

Mediation im Lehramtsstudium Deutsch als Fremdsprache

Reflexion durch Fokusinterviews und Tagebücher

Pavla MAREČKOVÁ

Abstract

Language Mediation in the Teacher Training Programme German as a Foreign Language
Reflection through focus interviews and diaries

In today's pluricultural and plurilingual society, mediation is considered a useful or necessary competence that can be developed in foreign language teaching at all levels. This article focuses on the implementation of mediation courses in the teacher training programme German as a Foreign Language at the Faculty of Education of Masaryk University in Brno (Czech Republic), which are evaluated and developed on the basis of research. The didactic concept of two mediation courses and the research design are presented below, and the results from the current research phases, based on the method of focus groups and reflection diaries, are summarised and explained.

Keywords: Intralingual mediation, written mediation, CEFR-Companion Volume, focus groups, reflection diaries

ORCID: 0009-0006-3839-0755

Contact: Masaryk University, Brno, p.mareckova@ped.muni.cz

DOI: 10.15452/StudiaGermanistica.2024.35.0010

1. Einleitung

Im Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) wird Mediation als vierte Sprachaktivität neben Rezeption, Produktion und Interaktion definiert (CoE 2020:38). Im Vergleich zum GeRS von 2001 (CoE 2001), wo diese Sprachaktivität als „Sprachmittlung“ bezeichnet und vor allem in der Vermittlung von Informationen zwischen zwei (anderssprachigen) Kommunikationspartner/innen gesehen wird, ist das Konzept der Mediation im Begleitband zum GeRS von 2020 wesentlich weiter gefasst, denn:

„[...] wenn wir Sprache verwenden, geschieht das in vielen Fällen nicht nur, um eine Botschaft zu übermitteln, sondern vielmehr, um einen Gedanken zu entwickeln durch das, was oft *linguaging* genannt wird (etwas gedanklich in Worte fassen und dadurch die Gedanken artikulieren), oder um das Verstehen und die Kommunikation zu erleichtern.“ (CoE 2020:42)

Die Lernenden agieren bei der Mediation also nicht nur als Vermittler/innen von Textinhalten, sondern auch als sozial Handelnde, „die Brücken bauen und dazu beitragen, Bedeutung zu konstruieren oder zu vermitteln, manchmal innerhalb einer Sprache, manchmal zwischen Modalitäten [...] und manchmal von einer Sprache zur anderen“ (CoE 2020:112).

Die Komplexität von Mediation bzw. des im Begleitband vorgestellten Konzepts wird bereits in der Klassifikation der Mediationsaktivitäten und -strategien deutlich. Die Mediationsaktivitäten werden hier in drei Kategorien unterteilt: Mediation von Texten, Mediation von Konzepten und Mediation von Kommunikation, wobei die Mediationsstrategien in zwei Gruppen unterteilt werden: Strategien, um ein neues Konzept zu erläutern, und Strategien zur Vereinfachung eines Textes (CoE 2020:112).

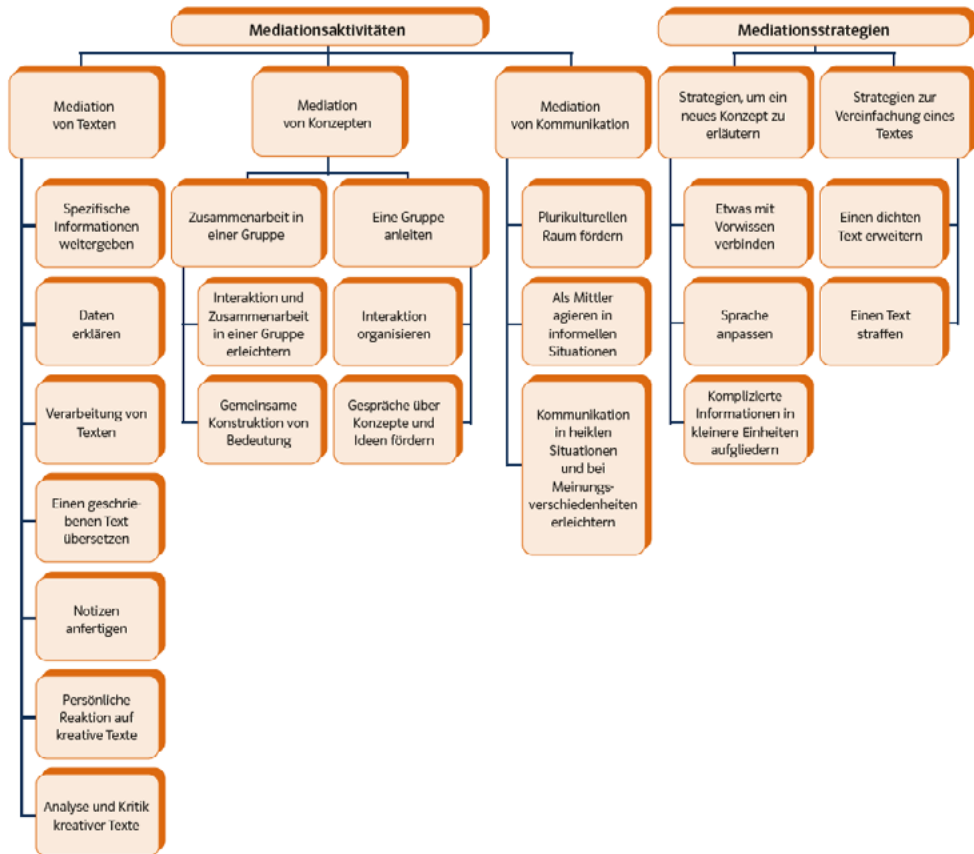


Abb.1: Klassifikation der Mediationsaktivitäten und -strategien (CoE 2020:112)

An der Klassifikation der Mediationsaktivitäten und -strategien, konkret an 19 neuen Beispielskalen mit Deskriptoren von A1 (bei einigen Skalen auch „vor A1“) bis C2, kann man ablesen, dass die Mediationskompetenz im Fremdsprachenunterricht auf allen Niveaustufen erworben und entwickelt werden kann, d. h. vom Anfängerunterricht in der Grundschule bis hin zum tertiären Bildungsbereich. Dies entspricht dem Alltag, denn sowohl in der Familie oder im Freundeskreis als auch im Studium oder Beruf wird einem oft – geplant oder ungeplant, bewusst oder unbewusst – die Rolle des Mediators/der Mediatorin zugewiesen. Einmal vermittelt man Informationen für anderssprachige Familienfreunde, ein andermal fasst man für eine/n Mitstudierende/n den Inhalt einer Vorlesung zusammen, bei der er/sie nicht präsent war, man sucht mit Arbeitskolleginnen und -kollegen nach

passenden Schlagwörtern für eine neue Werbekampagne oder man vermittelt bei Meinungsverschiedenheiten zwischen Teammitgliedern. Das alles umfasst das breite Konzept der Mediation, das von dem übergreifenden Leitgedanken ausgeht, die Kooperation und Kommunikation im plurilingualen und plurikulturellen Raum zu fördern (vgl. Janiková/Marečková 2022:130–140).

Besonders im Lehrerberuf stellt die Mediationskompetenz eine der Basiskompetenzen dar, die nicht nur eine erfolgreiche Übermittlung von Inhalten zwischen der Lehrperson und den Lernenden ermöglicht (adressaten- und situationsgemäßes Zusammenfassen, Paraphrasieren, Erklären; mehr dazu siehe Abb. 1 – Mediation von Texten), sondern auch dazu beiträgt, dass respektvolle Kommunikation angebahnt wird und Bedingungen für kooperatives Lernen in einer plurilingualen und plurikulturellen Lerngruppe geschaffen werden (siehe Abb.1 – Mediation von Konzepten und Mediation von Kommunikation). In Bezug darauf lässt sich festhalten, dass Mediation als Themenbereich im Lehramtsstudium – insbesondere in den fremdsprachendidaktisch orientierten Studienprogrammen – einen festen Platz verdient.

