni.
23

2 A közös tanulás ezen utolsó fázisában úgy éreztem, hogy a csoport már nagyon jól
3 összezsizsolódott, mindenki megtalálta a helyét.
4 Az összes kiselőadás témája nagyon kreatív volt, akárcsak a megvalósítás. Hasznos
5 volt, hogy korábban közösen kidolgoztuk és megbeszéltük a jó előadás jellemzőit,
6 úgy tűnt, mindenki igyekezett többé-kevésbé tartani magát ezekhez a normákhoz.
7 Nekem személy szerint sokat segített a referátumom struktúrálásában a platformon
8 található segédanyag. Nagyban megkönnyítette a helyzetemet az is, hogy a
9 tanárnök szakszerűen kezelte a technikai eszközöket. Ez az egyetemen sajnos nagyon
10 ritka eset, ezért is különösen értékelendő.
11 Jónak tartottam, hogy közösen kiértékeljük az előadásokat, megbeszéltük a
12 pozitívumokat és a hiányosságokat.
13 Viszont fontos volt, hogy először a diákok mondtak véleményt a látottakról, a
14 tanárnök csak ezután nyilatkozott, így nem befolyásolt senkit a véleménynyilvánításban
15 és nem adott meg pontos irányvonalat sem.
16 Nagyon érdekes téma volt a szleng, kár, hogy nem maradt idő befejezni, kíváncsi
17 lettem volna rá, milyen módon dolgoztuk volna fel ezt a témát.
18 Remélem, hogy a jövőben alkalmam nyílik majd hasonló órákon ilyen dinamikus
19 csoportban részt venni, ahol hangsúly nem a hierarchikus tanár-diák viszonyon van,
20 hanem az eredményes csoportos munkán, melyből mindenki profitál.
21 Pozitív tényezők az órával kapcsolatban:
22 Az ülésrend változtatása: elősegíti az ismerkedést és ezáltal a csoport
23 összezsizsolódását
24 Vita: érvelés és kifejezésmód gyakorlása
25 Az órák közös kiértékelése: segít rávilágítani a hiányosságokra anélkül, hogy
26 személyessé vagy sértővé válna
27 Pozitív élmények más órákról:
28 Játékos szókincs bővítés: a diákok ismeretlen vagy régies, ritkán használt szavakhoz
29 és kifejezésekhez szócikket készítenek egy lexikonba. Szavazás a legötletesebb
30 magyarázatra, majd a szó valódi értelmének megbeszélése.
31 Kommunikáció a gyakorlatban: villáminterjú az „utca emberével“
32 Aktuális újságcikkek gyűjtése az órára, majd vita az adott témáról
33

2 A januári órák is ugyanolyan jó légkörben teltek, mint megszokott. Ezért nem is
3 nagyon tudok semmi újat hozzáfűzni. A végére a csoport nagyon jól összeszokott és
4 a beszélgetések is gördülékenyek voltak.

5 A kiselőadások nagyon tetszettek, és jó, volt, hogy a végén mindenki elmondhatta
6 „építő kritikáját”. Szerintem ezen jól lehetett látni, hogy összeszokott a csapat.

7 Amin viszont egy kicsit meglepődtem az az , hogy amikor a tanárnő felolvasta az
8 órák kiértékelését, senki sem állt ki amellett, hogy valami „ negatívát” írt.

9 4 dolog amely más órákat is élvezetesebbé tenne:

10 - felszabadult („félelemmentes”) légkör

11 - az, hogy a diákok ismerik egymást, és nyíltan elmondják véleményüket

12 - óra változatosság

13 - különböző elektronikai dolgok használata az órán

14 Amit más órából át lehetne venni:

15 Sajnos hosszás gondolkodás után sem találtam ilyet, mivel szerintem ez az óra a
16 legváltozatosabb és legjobb!

17

2 Mint az előző hónapokban is, Januárban is szívesen jártam erre az órára. Jó ötlet volt,
3 hogy lehetőséget kaptak a diákok kiselőadást tartani, mivel lehet, hogy más
4 gyakorlaton erre már nem lesz lehetőségünk. Fontosnak tartottam azt is, hogy előtte
5 megbeszéltük, hogy hogyan néz ki egy jó előadás, hogyan kell felkészülni erre és
6 hogyan építsük fel az előadást. Ha nem is fogadta meg mindenki a jó tanácsokat,
7 szerintem mindenkinek egy kiváló gyakorlat volt. A mi körünkben szerintem nagyon
8 jól zajlott le a kritika is. Senki nem vette zokon, ha felmutatta valaki a hibáit. Mindenki
9 megértette, hogy ez fontos, mivel a saját hibáinkból tanulunk a legtöbbet. Remélem,
10 hogy a következő előadásukon vissza fognak gondolni, hogy mire kell ügyelniük.

11
12 És végül három javaslat, hogy egyből az órából mit lehetne átvenni más órákba is:
13 1. Többet lehetne használni computereket, vetítőket, hanglejátszókészülékeket, hisz
14 olyan sok mindennel rendelkezik az egyetem és allig lesz kihasználva. Szerintem
15 inkább emlékezünk egy témára, ha láttunk hozzá képeket, vagy hallottunk valamit
16 ezzel kapcsolatban.

17 2. Több csoportmunkát kéne csinálni, hogy jobban megismerjék egymást a diákok,
18 mert csak így tudnak egymásnak segíteni. Más foglalkozásokon csak egy két embert
19 ismertem meg, mivel az órán nincs rá lehetőség.

20 3. Legyen meg a lehetőség arra is, hogy aktívan részt vegyenek a diákok az óra
21 lezajlásában. Milyen témákkal foglalkozunk és hogy hogyan foglalkozunk ezekkel.
22 Csoportmunkában, egyedül vagy netán az egész osztály együtt a tanáral...

23
24 És még egy javaslat, amelyet más órákból lehetne átvenni:

25 Rendet kell teremteni. Ha egyszer az a feladat, hogy olvassunk el információkat egy
26 témáról, amiről majd be kell számolni a csoportnak, akkor csöndnek kell lenni a
27 teremben. Engem nagyon zavar, ha még ilyenkor is vannak, akik fecsegnek, mert így
28 nem tudok koncentrálni. Szerintem a tanár feladata lenne a diákok figyelmét fehívni
29 a zavaró viselkedésükre.

30 Csak azért tudok egy pontot megfogalmazni, mert ami a többi órán tetszik, az része
31 volt ennek az órának is. Adott rá lehetőséget egymást megismerni, érdekesek voltak
32 a témák, tanultam valamit, de mégis sokat szórakoztam az órákon. Úgyhogy én csak
33 azt tudom javasolni, hogy ügyeljen a pozitív visszajelzésekre és próbálja ezeket
34 ugyanígy továbbadni a következő foglalkozáson is.

35

1 Karácsony ugyan olyan gyorsan eltelt mint a vakáció. Sok volt a főzés és az evés;
2 mullatunk és pihentünk. Nem volt nagyon sok idő arra, hogy csináljak valamit az
3 egyetemnek. Egyszerűen nem tudtam erre idő-t szakítani.

4 Minden nap valaki másnál voltunk ebédelni vagy vacsorázni; - „...De azért kóstold
5 meg ezt is, és ebből is egy kicsit...!” - azt lehet mondani, hogy pukkadás előtt álltam;
6 Szerencsére január eleén újra megkezdődött az egyetem. Végre az emberek
7 körülöttem megnyugodtak, legalább egy kicsit, és nem mennek annyira az
8 idegemre.
9

10
11
12 Amit az órákon nagyon jó-nak tartotam az volt, hogy kiselőadásokat lehetett tartani.
13 Véleményem szerint nagyon érdekesek voltak; Főleg az előadás a Japánok-ról
14 nagyon tetszett.

15 Többen belebújtak a moderátor szerepébe, hogy mások találjanak ki egy biztos
16 szólás-t. Ilyent még soha se nem csináltam, de azt gondolom, hogy soha se nem árt
17 új kifejezéseket tanulni.

18 Nagyjában sajnós csak pozitív benyomások-ról és élmények-ről tudok beszámolni.
19 Ezen az órákon egyszerűen minden passzolt, nem csak a diákok a csoport-ban,
20 hanem az egész légkör és a bánásmód egymással szuper volt.

21 Nagyon örvendek hogy ebben a szemeszter-ben ilyen érdekelt és egyben/egyúttal
22 szorgos emberekkel voltam egy osztály-ban.
23

24 S végezetül gyűjtsön össze legalább három olyan ezzel az órával kapcsolatos pozitív
25 tényezőt, melyeket más gyakorlatokon ill. előadásokon is lehetne alkalmazni és
26 amelyek más órákat is élvezetesebbé - de ugyanakkor hatékonyabbá is - tehetne.
27 Tegye őket fontossági sorrendbe!

- 28 1. Aktív és nem csak passzív részvétel társalgásokon
- 29 2. Érdekes és ugyanabban az idő-ben aktuális tárgyak
- 30 3. "Publikum" előtt beszélni (kiselőadások)
- 31 4. Izgalmas viták (videófelvétel, amelyiket meg is lehet nézni)

32 És melyek azok a jó dolgok, amiket más órákról lehetne átvenni ahhoz, hogy még
33 érdekesebbé és hatékonyabbá váljon a magyar szóbeli kommunikáció óra? Tegye
34 ezeket is fontossági sorrendbe!
35

- 36 1. A tanár legyen motivált hogy tanítsa a diákokat.
- 37 2. Csoportmunkák
- 38 3. Minden órán máshelyt ülni – hogy a diákok jobban ismerjék meg magukat –
39 egy nagyon jó ötlet /volt.
- 40 4. Saját véleményünket el lehetett mondani
- 41

2 Január nagyon érdekes volt számomra, mert előadásokat hallgattunk, illetve
3 tartottunk. Ezekből sokat tanulhattunk és nekem, bár lehet, hogy nem volt
4 multimédiássan előadva, de számomra a legérdekesebb volt a Kínáról szóló
5 előadás. Ez a téma nagyon érdekelt. Az elején gondoltam én is tartok majd egy
6 előadást, mert sokat tanulnák majd ebből, mit hogyan mondani, mire rá figyelni.
7 Tartottam már sok előadást, de Szlovákián iskolákban mint nővérke, ami persze más.
8 Mivel magyarul még soha nem beszéltem plénum előtt, csak itt – ott az órákon,
9 félttem, hogy leégek. Lehet, ha legelsőnek mentem volna...De a platformon láttam,
10 hogy sok oly kollegyna jelentkezett be, melyeknek magyar az anyanyelvük, vagy
11 tudtam, hogy nagyon jól beszélnek magyarul. Ezért inkább nem. Szerintem nagyon
12 pozitív volt az is, hogy az előadásórák elején, együtt jöttünk rá, vagy kellett
13 elmondani, hogyan kellene egy előadást tartani, mik a fontos pontok stb. Ez így játék
14 formában érdekesebb és könnyebben az eszünkbe jut, mint hogy ha a tábláról
15 kellene leolvasni, miközben a osztály fele oda sem figyel. Ahogy így montuk, mire
16 kellene odafigyelni egy előadásnál, ezek rövid mondatok voltak, mert mindenki
17 valamit mondani akart és én így nem tudtam belegabajodni. Ezek az órák, mivel már
18 utolsók voltak , olyan lazábbak voltak, tudtuk, hogy már nem soká itt a szemeszter
19 vége, már elég jó ismertük egymást, szóval a félelem, vagy a szégyen elmúltak. Sok
20 neveltséges, vagy vicces szituációkat is áttéltünk, pld. mikor valaki jelentkezett, de a
21 másik már montá a véleményét, bár ez nem jelentkezett. És láttam, nyitottabbak is
22 vagyunk egymáshoz, pld. Wilma a Zoltánhoz, mivel bevalotta, azt hiszem az
23 utolsóelőtti órán, hogy utálta, mikor Zoltán valamibe beleszólt, vagy „bemondott
24 valami vicceset”. Engem soha nem zavart, ha valaki valamit gyorsan elakart
25 mondani, vagy viccessé tett egy szituációt. Az a fontos, hogy egymást nem neveltük
26 ki, mert ha ez úgy lenne, nem szeretnék órákra járni, mert félnék beszélni. De ez a
27 csoport jó összepasszolt. Itt-ott előkerült, hogy valakik zavarták az óra folyamatát,
28 mert beszélgettek egymással, szerintem ez mindenkivel előfordul és nagyon
29 meglehet, hogy velem is. De ha ez nem mindig van, nem zavar. Nagyon
30 dinamikusak voltak az órák és sokszor olyan gyorsan monták egymásután a
31 véleményüket, hogy az ember úgy beleesett a diszkuszióba...Szerintem az órák
32 barátságosak voltak és ezt a tanárnőnek is köszönhessük, plussz azt is, hogy
33 elmondhattuk a véleményünket, soha nem unatkoztunk az órákon, mindig hozzá
34 fordulhattunk, ha valamit nem értettünk, vagy nem tudtunk. A házi feladatokat is
35 nagyon jó megoldotta, amikor a szemeszter végén mindenkinek elmondta, hogy
36 még melyik feladat
37 Hiánzik. Szemeszter végén megszeretném köszönni a türelmét és biztatását.
38

2
3 A spanyol "szóbeli kommunikáció" -órától nekem a magyar tanfolyam jobban tetszik,
4 mert az amit tanultuk spanyol órán nem volt igazán használható (tanultunk egy
5 prezentációs módszert ("modul 5") ami az én véleményem szerint nem elég hasznos
6 egy előadás előkészítéséhez.) Ezen kívül a témák gyakran kevésbe voltak hasznosak
7 (pl. az alvás fontossága). Itt magyar órán a témák érdekesebbek és nehezebbek is ,
8 de ez hasznos, mert sokszor utána kell nézmem a szótárban és így sok új szót tanulok.

9
10 Nekem nagyon sokat segít, hogy az internet plataforma logikusan fel van építve. Bár
11 nem tudtam két órán részt venni, utána az anyag segítségével nem volt nehéz
12 követni az előadásokat.

13 A word-dokumentumok nekem jobban tesznek, mert a szkennelt anyagba nem
14 lehet beleírni, és ezért nehezebb belőle tanulni.

15 Ezen kívül az is jo lenne, hogy ha új anyagot raknak fel plataformra az mindjárt
16 észrevehető legyen a kezdőoldalon, pl. "Bekanntmachungen" alatt, akkor nem
17 kellene mindig mindent megnyitni.

18
19 A memórafogás tulajdonképpen jó ötlet, de ha valaki beszél és sok dátumot mond
20 akkor elképzelhető, hogy nem működik. Nekem túl komplikált, hogy először a betűket
21 kell megjegyezmem és utána még a képeket is. De találtam ugyanolyan
22 memórafogást csak rögtön képekkel.

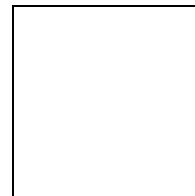
23
24 1 → gyertya



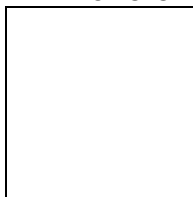
2 → szemüveg (2szem)



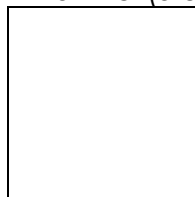
3 → tricikli



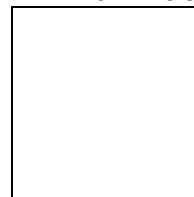
25
26
27 4 → lóhere



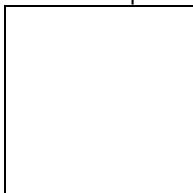
5 → kéz (5 újjal)



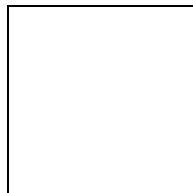
6 → kocka oldalai



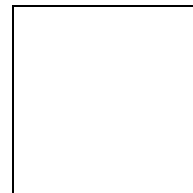
28
29
30
31 7 → a hét törpe



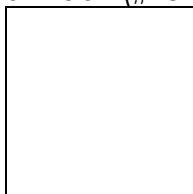
8 → hóember



9 → terhes nő (9 hónap)



32
33
34 0 → bak („null Bock haben“)



36 De valóban nem fogok használni ezt a módszert, mert egy vizsgára általában tanu-
37 lok a rövid távú emlékezettel. Inkább csak a legfontosabb dátumokat jegyezem
38 meg, mert nekem fontosabb, hogy értem az eseményi összefüggések és a körül-
39 mények, és akkor még mindig utána tudok nézni az évszámokat.
40 Pedig a vizualizálás nagyon hasznos egy beszéd emlékére. Kezdetben szokatlan volt,
41 de most több gyakorlat után nekem nagyon tetszik ezt a módszert. Azert nagyon jó,
42 mert több idő után még mindig emlékezem a hallgatot, mert ha emlékezem egy képre
43 akkor az egész képsoratra visszaemlékezem, lehet hogy az apróságot már nem tu-
44 dom, de a lényeg nem fogok elfelejteni.

2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34

A szóbeli kommunikáció óra számomra azért fontos, mert ezen kívül nincs rá gyakran alkalmam hogy gyakoroljam a magyart. Igyekszem minden órán, hozzászolni a témához, ha nem is tudom mindig jól kifejezni magam. Krajcsó tanárnő próbál rávenni, hogy magasabb szinten beszéljünk és mikor szükség van rá ki is javítja a mondatainkat. Természetesen nem mindig jó érzés, hogy kijavít, de attól tudom, hogy ez fontos lépes, ahhoz hogy fejlődjek a nyelvben. Persze nem mindent jegyeztünk meg amit javasol, de gondolom hogy pár dolog azért csak megmaradt.

Ha akarjuk ha nem, órán senki sem marad motiváció nélkül. A tanárnő mindenkit bevon, ha nem is vagyunk mindig beszélgetős kedvünkben.

Nagyon szeretem amikor csoportokba vagyunk osztva. Szívesen dolgoztam együtt a többiekkel. Van akit még nem ismerek olyan jól és a csoportmunka nagyon jó alkalom annak, hogy jobban megismerjük egymást.

Eddig a kedvenc témám a vizualizálás volt. Úgy emlékszem, hogy három órán át vettük és nagyon élveztem a feladatot, ahol 5 percen keresztül megfigyeltük egymást. Ebben a pillanatban úgy tűnt nekem, hogy felélénkültünk egy kicsit.

Voltak olyan témák amiket jobban és olyanok ami kevésbé szerettem, de így általában nem mondhatom azt, hogy unalmas az az óra, vagy hogy nem segített legalább kicsit fejlődni nekem.

Jó is, hogy idegen szavakat nyugotán megkérdezhetünk. Ilyenkor nagy segítség, hogy a tanárnő nem azonnal ad választ, hanem egyszer körbe kérdez hogy valaki tudja-e. Ha nem akkor több tippet ad és tényleg rájöttünk a válaszra egyszer-kétszer. Így jobban megtanultam és megjegyeztem a szavakat, mert többet kellett gondolkozni rajta.

A szóbeli kommunikáció órával kapcsolatban ezek a gondolatok juttak eszembe.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18

Fontos,hogy egy cél legyen az ember előtt.A célom a szóbeli kommunikáció órában,hogy folyékonyabban és választékosabban tudjak beszélni.

