



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Subjektive Theorien von DaF-Lehrenden. Zur
Begründung des Ausschlusses von Inhalten und
Methoden aus dem Unterricht“

verfasst von / submitted by

David Mayer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2017/ Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	
1.1	Vom Erkenntnisinteresse zur Forschungsfrage	1
1.2	Vorannahmen des Forschenden bezüglich der Forschungsfrage	3
2	Forschungsüberblick: Subjektive Theorien von Lehrenden	
2.1	Vom Behaviorismus zur Lehrerkognitionsforschung	6
2.2	Überblick zur Forschungslage im Bereich subjektive Theorien	6
2.2.1	Definition des Konzepts „subjektive Theorie“	6
2.2.2	Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien	8
2.3	Professionelles Wissen von Lehrenden	10
2.3.1	Kategorisierung des Forschungsfeldes „professionelles Lehrer-Wissen“	10
2.3.2	Definition von Wissen in der Lehrerkognitionsforschung	10
2.3.2.1	Deklaratives, prozedurales und metakognitives Wissen	11
2.3.2.2	Kompetenzen	12
2.3.2.3	Wissen, Überzeugungen und Skripts	12
2.3.2.4	Zum Übergang von Überzeugungen zu Unterrichtsskripts	15
2.4	Einflussfaktoren auf die Unterrichtsplanung	16
2.4.1	Zum Einfluss von subjektiven Theorien auf das Unterrichtshandeln	16
2.4.2	Weitere Einflussfaktoren auf das Unterrichtsplanen und -handeln von Lehrenden	18
2.4.3	Zur Anschlussfähigkeit theoretischen Wissens an subjektive Theorien	21
2.5	Schlussfolgerungen aus dem theoretischen Teil im Hinblick auf die Interviews	22
3	Forschungsdesign und Untersuchungsmethoden	
3.1	Verortung des Forschungsgegenstands und der Untersuchungsmethoden innerhalb der empirischen Forschungsparadigmen	23
3.2	Konsequenzen aus dem qualitativen Blick	24
3.3	Ableitung von Gütekriterien	27
3.3.1	Übergreifende Gütekriterien	27
3.3.2	Qualitative Gütekriterien	28
3.4	Datenerhebung	29
3.4.1	Sampling	30
3.4.2	Interview	32
3.4.2.1	Prinzipien	32
3.4.2.2	Das halbstandardisierte Interview und die Dialog-Konsens-Methodik	32
3.4.2.3	Leitfaden-Erstellung	34

3.4.2.4	Das Struktur-lege-Verfahren	37
3.5	Datenaufbereitung und -analyse	39
3.5.1	Transkription	39
3.5.2	Analyseverfahren	42
3.5.3	Die Sequenzanalyse nach SÜDMERSEN (1983)	43
3.6	Dateninterpretation	46
3.7	Überblick: Forschungsdesign und Untersuchungsmethoden	47
4	Darstellung und Analyse der Interviews	
4.1	Allgemeines zu den Interviews	48
4.1.1	Schlussfolgerungen aus dem theoretischen Teil	48
4.1.2	Zur Institution und der Struktur des Deutschunterrichts	48
4.2	Interview mit F.: „ <i>Studium ist eine ernste Sache</i> “	49
4.2.1	Deskriptive Beschreibung der Unterrichtstheorie des Interviewten	49
4.2.2	Grundüberzeugungen	51
4.2.3	Aus dem Unterricht ausgeschlossene Bereiche und Verfahren	51
4.2.4	Einflussfaktoren und Begründungsmuster	55
4.2.5	Strukturbild F.	58
4.2.6	Grafik: Grundüberzeugungen und Ausschluss aus dem Unterricht	59
4.3	Interview mit G.: „ <i>Es geht um die interkulturelle Vorbereitung der Studierenden</i> “	60
4.3.1	Deskriptive Beschreibung der Unterrichtstheorie der Interviewten	60
4.3.2	Grundüberzeugungen	62
4.3.3	Aus dem Unterricht ausgeschlossene Bereiche und Verfahren	63
4.3.4	Einflussfaktoren und Begründungsmuster	66
4.3.5	Strukturbild G.	69
4.3.6	Grafik: Grundüberzeugungen und Ausschluss aus dem Unterricht	70
4.4	Interview mit H.: „ <i>Wenn ein BI- Student zwei oder drei ganze Sätze hintereinander spricht, dann macht ihn das glücklich</i> “	71
4.4.1	Deskriptive Beschreibung der Unterrichtstheorie des Interviewten	71
4.4.2	Grundüberzeugungen	73
4.4.3	Aus dem Unterricht ausgeschlossene Bereiche und Verfahren	74
4.4.4	Einflussfaktoren und Begründungsmuster	78
4.4.5	Strukturbild H.	80
4.4.6	Grafik: Grundüberzeugungen und Ausschluss aus dem Unterricht	81
4.5	Interview mit J.: „ <i>Schade, dass einem so die Hände gebunden sind, denn man könnte viel mehr machen</i> “	82
4.5.1	Deskriptive Beschreibung der Unterrichtstheorie der Interviewten	82
4.5.2	Grundüberzeugungen	84

4.5.3	Aus dem Unterricht ausgeschlossene Bereiche und Verfahren	85
4.5.4	Einflussfaktoren und Begründungsmuster	87
4.5.5	Strukturbild J.	90
4.5.6	Grafik: Grundüberzeugungen und Ausschluss aus dem Unterricht	91
5	Dateninterpretation	92
6	Fazit und Tendenzen	98
	Literaturverzeichnis	101
	Anhang	109
1	Fragebogen	109
2	Einverständniserklärung	113
3	Interview-Leitfaden	114
4	Transkripte und Sequenzen der Interviews	117
4.1	Transkript des Interviews mit F.	117
4.2	Sequenzen des Interviews mit F.	137
4.3	Ergänzende Grafiken zu F.: Grundüberzeugungen und Ausschluss aus dem Unterricht	149
4.4	Transkript des Interviews mit G.	151
4.5	Sequenzen des Interviews mit G.	168
4.6	Ergänzende Grafiken zu G.: Grundüberzeugungen und Ausschluss aus dem Unterricht	179
4.7	Transkript des Interviews mit H.	180
4.8	Sequenzen des Interviews mit H.	196
4.9	Ergänzende Grafiken zu H.: Grundüberzeugungen und Ausschluss aus dem Unterricht	207
4.10	Transkript des Interviews mit J.	208
4.11	Sequenzen des Interviews mit J.	225
4.12	Ergänzende Grafiken zu J.: Grundüberzeugungen und Ausschluss aus dem Unterricht	234
5	Tabellarische Übersicht über ausgeschlossene Bereiche und Verfahren in den Interviews	235
6	Abstract	237

1 Einleitung

1.1 Vom Erkenntnisinteresse zur Forschungsfrage

Alle Menschen erlernen ihre erste Sprache auf ähnliche Weise; aber jeder, der im Laufe seines Lebens eine Fremdsprache erlernt, tut dies auf seine Art. Ebenso verhält es sich bei denjenigen, welche eine Fremdsprache lehren, denn keine Lehrerpersönlichkeit gleicht einer anderen und jede hat ihren ganz eigenen Blick auf ihr Tun.

Beobachtet man den Unterricht von Lehrenden, die in derselben Institution und in vergleichbaren Zielgruppen unterrichten, dann stellt man schnell fest, dass sich ihr Unterricht dennoch fundamental voneinander unterscheidet. Wenn man der Frage nachgeht, weshalb dies so ist, dann erscheint es einleuchtend die Ursachen dieser Unterschiede in der Persönlichkeitsstruktur, den Einstellungen und Überzeugungen der Lehrenden zu verorten (vgl. WOODS, 1996). Es scheinen weniger die „objektivierbaren Grundsätze“ und Bedingungen zu sein, die das Lehrerverhalten steuern, sondern „subjektive Theorien“ der Lehrenden über den Lernprozess, die Lernenden und die eigene Lehrerrolle (vgl. KRENN, 2002, 64).

Bei der Erforschung solcher subjektiver Theorien stößt man schnell an die „Grenzen empirischer Forschungsansätze“ (KRENN, 2002, 64). Die Prozesse, wie Lehrer ihren Unterricht planen und Entscheidungen treffen und wie der Lernprozess von den Lehrenden wahrgenommen und interpretiert wird, sind in erster Linie ein höchst individueller Prozess. Die Überzeugungen von Lehrenden lassen sich zudem nur sehr begrenzt an aktuellen methodischen Schulen oder Trends festmachen. Zwar werden Lehrende davon beeinflusst, allerdings folgen sie meist nicht einer bestimmten Schule, sondern bedienen sich ihrer Vorgaben oft eklektisch (KALLENBACH, 1996). Im Laufe einer Lehrerbiografie vermischen sich aus der Erfahrung gewonnene Handlungsmuster mit theoretisch fundierten Wissensbeständen sowie persönlichen Einstellungen zu einem einzigartigen Mosaik. Um dieser Vielfalt auf die Spur zu kommen, hat sich die Lehrerkognitionsforschung in den vergangenen Jahren zu einem zentralen Forschungsfeld der Unterrichtsforschung entwickelt. Dafür sind nicht zuletzt die „Auflösungserscheinungen der didaktisch-methodischen Grundkonzeptionen“¹ (FUNK, 2010, 942) verantwortlich.

KRENN (2002, 64) warnt in diesem Zusammenhang davor, „dass diese subjektiven Theorien zu unreflektierten ‚imperativen Kognitionen‘ führen, zu Handlungsrountinen, die einzig dem Verdikt des ‚Ich muss‘ und ‚Ich darf nicht‘ unterliegen.“ Um diese Gefahr zu bannen, halte ich es für wichtig und notwendig, subjektive Theorien von Lehrenden transparent und nachvollziehbar darzustellen, um sie auf dieser Grundlage in den wissenschaftlichen Diskurs einbeziehen zu können.

1 FUNK (2010, 942) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass im Laufe der 1990-Jahre sowohl die „großen“ Hypothesen zum Spracherwerbsprozess als auch die methodischen Gesamtkonzepte ihre Bindungskraft verloren hätten und seither nicht mehr in der Lage seien, Spracherwerbs- und Sprachlernprozesse schlüssig und umfassend zu erklären.

Die vorliegende Arbeit möchte hierzu einen Beitrag leisten und sich dabei auf ein Gebiet konzentrieren, das bislang in der Forschungsliteratur noch keine große Beachtung gefunden hat. Während die Unterrichtsforschung – als Reaktion auf die LernerInnenorientierung der 1980er-Jahre – zunehmend versuchte den Lehrer und sein Handeln im Unterricht empirisch zu erfassen, blieb die Unterrichtsplanung ein Bereich, der nur bezüglich seiner Konsequenzen für den tatsächlich stattfindenden Unterricht von Interesse war. Beinahe gänzlich unbeachtet blieben dabei jene Bereiche, welche es gar nicht in den Unterricht schafften und den Planungsentscheidungen des Lehrenden zum Opfer fielen. Studien zur Frage, was Lehrende dazu veranlasst, bestimmte Dinge außen vor zu lassen, fehlen weitestgehend. Mit der vorliegenden Studie möchte ich ein Gegengewicht zum Fokus der Lehrerkognitionsforschung schaffen, in welcher in der Regel im Fokus steht, wie der Lehrende in seinem Unterricht handelt.

Sich den Begründungen, Erwägungen und Überlegungen zu nähern, welche Lehrende in dieser Phase heranziehen, ist das vorwiegende Anliegen dieser Arbeit. Ich möchte einen Einblick in die Sichtweisen von vier DaF-Lehrenden geben und nachvollziehbar machen, mit welchen Faktoren erklärt wird, was sie in ihrem Unterricht inhaltlich und methodisch nicht machen. Weshalb finden bestimmte Dinge, seien es methodische Verfahren oder inhaltliche Bereiche, beim jeweiligen Lehrenden keine Berücksichtigung? Und womit begründen die Lehrenden dieses Vorgehen, was sind die Einflussgrößen, von denen sie sich leiten lassen?

Ziel ist es, mithilfe von verbalen Daten und Strukturbildern die Begründungsmuster der Lehrenden sichtbar zu machen, die zu diesem Ausschluss geführt haben. Hierbei interessiert mich insbesondere, inwiefern hinter diesem Ausschluss eine subjektive (Teil-)Theorie steht und inwiefern es eher situative und kontextuelle Faktoren sind, welche zu einem solchen Ausschluss beitragen. Durch ein „parallel lesen der subjektiven Theorien“ (KALLENBACH, 1996, 76) soll abschließend das inhaltliche Spektrum dessen, was in der befragten Gruppe vorhanden ist, dokumentiert werden. Ich erhoffe mir, ausgehend von den Ergebnissen Hypothesen bezüglich der Frage formulieren zu können, welcher Art die Kognitionen sind, die dazu führen, dass Unterrichtsinhalte außen vor bleiben.

Zunächst möchte ich jedoch meine Vorannahmen und Erwartungen in Bezug auf das Forschungsfeld und die Forschungsfrage offenlegen und mein subjektives Forschungsverständnis kritisch hinterfragen. Dies ist wichtig, da die Person des Forschenden bei der Konstruktion von Erkenntnissen eine wesentliche Rolle spielt und infolgedessen für andere nachvollziehbar in den Forschungsprozess integriert werden muss.

Der Forschungsgegenstand „subjektive Theorien“ ist in hohem Maße von subjektiven Perspektiven des Forschungssubjekts, aber auch des Forschenden selbst geprägt. Um diesem Kriterium gerecht zu werden, werde ich versuchen meine eigene subjektive Theorie zur Forschungsfrage offen zu legen und meine Vorannahmen und Erwartungen bezüglich der Interviews darlegen, was dem Gütekriterium „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ und „reflektierte Subjektivität“ entspricht. Als reflektierte

Subjektivität wird das Offenlegen und die Dokumentation der persönlichen Vorannahmen und Voraussetzungen des Forschers in Bezug auf den Forschungsgegenstand bezeichnet (GROTJAHN, 2005, 258).

1.2 Vorannahmen des Forschenden bezüglich der Forschungsfrage

Im September 2015 erhielt ich die Möglichkeit an einer staatlichen Universität in Jordanien zu unterrichten und hatte dadurch Zugang zu einem Forschungsfeld, in dem rund 70 DaF-Lehrende aus 21 Ländern tätig waren. Für zwei Semester erlebte ich den Unterricht an der Institution in der Lehrpraxis und konnte mir ein eigenes Bild von der Zielgruppe und den Rahmenbedingungen vor Ort machen sowie die Lehrenden an der Institution kennenlernen. Zudem hatte ich die Möglichkeit als Beauftragter für Qualitätssicherung durch Hospitationen und Beratungsgespräche einen Einblick in den Unterricht vor Ort zu bekommen.

Die Rahmenbedingungen hatten zum Ziel, einen Rahmen zu schaffen, der es allen 4000 Studierenden erlauben sollte nach sechs Semestern das B1-Niveau zu erreichen. Dementsprechend waren Lehrplan und Curriculum auf dieses Ziel ausgerichtet und auch die uni-internen Tests orientierten sich bewusst an Aufgabentypen, wie sie in den Goethe-Prüfungen vorkommen, was einen hohen Grad an Messbarkeit und Standardisierung mit sich brachte. In Kombination mit einem Lehrplan, der sehr genau an das Lehrwerk „DaF kompakt“ angepasst war, ergaben sich dadurch enge, zielgeführte Vorgaben für den Sprachunterricht und wenig Zeit für fakultative Unterrichtsinhalte, zumal die tägliche Unterrichtszeit von 75 Minuten es schwierig machte, Lernformen, die über diesen Zeitraum hinausgingen, umzusetzen. Das Lehrwerk zeichnete sich zudem durch eine kompakte Bündelung der Inhalte aus, bot jedoch kaum ein schrittweises methodisches Vorgehen. Dies blieb dem methodischen Geschick der Lehrenden überlassen.

Persönlich machte ich die Erfahrung, dass viele Studierenden den Deutsch-Unterricht vor allem als Pflichtelement wahrnahmen und ihn als nicht direkt relevant für ihr Studium einschätzten. Hintergrund dieser Einschätzung war, dass viele Studierenden angaben, in erster Linie aufgrund der guten Reputation der Institution in der arabischen Welt dort zu studieren und weniger aus einem intrinsischen Interesse an deutscher Sprache und Kultur. Zudem war der Lehrplan thematisch kaum auf die Interessen der Studierenden und das anschließende Deutschlandjahr ausgerichtet. Dadurch begriffen viele Studierende den Unterricht primär als Prüfungsvorbereitung. Für meinen eigenen Unterricht ergab sich hieraus ein Interessenkonflikt, da ich es als sinnvoller erachtet hätte, die Studierenden auf das Deutschlandjahr interkulturell und sprachlich vorzubereiten, anstatt sie lediglich auf ein bestimmtes Sprachniveau zu bringen. In meinem Unterricht an der Institution versuchte ich zwar den eng getakteten Lehrplan zu erfüllen, allerdings begriff ich die Vorbereitung der Studierenden auf die Prüfungen in erster Linie als eigenverantwortlichen Teil des Studiums der Lernenden und vermied daher intensive Grammatik-Übungsphasen im Klassenzimmer. Stattdessen versuchte ich

möglichst vielfältige und authentische Sprachmaterialien aus dem deutschsprachigen Raum als Impulse in den Unterricht einzubauen, beispielsweise Kurzfilme, aktuelle Lieder oder authentisches Hörmaterial. Da der Zeitplan ein solches Vorgehen jedoch nur bedingt vorsah, entstand die Notwendigkeit, den vorgegebenen roten Faden des Lehrwerks durch Kürzen und Komprimieren an die didaktischen Vorstellungen der Lehrperson anzupassen. Dies führte dazu, dass ich zahlreiche Hör- und Lesetexte im betreffenden Lehrwerk während der Planungsphase aus meinem Unterricht ausschloss, da ich diese als künstliche Produkte einschätzte, welche versuchten, möglichst viel des relevanten Wortschatzes in kurzen Texten darzubieten, sodass kaum ein inhaltlich relevanter und authentischer Kontext entstehen konnte. Daher erachtete ich es als sinnvoller, diese Hör- und Lesephasen zugunsten eines persönlichen mündlichen Austausches der Lernenden zu kürzen. Im methodischen Bereich machte ich die Erfahrung, dass Partnerarbeit mit der Zielgruppe vor Ort recht gut funktionierte, wohingegen Gruppenarbeit eine Sozialform darstellte, welche nur selten zu fundierten Ergebnissen führte. Auch zeitintensive oder organisatorisch anspruchsvollere Methoden, wie Projektarbeit oder Gruppenpuzzle, konnten aufgrund der zeitlichen Rahmenbedingungen und der geringen Methodenkompetenz der Lernenden nicht durchgeführt werden. Dabei spielte es auch eine Rolle, dass bei vielen dieser methodischen Arrangements der zeitliche Aufwand in der Vorbereitung oft in keinem Verhältnis zum erwarteten Nutzen zu stehen schien.

In Bezug auf die Interviews mit den Lehrenden vor Ort hegte ich – ausgehend von meinen eigenen Lehrerfahrungen – die Erwartung, dass sie bezüglich des Ausschlusses von inhaltlichen Bereichen, wie beispielsweise Literatur oder Hör-Seh-Verstehen, in erster Linie auf die Rahmenbedingungen verweisen würden, um zu begründen, weshalb diese Bereiche in ihrem Unterricht keine Rolle spielten. Ich vermutete dies, da ich davon ausging, dass sich im Unterricht der Lehrenden die engen curricularen Vorgaben der Institution widerspiegeln würden. Daher werden vermutlich primär die inhaltlichen Bereiche ausgeschlossen, die nicht im Curriculum verankert sind. Bezüglich des Ausschlusses methodischer Verfahren aus dem Unterricht hielt ich es dagegen für wahrscheinlicher, dass die Lehrenden die Ablehnung methodischer Verfahren neben didaktisch-methodischen Vorbehalten mit bestimmten Eigenschaften der Zielgruppe begründen, zum einen da die Rahmenbedingungen nur einen geringen Einfluss auf die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts haben dürften und zum anderen, weil sich das methodische Setting des Unterrichts an der jeweiligen Zielgruppe ausrichten sollte, beispielsweise in Bezug auf Alter, Lerntradition oder Motivation der Zielgruppe.

Des Weiteren ging ich davon aus, dass die Lehrenden in den Interviews von Bereichen oder Verfahren berichten würden, die in ihrem Unterricht bislang eine untergeordnete Rolle spielen, da sie hier noch über zu wenig Erfahrung verfügten. Es wäre auch denkbar, dass dies Bereiche sind, in denen sich die Lehrenden unsicher oder nicht ausreichend kompetent fühlen, sodass bestimmte Dinge gemieden werden und somit außen vor bleiben. Dies könnte durchaus auch Bereiche und Verfahren betreffen,

von deren Lernwirksamkeit die Lehrenden grundsätzlich überzeugt sind und bei denen die Hindernisse für einen Einsatz im Unterricht eher auf praktische Gründe oder mangelndes Wissen zurückzuführen sind. Auch der hohe zeitliche Vorbereitungsaufwand und weitere pragmatische Gründe könnten eine Rolle spielen.

Grundsätzlich gehe ich davon aus, dass die subjektiven Theorien bzw. die didaktisch-methodischen Überzeugungen der Lehrpersonen einen direkten Einfluss auf die Planungsentscheidungen des Unterrichts und damit auch auf den Ausschluss aus dem Unterricht haben. Insbesondere halte ich sie in jenen Bereichen für entscheidend, in denen es um eine grundsätzliche Ausrichtung des Unterrichts und das Setzen von Lernzielen geht und in denen die Rahmenbedingungen und die Zielgruppe zunächst eine begrenzte Rolle spielen.

Bezüglich der Konzeption des Interview-Leitfadens ging ich davon aus, dass die Zielgruppe, die Rahmenbedingungen und die didaktisch-methodischen Überzeugungen der Lehrkräfte die entscheidenden Parameter beim Ausschluss von Unterrichtsbereichen und -verfahren aus dem Unterricht darstellen. Ich halte es zudem für wichtig, vorab zu reflektieren, was den eigenen Vorannahmen und Erwartungen widersprechen würde, um darauf im Laufe der Datenerhebung und -analyse reagieren zu können. Meinen Vorannahmen und Erwartungen würde es beispielsweise widersprechen, wenn die Lehrenden sich beim Ausschluss von inhaltlichen Bereichen und methodischen Verfahren auf andere Faktoren als die eben genannten beziehen würden. Ebenso rechne ich nicht damit, dass die Lehrkräfte den Ausschluss überwiegend auf abstrakte und wissensbasierte theoretische Argumente stützen, sondern dass die Rahmenbedingungen und die Zielgruppe – und damit die Erfahrungen der Lehrenden vor Ort – eine gewichtige Rolle spielen werden.

2 Forschungsüberblick: Subjektive Theorien von Lehrenden

2.1 Vom Behaviorismus zur Lehrerkognitionsforschung

Die „kognitive Wende“ in der Psychologie in den 1950er und 60er-Jahren bewirkte in der empirischen Unterrichtsforschung eine Ablösung des behavioristisch geprägten Prozess-Produkt-Paradigmas durch das Expertenparadigma. Kognitionen wurden fortan als Grundlage des Handelns von Lehrenden begriffen und in der Lehrerkognitionsforschung rückte die Erforschung des Wissens und Könnens von Lehrenden in den Vordergrund (SCHMOTZ, 2009, 13f.).

In klarer Abgrenzung zum behavioristisch geprägten Menschenbild entwickelten zahlreiche Forschungsprojekte in diesem Bereich ein „epistemologisches Subjektmodell“ (GROEBEN/SCHEELE, 1977), das dem Forschungssubjekt innerhalb des Forschungsprozesses reflexive und kognitive Fähigkeiten zugesteht und dadurch die Kluft zwischen Beforschtem und Forschendem auszugleichen versucht. Die Wurzeln des epistemologischen Subjektmodells finden sich bei George KELLY. Seine *personal-construct*-Theorie beschäftigte sich mit der Diskrepanz zwischen Forscher und Beforschtem. Beide werden als gleichermaßen zur Erkenntnis befähigte Subjekte betrachtet, was in der Formel „*man the scientist*“ (KELLY, 1955; vgl. PFLEGERL, 1999, 17) zum Ausdruck kommt.