Wenn man Deutsch, Englisch, Französisch oder andere Fremdsprachen für Lehramt an einer pädagogischen Fakultät in Tschechien studiert, absolviert man neben den pädagogisch und psychologisch ausgerichteten Kursen grundsätzlich noch sprachpraktische Kurse (allgemein bzw. fachorientiert) und methodisch-didaktische Fachkurse in der Fremdsprachendidaktik (allgemein oder auf konkrete didaktische Themen spezialisiert). Mediation kann in den beiden letzteren Bereichen zur Geltung kommen, wie das auch im Lehramtsstudium DaF an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brünn (Pdf MUNI) der Fall ist.

Für DaF-Studierende im Masterstudiengang stehen an der Pdf MUNI zwei Mediationskurse zur Auswahl: ein sprachpraktisch orientierter Kurs („Mediation – sprachpraktische Übungen C1“) und ein Kurs mit methodisch-didaktischem Inhalt („Mediation – Methodik und Didaktik“). Beide Kurse werden bereits mehr als 5 Jahre realisiert, wobei sie von Beginn an forschungsbasiert evaluiert und den Forschungsergebnissen entsprechend weiterentwickelt werden.

Im Beitrag werden Forschungsansätze beschrieben, die für die Untersuchung von studentischen Reflexionen über die besuchten Kurse verwendet wurden, sowie die Ergebnisse der Analysen, die sich auf folgende Fragen bezogen: Wie reflektieren die Studierenden über die Lehrinhalte, die eingesetzten Methoden und die organisatorischen Aspekte der Lehrveranstaltung? Wie reflektieren sie über eigene Prozesse während der Bearbeitung einer schriftlichen Mediationsaufgabe? Wie organisieren sie zeitlich und inhaltlich die einzelnen Arbeitsschritte? Wie ist ihre Einstellung zum Einsatz von KI bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe? Auf welche Schwierigkeiten stoßen sie beim Lösen der Aufgabe? Wie bewerten sie ihre eigene Leistung und was nehmen sie vom Feedback mit? Welche Emotionen empfinden sie vor/während/nach der Bearbeitung der Aufgabe? Nicht zuletzt werden auch die Limitationen der angewandten Methodologie aufgezeigt und alternative Verfahren sowie Ideen für mögliche an die Ergebnisse anschließende Untersuchungen vorgeschlagen.

Bevor das Forschungskonzept in Kapitel 3 präsentiert wird, werden die Curricula und die Methodik der beiden Kurse vorgestellt.

2. Mediationskurse im Lehramtsstudium Deutsch als Fremdsprache an der Pdf MUNI

Seit 2019 werden im Masterstudiengang Lehramt Deutsch als Fremdsprache zwei Kurse angeboten, die sich auf Mediation spezialisieren. Der eine fokussiert auf die Entwicklung von der Mediationskompetenz der DaF-Studierenden, der andere auf die Erweiterung und Vertiefung ihrer methodisch-didaktischen Fachkompetenz im Bereich der Mediation.

2.1 Die didaktische Konzeption des Kurses „Mediation – sprachpraktische Übungen C1“

Der Wahlpflichtkurs „Mediation – sprachpraktische Übungen C1“ erweitert das Curriculum der sprachpraktischen Übungen um intra- sowie interlinguale Mediation auf der Niveaustufe C1/C1+ und umfasst 12 Unterrichtseinheiten. Am Ende des Kurses sollten die Studierenden

fähig sein, mindestens auf dem Niveau C1 Fachtexte und populärwissenschaftliche Texte aus dem Bereich der Sozialwissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Fremdsprachendidaktik) mündlich sowie schriftlich zusammenzufassen, zu paraphrasieren und zu erklären (einheitlich auf Deutsch oder im Wechsel zwischen Deutsch und Tschechisch). Sie lernen, mit eigenen Worten mündliche Kommunikation zwischen anderssprachigen Kommunikationspartner/innen zu vermitteln und sollten über die Anwendung von unterschiedlichen Mediationsstrategien reflektieren können. Diese mehr oder weniger wörtlich dem Vorlesungsverzeichnis der PdF MUNI entnommene Beschreibung der Lernziele ist an die Klassifikation der Mediationsaktivitäten und -strategien im Begleitband zum GeRS (CoE 2020:112, siehe Abb.1) angelehnt. Die detaillierten Kursinhalte sind:

a. Mediation von Texten

- schriftliche Notizen zu einem Vortrag bzw. einer Kurzpräsentation (Science Slam) machen;
- geschriebene sowie gesprochene populärwissenschaftliche Texte und Fachtexte schriftlich und mündlich zusammenfassen;
- Fachtermini, Zitate bzw. Textabschnitte aus der Fachliteratur paraphrasieren bzw. erklären (auch im Dialog Deutsch-Tschechisch-Englisch).

b. Mediation von Konzepten

- Gedanken und Absichten zweier anderssprachiger Personen während eines Gesprächs vermitteln;
- die Interaktion zwischen den Kommunikationspartner/innen fördern, aufrechterhalten und leiten.

c. Mediation von Kommunikation

- Interkulturelle Inhalte, Wünsche oder Bedürfnisse bei der Kommunikation zwischen anderssprachigen Kommunikationspartner/innen vermitteln bzw. die Kommunikation bei Unklarheiten oder Missverständnissen unterstützen.

d. Mediationsstrategien

- Strategien zur Erklärung eines neuen Konzeptes (an das Vorwissen anknüpfen, komplizierte Informationen aufschlüsseln, Sprache anpassen);
- Strategien zur Vereinfachung eines Textes bzw. Textabschnittes (einen dichten Text vereinfachen bzw. erklären);
- Kompensationsstrategien (Verwendung von Internationalismen und Ausdrücken aus anderen Sprachen, von Synonymen und Antonymen, Umschreibungen, Gestik usw.);
- Sozial-emotionale Strategien (Wie kann man einen Konflikt vorbeugen bzw. sprachlich bewältigen?).

Im Rahmen von sechs Seminarsitzungen haben die Studierenden die Gelegenheit, die beschriebenen Mediationsaktivitäten bzw. -strategien anhand authentischer Texte und Videos auszuprobieren und zu reflektieren. Als Leistungsnachweis zum erfolgreichen Abschluss des Kurses sollen sie mindestens zwei schriftliche Texte zur Bewertung abgeben. Die Texte werden von der Kursleiterin nach den üblichen Bewertungskriterien für entsprechende Textsorten auf C1 bewertet und durch Feedback ergänzt. Zur mündlichen Mediation bekommen die Studierenden einerseits Peer-Feedback, andererseits Feedback von der Lehrperson.

2.2 Die didaktische Konzeption des Kurses „Mediation – Methodik und Didaktik“

Neben dem oben genannten, sprachpraktisch orientierten Mediationskurs können die DaF-Lehramtsstudierenden an der PdF MUNI auch den daran anschließenden Wahlpflichtkurs „Mediation – Methodik und Didaktik“ besuchen, der als Aufbaukurs zu den obligatorischen Seminaren zur

Fremdsprachendidaktik konzipiert ist. Das Ziel des Kurses ist es, dass die Studierenden sowohl ihre theoretische Wissensbasis als auch ihr methodisches Repertoire um den neuen Themenbereich „Mediation“ erweitern, eigene Mediationsaufgaben nach vorgegebenen Qualitätskriterien für Zielgruppen auf den Niveaustufen A1 bis B1 entwerfen, in der Praxis erproben und auf Grund kritischer Reflexion an die jeweiligen konkreten Verhältnisse in der Gruppe adaptieren können. Der Kurs findet sechs Mal im Semester statt und ist jeweils mit zwei Unterrichtseinheiten pro Seminarsitzung dotiert.

Da diesen Kurs u. a. auch Quereinsteiger/innen belegen, die den erstgenannten sprachpraktisch orientierten Kurs nicht besucht haben, wird mit einem Crashkurs begonnen, der allen Teilnehmenden die Möglichkeit gibt, Mediationstechniken mittels mehrerer Aufgaben auf entsprechendem Sprachniveau (C1/C1+) zu erleben. Erst dann folgen die methodisch-didaktischen Themen, die folgendermaßen aufeinander aufbauen:

- a. Crashkurs in Mediation
 - Kurze inter- und intralinguale Mediationsaufgaben aus dem Bereich des Tourismus.
- b. Methodisch-didaktische Grundlagen
 - Begriffsbestimmung, Definition und Entwicklung der Schlüsselbegriffe „Sprachmittlung“ und „Mediation“, Verankerung von Mediation im GeRS, im Begleitband zum GeRS und in Profile deutsch;
 - Komplexität der Mediation, ihr Potenzial innerhalb und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts;
 - Mediationskompetenz und ihre Komponenten.
- c. Mediationsaufgaben in der Unterrichtspraxis
 - Ideenbörse: praktische Beispiele von Mediationsaufgaben, ihre Analyse nach Qualitätskriterien, methodisch-didaktische Hinweise für die Erstellung eigener Mediationsaufgaben;
 - Erstellung von eigenen Mediationsaktivitäten für Zielgruppen auf den Niveaustufen A1 bis B1, ihre Präsentation und kritische Reflexion;
 - Erfahrungsaustausch bzgl. der Vorbereitung, Erprobung und anschließenden Bearbeitung eigener Mediationsaufgaben auf Grund des Feedbacks von Lernenden und Unterrichtenden.