Arra törekszem,hogy ne legyen idegen emberek előtt gátlásom beszédrel kapcsolatban.

Korábban nehezemre esett idegen emberek előtt beszélni,mert nem tudtam mindig helyesen kifejezni magamat.De a szókincsem bővítésével könnyebben kapcsolodom be egy beszélgetésbe.

Az órákban megbeszélth témák legtöbb része érdekes.Ami egy kicsit neheze esik,hogy az órákon adott feladatokat könnyebben megtudnám oldani,ha tudnám a feladat célját.

Egyre nagyobb kedvem van,magyarúl megszólalni,mert amióta az órákat látogatom,tudatosabban használom a nyelvet!

2 Nekem még soha nem volt magyar órám, nem voltam magyar tanfolyamon, és így
3 nem tudtam mi fog rám várni. El nem tudtam képzelni, hogy milyen lesz, ha mindenki,
4 főleg a tanár, magyarul beszél. Azt kell mondanom, hogy nagyon kellemesen meg
5 lettem lepve. Először is a tény, hogy nem vagyunk sokan, nagyon tetszik, mert az
6 eddigi egyetemi élményeim arról szóltak, hogy nagyon sokan vagyunk, és hogy
7 mindenki anonim maradt. A bemutatkozó „játékkal” ez az anonimitás el is tűnt.
8 Nagyon szórakoztató és kellemes volt. Jól ki volt találva, hogy nem én beszélek
9 magamról mindenkinek, hanem valaki más mesél rólam, és ki is talál valamit. A
10 következő meglepetés az volt, hogy meg kérdezték tőlünk, hogy milyen témákról
11 szeretnénk beszélgetni és melyikről nem. Így legalább tudom, hogy érdekesek
12 lesznek az órák. A módszer, ahogyan kapjuk a jegyeinket is új, de szerintem jó. Így mi
13 is elgondolkozhatunk azon, hogy mit tanultunk és mi segített nekünk.

14 Nagyon hasznos hogy a tanárnő gyakran megkérdezi, hogy ismerjük-e a szavakat és
15 megpróbáljuk megmagyarázni, vagy ha nem tudjuk, megmondja. Így már most nőt
16 a szókincsem. Például már a második órán tanult szó, a „válság”. Nagyon
17 érdekesnek és különlegesnek találtam a témákat, amikről beszéltünk, mint például a
18 pozitív gondolkodást, meg a tanulási módszereket, mivel hogy azokat fel is tudjuk
19 használni, és nem csak beszéltünk róla. Picit furcsa, de szórakoztató. Amit még fel kell
20 sorolnom, az évszám megtanulási módszer. Még nem hallottam róla, de működhet.
21 Még nem tudom teljesen használni, de egy kis gyakorlattal, mint az órán működhet.
22 Nekem lehet, hogy soha nem fog működni, mert azaz energia, ami rá megy arra,
23 hogy megtanuljam a szavakat a számokhoz, és még egy történetet is hozzá, túl sok.
24 Mert közben már megtanulhatok öt évszámot is.

25 Amit nem egészen értettem az volt, amikor kaptunk egy önismereti tesztet, de soha
26 nem beszéltük meg. Igazából nem bánom, mert nekem nem is tetszett a teszt, mert
27 túl általánosan voltak feltéve a kérdések, és a végén csak az derült ki, hogy melyik
28 prototípusú ember vagyok, ami szerintem nem így működik.

29 Egy másik gyakorlat, ami nekem nem segített az a harmadik órán volt a páros
30 megfigyelés és felidézés. Mivel hogy páratlan számban voltunk nekem nem jutott
31 partner és nem volt mit felidézni. De azért megfigyeltem, hogy a többiek hogyan
32 csinálták és elszórakoztam magamban.

33 Az a módszer hogy megnéztünk egy rövid TV jelenetet és megpróbáltunk az
34 információkra emlékezni szintén nagyon tetszett. Kihívó a feladat volt, mert aktívan
35 oda kellett figyelni, hogy mit mondtak, nem csak, mint valami háttérzajt felfogni.

36 A következő szint nekem az volt, hogy már csak hallgattuk a riportot és kép már nem
37 volt hozzá. Velem könnyen megesik, hogy ha csak beszéd van, akkor kikapcsol a
38 felfogásom és csak hallom, de nem veszem tudomásul. De mivel hogy utána
39 beszéltünk róla nagyon oda kellett figyelni. Ezzel kapcsolatban voltak a
40 próbálkozások, hogy képekkel jegyezzük meg a hallottakat. Hát nekem ez nem
41 megy. Nem tudom, hogy hogyan emlékszem a dolgokra, de ha arra kell
42 koncentrálnom, hogy milyen képet lássak magam előtt, hogy megjegyezzem, amit
43 mondtak akkor lemaradok a következő 3 mondatról és így valószínűleg egy rakás
44 információról is. Ez a módszer se nekem való.

46 Szívesen elolvasom az internet cikkeket, amelyeknek a linkje fel van téve az e-
47 learningre. Ezzel csak az bajom, hogy soha sem tanultam magyarul olvasni és
48 nagyon nehezemre esik őket úgy elolvasni, hogy meg is maradjon, amit elolvastam.
49 Ezért jobban szeretem a rövid szövegeket. Inkább több rövid szöveget olvasok, mint
50 keveset, de hosszút.

2 Mivel ez az első kommunikáció órám, nem igazán tudtam hogy mit várjak el az
3 órától! Az első órán nagyon kellemesen meglepődtem, hogy milyen egy igazán
4 kellemes és érdekes óra! Nagyon tetszet az órának a másfajtasága! Az tetszet főleg,
5 hogy több fajta mediumot használunk az órán, mint például a zenei aláfestést.
6 Nagyon sajnáltam, hogy úgy döntöttek, hogy a jövőben a zene nem lesz többé
7 része az órának -viszont sajnos ez egy igazságos és jogos döntés volt!

8
9 Ahogy teltek a hetek egy kicsit el kezdtem csalodni az órában! Azt sajnáltam és
10 sajnálom, hogy nem veszünk pontosabban és mélyebben át a témákat. Nekem
11 személy szerint hiányzik a témáknak a mélysége és alaposabb tanulmányozása.
12 Érdekelnek a témák, de az az érzésem, hogy ha az óráról kimegyek nem sokkal
13 többet tudok. Nekem személyesen túl felszínes az információ!

14 Ami viszont egy lehetséges hiba az én részemről, sokszor ha tudom is, hogy érdekel
15 valami egy témával kapcsolatban pontosabban és mélyebben, idő hiánya miatt és
16 sokszor kényelmi szempontok miatt nem keresek saját magam több információt.

17
18 Ami nekem ugyan hiányzik, vagyis én szemszögemből egy jó és részben fontos dolog
19 lenne, hogy tényleg a kommunikációról is beszéljünk! Nem főként a kommunikáció
20 elméletről mint például "Schulz von Thun" vagy "Watzlawick" hogy csak néhányat
21 említsek, hanem főleg a sajátunkról! Például tudom, hogy az én nyelv melodiam (
22 hangsúlyozás és szólejtésem) messze áll a szép és helyes magyar nyelv hangsúlyozás
23 és szólejtéstől es meg biztosan sok más hibám is van, amit nem is veszek észre!
24 Másoknak pedig más gyengeségük es nehezségük van a beszédben és a főleg
25 kiejtésben! De az is lehet, hogy tévedek es a többiek nem így gondolják. Nagyon
26 örülnék hogy ha egy kicsit ezzel is tudnánk foglalkozni, amennyire az idő engedi!

27
28 Nagyon jónak tartotam azt es nagyon hálás voltam azon az órán, amikor a számokat
29 tanultuk meg es az év számokhoz kaptunk egy papírt ahol le volt írva hogy mi történt
30 abban az évben történelmileg és hogy ilyen érdekes évszámokat kerestet ki, ami
31 fontos mindekinek hogy tudja, aki szorosabban kötődik, mint az átlag emberek
32 Magyarországhoz.

33

2
3 2008. március 11.

4 Az első órán nagyon tetszett hogy mindenki bemutatkozott, így naggyából
5 megtudtam jegyezni a többiek nevét. Bár két személyen kívül mindenkit ismertem
6 valamennyire, így még egy pár információval többet tudtam meg róluk. Nagyon
7 élveztem az interjút, főleg az azt követő játék segítette a „csapatszellemet”,
8 valamennyire legalábbis. Még nem nőttünk annyira össze, de észrevevődik szerintem,
9 hogy egy barátságos csoport vagyunk és jól ki fogunk jönni egymással. Még kíváncsi
10 vagyok hogy mikkel fogunk foglalkozni a következő órákban, mivel hogy nem
11 döntöttünk egyértelműen az utolsó órán.

12
13 2008. március 31.

14 A március 31.-i órán az tetszett nekem, hogy egy könyvről, vagyis könyvrészlegről
15 beszélgettünk. Tudom, hogy nem a könyv maga, hanem a szakasz tartalma volt
16 ebben a lényeg, de mégis hiányoltam információkat a könyvről, mint például könyv
17 címét, és hogy naggyából miről szól. Ez meghozta a kedvemet egy jó könyv
18 olvasására. A témával kapcsolatosan sok ötletünk támadt a csoportba, jól
19 összeműködtünk. Jó volt hallgatni ahogy az illető férfi felolvasta a részleget, és
20 nagyon érdekes is volt. Még gondoltam magamba hogy felírom az utolsó mondatot,
21 mert nagyon érdekes és igaz volt, de aztán mégse tettem. Elég mérgelődtem
22 ezen. Az ötletgyűjtés a pozitív gondolkodással kapcsolatban jó volt, de rájöttem hogy
23 milyen leleménytelen vagyok. Azt várom el magamtól, hogy egy pillanat alatt száz
24 ötletem támadjon egyszerre. Szerintem ezt a régi angoltanárnőmnek köszönhetem, ő
25 soha nem merült ki ötletekből, ami eléggé idegesítő volt a végén, mert nem lehetett
26 egy konkrét mondatot írni, mert ennek mindig volt számtalan jobb és szebb
27 változata. Szerintem jó az is, hogy összefoglalásokat kell csináljunk és elmeséljünk,
28 remélem ez megtornásztatja az agyamat és elősegíti a folyékonyabb gondolkodást.
29 Ami inkább negatív az, hogy ahogy elkezdek beszélni, már nem jutnak eszembe
30 szavak, és ez nagyon rászsz érzést kelt bennem, mert tudom, hogy képes vagyok
31 rendesen beszélni, de nem sikerül. Ami viszont megnyugtat az, hogy a többiek is így
32 szenvednek.

33
34 2008. április 7.

35 Az április 7.-i óra szerintem hamar eltelt. Tetszett a kölcsönös ötletkeresés a felolvasott
36 szöveghez, az együttműködésünk szuper. Egymás gondolatait megbeszéltük és
37 megvitattuk. Szerintem a téma amibe belekezdünk érdekes, és remélem hogy sok
38 gyakorlatot fogunk evvel kapcsolatba csinálni. Kár lenne ha csak megbeszelnénk,
39 mivel gyakorlatokkal sokkal jobban meglehetne jegyezni, és esetleg experimentálni.
40 Szerintem vicces volt az, hogy a padtársunkat kellett körbeírjuk, de szerintem az 5
41 perc túl hosszú volt ehhez. A számok és a hozzávaló betűk megjegyzése, vagyis a
42 hozzáillesztése nagyon tetszett, nagyon beleéltem magam. Az egy különleges
43 feladat volt, még ilyet nem csináltunk egy iskolán se, és az nagyon kár volt. Tetszik ez
44 a gyakorlat, nagyon érdekes és különleges, mindig kíváncsi vagyok hogy mit
45 csinálunk következőbe, mindig valami újdonsággal rendelkezik. A szavak keresése is
46 nagyon érdekes volt, egyre jobban érzem, hogy dolgozik az agyam. Szerintem
47 nagyon leleményes feladatokat csinálunk.

48
49 2008. április 14.

50 Szerintem ez az óra érdekes volt abból a szempontból, hogy folytattuk azt amit az
51 előző órán elkezdünk, szeretem az összefüggő dolgokat. Amikor kidolgoztuk a
52 történelmi eseményeket, nemcsak az évszámokat, hanem a történelmet is

53 ismételtük, mármint beszéltünk róla. Szórakoztató volt kigondolni egyes mondatokat
54 a szavakkal, élveztem a többiek történetüket, közbe ezáltal nekem is jobb dolgok
55 juttak eszembe. Nem tetszik annyira a nagy csend a tanterembe, szerintem
56 többmindent csinálhatnánk, és gyorsabban. Nem elég nagy a nyomás.

57

58 2008. április 21.

59 Tetszett az aktív hallgatás, úgy gondolom jól értettem a szöveget, bár elég nehéz
60 volt. Inkább a megjegyzésével volt problémám, viszont amikor elkezdtem írni egyből
61 egyre több információ jutott eszembe. Az új téma érdekes, csak kicsit furcsa, nem
62 tudom hogy mennyire tudom beleélni magam. Élveztem a riportot, nagyon érdekes
63 volt megfigyelni a két vitatkozó felet. Kíváncsi vagyok hogy majd következő órán
64 miket fogunk megtudni erről. Kissé idegesítő, hogy ilyen kevés időnk van, és az órákat
65 nem tudjuk rendesen befejezni. Érdekes a napló írása is, lassan kifogyok az
66 ötletekből, mert végülis mindig ugyanazt írom, van téma melyik tetszik, és melyik
67 kevésbé tetszik, de mindennel meg vagyok elégedve, nincsenek nagyobb
68 kifogásaim. Tudom hogy a napló írása fontos, azért is hogy gyakoroljuk a
69 fogalmazást, és hogy tudjuk kifejezni magunkat, de lassan kezd fárasztani mert nem
70 tudom hogy még miket írjak. A benyomásaimat két mondatba is fogalmazhatnám
71 elvileg.

2008, Március 10.

Ma első óránkon megismertem Krajcsó-tanárnőt. Szerintem szimpatikus megjelenése van és mindjárt feltűnt, hogy sokat mosolyog. Tetszet, hogy megkérdezte tőlünk hogy milyen témákról szeretnénk az órákon beszélni. Egy kicsit szokatlan volt, hogy felvesz mindent amit mondunk hangszalagra, de egy idő után már fel sem tűnt. Nem tetszet annyira, hogy naplót kell írunk mert már egyszer csináltam ilyen előző iskolámban angolórán és hamar észre vettem, hogy sokszor nem jutt elég írivaló eszembe.

Az interjú is jó ötlet volt, mert majdnem mindegyik órán be kellett mutatkozni és így legalább egy kolleginát kellett megismertetni a többiekkel. Ez egy kicsit változatosabbá tette az ismerkedést. Örültem, hogy nincs vizsga, mert nem nagyon szeretem a szóbeli vizsgákat. Újra észre vettem, hogy néha nagyon nehezen tudom magamat kifejezni, főleg ha közönség előtt kell beszélnem és ideges leszek. Ezért remélem, hogy egy kicsit folyékonyabban fogok tudni beszélni a szemeszter után és bízok benne, hogy soha nem kell meghalgtanom a felvételeket!

2008, Március 31.

A pozitív gondolkodás nem az erősségem. Én már mindig egy olyan ember voltam, aki a legjobbakat reméli, de a legrosszabbra számít. Lehet, hogy a pozitív gondolkodás egyszerűsíti a mindennapi életet, de ismerek olyan optimistákat akiknél néha az az érzésem, hogy már teljesen elvesztették a valósághoz a kapcsolatot.

A tanulási stratégiákat nagyon hasznosnak találtam, mert így mindenki sajátmaga rá érzékelhet, hogy mi segít neki leginkább. Az előző iskolámba (HLW Tulln) már beszéltünk erről a témáról és tényleg előnyös néhány tanácsot elfogadni. Már sokszor segítet hogyha sokat kellett tanulnom és nehezemre eset koncentrálni.

Az önismereti teszt nagyon tetszet. Szeretek ilyesmiket kitölteni, mert mindig érdekes eredmények jönnek ki és ezáltal új oldalról ismerem meg magamat! Ami eddig mindegyik magyarórán tetszet, mindegy melyik gyakorlaton, az volt, hogy sok új szót ismertem meg.

2008, Április 7.

A mai órán beszéltünk a Memóriefogásról. Érdekesnek találom azt a stratégiát amit megmutatott nekünk. Én eddig mindig úgy tanultam meg az évszámokat, hogy valami személyes adatal próbáltam megjegyezni. Például egy ideig nem tudtam, hogy édesanyám melyik évben született. De végülis teljesen egyszerű, mert pontosan húsz éves volt amikor engemet szült, úgyhogy csak húsz évet kellett visszszámolnom az én születési évetől. Persze vannak még más évszámok, amiket nem olyan egyszerű megjegyezni, de ezt most csak példaként mondtam.

Hogyha valaki könnyen tudja megjegyezni ezeket a mondatokat, vagy képeket amiket lát hogyha mondatokat alkot, akkor nagyon hasznos ez a szisztéma. De szerintem nem segít, hogyha például történelemből egy hosszú korszakot kell megtanulni, ahol sok évszám fordul elő. Engem biztosan összezavarna az a sok kép amit kitaláltam, hogy könnyebben megtudjam jegyezni.

Viccesnek találtam azt a gyakorlatot, ahol 5 percig kellett a kolleginát tanulmányozni, de szerintem elég lett volna két vagy három perc is, mert elégé gyorsan meglehet jegyezni egy pulcsi színét vagy egy bizonyos karkötőt, hogyha valaki tényleg az ember előtt ül. Nehezebb lett volna, hogyha kaptunk volna egy cetlit ahol szóban le van írva a személyleírás, mert előbb vizualizálni kellett volna amit olvasunk.

52 Imola meg én majdnem mindent el tudtunk mondani egymásról, még a zoknik
53 színét is.

54

55 2008, Április 14.

56 Ma végülis csak mondatokat alkottunk avval az új módszerrel. Egyre jobban megy,
57 mert már megjegyeztünk sok betűt és minnél jobb ötleteink támadnak.

58 Utána beszéltünk Vágó István „szkeptikusok társaságáról” és feltűnt, hogy Vágó
59 István nagyon kedvelt a tanárok közt, mert már más gyakorlatokban is beszéltünk
60 róla. Nekem nem nagyon szimpatikus ez az ember, de el kell ismernem, hogy nagyon
61 jó beszédképességű és pontosan tudja, hogy hogy kell a közönséget valamiről
62 meggyőzni.

63

64 Ez Április 21.én megint feltűnt amikor Sáringer Károly hívta egy vitához. Teljesen
65 elbizonyította Sáringert és tűzön vízen keresztül vitte az akaratát! Ha úgy vesszük nem
66 volt nehéz, mert Sáringer nem egy magabiztos ember, legalábbis nekem nem úgy
67 tűnt. Az egész vitán keresztül remeget a keze, ideges volt és nem tudta hogy hogy
68 beszélje ki magát. Ez nekem megint bemutatta, hogy mennyire számít egy személy
69 megjelenése. Engem is könnyű elbizonyítani, hogyha valamilyen témáról van szó
70 ahol nem ismerem ki magamat túl jól. Vagy hogyha nagy közönség előtt kell
71 beszélnem. Ezen még dolgoznom kell.