Die Lehrerkognitionsforschung beschäftigt sich seither unter anderem mit der Analyse subjektiver Theorien, um zu erforschen, welches Denken und professionelle Wissen dem Handeln von Lehrenden zugrunde liegt. Dieser Forschungszweig basiert auf der Annahme, dass Lehrende im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit Theorien über den Unterricht ausbilden, die in Wechselwirkung zu didaktischen Entscheidungen und ihrem unterrichtlichen Handeln stehen. Es wird angenommen, dass sich diese Theorien auf alle Teilbereiche des Unterrichts und seiner Planung beziehen und sie untereinander verknüpft sind, so dass sich im Laufe der Zeit eine konsistente, stabile und rekonstruierbare Theorie des beruflichen Selbstverständnisses bildet (CASPARI, 2003, 32).

2.2 Überblick zur Forschungslage im Bereich subjektive Theorien

2.2.1 Definition des Konzepts „subjektive Theorie“

Die Forschungslage im Bereich „subjektive Theorien“ ist recht heterogen und unübersichtlich. Dies liegt unter anderem am uneinheitlichen Gebrauch von Begriffen und Konzepten, die sich oft nicht klar voneinander abgrenzen lassen oder sich inhaltlich überschneiden. So lassen sich bereits für den Begriff „subjektive Theorie“ in der Forschungsliteratur zahlreiche Synonyme finden, beispielsweise „subjektive Unterrichtstheorie“, „psychologisches Alltagswissen“, „naive Verhaltenstheorie“, „träges Wissen“, „implizite Theorie“, „intuitive Theorie“, „pragmatische Alltagstheorie“, „Berufstheorie“ oder „Lehrertheorie“ (WITTE/ HARDEN, 2010, 1329).

Darüber hinaus ist das Konzept der subjektiven Theorien nach WAHL (1981) und GROEBEN (1988) bislang weitestgehend auf den deutschsprachigen Raum begrenzt geblieben, sodass sich die empirischen Forschungsergebnisse nicht ohne Weiteres auf Konzepte in der internationalen Forschungslandschaft übertragen lassen. In der englischsprachigen Literatur wird in diesem Zusammenhang von *beliefs* gesprochen.

Der Begriff „subjektive Theorie“ geht auf das Konzept der „subjektiven psychologischen Theorien“ nach WAHL (1981) zurück und bezeichnet nach einer in ihren Grundzügen allgemein anerkannten Definition von MANDL und HUBER (1982) „*umfassende Aggregate von prinzipiell aktualisierbaren Kognitionen [...], in denen sich ihre [der Lehrpersonen; D.M.] subjektiven Sichtweisen des Erlebens und Handelns niederschlagen und die untereinander in einem Argumentationszusammenhang stehen*“ (MANDL/ HUBER, 1982, 2).

Darauf basierend betonen GROEBEN/ SCHEELE (1988/ 1998) insbesondere die Analogie zwischen subjektiven und objektiven Theorien: Beide verfügten über eine – zumindest implizite – Argumentationsstruktur und erfüllten die Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie. GROTJAHN hat in seiner Definition, an welcher ich mich im Folgenden in leicht abgeänderter Form orientieren möchte, vorgeschlagen, das Konstrukt „subjektive Theorie“ über die folgenden sieben Merkmale zu erfassen und einzugrenzen (GROTJAHN, 2005b, 42; GROTJAHN, 1998, 35f.; vgl. WITTE/ HARDEN, 2010, 1330; vgl. BERNDT, 2010, 895):

1. Bei subjektiven Theorien handelt es sich um relativ stabile kognitive Strukturen.
2. Subjektive Theorien sind nur teilweise bewusstseinsfähig: Sie setzen sich aus explizit-bewussten und implizit-unbewussten Kognitionen zusammen.
3. Subjektive Theorien weisen eine – zumindest implizite – Argumentationsstruktur auf, die über Kausalzusammenhänge verknüpft ist.
4. Analog zu wissenschaftlichen Theorien erfüllen subjektive Theorien die folgenden Funktionen:
 - (a) Realitätskonstituierung in Form von Situationsdefinitionen;
 - (b) Erklärung, Rechtfertigung und Vorhersage von Sachverhalten;
 - (c) Konstruktion von Handlungsentwürfen zur Herbeiführung von Sachverhalten
5. Subjektive Theorien beeinflussen im Zusammenspiel mit anderen Faktoren (z.B. Persönlichkeitsmerkmalen) beobachtbares Handeln und haben damit verhaltens- bzw. handlungsleitende Funktion.
6. Subjektive Theorien sind aktualisier- und rekonstruierbar, beispielsweise durch Interviews.
7. Es besteht eine Notwendigkeit der Prüfung der Akzeptabilität von subjektiven Theorien als ‚objektive‘ Erkenntnis.

Diese Definition entspricht im Wesentlichen der weiten Definition von subjektiven Theorien nach dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST). Kritisch zu betrachten ist bei dieser Definition der letzte Punkt, der eine Prüfung der subjektiven Theorie an objektiven Erkenntnisdimensionen verlangt (vgl. Kap. 2.2.2).

Ich möchte im Folgenden einen groben inhaltlichen Abriss über die wichtigsten Tendenzen der Forschung im Bereich „subjektive Unterrichtstheorien im Fremdsprachenunterricht“ geben und mich anschließend auf ausgewählte Einzelstudien, welche in Bezug auf meine Forschungsfrage wegweisend sind, konzentrieren. Aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit kann dies jedoch nur überblicksartig geschehen.

2.2.2 Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien

Als einflussreichstes Forschungsprojekt im Bereich der subjektiven Unterrichtstheorien kann das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ (im Folgenden mit „FST“ abgekürzt) von Norbert GROEBEN und Brigitte SCHEELE (1988) gelten. Kennzeichnend für dieses Forschungsprogramm ist die zweistufige Validierung der Interview-Daten: Zunächst werden in einer dialogisch orientierten Phase die subjektiven Theorien von Forschenden und Forschungsteilnehmenden mithilfe von Interviews und Struktur-lege-Techniken rekonstruiert („kommunikative Validierung“), bevor anschließend in der sogenannten „explanativen Validierung“ überprüft wird, ob diese Rekonstruktionen mit der unterrichtlichen Realität übereinstimmen.

Inwieweit diese Vorgehensweise dem Gegenstand angemessen ist, hängt davon ab, ob man die subjektiven Theorien - wie GROEBEN und SCHEELE - als direktes Abbild der mentalen Strukturen begreift oder ob man SCHAT (2003) folgt und sie lediglich als Konstruktionen auffasst, die in einer bestimmten Interaktionssituation gemacht wurden. Erstere Annahme führt im FST dazu, dass es sinnvoll erscheint, die den subjektiven Theorien innewohnende „*psychomentele Realität*“ (SCHAT, 2003, 26) mit der objektiven Realität – in diesem Fall dem tatsächlichen unterrichtlichen Handeln – abzugleichen. Möglich wird dies durch eine sehr enge Definition dessen, was unter subjektiven Theorien verstanden und anschließend überprüft werden soll. So fließt im FST nur das in die subjektive Theorie ein, was den Forschungsteilnehmenden bewusst und darüber hinaus logisch strukturiert und kognitiv stabil ist (GROEBEN/ SCHEELE, 1998, 22). Indem jedoch nur bewusstseinspflichtige kognitive Strukturen als subjektive Theorien aufgefasst werden, bleibt unklar, inwiefern dem Bewusstsein schwieriger zugängliche Kognitionen durch das FST erfasst werden können.

SCHAT weist zudem darauf hin, dass die Phase der explanativen Validierung letztlich dem epistemologischen Subjektmodell widerspricht, indem zunächst Wert darauf gelegt wird, die Daten in einem gleichberechtigten Interaktionsprozess zu erheben, dann aber der Anspruch erhoben wird, diese

Daten anschließend aus objektiver Perspektive zu testen. Dies sei der „*Versuch der Forschenden, sich von den Daten zu distanzieren, die erst durch ihre Teilnahme an einem Interaktionsprozess zustande gekommen sind*“ (SCHART, 2003, 29).

Begreife man die subjektiven Theorien dagegen nicht als mentale Repräsentationen, sondern als (Re-)Konstruktionen, welche zu einem wesentlichen Teil aus dem Forschungssetting und der jeweiligen Interaktion zwischen Forschendem und Forschungsteilnehmendem entstehen, dann wird dieser zweiten Forschungsphase die Grundlage entzogen. Subjektive Theorien werden dann nicht als unabhängig von der Erhebungssituation existierende kognitive Phänomene aufgefasst, so dass sie auch nicht eins zu eins auf ihre Akzeptabilität in der unterrichtlichen Realität überprüft werden können. Demzufolge liegt der Schwerpunkt nicht auf der Frage, inwieweit das Unterrichtshandeln das Abbilden der subjektiven Theorie ist, sondern wie die Lehrenden in einer spezifischen Erhebungssituation ihre subjektiven Wissensbestände ordnen und strukturieren (SCHART, 2003, 22f./28). Subjektive Theorien werden dann zwar weiterhin als wichtiger Einflussfaktor auf das Handeln im Unterricht verstanden, es wird allerdings davon ausgegangen, dass das tatsächliche Unterrichtshandeln darüber hinaus noch von anderen Faktoren abhängt, beispielsweise von situativen Faktoren im Unterricht oder den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen des Unterrichts.

Der Erkenntniswert des Forschungsprozesses besteht dann darin, gedankliche Strukturen sichtbar zu machen und damit einen Einblick in die Denk- und Begründungsmuster der Lehrperson zu geben. Nicht die tatsächliche Strukturierung und mentale Repräsentation des Wissens oder der Ablauf bestimmter mentaler Prozesse, sondern das Deuten und Durchdringen des Bereichs „Unterricht“ aus der subjektiven Sicht der Lehrenden steht dann im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses.

Im Rahmen dieser Studie folge ich der Auffassung von SCHART und werde in diesem Sinne die gedankliche Strukturierung des Bereichs „Ausschluss von Unterrichtsinhalten und -verfahren aus dem Unterricht“ aus Sicht der Forschungsteilnehmenden darstellen.

Da die derart gewonnenen Wissensbestände als das „*Produkt einer Interaktionssituation*“ (SCHART, 2003, 28) begriffen werden, erfolgt im Gegensatz zum FST, das sich an die traditionellen Gütekriterien der „Reliabilität“, „Validität“ und „Objektivität“ anlehnt, eine Orientierung an Gütekriterien wie „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ und „Transparenz des Forschungsprozesses“ (vgl. Kap. 3.3.2).

Daraus ergibt sich die Frage, über welche Arten von Wissensbeständen Lehrende verfügen, und was für eine Art von Wissen im Rahmen einer verbalen Rekonstruktion dieser Theorien von ihnen erwartet werden kann. Daher soll im folgenden Kapitel ein kurzer Überblick über das Forschungsfeld „professionelles Lehrer-Wissen“ gegeben werden, bevor ich mich mit der Frage zuwenden möchte, in welchem Verhältnis diese Wissensbestände zum Planen und Handeln des Unterrichts – und damit zum Ausschluss von inhaltlichen Bereichen und methodischen Verfahren aus dem Unterricht – stehen.

2.3 Professionelles Wissen von Lehrenden

2.3.1 Kategorisierung des Forschungsfeldes „professionelles Lehrer-Wissen“

Das professionelle Wissen und Denken von Lehrpersonen ist Gegenstand einer umfangreichen Forschungsliteratur. Im Rahmen der Lehrerkognitionsforschung systematisieren CLARK und PETERSON (1986) die vorliegenden Erkenntnisse zu Denkprozessen von Lehrenden in die Bereiche:

- *preactive and postactive thoughts*;
- *interactive thoughts and decisions*;
- *implicit theories and beliefs*.

„*Preactive and postactive thoughts*“ beziehen sich dabei auf gedankliche Prozesse, die während der Vorbereitung und Planung und während der analytischen Nachbereitung des Unterrichts stattfinden. „*Interactive thoughts and decisions*“ bezeichnen Denkprozesse während des Unterrichts, wobei insbesondere Entscheidungen der Lehrkraft im Verlauf einer Unterrichtsstunde im Fokus stehen. Der dritte Bereich der „*implicit theories and beliefs*“ beschreibt die Überzeugungsebene, welche den Entscheidungen der Lehrenden zugrunde liegt (vgl. SCHMOTZ, 2009, 14).

Die vorliegende Arbeit lässt sich einerseits dem Bereich der „*preactive thoughts*“ zuordnen, weil sich der Ausschluss von Unterrichtsbereichen und -verfahren in dieser Phase manifestiert und davon ausgegangen werden kann, dass dem Ausschluss von Unterrichtsbereichen und -verfahren aus dem Unterricht in der Regel eine Planungsphase vorausgeht, in welcher der Lehrende für eine konkrete Unterrichtseinheit entscheidet, was in seinem Unterricht stattfinden soll und was nicht. Andererseits spielt der Bereich der „*implicit theories and beliefs*“ eine Rolle, da überprüft werden soll, inwiefern die Ebene der Überzeugungen einen Einfluss auf die Entscheidungen der Lehrenden hat.

In der deutschsprachigen Forschungsliteratur werden diese Forschungsbereiche unter dem Begriff „professionelles Wissen von Lehrenden“ bzw. „Lehrer-Wissen“ zusammengefasst. Neben empirischen Studien zum Lehrer-Wissen existieren auch Studien zum Lehrer-Denken, beide Begriffe werden jedoch zumeist synonym verwendet (vgl. CASPARI, 2003, 32f.). Sie dienen beide der Erforschung des „*knowledge of self*“ (CASPARI, 2003, 33) und greifen dazu auf das „[...] *bewusste und unbewusste Wissen über die eigenen Werte, Ziele, Vorstellungen, Eigenschaften, Stärken und Schwächen*“ (ebd.) zurück, welche in ihrer Gesamtheit und kausalen Verknüpfung das Konstrukt „subjektive Theorie“ bilden.

2.3.2 Definition von Wissen in der Lehrerkognitionsforschung

Grundsätzlich wird Wissen im engeren Sinne als systematisches Wissen verstanden, das einen als gewiss geltenden Bestand an Fakten, Theorien und Regeln umfasst. Wissen ist – im Gegensatz zu „meinen“ und „glauben“ – allgemeingültig, begründet und überprüft. Lehrer-Wissen im engeren Sinne

beinhaltet Wissen, das größtenteils auf akademischem Wege erworben wurde und sich in die Teilbereiche disziplinäres Fachwissen, (fach-)didaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen gliedern lässt.

Es lässt sich jedoch eine zweite, weiter gefasste Bedeutungsvariante von *Wissen* finden: Wissen im weiten Sinne beinhaltet auch Überzeugungen, die als „Alltagswissen“ oder „Erfahrungswissen“ konzeptualisiert werden und die allgemein verfügbare lebensweltliche Orientierungen im Rahmen alltäglicher Zusammenhänge darstellen (auch als „vorwissenschaftliches Alltagswissen“ bezeichnet) (MITTELSTRAß, 2004, 717f.).

In der Lehrerkognitionsforschung wird zumeist von einem weiten Begriffsverständnis von Wissen ausgegangen, das sowohl Überzeugungen und Einstellungen (*beliefs*) als auch subjektive Theorien mit einschließt (LEUCHTER et al., 2006, 564; SCHMOTZ, 2009).

Eine inhaltlich klare Kategorisierung und Abgrenzung der bei der verbalen Rekonstruktion subjektiver Theorien abgerufenen kognitiven Bestände gestaltet sich infolge dieser weiten Begriffsdefinition schwierig. So setzt sich die subjektive Sichtweise von Lehrern nach BORG (2003, 82; zit.nach CASPARI, 2014, 21) aus den folgenden Wissensformen zusammen, welche sich nur schwer voneinander abgrenzen lassen und die sich zudem wechselseitig beeinflussen:

- *beliefs, knowledge, theories, attitudes,*
- *images, assumptions, metaphors*
- *conceptions, perspectives*

Diese Kognitionen wiederum können sich auf so unterschiedliche Teilbereiche wie „*teaching, teachers, learning, students, subject matter, curricula, materials, instructional activities*“ und „*self*“ (BORG, ebd.) beziehen².

2.3.2.1 Deklaratives, prozedurales und metakognitives Wissen

Weit verbreitet ist die Kategorisierung verschiedener Wissensebenen nach ANDERSON (2001). Er unterscheidet zwischen deklarativem, prozeduralem und metakognitivem Wissen. Dies entspricht der soziologischen Unterscheidung zwischen „wissen, dass“, „wissen, wie“ und „wissen, warum“ nach POLYANI (1985).

Deklaratives Wissen („wissen, dass“) beinhaltet explizites Wissen im Sinne von Fakten, das dem Bewusstsein zugänglich ist und einfach reproduziert werden kann. Bleibt es ohne Anwendungsbezug spricht man von „trägem“ Wissen. Prozedurales Wissen ist anwendungsbezogenes Handlungswissen („wissen, wie“), das als implizites Wissen in der Regel nicht bewusstseinsfähig ist und daher nur schwer oder gar nicht verbalisiert werden kann. Metakognitives Wissen wird als Wissen über die

² Der bei BORG verwendete Terminus „*teacher cognition*“ wird hier im Sinne von „*Innensicht*“ und „*subjektive Sichtweisen*“ verstanden (vgl. CASPARI, 2014, 21).

eigenen Kognitionen verstanden („wissen, warum“), beispielsweise wenn es um die Fähigkeit geht, den eigenen Lernprozess mithilfe von Lernzielen zu steuern.

2.3.2.2 Kompetenzen

Aufgrund der oben erwähnten definitorischen und methodologischen Unklarheiten ist in den vergangenen Jahren in der Unterrichts- und Lehrerkognitionsforschung ein Konzeptwechsel von subjektiven Theorien zu Kompetenzen zu beobachten. Nach WEINERT (2001a) lassen sich Kompetenzen als kognitive Fertigkeiten und Fähigkeiten beschreiben, die dazu dienen, Probleme zu lösen und diese Problemlösefähigkeiten in variablen Situationen erfolgreich einzusetzen. Wissen wird dabei in erster Linie als kognitive Struktur definiert, welche durch motivationale, volitionale und soziale Fähigkeiten ergänzt wird³. Dadurch wird eine differenziertere Analyse von Lehrerkognitionen möglich. Das Konzept der subjektiven Theorien fokussiert dagegen stärker auf sowohl kognitive als auch affektive Elemente. In Form von Überzeugungen werden kognitive und affektive Elemente miteinander verbunden. Dies ermöglicht einerseits einen ganzheitlicheren Blickwinkel auf die Sicht der Lehrpersonen, macht es aber andererseits schwierig, die in das Konzept einfließenden Kognitionsebenen trennscharf voneinander abzugrenzen und mittels standardisierter empirischer Untersuchungsmethoden zu messen (SCHMOTZ, 2009, 15).

In Bezug auf die vorliegende Arbeit kann diese Problematik allerdings ignoriert werden, weil anstatt verschiedener Kognitionsebenen unterschiedliche Begründungsebenen in Bezug auf die Forschungsfrage unterschieden wurden. Die Unterscheidung dieser Erklärungsebenen richtete sich nach inhaltlichen Kriterien, das heißt je nachdem auf welcher Ebene die Forschungsteilnehmenden inhaltlich argumentierten und wie abstrakt sie sich mit der Forschungsfrage auseinandersetzten. Eine Trennung in kognitive und affektive Elemente erschien dadurch als zweitrangig.

WEINERT (2001b, 27f.)

2.3.2.3 Wissen, Überzeugungen und Skripts

In Bezug auf das Forschungsfeld „subjektive Theorien von Lehrenden“ erscheinen die Kategorisierungen von LEUCHTER et al. (2006) und SCHMOTZ (2009) zielführend, welche das Wissen von Lehrenden anhand des Parameters „Handlungsnähe“ bzw. „Anwendungsorientierung“

3 WEINERT (2001) definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [...] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Motivationale, volitionale und soziale Fähigkeiten sind damit primär in Bezug auf die Anwendung und Umsetzung der kognitiven Problemlösefähigkeiten relevant.

differenzieren⁴. Es wird davon ausgegangen, dass Lehrende die unterschiedlichen Wissensbestände, über die sie verfügen, im Hinblick auf ihre Lehrpraxis verknüpfen.

LEUCHTER et al. unterscheiden die Kognitionen von Lehrern anhand ihrer Nähe zum unterrichtlichen Handeln in verhaltensferne und verhaltensnahe Kognitionen (LEUCHTER et al., 2006). Verhaltensferne Kognitionen sind demnach grundlegende Überzeugungen und Vorstellungen darüber, wie Lernen und Lehren funktioniert. Sie liegen „*grundsätzlich dem Handeln zugrunde, [besitzen] aber nicht in jeder Situation handlungsleitende Wirkung*“ (SCHMOTZ, 2009, 31). Demgegenüber sind verhaltensnahe Kognitionen dem Handeln direkt vorgeschaltet. Sie werden auch als handlungsleitende oder handlungssteuernde Kognitionen (WAHL, 1991) bezeichnet.

SCHMOTZ (2009) schließt an diese Kategorisierung an und unterscheidet in *Wissen, Überzeugungen* und *Skripts*. *Skripts* sind Kognitionen, welche im Moment des Handelns aktiviert werden und sich als automatisiert ablaufende Handlungspläne charakterisieren lassen. Sie sind „*im Moment des Handelns wirksam, mit diesem gekoppelt und situativ gebunden sowie mit der individuellen Erfahrung verknüpft*“ (LEUCHTER et al., 2006, 566). Terminologisch entsprechen (Unterrichts-) Skripts den handlungsleitenden Kognitionen nach WAHL (1981b) und den verhaltensnahen Kognitionen nach LEUCHTER et al. (2006). Konzeptuell sind Skripts zudem eng mit prozeduralem Wissen nach ANDERSON (2001) verwandt⁵.

Überzeugungen und *Wissen* lassen sich nur schwer voneinander abgrenzen. Ein Grund dafür ist, dass Lehrende ihre Überzeugungen oft als Wissen ansehen und sich diese unscharfe Trennung auch in vielen Untersuchungen wiederfinden lassen. DE CORTE et al. (2002, 301; zit. nach SCHMOTZ, 2009, 17) merken dazu an:

From a psychological perspective, beliefs and knowledge are closely related constructs.

Je nach Terminologie werden *Überzeugungen* nach SCHMOTZ (2009) auch als verhaltensferne Kognitionen (LEUCHTER et al., 2006) oder *beliefs* (STAUB/ STERN, 2002) bezeichnet. RICHARDSON (1996, 103; zit. nach SCHMOTZ, 2009, 26) definiert Überzeugungen bzw. *beliefs* folgendermaßen:

Beliefs are thought of as psychologically held understandings, premises or propositions about the world that are felt to be true.

4 Die Wissensarten nach ANDERSON (2001) lassen sich ebenfalls bezüglich ihrer Nähe zum Handeln unterscheiden: Während prozedurales Wissen einen starken Handlungsbezug aufweist, wirkt sich deklaratives Wissen nicht direkt auf das Handeln aus, sondern dient als Basis für prozedurale Wissensbestände.

5 Skripts gelten auch als jene kognitiven Strukturen, die dafür verantwortlich sind, wenn Lehrende im Unterricht anders handeln als geplant. Wenn Lehrende den Unterricht als Stresssituation erleben, greifen sie auf stark routinierte Handlungsabläufe zurück. WAHL (1991) spricht in diesem Zusammenhang von „Handeln unter Druck“.

SCHMOTZ (2009, 27) definiert Überzeugungen als „*gegenstandsbezogene und erfahrungsbasierte Aussagen mit affektiv bewertendem Charakter [...], die sich als komplexes System mit situationsspezifisch konkurrierenden Überzeugungen beschreiben lassen*“. Für das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen können sie als „*Brücke zwischen Wissen und Handeln*“ (ebd.) angesehen werden.

In ihrer Gesamtheit können Überzeugungen als *subjektive Theorien* nach GROEBEN/ SCHEELE (1988) aufgefasst werden. Subjektive Theorien lassen sich dann als Überzeugungssysteme charakterisieren, die an der Schnittstelle zwischen „trägem“ theoretischem Wissen und rein anwendungsorientiertem, automatisiertem Wissen angesiedelt sind und in die sowohl deklarative als auch prozedurale Wissensbestände einfließen (vgl. SCHMOTZ, 2009, 14ff.).