Zum erfolgreichen Abschluss dieses Kurses wird ein Portfolio mit drei eigenen Mediationsaufgaben präsentiert, das einerseits detaillierte methodisch-didaktische Hinweise zur Umsetzung in die Unterrichtspraxis, andererseits eine Zusammenfassung des Feedbacks von Lernenden und Unterrichtenden sowie Schlussfolgerungen aus eigenen kritischen Reflexionen beinhaltet.

3. Forschungskonzept: Reflexion über den Kurs „Mediation – sprachpraktische Übungen C1“

Im Folgenden werden zwei Forschungsphasen vorgestellt, deren gemeinsames Ziel es war, Reflexionen der Studierenden über bestimmte Aspekte des Kurses „Mediation – sprachpraktische Übungen“ zu gewinnen. In der ersten Phase (2017–2020) wurden Fokusinterviews als Methode der Datenerhebung gewählt, während in der zweiten Phase, die seit 2023 läuft, Reflexionstagebücher als Forschungsinstrument pilotiert werden.

3.1 Erste Forschungsphase: Fokusinterviews

3.1.1 Datenerhebung

Zum Zweck der Evaluierung des Kurses „Mediation – sprachpraktische Übungen“ in den ersten drei Jahren wurde nach jedem realisierten Semester ein Fokusinterview mit Studierenden, die an dem Kurs teilgenommen hatten, durchgeführt. Die Methode des Fokusinterviews bzw. der Fokusgruppe stellt einen Kompromiss zwischen zwei Techniken qualitativer Datengewinnung dar, und zwar dem offenen Interview und der teilnehmenden Beobachtung. Der Fokus der Diskussion wird durch das Interesse des Forschers (hier die Kursleiterin) bestimmt, wobei die Daten mittels Gruppeninteraktion gewonnen werden, was zu den Stärken dieser Methode zählt (vgl. Morgan 1997, 2001). Das Ziel der Untersuchungen war es nicht, große Mengen an Daten zu erheben, um diese anschließend auswerten und verallgemeinern zu können, sondern „eine möglichst breit gefächerte Palette von Daten zu gewinnen, die die Vielfalt der Sichtweisen, Ideen und Meinungen der Kursteilnehmer/innen widerspiegeln würde“ (Vávrová/Gavora 2014:106). Dieser Aspekt eines Fokusinterviews war auch für die präsentierte Untersuchung entscheidend und wird u. a. auch von Stiller (2017:2) hervorgehoben:

„Fokusgruppen gehören zur Gruppe der qualitativen Methoden der Sozialforschung, daher sind die Ergebnisse in ihrer Konkretheit und Tiefe von Bedeutung. Mit ihnen können keine repräsentativen Aussagen gewonnen werden [...] Wohl aber können Aussagetrends ermittelt werden und auch die Vielfalt von Wahrnehmungen in Argument und Gegenargument kann so gut aufgezeigt werden.“

Für die im Jahre 2019 durchgeführte Untersuchung waren folgende Fragen ausschlaggebend, die insgesamt drei Bereiche abdecken. Die erste Frage betraf den Inhalt des Kurses, d. h. diejenigen inhaltlichen Aspekte des Kursplanes, die die Studierenden als sinnvoll für ihren Alltag und Studium betrachteten, sowie die Gründe, warum sie diese Aspekte als relevant einstufen. Die zweite Frage fokussierte darauf, welche Kompetenzen bzw. Strategien, die Studierenden ihrer Meinung nach im Kurs entwickeln konnten. Der dritte Bereich betraf die Methodik und die Formen des Unterrichts, den Umfang der Hausaufgaben und die Anforderungen für den erfolgreichen Abschluss des Kurses. Die Forschungsfragen bildeten die Grundlage für den Leitfaden des Fokusinterviews. An der Forschung beteiligten sich alle 12 Studierenden, die den Kurs besucht hatten. Die Teilnahme war freiwillig und es war möglich, das Fokusinterview jederzeit zu verlassen bzw. die Antwort zu verweigern.

Das Fokusinterview wurde mit Hilfe einer Videokamera und einer Diktiergerät-App auf dem Smartphone aufgezeichnet. Es entstanden eine Video- und eine Audio-Aufnahme mit einer Länge von ca. 30 Minuten. Mit Hilfe der Videoaufnahme wurde eine Transkription des Evaluationstreffens angefertigt, wobei bei unverständlichen Stellen die Audioaufnahme zur Hilfe genommen wurde. Da das Fokusinterview auf Tschechisch stattfand, wurde das tschechische Transkriptionssystem ‚Dialog‘ (Kaderka/Svobodová 2006) verwendet.

3.1.2 Datenaufbereitung

Für die Datenaufbereitung wurde die Methode der thematischen Analyse (Braun/Clarke 2006) ausgewählt, da es sich hierbei tatsächlich um eine Suche nach „Themen“ handelt, die geeignet sind, die Wahrnehmung des Kurses durch die Studierenden zu repräsentieren. Im Vergleich zu anderen analytischen Methoden der qualitativen Forschung (z. B. IPA, Grounded Theory, Diskursanalyse) ist eine thematische Analyse an keinen bereits bestehenden theoretischen Rahmen gebunden und dadurch sehr flexibel. Dies bedeutet allerdings nicht, dass sie sich von ihren theoretischen Verpflichtungen befreien und die Daten in einem epistemologischen Vakuum kodieren würde (vgl. Braun/Clarke 2006:4–12). Beim Kodieren wurde primär deduktiv (top down) vorgegangen, es wurden also Themen gesucht (und auch aufgedeckt), die vorab definiert waren bzw. sich von den Forschungsfragen ableiten ließen (Inhalt des Kurses, Entwicklung von Kompetenzen und Strategien, Methodik und Organisation). Allerdings wurde im Laufe des Kodierens auch induktiv vorgegangen (bottom up) und weitere bzw. latente Themen untersucht.

3.2 Zweite Forschungsphase: Reflexionstagebücher

3.2.1 Datenerhebung

Aus der ersten, oben skizzierten Forschungsphase wurden sowohl inhaltliche als auch methodologische Schlüsse gezogen. Im Verlauf des Fokusinterviews konnte beobachtet werden, dass die Studierenden großes Interesse daran zeigten, ihre schriftlichen Texte (Produkte der Mediationsaufgaben) sowie die Bearbeitungsprozesse besprechen zu können. Allerdings zeigte sich, dass sie beim Fokusinterview nicht immer in der Lage waren, den gesamten Bearbeitungsprozess mit allen Details zu reflektieren, da das Interview erst am Ende des Semesters durchgeführt wurde und manche Arbeitsschritte daher schon wieder vergessen waren. Deshalb wurde nach einer Methode gesucht, die sowohl detaillierte als auch zeitnahe Rückmeldungen ermöglichen würde. Nach längeren Recherchen wurde die Tagebuch-Methode gewählt, die seit Herbst 2023 pilotiert wird.