72 Az aktív hallgatás gyakorlat meglepett, mert először azt hittem, hogy csak három
73 vagy négy információt jegyeztem meg, de amint kezdtem a riporton elgondolkozni
74 egyre több jutott eszembe. Nagyon jó gyakorlatnak tartom az aktív hallgatást és már
75 kíváncsi vagyok, hogy nehezemre fog-e esni azt a három riportot megjegyezni amit
76 házfeladatként meg kell halgatnunk.

77 Most ahogy végeztem a jegyzeteimmel észre vettem, hogy nagyon rövid lett a
78 naplóm, de nem tartom értelmesnek most még valamit kitalálni csak hogy hosszabb
79 legyen a szöveg. Őszintén leírtam mindent ami nekem fontos volt és remélem, hogy
80 legközelebb több fog eszembe jutni.

1 Laura

2

3 **1. óra: Bemutakozás**

4 A kölcsönös ismerkedés számomra egy kellemes bevezetést jelentett és mivel
5 aránylag kevesen vagyunk, jó lehetőséget adott arra, hogy egymást jobban
6 lehessen megismerni.

7 Pozitívnak tartottam, hogy a diákok elmondhatták milyen témák érdekesek számukra
8 és miről nem szeretnék semmiképpen hallani vagy beszélni.

9 Nagy örömmel hallottam hogy szemeszter végén nem lesz vizsga.

10

11 **2. óra: Önismeret**

12 A második óra elején hátradőlhettem, mivel a „A válságban esély van“ című
13 szöveget már ismertem, hiszen múlt szemeszterben hallási kompetencia órán
14 foglalkoztunk vele.

15 A következő feladat során kettesben megbeszéltük a pozitív gondolkodás előnyeit és
16 hátrányait, majd minden kis csoport megosztotta gondolatait a többiekkel. Kellemes
17 számomra ez az eljárási módszer, amely során a diákok először párosban
18 megbeszélnek egy bizonyos témát vagy összefoglalnak egy szöveget, majd a
19 többiek előtt előadják. Könnyebben esik mások előtt beszélni ha előzőleg
20 lehetőségem volt a témával kapcsolatos gondolataimat gyűjteni. Ezzel ellenkezőleg,
21 stressznek érzékelem az olyan helyzetet, amiben idegen nyelven válaszolnom kell
22 anélkül hogy időm lett volna a kérdésre való választ megfontolni. Így, a
23 kommunikáció gyakorlása és fejlesztése aránylag nyomás nélküli helyzetben
24 lehetséges.

25

26 **3. óra: Tanulási technikák**

27 A *Tanulási technikák* című cikkel kezdtük a harmadik órát. Annak ellenére hogy
28 nagyból érdekesnek és hasznosnak értékeltem, (akkor is ha néhány a szövegben
29 elhangzott tanács a valósággal vagyis személyes tapasztalattal ütközik) nem sokat
30 jegyeztem meg abból, amit a többiek előadtak.

31 Élveztem a páros munkát, amely során öt percnyi megfigyelés után egy
32 csoporttársat csukott szemmel memóriából le kellett írni. Meglepett hogy
33 nehezebben esett a megfelelő szavakat megtalálni mint ahogy gondoltam volna,
34 mivel nagyból hétköznapi dolgokról volt szó.

35 A memória fogás értelmét nem igen értettem és mivel negyedik órán hiányoztam,
36 lemaradtam a magyarázatról. Következő órán megkérdeztem a többieket, ők
37 magyarázták hogy évszámok megjegyzésére lehet ezt a technikát felhasználni.

38

39 **4. óra: Memória fogás**

40 Ezen a napon hiányoztam.

41

42 **5. óra: Aktív hallgatás és bevezetés a vitába**

43 Az aktív hallgatás gyakorlására két riportot hallgattunk meg. Nem mondhatom hogy
44 a két riport között észrevehető különbséget állapítottam meg, azzal kapcsolatosan
45 hogy melyiket sikerült jobban megjegyezni. Saját ítéletem szerint jó az emlékezetem
46 és különben is gyakran szoktam képeket használni.

47 A technikai nehézségek által okozott megszakítások megnehezítették a vita
48 megfigyelését. A vita megbeszélése csak két héttel később zajlott le, ami szerintem
49 nem volt optimális, mivel két hét elteltével már csak aránylag kevés ragadt meg az
50 emlékezetekben.

51

2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33

Az aktív hallgatás a gyakorlathoz nagyon hasznos, de különbözik, hogy rádiót vagy tévét hallgatok-e, mert egyszerűbb, ha látok valakit beszélni, mint amikor csak hallom. Már egy pár gyakorlat után rájöttem mi az értelme. Gyorsan rászoktam az ilyen gyakorlatra, mert minden nap csináltam egyet és második után már tudtam, hogy miről van szó, és amikor már ismertem az összefüggéseket egyszerűbb volt, több mindent megérteni és a fontos dolgokra koncentrálni.

A megbeszélésen, hogy milyen a jó retorika, már majdnem minden előadást meghallgatunk, és majdnem minden tanfolyamon elmagyarázták, ezért már kicsit unalmas volt. Elég lett volna, ha csak megbeszéltünk volna a szavakat, amelyek a témával kapcsolatosak. Viszont azt nem vettük az órán, hogy miből származik. Érdekes volt megtudni, hogy már ilyen régi, és hogy Magyarországon is régóta ismerik. Nekem jobban tetszett az a kérdés, hogy milyen a jó diák. Mert a jó tanárról volt elképzelésem, de még soha nem gondoltam bele, hogy milyen a jó diák.

A vita inkább beszélgetés lett a téma miatt, mert nem helyeslem és nem is ellenzem az ezotériát, ezért nehéz volt igazán vitázni. Azon kívül nem tudok túl sokat róla. Jobb lett volna egy olyan téma, mint pl. a vallás, mert arról azt hiszem, hogy mindenkinek megvan a saját véleménye, és általában ebben a témában megoszlanak a vélemények.

Az „Én és a magyartanulás” interjú tartalmát egyszerűen meg lehetett jegyezni. Nagyon érdekes volt hallani, hogy mindenkinek tényleg teszik a magyar nyelv, és nem csak azért tanulják a magyart, mert otthon beszélik. Feltűnt, hogy nem csak jó tapasztalataik vannak.

A népszavazási téma nekem nagyon tetszett, mert nem csak a beszélgetéshez tartozik hozzá, hanem ez aktuális esemény Magyarországon is. Az előadás előtt csak nagyjából tudtam, hogy miről szólt a népszavazás márciusban, de most már azt is tudom, hogy mi a különbség az országok között. Nagyon sok hasznos információt hallottam. Igazán a csak a számokat tudtam megjegyezni az én témámmal kapcsolatban. A szóbeli előadás, jó gyakorlat volt, de jobb lett volna, ha egy pár jegyzetet csinálhatunk, akkor többet előadhatam volna.

2
3 Szemben a múlt havi naplójegyzetemmel, ebben a hónapban nem
4 általánosságokat, hanem konkrét dolgokat fogok kiemelni a szóbeli kommunikáció
5 órával kapcsolatban.

6
7 Szeretnék az egyik óráról beszélni, amelyik számomra nagyon élvezetes és hasznos
8 volt. Azon a napon nem voltam olyan jó kedvemben, de mire elkezdtünk foglalkozni
9 a tárggyal, már jobban odafigyeltem. Feltettük a kérdést, hogy mit jelent jó
10 tanárnak, vagy diáknak lenni. Mivel ilyesmiről még soha nem beszéltem egy tanárral,
11 ez a kérdés nagyon fontosnak tűnt. Végre el tudtam mondani a saját véleményemet
12 azzal kapcsolatban, hogy milyen érzés diáknak lenni. Végre egyszer jó volt
13 kimondani, hogy egy tanártól mit várnék el, és különösen jó és izgalmas volt egy
14 tanárral megbeszélni, hogy ő hogy látja ezt. Tárgyaltunk a tiszeteletről és, hogy egy
15 tanár többé-kevésbé mindent kéne tudjon a tantárgyáról. Legjobban az tetszett,
16 amikor Krajcsó tanárnő azt mondta, hogy minden diákot fontos elfogadni, mert
17 természetesen mindenki különböző. Érdekes volt a tanár szempontjából is látni egy
18 kicsit a dolgot. Persze aztán áttértünk arra is, hogy mit lehet elvárni egy diáktól.

19 Ez volt a kedvenc órám, mert sokat tudtam hozzászólni, ezzel a témával jól tudtam
20 azonosulni.

21
22 Belátom, hogy nem beszélhetünk mindig olyan tárgyról amelyik könnyű és érdekes.
23 Az órák folyamán olyan témákról is beszéltünk, ami nekem nem felelt meg, de azért
24 megértem, hogy fontos más aktuális tárgyokról is beszélni.

25

1 **Kitti**

2

3 Eltelt a harmadik hónap szóbeli kommunikációból.

4 Érzem,hogy egyre több az elvárás és nehezebbek a feladatok.Az előző hónapokban
5 nehezemre esett megszólalni,mert nem ismertem az embereket,aztán könnyebben
6 ment!

7 Most abban a stádiumban vagyok,hogy túl sokat gondolkodom azon,hogyan
8 fejezzem ki magam.Ez persze akadályoz a folyamatos beszédben.De tudom,hogy ez
9 egy "fontos híd a tudás felé" .

10 Mivel Magyar (is) az anyanyelvem,ezért szeretném tökéletesen használni!

11

2
3 Ebben a hónapban sajnós csak három óránk volt és ráadásul az egyikre sajnós nem
4 is tudtam elmenni, így hát nincsen túl sok amiről tudnék írni.

5 A hetedik óráról az a véleményem, hogy nekem eléggé nehezemre esett a vita az
6 ezotéria és a tudományal kapcsolatban, mert szerintem egy vitára fel kell lenni
7 készülve hogy fel lehessen építeni egy logikus és sikeres vitát. Így igazából csak
8 beszélgettünk a témáról. A másik amiért nehéz volt, mivel hogy én elméletileg az
9 ezotéria mellett voltam, hogy tényleg úgy próbáljam előadni az egészet mint hogy ha
10 1000%-al állnék az ezotéria mögött, pedig nem is. Így csak újra meg újra tudtam
11 ismételni amit már mondtam. De úgy vettem észre hogy nem csak nekem volt ilyen
12 élményem. Azóta próbálok arra figyelni hogy amikor beszélek akkor mindig
13 magamra vonatkozok, mert ezt eddig szerintem majdnem mindig elrontottam. Így
14 hát mondhatom hogy tanultam újat.

15 Amit én még felírtam hogy csináltunk az órán, de nem találtam az összefoglaláson,
16 az az ötletroham, ami nekem nagyon tetszett, mert néhány mondatnál igazából
17 mindenki egyetértett, de amikor nem, akkor volt egy kis vita és megpróbáltuk a
18 másiknak elmagyarázni hogy miért van igazunk. Nem tudom pontosan hogy mi volt
19 a célja ennek az ötletrohamnak, de nekem tetszett.

20 A következő pont volt az interjú készítés. Az is elég jó volt, mert jobban megismertem
21 a padtársamat. Először úgy volt hogy csak pár percünk van és siettünk, aztán meg
22 volt még időnk és csak úgy elbeszélgettünk egy picit és visszakérdeztünk még ha
23 nem emlékeztünk arra hogy a másik mit válaszolt egy bizonyos kérdésre. Az
24 összefoglalás sem volt olyan nehéz kivéve amikor a rövid távu memória jelentkezik
25 hogy nem emlékszem mit mondot pontosan. Amit szerintem nem csináltam jól a
26 padtársamal, az az hogy kérdés szerint mentünk, de a kérdések csak ötletet is
27 adhattak volna és másról is beszélhetünk volna. Nem kellett volna a kérdéseket mint
28 egy jegyzőkönyvet használni.

29 A nyolcadik óra nekem nem nagyon tetszett, mert politikáról volt szó, nem aktuális
30 politika, de mégis politika. Én egyáltalán nem szeretem a politikát. Szerintem a leg
31 gusztustalanabb és hazug dolog a földön és nem nagyon akarok foglalkozni vele
32 mert ugysem igaz amit olvasunk róla. Meg hát én úgy emlékszem hogy az első órán
33 mindenki azt mondta hogy politikával nem akarunk foglalkozni. De megtettük,
34 aminek így utólag nézve van is egy jó oldala, például hogy én most többet tudok a
35 népszavazásról mint a barátaim Magyarországon. De a másik oldalon meg, miért
36 kéne nekem többet tudni róla mint nekik? A szöveget a népszavazásról elolvasni picit
37 nehéz volt, mivel hogy nem érdekelt és ráadásul magyarul és a padtársam még
38 lassabban olvas magyarul mint én és így többet váltam be hogy kevesebbet keljen
39 neki olvasnia. De azt is mondanom kell hogy észre vettem hogy jobban olvasok
40 magyarul mint ezelőtt, úgyhogy jó hogy olvasnunk is kell és tényleg nem csak
41 beszélünk. Hogy jobban emlékszem-e a dolgokra amiket olvastam mint ezelőtt, azt
42 nem tudom, mert nem nagyon csináltam még ilyet. De nem olyan könnyű saját
43 szavakat összefoglalni, ha a cikkben olyan jó, pontos szavakat használnak. Szerintem
44 inkább azokat a szavakat használtam a szövegből és azokat próbáltam bemagolni
45 mint hogy saját szavakat találjak.

46

1 Emma

2
3 8. óra: Népszavazás - összefoglalás 2008.5.26.
4 Ami az utolsó órákon nagyon tetszet az az volt, hogy nagy hangsúlyt tetünk a
5 szóbeli fogalmazás gyakorlására! Tetszet hogy több fajta eszközt használtunk
6 ehhez - mint például a rádió-t, a tv-ét és újság es más cikkeket! Nagyon hasznomra
7 vált hogy eszt gyakoroltuk, mert eleinte elég nehezemre esett, hogy ne csak egyes
8 szavakat jegyezek meg, hanem tényleg a tartalmát értsem meg es főleg
9 összefoglaljam és elmondjam!
10 Ami ugyan nagyon tetszet hogy nem csak egy órát foglalkoztunk egy témával
11 hanem többet - így sokkal többet is jegyeztem meg és az az érzésem hogy egyes
12 téma körökről többet is tudok!
13 Egy dolog ami nagyon hasznos és nagyon tetszik hogy a hibáink mindig ki lesznek
14 javítva!
15
16 Amit talán hiányolok - hogy például kötelező legyen hogy otthon le írjuk a hibás
17 mondatunkat és melé két vagy három helyes mondatot írjunk! Sokszor emlékszem
18 hogy én hol tévdtem de már nem emlékszem hogy hogy is lenne helyes, vagy
19 fordítva - már nem tudom mit mondtam pontosan én roszul! Ez egy jo dolog lenne
20 házifeladatnak.
21

1 Imola

2
3 2008. május 5.

4 A május 5.-i órán nagyon tetszett az átvett téma. Jó volt az előző óráról az átmenet,
5 vagyis hogy a vitáról, a műsorvezető feladatairól végül áttértünk a kommunikációra.
6 A riport az elején nem tetszett annyira, mert nem találtam benne olyan sok
7 érdekességet amennyit szerettem volna. Azt vártam el, hogy a riport maga egy nagy
8 érdekesség legyen, persze tudom, ez túlzott elvárás. Viszont, miután megbeszéltük a
9 padtárssal a hallottat és a csoportban is elkezdtük a megbeszélést, rájöttem, hogy
10 igazából milyen jó volt. Igazán értékeltem, mert sokat ki lehetett venni belőle, és
11 nagyon jól lehetett vele dolgozni, szóval sokmindenről lehetett beszélgetni. Őszintén
12 mondván én először nem értettem a feladatot. Azt hittem, hogy az „érdekességeket”
13 kell belőle kivenni, de Ön valahogy úgy fogalmazta ezt, mintha stilisztikai dolgokra
14 kellene figyelni. Csak a riport közbe gondoltam, hogy jobb lesz a tartalomról is
15 jegyzetelni. Ez a félreértés részemről nem okozott problémát a megbeszélésnél, mert
16 a nagyját sikerült megjegyezni, másképp is rugalmas vagyok ilyesmibe, gondolom
17 legalábbis. Élvezetes volt a tanár és diák elemzése is, viszont érdekes lett volna, ha
18 Ön is elmondta volna véleményét arról, hogy milyennek kéne egy jó diáknak lennie,
19 mivel mi diákok a tanárt már leírtuk. Röviden mondván ez az óra nagyon tetszett, jól
20 éreztem magam mert aktívan részt tudtam venni, szóval sokat beszélgettem, illetve
21 beszélgettünk, érdekes témákról.

22
23 2008. május 19.

24 Ezen az órán tetszett, hogy partnerünkkel vitatkozhattunk egy olyan témáról, mely
25 egyrészt érdekes volt, másrészt mindenki hozzá tudott szólni. Esetleg hátrányos volt
26 ebben a helyzetben, hogy nem tudtunk megegyezni ki melyik felet képviseli, de ha
27 nemis tudtuk pontosan megmondani, minannyiunknak volt egy bizonyos hajlama,
28 így nem vált problémává. Különleges volt megfigyelni saját magam a vita folyamán,
29 főleg mert az elején nagyon nyugodt és diplomatikus maradtam, de a vége fele
30 minél inkább be kellett bizonyítsam az elméleteimet, és minél kevésbé fogadta
31 azokat el a vitapartner, annál inkább éltem bele magam és igyekeztem
32 érvényesülni. A következő feladat (Én és a magyartanulás) számomra nagyon
33 érdekes volt, de mivel a padtársam hasonlóan állt a dolgokhoz, illetve egyforma
34 véleményünk volt, nem igazán jegyeztem meg amit mondott, szóval inkább
35 nagyvonalúan maradt meg, így nehéz volt a többieknek az érdekesebb részeket is
36 elmesélni. Viszont ahogy megfigyeltem a padtársam se jegyezte meg a dolgokat
37 úgy ahogy mondtam. Engemet ebben a feladatban igazából a csoporttársak
38 háttere, származása, stb. érdekelt volna nagyon, de ezek a dolgok kissé elmaradtak.

39
40 2008. május 26.

41 Először is jó volt az óra bevezetése, vagyis hogy a témához illően megnéztük a
42 riportot, viszont a mai feladat végrehajtása, több okból is, nehéz volt. Elsősorban nem
43 volt könnyű maga a téma, mert nem egy mindennapi dologról volt szó, főleg azért,
44 mert Magyarországgal kapcsolatos volt, és én nem igazán ismerem az ottani
45 eseményeket. Ígyhát előnyös volt, hogy megbeszéltük a látottat, és az újságcikket
46 kellett kidolgozzuk, mert megérthettük, hogy miről is van szó. A másik nehézség
47 viszont az volt, hogy az olvasottat meg is kellett jegyezni. Ez azért volt számomra
48 nehéz, mert – relatív – komplex dolog volt. Próbáltam több szemszögből is nézni,
49 például a kormány, a betegek, az orvosokéból, de nem igazán tudtam véleményt
50 alkotni. Lehet, hogy ez azért volt mert nem ismerem az igazi helyzetet, nem élek ott
51 és nem tudom beleélni magam, vagy egyszerűen nem érdekel, hogy most vane
52 tandíj, vizitdíj vagy kórházi napidíj, egyszerűen nem érint, és nem tudom elképzelni,
53 vagyis megérteni az ehhez fűződő problémákat. A következő nehézség a

54 padtársammal alakult, mert nem tudtuk eldönteni, hogy ki mit mondjon, és amikor
55 megbeszéltük, ő összevissza mindenből mondott valamit, és amikor én kerültem sorra
56 fogalmam se volt, hogy mibe kezdjek. Viszont érdekes volt a többieket meghallgatni,
57 ez egy jó gyakorlat volt, hogy megismerjünk egy aktuális politikai eseményt, és meg is
58 érthessük.