Methodisch werden zur Erhebung von handlungsleitenden Kognitionen retrospektive Verfahren eingesetzt, beispielsweise retrospektive Befragungen in Verbindung mit Video-Recalls. Für die Erhebung von verhaltensfernen Kognitionen haben sich Interviews, Struktur-Lege-Techniken und Fragebögen als zielführend erwiesen.

SCHMOTZ (2009, 16ff.) unterscheidet vier Dimensionen von Überzeugungen: epistemologische, unterrichtsbezogene, professionsbezogene und selbstbezogene. Sie unterscheiden sich bezüglich ihres Abstraktionsgrades bzw. des Grades ihres Handlungsbezugs. Insbesondere die epistemologischen und die unterrichtsbezogenen Überzeugungen sind für die vorliegende Arbeit relevant, weshalb ich kurz auf sie eingehen möchte.

Epistemologische Überzeugungen werden als „*Überzeugungen zum Charakter von Wissen und zum Wissenserwerbsprozess*“ (SCHMOTZ, 2009, 41) konzeptualisiert.⁶ Sie zeichnen sich durch ihren hohen Abstraktionsgrad aus und besitzen keinen direkten Einfluss auf das Handeln.

Unter unterrichtsbezogene Überzeugungen lassen sich „*Überzeugungen zum Lehr- Lernprozess und zur Rolle der Lehrperson im Unterricht*“ (SCHMOTZ, 2009, 41) subsumieren. Unterrichtsbezogene Überzeugungen haben – im Gegensatz zu epistemologischen Überzeugungen – eine stark handlungsleitende Wirkung (SCHMOTZ, 2009, 32; vgl. auch LEUCHTER et al., 2006). Um unterrichtsbezogene Überzeugungen zu analysieren, werden zwei Beschreibungsdimensionen identifiziert: die Definition der Lehrerrolle und die Definition des Lehr-Lernprozess durch die Lehrenden (SCHMOTZ, 2009, 34).

Als Subdimensionen der Lehrerrolle identifiziert sie – ausgehend von den klassischen wissenschaftlichen Lern-Theorien – eine kognitivistische, konstruktivistische, problemorientierte und erzieherische Lehrerrolle. Aus kognitivistischer Sicht fungiert der Lehrer als Wissensvermittler, d.h. er präsentiert und erklärt das zu vermittelnde Wissen und leitet die Schüler an. In konstruktivistischen Settings stellt der Lehrende lediglich Problemsituationen und Werkzeuge zur Verfügung und berät und unterstützt die Schüler. Der problemorientierte Lehrer stellt eine Mischung der beiden Modelle dar,

6 Die Unterscheidung geht zurück auf HOFER/ PINTRICH (1997).

indem der Lehrende je nach Situation präsentiert und erklärt oder berät und unterstützt. Aus erzieherischer Sicht fördert der Lehrer insbesondere die Charakterbildung, beispielsweise indem Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Identitätsaufbau unterstützt werden.

Bei der Definition des Lehr-Lernprozesses verweist SCHMOTZ (2009, 34) auf die Subdimensionen „rezeptiv“, „aktiv“, „kooperativ“ und „differenziert“, wobei sie sich allerdings in erster Linie auf den Mathematik-Unterricht bezieht.

Unterrichtsbezogene Überzeugungen bilden die Schnittstelle zwischen Wissen und Unterrichtsskripts. Sie spielen laut SCHMOTZ (2009, 42) „eine stärkere Rolle bei der Unterrichtsvorbereitung und im Hinblick auf eine eher allgemeine Verhaltensintention, die sich nicht zwingend in der spezifischen Unterrichtssituation widerspiegeln muss“.

Es wird angenommen, dass sich die Überzeugungen von Lehrenden auf Basis ihrer deklarativen Wissensbestände bilden und durch subjektives Erfahrungs- und Reflexionswissen, das im Laufe der Unterrichtstätigkeit erworben wird, angereichert, reflektiert und verdichtet werden (LEUCHTER et al., 2006, 565).

Deklaratives Wissen wird demzufolge nur als indirekt handlungsleitend verstanden. Es fließt zwar in die Überzeugungen der Lehrenden ein, kann aber in Konkurrenz zum praktischen Erfahrungswissen der Lehrenden stehen und wird im Hinblick auf seine Praxistauglichkeit gefiltert und in anwendungsorientiertes bzw. prozedurales Wissen umgewandelt. *Unterrichtsbezogene Überzeugungen* sind somit zwar auf das Handeln im Unterricht ausgerichtet, wirken allerdings auf einer abstrakteren Ebene als *Unterrichtsskripts*.

2.3.2.4 Zum Übergang von Überzeugungen zu Unterrichtsskripts

Bislang ist empirisch nicht gesichert, wie sich der Übergang von verhaltensfernen zu verhaltensnahen Kognitionen bzw. von Überzeugungen zu Unterrichtsskripts vollzieht. Eine weit verbreitete Vorstellung ist, dass die Überzeugungen zum Lehren und Lernen im Laufe der Zeit in die Unterrichtsskripts „absinken“, das diese Wissensbestände also mehr oder weniger „automatisch“ in das Handeln eingliedert werden (vgl. SCHMOTZ, 2009, 42)⁷.

Dass es jedoch zu kurz greift, wenn man sich diesen Zusammenhang als einfachen Umwandlungsprozess von abstrakten Überzeugungen in konkrete, situationsspezifische Handlungspläne vorstellt, veranschaulichen LEUCHTER et al. (2006) in ihrer Studie „*Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen*“. Sie untersuchten, inwiefern zwischen den unterrichtsbezogenen Überzeugungen und den handlungsleitenden Kognitionen bei Lehrpersonen im Fach Mathematik ein kohärenter

⁷ SCHMOTZ (2009, 42) geht davon aus, „dass den beobachtbaren Handlungsrouitinen von Lehrpersonen zum Zeitpunkt ihres Erwerbs durchaus bewusste Überzeugungen zu Lehr-Lernprozessen zugrunde lagen. Diese Kognitionen wurden allerdings im Verlauf des Berufslebens und mit zunehmender Erfahrung immer stärker automatisiert und somit in Unterrichtsskripts ‚überführt‘.“ Unterrichtsskripts können somit als im Laufe der Zeit routinierte bzw. automatisierte Überzeugungen angesehen werden (vgl. hierzu auch BLÖMEKE, 2002).

Zusammenhang nachgewiesen werden kann. Dafür verglichen sie 20 deutsche und 18 schweizerische Lehrpersonen hinsichtlich der Frage, inwiefern das Lehr-Lern-Verständnis der Lehrenden auf der Ebene ihrer Überzeugungen mit den handlungsleitenden Kognitionen in einer bestimmten Situation korreliert. Dabei wurden die Überzeugungen der Lehrenden mittels Interviews und die handlungsleitenden Kognitionen durch retrospektive Verfahren im Anschluss an eine Unterrichtsstunde rekonstruiert.

LEUCHTER et al. kommen zu dem Ergebnis, dass sich die unterrichtsbezogenen Überzeugungen der Lehrpersonen nicht direkt auf der Ebene der handlungsleitenden Kognitionen widerspiegeln. In den untersuchten Fällen stand das Beschreiben eines konstruktivistisch geprägten Lehr-Lernverständnisses auf der Überzeugungsebene in Widerspruch zu einem eher rezeptiven Lehr-Lernverständnis auf der Handlungsebene. Die in der Studie aufgetretene geringe Korrespondenz zwischen verhaltensfernen und verhaltensnahen Kognitionen wird u.a. mit den Faktoren „belastende Rahmenbedingungen“ und „geringe Selbstwirksamkeit der Lehrenden“⁸ erklärt (LEUCHTER et al., 2006, 566). Die Autoren der Studie weisen zudem darauf hin, dass mangelndes Wissen, wie die subjektiven Überzeugungen praktisch umgesetzt werden können, ebenfalls ein beschränkender Faktor sein kann (LEUCHTER et al., 2006, 577).

Es steht aufgrund der Ergebnisse der Studie von LEUCHTER et al. zu vermuten, dass kein widerspruchsfreies „Absinken“ des Wissens in Handlungspläne stattfindet, sondern dass die Wahrnehmung der Rahmenbedingungen des Unterrichts durch die Lehrenden einen Einfluss auf den Zusammenhang zwischen Überzeugungen und Unterrichtshandeln hat. Erlebt der Lehrende die Rahmenbedingungen als belastend, so kann dies dazu führen, dass er nicht gemäß seiner Überzeugungen unterrichtet⁹.

2.4 Einflussfaktoren auf die Unterrichtsplanung

2.4.1 Zum Einfluss von subjektiven Theorien auf das Unterrichtshandeln

Aufgrund dieses unklaren Zusammenhangs zwischen Überzeugungen und Handeln bleibt die Frage nach dem Zusammenhang solcher subjektiven Wirklichkeitskonstrukte und unterrichtlichem Handeln eine der meistdiskutierten und „zentralsten Fragen der Lehrerforschung“ (CASPARI, 2014, 22).

Inwieweit ein direkter Einfluss der subjektiven Theorien von Lehrkräften auf ihr Unterrichtshandeln besteht und inwiefern weitere Faktoren, wie die bereits erwähnten Rahmenbedingungen des Unterrichts, das Lehrer-Handeln beeinflussen, ist für die vorliegende Studie eine entscheidende Frage, da ich davon ausgehe, dass Lehrende die Auswahl von Unterrichtsinhalten nicht isoliert von ihrer

8 Selbstwirksamkeit wird in diesem Zusammenhang verstanden als „Überzeugung, schwierige Situationen in der Schule bewältigen zu können und trotz der schwierigen Umstände einen guten Unterricht zu gestalten“ (LEUCHTER et al., 2006, 566).

9 Ebenso kann angenommen werden, dass Lehrende mit höherer Selbstwirksamkeit eher nach ihren Überzeugungen unterrichten.

subjektiven Unterrichtstheorie vornehmen und dass das Unterrichtshandeln neben anderen Faktoren, wie beispielsweise den institutionellen Rahmenbedingungen und der jeweiligen Zielgruppe, zumindest von den subjektiven Unterrichtstheorien mitbeeinflusst wird (vgl. Kap. 1.2). Inwiefern sich der Einflussbereich der subjektiven Theorien auch auf jene Bereiche ausdehnen lässt, welche schon in der Phase der Unterrichtsplanung aus dem Unterricht ausgeschlossen werden, soll mithilfe dieser Studie geklärt werden.

Hierbei fasse ich die Phase der Unterrichtsplanung im Allgemeinen und den Ausschluss von Unterrichtsbereichen im Speziellen als einen Bereich des Handelns auf, dem bewusste Entscheidungen (oder zumindest potenziell begründbare Begründungsmuster) zugrunde liegen. Dieses Planungshandeln wird somit analog zum Unterrichtshandeln als aktive, rekonstruierbare Entscheidungshandlung begriffen.

Die Beantwortung der Frage nach dem Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und Lehrer-Handeln ist darüber hinaus eine wichtige Voraussetzung für zahlreiche empirische Studien in diesem Bereich, wenngleich oftmals stillschweigend angenommen wird, dass ein solcher Zusammenhang in irgendeiner Form besteht. Allerdings ist die empirische Erkenntnislage keineswegs so eindeutig, wie man annehmen möchte. Ich möchte daher zunächst einen kurzen Überblick über die Beantwortung der Frage geben, inwiefern sich Überzeugungen und subjektive Theorien auf das Handeln der Lehrkräfte im Unterricht auswirken. bevor ich mich auf die Phase der Unterrichtsplanung konzentriere und der Frage nachgehe, welche weiteren Einflussfaktoren auf das Planungshandeln von Lehrkräften theoretisch fundiert angenommen werden können.

WITTE/ HARDEN konstatieren, dass Forschungsarbeiten zum Zusammenhang zwischen Unterrichtshandeln und subjektiven Theorien ergeben hätten, „*dass für das faktische Unterrichtshandeln der Lehrkräfte ihre subjektiven Unterrichtstheorien [...] von zentraler Bedeutung [...] sind*“ (WITTE/ HARDEN, 2010, 1329). Noch weiter geht das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“, wenn es davon ausgeht, dass subjektive Theorien nicht nur direkte Auswirkungen auf das Handeln im Unterricht haben, sondern dass Handeln ausschließlich durch Denken geleitet wird (vgl. SCHAT, 2003, 29).

CASPARI weist jedoch darauf hin, dass eine handlungsregulierende Funktion bislang lediglich für subjektive Theorien kürzerer Reichweite empirisch nachgewiesen werden konnte (CASPARI, 2001, 256). Bei weiter reichenden subjektiven Theorien lasse sich dies zwar plausibel annehmen, allerdings könnten bezüglich des Verhältnisses zwischen subjektiven Theorien einzelner Lehrkräfte und ihrem konkreten Handeln im Unterricht keine empirisch gesicherten Aussagen getroffen werden.

SCHMOTZ (2009, 27) fasst zusammen, dass sich bezüglich des Zusammenhangs zwischen Überzeugungen und unterrichtlichem Handeln kein eindeutiges Bild erkennen lasse. Es gebe sowohl Studien, die einen engen Zusammenhang von Überzeugungen und Handeln postulierten, als auch solche, die auf Inkonsistenzen zwischen den geäußerten Überzeugungen und dem konkreten

unterrichtlichen Handeln fokussierten. Dieses widersprüchliche Bild führt sie auch auf die verwendeten Untersuchungsmethoden zurück. Qualitative Studien weisen demnach eher auf Inkonsistenzen zwischen Überzeugungen und Handeln hin, da sie auf den Einzelfall bezogen blieben und durch ihre detaillierte Analyse eher auf den Einfluss moderierender Faktoren hinwiesen, während solche Inkonsistenzen in stärker standardisierten Untersuchungsverfahren eine geringere, kaum messbare Größe darstellten. Dies hänge mit dem unterschiedlichen Grad der Aggregation der Daten zusammen (SCHMOTZ, 2009, 30). Eine weitere Erklärung, weshalb – neben Unterschieden in der Forschungsmethode und moderierenden Variablen¹⁰ – in den Untersuchungen Inkonsistenzen zwischen Überzeugungen und Handeln auftreten, liege in den unterschiedlichen Überzeugungsebenen begründet (SCHMOTZ, 2009, 31).

Darüber hinaus muss darauf hingewiesen werden, dass die Entwicklung subjektiver Unterrichtstheorien „*durchaus nicht immer geradlinig und unproblematisch, sondern auch zirkulär und verknotet*“ (WITTE/ HARDEN, 2010, 1330f.; vgl. hierzu auch WAGNER, 1984, 2003) verläuft. Infolgedessen sollte der Zusammenhang zwischen subjektiver Theorie und Unterrichtshandeln als Variable begriffen werden, die im Laufe einer langjährigen Tätigkeit als Lehrkraft Schwankungen unterworfen sein kann. Es muss davon ausgegangen werden, „*dass keine einfache Ursache-Wirkungsbeziehung zwischen Überzeugungen und Handeln existiert*“ (SCHMOTZ, 2009, 42). Stattdessen lassen sich eine Reihe an moderierenden Einflussvariablen feststellen, beispielsweise (belastende) schulische Rahmenbedingungen oder Persönlichkeitsmerkmale der Lehrpersonen, aber auch vorangegangene eigene Schulerfahrungen. Diese Variablen „*scheinen einen starken Einfluss auf den Zusammenhang zwischen Überzeugungen und unterrichtlichem Handeln auszuüben*“ (SCHMOTZ, 2009, 42).

2.4.2 Weitere Einflussfaktoren auf das Unterrichtsplanen und -handeln von Lehrenden

Wenn man trotz der nicht eindeutigen Forschungslage annimmt, dass die subjektive Theorie des Lehrenden das Planen und Handeln im Unterricht mehr oder weniger direkt beeinflusst, dann stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis der Einfluss der subjektiven Unterrichtstheorie auf den Unterricht zu diesen moderierenden Einflussvariablen steht. Inwieweit sind subjektive Theorien und die darin zum Ausdruck kommenden unterrichtsbezogenen Überzeugungen nur eine Einflussgröße, die in einer konkreten Planungs- oder Unterrichtssituation mit anderen Einflussgrößen korreliert?

Die Studie von ELEY „*Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach*“ (2006) untersucht in diesem Zusammenhang, welcher Art die Kognitionen sind, die Lehrende beim Planen einer konkreten Unterrichtsstunde leiten. Dazu befragte er 29 Lehrende unterschiedlicher Fachrichtungen an Universitäten und bat sie im Anschluss an die Planung einer

¹⁰ Vgl. die im vorherigen Kapitel vorgestellte Studie von LEUCHTER et al. (2006).

Unterrichtseinheit sich die damit verbundenen Kognitionen und Entscheidungsschritte ins Gedächtnis zu rufen. Dabei kam er zu dem Ergebnis, dass es sich in erster Linie um konkrete, kontextgebundene und auf die jeweilige Stunde abzielende Kognitionen handelte. Dagegen schienen übergeordnete Theorien über Lehren und Lernen mit einem höheren Abstraktionsgrad (*higher level conceptions*) in dieser Phase keine Rolle zu spielen (ELEY, 2006, 208).

Wenngleich also in einem detaillierten, kurzfristigen Unterrichtsplanungsprozess subjektive Theorien allenfalls eine untergeordnete Rolle zu spielen scheinen, bleibt offen, inwiefern damit ein Einfluss von subjektiven Überzeugungen auf das mittel- und langfristige Planen von Unterricht ausgeschlossen werden kann.

Welche Faktoren Lehrende beim Treffen von Entscheidungen hinsichtlich ihres Unterrichts am stärksten beeinflussen, untersuchte SMITH (1992) in ihrer Studie „*Teacher decision-making in the adult ESL classroom*“. Basierend auf SHAVELSON/ STERN (1981) geht sie davon aus, dass Persönlichkeitsmerkmale der Lehrenden (*teacher characteristics*) und die Rahmenbedingungen (*context factors*) die wesentlichen Einflussfaktoren für Entscheidungen sind, die in der Planungs- und Realisierungsphase des Unterrichts gemacht werden. Unter diese Persönlichkeitsmerkmale des Lehrenden subsumiert sie die subjektiven Überzeugungen der Lehrkräfte über das Lehren und Lernen einer Zweitsprache (*beliefs about teaching and learning a second language*), die subjektive Wahrnehmung der Rahmenbedingungen und des Unterrichtskontextes (*perceptions of the instructional task and context*) und das theoretische Wissen über die Zweitsprache (*L2-theoretical knowledge*). Hinsichtlich der Rahmenbedingungen differenziert SMITH zwischen den objektiven Rahmenbedingungen, wie Institution, Unterrichtsetting und Lernenden einerseits und der Wahrnehmung und subjektiven Interpretation derselben durch die Lehrkraft andererseits (SMITH, 1992, 199).

Es wird somit angenommen, dass unterrichtsbezogene Entscheidungen im Zusammenspiel von deskriptivem Wissen (*theories*) und subjektiven Überzeugungen (*beliefs*) getroffen werden und dass hierbei die subjektive Wahrnehmung der unterrichtlichen Rahmenbedingungen als Teil des Überzeugungssystems der Lehrenden eine Rolle spielt. Man könnte in diesem Zusammenhang von einer subjektiven Theorie im weiten Sinne sprechen, da auch der konkrete Unterrichtskontext und die Zielgruppe als subjektive Faktoren miteinbezogen werden.

In der qualitativen Studie wurden neun Lehrende untersucht, die in drei Erwachsenenbildungsinstitutionen Englisch als Zweitsprache unterrichten. Als Untersuchungsinstrumente kamen Unterrichtsbeobachtungen, Gesprächsrunden im Anschluss an die beobachteten Unterrichtsstunden sowie abschließende Interviews zum Einsatz, so dass man von einem triangulativen Forschungsverfahren sprechen kann. Die entsprechenden Lehrkräfte wiesen mindestens dreijährige Unterrichtserfahrung mit Erwachsenen auf und hatten darüber hinaus bereits Erfahrung in der jeweiligen Institution gesammelt.

SMITH unterscheidet zwei Stufen des Entscheidungsprozesses: die "*pre-active-factors*" und das eigentliche „*teacher decision-making*". Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer zeitlichen Entfernung vom tatsächlichen Unterrichtshandeln und hinsichtlich ihres Abstraktionsgrades – eine Differenzierung, die jener zwischen verhaltensfernen und verhaltensnahen Kognitionen ähnelt.

Die „*pre-active-factors*“ umfassen die Lehrerpersönlichkeit und die Rahmenbedingungen, bevor auf der nächsten Stufe der eigentliche Entscheidungsprozess einsetzt, welcher Planungsentscheidungen (*planning decisions*; also die Wahl des Sprach-, Stunden- und Aufgabenniveaus), Unterrichtsentscheidungen (*instructional decisions*) sowie Sozialformen (*participation structures*) und Entscheidungen über Organisatorisches (*organizational decisions*) beinhaltet (SMITH, 1992, 199).

SMITH kommt zu dem Ergebnis, dass die Überzeugungen bezüglich des Lernens und Lehrens einer Zweitsprache der entscheidende Faktor hinsichtlich der Entscheidungen, welche Lehrende im Unterrichtsraum treffen, sind:

Teacher beliefs about language teaching and learning a second language emerged as the critical factor influencing the types of decisions these teachers made. These beliefs, while theoretically eclectic, were clearly articulated and consistent with individual teacher decisions. (SMITH, 1992, 207)

Nach den subjektiven Überzeugungen ist das praktische Erfahrungswissen der Lehrenden (*experiential knowledge of the ESL classroom*) die zweite wichtige Einflussgröße auf das Entscheidungsverhalten von ESL-Lehrkräften (ebd.).

Bezüglich der Rolle, welche die Rahmenbedingungen beim Treffen von Entscheidungen spielen, legt SMITH dar, dass viele Institutionen zwar eine bestimmte Struktur vorgeben würden, beispielsweise wie die Kurse organisiert seien, welche Zielgruppe die Lehrenden vorfänden und in welchem zeitlichen Rahmen die Kurse stattfinden würden, was diese Vorgaben jedoch für die eigene Unterrichtsplanung bedeuteten, sei stark von der Sichtweise der jeweiligen Lehrkraft abhängig (SMITH, 1992, 210). Den größten Einfluss bei den Kontextfaktoren haben demnach die Lernenden (*student characteristics*). Ihre Lernziele und Interessen hätten während der Planung einer konkreten Stunde direkten Einfluss auf die Auswahl der Aufgaben und Materialien, wohingegen die „*student affective states*“ Entscheidungen über Art und Ausmaß interaktiver Settings beeinflussten (SMITH, 1992, 210).

Auf den ersten Blick scheinen sich die Ergebnisse von ELEY (2006) und SMITH (1992) zu widersprechen. SMITH kommt im Gegensatz zu ELEY zu dem Ergebnis, dass die Überzeugungen der Lehrenden über das Lehren und Lernen einer Zweitsprache der entscheidende Faktor beim Treffen von unterrichtsbezogenen Entscheidungen sind. Dies lässt sich jedoch damit erklären, dass sich der Untersuchungsbereich sowie das Forschungsdesign voneinander unterscheiden, was zu unterschiedlichen Perspektiven auf den Forschungsbereich führt: Das Design von SMITH ist umfassender und lässt auch die Äußerung abstrakterer Zusammenhänge in den Interviews zu, während ELEY lediglich untersucht, ob in den Schilderungen der Lehrenden über ihre Planungsschritte einer

konkreten Unterrichtseinheit Äußerungen gemacht werden, die auf abstraktere Überzeugungen schließen lassen. Der Untersuchungsbereich von SMITH ist somit weiter gefasst. Einig sind sich beide darin, dass in der unmittelbaren Stundenplanung – bei SMITH die Phase des „*teacher decision-making*“ – sogenannte *higher level conceptions* nach ELEY keine wesentliche Rolle mehr spielen, da es darum geht die zuvor getroffenen abstrakten Richtungsentscheidungen nun in konkrete Unterrichtspläne umzuwandeln.

2.4.3 Zur Anschlussfähigkeit theoretischen Wissens an subjektive Theorien

Bezüglich der Frage, inwiefern die subjektiven Unterrichtstheorien der Lehrenden mit theoretischen Ansätzen vereinbar sind, kommt SMITH (1992, 214) zu dem Ergebnis:

Theorists have argued that underlying any teaching approach there must be a consistent set of principles guiding activities and techniques and a correlative set of assumptions about the nature of language and the nature of teaching and learning a second language. This present research shows that such consistency exists, but it is more teacher-based than theoretical. Teacher decisions revealed an eclectic use of theory, but an internal consistency between individual beliefs and practices.