Ein Tagebuch ist eine offene Form des schriftlichen Nachdenkens und dient beispielsweise dazu, „Beobachtungen, Erfahrungen und Ideen festzuhalten, um an diese anzuknüpfen und über sie zu reflektieren“ (Reich 2008:1). Es wird als Lern- und Forschungsinstrument bzw. als Instrument zur Analyse eigener Lern- und Entwicklungsprozesse empfohlen (vgl. Fischer/Bosse 2013:871–878; Reich 2008:1). Die studentischen Einträge in die Tagebücher wurden einerseits analysiert (mehr dazu im Abschnitt Ergebnisse), andererseits dienten sie als Grundlage für mündliche Reflexion und weitere Besprechung in der Seminarsitzung, weshalb hier der Begriff „Reflexionstagebuch“ verwendet wird. Die Einbeziehung dieser reflektiven Phase anhand von Tagebuchnotizen erwies sich als äußerst wichtig, um den Bearbeitungsprozess noch einmal rückblickend und vertiefend betrachten zu können, was auch Budde (2012:49) als wesentlich hervorhebt:

„Wenn Sprecher Sprache und Sprachliches zum Gegenstand der Betrachtung machen, können sie Abstand nehmen von der konkreten Situation, in der sie sich befinden, und sie aus der Distanz betrachten. Dies ermöglicht ihnen ein tieferes Verstehen über die Einbindung der Sprache in das eigene Tun und Denken und über den Umgang miteinander.“

Eine Rahmenbedingung für die Nutzung von Tagebüchern war, dass der Unterricht des Mediationskurses stärker nach den Prinzipien der prozessorientierten Schreibdidaktik ausgerichtet werden musste. Wie Fix (2008:119–120) anführt, versteht sich ein solcher Sprachunterricht:

„nicht nur als Instruktion, sondern er soll die Lerner dabei unterstützen, Wissen in einem aktiven und selbstständigen Konstruktionsprozess aufzubauen [...] In der prozessorientierten Schreibdidaktik steht die Unterstützung des individuellen Schreibprozesses im Vordergrund, wobei der handwerkliche Charakter der Schreibprozeduren unterstrichen wird.“

In der Umsetzung hieß es, dass alle Mediationsaufgaben bzw. ihre Bearbeitung in den Seminarsitzungen zu zweit oder in einer Gruppendiskussion anhand eines Leitfadens reflektiert wurden. Diese Form eines „Reflexionstrainings“ war als Vorstufe für die Nutzung der Tagebücher gedacht, um die Studierenden für eine tiefgehende Reflexion zu sensibilisieren.

Das Reflexionstagebuch wurde von 7 Studierenden für eine konkrete Aufgabe verwendet. Sie wurden aufgefordert, auf Deutsch eine schriftliche Zusammenfassung zu einem deutschsprachigen populärwissenschaftlichen Text ihrer Wahl zu verfassen (intra-linguale Mediation) und dabei den Prozess der Bearbeitung der Mediationsaufgabe zu beobachten und schriftlich zu dokumentieren. Die Aufgabe wurde außerhalb des Unterrichts bearbeitet, genauso wie das Verfassen des Tagebuchs. Es wurde den Studierenden lediglich empfohlen, die Tagebuchnotizen möglichst kontinuierlich und dem Bearbeitungsprozess entsprechend zu führen.

Das Tagebuch hatte eine vorgegebene Struktur (siehe Anhang 1) und umfasste Themen, die bei dem vorangegangenen Fokusinterview bereits (jedoch nur kurz) angesprochen worden waren und nun ausführlicher behandelt werden sollten:

- Organisation und Phasen der Bearbeitung der Mediationsaufgabe;
- Nutzung von KI-Tools bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe;
- Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe;
- Selbstbewertung und Reflexion des erhaltenen Feedbacks zu der bearbeiteten Aufgabe;
- Emotionen bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe.

Alle Themen beziehen sich auf den gesamten Prozess der Bearbeitung der Mediationsaufgabe, angefangen bei rezeptiven Tätigkeiten, die überwiegend mit Leseverstehen zusammenhängen, bis hin zu produktiven Aufgaben, die die eigene Schreibproduktion mit einbeziehen. Der letzte Teil, in dem Emotionen thematisiert wurden, bestand aus einem separaten Tagebuchblatt; dessen Abgabe war freiwillig.

Das Tagebuch hatte mehrere Teile, die sich von den oben genannten Themen ableiten lassen. Die einzelnen Teile wurden durch offene Fragen eingeleitet, wobei einige konkreter, andere breiter formuliert waren.

Die Leitfragen zur Organisation des Bearbeitungsprozesses wurden teilweise an Frank/Haacke/Lahm (2013:9) angelehnt und betrafen den Anfang, die Länge des Bearbeitungsprozesses und weitere Informationen darüber, wie die Proband/innen ihre Arbeit an der Aufgabe organisiert hatten. Außerdem wurden die Proband/innen aufgefordert, den Bearbeitungsprozess in fünf Schritten zu erfassen. Für die Studie war zu entscheiden, ob die Antworten in stärker vorstrukturierter Form (vgl. Kruse 2010:87–89; Frank/Haacke/Lahm 2013:13) oder in einer offenen Form abgefragt werden sollten. Die Wahl fiel schließlich auf die offene Form, um die individuellen Denkprozesse der Studierenden, die die Bearbeitung der Aufgabe begleiten, differenzierter beobachten zu können.

Das Thema „Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe“ wurde ebenfalls offen formuliert und bestand aus einer sehr allgemein gehaltenen Frage (Welche Schwierigkeiten hatten Sie bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe?), um eine möglichst breite Palette an Antworten zu erhalten.

Der folgende Tagebuchabschnitt thematisierte, wie die Studierenden ihre eigenen Leistungen in Bezug auf die Bearbeitung der Mediationsaufgabe bewerten und wie sie auf das erhaltene Feedback reagieren. Zu diesem Zweck wurden mehrere offene Fragen gestellt.

Das letzte Thema – Emotionen bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe – wurde strukturiert eingeleitet und durch ein „Emotionsraster“ illustriert (siehe Anhang 2a). Das Raster, das die Studierenden zum Zweck der Bestimmung ihrer Emotionen bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe verwenden konnten, wurde von Williams/Mercer/Ryan (2015:85) übernommen, die es für die Untersuchung von Emotionen im Sprachenunterricht empfehlen. Als Hilfe für die Identifizierung und Benennung der empfundenen Emotionen wurde den Respondent/innen das Emotionsrad (Emotion Wheel) von Roberts (2015), siehe Anhang 2b)¹ zur Verfügung gestellt. Im Anschluss an das Ausfüllen des Rasters konnten die Studierenden die angeführten Emotionen den einzelnen Phasen des Bearbeitungsprozesses (vor/während/nach der Bearbeitung der Aufgabe) zuordnen.

Die Struktur des Reflexionstagebuchs war auf Tschechisch formuliert, und auch die Studierenden machten ihre Einträge auf Tschechisch. Die Reflexionstagebücher wurden zum Abschluss des Kurses als Leistungsnachweis abgegeben, wobei die Bearbeitung des Teils über die Emotionen aus ethischen Gründen freiwillig war.

1 Das Emotionsrad (Emotion Wheel) von Geoffrey Roberts (2015) ist eine Erweiterung des Plutchik-Rades der Emotionen (1980) und umfasst 130 Emotionswörter (Adjektive bzw. Adverbien), darunter auch – im Vergleich zum Plutchiks Emotionsrad – eine breitere Palette an negativen Emotionen. Obwohl Plutchiks Emotionsrad von der Evolutionstheorie der Emotionen ausgeht und heutzutage eher die soziokonstruktivistische Theorie der Emotionen von Barrett (2017) bevorzugt wird, die sich von der Evolutionstheorie in mancher Hinsicht unterscheidet, stimmen beide Theorien darin überein, dass Emotionen sehr mächtig sind und daher der Erwerb der Fähigkeit, über Emotionen zu sprechen und sie zu benennen, ein sinnvolles Unterfangen ist (vgl. Karnilowitz 2023). Und gerade mit dem Emotionsrad können Menschen dies einfacher tun, indem sie Farben, Formen und Symbole verwenden: „Just like doing art can be a way to express one’s emotions, the Emotion Wheel can help people dig deeper into their emotions, their complexity, and their meaning“ (Karnilowitz 2023).

3. 2. 2 Datenaufbereitung

Die Daten aus den Reflexionstagebüchern wurden mit der Software MAXQDA codiert, strukturiert und gemäß dem Prozedere der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) ausgewertet. Den Schwerpunkt der Analyse stellt das Kategoriensystem dar, das deduktiv erstellt und bei der Auswertung induktiv erweitert wurde. Die Basis für die deduktiv gebildeten Kategorien war die Struktur des Tagebuches, die nach theoretischen Standpunkten zur Rolle von Mediationsaufgaben im Fremdsprachenunterricht erstellt wurde.