1 **Adrienn**

2

3 Május 5.

4 A retorika és kommunikáció érdekelték, mert szerintem a mindennapi életben is fontos, hogy hogy felyezi ki, és hogy mennyire magabiztosan adja valaki magát! A szóbeli órákon új kifelyezéseket szoktam hallani és ez nagyon bővíti a szókincsemet. Már a szüleimnek is feltűnt, hogy szebben felyezem ki magamat mint mielőtt még egyetemre jártam. Lehet, hogy a kolléganőim és Krajcsó tanárnő nem veszik ennyire észre, de nekem már ez a kis fejlődés sokat számít és ha nem elég ahhoz, hogy sikerüljön a gyakorlat, akkor megismétlem következő félévben. De nekem már fontos, hogy érzem hogy haladok.

12 Ezenkívül nagyon sok új szót tanultam az órák folyamán.

13 Szívesen vitázok, mert így a többiek véleményét is hallom és együtt mindig rájövünk valami újra. Ami nekem a vitázás közben nagyon tetszik az az, hogy mindenki meghallgatja a többiek véleményét és nem szakítunk senkit félben. Tiszteljük egymást, akkor is ha valaki rosszabban tudja még magát kifelyezni. Azért vagyunk itt, hogy megtanuljunk és ezt mindenki így látja szerintem.

18 Őszintén mondvá, a szóbeli kommunikáció a Krajcsó tanárnő órái közül a kedvencem, mert a gyakorlat témái mindig érdekesek és mindig úgy érzem, hogy van valami mondani valóm a tárgyakhoz. Ami még feltűnt az az, hogy a csoporton belül nincsenek olyan nagy különbségek a diákok között mint más gyakorlatokban. Evvel azt akarom mondani, hogy körülbelül egyforma a magyar nyelvtudásunk. Vannak itt is olyanok akik Magyarországon érettségiztek és ezért jobbak mint azok akik soha nem jártak magyar iskolába, de a szóbeli kommunikáció órán számomra nem tűnik annyira fel. És ez szerintem jó így, mert ha nincsenek olyan kitűnő diákok, amelyekről mindenki tudja, hogy majdnem mindegyik kérdésre tudnának választ, akkor az átlagos diákok nem érzik magukat úgy elnyomva. Lehet, hogy hülyén hangzik, de szerintem tényleg erősíti a diákok öntudatát. Én így érzem, mert én is az átlagos diákok közé számolom magamat, legalábbis a szóbeli kommunikáció gyakorlatban.

30

31 Május 19.

32 Az én véleményem szerint nagyon fontos az ismétlés és örültem, hogy még ennyi dologra emlékeztem amit eddig megbeszéltünk.

34 Az „Ön és a magyartanulás” téma és az ehhez kapcsolatos kérdések számomra érdekesek voltak, mert így még jobban megismertem a csoportot.

36 Meglepődtem amikor arra a kérdésre, hogy idegesek-e amikor magyarul kell megszólalniuk sokan nemmel feleltek. Véleményem szerint többen idegesek, mint amennyien bevallták. !!!!!!!!!!!!!

39

40 Május 26.

41 A tandíj, vizitdíj és kórházi napidíj érdekesek számomra, mert eddig nem tudtam sokat a magyar egészségrendszerről! Láttam már magyar kórházokat és az állapotukat, de hogy ezért még ráadásul ennyit kell fizetni, azt nem gondoltam volna. Két évvel ez előtt voltam Győrben a Petz Aladár Megyei Kórház Neurológia osztályán. Ragadt a folyosókon a föld, büdös volt az egész kórház és undorodtam a betegszobáktól. Nem volt elég hely a pácienseknek és ezért pótágyakat toltak be a szobákba és spanyol falakkal osztották el őket egymástól! Miután kijöttem onnan elkezdtem igazán értékelni az osztrák egészségügyi rendszert.

49 Amikor még általános iskolába jártam mindig azt mondtam, hogy én vissza fogok költözni Magyarországra ha „nagy leszek”, mert ott él a családom nagyobb része és olyan finomakat lehet ott enni. Felnőt fejjel már persze más is számít és inkább abban

53 reménykedem, hogy valamikor lesz annyi pénzem, hogy megengedhetek magam-
54 nak egy nyaralót a Balaton partján.

55

56 Június 2.

57 A mai óráról nem tudok sokat mesélni. Azt tapasztaltam, hogy rövid időn belül sok
58 információt tudtam szerezni a magyar diákok véleményéről a tandíjjal
59 kapcsolatosan. Szerintem egy nagyon aktuális téma és ezért könnyű volt egy fórumot
60 találni, amelyben a diákok elmondják a véleményüket és kicserélik gondolataikat.

1 **Laura**

2

3 6. óra: Vita megbeszélése 2008.5.5.

4 Ahogy már említettem az első naplóban, egy kicsit szerencsétlennek véltem, hogy a
5 vita megbeszélése csak két héttel a megfigyelése után került sorra, mivel már nem
6 volt annyira frissen a memóriámban.

7 Érdekesnek tartottam a Kossuth Rádió tetten ért szavak című retorikával kapcsolatos
8 műsor meghallgatását. Észre vettem, hogy általában órán egy műsor vagy riport
9 meghallgatását élvezem a legjobban, sokkal inkább mind egy szöveg összefoglalá-
10 sát/kidolgozását.

11

12 7. óra: Kommunikáció 2008.5.19.

13 Az ezotériáról szóló vita során érdekes beszélgetés bontakozot ki Adrienn és magam
14 között. Mivel nagyból ugyanaz a véleményünk volt a témáról, nem alakult ki igazi
15 vita de mégis jó lehetőséget adott arra, hogy egy nem hétköznapi témáról elbeszél-
16 gethessünk.

17 Később, Veronikával együtt megbeszéltük a magyar tanulással kapcsolatos tapa-
18 sztalatainkat. Érdekes módon észre vettem, hogy azelőtt nem igazán gondolkoztam
19 el azon, hogy hogyan is kommunikálok idegen nyelven a német nyelvhez képest va-
20 gyis a kommunikáció pszichológiájáról, hogy miért, milyen helyzetben, milyen beszé-
21 dpartnerrel érzem magam jól vagy kevésbé jól, vagyis bizonytalanul. Még óra befe-
22 jezése után is hosszú ideig töprengtettem ezen.

23

24 Ezen az órán a tandíjról szóló szövegnek egyik részét kellett összefoglaljam és előa-
25 djam. A szöveg nehéz volt, főként a benne található szakkifejezések miatt. Nehézsé-
26 geket okozott az összefoglalást szabadon előadni, azért is mert úgy véltem kevés idő
27 állt rendelkezésemre a legfontosabb információk kidolgozására.

28

1
2
3 Ez volt az utolsó hónap szóbeli kommunikációból. Az utolsó órán tartott előadások jól
4 sikerültek, ebben jelentős része volt annak, hogy olyan témát dolgozhattunk fel, ami
5 érdekelt minket.
6
7 A tandíjjal kapcsolatos irányított vitaest volt számomra a legnehezebb. Problémát
8 okozott a szükséges adatokat összegyűjteni, és felhasználni őket a vita során.
9 A befejezés felé közelítve elgondolkoztam a személyes fejlődésemről.
10 Az óra célja a szókincsbővítés és a kifejezőképesség javítása volt.
11 Ennek tükrében visszatekintve az első órákra azt látom, hogy eleinte féltem megszól-
12 lalni, és azt gondoltam magamban: Jaj, csak ki ne mondja a nevemet a Tanárnő! Ez
13 mára már megváltozott, szívesen szólok hozzá az éppen tárgyalt témához. Ez főként
14 annak köszönhető, hogy az órákon bővült a szókincsem, és folyékonyabban, vála-
15 sztékosabban tudom kifejezni magam, mint az elején.
16
17 Pozitív tényezők:
18 1.kellemes légkör
19 2.érdekes, hétköznapi témák
20 3.szabad beszéd
21
22 Más órákról át lehetne venni:
23 1.szimulált munkabeszélgetés
24 2.különböző szerepjátékok
25 3.könyvprezentáció
26

2
3 Ebben a hónapban se tudtam sajnos minden órára bemenni. Amikor megkaptam
4 az e-mail-t hogy készüljek fel mint az osztrák kormány képviselője a tandíjjal
5 kapcsolatban, azt gondoltam hogy nem lesz nehéz információkat találnom. Hát az
6 az igazság hogy tévedtem, mert egyáltalán nem volt egyszerű. Az aktuális kormány
7 honlapon nem foglalkoznak már ezzel a témával. Az információk amiket találtam
8 már régebbiek voltak, de gondoltam hogy a mai napra is érvényesek lehetnek. Egy
9 másik nehézség az volt, hogy mindent németül olvastam és így a szavak általában
10 németül is jutottak az eszembe. Amikor összeültem a másik osztrák kormány
11 képviselőjével rájöttem hogy nem csak én jártam így. Igazából nem voltam
12 túlságosan felkészülve, de ahhoz képest nekem nagyon tetszett a vita. Az elején nem
13 nagyon tudtam elképzelni hogy hogyan fog működni a vita. De szerintem elég jól
14 belelendültünk és még biztos tudtuk is volna folytatni. A vita után még nagyon sok
15 minden jutott az eszembe hogy mit tudtam még volna mondani, vagy hogy mi let
16 volna jobb ha mondtam volna. Ezért szerintem úgy lenne job egy vita, ha mindenki
17 foglalkozik az "ellenségi" véleményel is a vita előtt, hogy jobban fellegyünk készülőve
18 a többiek véleményére és hogy mit mondhatnának. Ugyhogy akkor is ha erre a
19 vitára jobban fel voltam készülőve mint a másik vitára, még nem volt elég. Érdekes is
20 volt az a megfigyelő lap is. Mivel hogy az első csoportban voltam, az elején még én
21 is figyeltem magamra hogy mit csinállok vagy nem csinállok, de aztan már a vitára
22 koncentráltam teljes mértékben. És igazából meg is lepett hogy miket olvastam
23 utána a papíron. Utána én figyeltem meg a társamat és nem is volt egyszerű, mivel
24 hogy érdekelt is hogy a többiek mit mondanak, meg hogy hogyan épül fel a
25 második vita. már majdnem kényszeríteni kellett magamat ahhoz hogy csak rá
26 figyeljek és arra hogy mit csinál, mond, vagy nem csinál, nem mond. És biztos vagyok
27 benne hogy voltak olyan dolgok is, amiket nem vettem észre és nem is irtam a lapra.
28 Az azutáni értékelés a vita csoportokról volt az egészben a legnehezebb. Eddig nem
29 voltam nagy vita szakértő és ezek után se mondanám hogy szakértő vagyok, és
30 azért nehéz volt megmondani hogy pontosan miért volt jó vagy nem jó a vita, mivel
31 lehetne job vitát létrehozni, meg hát a második vita csoportról véleményt leadni is
32 nehéz, mert végülis teljesen más volt a vita, de azért nem kevésbé jobb. Ami még
33 nagyon tetszett az volt hogy utána tényleg meg is beszéltük a hibákat amiket
34 elkövettünk a nyeltannal és a szókinccsel kapcsolatban.

35
36 Az utolsó óra nekem azért tetszett nagyon, mert nagyából mi, a diákok, tartottuk. Az
37 tetszett hogy négy teljesen különböző témáról tartottunk előadásokat. Én nem
38 vagyok nagy előadó, de azt gondoltam hogy tényleg jó gyakorlat csak úgy,
39 nyomás nélkül előadást tartan és később ha tényleg kell egy fontos előadást tartan,
40 akkor már lesz gyakorlatom. Meg be is kell vallanom hogy most használtam először
41 power point-ot az életemben. Eddig mindig fóliával tartottam előadásokat és elég
42 jól kijöttem a power point nélkül. De nem nehéz használni és a jövőben fogom
43 használni. És jó volt előadást tartani, mert kevesen voltunk és persze már valamenny-
44 ire ismerjük egymást. Nehezemre esett témát találnom, mert egy részt mindig toltam
45 a témát, más részt meg nem nagyon volt időm rá. De végülis jól esett hogy
46 megcsináltam és hogy investáltam időt rá.
47 Így a szemeszter végén még azt szeretném mondani, hogy boldog vagyok hogy el-
48 jártam, amikor tudtam, az órára, mert nagyon élveztem, akkor is ha politikáról is kel-
49 lett tanulnom. De szerintem mindent amit csináltunk valamilyen szinten fel tudjuk
50 használni és szerintem az a cél.

51 Gyűjtsön össze legalább három olyan ezzel az órával kapcsolatos pozitív tényezőt,
52 melyeket más gyakorlatokon ill. előadásokon is lehetne alkalmazni és amelyek más
53 órákat is élvezetesebbé - de ugyanakkor hatékonyabbá is - tehetne.

54 1- Csoportmunka

55 2- Előadást tartani nyomás nélkül

56 3- Audio-vizuális segítő eszközök

57 És melyek azok a jó dolgok, amiket más órákról lehetne átvenni ahhoz, hogy még
58 érdekesebbé és hatékonyabbá váljon a magyar szóbeli kommunikáció óra? Tegye
59 ezeket is fontossági sorrendbe!

60 Erre nem tudok választ adni, mivel hogy én színház-, film- és médiatudomány-t tanu-
61 lok és az órák és előadások teljesen máshogy vannak felépítve, másról szólnak és
62 sokkal többen vagyok. Ez a magyar óra volt ebben a szemeszterben a legszorakoz-
63 tatott számomra és ha őszinte vagyok, akkor semmit nem vennék át a többi
64 előadásból, órától amelyekre jártam.

1 **Marta**

2

3 Számomra sikeresek voltak a szóbeli kommunikáció órák. Főleg azért, mert jó tár-
4 saságban éreztem magam és biztos vagyok benne, hogy a többiek is. Senki nem félt
5 megszólalni. Tudom, hogy erről már órán is beszéltünk, de érdemes még egyszer
6 megemlíteni, hogy milyen kellemes klímában dolgoztunk.

7

8 Őszintén szólva, amikor a tanárnő megkért, hogy tartsak előadást az első pillanatban
9 nem szívesen álltam rá. De meggondoltam, mert végülis élveztem előkészíteni a
10 prezentációt és sok új kifejezést is megtanultam, ami előkészítés nélkül nem jutott
11 volna spontánan eszembe. Bár szerettem volna egy-két dolgot kijavítani és jobban
12 csinálni, de a végeredmény számomra így is sikeres volt.

13

14 Egy rossz élményem a vitához kapcsolódik. A probléma az volt, hogy az előző órán
15 nem voltam ott és az e-mailt valahogy félreértettem és csak általában készültem fel
16 a következő órára.

17 Nálam az a baj, hogy ha nem készülök fel rendesen, akkor bizonytalan vagyok. Nem
18 tudom, hogy ez feltűnt-e a vitán vagy nem, de nekem kellemetlen helyzet volt.

19 A pozitív részét azért nem felejtettem el, mert ha nem is volt a legjobb amit
20 próbáltam mondani, azért mindenki biztatott. Ezért is olyan jó a kicsi csoport. Senki
21 sem néz le senkit.

22

23 Az, hogy tanárnő mindig rákérdezett a dolgokra, amiket nem értettünk, vagy nem
24 tudtunk, mindig jónak tartottam. Biztos vagyok benne, hogy más órán is így próbált a
25 gondolkozásra rávezetni.

26

27 Másképp gondolom már mindent elmondtam, ami nekem fontossá vált.

2
3 2008. június 9.

4 A mai óra nagyon tetszett, mert kihívásokkal tele volt. Nagyon élveztem a vitát, jól fel
5 voltunk készülve, volt miről beszélgessünk. Annyi volt a kár, hogy csak 10 percet
6 tartott. Szerintem még sokkal jobban bele lehetett volna mélyedni a témába, többet
7 beszélgethettünk volna. Más témáról biztos többet vitatkozhattunk volna, ez nem
8 volt annyira könnyű, mert nem tudta mindenki beleélni magát. Viszont ez egyben
9 érdekesség is volt, mert senki se volt előnyben a másikkal szemben. Habár, esetleg a
10 műsorvezetőnek volt a nehezebb szerepe, mert követnie kellett a vitát és közbe is
11 kellett szólni, illetve vezetnie kellett a vitát. Jó ötlet volt a társunk megfigyelése,
12 viszont a kiértékelőív nem volt elég átlátható. Ahhoz, hogy eredményesen
13 kiértékelhessem a másik viselkedését, egy rövidebb és pontosabban
14 megfogalmazott ív jobb lett volna. Érdekes volt a két vita végén kiértékelni a
15 kérdőívet. Ebben az volt a jó, hogy meg tudtuk osztani a többiekkel a
16 véleményünket és tapasztalatainkat. Remélem, hogy majd valamikor fogunk még
17 ilyesmi vitákat csinálni, mert tényleg nagyon tetszett, és szerintem jó gyakorlat is volt.
18 Viszont szerintem azoknak, akik nem beszélnek olyan jól a nyelvet, nehézségeket
19 okozhatott, mert nem volt könnyű gyakorlat. Ezt azért gondolom, mert nekem is
20 nehezemre esett a beszélés, főleg azért, mert a sok információt ki kellett értékeljem
21 és besoroljam, másrészt megfelelő választ, illetve ellenérvet kellett mondanom.
22 Esetleg még annyit lehetett volna változtatni, hogy a vita elakadása esetén, vagy ha
23 úgy tűnik kimerül a téma, Ön is beleszólhatott volna és ötleteket adhatott volna,
24 hogy eredményesen folytathatódjon a beszélgetés.

25
26 2008. június 16.

27 A mai óráról nem tudok sokat írni, mivel hogy a fedadatok egyrészt egyszerűek és
28 egyértelműek voltak, másrészt semmiféle pozitív vagy negatív élményem sem volt
29 vele. Annyiban segített a feladat, melyben be kellett hunynunk a szemünket, hogy
30 jobban megismertem magamat, és rájöttem egy két dologra a csapatszellemmel
31 kapcsolatban. Egyébként jónak találtam a szabad véleményünk megosztását. Még
32 mindig hiányzott az, hogy Ön is ossza a véleményét velünk, mert az egy dolog, hogy
33 mi kritizáljunk Önt, de ha nem jelez vissza, hogy mit miért csinált, mi sem fogjuk tudni a
34 viselkedésünk konzekvenciáit, illetve, hogy Ön hogy gondol rólunk. Nem tudom ezt
35 mennyire fejeztem egyértelműen ki, szóval csak valamilyen visszajelzésre vágnék
36 óra közben. Ez mégpedig azért lenne jó, hogy tudjam, milyen szten állok. Jó lenne a
37 csoportokkal szemben is a kritika – és ezzel nem feltétlenül a nyelvtani hibák
38 kijavítására célok – azért, hogy tudjuk milyen féle doglokon kellene
39 elgondolkodnunk. Ez pl. lehetne a tanárnő hozzászólása egy bizonyos témával
40 kapcsolatban. Ha ezt megvalósítaná, akkor nem kellene a diákokat motiválnia, hogy
41 megszólaljanak.