Entscheidend ist somit, wie gut sich theoretische Erkenntnisse an die Erfahrungen und das bisherige Wissen der Lehrer anschließen lassen. Lehrende können in ihren subjektiven Theorien durchaus theoretisch widersprüchliche Wissensbestände aufnehmen und sie in ihren subjektiven Überzeugungen kohärent miteinander verbinden. SMITH vermutet aufgrund der Ergebnisse ihrer Studie, dass die (erfahrenen) Lehrenden sich in einem ersten Schritt jene theoretischen Ideen aneignen, die sich mit ihren Überzeugungen vereinbaren lassen und sie in einem zweiten Schritt mit Unterrichtstechniken vermischen, die sich im Laufe der eigenen Unterrichtserfahrung als lernwirksam gezeigt haben (SMITH, 1992, 208).

Die Befunde von SMITH decken sich mit jenen von WITTE/ HARDEN (2010, 1330; vgl. DANN, 1989, 82), die feststellen, dass die Lehrkräfte im Unterricht auf Wissensbestände zurückgreifen, welche größtenteils erst durch die eigene Lehrpraxis erworben wurden und sich nur zu einem Teil auf die formale Lehrerausbildung (oder Erfahrungen in der eigenen Schulzeit) zurückführen lassen. Generell hätten sich „*diese subjektiven Konstrukte der unterrichtsbezogenen Selbst- und Weltansicht der Lehrkräfte [...] als erstaunlich resistent gegenüber der Vielzahl von theoretischen Ansätzen und Impulsen in der Fremdsprachendidaktik erwiesen*“ (WITTE/ HARDEN, 2010, 1330). Mit SCHMOTZ lässt sich ergänzen:

[Überzeugungen sind] nicht an den Begriff der Wahrheit von Wissen gebunden, sondern besitzen vielmehr eine bewertende Komponente. [...] Dieser subjektiv bewertende Aspekt verleiht ihnen wiederum Stärke in Bezug auf ihre Handlungswirksamkeit (SCHMOTZ, 2009, 26).

Folgt man CASPARI (2001, 256), dann darf man sich das Überzeugungswissen von Lehrenden als „*eine Art Filter*“ vorstellen, der „*bestimmte Handlungsmöglichkeiten, Konzepte und Argumentationen*

zulässt und andere ablehnt, je nachdem, ob sie mit der entsprechenden subjektiven Theorie in Einklang gesehen werden" [Heraushebung d. Verf.].

Auch SCHMOTZ (2009, 26) spricht von einer „*Filterfunktion*“, indem neue theoretische oder praktische Wissensbestände auf der Basis schon bestehender Erfahrungen aufgenommen und verarbeitet werden.

2.5 Schlussfolgerungen aus dem theoretischen Teil im Hinblick auf die Interviews

Es lässt sich somit feststellen, dass die klaren Trennungen theoretischer Standpunkte in der subjektiven Theorie von Lehrenden nicht existieren. Lehrende wählen theoretische Ideen und Konzepte so aus, dass sie zu ihren subjektiven Überzeugungen über Lehren und Lernen und zu ihrem praktischen Erfahrungswissen passen. Ob sich der Lehrende also neues Wissen bezüglich Methoden und inhaltlichen Bereichen aneignet, richtet sich in erster Linie nach den Überzeugungen, welche der jeweiligen subjektiven Theorie zugrunde liegen.

Es gilt zu unterscheiden zwischen der subjektiven Unterrichtstheorie des Lehrenden über das Lernen und Lehren einer Fremdsprache, in welcher die theoretischen Überzeugungen und das praktische Erfahrungswissen des Lehrenden in Form einer kohärenten, in sich schlüssigen Unterrichtstheorie vorliegen, und zwischen externen Faktoren, wie den institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen und der Zielgruppe des Unterrichts. Wenig sinnvoll dürfte es sein, diese externen Faktoren als stabile Gegebenheiten aufzufassen, da die Wahrnehmungen des Unterrichtsumfeldes durch die Lehrenden sehr unterschiedlich ausfallen können, wie die Interviews im praktischen Teil dieser Studie zeigen werden.

Die subjektive Theorie des Lehrenden über die institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen sowie die Lernenden stellt vielmehr die Schnittstelle zwischen der übergeordneten Unterrichtstheorie des Lehrenden und dem Lehrer-Handeln in einer spezifischen Unterrichtssituation mit realen Lernenden dar. Rahmenbedingungen und Zielgruppe können also als subjektive Unterrichtstheorie im weitesten Sinne verstanden werden. Darüber hinaus ist es plausibel anzunehmen, dass der Lehrende seine Unterrichtstheorie an die spezifischen Unterrichtsbedingungen vor Ort anpasst. Es kann davon ausgegangen werden, dass zwischen der engen und der weiten Unterrichtstheorie eine gegenseitige Wechselwirkung besteht und neue Erfahrungen wiederum als Wissensbestände in die subjektive Theorie des Lehrenden einfließen.

Im folgenden Kapitel möchte ich die vorliegende Studie methodologisch verorten und das methodische Vorgehen erläutern.

3 Forschungsdesign und Untersuchungsmethoden

3.1 Verortung des Forschungsgegenstands und der Untersuchungsmethoden innerhalb der empirischen Forschungsparadigmen

Im Laufe des 20. Jahrhunderts hat sich innerhalb der Sozialwissenschaften eine Verlagerung des Forschungsinteresses von allgemeinen, abstrakten und theoretischen hin zu anwendungs- und praxisorientierten Forschungsfragen vollzogen, welche den Blick auf das Besondere, Individuelle und Subjektive lenken. Dieser Trend ist im Zusammenhang eines zunehmenden Interesses an trivialen (im Sinne von „alltäglichen“) Forschungsgegenständen in den Sozialwissenschaften zu sehen. Ausgehend vom ethnographischen Ansatz in der Anthropologie über die Geschichtswissenschaft (Mentalitäten- und Alltagsgeschichte), die Pädagogik („Alltagswende“) bis hin zur Fremdsprachenforschung lässt sich dies disziplinübergreifend feststellen (vgl. SCHAT, 2001b, 13f.).

Diese Verlagerung des Forschungsinteresses machte auch eine Modifizierung der Untersuchungsmethoden nötig. Methoden, die der Erforschung subjektbezogener, trivialer Forschungsgegenstände angepasst worden waren, wurden in der Folge als qualitative Methoden bezeichnet. Aufgrund des unterschiedlichen Erkenntnisinteresses und der grundlegend anderen Forschungsperspektive sollte man davon Abstand nehmen, das quantitative und das qualitative Forschungsparadigma als einander ausschließende forschungsmethodische Strömungen zu begreifen, zumal dies letztlich wenig nutzbringend ist.

Um ein dichotomisches Gegenüberstellen der beiden Forschungsparadigmen zu verhindern, empfiehlt es sich stattdessen mit GROTHJAHN von explorativ-interpretierenden und analytisch-nomologischen Methodologien zu sprechen (GROTHJAHN, 2005, 251). Dies ermöglicht eine klare inhaltliche Abgrenzung und lenkt den Blick auf die Gegenstandsangemessenheit, indem die beiden forschungsmethodologischen Hauptpositionen als Endpole eines Kontinuums aufgefasst werden (ebd.). Letztlich sollte das Erkenntnisinteresse des Forschenden bestimmen, welcher Forschungsfrage nachgegangen wird und welche Untersuchungsmethode dafür am besten geeignet ist.

Eng damit verbunden ist die Frage, ob die Überprüfung bestehender oder die Generierung neuer Hypothesen im Zentrum des Forschungsinteresses steht. Steht die Hypothesengenerierung im Fokus, dann geht es um die Erzeugung deskriptiven, vertiefenden Wissens, das demzufolge auch in der Phase der Datenauswertung komplexer und detaillierter dargestellt werden muss als numerisch operationalisierte Erkenntnisse (LÜDERS, 2000, 638; zit. nach GROTHJAHN, 2005, 255).

In den letzten Jahrzehnten ist die Anzahl explorativ-interpretativ ausgerichteter Forschungsdesigns in der Fremdsprachenforschung stark angestiegen (SCHAT, 2001b, 14). Dies brachte einen neuen Blick auf den Fremdsprachen-Unterricht mit sich. DE FLORIO-HANSEN spricht in diesem Zusammenhang von einer „subjektive[n] Wende“ (DE FLORIO-HANSEN, 1998, 4). Nicht mehr der

Blick auf potentiell objektivierbare und messbare Bereiche der Unterrichtsrealität, sondern die Innensicht der sozialen Akteure auf den Unterricht prägte die neue Forschungsperspektive.

3.2 Konsequenzen aus dem qualitativen Blick

Qualitative Forschung bedeutet, dem Subjekt einen festen Platz im Forschungsprozess einzuräumen. Der symbolische Interaktionismus, eine soziologische Handlungstheorie, bildet dabei das erkenntnistheoretische Fundament, auf dem die qualitative Forschung beruht. Er stützt sich auf drei Prämissen (vgl. FLICK, 1996, 29):

Zunächst wird davon ausgegangen, dass Menschen den Dingen Bedeutungen zuschreiben und auf der Grundlage dieser subjektiv sinnvollen Bedeutungszuschreibungen handeln. Zum zweiten bilden sich solche Bedeutungszuschreibungen aus der sozialen Interaktion, so dass neben individuellen Anteilen auch die sozialen „*Erfahrungs- und Symbolisierungsprozesse*“ (ebd.) einer Gruppe von Menschen eine Rolle spielen. Außerdem werden diese Bedeutungszuschreibungen durch einen fortwährenden interpretativen Prozess – in den Grenzen institutioneller und struktureller Rahmenbedingungen – an sich verändernde Bedingungen angepasst.

Die soziale Wirklichkeit ist somit immer schon eine interpretierte, gedeutete, konstruierte. Objektiver Sinn existiert nicht außerhalb von Subjekten, stattdessen wird Sinn als das Ergebnis von Interaktionen begriffen. Nicht die objektiv existierende, sondern die sozial konstruierte Wirklichkeit gilt es zu ergründen. Es wird davon ausgegangen, dass die soziale Wirklichkeit erst durch kommunikative Prozesse zwischen Interaktionspartnern zustande kommt. Durch das subjektive Verarbeiten und Aneignen objektiver Lebensbedingungen entsteht eine für das Individuum sinnvolle Lebenswelt. Letztlich ist die soziale Wirklichkeit damit das Produkt eines kommunikativen Aushandlungsprozesses, eine Art Wirklichkeit zweiten Grades, die stark von der Sichtweise des Einzelnen abhängt und infolgedessen auch nur im Rahmen ihrer individuellen Bezugsgrößen nachvollzogen werden kann (FLICK/ V. KARDORFF et al., 2000, 22).

Die innerpersonalen Bezugsgrößen, welche die soziale Wirklichkeit konstituieren, sind mannigfaltig. Ausgehend von der (selektiven) Wahrnehmung des Einzelnen greifen die jeweiligen Situationsinterpretationen in einer sozialen Situation auf verschiedene Arten von Wissensbeständen zurück, die sich zudem wechselseitig beeinflussen (vgl. BORG, 2003, 82).

Infolgedessen erscheint es verständlich, dass die subjektive Seite zunehmend in den Mittelpunkt der Forschung rückte. Das wachsende Interesse der qualitativen Forschung an den Lehrenden ab Anfang der 1990er-Jahre erscheint aus dieser Perspektive geradezu zwangsläufig (vgl. CASPARI, 2003, 45). Im Zuge der LernerInnenorientierung in Sprachdidaktik und Sprachlehrforschung der vergangenen drei Jahrzehnte war der Fremdsprachenlehrende marginalisiert worden, so „*dass der Lehrer bisweilen aus dem Blickwinkel der Forschung zu verschwinden droht[e]*“ (KÖNIGS 2014, 3).

Zur Aufgabe der Unterrichtsforschung wurde es, „*Einblicke in den Klassenraum als eine Kultur zu erlangen und die Welt mit den Augen jener zu betrachten, deren Handeln im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht*“ (NUNAN, 1992, 3; zit. nach SCHAT, 2001a, 49).

Das qualitative Selbstverständnis hatte für den empirischen Forschungsprozess Konsequenzen (vgl. GROTHJAHN, 2005, 254). Um dem vielfältigen Forschungsfeld und der Grundannahme gerecht zu werden, dass die soziale Wirklichkeit immer eine (geteilte) Konstruktion darstellt, galt es die Methoden möglichst eng an den Forschungsgegenstand anzupassen. Die häufig angeprangerte „Zersplittertheit“ des qualitativen Forschungsfeldes ist somit im Grunde ein Qualitätsmerkmal, da nur eine möglichst detailgenaue Abstimmung der Methoden auf die Forschungsfrage zu wissenschaftlich validen Erkenntnissen führen kann.

Ein Aspekt, der methodologisch oft als problematisch identifiziert wird, ist die Frage, welchen Erkenntnisgewinn eine Erhebung der Sichtweise von Individuen – sowohl für die Wissenschaft als auch für die Leserinnen und Leser – hat und welcher wissenschaftliche Mehrwert damit verbunden sein kann. Zwar besitzen qualitative Studien meist eine eher geringe Reichweite und ihre Ergebnisse sind oft nur bedingt verallgemeinerbar, jedoch kann die Konzentration auf wenige Einzelfälle auch als Vorzug qualitativer Forschung betrachtet werden. Gerade durch ihr am Einzelfall orientiertes Vorgehen bieten explorativ-interpretative Verfahren die Möglichkeit einer tiefergehenden Analyse und Interpretation der Daten und schöpfen daraus ihren besonderen Erkenntniswert. Denn erst wenn ein komplexer Bereich detailliert dargestellt wird, wird es möglich, die jeweiligen Zusammenhänge einzuschätzen und zu fragen, inwieweit diese für die eigene Sichtweise eine Rolle spielen. In jedem Fall bietet diese Form der Darstellung die Chance, bekannte Probleme aus neuen Perspektiven zu betrachten (SCHAT, 2001b, 58). DONMOYER (1990) plädiert infolgedessen dafür, den Anspruch auf Generalisierbarkeit in qualitativen Studien durch den Begriff der Transferabilität zu ersetzen (DONMOYER, 1990; zit. nach SCHAT, 2001b, 58).

Doch nicht nur die Perspektive, auch die Rolle des Forschenden ist in der qualitativen Forschung eine andere: Nicht mehr der objektiv Messende, sondern der nachvollziehend Forschende stellt nun den Prototypen dar. Dieser Wechsel auf die Seite der Forschungssubjekte zieht eine Haltung nach sich, bei der kein Hierarchiegefälle den Forschenden und den Beforschten trennt und die Gesprächssituation der „*idealen Sprechsituation des Diskurses*“ möglich nahe kommen soll (HABERMAS, 1968/ 1973). Ziel ist das Auflösen von Systemzwängen jeglicher Art, so dass Kommunikation auf einer Ebene stattfindet und ein Konsens gefunden werden kann. Der Konsens soll die Interviewsituation und den entstandenen Text validieren und zwar in zweierlei Hinsicht: Zum einen gibt der Text Aufschluss über die tatsächlichen „*internale[n] Gegebenheiten*“ (CHRISTMANN, 1995, 68) und zum andern darüber, inwieweit ein adäquates Verstehen des Forschungsobjekts durch den Forschenden möglich ist. Sowohl der Forschende als auch der Beforschte werden dadurch zu erkenntnisfähigen, reflexiven Subjekten und potentiellen Erkenntnisquellen.

Forschungsmethodologisch ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer intensiven Selbstreflexion des Forschenden. Er oder sie muss seine Vorannahmen und Erwartungen offenlegen und sein subjektives Forschungsverständnis hinterfragen, da dies bei der Konstruktion von Erkenntnissen eine wesentliche Rolle spielt und infolgedessen für Andere nachvollziehbar in den Forschungsprozess integriert werden muss (vgl. Kap. 1.2).

Um den neuen Forschungsblick methodologisch zu schärfen, wurden zahlreiche qualitative Untersuchungsverfahren entwickelt und ausdifferenziert, wobei qualitativ hier eher als Sammelbegriff für zahlreiche Verfahren zu begreifen ist, die sich in ihrer Abgrenzung von quantitativ ausgerichteten Untersuchungsmethoden primär durch ihren Untersuchungsgegenstand – das Denken und Handeln von Individuen in ihrem sozialen, historischen und gesellschaftlichen Umfeld – definieren (SCHAT, 2001b, 14).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass explorativ-interpretative Forschungsdesigns versuchen, Aussagen über die Wirklichkeit nicht in Form einer numerischen Wahrscheinlichkeitsaussage, sondern über einen reflektiert verstehenden Nachvollzug der Forschungssubjekte zu treffen. Wenn man – wie in der vorliegenden Arbeit – kognitive Prozesse von Lehrenden untersuchen möchte, ergibt sich damit fast zwangsläufig eine explorativ-interpretative Ausrichtung der Arbeit, auch weil eine positivistische Sicht in diesem Fall nicht möglich ist.

Für das Forschungsfeld der subjektiven Theorien ist ein Nebeneinander von quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns zu konstatieren. Dies erscheint aufgrund des inhaltlich vielschichtigen Forschungsfeldes sinnvoll, vergrößert aber zugleich die begriffliche und konzeptuelle Unschärfe. So wurden mittels qualitativer Forschungsmethoden zahlreiche Einzelaspekte des Forschungsfeldes untersucht, was einerseits sinnvoll ist, da hierbei die Stärken qualitativer Ansätze am Besten zur Geltung kommen, andererseits ist es schwierig an diese Forschungsergebnisse anzuknüpfen, da sie in der Regel allenfalls eine mittlere Reichweite erreichen.

Es lässt sich konstatieren, dass die inhaltlich große Spannweite des Forschungsbereiches zu einer vielfältigen Auseinandersetzung mit verschiedenen methodologischen Designs geführt hat, was gegenwärtig in einer disparaten Forschungslandschaft mündet. Es wäre nötig, die Forschungsergebnisse qualitativer Studien aufzugreifen und mithilfe quantitativer Forschungsmethoden ihre Reichweite kontinuierlich zu vergrößern. Jedoch kann die Zersplitterung des Forschungsfeldes zum Teil dadurch aufgefangen werden, dass qualitative und quantitative Methoden miteinander kombiniert werden (vgl. CASPARI, 2003, 37).

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ist es, über ein explorativ-interpretatives Vorgehen die subjektiven Theorien von DaF-Lehrkräften bezüglich der Frage zu untersuchen, welche Faktoren bei den Lehrenden zu einem Ausschluss von Unterrichtsinhalten aus dem DaF-Unterricht führen und inwiefern dahinter eine subjektive (Teil-) Theorie steht. Ziel ist es, anhand der verbalen Daten und der

Strukturbilder Begründungsmuster von Lehrenden sichtbar zu machen und das Verhältnis zwischen situativen und abstrakten Begründungen, die zu diesem Ausschluss geführt haben, darzustellen.

Inwieweit es möglich ist, Hypothesen zu generieren, die einen Geltungsanspruch über den jeweiligen Einzelfall hinaus vermuten lassen, wird von den Ergebnissen der Analyse abhängen. Allerdings liegt der Schwerpunkt auf einer nachvollziehbaren, transparenten Darstellung der Einzelfälle, was meiner Ansicht nach per se einen empirisch fundierten Erkenntnisfortschritt darstellt. Bevor ich auf das genaue methodische Vorgehen zu sprechen komme, möchte ich zunächst die Gütekriterien, an denen ich mich orientiere, darstellen.

3.3 Ableitung von Gütekriterien

Als Gütekriterien werden bewusst abstrakt gehaltene, normative Konstrukte bezeichnet, die erst im Zusammenspiel mit der Forschungsfrage ihre konkrete Prägung erhalten (SCHMELTER, 2014, 33). Gütekriterien in Abhängigkeit vom Forschungsgegenstand zu konkretisieren, bedeutet zunächst einmal zwischen übergreifenden und spezifisch qualitativen Gütekriterien zu unterscheiden.

3.3.1 Übergreifende Gütekriterien

Als zentrales und übergeordnetes Gütekriterium für empirische Studien im Allgemeinen gilt *Transparenz* (SCHMELTER, 2014, 35). In den Sozialwissenschaften wird davon ausgegangen, dass empirisch gewonnene Erkenntnisse vom Kontext ihrer Untersuchung und dem forschungstheoretischen Standpunkt des Forschenden abhängig sind und sich ihr Wert erst in in der Kommunikation mit anderen, das heißt im Forschungsdiskurs, entfaltet (ebd.). Um diesem Gütekriterium gerecht zu werden, müssen die gewählten Methoden und Entscheidungen daher – auch unter Dokumentation der jeweiligen subjektiven Vorannahmen des Forschenden – ausreichend explizit erklärt und nachvollziehbar gemacht werden (GROTJAHN, 2005, 258). Sowohl für den konkreten Forschungsprozess als auch für die Einbettung der Ergebnisse in den Forschungsdiskurs ist ein transparentes Vorgehen hier entscheidend¹¹.

Während innerhalb des quantitativen Forschungsparadigmas Transparenz zumeist mit Objektivität gleichgesetzt werden kann, bedarf es innerhalb des qualitativen Forschungsparadigmas einer Forschungshaltung, welche versucht, die eigenen Sichtweisen auf den Forschungsgegenstand explizit darzulegen und somit transparent in den Forschungsdiskurs einzubringen. Dies verlangt zunächst die Einbettung der Untersuchungssituation in die subjektive Perspektive des Forschenden. Durch diese reflektierte Subjektivität, welche in jede Phase des Forschungsprozesses miteinfließt, erhofft man sich empirisch gesicherte Erkenntnisse und einen objektivierten Blick des Forschenden auf den

¹¹ Wie eine solche transparente Forschungsposition aussehen kann, zeigt SCHATZ exemplarisch anhand der Genese der Forschungsfrage (SCHATZ, 2001a).

Gegenstand. Das Selbst des Forschenden spielt somit als „*zentrales Instrument*“ (SCHART, 2001a, 41) bei der Initiierung, Durchführung, Analyse und Interpretation eine wesentliche Rolle bei der Forschungsarbeit. Es bedarf damit letztlich „*des Subjektiven um zur Objektivität zu gelangen*“ (ebd.). Diese Form der Objektivität bezeichnet man innerhalb des qualitativen Forschungsparadigmas daher meist als *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*.

Des Weiteren können auch die theoretische und praktische Relevanz des Forschungsgegenstandes und die Orientierung an forschungsethischen Standards als übergreifende Gütekriterien der quantitativen und qualitativen Methoden begriffen werden (SCHMELTER, 2014, 37).

3.3.2 Qualitative Gütekriterien

Während bei den quantitativen Gütekriterien weitgehend Einigkeit über die Hauptkriterien „Objektivität“, „Reliabilität“ und „Validität“ herrscht, ist die Situation in der qualitativen Forschung unübersichtlicher. Hier existieren zahlreiche Gütekriterien nebeneinander, teils in bewusster Abgrenzung zu den quantitativen Gütekriterien (GROTJAHN, 2005, 258), ohne dass es einen allgemein akzeptierten Kanon an Kriterien gibt. Es bleibt festzuhalten, „*dass trotz einer inzwischen langen Liste von Standards qualitativer Sozialforschung sich nirgends ein forschungspraktisch verbindlicher Konsens abzeichnet, welche Minimalstandards einzuhalten sind*“ (LÜDERS, 2000, 634). Stattdessen hängen die jeweiligen Gütekriterien stark von Zielen und Methodologie der jeweiligen Forschungsarbeit ab (SCHMELTER, 2014, 41ff.).

Als Hauptkriterium qualitativer Forschung gilt, wie erwähnt, die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* (SCHMELTER, 2014, 42), die eng mit den Gütekriterien *Objektivität* und *Validität* verwandt ist. Da qualitative Forschungsvorhaben nicht einfach reproduzierbar sind, ist es umso wichtiger, dass der gesamte Forschungsprozess in jeder Phase ausführlich geschildert wird. Insbesondere eine umfangreiche Darstellung der erhobenen Daten (und nicht nur ausgewählter Ausschnitte) ist nötig. Dies wird als separates Gütekriterium die „*Datengeleitetheit der Theoriebildung*“ aufgeführt (SCHMELTER, 2014, 42).