4. Ergebnisse

4. 1 Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Fokusinterviews

Aus Platzgründen folgt lediglich eine zusammenfassende Übersicht der wichtigsten Erkenntnisse aus der Untersuchung. Für eine nähere Beschreibung der Ergebnisse und deren Diskussion sei auf Marečková (2022:151–172) verwiesen. Betrachtet man die Ergebnisse summarisch, dann wird der neu eingeführte Kurs zur Mediation von den befragten Studierenden als ein effektives, in einem sinnvollen Kontext eingebettetes Sprech- und Schreibtraining (Ergänzung zu den sprachpraktischen Übungen) gesehen, das für den Alltag, das Studium bzw. einen Studienaufenthalt sehr nützlich sein kann. Weiter bezeichneten die Respondent/innen Mediation als ein Instrument zur Förderung der Sprachbewusstheit bzw. der Sprachlernbewusstheit. In diesem Zusammenhang wurden folgende Unterthemen angesprochen: Bewusstmachung des Schreib- sowie Sprechprozesses, Selbstreflexion beim Vorgehen im Rahmen einer mündlichen oder schriftlichen Mediationsaufgabe, Anwendung von Strategien bei der mündlichen und schriftlichen Mediation, bewusstes Wahrnehmen der Synergie zwischen Erst- und Fremdsprache, Training von Code-Switching, bewusster Umgang mit Feedback. Darüber hinaus ging aus dem Fokusinterview hervor, dass die Studierenden zu schätzen wussten, dass die einzelnen Mediationsformate in ihrer ganzen Tiefe behandelt wurden, und zwar anhand von mannigfaltigen Aufgaben, diversen Methoden und Sozialformen, was für sie sehr motivierend war. Nicht zuletzt fanden sie, dass die Frequenz des Kurses höher sein könnte (jede Woche eine Doppelstunde), wobei das Volumen der Hausaufgaben sowie die Anforderungen zum Abschluss optimal seien.

Mit Hilfe von Fokusgruppen lassen sich keine repräsentativen Aussagen zur allgemeinen Erfolgsquote bestimmter Unterrichtsmethoden machen (vgl. Stiller 2017:2), weshalb in der vorliegenden Studie (um nicht den Eindruck von allgemeiner statistischer Relevanz zu erwecken) auch auf die Quantifizierung der Nennungen der einzelnen Themen verzichtet wird. Mit dieser Einschränkung sollten auch die hier vorgelegten Ergebnisse interpretiert werden. Trotzdem lieferten die Forschungsergebnisse transparente Aussagetrends, die zur Anpassung des Kurses führten und für die weitere Forschung der Autorin entscheidend waren. Auf den Erkenntnissen dieser Etappe baute auch die zweite Forschungsetappe auf, die im nächsten Abschnitt vorgestellt wird.

4. 2 Ergebnisse aus den Reflexionstagebüchern

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse in den einzelnen Kategorien zusammengefasst und interpretiert, sowie teilweise auch durch individuelle Aussagen von Respondent/innen (R1–R7) illustriert. Sowohl die Codes als auch die individuellen Aussagen wurden von der Autorin des Beitrags aus dem Tschechischen ins Deutsche übersetzt.

4. 2. 1 Organisation und Phasen der Bearbeitung der Mediationsaufgabe

Die erste Kategorie, über die die Respondent/innen reflektierten, betraf die Organisation der Bearbeitung der Aufgabe (wann und wie sie an der Aufgabe gearbeitet haben). Aus den Tagebucheinträgen ist ersichtlich, dass der Anfang des Bearbeitungsprozesses sowie dessen Länge sehr unterschiedlich waren. Einige Studierende haben sofort begonnen daran zu arbeiten, andere erst zwei oder sogar einen Tag vor der Abgabe. Bei einigen dauerte der Schreibprozess 30 bis 45 Minuten, eine

Respondentin gab dagegen an, dass sich die Schreibprozedur bei ihr über zwei Tage erstreckte. In zwei Fällen arbeiteten die Studierenden in zwei Phasen, die übrigen Proband/innen gaben an, die Aufgabe in einem Zug erarbeitet zu haben.

Die nächste Kategorie bringt Aufschluss darüber, in welchen Schritten die Studierenden die Aufgabe bearbeiteten. Im Tagebuch sollten sie den Arbeitsprozess in fünf Schritten (Arbeitsphasen) erfassen. Tabelle 1 zeigt, welche Phasen wie oft genannt wurden. Zur besseren Verständlichkeit wurden die Codes von den rezeptiven Tätigkeiten bis hin zu den produktiven geordnet.

Codes	Anzahl der codierten Stellen
Eine Liste mit mehreren populärwissenschaftlichen Texten erstellen	1
Den passenden populärwissenschaftlichen Artikel finden	5
Den gewählten Artikel lesen	6
Unbekannte Vokabeln mittels eines Wörterbuchs übersetzen	3
Den gewählten Artikel zum zweiten Mal lesen	2
Wichtigste Informationen markieren/sammeln	5
W-Fragen beantworten und dadurch die Struktur der Zusammenfassung erstellen	1
Relevante Stellen aus dem Artikel herauskopieren	1
Den Text der Zusammenfassung schreiben	5
Den Text bearbeiten/selbst korrigieren	2
Vokabeln im Wörterbuch nachschlagen	1
Ein KI-Tool zur Korrektur von Grammatikfehlern benutzen	1

Tab. 1: Phasen der Bearbeitung der Mediationsaufgabe – Übersicht der Codes

Es ist ersichtlich und logisch, dass die meisten Studierenden den Schwerpunkt des Schreibprozesses darin sahen, den passenden Text zu finden, ihn zu lesen, die wichtigsten Informationen zu suchen und dann die Zusammenfassung zu schreiben. Jedoch stellte sich überraschenderweise heraus, dass nur zwei Studierende eine Bearbeitung bzw. Korrektur für einen festen Teil des Schreibprozesses hielten. Nachdem die Studierenden ihre Texte in die Seminarsitzung mitgebracht hatten, wurden sie durch geleitetes Peer-Feedback reviewt. Als Nächstes sollten sie den Text mittels eines KI-Tools (z. B. DeepL-Write) bearbeiten: in erster Linie in Hinblick auf die Grammatik, aber auch auf den Wortschatz und stilistische Mittel bezogen. Diese Phase erfolgte erneut außerhalb des Unterrichts. Anschließend sollten die Studierenden zwei Texte abgeben: die Originalfassung ihrer Zusammenfassung und die KI-verbesserte Fassung, in der markiert werden sollte, welche Passagen sie als Autor/innen für ihren Originaltext übernehmen würden.

4.2.2 Nutzung von KI-Tools bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe

Die nächste Kategorie stellt die Nutzung von KI-Tools dar. Die Subkategorien entsprechen den Unterfragen aus den Reflexionstagebüchern. Zunächst wurden die Respondent/innen gefragt, welche Tools und zu welchen Zwecken sie diese Tools verwendet haben. Außerdem sollten sie überlegen, welche Vorteile und Nachteile die Nutzung von KI mit sich bringt.

Subkategorie	Codes	Anzahl der codierten Stellen
Nutzung von ...	Google-Translator	2
	DeepL-Translator	3
	DeepL-Write	2
	Lingea-Wörterbuch	3
Nutzung für ...	Übersetzung von unbekanntem (Fach)Wörtern	5
	Übersetzung von komplexeren Satzstrukturen	2
	Korrektur des verfassten Textes	3
Vorteile der KI bei der Bearbeitung der Aufgabe	Grammatik lernen	2
	Wortschatz lernen	2
	Kontrolle oder Überprüfung eigener Textfassungen	3
Nachteile der KI bei der Bearbeitung der Aufgabe	Fehlerhafte Übersetzungen	3
	Mangelnde Textkohärenz	3
	Gefährdung eigener Authentizität und Originalität	1
	Bequemlichkeit	1
	Verlust von Motivation Fremdsprachen zu lernen	1

Tab. 2: Nutzung von KI-Tools bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe – Übersicht der Codes

Aus den Daten geht hervor, dass sich die Studierenden beim Verfassen der Texte KI-Tools zu Nutze gemacht haben. Die meistgenannten Tools waren Online-Übersetzer oder Online-Wörterbücher, nicht zuletzt wurde auch der Online-Texteditor DeepL-Write erwähnt. Interessant ist, zu welchem Zweck die Respondent/innen die Online-Tools verwendet haben. Die häufigste Antwort weist darauf hin, dass die Tools vor allem für das Übersetzen von unbekanntem (Fach)Wörtern bzw. von komplexeren Satzstrukturen benutzt wurden. Sie wurden jedoch auch beim Schreiben für die Korrektur verwendet.