42
43 2008. június 23.

44 Az előadások érdekesek voltak, de egy kicsit unatkoztam. Jó volt persze, hogy
45 mindent megbeszéltünk, így az előadók is tudták milyen volt előadásuk.

46
47 Feladat:

48 ezzel az órával kapcsolatos pozitív élmény

49 vita

50 cikkek olvasása

51 olvasott cikkek összefoglalása és elmesélése

52

- 53 más órával kapcsolatos pozitív élmény mit be lehetne vonni
- 54 más órán nem csináltunk ilyen kreatív dolgokat, nem jut eszembe semmi

1 **Adrienn**2
3 Június 2.

4 A mai óráról nem tudok sokat mesélni. Azt tapasztaltam, hogy rövid időn belül sok
5 információt tudtam szerezni a magyar diákok véleményéről a tandíjjal
6 kapcsolatosan. Szerintem egy nagyon aktuális téma és ezért könnyű volt egy fórumot
7 találni, amelyben a diákok elmondják a véleményüket és kicserélik gondolataikat.

8
9 Június 9.

10 Az előadások számomra nagyon jók voltak. Sajnos sokan nem voltak rendesen
11 felkészülve (engemet beleszámítva), mert félreértették a feladatot. De ahhoz képest
12 eredményes és jó volt a vita. Sokáig tudtunk beszélni és udvariasan viselkedtünk
13 egymással. Ha többször vitáztunk volna biztos vagyok benne, hogy egyre jobban
14 ment volna mindannyiunknak.

15 Nehéz volt utána a kérdőív kitöltése és a két vita összehasonlítása, mert tényleg
16 egyforma jó volt a két csoport, de akkoris tetszett mert végülis jó volt a hangulat és
17 röhögtünk a saját hibáinkon.

18
19 Június 16.

20 Nagyon érdekesnek tartottam ezt azt órát, mert még soha sem gondolkodtam el
21 azzon, hogy milyen csoportokhoz tartoztam és hogy milyen érzés volt. Mindig is
22 szerettem a társaságot és mai napig akkor érzem magamat legjobban, hogyha
23 kedves emberek vesznek körül, de ebből a szempontból még soha nem figyeltem
24 meg.

25 Szerintem az egész csoportnak nagyon tetszet, hogy az óra végén teljesen szabadon
26 beszéltünk arról, hogy milyennek éreztük a szóbeli kommunikáció órát. A csoporton
27 belül kivétel nélkül mindenki meg mert szólalni és ez már egy nagyon jó dolog az
28 egyetemen, mert csak így tudunk fejlődni. Mindenki mosolyogva hagyta el a
29 tantermet és ez nekem egy egyértelmű jel arra, hogy mindenkinek tetszet és sikeres
30 volt az óra.

31
32 Június 23.

33 Ezen az órán sajnos nem tudtam részt venni, amit nagyon sajnállok, mert főleg az
34 utolsó órán nem szoktam hiányozni. Egy tantárgynak az utolsó órája számomra
35 mindig fontos, mert összefoglalja és le is zárja a szemesztert. Nekem így egy kicsit
36 befejezetlen. De mivel, hogy múlt órán már beszéltünk arról, hogy mennyire tetszet
37 az óra, milyennek éreztük magunkat a szemeszter folyamán és hogy mit lehetne még
38 jobban csinálni, nem volt olyan vészes, hogy nem tudtam az utolsó órán részt venni.

39
40 Pozitív tényezők melyeket más gyakorlatokon is lehetne alkalmazni:

41 A kellemes klíma a csoporton belül egy fontos szerepet játszott, de kérdéses, hogy ez
42 befolyásolható-e.

43 Ami sajnos nem mindig lehetséges, de a szóbeli kommunikáció órán nagyon tetszet
44 az volt, hogy nagyrészt mi választottuk ki a témákat.

45 Az órák változatossága is legalább olyan fontos mint a két ellöző tényező!

46
47 Pozitív tényezők melyeket más órákról lehetne átvenni:

48 Körülbelül egy negyed órát gondolkodtam most ezen, de egyszerűen nem jut semmi
49 az eszembe. Szerintem többen is így lesznek vele. Lehet, hogy a napló írása
50 egyeseknek egy kicsit fárasztónak és fölöslegesnek tűnik, de ennek is belátom az
51 értelmét.

2

3 1. óra: Bemutatkozás

4 Az ismerkedés párban nagyon jó volt ahhoz, hogy kicsit feloldódjon a légkör és
5 megismerjük csoporttársainkat, bár szerintem kár, hogy csak egy személlyel
6 beszélgettünk. Ha több vagy netán mindegyik csoporttárssal társalogtunk volna,
7 talán még jobban el lehetett volna érni az oldott légkör hatását, persze ha az
8 időkeret egyáltalán megengedné ezt.

9 Továbbá a bemutatást is pozitívnak tartottam, mert így arra is sor került, hogy több
10 ember előtt is beszéljünk. Ami viszont még jobban tetszett, az a játékos verzió volt,
11 amelynek keretében három állítást kellett felolvasni a csoporttársunkról, melyek
12 között egy hamis rejtőzött. Ez nagyon érdekes volt számomra, mert többször is
13 előfordult, hogy a helyes állításról nem hittem volna, hogy valójában tényről van szó.
14 Általánosan azt mondanám, hogy ilyen féle játékos feladatok hatásosabbak annak
15 célja elérésében, hogy kellemes légkör keletkezzen és a csoport összeszokjon.

16 A „Milyen szín vagyok?” feladatlapot nem tartottam túl jónak, mert csupán négy
17 beosztást tartalmaz, és véleményem szerint nem lehet igazán beskatulyázni az
18 emberek személyiségét négy kategóriába. Azt még meg tudtam állapítani, hogy
19 melyikbe nem tartozom, de hogy „melyik szín vagyok”, azt már nem, mivel mindegyik
20 szín leírása között volt több olyan tulajdonság, amely egyáltalán nem igaz rám. Így a
21 végén két szín maradt, melyek közül viszont nem tudtam választani.

22

23 2. : Személyiségjegyek – beszélgetés, ill. bevezetés a véleménykifejtésbe

24 Ami a személyiséggel kapcsolatos gyakorlatot illetve feladatot illeti, szerintem adott
25 egy kis impulzust arra, hogy gondolkozzunk el magunkról és a tulajdonságainkról. Azt
26 viszont nem mondanám, hogy ez által ténylegesen jobban megismertem volna
27 magam, de talán arra felhívott, hogy jobban figyeljem a viselkedésemet és a
28 szokásaimat. Összességében nagyon jónak tartom azt, hogy foglalkoztunk a
29 személyiségekkel, mivel ebben a szakmánkban fontos, hogy ismerjük önmagunkat,
30 hogy tudatosan kommunikáljunk és hogy tudjuk azt is, hogy hogyan hatunk másokra.
31 „Kornis Mihály: A válságban esély van” meghallgatása érdekes volt, habár az ezt
32 követő feladatot, amely keretében egy ezzel a témával kapcsolatos tézist kellett
33 felállítanunk, kicsit nehéz volt. Nem a megfogalmazás volt a probléma, hanem egy
34 tézis kitalálása.

35 Viszont pozitívan értékelném azt, hogy a meghallgatás után megbeszéltük a
36 szavakat és, ha jól emlékszem, még egyszer meghallgattuk a szöveget, hogy tényleg
37 mindenki értse.

38 A szókinces gyakorlatot is jónak tartom, mert számomra nagyon fontos lenne, hogy
39 bővítsem a szókincesemet.

40

41 3. óra: A fiatalok jövőképe – véleménykifejtés

42 A kommunikációs szokások megbeszélése talán azért volt hasznos, mert más
43 kimondani azt, amit megfigyeltünk magunkon, mint csupán magunkban
44 elgondolkozni a szokásainkról. Ha csak figyeljük magunkat, talán nem tudjuk annyira
45 tudatosá tenni viselkedésünket, mintha megfogalmazzuk és kimondjuk.

46 Pozitívnak tartottam az ötletrohamot is, mert több ember összműködésével
47 könnyebb több szót összeszedni egy témával kapcsolatban. A szókincs aktiválásával
48 kapcsolatban tényleg hasznos lehet egy ötletroham, mivel könnyebben eszébe jut
49 az embernek egy szó, hogyha ugyanabból a témakörből hall hasonló kifejezéseket.
50 A Kossuth Rádió riportja „A fiatalok jövőképe” ebben az összefüggésben nagyon jól
51 passzolt, mivel így megismerhettük az aktuális magyar helyzetet illetve a fiatalok
52 jövőképét is. Én személy szerint tudtam, hogy rossz a szituáció Magyarországon, de
53 nem hittem volna, hogy ennyire kilátástalan.
54 Az ehhez a témához kapcsolódó szókincs megbeszélése ismét pozitív volt.

2

3 Az első „Magyar Kommunikáció“-órán ötletesnek találtam, hogy ezúttal nem
4 magunkat kellett bemutatni csoporttársainknak, mint az általában más órákon
5 szokás, hanem hogy egy hosszas beszélgetés után egy társunkat mutattunk be. Ez
6 megadta a lehetőséget, hogy megismerjünk egy olyan csoporttársunkat, akivel
7 általában nem igazán sokat beszélünk. Az azutáni feladatot helyes kis játéknak
8 tartottam, mert bár érdekes volt, saját magunkat kiértékelni és tulajdonságainkon
9 elgondolkodni, de szerintem az eredmény nem volt valóságos. Épp ezért nem
10 tartom nagyra az ilyen „teszteket”, mivel a kiértékelés sosem illik teljesen, hisz az
11 emberek személyiségét nem lehet általánosítani; nincs két egyforma ember a
12 világon.

13 A második órának nagyrészt szöveghallgatással foglalkoztunk, a magyar
14 fiatalság jövőképéről volt szó. Érdekes volt a helyzetükről hallani, sok új dolgot tudtam
15 meg. Mint említettem, nem voltam tisztában vele, hogy a magyarokat pesszimista,
16 depressziós nemzetnek tartják, és arról sem volt fogalmam, hogy a fiataloknak
17 ennyire nincs elképzelésük a jövőjükéről. Örültem neki, hogy volt lehetőségünk
18 csoportokban megbeszélni és elemezni a szöveget, élveztem a vitatkozást és
19 eszmecserét csoporttársaimmal. És végül hasznosnak tartottam, hogy az utolsó
20 percekben szókincsünket tehattük próbára, mivel az én problémám általában pont
21 az szokott lenni, hogy sokszor nem jutnak eszembe elég gyorsan bizonyos szavak, ha
22 hirtelen szükségem van rájuk.

23 A harmadik órában továbbra is a jövőképről beszéltünk, ezúttal a sajátunkról. Azt a
24 feladatot kaptuk, hogy ketten készítsünk interjút, amit a Fronterre kellett majd
25 feltenni. Először bevallom, mérgelődtem, hogy miért nem elég egy interjút megírni és
26 úgy elküldeni, mivel sok fáradságot megspórolt volna ez a megoldás. De végül
27 beláttam, hogy annak nem sok értelme lenne, mivel ugye „Magyar Kommunikáció”
28 a gyakorlat neve, így hát a szóbeli kommunikációs képességeket kell kipróbálni és
29 fejleszteni. És az interjú készítése végül érdekes és szórakoztató feladatnak bizonyult.

30

2

3 1. óra

4 Nagyon tetszett a bemutatkozási rész. Jó volt, hogy párokban tudtunk egymásról
5 többet megtudni. Szerintem a bemutatkozási „játék” is érdekes volt. Ezáltal, azt
6 hiszem, jobban figyeltünk arra, amit a többiek mondtak.

7 Az egész órán jó volt a hangulat.

8 A házi feladat is hasznos volt – ugyanakkor először nem tudtam pontosan, hogy mire
9 gondol illetve hogy milyen helyzeteken kell elkondolkoznunk. Nem voltam egészen
10 biztos abban, hogy mi a feladat kerete: mire kell figyelni, milyen helyzetekre kell
11 gondolni. (A második órában ezek a kérdések különben kitesztázódtak).

12

13 2. óra

14 A személyijegyekkel kapcsolatban is jó volt, hogy először párokban beszéltünk meg,
15 milyen eredményekre jöttünk – mivel nagyon privát dologról volt szó (szerintem).

16 A tézis-feladatnál számomra nem volt egészen tiszta, hogy mi legyen a
17 végeredmény. Ahogy láttam, a többiek tudták, hogy mit kell csinálni, nekem
18 azonban segített volna egy két több magyarázó példa (ezért is kérdeztem meg még
19 egyszer, hogy mit vár el. Lehet, hogy az csak nekem nem volt érthető - talán nyelvi
20 nehézségek miatt nem mindig minden egyértelmű, annak ellenére, hogy a szavakat
21 megértem...)

22

23 3. óra

24 A feladatok érdekesek voltak. Az ötletroham-feladat esetleg kiadósabb (?) lett volna
25 több alcímmel (közbe-közbe).

26

27 Általánosan:

28

29 A feladatok színvonala megfelel. Érdekesek a feladatok és a témák, amelyekkel
30 foglalkozunk. Azonban feltűnt, hogy sokszor privát dolgokra térünk, ami talán ahhoz
31 vezetett, hogy nem mesélünk annyit órán, mintha általános szinten beszélnénk az adott
32 témáról.

33 A feladatokkal kapcsolatban, amit már fent említettem, hasznos lenne bővebb
34 körülírás (példákkal, mit kell pontosan csinálni, milyen keretben kezeljük a témát,
35 hogyan kell feldolgozni, mik a célok).

36

37 Mindenesetre azt hiszem, a feladatok jól szolgálják az „órák felépítés” lapon leírt
38 célokat.

39

2 *1.óra*

3 A kérdőív, amelyet kitölteni kellett, feltétlenül megtartandó, mert azáltal, hogy a
4 diákok bevallják a nehézségüket, segít a tanárnak minden szemeszterben
5 kifejleszteni új programot, amelyik a csoportra van kiszabva.

6 Hogy az első órán mindenki egy szokatlan módon lett bemutatva, már jó kezdet
7 volt, hiszen mindjárt pontosan kellett hallgatni az információkra, hogy ki lehessen
8 találni a hamisokat egy játék révén.

9 Így mindenki igazán megismerte a csoportot kissé, mert nem csak „elhallgatunk”.

10 A szín-teszt előtt hasznos volt, hogy megbeszéltük a szavakat melyeket nem ismertünk
11 még, és így is bővíteni tudtuk a szókincsünket.

12 A teszt eredményei csak általános emberi típusok irányzatát mutatták, de nekem
13 jobban tetszett volna, hogy ha pontosabb, vagy többféle profilkból lehetett volna
14 választani.

15

16 *2.óra*

17 Jónak találtam, hogy a „ A válságban esély van” meghallgatásával igényesebb
18 feladattal foglalkoztunk, és a tézis megfogalmazása sem volt könnyű számomra, de
19 miután kész voltam, örültem, hogy mégis egészen jól sikerült.

20 Nagyon jól tetszett, hogy átvettünk sok tulajdonságyszavakat, hiszen azokra mindig
21 szükségünk lesz, fontos tudni őket, és így is bővíteni tudtuk a szókincsünket.

22

23 *3.óra*

24 Érdekes volt hallani, hogy milyen problémák vannak a magyar ifjúságnak, de még
25 kiegészítően érdekeltek volna néhány konkrét információk, amelyekkel utána össze
26 tudtuk volna hasonlítani a magyar fiatalokat az ausztriai fiatalokkal, például:

27 Hányan kezdenek el dolgozni a gimnázium után?

28 Hányan mennek tovább tanulni?

29 Melyik szakma a leggyakrabban Magyarországon és Ausztriában?

30 Hol van személyhiány?

31 Van valamilyen esemény, amely csak a magyar fiatalokat érinti?

32

2

3 1. Az első óra szerintem minden diák számára fontos volt. Így, sikerült egymást
4 jobban megismerni és baráti kapcsolatot kialakítani. Minél többet tudunk
5 egymásról, annál könnyebb megszólalni, mert tudjuk, ha valamit nem jól
6 mondunk a csoport nem fog kinevetni.

7

8 2. A következő gyakorlat is érdekes volt, mert a példa alapján(Milyen szín
9 vagyok) elgondolkoztunk milyen személyiség karakterizál minket. A csoport
10 munka itt is nagyon jól bevált, a szókincsünket sikerült bővíteni mivel a
11 csoporton belül, az ismeretlen szavakat megbeszéltük.

12

13 3. Ezek a gyakorlatok nagyon sok figyelmet vettek igénybe. Amikor a csoporton
14 belül egy témát megbeszéltünk mindenki nagyon oda kellett figyeljen, hogy a
15 téma közös levezetése után, előadást tudjon tartani.

16 Az „ötletroham” is egy csalós játék, amely szintén koncentrációt vesz igénybe
17 és a szókincs bővítésében is fontos szerepet játszik.

18 „A fiatalok jövőképe” egy jól választott téma, amely minden fiatal számára
19 fontos. Ehez a témához mindenki hozzá tud szólni, mert minden fiatal érint és
20 a jövőről dönteni sajnos nem könnyű de mindenkinek meg van a saját
21 elképzelése.

22

2

3 Az első órán bemutatottuk egymást, ez jó volt, mert még nem ismertem a legtöbb
4 társaimat. Jónak találtam azt is, hogy párban beszéltünk, mert az könnyebb nekem,
5 mint a csoport előtt beszélni. A „milyen szín vagyok?” feladatlap kitöltése érdekes
6 volt, mert a saját személyiségen gondolkoztunk és tanultunk új dolgokat róla.

7

8 Az „A válságban esély van”, amit hallgattunk, nagyon nehéz volt, és nem értettem
9 mindent. Jó volt, hogy csoportban beszéltük meg, de a tézis megfogalmazása is volt
10 nagyon nehéz. Sok új szót tanultam meg, amikor a szókincset foglaltunk össze.

11

12 Kommunikációs szokásokról beszéltünk, érdekes volt, mert általában nem
13 gondolkodom ezeken a dolgokon. „A fiatalok jövőképe” nehéz szöveg volt, de jó,
14 hogy gyakorolunk hallgatni, és véleményt kifejteni is. És az is fontos, hogy
15 véleményünket plénumban kell kifejezni, mert ezt gyakorolni kell.