In meiner Forschungsarbeit halte ich das Gütekriterium „*intersubjektive Nachvollziehbarkeit*“ ebenfalls für zentral. Der Forschungsgegenstand „subjektive Theorien“ ist in hohem Maße von subjektiven Perspektiven des Forschungssubjekts, aber auch des Forschenden selbst geprägt. Um diesem Kriterium gerecht zu werden, werde ich versuchen meine eigene subjektive Theorie zur Forschungsfrage offen zu legen und meine Vorannahmen und Erwartungen bezüglich der Interviews darzulegen, was zugleich dem Gütekriterium „*reflektierte Subjektivität*“ entspricht. Als *reflektierte Subjektivität* wird das Offenlegen und die Dokumentation der persönlichen Vorannahmen und Voraussetzungen des Forschers in Bezug auf den Forschungsgegenstand bezeichnet (GROTJAHN, 2005, 258).

Als ebenfalls sehr wichtig schätze ich die Kriterien „*Indikation*“ und „*empirische Verankerung*“ ein (STEINKE, 1999: 252ff.; 200: 324 ff.; zitiert nach: GROTHJAHN, 2005, 258). Bei letzterem Kriterium geht es um die Verknüpfung der Theorie mit empirisch gesicherten Daten. Dazu zählt auch, inwieweit eine kommunikative Validierung von „*zustimmungsfähige[n] verbale[n] Daten*“ (GROTHJAHN, 2005, 258), also beispielsweise von subjektiven Theorien, stattfindet. Dies soll die kommunikative Validierungsphase im Anschluss an die Interviews sicherstellen, in der mithilfe von Struktur-Legetechniken garantiert werden soll, dass sich der Forschende und das Forschungsobjekt auf einer Verständnisebene bewegen.

Indikation betrifft die Gegenstandsangemessenheit der gewählten Verfahren in Bezug auf die Auswahl der Methoden, der Auswertungs- und Analyseinstrumente, der Transkriptionsregeln und der Instrumente zur Interpretation der Daten. Hier kommt es darauf an, innerhalb dieses Kapitels plausibel darzulegen, weshalb es sinnvoll ist, die subjektiven Theorien mithilfe von halbstrukturierten Leitfadeninterviews und anschließender Struktur-Lege-Technik zu erheben und anschließend mithilfe der Sequenzenanalyse nach SÜDMERSEN (1983) zu analysieren. Insbesondere muss dargelegt werden, aus welchem Grund diese methodologische Vorgehensweise dem Forschungsgegenstand am besten entspricht und wie aus den Interviews angemessene Erkenntnisse gewonnen werden können.

Nicht zuletzt lenkt das Gütekriterium *Kohärenz* den Blick auf die Schnittstelle zwischen den erhobenen Daten und der Interpretation und geht der Frage nach, inwiefern die Interpretation konsistent und widerspruchsfrei aus den Daten und ihrer Analyse hervorgeht.

Das Kriterium der *Limitation*, bei dem es um die Überprüfung des Geltungsbereichs der Ergebnisse geht (Limitation der Aussagekraft), ist für meine Studie von untergeordneter Bedeutung, da aufgrund des geringen Umfangs der Untersuchung nur von einer unmittelbaren Reichweite der Ergebnisse auf die untersuchten Einzelfälle ausgegangen werden kann. Inwiefern die Analyse der Interviews dennoch ein Aufstellen von Hypothesen erlaubt, werde ich im Zuge der Interpretation der Interviews diskutieren.

3.4 Datenerhebung

Möchte man sich den subjektiven Unterrichtstheorien empirisch nähern, so muss man sich im Klaren darüber sein, dass es sich um den Versuch einer wissenschaftlichen Annäherung handelt. Das Ziel besteht darin, sich mithilfe der Untersuchungsmethoden den subjektiven Unterrichtstheorien „*so weit annähern zu können, dass sie für den wissenschaftlichen Diskurs bis zu einem bestimmten Grad verwendbar und verallgemeinerbar*“ gemacht werden können (WITTE/ HARDEN, 2010, 1330).

Dabei gilt es zu bedenken, dass jegliche Form menschlicher Kognition – insbesondere Erinnerungsprozesse – an sich bereits „*Konstruktionen ersten Grades*“ (FLICK, 2000, 156; zit. nach GROTHJAHN, 2005, 250) sind. Versucht man diese Kognitionen mithilfe von Interviews zu erheben,

so handelt es sich bereits um „*Konstruktionen zweiten Grades*“ (FLICK, ebd.). Sobald der Forschende versucht, die Kognitionen des Forschungssubjekts aus den Daten zu rekonstruieren, so handelt es sich um „*Konstruktionen dritten Grades*“ (GROTJAHN, 2005, 156). Die abschließende Re-Konstruktion des Forschungsergebnisse kann getrost als „*Konstruktion vierten Grades*“ bezeichnet werden.

Der Sinn sprachlicher Äußerungen ist trotz seiner Konstruiertheit dennoch nicht zufällig, da die sprachlichen Äußerungen in Beziehung zu einem zugrunde liegenden Muster oder Konzept stehen (HELFFERICH, 2009, 22). Eine Grundannahme der qualitativen Forschung ist, dass diese Muster bzw. Konzepte anhand von sprachlichen Einzeläußerungen rekonstruierbar sind. Wenngleich die Muster selbst dynamisch und flexibel sind, werden sie durch eine Vielzahl sprachlicher Äußerungen umrissen und eingegrenzt.

Bei der Datenerhebung habe ich mich für ein zweistufiges Verfahren entschieden: Zunächst sollen mittels halbstrukturierter Leitfaden-Interviews die subjektiven Theorien der Lehrkräfte rekonstruiert werden. Den zweiten Schritt stellt die kommunikative Validierung der Interviews dar. Dieser Schritt ist an der Grenze zwischen der Datenerhebung und der Datenaufbereitung angesiedelt, da er zum einen ein Wiederaufgreifen und Systematisieren der „alten“ Daten bedeutet, andererseits aber durchaus auch neue Aspekte zur Sprache kommen können.

3.4.1 Sampling

Mithilfe des Samplings soll eine Auswahl interessanter InterviewpartnerInnen gelingen, indem gemäß des Prinzips der maximalen Variation (GROTJAHN, 2002, 256) möglichst kontrastierende Fälle ausgewählt werden. Dieses Vorgehen entspricht dem *purposive sampling* nach DÖRNYEI (2007, 126ff.), bei dem nach und nach im Verlauf der Datenanalyse gezielt typische oder kontrastierende Fälle mit dem Ziel der theoretischen Sättigung und dem fortschreitenden Ausbau der Theorie des Forschenden ausgewählt werden. Dem liegt der Gedanke zugrunde, „*that the participant selection process should remain open in a qualitative study as long as possible*“ (DÖRNYEI, 2007, 126). Dadurch stehen die Phase der Datenerhebung und Datenanalyse in einem ständigen zyklischen Austausch.

Grundsätzlich soll das Sampling in qualitativen Studien sicherstellen, dass sich die Auswahl der Fälle nicht verzerrend auswirkt und zum anderen inhaltlich relevante Fälle ausgewählt werden: *Individuals who can provide rich and varied insights into the phenomenon under investigation so as to maximize, what we can learn* (DÖRNYEI, 2007, 126). Es geht somit um eine bewusste (nicht zufällige) Auswahl, bei der einerseits Fälle ausgewählt werden, die für die Fragestellung interessante Ergebnisse liefern können und die andererseits maximal kontrastierend ausgerichtet sind.

Um dies zu erreichen wurde im Vorfeld der Studie ein Fragebogen an alle DaF-Lehrkräfte der Institution, an welcher die Interviewstudie stattfand, verteilt (s. Anhang). In diesem Fragebogen wurden die folgenden Informationen erhoben:

- biografische Daten (Name, Alter, Herkunft, Erstsprache);
- Art der Ausbildung und Lehrerfahrung im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“;
- „Unterrichtsphilosophie“ (Merkmale guten Unterrichts, Gewichtung inhaltlicher Bereiche, methodische Verortung des eigenen Unterrichts);
- Angaben zu inhaltlichen Bereichen und methodischen Verfahren, die im Unterricht des Lehrenden keine oder eine untergeordnete Rolle spielen.

Die Rücklaufquote des Fragebogens betrug knapp 50 Prozent. Bei der Auswahl der Interviewpartner wurde eine maximale Variation insbesondere in Bezug auf die Merkmale „Erfahrung“ (erfahrene und unerfahrene Lehrkräfte und Verschiedenartigkeit der bisherigen Institutionen), „Ausbildung“ (DaF-Studium, Lehrer aus dem Schuldienst, Quereinsteiger) sowie bezüglich „Lehrertyp und Unterrichtsphilosophie“ (möglichst unterschiedliche Perspektiven auf Lehrerrolle und die Gestaltung des Lehr-Lernprozesses) voneinander unterschieden. Die Evaluierung der Bereiche, die aus dem Unterricht ausgeschlossen wurden, dienten in erster Linie der Vorbereitung des Interviewenden auf die Gespräche. Es wurden insgesamt sechs Interviews geführt, die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner stammten aus Marokko, Deutschland und Griechenland. Zwei der Lehrkräfte haben Deutsch als Fremdsprache erlernt, die anderen erwarben Deutsch als L1. Von diesen Interviews sollen vier im Rahmen dieser Arbeit vorgestellt werden. Zwei der Interviews wurden im empirischen Teil der Studie nicht ausgewertet, da diese in ihrer Argumentation den Interviews mit F. und G. ähnlich waren und daher keine wesentlichen neuen Erkenntnisse versprachen. Damit erschien der Aufwand im Vergleich zum zu erwartenden Nutzen zu gering. Die verbleibenden vier Interviewpartnerinnen und -partner wiesen die folgenden biografischen Merkmale auf:

	F.	G.	H.	J.
Alter	37	46	49	30
Erstsprache(n)	Arabisch/ Französisch	Deutsch	Deutsch	Deutsch
Studium und Weiterbildung	Germanistik (BA); Deutsch als Fremdsprache (MA)	Lehramt; DaF-Zertifikat des Goethe-Instituts	Sportökonomie (Diplom); DaF-Zertifikat des Goethe-Instituts	Germanistik/ Amerikanistik (BA); Deutsch als Fremdsprache (MA)
Unterrichtserfahrung in Jahren	1	10	5	3,5

Tab. 1: Biografische Merkmale der InterviewpartnerInnen

3.4.2 Interview

Interviews kommen immer dann zum Einsatz, wenn ein möglichst direkter, tiefer Einblick in die subjektiven Sichtweisen der Forschungssubjekte gewonnen werden soll (DAASE et al., 2014, 110; HELFFERICH, 2001, 24). Sie schaffen einen Zugang zu den interessierenden Personen und „den ihren Handlungen zugrunde liegenden Konstruktionen von Welt“ (FRIEBERTSHÄUSER/ LANGER, 2010, 437; zit. nach DAASE et al., 2014, 110).

Qualitative Interviews lassen sich in Bezug auf den Grad der Strukturierung, der Rollendefinition zwischen Interviewendem und Interviewtem und der Forschungstradition unterscheiden und müssen demzufolge an ihren Forschungsgegenstand angepasst werden (DAASE et al. 2014, 110).

3.4.2.1 Prinzipien

Generell gilt es bei qualitativen Interviews in der Planung, Durchführung und Analyse vier Prinzipien zu beachten: Kommunikation, Offenheit, Differenz-/ Fremdheitsannahme und Reflexivität (vgl. DAASE et al., 2014, 110).

Ausgehend von den obigen Überlegungen zur Konstruktion sozialer Wirklichkeit ergibt sich der Zugang zum Sinn, den die Befragten konstruieren, erst in einer Kommunikationssituation (HELFFERICH, 2009, 24). Da subjektive Theorien nicht vollständig bewusst repräsentiert sind und Teile der subjektiven Theorie vermutlich erst im Gesprächsverlauf rekonstruiert und verbalisiert werden, ist es wichtig einen „offenen Äußerungsraum“ (DAASE et al., 2014, 110) zu schaffen, in dem sich die subjektive Sichtweise entfalten kann. Dabei muss sich der Interviewende sowohl bei der Durchführung als auch der Analyse immer wieder bewusst machen, dass sich seine Begriffe nicht mit denen des Forschungssubjekts decken, sondern in einem jeweils subjektiven Sinn- und Erfahrungszusammenhang stehen. Daher ist nicht das Verstehen des Forschungssubjekts das Ziel, sondern der Versuch eine gemeinsame Kommunikationsebene zu finden, auf der eine möglichst reflektierte Annäherung und Wiedergabe der Theorie des Interviewten gelingen kann. Der Interviewende befindet sich dabei in einer Doppelrolle: Er muss sich in die Darstellung der Erzählperson hineinversetzen, sich aber gleichzeitig der „Fremdheit der Sinnsysteme“ (HELFFERICH, 2009, 24) bewusst sein. Dies spielt auch bei der Reflexion der eigenen Rolle im Interview und während der Rekonstruktion bei der Dateninterpretation eine wichtige Rolle (Prinzip der Reflexivität).

3.4.2.2 Das halbstandardisierte Interview und die Dialog-Konsens-Methodik

Das halbstandardisierte Interview stellt die in den Sprachwissenschaften am häufigsten vorkommende Interviewform dar (DAASE et al., 2014, 111). Es kann als offenes, teilstrukturiertes Leitfadenterview charakterisiert werden und verbindet zwei Extreme: Zum einen gibt der Interviewleitfaden ein gewisses Maß an Struktur, Orientierung und Richtung des Interviews vor

(insbesondere in der Planungsphase). Andererseits soll sich der Interviewte in einer möglichst natürlichen Kommunikationssituation frei äußern, ohne dass das Interview in einem Frage-Antwort-Schema mündet (vgl. Prinzip der Offenheit).

Für den Bereich der subjektiven Theorien von Lehrenden im Fremdsprachenunterricht existiert bereits eine spezifische Forschungsmethodologie: das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) von GROEBEN und SCHEELE. Dieses ist als Zweiphasenmodell empirischer Forschung konzipiert, in dem eine qualitativ-hermeneutische und eine quantitativ-falsifikationistische Methodologie miteinander kombiniert werden (GROTJAHN, 2005, 260).

Die erste Phase ist die sogenannte Dialog-Konsens-Methodik, die aus zwei Erhebungsschritten besteht und der kommunikativen Validierung dient (BERNDT, 2010, 895f.). Zunächst sollen die subjektiven Theorien inhaltlich durch introspektive, qualitative Verfahren so gut wie möglich rekonstruiert werden, was in der Regel durch halbstandardisierte Interviews geschieht. Das Interview soll den Personen Raum geben, um persönliche Gedanken und Zusammenhänge offenzulegen. Im zweiten Schritt, der in geringem zeitlichen Abstand stattfindet, soll die logische Struktur des Interviews mittels einer Struktur-Lege-Technik rekonstruiert werden (vgl. GROEBEN/ SCHEELE, 1988, 53ff.). Zumeist findet hier die „Heidelberger Struktur-Lege-Technik“ Anwendung, deren Ergebnis ein sogenanntes „Strukturbild“ ist. Diese Phase soll absichern, dass zwischen Interviewer und Interviewtem ein Konsens besteht. In dieser Phase ist es dem Interviewten erlaubt die Aussagen umzuformulieren oder herauszunehmen (vgl. HUG, 2010, 103).

Die zweite Forschungsphase, die sogenannte explanative Validierung, soll anhand systematischer Beobachtung des Unterrichts überprüfen, inwieweit die subjektiven Theorien auch handlungsleitend sind. Dies soll über extrospektive Verfahren, beispielsweise Videoaufnahmen oder Unterrichtbeobachtung, evaluiert werden. Die erste Phase dient somit der möglichst adäquaten Rekonstruktion der subjektiven Theorie, während die zweite Phase überprüft, inwieweit die subjektive Theorie für die Realität Geltung beanspruchen kann.

Viele Studien im Bereich der subjektiven Theorien adaptieren die erste Phase für ihre Studien, verzichten aber aus forschungsökonomischen Überlegungen (GROTJAHN, 1998, 49) oder methodologischer Kritik auf die zweite: So wird kritisiert, dass mit der Handlungsvalidierung der kommunikativen Validierung ein „objektives“ Korrektiv zur Seite gestellt wird, welches versucht eine objektive Erkenntnisgrundlage für die Bewertung der Akzeptabilität subjektiver Theorien zu schaffen. Zudem wird bemängelt, dass von einer direkten Beziehung zwischen subjektiven Theorien und dem Handeln im Unterricht ausgegangen werde, dass also angenommen wird, subjektive Theorien seien direkt handlungsleitend. Zwar wird zumeist angenommen, dass „*subjektive Theorien nicht jenseits jeglicher Handlungsbezüge*“ (KALLENBACH, 1996, 40) angelegt seien, allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass sie auch direkt im Unterricht beobachtbar sind und sozusagen übergangslos in Unterrichtshandeln umgesetzt werden können, da sie „*weiterreichende Sinnzusammenhänge*“

(KALLENBACH, 1996, 70) beinhalten und damit über einen konkreten Handlungsbezug hinausgehen. Hier sind kontextuelle und interaktive Faktoren im Unterrichtsgeschehen von mitunter entscheidendem Einfluss (vgl. Kap. 2.4). Auch die spezielle Rekonstruktionssituation der subjektiven Theorien im Interview stellt einen Kontext dar, der nicht direkt mit unterrichtlichem Handeln in Bezug gesetzt werden darf (KALLENBACH, 1996, 40). Nicht zuletzt widerspricht dieses Vorgehen dem zugrunde gelegten epistemologischen Subjektmodell (SCHART, 2001b, 29; vgl. Kap. 2.1).

Ich möchte mich diesem Vorgehen in der vorliegenden Arbeit anschließen und mich auf die Dialog-Konsens-Methodik beschränken, zumal die zusätzliche explanative Validierung den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Dabei orientiere ich mich bezüglich der Stellung der kommunikativen Validierung innerhalb des Forschungsprozesses an KALLENBACH (1996, 70), welche ihr eine Position zwischen Datenerhebung und Datenauswertung zuweist, indem die kommunikative Validierung zum einen das Verständnis des Interviews sichert und strukturiert und zum andern bereits die Basis für die Interpretation bildet. Die Strukturierung selbst stellt damit schon eine Analyseleistung auf einer Meta-Ebene dar. Außerdem muss bedacht werden, dass auch die kommunikative Validierung mithilfe der Struktur-lege-Technik nicht automatisch frei von Missverständnissen ist, da die gleiche Kommunikationssituation wie im Interview herrscht.

3.4.2.3 Leitfaden-Erstellung

Wie bereits erwähnt hat der Leitfaden einerseits die Funktion eine grobe Orientierung zu schaffen, andererseits soll er ermöglichen, vertiefende Fragen zu stellen oder der Darstellungsweise des Forschungsobjekts zu folgen. Damit wird eine *„permanente Vermittlung zwischen dem Interviewverlauf und dem Leitfaden“* (FLICK, 2000, 223) notwendig. Eine weitere Funktion des Leitfadens ist die *„Wissensexplizierung und -organisation vor der Untersuchung“* (HELFFERICH, 2011, 182). Hier stellt das SPSS-Prinzip (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren) nach HELFFERICH (2011, 182ff.) eine nützliche Hilfestellung dar.

Dabei werden zunächst (auch unter Einbezug der Forschungsliteratur) möglichst viele Fragen zum Forschungsgegenstand gesammelt, ohne dass eine Vorauswahl stattfindet. Anschließend werden Faktenfragen eliminiert. Ebenso werden reine Informationsfragen gestrichen oder in einen Fragebogen ausgelagert, der im Anschluss an das Interview zur Anwendung kommt. Dabei muss geprüft werden, ob es bei der jeweiligen Frage tatsächlich um subjektive Sinnstrukturen und Sichtweisen geht oder ob die Frage nicht vielmehr dazu dient, das Vorwissen des Forschenden zu bestätigen. Fragen, die nur Vorwissen erheben, werden aussortiert.

Im nächsten Schritt gilt es zu prüfen, ob mithilfe der Fragen auch Zusammenhänge geäußert werden können, die den Erwartungen des Forschenden entgegenstehen, ob also überraschende Aspekte zur Sprache gebracht werden können. Dabei muss sich auch der Forschende bezüglich der eigenen

Vorannahmen klar werden und hinterfragen, was seinen Vorannahmen widersprechen könnte (vgl. Kap. 1.2). Auch die Frageformulierung gilt es zu korrigieren, falls diese explizit oder implizit schon in eine bestimmte Richtung weist. Ebenso sollten die Fragen nicht zu abstrakt gestellt werden. Es muss geprüft werden, ob die Fragen lediglich theoretische Zusammenhänge überprüfen und ob es sich nicht eigentlich um Fragen handelt, welche der Forschende in der Analyse und Auswertung selbst beantworten muss. Forschungsfrage und Interviewfragen befinden sich somit auf verschiedenen Abstraktionsebenen – jener des wissenschaftlichen Diskurses und jener des Alltags. Daher werden abstrakte Fragen soweit wie möglich gestrichen.

Anschließend werden die Fragen nach inhaltlichen oder chronologischen Aspekten sortiert und in bis zu vier Fragebündeln zusammengefasst. Abschließend wird zu jedem Fragebündel ein passender erzählgenerierender Impuls formuliert, der in der Interviewsituation möglichst viele der subsumierten Fragen schon provozieren soll. Es besteht die Möglichkeit die Fragen auszuformulieren, mit dem Vorteil der größeren Sicherheit in der Interviewsituation oder sie in Stichpunkten zu notieren und dadurch dem Prinzip der Offenheit mehr Raum zu lassen. Die restlichen Fragen werden ausformuliert oder in Stichworte umgewandelt.

Bei der Konzeption meines Interviewleitfadens ging ich – in Anlehnung an die Kategorisierung von SMITH (1992) – von vier Faktoren aus, welche den Ausschluss von Unterrichtsbereichen und -verfahren aus dem Unterricht bedingen können. SMITH unterscheidet zwischen Kontextfaktoren (*context*), theoretischem Wissen über das Lehren und Lernen einer Fremdsprache (*theories*) und den subjektiven Wahrnehmungen und Überzeugungen von Lehrenden (*beliefs and perception*). Allerdings habe ich mich dazu entschieden bei den Kontextfaktoren nochmals zwischen den Rahmenbedingungen, in denen der Unterricht stattfindet, und der Zielgruppe zu unterscheiden, da ich glaube, dass dies zwei Bereiche sind, die für die Lehrenden in unterschiedlichem Maße relevant sein könnten. Dabei interessiert mich in erster Linie, wie Rahmenbedingungen und Zielgruppe von den Lehrenden wahrgenommen werden, welche Aspekte sie hervorheben und welche Konsequenzen sie daraus ziehen. Somit ergeben sich die folgenden vier Komplexe, welche das Gerüst meines Leitfadens bilden¹²:

- Erfahrungswissen des Lehrenden (Fragebündel I);
- Zielgruppe des Unterrichts an der Institution in der Wahrnehmung des Lehrenden (Fragebündel II);
- institutionelle und curriculare Rahmenbedingungen des Unterrichts in der Wahrnehmung des Lehrenden (Fragebündel III);

¹² Beim Leitfaden von G. wurden der Aufbau und die Reihenfolge der Fragen leicht abgeändert, um der Schilderung des Unterrichtsgeschehens mehr Raum zu geben und um zielgerichteter über den Ausschluss von Unterrichtsbereichen sprechen zu können. Im Anschluss an das Interview mit H. wurde zudem das Fragebündel V zu biografischen Einflussfaktoren eingefügt, da sich im Rahmen der kommunikativen Validierung ergeben hatte, dass diese Faktoren ebenfalls eine Rolle spielten. Der Leitfaden wurde daraufhin angepasst.

- subjektive Überzeugungen des Lehrenden in Bezug auf das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache (Fragenbündel IV).