Die „KI-Welle“ hatte gerade erst ihren Einzug gehalten, als die Daten erhoben wurden, und die Studierenden verfügten lediglich über anfängliche Erfahrungen z. B. mit ChatGPT, trotzdem hatten sie bereits erste Eindrücke in Bezug auf die Vor- und Nachteile der neuen KI-Tools. Als positiv wurde der zeitökonomische Aspekt betrachtet, nämlich dass die KI-Tools für eine relativ schnelle Korrektur bzw. Verbesserung des eigenen Textes genutzt werden können. Des Weiteren wird als Vorteil gesehen, dass man mit Hilfe von KI-Tools Wortschatz und Grammatik lernen kann:

„Ich finde toll, dass man nicht nur relativ bequem korrekte Sätze bekommt, aber noch besser ist, dass z. B. DeepL Write andere Wortverbindungen oder einfach Variationen vorschlägt, die ich nie formuliert hätte. Und daraus kann man viel lernen.“ (R3)

Was die Nachteile bei der Nutzung von KI-Tools anbelangt, so waren sich die Respondent/innen ziemlich einig. Sie gaben zu, dass man mittels KI-Tools schnell an „Ergebnisse“ kommt, die aber weiter überprüft werden müssen. Sie stellten fest, dass manchmal sinnlose, fehlerhafte oder nicht angemessene Übersetzungen angezeigt wurden. Darüber hinaus führten sie an, dass die KI-Tools auf der Wortebene relativ gute Ergebnisse bringen; was sich aber als mangelhaft erweise, sei die Textkohärenz. Dies konnten sie beobachten, indem sie ihre Originalzusammenfassungen von der KI „neu“ schreiben ließen, wobei es in dieser Hinsicht zu keiner markanten Verbesserung kam.

Nicht zuletzt sahen die Befragten auch ein „inneres“ Risiko darin, dass sie durch die Gewöhnung an die Nutzung von KI-Tools bequem werden, ihre Motivation zum Fremdsprachenlernen und sogar ihre Authentizität verlieren:

„Ich befürchte, dass ich von der KI abhängig werde und meine Fähigkeiten in der Fremdsprache allmählich verlieren werde. Ich verliere dann dadurch meine Originalität und Authentizität.“ (R5)

Als die Respondent/innen darüber hinaus gefragt wurden, ob es Regeln gäbe, an denen man sich halten sollte, um mit KI „richtig“ umzugehen, äußerten sie sich in diesem Sinne:

„Auf jeden Fall ist KI keine Informationsquelle. Wir sollten sie als Angebot, einen Wegweiser nutzen, aber alles überprüfen.“ (R2)

Wie die Tagebucheinträge andeuten, scheinen die befragten Studierenden sich des Potenzials sowie der Risiken, die KI in sich birgt, bewusst zu sein und möchten die Tools einerseits gerne nutzen, andererseits aber auch ihre Lust zum Fremdsprachenlernen und ihre Authentizität bewahren. Lernende sowie Lehrende stehen also vor der Aufgabe, die richtige Balance zu finden.

5. Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe

In diesem Teil des Tagebuchs hatten die Respondent/innen die Gelegenheit zu reflektieren, was für sie während der Bearbeitung der Aufgabe schwierig, problematisch oder zu herausfordernd war. Im Vorfeld muss gesagt werden, dass die Befragten sich zu diesem Thema relativ zurückhaltend äußerten. Dies kann mehrere Gründe haben, aber es ist anzunehmen, dass die Studierenden entweder tatsächlich keine Schwierigkeiten hatten oder sie nicht imstande oder nicht genug motiviert waren, ausführlicher darüber zu reflektieren. Vielleicht war die Frage auch zu offen formuliert, um die Respondent/innen zum Nachdenken anzuregen. Nichtsdestotrotz konnten die in Tabelle 3 aufgeführten Codes extrahiert werden.

Codes	Anzahl der codierten Stellen
Unbekannte (Fach)Wörter oder Satzteile	4
Auswahl des passenden populärwissenschaftlichen Textes	2
Auswahl der Informationen für die Zusammenfassung	2
Einhaltung des vorgegebenen Umfangs	1
Keine Schwierigkeiten	1

Tab. 3: Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe – Übersicht der Codes

Die meistgenannte Schwierigkeit bei der Bearbeitung der Aufgabe war der unbekannte Wortschatz, auf den die Respondent/innen besonders in der Rezeptionsphase stießen. Außerdem sei es schwierig gewesen, den passenden Lesetext für die Aufgabe zu finden und auch zu sortieren, welche Informationen aus dem Lesetext für die Zusammenfassung relevant sind. Ein/Eine Befragte fand es herausfordernd, einen Text in der vorgegebenen Länge zu schreiben. In einem Fall wurden laut den Tagebuchnotizen bei der Bearbeitung der Aufgabe keine Schwierigkeiten empfunden.

5.2.1 Selbstbewertung und Reflexion des Feedbacks

Der nächste Tagebuchabschnitt umfasst die Selbstbewertung der Studierenden in Bezug auf ihre eigene Leistung, die sie im Zusammenhang mit der Mediationsaufgabe erbracht haben, und die Reflexion des von den Mitstudierenden und der Lehrkraft erhaltenen Feedbacks. Die Reflexion liefert Auskunft darüber, was sie vom Feedback mitnehmen möchten bzw. woran sie noch arbeiten möchten und was sie glauben, durch die Bearbeitung der Mediationsaufgabe gelernt zu haben.

Subkategorie	Codes	Anzahl der codierten Stellen
Selbstbewertung	Gute Leistung	2
	Relativ gute Leistung	2
	Konzentrierte Arbeit	2
	Sehr gute Leistung	1
	Zufriedenheit	1
	Schlechtes Zeitmanagement	1
Reflexion des Feedbacks I: Woran möchte ich noch arbeiten?	Satzbau	4
	Unterscheidung zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit	1
	Prägnanz	1
	Variantenreicher Wortschatz	1
	Gendern	1
	Distanzierung von den Ideen des Autors/der Autorin	1
Reflexion des Feedback II: Was habe ich gelernt?	Neue Vokabeln	2
	Schlüsselinformationen im Text herausuchen	2
	Eigene Kontrolle des geschriebenen Textes	2
	Text nicht wortwörtlich übersetzen	1
	Text straffen	1
	Geduld	1
	Neue Sachinformationen [aus dem Lesetext]	1

Tab. 4: Selbstbewertung und Reflexion des Feedbacks – Übersicht der Codes

Die Selbstbewertung der befragten Studierenden fiel eindeutig positiv aus, indem die meisten anführten, dass sie ihre Leistungen für sehr gut, relativ gut oder gut halten bzw. dass sie mit der erbrachten Leistung zufrieden sind. Nur in einem Fall wurde mangelhaftes Zeitmanagement als nachteilig bewertet.

Die nächsten zwei Subkategorien geben Auskunft darüber, wie die Proband/innen das erhaltene Feedback reflektierten. Auf die Frage, was sie vom Feedback mitnehmen wollen bzw. woran sie bei ähnlichen Mediationsaufgaben noch arbeiten möchten, antworteten mehrere Respondent/innen, dass sie ihre Grammatik, insbesondere den Satzbau, verbessern möchten. Was die lexikalische Ebene betrifft, möchten sich die Studierenden auf die Unterschiede zwischen einem geschriebenen und einem gesprochenen Text, auf eine prägnantere Ausdrucksweise und/oder auf Wortschatzvariierung konzentrieren. Auf der stilistischen Ebene führten sie an, dass sie konsequenter beim Gendern sein möchten sowie die eigenen Meinungen von den Meinungen der Autor/innen eindeutiger unterscheiden möchten.