16

2

3 2010.03.08

4 Az első óra tetszett, mivel jobban megismertük egymást. Ezen kívül szeretem a
5 játékokat (társas~), szerintem azokban az ember könnyebben feloldódik, és szebben
6 mutatkozik, hogy ki milyen ember. Szeretek embereket mélyebben megismerni. Erre
7 ragyogóan van lehetőség egy ilyen "helyes-hamis" játék keretében. Bemelegítésnek
8 nagyon jó volt!

9

10 2010.03.15

11 Ez az óra megmondom őszintén nekem egy kicsit lapos volt. Talán azért, mert nekem
12 anyanyelven a magyar, és nem kellett sokat használnom az agytekervényemet.
13 Nem nagyon láttam értelmét a stílusoknak. Nem is nagyon hiszek az ilyenekben.
14 Pusztán nyelvhasználati szempontból viszont jó volt, hiszen megmutatta a négy kis
15 szöveg, hogy milyen színes és változatos a magyar nyelv. Ezért is szeretem annyira.

16

17 Magyar létemre ezen az órán hiányoltam a nemzeti ünnep megemléítését akár egy
18 mondat erejéig!

19

20 Kornis Mihály szövege nagyon tetszett! Igaz és mély gondolatok rejtett, érdekes volt
21 rajta elgondolkodni.

22

23 2010.03.22

24 A szünet előtti utolsó órán sajnos nem tudtam résztvenni. A jövőképről a házi feladatot
25 megcsináltam, mint kiderült azt nem kellett leadni. Az interjú online megtalálható.
26 Ennek a feladatnak az "értelmét" még nem nagyon látom át. Nem egészen értem,
27 hogy mi az összefüggés az óra tartalmával. Talán azért is zavar egy kicsit, mert nem
28 szívesen nyílok meg rövid ismeretség után. Tény az, hogy amit az évfolyam társaimtól
29 hallottam, az nagyon érdekes volt, és sokszor pozitívan meglepő. Érdekes volt
30 számomra meglátni azt a különbséget, amit én mondtam volna tíz évvel ezelőtt
31 ilyen jövőképes kérdésekre.

32

2

3 1.óra:

4 A Bemutatkozást nagyon jó ötletnek tartotam, mert én például sajnos nem ismertem
5 senkit a csoportból, de ezáltal jobban sikerült beilleszkednem. Úgyanúgy érdekes volt
6 a személyiséggel kapcsolatos téma, főleg azért, mert elkezdtem gondolkodni a saját
7 tulajdonságaimon és személyiségemen, hogy én pontosan hogyan látom magamat,
8 és főleg, hogyan látnak a többiek engem. Ez volt úgy igazán az első alkalom, hogy
9 ezzel a témával foglalkoztam, és tényleg elgondolkodtam a véleményekről.

10

11 A második órán beteg voltam.

12

13 3.óra:

14 A fiatalok jövőkép megbeszélése érdekes volt, és főleg egy aktuális téma
15 manapság. A téma jó lett választva, de nekem a Kossuth Rádió meghallgatása
16 nehézséget okozot. Nem sikerült követnem az interjút (majdem az összest), mert túl
17 gyors és nagyon sok kifejezés lett használva, amit még nem hallotam. Ezáltal nem
18 voltam képes a „fontos“ dolgokat megjegyezni és leírni, és sztrezzbe kerültem. Emiatt
19 problémát okozot a „Szókincs“ megbeszélése is. Sajnos még nem tudom kiszűrni a
20 lényegét és a fontos információt, ahhoz még gyenge a magyar nyelv tudásom, de
21 persze dolgozom rajta, és próbálom a hallási kompetenciámat javítani, és otthon is
22 gyakorlom.

23 Például a Kulturkompetenz órán a Világörökség témáról volt szó, én az órán nem
24 voltam, betegség miatt, és ezért otthon meghallgattam, körülbelül háromszor, azután
25 tényleg tudtam hogy mi fontos és mi nem.

26

2

3 *4.óra*

4 A „ Magyarország helye a világ értéktérképén” kutatást nagyon nehéznek es
5 igyénesek tartottam, és amikor elkeztük olvasni, nem gondoltam, hogy küzdeni
6 tudok ezzel a feladattal, de jól volt felkészülve -szét volt osztva a szöveg, és mindenki
7 egy a képességehez illő részt kapott.

8 Meg voltam lepődve, hogy mégis sikerült es mindent megértettem, így aztán kicsit
9 önértésnek éreztem magamat.

10

11 *5.óra*

12 Nekem sokat segített, hogy meghallgattunk egy jól sikerült interjút és hogy utána
13 elemeztük, mert így észrevettem, hogy milyen hibákat csináltam, hogy mire kell majd
14 odafigyelnem, és hogy min tudok javítani.

15 Bár az elképzelt képek segítségével is sokat tudtam megjegyezni a hírekből, nem
16 jegyeztem meg annyit mint általános esetekben, mert nem mindig kizárólag
17 képekkel emlékszek dolgokra.

18

19 *6.óra*

20 Jobbnak találnam, ha az interjúkért nem kellene valahova valakihez elmenni.

21 Mivel én nem lakok Bécsben, az utazás sok időt vesz igénybe, ráadásul nehéz időt
22 találni, hiszen mindenkinek sok dolga van.

23 A program eddig meg sohasém működött probléma nélkül, és ha egy hiba történik
24 mindent újból fel kell venni, órákig pepecseltünk a felvétellel.

25 Így mindig egy egész napot tartott az interjú elkészítése.

26 Minden héten meg lehetne határozni egy témát, kiválaszt egy párat, egyedül
27 előkészülnek otthon, és aztán a csoport előtt vezetnek interjút, utána meg lesznek
28 beszélve a hibák.

29 Ha minden órán 1 pár jön sorra, 5 percet beszél és a hibákat gyorsan megbeszéljük,
30 kevesebb időt vesz igénybe, mindenki személyes kritikát kap, a csoport maradéka is
31 tanul, mert aktívan hallgat és több interjút össze tud hasonlítani.

32

33 *7.óra*

34 A memória gyakorlat szórakoztató volt, de mivel a kettő mód között csak 1 pont
35 különbségem volt, még mindig nem tudom, hogy vizuális vagy hallgató típus
36 vagyok-e.

37 A „Sáringer és Vágo”-vita vicces volt, könnyen lehetet egyszerre odafigyelni a
38 tartalmi és viszonyszintre, illetve megkülönböztetni őket.

39 Igazán tanulságusnak találtam a moderátor szerepe elemzését, mert nem is volt
40 világos nekem, hogy milyen nagy és fontos feladatai vannak.

41 A rövid vita talán nem sikerült olyan jól, mert az „ezotérika” témához nem igazán
42 tudtunk hozzászólni, de nem volt baj, mert csak „előgyakorlat” volt.

43

44 *8.óra*

45 A „ Vita értelme” cikk úgy volt fogalmazva, hogy helyenként nem volt világos, hogy
46 az író mit akar mondani ezzel, és csak akkor váltak az érvei logikusnak, miután
47 megbeszéltük őket.

48 Ráadásul részben nem találtam a cikket igazságosnak.

49 A vitatechnika cikk viszont érdekes volt, hiszen megmutatta, hogy amit egy vita
50 révén elérünk attól függ, hogy hogy vitázunk és hogy milyen modellkerettel sikerül
51 legyjobbban a célünk elérése.

52 Segítség volt, hogy a tulajdonképpeni homoszexuális-vita előtt plénumban
53 megbeszéltük az érveket, mert így előkészítőleg nemcsak egyedül szereztünk meg
54 információkat, hanem különböző vélemények révén is bővítettük a látáskörünket.

55

56 *9.óra*

57 Azon kívül, hogy én rosszul vitatkoztam, remek ötlet volt a vitacsoportok fellevése,
58 hiszen így mint kívülálló megtudom nézni, hogy hogy cselekedtem és legközelebb
59 javítani tudok magamon.

60 Továbbá minden csoport tagján is meg lehetett figyelni, hogy mindenki máshogy
61 vitatkozik és hogy melyik metódusok a sikeresebbek.

1 **Patrizia**

2

3 Az elmúlt fél évben, a szóbeli kommunikáció óra keretében nagyon sok érdekes és
4 fontos témákkal foglalkoztunk. A legtöbb téma kiválasztása a csoporton belül történt.
5 Számomra ez nagyon fontos volt, mert így olyan témákról beszélünk ami legtöbbször
6 minket is érint vagy érinthet, ezért jobban tudunk hozzá szólni, valamint a témákról
7 beszélni.

8

9 Olyan feladatgyűjteményt sikerült össze állítani, amit én nem csak az óra keretében
10 használok hanem ezenkívül is fontos. Így például, az - Interjú készítése egymás
11 jövőképeiről - segített önmagunkat jobban megismerni és arról elgondolkodni, hogy
12 vajon mit akarunk a következő éveken belül elérni? Egy pár technikai problémán kívül
13 szerintem, nagyon jól sikerült. Az állásinterjú készítése persze nehezebb volt. Ezel az
14 interjúval sikerült az aktív halgatást gyakorolni. Olyan idegesek voltunk mintha az
15 egész interjú nem csak egy kitalált szerep lett volna, hanem mintha igazán
16 megtörténne.

17

18 Továbbá a plénum beszéd gyakorlása is , számomra fontos volt. Mivel én nagyobb
19 csoportok előtt félek vagyok, nehezemre esik előadást tartani. Ezért a plénum
20 beszéd során jó volt gyakorolni a szabad beszédet a csoport előtt. Így, olvastam
21 szövegeket majd pedig összefoglaltam az én szavaimal és a csoport előtt elmondtam.

22

23 A vitáról is volt szó. Mégpedig csoportokban próbáltunk vitázni. A kiválasztott
24 témához az interneten különböző cikkeket olvastunk. Így, az olvasást is gyakoroltunk,
25 mert több mindent elolvas az ember, amíg jó cikkekre talál.

26

27 Mint már az elején is említettem, az órán tanultakatt a mindennapban is jól feltudtam
28 használni.

29

3 3.óra:

4 HF: Interjú készítése a fiatalok jövőképéről

5 Patriziával készítettem az interjút. Körülbelül tudtuk, hogy milyen kérdéseket tesz fel a
6 másik, ezáltal fel tudtuk készülni, és nem volt olyan nehéz. A téma egy általános és
7 nagykörű téma, ezért mindenféleről beszélgetünk. Mind a kettőnknek tetszett ez a
8 feladat.

9

10 4. óra: Magyarország helye a világ értéktérképén

11 A szöveget egyedül olvastam, és az összefoglalás nem sikerült igazán. Azért nem
12 sikerült, mert nem tudtam az egész szöveget elolvasni. Érdekes szöveg volt, de nekem
13 nehezemre esett megérteni, egy kicsit több időre lett volna szükségem.

14

15 5.óra: A jövőképpel kapcsolatos interjú kiértékelése

16 Ezen az órán sajnos nem voltam.

17

18 6.óra: Állásinterjú készítése: online-feladat

19 Annival készítettem az állásinterjút. Ez az interjú már sokkal nehezebb volt, mint az
20 előző. Ennél az interjúnál nem tudtuk igazán felkészülni, mert mindenki saját
21 magának készítette az interjút. Ezáltal egy kicsit izgultam, amikor Anni kezdet
22 kérdezni, mert nem tudtam hogy milyen kérdést tesz fel nekem. Egy kicsit stressz
23 szituációba kerül az ember, úgy mint az igazi életben is. Ezt a feladatot is elvesztük,
24 mert érdekes volt más szerepébe bújni.

25

26 7.óra: Ezoterika-vita

27 Az rtl klubi vitát egy nagyon jó vita bevezetésnek tartottam. Úgynúgy jó volt a vita
28 részvevő és moderátor megfigyelése. A csoportbani vita a ezoterikával
29 kapcsolatban nem sikerült túl jól. Patrizia és Franziska voltak a vita részvevők, és én
30 voltam a moderátor. A problema az volt, hogy sajnos egyikünk sem értett vagyis
31 tudot valamit erőll a témáról. A vége felé mégis valahogyan sikerült a témával
32 kapcsolatos vitát létrehozni, de inkább egy beszélgetésnek lehetett nevezni.

33

34 8.óra: Vitatechnikáról és információk a jó vitáról

35 Ezen az órán nagyon sok és főleg fontos információkat hallottam. Számomra nagyon
36 értékes volt ez az óra, mert sok mindent tanultam a vita téma kapcsolatában. A
37 vitatechnikákról, milyenek vannak, melyik jobb, akkor hogy mire kell figyelni, hogy
38 egy jó vita jöjjön létre...

39 A vitánk következő témával foglalkoztunk, a homoszexualitással.

40

41 9.óra: A vitánk- A homoszexualitás/ házasságkötés és örökbefogadás

42 A múlt órán kezdtünk el információkat szerezni úgynúgy otthon az interneten is
43 olvastunk a témához kapcsolatos cikkeket.

44 A viták jól sikerültek, szerintem az első jobban, mert ott észre lehetett venni, hogy egy
45 vitáról van szó. A másik csoportnál inkább egy beszélgetés volt. De akkor is nagyon
46 érdekes volt megfigyelni a többieket, hogy ki hogyan és mint reagál és argumentál.
47 Jó volt megtudni, hogy mit lehetne jobban csinálni és hogy már mi sikerült jól. A
48 videó kamera által mindenki mégis jobban izgult, és reménykedett hogy jól végeze a
49 szerepét.

50

2
3 4. óra: Magyarország helye a világ értéktérképén – összefoglalás (n.f.: ****)
4 2010. április 12.

5 Ezen az órán sajnos nem tudtam jelen lenni.
6

7 5. óra: A jövőképpel kapcsolatos interjú kiértékelése – felkészítés egy nehezebb
8 interjúra (n.f.: ****)

9 Jó volt, hogy megbeszéltük a tapasztalatainkat az első interjúval kapcsolatban, mert
10 én még soha sem csináltam ilyesmit. Ezért hasznos volt beszélni róla és kicserlenni a
11 tapasztalatokat a többiekkel.

12 Az egyik interjú meghallgatása még jobb volt, mivel így láttuk, hogy például hogy
13 nézhet ki egy jó interjú. Az interjú elemzése során kiderítettük, hogy mi volt jó, és talán
14 apró hibákat is találtunk. Ez a példa interjú tehát tanulságos volt.

15 Az aktív hallgatás gyakorlását pozitívnak tartottam, mivel tényleg nagyon fontos a mi
16 szakmánkban, és néha azon kapom magamat, hogy nem figyelek igazán oda. A
17 módszert is jónak tartottam, vagyis, hogy a híreken belül említett információk közül
18 minnél többet kellett megjegyeznünk. Hasznos volt kideríteni, hogy az információt
19 képek segítségével próbáljuk megjegyezni, mivel most már tudatosan tudjuk ezt a
20 módszert használni a memorizáláshoz. Érdekes volt megbeszélni, hogy ki milyen képet
21 látott maga előtt, amikor bizonyos dolgokat hallott.
22

23 6. óra: Állásinterjú készítése: online-feladat (n.f.: ****) 2010. április 26.

24 Az állásinterjú tényleg nehezebb feladat volt, viszont nagyon tanulságos és hasznos
25 volt a későbbi pályafutásunkra tekintve. Szerintem nagyon jó, hogy megkaptuk a
26 lehetőséget arra, hogy egy ilyen állásinterjút gyakorolhassunk. Főleg azért gondolom
27 ezt, mert ezt az interjút tényleg csak magunknak készítettük, hogy kicsit ráérezzünk,
28 milyen lesz, viszont anélkül, hogy igazán függene valammi tőle. Remélem még ezt az
29 interjút is fogjuk elemezni.

30 Amit viszont bevetnék, az az, hogy nálunk megint nem működött a hangfelvétel
31 fronteren (mint már az első interjúnál sem) és ezért elég sok időnk ráment, hogy másik
32 megoldást találjunk, vagyis hogy Melanie diktafonjáról rájátszuk a számítógépre a
33 hangfájlt. Ez lehet, hogy részben a mi hibánk, de úgy hallottam, hogy több párnál
34 nem működött a hangfelvétel az Ön leírása szerint.
35

36 7. óra: Ezoterika – vita (n.f.: ***) 2010. május 3.

37 Ezen az órán tetszett a memóriagyakorlat, mely kicsit játékosan zajlott. Kideríthettük,
38 hogy a memorizálással kapcsolatban vizuális vagy akusztikai típus vagyunk-e. Ezt a
39 gyakorlatot jónak tartottam.

40 Jó volt, hogy megnéztünk egy példa vitát, így láttuk, hogy hogy nézhet ki. Azt, hogy
41 megfigyeltük a vitázókat és a moderátort pozitívnak tartottam, mivel így elemezni
42 tudtuk a viselkedésüket és a kommunikációjukat. Ez az elemzés felkészített arra, hogy
43 a mi vitánkról elkészített video megtekintése után saját magunkat is kellett
44 elemeznünk.

45 A rövid vita három fős csoportban nem tetszett annyira. A mi csoportunkban nem
46 alakult ki az, amit vitának lehet nevezni. A témát se tartottam olyan jónak, mivel nem

47 nagyon ismertük ki magunkat az ezoterikával. Talán ezért is volt az, hogy a vitánk
48 egyhangú maradt és a moderátor beszélt a legtöbbit.

49

50 8. óra: Vita – információk a jó vitáról és a vitatechnikáról (n.f.: ***) 2010. május 10.

51 A két cikket elolvási érdekes volt, és néhány új dolgot tudhattunk meg a vitával
52 összefüggésben, de ha őszinte vagyok, akkor azt kell mondanom, hogy a saját
53 vitatechnikámról vagy a viselkedésemről egy vita kapcsán nem igazán tanultam
54 valamit.

55 Jó volt, hogy ezúttal Ön megkérdezett minket, hogy milyen témáról szertnének
56 vitatkozni és végül olyat választott, mellyel mindenki egyetértett. Így ki tudott alakulni
57 egy igazi vita.

58 Hogy összegyűjtöttünk érveket és ellenérveket a témával kapcsolatban, pozitív volt.
59 A gyűjtött érvek felolvasása jó volt, mert így fel tudtunk készülni a vitára és tudtuk,
60 hogy a vitapartnereink mivel fognak érvelni, és tudtunk ellenérveket gyűjteni.

61 A házi feladat is hasznos volt, mivel több információval jobban lehet vitatkozni.

62

63 9. óra: Vita (n.f.: *****) 2010. május 17.

64 A vitát persze jónak tartottam, mert tudtuk gyakorolni a vitatkozást és
65 tapasztalatokat tudtunk szerezni.

66 Viszont kritikaként azt hoznám fel, hogy a két embernek, akinek mind a két
67 fordulóban részt kellett vennie, kicsit rossz volt, legalább is nekem. Mivel mind a két
68 fordulónak ugyanaz volt a témája, az volt az érzésem, hogy teljesen ismétlem
69 magam másodszor. Talán jobb lenne, ha a két vita témája különbözne egymástól.
70 Ebben az esetben viszont talán nem lehetne olyan jól összehasonlítani a két vitát és
71 több információt kell szerezni a vita előtt, de szerintem akkor is jobb lett volna, ha
72 két különböző téma lett volna.

73 Pozitív volt, hogy a vita párok figyelték egymást, mert így kaptunk visszajelzést egy
74 kívülálló féltől, hogy hogyan szerepeltünk a vita során.