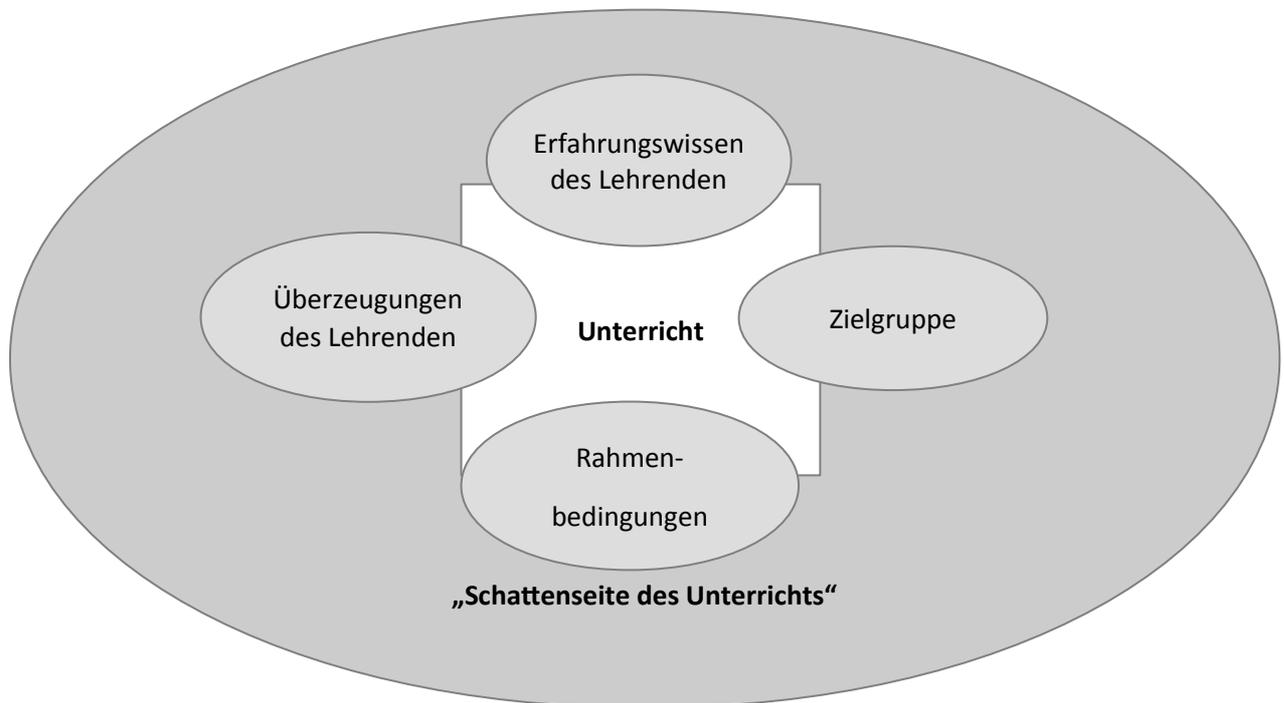


Abb. 1: Konzeption des Interview-Leitfadens

Die Grundidee des Leitfadens ist, dass der Interviewte zu Beginn jedes Fragenbündels zunächst von seinem Unterricht berichten soll, einerseits um in ein Gespräch über den jeweiligen Bereich zu finden, aber in erster Linie weil ich davon ausgehe, dass es für die Interviewten schwierig wäre sich ohne Kontext über Bereiche zu äußern, welche im eigenen Unterricht keine Rolle spielen. Stattdessen versuche ich über den Leitfaden Impulse zu geben, die eine Verknüpfung zwischen der Unterrichtstheorie des Interviewten und den ausgeschlossenen Bereichen ermöglichen.

Im ersten Fragebündel soll der Lehrende von seinen bisherigen Lehrerfahrungen erzählen, um davon ausgehend auf Bereiche zu sprechen zu kommen, die aufgrund negativer Erfahrungen aus dem Unterricht ausgeschlossen wurden. In Fortführung der Lehrbiografie des Interviewten soll anschließend der Unterricht des Lehrenden an der jordanischen Universität im Mittelpunkt stehen. Im zweiten Fragebündel steht dabei zunächst die Wahrnehmung des Lehrenden bezüglich der Zielgruppe an der Institution im Fokus und die Frage, welche inhaltlichen und methodischen Aspekte aufgrund der Zielgruppe nicht berücksichtigt werden können. Analog wird im dritten Fragenbündel die Wahrnehmung des Lehrenden bezüglich der institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen evaluiert, wiederum gefolgt von der Frage nach der Rolle dieser Rahmenbedingungen für den Ausschluss von Bereichen aus dem Unterricht des Lehrenden.

Abschließend soll sich der Lehrende in eine Lehr-Lern-Situation versetzen, in der Zielgruppe und

Rahmenbedingungen seinen Wünschen entsprechen und darlegen, wie der Unterricht unter solchen idealen Bedingungen aussehen würde bzw. was in einem solchen Unterrichtsumfeld keine Berücksichtigung finden würde. Das Erkenntnisinteresse dieses Fragenbündels liegt darin, dass der Lehrende – unabhängig von seinem jetzigen Unterrichtsumfeld – nur auf Basis seiner Überzeugungen darlegen soll, wie sich der Lehrende einen solchen idealen Unterricht vorstellen würde und welche Überzeugungen zu einem Ausschluss von inhaltlichen Bereichen und methodischen Verfahren aus diesem Unterricht führen würden.

Ein fünfter Punkt wurde im Anschluss an das erste Interview, in dem dieser Bereich zur Sprache kam, ergänzt, der sich mit den Fremdsprach-Lernerfahrungen der Interviewten beschäftigt und der Frage nachgeht, inwieweit diese Erfahrungen beeinflussen, welche Bereiche und Verfahren für den eigenen Unterricht heute keine Rolle spielen. Abschließend wurde nach Punkten gefragt, die im Laufe des Interviews noch nicht zur Sprache kamen und die der Interviewte noch ergänzen möchte, um sicherzustellen, dass auch Punkte geäußert werden können, die dem Vorverständnis des Forschenden widersprechen.

Hinter der Strukturierung des Leitfadens verbirgt sich somit bereits die Annahme, dass mögliche Ausschlussmuster in der Biografie des Lehrenden, der Zielgruppe, den Rahmenbedingungen, den didaktisch-methodischen Überzeugungen und den Fremdsprachlehrerfahrungen der Interviewten begründet liegen könnten.

3.4.2.4 Das Struktur-Lege-Verfahren

Ich möchte abschließend noch genauer auf die bei GROEBEN/ SCHEELE (1988) vorgeschlagenen Struktur-Lege-Verfahren eingehen, welche für die vorliegende Studie in wesentlichen Punkten modifiziert, vereinfacht und an den Forschungsgegenstand angepasst wurden.

Struktur-Lege-Verfahren dienen grundsätzlich dazu, die verschiedenen Konzepte zu einer Theoriestruktur zu verbinden und Zusammenhänge sichtbar zu machen. Auch um eine Überforderung zu vermeiden, erfolgt eine getrennte Erhebung von Inhalten im Interview und der Strukturrekonstruktion. Es existieren verschiedene Struktur-Lege-Verfahren, je nachdem um was für einen Gegenstandsbereich es sich handelt und was für eine Strukturierung der Inhalte sich anbietet (CHRISTMANN, 1995, 70).

Im Anschluss an das Interview erhalten die Forschungssubjekte einen Leitfaden, wie die Struktur-Lege-Technik funktioniert, mit der Bitte, sich bis zum nächsten Treffen damit vertraut zu machen. Der Forschende analysiert nun das Interview und hält die Schlüsselbegriffe der subjektiven Theorie auf sogenannten Begriffskärtchen fest. Zudem fertigt er Relationskärtchen mit logischen Konnektoren an. Beim Treffen legt zunächst das Forschungssubjekt ein Strukturbild, worauf dieses mit dem Ziel diskutiert wird, einen Konsens zu erzielen. In manchen Struktur-Lege-Verfahren erfolgt ein Vergleich des Strukturbildes des Forschungssubjekts mit dem des Forschenden. Das Strukturbild des

Interviewten dient als Grundlage für verständnissichernde Nachfragen und die Klärung der Begriffe. Begriffe, die der Interviewte nicht verwendet, werden nicht in das Bild miteinbezogen.

In der Literatur wird auf recht abstrakte und schwierig zu handhabende Relationen verwiesen. So schlagen CHRISTMANN, GROEBEN und SCHEELE beispielsweise für ein Forschungsprojekt zu Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen die folgenden formalen Relationen vor (CHRISTMANN et al., 1999, 143f.):

- 1.) Relationen aus dem Bereich des Definierens im weiteren Sinn
 - z.B.: *das ist/ das heißt; und; oder; damit/ um zu; zum Beispiel/ so wie*
- 2.) Relationen aus dem Bereich der empirischen Hypothesen/ Gesetzmäßigkeiten
 - z.B.: *führt zu; nur; wenn auch; nur, wenn nicht; je mehr, desto mehr/ je weniger*
- 3.) Relationen zur Abbildung präskriptiv-deskriptiver gemischter Satzsysteme
 - z.B.: *soll sein; deshalb; soll trotzdem nicht sein; führt allerdings auch zu*
- 4.) Relationen zur Beschreibung/ Erklärung von Handlungsabfolgen
 - z.B.: *indem, entweder...oder; ... oder ... oder; wenn; dann; und dann.*

Zusätzlich zu diesen „Kernrelationen“ gibt es außerdem „Ergänzungsrelationen“, die je nach Bedarf hinzugefügt werden können.

Da es sich bei den subjektiven Theorien jedoch um alltagssprachliche Konstrukte handelt, empfiehlt es sich meiner Ansicht nach, diese Relationen stark zu reduzieren und sie wenn nötig in der Erhebungssituation selbst zu erweitern und zu differenzieren. Andernfalls besteht die Gefahr, dass durch eine zu komplexe Untersuchungsanordnung die Erhebungsinstrumente einem Dialog-Konsens im Wege stehen und die Ergebnisse verzerren.¹³

Da für die vorliegende Studie aufgrund der Forschungsfrage in erster Linie kausale Begründungsmuster von Interesse sind, habe ich mich dazu entschieden, die Relationen auf kausale Relationen zu reduzieren. Die Struktur-Lege-Phase hat damit in erster Linie die Funktion, jene Teile des Interviews darzustellen, in welchen Gründe für den Ausschluss von Bereichen und Verfahren aus dem Unterricht genannt wurden und damit sicherzustellen, dass diese Kausalbeziehungen vom Forschenden richtig verstanden wurden. Es bestand zudem mittels Blanko-Kärtchen die Möglichkeit, die Aussagen aus dem ersten Interview umzuformulieren und Relationen zu ergänzen. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass möglichst eng an die im Interview dargelegten theoretischen Konstrukte des Forschungsobjekts angeschlossen werden konnte. Mithilfe des dabei entstandenen Strukturbildes wurde für jeden Interviewpartner überblicksartig dargestellt, welche Ausschlussgründe die Lehrenden für welchen inhaltlichen oder methodischen Bereich nannten.

¹³ So sind beispielsweise die bei GROEBEN/ SCHEELE vorgestellten Leitfäden zu den obigen Struktur-Lege-Verfahren bis zu acht Seiten lang.

Um auch die Teile des Interviews, welche sich nicht direkt auf diese Ausschlussgründe bezogen, in einem Dialog-Konsens aufeinander abzustimmen, wurde der Verlauf des Interviews vonseiten des Forschenden zu Beginn paraphrasierend dargelegt. Punkte, welche dem Forschenden unklar erschienen wurden diskutiert, ebenso konnten neue Punkte durch den Interviewten ergänzt oder Aussagen aus dem ersten Interview revidiert werden. Um auch diese Phase im Sinne eines transparenten Forschungsprozesses zugänglich zu machen, wurden diese Gespräche aufgezeichnet, transkribiert und ausschnittsweise den Sequenzen hinzugefügt.

In der Struktur-Lege-Phase wurde zudem darauf geachtet, dass die Rekonstruktion der Struktur der subjektiven Theorien möglichst eng an das erste Interview anknüpfen, da dies das Datenmaterial ist, das später die Daten-Grundlage für die Analyse und Interpretation darstellt. Hier orientiere ich mich an CASPARI (2001, 238 ff.), indem ich so weit wie möglich anstatt mit Begriffskärtchen mit Aussagen aus dem Interviewtext arbeite, die möglichst im Wortlaut aus dem Interview übernommen werden.

3.5 Datenaufbereitung und -analyse

Bei meinem Forschungsvorhaben ist es wichtig, zunächst einen möglichst breiten Überblick über die subjektive Theorie der Lehrkraft zu erhalten, um getroffene Aussagen der Lehrenden in den subjektiven Kontext einbetten zu können. Daher wurden die Interviews vollständig transkribiert und zugänglich gemacht.

Im Rahmen der Analyse werde ich zunächst einen Überblick über die Unterrichtstheorie des Interviewten geben. Dabei wurde Wert darauf gelegt, sich den Einzelfällen mit zahlreichen markanten Zitaten zu nähern, um sich so den Interviewdaten annähern zu können. Anschließend werde ich mich der Frage zuwenden, welche Einflussfaktoren die Lehrenden für den Ausschluss von inhaltlichen Unterrichtsbereichen und methodischen Unterrichtsverfahren verantwortlich machen. Dazu werde ich mich mit jenen Teilen des Interviews befassen, welche einen Bezug zu den ausgeschlossenen Bereichen erkennen lassen. Das abschließende Kapitel jedes Interviews dient jeweils der Überprüfung, inwiefern diesem Ausschluss eine subjektive (Teil-) Theorie zugrunde liegt.

3.5.1 Transkription

Der Text, mit dem in der Datenanalyse gearbeitet wird, ist bereits eine Abschrift verbaler Aussagen, also ein Text, der in einer Kommunikationssituation zustande gekommen ist und der demzufolge eine spezifische Form sozialer Wirklichkeit repräsentiert. Gemeinsam ist allen Analysemethoden, dass sie einen schriftlich fixierten Text als Ausgangspunkt ihrer Erkenntnis begreifen und somit ein bereits durch die Transkription strukturiertes Produkt als Quelle betrachten.

Transkribieren bedeutet das gesprochene Wort aus den Interviews zu gliedern, anzuordnen und zu strukturieren und dabei mitzubedenken, dass der Audio-Mitschnitt bereits selektiv ist. Der Forschende

nimmt eine Vermittlerfunktion ein, durch die das Transkript zur „*wissenschaftliche[n] Konstruktion*“ wird (LANGER, 2010, 516). Die Form des Transkripts bestimmt letztlich über die Möglichkeit der Auswertung und steckt gewissermaßen den Rahmen ab, innerhalb dessen sich die Datenanalyse entfalten kann. Dabei legt der Forschende ausgehend von der jeweiligen Forschungsfrage fest, auf welchen Daten der Fokus liegt und welches Datenmaterial zu vernachlässigen ist (ebd.).

Dabei gilt es einen „*einen Kompromiss zwischen Lesbarkeit und adäquater Beschreibung und der damit verbundenen Komplexitätsdarstellung zu finden*“ (LANGER, 2010, 519). Bei den Kriterien, die der Transkription zugrunde gelegt werden, halte ich eine Orientierung an standardorthographischen Normen und eine zusätzliche literarischen Umschrift, welche sprecherspezifische Abweichungen (z.B. wenn Buchstaben ausgelassen werden oder Dialekt gesprochen wird) berücksichtigt, für geeignet, da dies sowohl der Lesbarkeit als auch dem spezifischen Äußerungskontext in einem Interview am ehesten gerecht wird. Eine Wiedergabe nonverbaler Kommunikation und nicht-sprachlicher Parameter (beispielsweise von Füllwörtern, längeren Pausen oder eindeutig hervorgehobener Betonung) halte ich ebenfalls für sinnvoll und wichtig.

Letztlich setzt jegliche qualitative Analyse an der Sprache der Forschungsteilnehmenden an. Da dem Forschenden hier die Aufgabe zukommt, die Daten neu zu strukturieren, kann dieser Prozess jedoch nicht losgelöst von der Person des Forschenden betrachtet werden und stellt somit keinen unmittelbaren Zugang zur Interviewsituation her. DEMIRKAYA (2014, 215) stellt in diesem Zusammenhang fest: „*Da Verstehensprozesse nicht voraussetzungslos, sondern Anschlussprozesse sind, können Forschende nur das in den Daten erkennen, wovon sie ein Konzept haben.*“

Die im Folgenden aufgeführten Transkriptionskriterien orientieren sich an der aktualisierten Fassung des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT 2) nach SELTING et al. (2009) sowie an den bei LANGER (2010, 523) vorgestellten Transkriptionsstandards.

verbale Äußerungen	
Ich habe diesbezüglich wenig Erfahrung.	interviewte Person (Standard)
<i>Inwiefern trifft das für Sie zu?</i>	<i>Interviewer (kursiv)</i>
sooo	Dehnung eines Wortes
denn	starke Wortbetonung
allerd-	Wortunterbrechungen
[gefordert?]	unsichere Transkription; vermutete Äußerung in der Klammer
> Aber dann versuche ich < > Und wie ist es mit<	Überlappung von Redebeiträgen
non-verbale Äußerungen	
(.)	kurze Pause im Gesprächsfluss (max. 1 sec.)
(...)	längere Pause (max. 3 sec)
(4 sec.)	Pause mit Angabe der Länge
[lacht]	para- oder nonverbaler Akt; steht vor der entsprechenden Stelle

Tab. 2: Transkriptionssystem

3.5.2 Analyseverfahren

Der Forschende wirkt also unmittelbar an der Erkenntnisproduktion mit. Hinzu kommt, dass schon die Auswahl der jeweiligen Analysemethode darüber bestimmt, auf welcher Ebene wissenschaftliche Erkenntnisse destilliert werden können. Dabei können zwei grundsätzliche Methoden bzw. Strategien des Umgangs mit Texten in der Datenanalyse unterschieden werden (FLICK, 1996, 196):

Die Kodierung des Materials verfolgt das Ziel der Kategorisierung und/ oder Theoriebildung und zielt auf eine möglichst hohe Vergleichbarkeit von Einzelfällen, indem die ursprüngliche Textstruktur aufgebrochen und neu angeordnet wird. Die sequentielle Analyse soll eine Rekonstruktion der Fallstruktur ermöglichen. Dazu wird die ursprüngliche Struktur beibehalten und der Text mithilfe expansiver Datenstrategien erweitert (FLICK, 2011, 289ff.; DEMIRKAYA, 2014, 217f.).

Kodierungs- bzw. Kategorisierungsverfahren, wie das thematische oder theoretische Kodieren nach FLICK (1996, 196ff.), ermöglichen einen subjektiven Vergleich zwischen den Einzelfällen, indem sie – ausgehend vom Interviewtext oder von theoretisch erstellten Kategorien – ein möglichst einheitliches Kategoriensystem entwickeln. Sie haben allerdings den Nachteil, dass sie relativ schnell (zumeist im Anschluss an das offene Kodieren) vom Text abstrahieren und sich damit vom Einzelfall entfernen. Sie sind meiner Ansicht nach daher nicht für ein vertiefendes Verständnis der Einzelfälle geeignet. Ich folge daher CASPARI (2001, 246ff.) in ihrer Einschätzung, dass sich hermeneutische Verfahren besser eignen *„um eine Person in ihrer Subjektivität zu verstehen und ihre spezifische Innensicht nachzuzeichnen“* (CASPARI, 2001, 246).

Für mein Forschungsvorhaben habe ich mich für ein zweistufiges Analyseverfahren entschieden: In einer ersten, stärker deskriptiven ausgerichteten Phase werde ich mich eng an der Darstellung der Forschungsteilnehmenden orientieren, um die subjektiven Theorien zu rekonstruieren, da ich davon überzeugt bin, dass die Textstruktur und -chronologie einen wichtigen Kontext für die Situierung der jeweiligen subjektiven Theorie darstellen. Anhand der Sequenzanalyse nach SÜDMERSEN (1983) soll der zugrunde liegende subjektive Sinngehalt herausgearbeitet werden.

In einer zweiten Phase werde ich ausgehend von den Strukturbildern versuchen, die zugrunde liegenden Deutungs- bzw. Begründungsmuster für den Ausschluss aus dem Unterricht aufzudecken, um zu einer konsistenten Gesamtinterpretation der Interviewfälle zu gelangen. Ziel meines Auswertungsverfahrens ist eine möglichst genaue Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen, welche abschließend in einer vergleichenden Zusammenschau der Einzelfälle und dem Versuch Hypothesen zu generieren, mündet. Im Folgenden möchte ich das Verfahren der Sequenzanalyse nach SÜDMERSEN (1983; vgl. auch CASPARI, 2001, 246ff.) kurz vorstellen.

3.5.3 Die Sequenzanalyse nach SÜDMERSEN (1983)

Ziel der Sequenzanalyse ist das detaillierte Verstehen des Textes und die genaue Rekonstruktion des ihm zugrunde liegenden Sinngehalts. Dies geschieht, indem kleine Textabschnitte (Sequenzen) in chronologischer Reihenfolge und mithilfe von Paraphrasen analysiert und interpretiert werden.

In einem ersten Schritt geht es zunächst um das intensive, mehrfache Lesen des Textes und eine Einteilung des Textes in inhaltliche Abschnitte (Sequenzen). Anschließend werden die Textstellen mit jeweils unterschiedlichen Farben markiert, um inhaltlich wichtige Aussagen, sprachlich auffällige Formulierungen und Unverständliches kenntlich zu machen und dadurch einen Überblick über den Text zu gewinnen. Der dritte Schritt stellt den Kern der Methode dar: Wiederum wird die Sequenz mehrmalig intensiv gelesen und anschließend wird schriftlich paraphrasiert, was in der Sequenz gesagt wird. Einerseits wird dadurch die Sequenz wiedergegeben und strukturiert, andererseits werden bereits Einfälle zur Interpretation – farblich abgesetzt – notiert. Es findet ein intensives Nachvollziehen statt, indem Paraphrasieren und Interpretieren ineinander fließen. Dabei ist im Laufe der Analyse ein Rückgreifen auf bereits analysierte Textstellen erlaubt, es sollen aber keine Vorgriffe auf spätere Aussagen stattfinden. In einem abschließenden Schritt wird für alle Sequenzen ein Inhaltsverzeichnis erstellt, das der Orientierung dient.

Ausgehend von der Sequenzanalyse folgt nun eine abstrahierende Bearbeitungsphase, welche das Ziel verfolgt, die interne Textstruktur sichtbar zu machen und zu vertiefenden Ergebnisse zu kommen. SÜDMERSEN (1983) bezeichnet diese abstrakteren Bausteine als „Memos“. Sie haben jeweils die Funktion den Text gewissermaßen in eine subjektive Theorie umzuformen. Dabei fungieren die Memos als Kapitel innerhalb der subjektiven Theorie des Interviewpartners. Eine aus dem Text hervorgehende Anzahl an thematischen Memos stellt somit den subjektiven Gedankengang dar, der dem Text zugrunde liegt. Bei den Memos kann unterschieden werden zwischen situativ beschreibenden Memos als Produkt der Textarbeit und abstrakteren Memos, die der wissenschaftlichen Ausarbeitung zuträglich sind. Auch „umspannende Memos“ können formuliert werden, welche KALLENBACH (1996, 97f.) als „Grundgedanken“ bezeichnet.

Der Grundgedanke ist nach KALLENBACH der Gedanke mit der größten Reichweite; er ist *„organisierendes Prinzip der subjektiven Theorie“* (KALLENBACH, 1996, 98) und verleiht Kohärenz. Er zeichnet sich dadurch aus, dass er differenziert ist, dass der Forschungsteilnehmende von ihm überzeugt ist, dass er bewusst ist (d.h. die Wichtigkeit des Gedankens muss dem Interviewten klar sein), dass er auf persönlichen Erfahrungen beruht und dass (positive oder negative) Affekte mit ihm verbunden sind (KALLENBACH, 1996, 97).

CASPARI (2001, 238ff.) entwickelt diesen Ansatz weiter, indem sie sogenannte „Statements“ formuliert, welche die gleiche Funktion wie „Memos“ erfüllen. Unter „Statements“ versteht sie zentrale, verdichtete Aussagen des Interviewtextes, welche sie gewinnt, indem alle Einzeläußerungen bzw. Sequenzen, die sich um einen thematischen Bereich gruppieren lassen, gesammelt und

anschließend zu einer prägnanten Aussage zusammengefasst werden. Idealerweise wird als „Statement“ ein direktes Zitat aus dem Text in Ich-Form im Wortlaut verwendet, um möglichst nahe am Text zu bleiben. Ist ein direktes Zitat nicht möglich, weil das entsprechende „Statement“ eher implizit in mehreren Aussagen vorkommt, dann empfiehlt es sich die Einzelaussagen zu sammeln und ausführlicher zu begründen und darzustellen, wie man aufgrund der Aussagen das entsprechende „Statement“ abgeleitet hat. CASPARI spricht hier von „textfernen“ Statements.