Auf die letzte Frage, was sie durch die Mediationsaufgabe (sprich „Zusammenfassung eines populärwissenschaftlichen Textes“) gelernt haben, wurden mehrere Antworten geliefert. Je zweimal äußerten sich die Proband/innen dahingehend, dass sie – neben neuen Vokabeln bzw. neuen Sachinformationen – gelernt haben, die wichtigsten Informationen in einem Lesetext herauszusuchen und ihren eigenen Text zu überprüfen:

„Ich habe schon früher gewusst, was ich im Text, den ich geschrieben habe, kontrollieren soll. Aber jetzt habe ich gelernt, wie ich den Text lesen soll, um die Fehler wirklich entdecken zu können.“ (R2)

Darüber hinaus kamen die Respondent/innen zu der Erkenntnis, dass es sinnvoll ist, den Text nicht wortwörtlich zu übersetzen, sondern nur die Schlüsselinformationen in einen dichten Text einzubauen. Nicht zuletzt wurde angeführt, dass sie sich „in Geduld üben konnten“. (R1)

5. 2. 2 Emotionen bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe

Die Teilnahme an diesem Teil der Untersuchung war freiwillig und wurde daher nicht als Studienleistung betrachtet. Bei denen, die sich entschieden hatten, an diesem Teil der Erhebung teilzunehmen (insgesamt 5 von 7 Respondent/innen), wurden die Daten aus ethischen Gründen bereits bei der Abgabe anonymisiert.

Es war zu erwarten, dass die Bearbeitung der Mediationsaufgabe von diversen Emotionen begleitet sein würde. Als unerwartet kann jedoch die Diversität der genannten Emotionen bezeichnet werden. Die große Bandbreite an genannten Emotionen ist sicher auch darauf zurückzuführen, dass den Befragten bei der Identifizierung bzw. Benennung der eigenen Emotionen das Emotionsrad Hilfestellungen bot. Die Respondent/innen durften sechs Emotionen nennen und diese anschließend den Phasen vor/während/nach der Bearbeitung der Aufgabe zuordnen. Viele Emotionen erschienen nur einmal, einige wenige zweimal und nur eine Emotion wurde öfter genannt. Die angeführten Emotionen wurden nach den Phasen, denen sie zugeordnet wurden, sortiert und in Tabelle 5 präsentiert.

Subkategorie	Codes	Anzahl der codierten Stellen
Vor der Bearbeitung	aufgeregt	2
	neugierig	2
	optimistisch	1
	unkonzentriert	1
	unsicher	1
	gestresst	1
	verlegen	1
	müde	1
	ruhig	1
Während der Bearbeitung	kreativ	2
	konzentriert	2
	unkonzentriert	2
	verwirrt	2
	neugierig	1
	beschäftigt	1
	verlegen	1
	hoffnungsvoll	1
	erschrocken	1
	Nach der Bearbeitung	zufrieden
frei		2
stolz		1
optimistisch		1
glücklich		1
fröhlich		1

Tab. 5: Emotionen bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe – Übersicht der Codes

Vor der Bearbeitung der Aufgabe (Phase 1) empfanden die Respondent/innen sowohl positive als auch negative Emotionen, wobei Emotionen wie „aufgeregt“ und „neugierig“ in den Tagebucheinträgen dominierten. Einige Befragte waren laut den Tagebuchnotizen unsicher, unkonzentriert

und gestresst, wobei andere eher müde, ruhig oder optimistisch waren. Diese Bandbreite bezeugt, wie individuell die Anfangsphase der Bearbeitung empfunden werden kann und dass sie keinesfalls stressfrei ablaufen muss.

Phase 2, die der Bearbeitung der Aufgabe entspricht, umfasste einen längeren Zeitraum und ist wieder durch positive sowie negative Emotionen gekennzeichnet. Einige Respondent/innen fühlten sich in dieser Phase kreativ, konzentriert bzw. hoffnungsvoll, andere wiederum unkonzentriert, verwirrt und eine/r sogar schockiert. Ähnlich wie in Phase 1 kann auch hier beobachtet werden, dass die empfundenen Emotionen der Respondent/innen beide Polaritäten besetzen und sich wesentlich voneinander unterscheiden.

Aus der Tabelle ist deutlich zu erkennen, dass im Gegensatz zu Phasen 1 und 2 mit Phase 3, die auf die Bearbeitung der Mediationsaufgabe folgte, ausschließlich positive Emotionen verbunden waren. Die meisten Befragten fühlten sich zufrieden oder frei, einige empfanden Emotionen des Optimismus, Glücks oder der Fröhlichkeit. Die genannten Emotionen deuten darauf hin, dass die Befragten sich erleichtert fühlten bzw. sich freuten, dass sie die Aufgabe zum Abschluss gebracht hatten.

Die Tagebuchnotizen bezüglich der Emotionen wurden keiner weiteren psychologischen Analyse unterzogen, trotzdem bringen sie eine Erkenntnis, und zwar, dass vor/während/nach der Bearbeitung von Aufgaben im Zusammenhang mit der Mediation von Textinhalten mit einer beträchtlichen Diversität von Emotionen gerechnet werden muss. Auf solche Emotionen sollte im Unterricht individuell eingegangen werden.

5. 2. 3 Zusammenfassung und Diskussion

Ziel der zweiten Forschungsphase war es, eine tiefgehende Reflexion von den Studierenden über den Kurs „Mediation – sprachpraktische Übungen C1“ zu erhalten und dabei Reflexionstagebücher als Forschungsinstrument zu pilotieren. Insgesamt führten sieben Studierende ihre Tagebücher, indem sie den Bearbeitungsprozess einer konkreten schriftlichen Mediationsaufgabe ausführlich dokumentierten.

Anhand der strukturierten Tagebücher wurden Daten erhoben, die gezielt diejenigen Bereiche abdeckten, die bei dem Fokusinterview (Forschungsphase 1) lediglich kurz angesprochen bzw. nicht ausreichend besprochen wurden: Prozess der Bearbeitung der Mediationsaufgabe, Nutzung von KI bei der Bearbeitung der Aufgabe, Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgabe, Selbstbewertung und Reflexion des erhaltenen Feedbacks zur bearbeiteten Aufgabe und nicht zuletzt empfundene Emotionen vor/während/nach der Bearbeitung der Aufgabe.

Aus der durchgeführten Untersuchung ergibt sich, dass die Arbeit an der Mediationsaufgabe von den Teilnehmer/innen sehr unterschiedlich organisiert wurde (Zeitpunkt des Arbeitsbeginns, die Dauer der Arbeit an der Aufgabe), während sich die von den Befragten genannten Phasen des Bearbeitungsprozesses teilweise überschneiden (im rezeptiven sowie produktiven Bereich des Prozesses). Im Zusammenhang damit kristallisierte sich eine wichtige Erkenntnis für die Weiterentwicklung des Kurskonzepts heraus: Die meisten Studierenden schließen laut den Tagebucheinträgen ihren Arbeitsprozess mit dem Ende der Schreibphase ab, was bedeutet, dass die Phase, in der sie ihren Text wiederholt lesen und revidieren, nicht als fester Bestandteil des Arbeitsprozesses betrachtet wird. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass sich die Studierenden im vorangegangenen (Fremd)Sprachenunterricht nicht genügend mit dem Schreibprozess bzw. mit Schreibstrategien beschäftigt hatten, was zukünftig (u. a. in dem sich entwickelnden Mediationskurs) gefördert werden sollte.

Des Weiteren stellte sich heraus, dass die Proband/innen unterschiedliche KI-Tools (Online-Wörterbücher, Online-Übersetzer, Online-Writer) bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe nutzten und auch weiterhin bei solchen Aufgaben nutzen wollen (besonders für Grammatikkorrekturen, aber auch als Tool für das Wortschatztraining). Allerdings nehmen sie laut den Tagebuchnotizen nicht nur Potenziale, sondern auch Risiken der Nutzung von KI-Tools wahr, besonders die Gefährdung ihrer Originalität und Authentizität.

Was die Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgabe betrifft, konnte nur eine geringe Anzahl an Tagebuchnotizen analysiert werden. Dies kann entweder daran liegen, dass die Aufgabe für die Studierenden nicht so schwierig war, oder dass die „Aufgabenstellung“ in diesem Teil des Tagebuchs zu offen formuliert war. Deshalb wäre es nützlicher, die Tagebuchnotizen zu dieser Kategorie um eine mündliche Befragung (Interview, Fokusinterview, Think aloud) zu ergänzen, wodurch eine tiefere Reflexion erreicht werden könnte.