75

76 10. óra: Vita - elemzés - online-feladat (n.f.: *****) 2010. május 24.

77 Nagyon szokatlan és furcsa volt, hogy meg kellett figyelnem saját magam egy video
78 felvételen és elemeznem kellett a szereplésemet. De így legalább „kivülről” meg
79 tudtam figyelni magamat, és ez hasznos és tanulságos is volt számomra. Ez a feladat
80 által ismét tudtuk gyakorolni a megfigyelést és elemzést és tanulhattunk újat saját
81 magunkról, a kommunikációnkról és a szereplésünkről.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42

2010.04.12

Itt sajnós késtem, mert aznap reggel jöttem vissza Magyarországról, gyakorlatilag egyből az egyetemre. Talán azért mert késtem, nem egészen értettem a feladatot, meg a feladat lényegét. (Így utólag persze már egyértelmű!) Tény az, hogy számomra érdekes dolgokat olvastam a cikkben, mitöbb részben meglepő eredményeket véltem felfedezni. Nehéznek nem találtam nehéznek.

2010.04.19

Ezen az órán jöttem rá, hogy mire akarsz kilyukadni. Innentől kezdve minden felhő eltűnt. Nagyon jónak tartom, hogy életszerű feladatokat kellett csinálnunk. Ha nekem személyesen nem is, mert mint magyarul, mint németül van tapasztalatom interjúkban, de úgy gondolom, hogy egy jó lehetőség felkészülni a jövőben ilyen helyzetekre.

2010.04.26

Az előző oráchoz kapcsolódva, ez egy jó gyakorlat volt általában. A mi interjúnk (Isabellával) talán egy kicsit rövidre sikerült - ami nem feltétlenül irreális az életben - ugyanis sajnós 3 órán keresztül műszaki problémákkal küzdöttünk. Ezek után mivel elve nehezen hoztunk össze egy találkozót, enyhén idegesek voltunk, ami azért remélem nem érződik (annyira) a hf-on.

2010.05.03

Hát itt sajnós beteg voltam... Pedig nagyon érdekel az ezoterika, de így már nem tudok hozzá szólni.

2010.05.10

Abszolút érthető és átlátható a cél. Van értelme, életszerű, jó gyakorlat a szókincs érdekében. A téma aktuális, sokat lehet érvelni, ellen érvelni. És végül a csoportok is megtalálták egymás, és nem maradtam egyedül egy oldalon. J

2010.05.17

Tetszett, jó volt, érdekes volt. Mindenki nagyon jól szerepelt szerintem. Még Éva is, aki miatt egy kicsit aggódtam. (Pozitív értelemben) A felvétel (mint írtam) sajnós nem sikerült olyan jól, ami engem személy szerint nagyon zavar - elég érzékeny a fülem.

2010.05.24

Nem szeretem magamat nyíltan elemezni, de belátom, hogy erre (is) szükség van. Bár szerintem az is érdekes lett volna, ha kiválasztunk 1-1 személyt, és azt is elemezzük mint kívül álló. Persze ezt meg kellett volna beszélni együtt az osztályban.

2

3 Az áprilisi órákon sokat foglalkoztunk interjúkészítéssel, aktív hallgatással és a
4 jövőképpel – a fiatalokéval, Magyarországéval.

5 A gyakorlat Magyarország helyéről a világ értéktérképén bár részben érdekes, de
6 nem túl élvezetes volt, a szöveg komplexitása és szárazsága miatt.

7 Hasznosnak és érdekesnek tartottam a saját jövőképünkről készült interjú elemzését,
8 de amikor újabb feladatot kaptunk egy interjú készítésére,

9 kissé kellemetlenül meglepődtem. Megértem, hogy nagyon fontos az ilyen gyakorlat
10 számunkra, mégis nehezebb kivitelezni, mint egy olyan leckét, amit otthon, egyedül
11 végezhetnénk. Vagy talán egyszerűbb (és még tanulságosabb) lett volna, ha a

12 tanárnő végezte volna velünk az interjúkat az órán, hogy mindenki tanulhasson
13 minden beszélgetésből. És Ön ugye valósabbá is tehetné az interjút, mivel
14 pontosabban tudja, hogy mit kell kérdezni, hogy kell lezajlania egy állásinterjúnak.

15 Tetszettek az aktív hallgatással kapcsolatos gyakorlatok, amelyekben fel tudtuk mérni
16 saját képességeinket és azt is kideríthettük, hogy milyen típusok vagyunk – bár
17 számomra nem volt nagy meglepetés, hogy a vizuális csoportba tartozok.

18 Végül áttértünk egy másik témára, a vitára. Itt az egyetemen más gyakorlatokon (pl.
19 angol) is van szó vitáról, de örülök, hogy lehetőséget kaptam, a magyar nyelvben is
20 kipróbálni. Először ugye csak egy vitáról készült videót néztünk meg, és annak
21 elemzése és megbeszélése nyújtott segítséget a következő órán, melyben saját
22 magunk is vitát indítottunk. Meglepődtem bár, hogy rögtön fel is lett vége a
23 társalgás, de bizonyára fontos az is, hogy saját magunkat tudjuk kiértékelni.

24

25 Vitaelemzés

26 Az utolsó magyar kommunikáció óránkon folyó vitában arról volt szó, hogy
27 homoszexuális pároknak szabadna-e házasodni, illetve gyerekeket örökbe fogadni.
28 Én egy olyan nő szerepébe bújtam, aki pártolja ezt a két lehetőséget, mivel saját
29 nővére szeretne azonosnemű párjával egybekelni.

30 Saját szereplésemről elsősorban az tűnt fel, hogy az elején nagyon passzív voltam és
31 körülbelül csak a vita közepe felé kezdtem el aktívan részt venni a beszélgetésben,
32 továbbá az, hogy meglepően halkán beszéltem.

33 Meglehet, hogy részben azért is, mert aznap épp beteg voltam és fáj a torkom, de
34 szerintem általában is inkább nyugodt, megoldott fellépésem lett volna a vitán,
35 nem oly energikus és határozott, mint például Patrízijáé. Visszafogottságom abból is
36 indult ki, hogy az ilyen beszélgetéseken, véleménynyilvánításokon nem szeretem a
37 hangos hadakozást, inkább a megfontolt érvelést választom. Megfigyelésem szerint
38 sikerült Anninak (aki ugye szintén azt a véleményt képviselte, hogy
39 homoszexuálisoknak is engedélyezni kellene a házasságot és az örökbefogadást) és
40 nekem jó érveket találni és meggyőződésünket kifejezni.

41 Érdekes volt tapasztalni, hogy automatikusan „összefogtunk“, egymásnak adtunk
42 igazat – de végülis ez nem volt túl meglepő, mivel ugyanaz volt az
43 álláspontunk. Végezetül azt szeretném megjegyezni, hogy ebből az egész kísérletből
44 azt tanultam, hogy legközelebb erősebb, határozottabb hanggal
45 kell beszélnem.

46

1 **Eva**

2

3 4. óra

4 Egy nehéz szöveg volt, amit kellett olvasnunk és összefoglalnunk kis csoportban.
5 Nehéz volt, de csoportban jól működött. Az ismeretlen szavakat is megbeszéltünk. Jó
6 gyakorlás volt, mert nehezebb szövegekkel is kell dolgozni.

7

8 5. óra

9 Azon az órán interjút csináltunk párokban. Utána plénumban kellett a tapasztalokról
10 beszélni. Hírek is hallgatunk meg, és így az aktív hallgatást gyakoroltuk, és
11 emlékezőtehetségekkel kapcsolatos stratégiát tanultunk meg. Jó volt, mert
12 szerintem nagyon fontos az emlékezőtehetség. Házifeladat volt párban egy
13 jövőképpel kapcsolatos interjút készíteni. Először nagyon izgultam, amikor felvettük,
14 de végül jól működött.

15

16 6. óra

17 Állásinterjúra készültünk fel, mert ez volt az online-feladat. Arról beszéltünk hogy mi
18 fontos egy állásinterjúban. Házifeladat volt párban egy állásinterjút készíteni és
19 feltenni. Jó volt, mert szerintem nagyon fontos lesz, amikor később munkát keresünk.

20

21 7. óra

22 Memóriagyakorlatokat csináltunk, utána egy interjút megnéztünk. Kis csoportokban
23 kellett figyelni a moderátorra és a vitázokra. A moderátor szerepéről beszéltünk.
24 Utána mi csináltunk vitát kis csoportokban ezotériáról. Ez tetszett, mert inkább
25 szeretek kis csoportban beszélni, mint plénumban.

26

27 8. óra

28 Egy cikket elolvastunk a vita értelméről, és megbeszéltük. Érveket és ellenérveket
29 gyűjtöttünk a homoszexuálisok házasságkötésével és örökbefogadásával
30 kapcsolatban, és plénumban beszéltünk róla.

31

32 9. óra

33 Megint beszéltünk az érvekről a homoszexuálitással kapcsolatban. Azután vitát kellett
34 csinálnunk videofelvétellel. Borzasztó volt, mert nem tetszik, ha kamera előtt kell
35 beszélnem. De talán volt jó, hiszen azt is kell gyakorolni. Házifeladat volt megnézni a
36 videót és elemezni a saját szerepet.

37

2

3 Április 12.

4 Jó volt az óra. Igazából azért, mert nehéz feladatot kaptunk. Kihívás volt. Főleg, úgy
5 éreztem, mert Valeria meg én együtt dolgoztunk – ami nagyon spontán volt. Új
6 feladat volt számomra, hogy ezt együtt elő is kellett adni és ugyanakkor, hogy ezt
7 előadáskor, szóval folyamat alatt, meg kellett valósítani. Jó érzést kelt bennem, hogy
8 ez végül tényleg sikerült. Az óra célját szerintem elérte.

9

10 Április 19.

11 A második interjúra nézve, hasznos volt, hogy meghallgattunk Patrizia interjóját. A
12 rákövetkező megbeszélésben néhány jó szempontot derítettünk fel. Tetszett, hogy
13 ezeket még egyszer szóban megfogalmaztunk. Ugyanakkor talán még jobb lett
14 volna több tippet a tanárnőtől kapni. Például, hogyan lehet hosszú szüneteket
15 kizárni, és ezáltal pörgésre váltani a beszélgetést – mondjuk mindent, ami eszünkbe
16 jut? Vagy vannak „igazi” stratégiák (az aktív hallgatáson kívül)?

17

18 A saját tapasztalatunk megbeszélése plénumban szerintem egy kicsit rövidre sikerült.
19 Hasznos lett volna, ha mindenki megpróbálta volna újítási javaslatokat
20 (Verbesserungsvorschläge) felhozni. Ennek érdekében talán a közös pontokat a
21 táblára lehetett volna írni és mellette a javaslatokat. Így nekünk is lenne egy lista,
22 amely alapján tájékozódhatunk.

23

24 Az óra második rész nagyon érdekes volt. Tetszett, ahogyan rávezette minket arra,
25 hogy hogyan emlékezünk: szöveg meghallgatása + rájönni, hogy mit látunk magunk
26 előtt. A feladat is jó volt, azért is, mert ilyesmin még nem vettem sosem részt.
27 Bevezetésként hasznos volt. Érdekes lett volna még megtudni, hogy ezt a technikát
28 hol fogunk alkalmazni. A szinkron tolmácsolásnál? És pontosan hogyan? Vagy ez
29 csak tiszta memória fejlesztési gyakorlat?

30

31 Április 26.

32 Csak néhány szót ehhez az „órához” mivel ez online feladat volt. A feladat maga
33 először nagyon „ijesztő” volt. Megint kihívás. De végül is számomra nagyon érdekes
34 feladattá vált, mivel nagyszerű állásajánlatot találtam az interneten – olyanot,
35 amelyre igazából szívesen jelentkeztem volna. Viszonylag pontosan készültem a
36 feladatra: Megnéztem az interneten tipikus kérdéseket (mind két szerephez),
37 válaszokat és kérdéseket találtam ki, anyukámmal még egyszer végignéztem ezeket
38 (ő épp munkát keres, és „mindent” tud a témáról saját tapasztalataiból – többek
39 között el tudta magyarázni, hogy hogyan forog le egy ilyen interjú).

40 Az interjú maga nehéz volt, mert sokszor nekem kellett átvennem a vezetést, amikor
41 nem is az lett volna a feladatom. Talán még se tettem fel igazán jó kérdéseket, mert
42 a válaszok rövidre sikerültek. A második körben szívesen még többet kérdeztem
43 volna, de a végén már úgy tűnt, mintha túl sok kérdést tettem volna fel (azért, mert
44 annyira érdekelt a munka). Más partnerrel talán mashogy sikerült volna a feladat (de
45 azért Éva igyekezett).

46

47 Május 3.-án és 10.-én nem voltam órán.

48

49 Május 17.

50 Szerintem az óra felépítése jó volt. Azt hiszem mindenki számára hasznos volt, hogy
51 először a különböző pontokat megbeszéltünk. Így mindenki ugyanazt tudta
52 (legalább saját csoportjában, ami a legfontosabb).

53 A vita videófelvétele megint egy teljesen új tapasztalat volt.
54 Mivel az előző órákban nem voltam ott, nem tudtam sokat a moderátor szerepéről
55 (amiért saját magamot kell hibáztatnom). Csak azt, amit közvetlen a felvétel előtt
56 megbeszéltünk. Ebben a helyzetben, talán többet kellett volna kérdezniem. A
57 tanárnő csak nagy vonalakban írta körül a feladatokat (biztos azért mért ez már
58 szóba került az előző órákban, azonban ha ott lettem volna, szerintem akkor sem
59 ártott volna ezeket még egyszer részletesebben taglalni (de ez gondolom csak rám
60 érvényesül)).

61
62 A vita maga nehéz volt (de ehhez majd a vita elemzésén).

63
64 Az is jó volt, hogy először csak párokban adtunk meg kaptunk kritikát. Gondolom így
65 mindenki vett részt az elemzésen. Talán plénumban is jó let volna az egyes
66 résztvevőkre rátérni: Több oldalról hallani, hogy mit gondolnak/mit gondolunk,
67 milyen javaslatokat adnak stb – egyetértünk-e. Ugyanakkor biztosabb és
68 kellemesebb volt, hogy csak egy ember közölte a véleményét rólam.

69
70 Általánosan:

71
72 A feladatok színvonala ismét megfelelt. A témák már nem privát dolgokról szólnak,
73 ami szerintem pozitív. Néha még mindig bővebb körülírás hasznos lenne, de már nem
74 a feladatokkal kapcsolatosan, hanem a célokkal (mi az aktív hallgatás lényege,
75 miért olyan fontos; mit próbálunk az adott órában elérni)

1 **Isabella**

2

3 *10.óra*

4 Az vitaszerep elemzése jó feladat volt, mert így a felvétel megnézése után
5 még egyszer a saját viselkedésemem gondolkodtam és el tudtam rendezni, hogy
6 milyen voltam, és hogy mik voltak a pozitív és negatív dolgok.

7

8 *11.óra*

9 A szavakon való vitatkozás feladatlapot érdekesnek találtam, és sok dologra
10 rámutatott, melyek nem is tűnnek fel nekünk ha vitatkozunk, mint például, hogy
11 sokszor használunk szavakat mint „mindig“, vagy „legjobb“, és hogy ezekkel nem is
12 igazán érvelünk, hanem csak a mi szempontunkat próbáljuk erősíteni; vagy, hogy
13 többször is előfordul, hogy masokat lejáratunk frázisokkal.

14

15 *12.óra*

16 Amikor ezt a nagyon hosszú menekültügy jog szöveget elolvastam, és hogy még
17 több információkat kell beszerezni, először azt hittem, hogy aztán minden egyes jogi
18 szempontot tudni kell és már nagyon izgultam, de miután kiderült, hogy szerepjátékot
19 játszunk, megnyugodtam.

20 A szöveg és a kérdőív segítségével nem is volt olyan nehéz kigondolni egy szerepet.

21 Szerintem a játék jól sikerült, mert nem csak egy egyszerű vita volt, hanem háttere is
22 volt, mindenki értelmesen argumentált és szórakoztató volt.

23 A másik szerepjáték, melynél tolmácsot játszottam, tetszet a legjobban ebben a
24 szemeszterben, mert stressz nélkül kitudtam próbálni, hogy körülbelül milyen lesz
25 majd egy igazi tolmács-szituáció.

26

27 *13.óra*

28 A munkahelyi kommunikáció megbeszélését nagyon fontosnak találtam, hiszen nem
29 csak magyarul, hanem minden nyelven tudni kell, hogy hogy illik viselkedni, mit kell
30 mondani, és mit nem, melyt Patrizia interjúja jól demonstrálta.

31 Az önéletrajz és motivációs levél megbeszélése nekem személyesen még jobban
32 segített, mert én meg nem igazán írtam ilyesmit, hiszen már evek óta nyáron csak az
33 anyukámnál dolgozok, ahol nem kell írnom egyet, és az iskolában sem írtunk soha
34 életrajzot/motivációslevelet.

35 A szemeszterkérdőív kitöltése nem zavart, csak remélem, hogy segítet Önnek.

36

1 **Katharina**

2

3 2010.05.24

4 Nem szeretem magamat nyíltan elemezni, de belátom, hogy erre (is) szükség van.
5 Bár szerintem az is érdekes lett volna, ha kiválasztunk 1-1 személyt, és azt is elemezzük
6 mint kívül álló. Persze ezt meg kellett volna beszélni együtt az osztályban.

7

8 2010.06.07

9 Ez az óra amennyire emlékszem kifejezetten tetszett. Érdekes volt átbeszélni a
10 definíciókat, és megtalálni bennük a jelentőségüket. Én tudtam vele mit kezdeni,
11 mert mélyebben bele kellett gondolnom a magyar nyelv fordulataiba.

12

13 2010.06.14

14 Leírás alapján ez az óra nagyon érdekesen hangzik. Már nem tudom miért, de nem
15 tudtam órára jönni. Ezt kifejezetten sajnálom.

16

17 2010.06.21

18 Ennek az órának a témájához a kérdőívben található a véleményem.

19

2

3 9. óra: Vita (n.f.: *****) 2010. május 17.4 A vitát persze jónak tartottam, mert tudtuk gyakorolni a vitatkozást és
5 tapasztalatokat tudtunk szerezni.6 Viszont kritikaként azt hoznám fel, hogy a két embernek, akinek mind a két
7 fordulóban részt kellett vennie, kicsit rossz volt, legalább is nekem. Mivel mind a két
8 fordulónak ugyanaz volt a témája, az volt az érzésem, hogy teljesen ismétlem
9 magam másodszor. Talán jobb lenne, ha a két vita témája különbözne egymástól.
10 Ebben az esetben viszont talán nem lehetne olyan jól összehasonlítani a két vitát és
11 több információt kell szerezni a vita előtt, de szerintem akkor is jobb lett volna, ha
12 két különböző téma lett volna.13 Pozitív volt, hogy a vita párok figyelték egymást, mert így kaptunk visszajelzést egy
14 kívülálló féltől, hogy hogyan szerepeltünk a vita során.

15

16 10. óra: Vita - elemzés - online-feladat (n.f.: ****) 2010. május 24.