Ich halte mich im folgenden an die Sequenzanalyse nach SÜDMERSEN, indem der Text paraphrasiert, nach inhaltlichen Sequenzen strukturiert und nach einer intensiven Auseinandersetzung verdichtet wird. Bei der Formulierung der Sequenzen wurde allerdings darauf geachtet, dass der Original-Text soweit wie möglich übernommen wurde, indem markante Aussagen oder Formulierungen beibehalten und versucht wurde, ähnliche Textstellen sprachlich geglättet und inhaltlich verdichtet darzustellen. Die einzelnen Sequenzen wurden mit Überschriften versehen und nummeriert.

Auf der abstrahierenden Ebene der „Memos“, „Statements“ oder „Grundgedanken“ halte ich mich an den Terminus „Grundüberzeugungen“, in welchen die grundlegenden Prämissen des Lehrenden, welche sein Handeln in der Unterrichtsplanung und im Unterricht selbst steuern, zum Ausdruck kommen.

In jedem Kapitel wird zunächst auf einer allgemeinen Ebene deskriptiv die Unterrichtstheorie des Interviewten beschrieben. Anschließend werden die Bereiche diskutiert, die der Interviewte nie oder sehr selten im Unterricht durchführt. Aufgrund der Vielzahl der in den Interviews genannten Bereiche, welche sich in den Strukturbildern widerspiegeln, können jedoch nicht alle Bereiche besprochen werden. Die Auswahl der Bereiche und Verfahren, die im Analysekapitel ausführlicher besprochen werden, erfolgte aufgrund der Ausdifferenziertheit ihrer Begründungsmuster, aufgrund der Überschneidung der genannten Bereiche mit anderen Interviewpartnern und aufgrund des Raumes, den der jeweilige Bereich im Verlauf der Interviews einnahm.

In den Grafiken, die neben dem Strukturbild am Ende des jeweiligen Analysekapitels aufgeführt werden, wird der im Hinblick auf die obigen Auswahlkriterien am besten ausdifferenzierte Ausschlussbereich grafisch dargestellt, um hinsichtlich der Frage, inwiefern beim Ausschluss von Bereichen und Verfahren aus dem Unterricht von einer subjektiven Theorie gesprochen werden kann, eine fundierte und grafisch veranschaulichte Aussage treffen zu können. Der am besten ausdifferenzierte Ausschlussbereich für jeden Interviewpartner wurde gefunden, indem jeweils Grafiken für die zwei bis drei am besten ausdifferenzierten Bereiche bzw. Verfahren angefertigt wurden. Indem die Grafiken anschließend einander gegenübergestellt wurden, konnte der Bereich bzw. das Verfahren ausgewählt werden, das am besten vernetzt war sowie eine enge Verbindung zu den Grundüberzeugungen aufwies und der demzufolge am ehesten eine subjektive Teiltheorie abbildete; die übrigen Grafiken, die nicht ans Kapitelende gestellt wurden, stehen dem Leser im

Anhang zur eigenen Betrachtung zur Verfügung.

Diese Grafiken stellen den Ausschluss von Unterrichtsbereichen auf verschiedenen Ebenen dar und sind mit einem Filter vergleichbar. Es wird zwischen didaktischen, zielgruppenspezifischen und curricularen/ institutionellen Begründungen unterschieden. Didaktische Begründungen sind solche, die auf didaktisch-methodischen Argumenten im weitesten Sinne basieren. Die zielgruppenspezifische Ebene steht für Argumente, welche spezifische Eigenschaften der Zielgruppe der Institution für einen Ausschluss verantwortlich macht. Diese Ebene steht in ihrer Abstraktheit noch über der letzten Ebene der situativen Begründungen, mit denen Begründungen gemeint sind, welche auf die institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen abzielen.

Die grafische Darstellung soll zeigen, auf welcher Ebene der Ausschluss stattfindet und inwiefern die Ausschlussgründe mit den Grundüberzeugungen verknüpft sind. Diese Interpretation der Einzelfälle ist bereits der Dateninterpretation zuzurechnen, da auf einer abstrahierenden Ebene versucht wird, Begründungsmuster für den Ausschluss zu erkennen, wodurch die Distanz zum Original-Text größer wird. Hierzu werden auch die Strukturbilder der Interviewten als Erkenntnisquelle herangezogen. Die Ergebnisse der Analyse bilden die Grundlage für die Frage, inwiefern von subjektiven Teiltheorien gesprochen werden kann. Es wird davon ausgegangen, dass eine subjektive Teiltheorie dann vorliegt, wenn:

- zwischen den Grundüberzeugungen und den genannten Gründen für den Ausschluss ein (logisch nachvollziehbarer) Zusammenhang hergestellt wird;
- möglichst differenzierte und vielfältige Begründungen zu einem ausgeschlossenen Bereich vorliegen, so dass von einem Begründungsmuster gesprochen werden kann;¹⁴
- die Begründungen sich nicht ausschließlich auf institutionelle/ curriculare und zielgruppenspezifische Faktoren konzentrieren, sondern auch abstraktere Überzeugungen und theoretische Zusammenhänge miteinfließen, beispielsweise in Form von unterrichtsbezogenen Überzeugungen nach SCHMOTZ (2009).

Wörtliche Zitate wurden den Original-Transkripten der Interviews entnommen, wobei Wort-Wiederholungen, Pausen und Fülllaute aufgrund der besseren Lesbarkeit weggelassen wurden. Zusätzlich zur Zeilennummer des Original-Zitates werden die entsprechenden Sequenzen angegeben, welche nicht wortwörtlich den jeweils angegebenen Zitaten entsprechen, da die Originaläußerungen hier bereits in verdichteter sprachlicher Form vorliegen. Bei paraphrasierten Wiedergaben wird jeweils die entsprechende Sequenz angegeben.¹⁵

14 Damit wird das Definitionsmerkmal „Argumentationsstruktur“ von GROTHJAHN (2005b; 42; 1998, 35f.) auf die vorliegende Forschungsfrage angepasst.

15 Ergänzende Angaben zum ersten Interview, die während der Struktur-lege-Verfahren gemacht wurden, wurden aufgezeichnet, ausschnittsweise transkribiert und zu den passenden Sequenzen hinzugefügt. Um deutlich zu machen, dass sie erst während der zweiten Interviewphase hinzugefügt wurden, sind sie mit (II.Sequenznummer.fortlaufende Nummerierung) markiert worden.

3.6 Dateninterpretation

Indem an die Interpretation der Einzelinterviews angeschlossen wird, erfüllt das abschließende Kapitel die Funktion einer integrativen Zusammenschau der Interviews und der Generierung von Hypothesen. Da die GesprächspartnerInnen ihre subjektiven Theorien in der Interviewsituation vermutlich erstmals explizit und verbal ausdrücken, werden sie versuchen im Gespräch einen Zusammenhang zwischen Überzeugungen, Wissensbeständen und Erfahrungen herzustellen. Diese rekonstruierten Strukturen und Inhalte folgen in der Regel einem logischen Aufbau und streben eine kohärente Darstellung an. In der Literatur spricht man im Zusammenhang mit dem Aufdecken solcher subjektiver Sinnstrukturen zumeist von Deutungsmustern (vgl. WIEDEMANN, 1995; KALLENBACH, 1996, 93; CASPARI 2001, 253f.). Dabei geht es unter anderem um die Art und Weise, wie etwas zueinander in Beziehung gesetzt und verknüpft wird, aber auch wie explizit etwas angesprochen wird. Ich bevorzuge im Folgenden den Terminus „Begründungsmuster“. Darunter verstehe ich, mithilfe welcher Begründungen von den Lehrenden dargelegt wird, weshalb etwas in ihrem Unterricht keinen Platz findet und welche Einflussbereiche dabei aktiviert werden.

Es soll versucht werden auf der Basis der Einzelfälle zu abstrahieren, um darzustellen, in welche Richtung die Lehrenden denken, und damit das Spektrum des Gesagten darzustellen. Diese Strukturierung soll eine neue Perspektive auf der Grundlage der Einzelperspektiven bieten und zu einem vertiefenden Verständnis bezüglich der Forschungsfrage führen. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse sind weder repräsentativ noch quantifizierend, sie sind vielmehr als Impuls für zukünftige Forschungsarbeiten zu verstehen.

Im folgenden Kapitel möchte ich die Interviews vorstellen und darlegen, inwieweit sich anhand der Begründungen der Lehrkräfte bezüglich des Ausschlusses bestimmter Unterrichtsbereiche und -verfahren aus dem Unterricht subjektive Theorien rekonstruieren lassen.

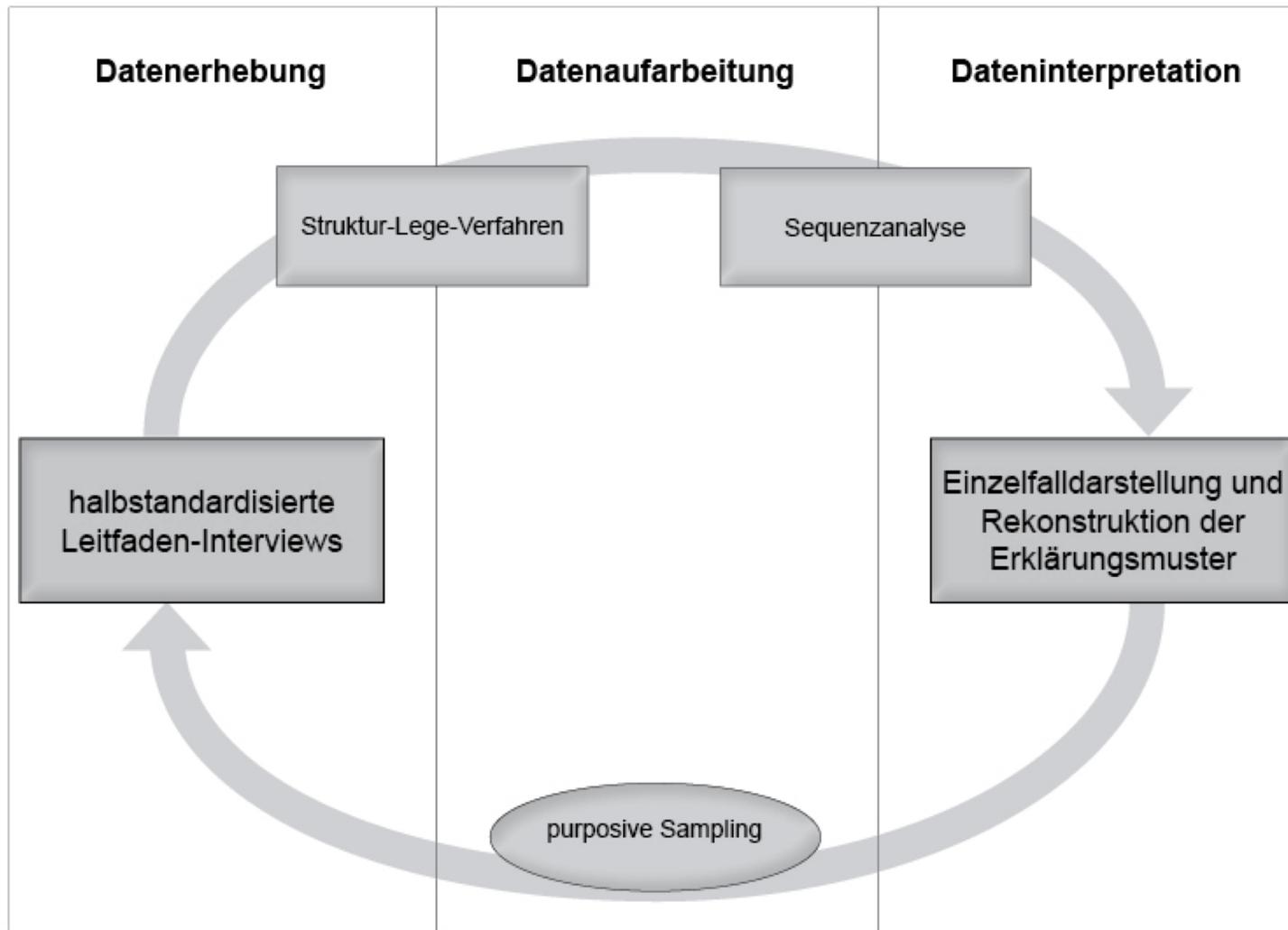


Abb. 2: Überblick: Forschungsdesign und Untersuchungsmethoden

4 Darstellung und Analyse der Interviews

4.1 Allgemeines zu den Interviews

4.1.1 Schlussfolgerungen aus dem theoretischen Teil

Das vorangestellte theoretische Kapitel hat gezeigt, dass subjektive Theorien beeinflussen, wie Lehrende ihren Unterricht planen und umsetzen. Innerhalb der subjektiven Theorien spielen Überzeugungen eine wesentliche Rolle, sie stellen die Schnittstelle zwischen abstrakten theoretischen Wissensbeständen und konkretem Planen und Handeln in Bezug auf den Unterricht dar. Neben subjektiven Theorien konnten die Rahmenbedingungen und die Zielgruppe als wichtige Einflussfaktoren auf das Planen von Unterricht identifiziert werden. In den im Folgenden dargestellten Interviews wird untersucht, inwieweit sich diese Einflussfaktoren auf den Ausschluss von inhaltlichen Bereichen und methodischen Verfahren auswirken und inwiefern bei der Erklärung solcher Ausschlüsse aus der Perspektive der Lehrenden subjektive Begründungsmuster erkennbar werden.¹⁶

APPEL (2001, 190) geht in seiner Studie zum Erfahrungswissen von Lehrenden davon aus, dass sich dieses „in einem Spannungsfeld zwischen Determiniertheit durch Strukturen und Spielräumen bei deren Gestaltung“ entwickelt. Demzufolge erscheint es mir wichtig, zunächst die Institution, in welcher die interviewten Lehrerinnen und Lehrer zum Zeitpunkt der Untersuchung unterrichteten, kurz vorzustellen.

4.2.2 Zur Institution und der Struktur des Deutschunterrichts

Die Lehrenden unterrichteten zum Zeitpunkt des Interviews an einer staatlichen Hochschule in Amman (Jordanien). Zielgruppe dort sind Studenten, die für den obligatorischen einjährigen Deutschandaufenthalt Deutsch-Kenntnisse auf dem Niveau B1 (B1-Prüfung des Goethe-Instituts) nachweisen müssen. Dieses Deutschlandjahr gliedert sich in zwei Teile: Im ersten Teil studieren die Studenten für ein Semester an einer deutschen Hochschule; anschließend absolvieren sie ein 5-monatiges Praktikum in einem Unternehmen in Deutschland.

Der Unterricht an der Institution erfolgt in sechs Niveaustufen („Deutsch 1“ bis „Deutsch 6“), welche sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen orientieren, allerdings ohne genau mit ihm identisch zu sein. Zu Beginn des Studiums findet eine vierwöchige Intensivphase, der sogenannte Vorkurs, statt, in welchem die Studentinnen und Studenten in insgesamt 100 Kontaktstunden erste Spracherfahrungen sammeln.

Der Deutsch-Unterricht während des Semesters gliedert sich in einen allgemeinsprachlichen Teil, welcher vier Mal pro Woche je 75 Minuten stattfindet. Diesem Unterricht liegt ein Curriculum zugrunde, welches sich eng am Lehrwerk „DaF kompakt“ orientiert. Zusätzlich erhalten die Studenten

¹⁶ Eine tabellarische Übersicht über die von den Lehrenden ausgeschlossenen inhaltlichen Bereiche und methodischen Verfahren findet sich im Anhang unter Punkt 5.

ab der vierten Niveaustufe an einem Tag pro Woche Unterricht in den Zusatzmodulen „Fachsprache“, „Bewerbungstraining“, „interkulturelles Training“ und „wissenschaftliches Arbeiten“.

Die insgesamt 72 Lehrenden stammen aus 21 verschiedenen Ländern (Stand Juni 2016). Die überwiegende Mehrheit kommt aus dem deutsch- oder arabischsprachigen Raum. Damit ist die Deutsch-Abteilung eine der größten universitären DaF-Abteilungen außerhalb Deutschlands, was sie zu einem geeigneten Forschungsfeld für die vorliegende Studie macht.

4.2 Interview mit F.: „*Studium ist eine ernste Sache*“

4.2.1 Deskriptive Beschreibung der Unterrichtstheorie des Interviewten

F. unterrichtete zum Zeitpunkt der Untersuchung seit einem Jahr an der Institution. Er stammt ursprünglich aus Marokko und erlernte Deutsch bis zum B1-Niveau im Rahmen eines 9-monatigen Intensivkurses. Zunächst studierte er „Deutsche Studien“ in Marokko und anschließend den Master-Studiengang „Deutsch als Fremdsprache“ an der Institution, an welcher der Lehrende heute unterrichtet. Im Zuge seines Master-Studiums verbrachte er ein Jahr in Deutschland, wo er während eines Praktikums an einem Sprach-Institut wichtige Impulse für seinen eigenen Unterricht erhielt:

In Deutschland war das [...] sehr interessant [...] zu sehen, wie ein Institut die Leute auf das Studium vorbereitet. Ich hab dort was gesehen, was ich zum Beispiel hier jetzt [...] bei meinem Arbeitgeber vermisste, nämlich es wurde [...] viel mehr Fachsprache, weniger Allgemeinsprache, behandelt und auch viel Grammatik, aber man stand auch dazu, man setzte auf die Grammatik und war konsequent dabei, weil man wusste, das ist nützlich für das Studium, um überhaupt mit so viel akademischer Sprache zurecht zu kommen. (Z. 25 – 32/Seq. 2.1)

Diese Erfahrungen bilden die Basis für eine seiner Grundüberzeugungen, nämlich dass die Studierenden sich in erster Linie für studienrelevante Inhalte und weniger für alltagssprachliche Situationen interessieren: „*Was die Studenten direkt interessiert, das ist das Studium*“ (Z. 98 - 99/Seq. 2.9).

Nach Ansicht des Lehrenden wäre es nötig, den Deutsch-Unterricht inhaltlich besser auf die Interessen – sprich das Studium – der Studierenden abzustimmen, um sie dadurch für das Erlernen der Sprache zu motivieren. Dies würde bedeuten, dass der Anteil an Fachsprache-Unterricht für das jeweilige Studienfach zu-, und der Anteil an Alltagssprache abnehmen sollte, denn alltagssprachliche Themen würden die Studierenden erst am Ende ihrer Sprachausbildung, also kurz vor ihrem Deutschlandaufenthalt, benötigen (Seq. 2.7; 10.1). In der jetzigen Struktur des Unterrichts werde genau umgekehrt verfahren. Zunächst würden über mehrere Semester vor allem alltagssprachliche Themen behandelt und erst im Laufe des Studiums nehme der Anteil an Fachsprache nach und nach zu. Dies berge die Gefahr, dass sprachliche Inhalte wieder in Vergessenheit geraten würden, weil sie einerseits nicht mit für die Studierenden relevanten Themen kombiniert werden und die Studierenden andererseits das Gelernte im Alltag (noch) nicht anwenden könnten (Seq. 2.3 – 2.4).

Diese Problematik sieht er auch im Bereich der Grammatikvermittlung. Es bestehe die Gefahr, dass grammatische Strukturen in Vergessenheit gerieten, sofern sie nicht im Zusammenhang mit inhaltlich relevanten Texten thematisiert würden:

Grammatische Strukturen ja, aber [...] das Sprachmaterial soll [...] auf dem Studium basieren. [...] Es muss immer ein Inhalt sein, der direkt die Leute anspricht und [...] für Studenten ist das das Studium. Natürlich, Alltagsleben, Privatleben, Situationen aus verschiedenen Lebensbereichen kann man ja nutzen im Unterricht, aber es gibt keine Garantie, dass das hängen bleibt. (Z. 100 - 108/ Seq. 2.10 – 2.12)

Für den Bereich Grammatikvermittlung geht der Lehrende des Weiteren davon aus, dass Studenten technischer und naturwissenschaftlicher Studiengänge auch im sprachlichen Bereich über analytische Fähigkeiten verfügen und somit Strukturvermittlung bis zu einem gewissen Grad explizit analytischer Natur sein sollte:

Wenn ich zum Beispiel Grammatik behandle, [...] dann setze ich auf das analytische Können der Studenten, weil ich weiß ja, das sind Studenten, [...] Ingenieurwissenschaftler oder Wirtschaftswissenschaftler, und die haben [...] die Fähigkeit zu analysieren, sonst würden sie ja nicht an einer Uni sitzen. Und ich versuch das auszunutzen, ja? Ich versuch [...] einen Grammatikunterricht zu machen, wenn es um schwierige [...] Grammatik-Phänomene geht, [...] der der Mathematik ähnelt. (Z. 193 – 199/ Seq. 4.2 – 4.3)

F. sieht seine primäre Aufgabe als Lehrer darin, die Studenten auf das obligatorische Deutschlandjahr vorzubereiten (Seq. 11.2). Allerdings würden die Studierenden mit zu geringen Kenntnissen nach Deutschland gehen, wofür er neben dem zu geringen Anteil an Fachsprache (Seq. 3.6) auch kulturelle Aspekte verantwortlich macht. Zwischen den Lerntraditionen in Jordanien und denen in Deutschland bestünden sowohl in der Schule als auch in der Universität „*krasse Unterschiede*“ (Z. 294/ Seq. 8.2). Während sich die Lernkultur an deutschen Universitäten durch eine hohe Eigenständigkeit und Autonomie der Studierenden auszeichne, spielten in der jordanischen Lerntradition Strenge, Disziplin und Frontalunterricht eine zentrale Rolle (Seq. 8.2; 8.7). Der Unterricht dürfe weder Erziehung noch reine „*Bespaßung*“ (Z. 315/ Seq. 8.5) sein, wenn er von den Studenten ernstgenommen werden wolle:

Ich hab den Eindruck, dass hier an der Universität, [...] dass die Studenten immer noch erzogen werden sollen. [...] Ich bin [...] gegen dieses Konzept, der die Leute nicht wie Erwachsene behandelt. (Z. 299 – 305/ Seq. 8.4)

Anstatt zu erziehen solle der Deutsch-Unterricht die Autonomie und Eigenverantwortlichkeit der Studierenden fördern, „*um einen eventuellen Schock zu vermeiden, wenn die Leute nach Deutschland gehen*“ (Z. 328f./ Seq. 8.7). Es sei notwendig, die Studierenden als Erwachsene zu behandeln und ihnen dadurch zu vermitteln, dass „*Studium [...] eine ernste Sache*“ (Z. 321/ Seq. 8.7) sei.

4.2.2 Grundüberzeugungen

Mithilfe der Sequenzanalyse nach SÜDMERSEN (1983) kristallisierten sich die folgenden vier Grundüberzeugungen heraus:

Grundüberzeugung 1:

Sprachunterricht sollte aus Motivationsgründen inhaltlich an die Interessen der Zielgruppe angepasst werden. Die Sprachausbildung an der Institution sollte daher mehr auf das Studienfach fokussieren, indem mehr Fach- und Wissenschaftssprache und weniger Alltagssprache unterrichtet wird.

Grundüberzeugung 2:

Sprachunterricht sollte pädagogisch und didaktisch-methodisch an die Zielgruppe angepasst werden. Daher sollten an der Institution erwachsenengerechte Methoden zum Einsatz kommen.

Grundüberzeugung 3:

Es bestehen sehr große Unterschiede in den Lerntraditionen zwischen Jordanien und Deutschland. In der jordanischen Lerntradition spielen Strenge, Disziplin und Frontalunterricht eine zentrale Rolle. Das dürfe im Unterricht an der Institution nicht aus dem Blick geraten, da die Studierenden dies mit ernstzunehmendem Sprachunterricht verbänden.

Grundüberzeugung 4:

Ziel und Zweck des Sprachunterrichts an der Institution ist es, die Studierenden auf das Deutschlandjahr vorzubereiten. Deshalb sollten die Studierenden auf die Lerntradition an deutschen Universitäten, die von Autonomie und Eigenverantwortlichkeit geprägt ist, vorbereitet werden.