Darüber hinaus gaben die Respondent/innen Selbstbewertungen ab, die ihre Leistung bei der Bearbeitung der Aufgabe widerspiegeln sollten. Diese waren ausschließlich positiv und bewegten sich zwischen „gut“, „relativ gut“ und „sehr gut“. In diesem Punkt bietet sich an, für die nächsten Untersuchungen eine Likert-Skala zu implementieren, durch die eine differenziertere Selbstbewertung zu erreichen wäre. In Bezug darauf, was die Respondent/innen vom erhaltenen Feedback mitnehmen möchten bzw. woran sie noch arbeiten möchten, wurden Aspekte aus dem Bereich der Grammatik (besonders der Syntax), der Lexikologie sowie der Stilistik genannt. Außerdem haben die Studierenden durch die Bearbeitung der Mediationsaufgabe unterschiedliche „Skills“ gelernt, z. B. wie sie die wichtigsten Informationen im Lesetext herausuchen und diese in einen dichten Text (Zusammenfassung) einbauen können, was und wie sie ihre Texte vor der Abgabe überprüfen sollen u. a. m.

Um die Emotionen zu identifizieren, die den Prozess der Bearbeitung der Mediationsaufgabe begleiten, wurde ein separates Tagebuchblatt erstellt, das ein „Emotionsraster“ und ein „Emotionsrad“ enthielt. Die Studierenden sollten insgesamt sechs Emotionen identifizieren, die sie vor/während/nach der Bearbeitung der Aufgabe empfunden haben und die sie anhand der Emotionspalette im Emotionsrad benennen sollten. Ziel war es, zu erfahren, ob die Studierenden bereit und fähig sind, über ihre Emotionen im Zusammenhang mit der Bearbeitung der Aufgabe zu reflektieren bzw. welche Emotionen sie identifizieren können. Es war (noch) nicht die Ambition der Forscherin, die Daten einer psychologischen Analyse zu unterziehen. Was sich allerdings auf Grund der Ergebnisse festhalten lässt, ist die Diversität der Emotionen der Respondent/innen, mit denen bei der Bearbeitung entsprechender Aufgaben zu rechnen ist, sei es vor, während oder nach der Bearbeitung der Aufgabe. Wenn nähere Tendenzen festgestellt werden sollen, die sich anschließend verallgemeinern lassen, z. B. welche Emotionen in welcher Phase überwiegen, müsste beispielsweise eine quantitativ angelegte Studie anhand einer größeren Stichprobe durchgeführt werden. Nicht zuletzt wäre es sinnvoll, (qualitativ) zu untersuchen, wodurch die genannten Emotionen gezielt abgefragt werden könnten. Dies würde wiederum eine Reflexion in mündlicher Form erfordern und auch eine gezielte Auswahl an Proband/innen, derer (Selbst)Reflexionskompetenz sehr gut entwickelt ist und die bereit sind, über ihre emotionalen Prozesse zu berichten.

6. Abschließende Betrachtung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die erste sowie zweite Forschungsphase mehrere inhaltliche Erkenntnisse erbracht hat, die für die weitere methodisch-didaktische Entwicklung des Hochschulkurses „Mediation – sprachpraktische Übungen C1“ sehr hilfreich sind. Besonders nützlich sind auch die methodologischen Erkenntnisse bzw. Limitationen in Bezug auf die verwendeten Methoden, die während der beiden Forschungsphasen festgestellt werden konnten. Dadurch können mögliche an die Studie anschließende Untersuchungen um weitere Methoden ergänzt werden, durch die einerseits die Limitationen behoben und andererseits fehlende bzw. weiterführende Daten erhoben werden können.

Ziel des longitudinalen Forschungsvorhabens ist es, auf Basis einer zyklischen Erprobung ein Methodensetting zu entwerfen, das möglichst komplexe sowie detailreiche Daten darüber liefert, wie Studierende an der PdF MUNI über den Kurs „Mediation – sprachpraktische Übungen C1“ reflektieren, und dadurch die methodisch-didaktischen Vorgänge zu optimieren. Parallel dazu sind für den Zeitraum 2024–2025 Untersuchungen im Rahmen des Kurses „Mediation – Methodik-Didaktik“ vorgesehen, die nach einem ähnlichen Verfahren ablaufen sollen.

Literaturverzeichnis

- BARRET, Lisa F. (2017): *How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain*. Boston; New York.
- BRAUN, Virginia / CLARKE, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. In: *Qualitative Research in Psychology*, Nr. 3(2), London, S. 77–101. Zugänglich unter: <https://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> [08.07.2024].
- BUDDE, Monika (2012): *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Deutsch als Zweitsprache. Fernstudieneinheit 2. Kassel.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. lernen, lehren, beurteilen*. Berlin; München.
- COUNCIL OF EUROPE (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Straßburg; München (deutsche Übersetzung).
- FISCHER, Dietlind / BOSSE, Dorit (2013): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / LANGER, Antje / PRENGEL, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim; Basel.
- FIX, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn.
- FRANK, Andrea / HAACKE, Stefanie/LAHM, Swantje (2013): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart.
- JANIČKOVÁ, Věra / MAREČKOVÁ, Pavla (2022): Förderung der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz im DaF-Unterricht: Mediation und Linguistic Landscapes. In: LACHOUT, Martin / BOHUŠOVÁ, Zuzana / ANDRÁŠOVÁ, Hana et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache aktiv und attraktiv im Studium, in Lehre und Forschung (German as a Foreign Language Active and Attractive in Studies, Teaching and Research)*. Hamburg, S. 130–160.
- KADERKA, Petr / SVOBODOVÁ, Zdeňka (2006): Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. In: *Jazykovědné aktuality*, Nr. 3/4, Praha, S. 18–51.
- KARŃIOWICZ, Helena R. (2015): *The Emotion Wheel: Purpose, Definition, and Uses*. Zugänglich unter: <https://www.berkeleywellbeing.com/emotion-wheel.html> [08.07.2024].
- KRUSE, Otto (2018): *Lesen und Schreiben: der richtige Umgang mit Texten im Studium*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz; München.
- MAREČKOVÁ, Pavla (2022): Sprachmittlung als Hochschulkurs im Lehramtsstudium. Ergebnisse eines Fokusinterviews mit Studierenden. In: KATELHÖN, Peggy / MAREČKOVÁ, Pavla (Hrsg.): *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität*. Berlin, S. 151–171. Zugänglich unter: https://dx.doi.org/10.57088/978-3-7329-9223-2_7 [08.07.2024].
- MAYRING, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim.
- MORGAN, David L. (1997): *Focus Groups as Qualitative Research. Qualitative Methods Series*, Volume 16, London; New Delhi.
- MORGAN, David L. (2001): *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice.
- PLUTCHIK, Robert (1980): A general psychoevolutionary theory of emotion. In: PLUTCHIK, Robert / KELLERMAN, Henry (Hrsg.): *Emotion: Theory, research and experience, Theories of emotion*. New York, S. 3–33.
- REICH, Kersten (Hrsg.) (2008): Tagebuchmethode. In: *Konstruktiver Methodenpool der Universität zu Köln*. Zugänglich unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de/uebersicht.html>; direkter Link: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/tagebuchmethode.pdf> [10.07.2024].
- ROBERTS, Geoffrey (2015): *Emotion Wheel*. Zugänglich unter: <https://uca.edu/bewell/files/2020/11/Feelings-Wheel-Learn-How-to-Label-Your-Feelings.pdf> [01.07.2024]. Ins Tschechische übersetzt von BÍCOVÁ, Ráchel T. (2021). *Kolo emocí*. Zugänglich unter: <https://www.rachelbicova.cz/ke-stazeni/> [10.07.2024].
- STILLER, Edwin (2017): *Ergebnisbericht Fokusgruppen zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen*. Zugänglich unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Ergebnisbericht-Fokusgruppen.pdf> [02.07.2024].
- VÁVROVÁ, Soňa / GAVORA, Petr (2014): Analýza komunikace ohniskové skupiny ve výchovném ústavu. In: *Studia paedagogica*, Nr. 2, Brno, S. 105–121.
- WILLIAMS, Marion / MERCER, Sarah / RYAN, Stephen (2015): *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Oxford.