17 Nagyon szokatlan és furcsa volt, hogy meg kellett figyelnem saját magam egy video
18 felvételen és elemezniem kellett a szereplésemet. De így legalább „kivülről” meg
19 tudtam figyelni magamat, és ez hasznos és tanulságos is volt számomra. Ez a feladat
20 által ismét tudtuk gyakorolni a megfigyelést és elemzést és tanulhattunk újat saját
21 magunkról, a kommunikációnkról és a szereplésünkről.

22

23 11. óra: Nézeteltérés vagy szavakon való vitatkozás? - elemzés (n.f.: ***) 2010. június 7.

24 Jó volt, hogy gyakoroltuk a tartalmi és viszony szint megfigyelését, mert ez a
25 tanulmányaink során még fontos és hasznos lesz. Érdekes volt, hogy voltak
26 nézéseltérések azzal kapcsolatban, hogy vajon igazi nézeteltérésről, vagy csak
27 szavakon való vitatkozásról, volt szó.

28

29 12. óra: Menekültügy - szerepjáték (n.f.: *****) 2010. június 14.

30 A szókincs aktiválást én személyesen nem éreztem igazán, hanem inkább azt,
31 hogy ezzel a témával kapcsolatban új szavak tűntek fel. Be kellett olvasnom magam
32 a témába, hogy ráérezek arra, hogy milyen szavak használatosak. A cikk maga
33 érdekes volt, mert az embernek nincs fogalma arról, hogy hogyan bánnak a
34 menekültekkel. Persze a cikk elolvasása után sem tudjuk pontosan, hogy milyen rossz
35 lehet ilyen szituációban lenni, de kicsit többet megtudtunk róla. A szerepjáték
36 nagyon jó volt. Habár én csak németül beszéltem, szóval a nyelvi kihívás nem volt
37 akkora, mint például a tolmácsé, mégsem volt annyira könnyű a feladat. Bele kellett
38 élnem magam a szerepbe és pontosan meggondolnom, hogy hogyan és mit akar
39 mondani a ez a jogi tanácsadó és mit nem akar elárulni. A szerepjáték közben
40 feltűnő érzések megbeszélése jó volt, viszont én örültem volna egy "feedback"-nek,
41 amely Öntől jön, hogy tudjuk, hogy jól csináltuk-e, vagy sem.

42

43 13. óra: Munkahelyi kommunikáció - elemzés (n.f.: **) 2010. június 21.

44 Az állásinterjú meghallgatása és kiértékelése is jó volt. Egy jól sikerült interjút
45 hallgattunk meg, és így tudtunk belőle tanulni. Amit itt is felvetnék kritika ként, az az,
46 hogy ismét nem kaptunk személyes visszajelzést, vagyis végülis csak azok kaptak, akik
47 interjúját meghallgattuk. Ezek az interjúk viszont mind a két esetben elég jól sikerültek,
48 és így azok, akiknek talán nem sikerült olyan jól, nem tudták meg, hogy milyen hibát
49 követtek el, vagy hogy mit tehettek volna jobban. Általánosságban úgy gondolom,
50 hogy több személyes visszajelzés minden egyes diák számára jobb lenne. Tudom,
51 hogy ez sok időt igényelne és nem mindig jó, ha plénumban mindenki külön kap

53 visszajelzést a többi diák jelenlétében, de nekem az az érzésem, hogy nem tudom,
54 hogy jól oldottam-e meg a feladatokat, vagy nem, és hogy min javíthatnék.
55 A legutolsó óra végén kapott mindenki egy kis személyes feedback-et, de ez elég
56 rövid volt, és nem volt benne igazán konkrét dolog (legalább is nálam). Persze ebbe
57 az időhiány is belejátszott, ezzel tisztában vagyok...
58 Nagyon pozitív volt az, hogy megbeszéltük az önéletrajz és a motivációs levél
59 felépítését és szerkesztését, mert ez még nagyon hasznos lesz az életünk folyamán.
60 Ennek örültem.

2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21

Számomra tanulságosnak bizonyult az a feladat, melynek során saját vitaképességünket kellett elemezni. A videó megnézése közben feltűnt egy-két dolog, ami meglepett, például hogy milyen halk a hangom. De ezt már leírtam az elemzésben, itt már csak annyit tennék ehhez a témához, hogy nagy segítség lehet ez a feladat a jövőre nézve.

Az utolsó előtti óráról sajnos lemaradtam, bár szívesen kipróbáltam volna, hogy hogyan boldogulnék a szóbeli fordítással egy beszélgetés, illetve vita közben.

Az utolsó órán kiértékelésre kerültek az állásinterjúink, amire már nagyon kíváncsi voltam. Meglepődtem, hogy a tanárnő épp azt az interjút választotta ki példaképpen, amit Patrizia készített velem, mivel nem voltam előtte biztos benne, hogy a megoldásunk megfelel majd az elvárt eredménynek. De örültem, hogy mégis így volt, és megint csak érdekes és furcsa volt, saját magamat beszéd közben hallgatni. Hasznosnak találtam azt is, hogy a tanárnő utána megbeszélte velünk a motivációs levél és az önéletrajz felépítését. Továbbá igazán nagylelkű ajánlatnak tartom azt a felajánlását, hogy bármikor hajlandó kijavítani a motivációs leveleinket, ha szükségét látjuk. Még egyszer köszönet ezért!

Összefoglalva élveztem és értékeltem, hogy a gyakorlat során mindvégig hasznos, érdekes témákkal foglalkoztunk, amik segíthettek saját fejlődésünkben.

1 **Luisa**

2

3 Május 24.

4 Szerintem mindenki számára fontos és ugyanakkor furcsa is volt szereplésünket
5 mégegyszer átgondolni és saját magunkat megvizsgálni.

6

7 Június 7.

8 Szerintem fontos ezt a témát is átvenni. Azonban szerintem csak az óra vége felé
9 értettem meg a két kifejezés tényleges jelentése (a szavakon való vitatkozás
10 feladatnál). Talán több szavakban kellett volna elmagyarázni, miről van szó
11 pontosan. Azonkívül élveztem az órát – mindenki szóhoz jutott, mindenki részt vett az
12 órán és maga a feladatok is élvezetesekek voltak. Jó volt az óra hangulata.

13

14 Június 14.

15 Véleményem szerint ez az óra volt a félév legjobbja! Részben biztos azért is, mert
16 tényleg kevesen voltunk. De az egész óra felépítése a különböző szerepjátékok is
17 nagyon jól sikerültek.

18 Jó volt, hogy mégegyszer az óra elején átvettünk a lényegesebb pontokat. Az első
19 szerepjáték nehezemre eset – nem igazán tudok más szerepet kitalálni és abba bele
20 is bújni. De végül is ez is valami módon sikerült.

21 A második szerepjátékot nagyon élveztem – még ha a téma maga komplikált és
22 szomorú is volt. Először nem hittem volna, de tényleg sokat változtatta (?) a
23 jeleneten, hogy egy asztalhoz ültünk és pontosan úgy, ahogyan a tanárnő javasolta
24 (ki ül kivel szemben). Könnyebb volt számomra egy adott szerepbe belebújni. A
25 cetlikkel jól meglehetett oldani a feladatot. Ugyanakkor nehéz volt mindig ugyanazt
26 elismételni (ezt ugye már óran is megbeszéltünk), főleg azért, mert igazából mindig a
27 cetlire néztem, hátha találok még valamilyen információt, amit el tudok mondani. A
28 cetlire nézni és meggyőzőnek lenni nehéz egyszerre.

29 Az óra befejezése is megfelelt (elemzés). Szerintem az órának a sikere sokat múlt
30 azon, hogy olyan kevesen voltunk. És a hármas csoportok is tökéletesek voltak.
31 „Végre“ egy tolmácsos feladatban vehettünk részt!

32

33 Június 21.

34 Jó volt, hogy meghallgattunk az interjút és, hogy mégegyszer egy kicsit
35 megbeszéltünk, hogy hogyan éreztünk magunkat az interjú alatt. Szerintem néhány
36 héttel ezelőtt még hasznosabb lett volna a „visszatekintés“. Ekkor talán még jobban
37 tudtunk volna a saját szereplésünkre emlékezni.

38 Érdekes és hasznos információkat kaptunk az önéletrajzzal kapcsolatosan.

39 Az órák kiértékelése is fontos egy félév végén.

40 Jónak találtam, hogy személyesen adott visszajelzést mindenkinek! Ez akár minden
41 óra után is jó lenne (vagy talán minden hónap végén) – szóval sűrűbben, hogy nem
42 csak a félév végén tudjuk, hogy min lehet javítani.

43

2

3 Azon az órán a menekültekről beszéltünk. Olvastunk egy szöveget a
4 menekültruletről, utána szerepjáték csináltunk. Én voltam a tolmács, és egy
5 menekült és egy tanácsadó között kellett közvetíteni. Elég nehéz volt, mert mindig
6 kellett pártatlan maradni. A menekült viszont volt nagyon kétségbeesett, és nekem
7 tetszett volna segíteni. De a tanácsadó mindig csak azt mondta, hogy nem lehet
8 csinálni semmit, hogy várni kell.

9 Jó volt az a szerepjáték, mert úgy vettem észre, hogy nagyon nehéz lehet pártatlan
10 maradni. Azonkívül érdekes tapasztalat volt. Néhány új szavakat a menekült téma
11 kapcsolatában is tanultam meg.

12

2

3 Még a fél év végén is sikerült a tanárnőnek, a szóbeli kommunikáció óra keretében a
4 figyelmünket és érdeklődésünket felkeltetni. Ugy mint az év első felében az órák és az
5 órák témái nagyon érdekesek voltak.

6

7 Nekem a legjobban, a téma „Menekültek” tetszett. Én belle tudtam élni magam a
8 menekültek helyzetében. Így például, sok kérdések is felmerültek bennem, amik ehez
9 a témához fűződnek és otthon az interneten utána jártam (így az olvasást
10 gyakoroltam és az ismeretlen szavak után utána jártam, hogy a törvényeket jobban
11 meg tudjam érteni).

12

- 13 - az órák felépítése nagyon jó volt
 - 14 - a témák érdekesek voltak
 - 15 - változatos volt a téma körünk
 - 16 - a feladatok által sokat olvastunk
 - 17 - a csoport is nagyon jó volt
 - 18 - a szerep játékokban bele éltük magunkat
 - 19 - sok új szavakat tanultunk
- 20 egy szóban, tanulságos és érdekes.

Abstract Deutsch

Ziel der vorliegenden Dissertation ist es, den Nutzen der Gruppendynamik im universitären Sprachunterricht am Beispiel einer konkreten Übung, nämlich der Lehrveranstaltung „Mündliche Kommunikation“ in der translatorischen Ausbildung aufzuzeigen.

Vor dem Hintergrund der Fragestellung, inwieweit Gruppendynamik zum Erreichen der Ziele dieser Lehrveranstaltung beitragen kann, wird im ersten Kapitelkomplex systematisch der Frage nach den Zielen und Inhalten der konkreten Lehrveranstaltung nachgegangen. Im Sinne dieser Zielfindung werden alle relevanten Aspekte theoretisch beleuchtet und darauf aufbauend Richtlinien für die Gestaltung eines kohärenten Lehrplanes erarbeitet.

Im zweiten theoretischen Abschnitt rückt die Gruppe in den Vordergrund. Die Disziplinen Gruppendynamik und Kleingruppenforschung werden erörtert, denn diese bilden die Grundlage für das in dieser Arbeit verwendete Konzept *Gruppendynamik*. Die Auswahl der gruppendynamischen Interventionen erfolgt anhand der Lehrziele und unter Berücksichtigung der jeweiligen Gegebenheiten der Unterrichtsgruppen.

Der empirische Teil stellt fest, ob sich diese Modelllehrveranstaltung auch in der Praxis bewährt, indem die Auswirkungen der gruppendynamischen Maßnahmen während insgesamt dreier Semester empirisch überprüft werden. Für die Untersuchung des dynamischen Untersuchungsgegenstandes wird eine ebenso dynamische Forschungsmethode, nämlich die Aktionsforschung herangezogen. Deren Ansatz, die Einbindung der betroffenen Teilnehmer/innen in die Untersuchung, bringt die Studierenden in eine Expertenrolle für ihre eigene soziale Realität, die mit Hilfe von gruppendynamischen Interventionen und durch Coaching der unterrichtenden Forscherin verändert wird. Dies wird umfassend dokumentiert und unter Zuhilfenahme einer Mehrfachsicherungsstrategie polimethodologisch untersucht.

Zum Schluss wird das Ergebnis der vorliegenden Forschungsarbeit dargestellt: Eine durch gruppendynamische Ansätze völlig neu konzipierte Lehrveranstaltung, die eine mehrfach lohnende Erfahrung für alle betroffenen Parteien darstellt. Ausgehend von den äußerst positiven Ergebnissen werden abschließend Handlungsempfehlungen für die (eigene) Praxis des universitären Sprachunterrichts abgeleitet. Mit deren Hilfe

können Gruppen als dynamische Einheiten sowie die darin ablaufenden Prozesse im Sinne der Förderung des Lehrens und Lernens nutzbar gemacht werden.

Abstract Englisch

The goal of the submitted dissertation is to demonstrate the benefit of group dynamics in university language teaching as exemplified by a specific course ("oral communication") that is part of the curriculum for translation training.

Against the backdrop of the question as to what group dynamics can contribute to reaching the course goals, the first chapter systematically analyses the goals and contents of this specific course. To identify the goals all relevant aspects are theoretically elucidated and guidelines for designing a coherent curriculum are elaborated.

In the second theoretical section the focus is on the group. The field of group dynamics and small group research are discussed, since both disciplines lay the basis of the concept of *group dynamics*. In the selection of the *group dynamics* techniques, the teaching goals and the specific conditions of learning groups are taken into account.

The empirical part of the dissertation determines whether this model course also proves feasible in practice by examining the effects of the group dynamics interventions over a period of three semesters. For exploring the dynamic subject of study an equally dynamic approach, namely, the action research method is applied. Its approach, the inclusion of the participants in the study puts the students in an expert role regarding their own social reality, which changes through group dynamics interventions and as a result of the coaching by the teaching researcher. This is documented in detail and examined on the basis of different methodological approaches by means of a multi-verification strategy.

In the final part of the dissertation the results of the study are presented. A completely new type of course based on group dynamics proves to be a rewarding experience for all sides on a number of levels. Based on the extremely positive results, recommendations for action are derived for (one's) own practice of university language teaching. By means of this, groups as dynamic units as well as the processes taking place therein can be put to work to promote teaching and learning.

Lebenslauf



Persönliche Daten

Geboren	14.12.1976 in Bekescsaba – Ungarn
Staatsbürgerschaft	Ungarn
Wohnsitz	Seit 1999 in Österreich Seit 2004 EU-Freizügigkeitsbestätigung

Schulbildung - Ungarn

1984–1991	Grundschule
1991–1994	Berufsbildende höhere Schule für Gesundheitswesen
1994–1998	Berufsausbildung zur Krankenpflegerin für Behinderte
10.6.1998	Matura und Abschluss der berufsbildenden höheren Schule für Gesundheitswesen in Szeged

Hochschulbildung

10/2001–07/2006	Dolmetschstudium für Deutsch und Russisch am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien (ZTW) Ungarisch Muttersprache Deutsch 1. Arbeitssprache Russisch 2. Arbeitssprache
21.11.2006	Sponson zur Mag. phil.
02/2005–08/2006	Ergänzungsstudium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ am Institut für Germanistik an der Universität Wien
seit 10/2006	Doktoratstudium am ZTW
seit 10/2010	Masterstudium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ am Institut für Germanistik an der Universität Wien

Weiterbildung

1999	Staatliche Sprachprüfung für Deutsch in Ungarn abgelegt
02/2002	7. Internationales Intensivseminar für Russisch des österreichischen Bildungsministeriums
07–08/2002	Intensivseminar für Englisch an der Universität ELTE in Budapest
06/2004	Test für Russisch als Fremdsprache (TORFL) an der Universität Wolgograd erfolgreich abgelegt
10/2004–01/2005	Englischkurs B1 - Phase 3 am Sprachenzentrum der Universität Wien
10/2008–11/2010	Diverse Seminare der Personalentwicklung der Universität Wien (Research Writing, Writing Scientific Texts usw.)

Auslandsaufenthalte

08/2003	Sprachreise nach Moskau und Nishnij Nowgorod – Russland veranstaltet vom österreichischen Bildungsministerium
02–06/2004	Auslandssemester an der Universität Wolgograd – Russland
08–09/2005	Sprachreise nach Sibirien – Russland
08–09/2006	Sprachreise nach Dublin – Irland
08–09/2007	Sprachreise nach Nottingham – England

Berufliche Tätigkeiten

02/2008–07/2010	eLearning-Beauftragte am ZTW
seit 09/2007	Lehrbeauftragte am ZTW
seit 05/2007	Ehrenamtliche Dolmetscherin im AKH Wien für lungen-transplantierte Patienten
01/2007–01/2008	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am ZTW Projekte:

- Electronic Learning in Foreign Language Education,
- eBologna,
- Wissens- und Lerntechnologie,
- E-Learning for Acquiring Multilingual and Cross-cultural Communication Competences
- TransDaF

10/2006–10/2007

Trainerin für Deutsch als Fremdsprache – ZIB-Training GmbH, BFI

11/2005–12/2006

Studienassistentin des Medienlabors am ZTW

Publikationsliste

Monographien

Euthanasie in der Medizin: Ein deutsch-ungarischer Terminologievergleich. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, 2010.

Artikel in Zeitschriften

Tun Sie 'was – ich habe Angst! In: ÖDaF-Mitteilungen 1: 70-77, 2009.

Social Competence in Translation Studies. In: Babel, 2011 (in press).

Artikel in Sammelbänden

Idea Exchange in Translation Studies. In: Proceedings EduLearn09, Barcelona, Spain, 6-8 July, 2009.

Rezensionen

Vom Mehrwert des Sprachvergleichs für den Unterricht. Review of Dengscherz, Sabine (2009): Spiegelübersetzung als Lernhilfe? Ungarische Lokalkasus und deutsche Präpositionen: Eine kontrastive Analyse mit empirischer Untersuchung zu positivem und negativem Transfer bei ungarischen Deutschlernenden und deutschsprachigen Ungarischlernenden. Innsbruck: Studienverlag. In: ÖDaF-Mitteilungen 1: 131-132, 2010.

Pécs als Cool-Tour-Hauptstadt. Review of Reder, Anna & Jaszenovics, Sandor (2010): Cool-Tour-Hauptstädte: Übungsbuch zur Schulung sprachlicher Kompetenzen im Deutschunterricht. Pécs: Universität Pécs. In: ÖDaF-Mitteilungen, 2011 (in press).

WWW-Veröffentlichungen

eGuide des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien, 2010.

http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/eLearning/eGuide.pdf

Lehrzielkatalog des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien, 2010.

http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/eLearning/Lehrzielkatalog_der_LVA_im_BA.pdf

5 Jahre eLearning am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien, 2010.

http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/eLearning/eLearning_am_ZTW_2005-2010.pdf