4.2.3 Aus dem Unterricht ausgeschlossene Bereiche und Verfahren

In diesem Kapitel soll dargestellt werden, welche Bereiche F. im Verlauf des Interviews als Bereiche identifiziert hat, welche in seinem Unterricht keine Rolle spielen. Die folgende Tabelle zeigt, welche methodischen Verfahren und inhaltlichen Bereiche F. im Interview explizit aus seinem Unterricht ausschließt¹⁷:

¹⁷ Aus Gründen der besseren Darstellbarkeit werden unter methodischen Verfahren auch Sozialformen und methodische Prinzipien subsumiert.

methodische Verfahren	inhaltliche Bereiche
Spiele	authentische Filme und Videos
Gruppenarbeit	literarische Texte
Nachsprechen („Papagei-Methode“)	(explizite) Phonetik-Übungen
Diktate	(manche) Sprechaufgaben aus dem Lehrbuch
Powerpoint-Präsentationen zur Einführung von Wortschatz	
Übersetzungen von Arbeitsanweisungen ins Englische oder Arabische	

Tab. 3: Aus dem Unterricht ausgeschlossene Verfahren und Bereiche¹⁸

Im Folgenden soll für die methodischen Verfahren „Spiele“, „Gruppenarbeit“ und „Nachsprechen“ und für die inhaltlichen Bereiche „authentische Filme und Videos“, „literarische Texte“ und „Phonetik-Übungen“ dargelegt werden, wie der Ausschluss dieser Bereiche begründet wird und welche Einflussfaktoren dafür von F. aufgezeigt werden. Die Auswahl dieser Bereiche richtet sich nach dem Kriterium der Ausdifferenziertheit, mit dem der jeweilige Ausschluss begründet wird und dem Raum bzw. der Wichtigkeit, welcher dieser in den Interviews einnahm.¹⁹

Es kann davon ausgegangen werden, dass die am besten ausdifferenzierten Begründungen für den Ausschluss aus dem Unterricht jene sind, welche den Grundüberzeugungen des Interviewten direkt widersprechen, da für diese Bereiche vermutlich schon eine bewusste Auseinandersetzung stattgefunden hat, so dass der Interviewte sich ihnen gegenüber klar abgrenzen kann. Der Ausschluss dieser Bereiche ermöglicht es ihm gewissermaßen, seine Unterrichtstheorie im Negativen aufzuzeigen. Man kann daher davon ausgehen, dass bei diesen Bereichen am ehesten eine subjektive Teiltheorie vorhanden ist.

¹⁸ Die in der Tabelle hervorgehobenen Bereiche (Fettdruck) werden im jeweils anschließenden Analysekapitel näher erläutert.

¹⁹ Diese Kriterien wurden auch für die anderen Interviews übernommen.

Mithilfe dieser „Abdrücke“ der subjektiven Theorie auf der Schattenseite der Unterrichtsplanung lässt sich somit feststellen, wie konsistent die ausgeschlossenen Bereiche aus der Unterrichtstheorie des Interviewten hervorgehen und inwiefern weitere Faktoren einen Einfluss auf den Ausschluss aus dem Unterricht haben. Inwiefern diese Vermutungen auf die InterviewpartnerInnen zutreffen, soll im jeweils abschließenden Kapitel „Einflussfaktoren und Begründungsmuster“ geklärt werden.

Die am besten ausdifferenzierten Ausschlussbereiche stellen bei F. das methodische Verfahren „Spiele“ und die Sozialform „Gruppenarbeit“ dar. Die Ablehnung von Spielen und Gruppenarbeit ergibt sich bei F. direkt aus der oben beschriebenen Ablehnung eines Unterrichts, welcher die Studierenden nicht als Erwachsene behandelt, sondern sie nur bespaßt. Aufgrunddessen greift der Lehrende weniger auf schulnahe Formen wie Gruppenarbeit und spielerisches Lernen zurück, da diese seinem Grundsatz des erwachsenen, ernsthaften Lernens an der Universität zuwiderlaufen. Außerdem erscheinen Spiele wenig hilfreich, wenn es darum geht, die Studierenden auf den Alltag an einer deutschen Universität vorzubereiten (Seq. 8.7).

Wenn man Spiele oder Gruppenarbeiten im Unterricht durchführe, gehe man zudem das Risiko ein, dass sich schwächere Lerner innerhalb der Gruppe zurückzögen und sich nicht an der jeweiligen Aufgabe oder dem jeweiligen Spiel beteiligten:

Spiele [...] ähnlich wie Gruppenarbeit, [...] da besteht die Gefahr, dass die schwächeren Studenten untertauchen, ja? Wenn du Gruppenarbeit machst und die Gruppe sich selbst überlässt, [...] woher willst du als Lehrer wissen, dass alle vier oder fünf Gruppenlerner profitiert haben? (Z. 228 - 231/ Seq. 5.5)

Zwar würde es den Studenten unter Umständen gefallen, wenn im Unterricht gespielt werde, allerdings sei ihnen meist nicht bewusst, was sie dadurch lernen sollten. Dies liege nicht zuletzt in ihrer Lerntradition begründet, da sie es aus der Schule nicht gewohnt seien, spielerisch zu lernen (Seq. 8.8). Hier könne man mit Frontalunterricht, also mithilfe von Methoden, die den Studierenden aus ihrer Schulzeit vertraut sind, unter Umständen mehr erreichen (Seq. 8.9).²⁰

Auffällig ist, dass F. in seinen Argumenten keinen Unterschied macht zwischen Gruppenarbeit und spielerischen Lernformen. Spiele sind für ihn eine Art Gruppenarbeit: „*Ich bin auf jeden Fall skeptisch gegenüber allem, was in der Gruppe gemacht wird [...] und Spiele [...] sind ja Gruppenarbeit*“ (Z. 362 – 366/ Seq. 9.1).

Beides bringe dieselben grundlegenden Nachteile mit sich, was das Verhalten lernschwacher Studenten angeht. Zudem brauche Gruppenarbeit „*eine sehr gute Regie*“ (Z. 358/ Seq. 9.1) und müsse sehr gut überlegt geschehen. Zudem sei der Arbeitsaufwand bei Gruppenarbeit für den Lehrenden sehr

²⁰ Im Rahmen der kommunikativen Validierung revidiert F. diesen Punkt teilweise, indem er darauf hinweist, dass viele der Studenten aus wohlhabenden Familien kämen und daher vermutlich keine staatliche jordanische Schule, sondern eine internationale Schule besucht hätten. Diese Studenten hätten vermutlich schon Erfahrung mit spielerischen Lernformen gesammelt, so dass dieses Argument für einen Teil der Studenten unter Umständen nicht zutrefte (Seq. II.8.12 – II.8.13).

hoch. Interessanterweise weist F. darauf hin, dass sein Unterricht sich nicht wesentlich vom Unterricht unterscheide, den er in seiner Schulzeit erhalten habe:

Ich glaub, mein Unterricht heute ist nicht so viel anders wie der Unterricht von damals, glaub ich, weil [...] wir haben zu wenig gespielt, es war mehr frontal, es waren sogar zu wenig Dialoge. (Z. 668 - 670/Seq. 15.5)

Unterschiede gebe es jedoch beim Vermitteln von Sprechkompetenz., die in seinem jetzigen Unterricht eine wesentlich wichtigere Rolle spiele (Seq. 15.5). Das Nachsprechen, das in seiner eigenen Schulzeit eine wesentliche Rolle spielte, lehnt er für den eigenen Unterricht ab. Zum einen würden manche Studenten das nicht gerne machen und zum anderen schätzt er die Lernwirksamkeit aufgrund eigener Lernerfahrungen eher gering ein. Stattdessen lege er mehr Wert auf Dialoge (Seq. 15.5 – 15.7). Der Bereich widerspricht ebenso wie Spiele oder Gruppenarbeit seinem Grundsatz des erwachsenengerechten Lernens und schließt darüber hinaus die eigene Lernbiografie in seine Überlegungen mit ein.

In methodischer Hinsicht schließt er auch explizite Phonetik-Übungen aus seinem Unterricht aus. Während F. sonst vor allem mit didaktischen und zielgruppenspezifischen Begründungen argumentiert, führt er in diesem Fall Zeitmangel als begrenzenden Faktor an (Seq. 13.3), allerdings in Verbindung mit der didaktischen Begründung, dass das Hören ebenfalls eine Hilfe beim Entwickeln einer korrekten Aussprache sei, beispielsweise wenn die Studenten dem Lehrenden oder ihren Kommilitonen zuhörten (Seq. 13.1; 13.5). Zwar sei ihm bewusst, dass arabische Lerner mit bestimmten deutschen Lauten Probleme hätten, jedoch widme er dem keine Extra-Zeit in seinem Unterricht:

Ich versuche ab und zu darauf hinzuweisen, auf diese Unterschiede zwischen Deutsch und Arabisch, ja? Und versuch [...] eine korrekte Aussprache zu haben, ich selbst, damit die Studenten auch hören, wie das richtig ausgesprochen wird. (Z. 541 - 544/Seq. 13.5)

Auch wenn er das Thema „Phonetik“ als wichtig einschätzt, steht er kleinen Zwischenübungen generell ablehnend gegenüber:

Ich mach keine zwei, drei Minuten-Übungen, ich bin gegen diese Mini-Übungen, die man schnell macht und gleich das nächste Thema. Eine Übung muss bei mir mindestens ihre z e h n Minuten [...] dauern. (Z. 551 – 554/Seq. 13.4)

Ebenfalls kritisch sieht F. den Einsatz authentischer (deutschsprachiger) Filme und Videos in den Vorkursen und Stufen, in denen er bislang unterrichtet hat.²¹ Authentisches audio-visuelles Material würde die Studierenden schnell überfordern, da sie das meiste nicht verstünden:

Wenn ein Anfänger jetzt einen Film auf Deutsch schauen würde, dann würd er nicht viel verstehen, aufgrund des Tempos. [...] Man muss halt das Auge dafür haben, also die Studenten nicht überfordern, also nicht etwas anbieten, was für sie unzugänglich bleibt. (Z. 278 – 282/Seq. 7.3)

21 F. gibt an, bisher in den Stufen „Deutsch 1“ bis „Deutsch 3“ unterrichtet zu haben, also vor allem im Anfängerbereich.

Stattdessen setzt er in geringem Ausmaß didaktisch aufbereitete, semi-authentische Videos ein, da diese aufgrund des niedrigeren Sprechtempos leichter zugänglich seien (Seq. 7.1 – 7.3).

Als Hauptgrund, weshalb literarische Texte für seinen derzeitigen Unterricht nicht relevant sind, nennt F., dass er es an der Universität mit Studierenden naturwissenschaftlicher und technischer Studiengänge zu tun habe:

Ich möchte gerne, dass Literatur eine übergeordnete Rolle spielt, aber sie spielt jetzt eine untergeordnete Rolle, weil es sind (...) Ingenieurwissenschaftler und Wirtschaftswissenschaftler, die bei uns Deutsch lernen. (Z. 517 - 519/ Seq. 12.1)

Zwar arbeite er grundsätzlich gerne mit Literatur, aber im Hinblick auf ihr Studium bräuchten die Studenten das nicht (Seq. 12.4). Literarische Texte seien primär für Studierende geisteswissenschaftlicher Studienfächer relevant (Seq. 12.2). Hier kann man wieder die Grundüberzeugungen von F. erkennen, dass es die Studienfächer sind, welche die Studierenden in erster Linie interessieren und dass der Unterricht inhaltlich an die Interessen der Zielgruppe angepasst werden müsse (Grundüberzeugung 1). Darüber hinaus spielen auch die Rahmenbedingungen eine Rolle: Im Lehrplan werde für literarische Texte keine Zeit eingeplant, sie seien allenfalls fakultativ. Obwohl der Lehrende gerne mit literarischen Texten arbeiten würde, fehle die Zeit dafür (Seq. 12.3).

4.2.4 Einflussfaktoren und Begründungsmuster

Die von F. ausgeschlossenen Bereiche ergeben sich relativ konsistent aus seinen Grundüberzeugungen und weisen keine größeren Widersprüche auf. Es sind in erster Linie zielgruppenspezifische und didaktische Begründungen, die das Fundament für die Ablehnung inhaltlicher Bereiche und methodischer Verfahren aus dem Unterricht des Lehrenden bilden. Auch die eigene Lernbiografie spielt bei seinen Überlegungen eine Rolle, beispielsweise für den Bereich „Nachsprechen“.

Dabei sind die zielgruppenspezifischen Begründungen relativ eng mit den Grundüberzeugungen von F. verknüpft, wohingegen die didaktischen Begründungen eher isoliert von seinen Grundüberzeugungen erscheinen. Dies lässt sich anhand der Grafik im folgenden Kapitel nachvollziehen, wenn man die Begründungen auf der didaktischen Ebene betrachtet, welche in sich konsistent sind, allerdings ohne Verbindungen zu abstrakteren Überzeugungen oder übergeordneten Prinzipien erkennen zu lassen.²² Dies ließe sich ebenso für die Bereiche „Phonetik-Übungen“ und „authentische Filme und Videos“ darstellen.

Bei den Bereichen und Verfahren, die F. aus seinem Unterricht ausschließt, ist auffällig, dass die Rahmenbedingungen eine eher geringe Rolle spielen. Sofern F. situative Begründungen miteinbezieht,

²² Dabei muss allerdings bedacht werden, dass die hier formulierten Grundüberzeugungen nur einen kleinen der Grundüberzeugungen der Interviewten abbilden und zwar jenen, der einerseits einen direkten Bezug zur Forschungsfrage hat und andererseits in den Interviews mehr oder weniger explizit zur Sprache kam. Es kann davon ausgegangen werden, dass noch weitere Grundüberzeugungen einen Einfluss auf den Ausschluss von Bereichen haben.

beispielsweise beim Ausschluss von expliziten Phonetik-Übungen, dann ergänzen diese lediglich seine didaktischen Begründungen, die im Vordergrund stehen. Ansonsten betont er bezüglich des Einflusses der Rahmenbedingungen auf seinen Unterricht:

Lehrwerk, Tests und Curriculum haben ja einen direkten Einfluss auf meinen Unterricht, aber dieser Einfluss ist nicht so negativ, dass ich sagen kann, es schränkt mich ein. (Z.416 - 418/Seq. 10.2)

F. kritisiert an den Rahmenbedingungen in erster Linie das didaktische Konzept der Institution, da es sich zu wenig an den Bedürfnissen der Zielgruppe orientiere und einer zu steilen Progression folge (Seq. 2.8; 14.1).

Generell fällt auf, dass F. auf recht abstrakte Begründungsmuster zurückgreift und versucht seine Theorie über Unterricht einerseits auf möglichst allgemeine Prinzipien zu stützen und sie andererseits möglichst passgerecht auf seine Zielgruppe ausrichtet. Er bezieht sich kaum auf situative Faktoren, sondern bezieht auch theoretische Überzeugungen, praktisches Erfahrungswissen und biografische Lernerfahrungen mit ein.

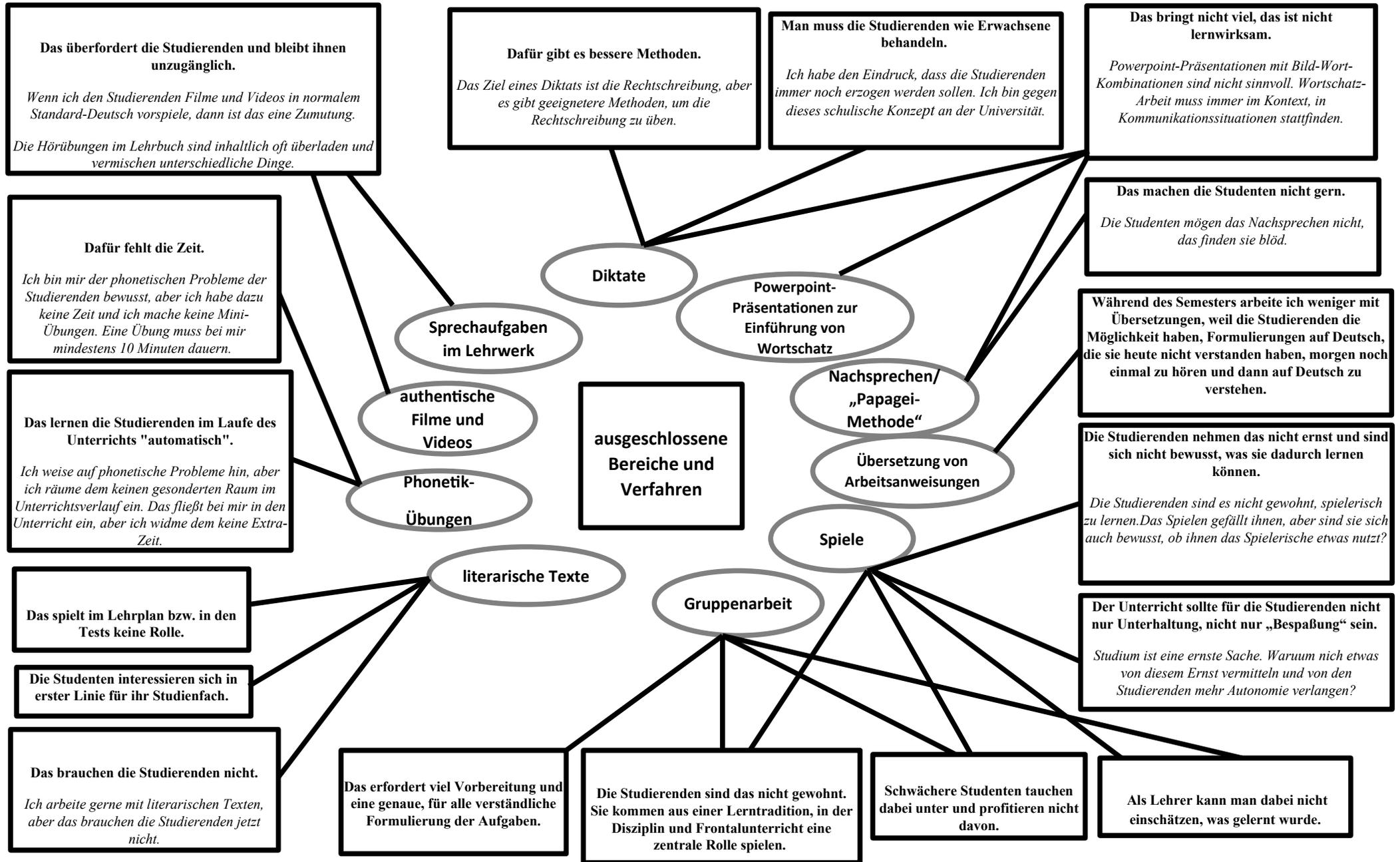
Anhand der oben genannten Merkmale von subjektiven Theorien (Kap. 3.5.3) lässt sich bei F. für den Ausschluss von Spielen und Gruppenarbeit durchaus von einer subjektiven Teiltheorie sprechen: Es trifft zu, dass zwischen Grundüberzeugungen und Ausschlussbereich ein logisch nachvollziehbarer Zusammenhang besteht, dass differenzierte und vielfältige Begründungen zu diesem Bereich vorliegen und dass sich der Interviewte nicht ausschließlich auf institutionelle, curriculare oder zielgruppenspezifische Faktoren konzentriert.

Allerdings weisen nicht alle ausgeschlossenen Bereiche ein derart ausdifferenziertes Begründungsmuster auf. So wird beispielsweise der Bereich „Diktate“ lediglich mit dem recht pauschalen Hinweis ausgeschlossen, Diktate seien „*künstlich*“ (Z. 615), würden die Studenten in den Status von Erstklässlern zurückversetzen und im Übrigen gebe es sinnvollere Methoden zur Schulung der Rechtschreibung (Seq. 14.4). In diesem Fall erscheint es nicht sinnvoll von einer subjektiven Theorie zu sprechen, da keine ausdifferenzierten Begründungen erkennbar sind, die den genannten Bereich aus unterschiedlichen Richtungen her fundiert aus dem Unterricht ausschließen, wenngleich sich eine direkte Verbindung zu seiner Grundüberzeugung des „erwachsenengerechten Lernens“ feststellen lässt. Es kann vermutet werden, dass der Bereich „Diktate“ in seinem bisherigen Unterricht keine große Rolle gespielt hat und daher keine bewusste Auseinandersetzung stattgefunden hat, sondern eher eine intuitive Ablehnung ihm gegenüber besteht.

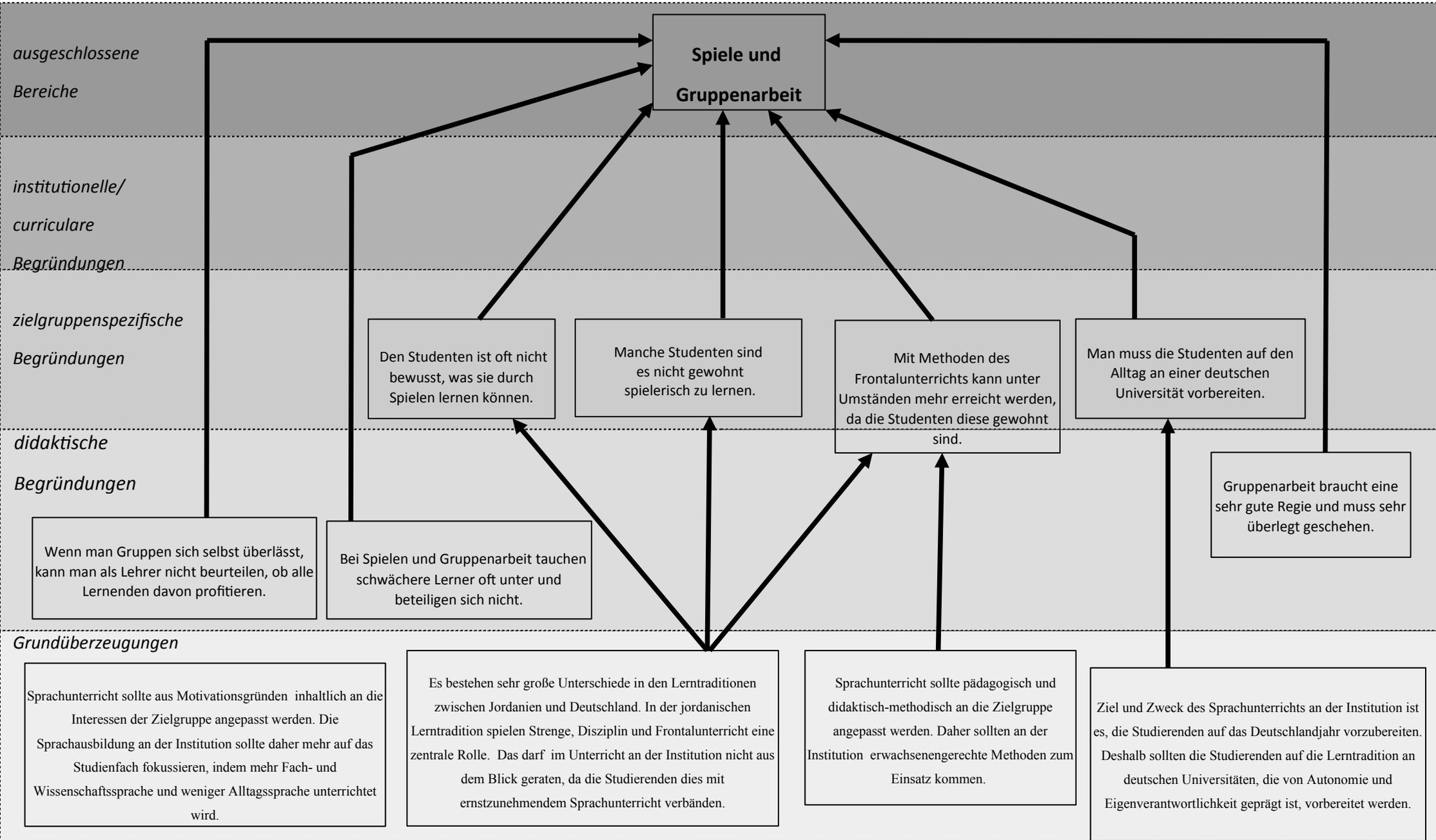
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich aufgrund der Interviewdaten eine subjektive Teiltheorie bei F. für jene Bereiche feststellen lässt, die seinen Grundüberzeugungen diametral widersprechen. Für den Ausschluss von methodischen Verfahren bezieht er sich im Interview in erster Linie auf seinen Grundsatz des erwachsenengerechten Lernens. Alle methodischen Verfahren, welche er als nicht erwachsenengerecht einstuft, schließt er aus seinem Unterricht aus. Beim Ausschluss von inhaltlichen

Bereichen bezieht er sich primär auf seine Grundüberzeugung, dass der Sprachunterricht so weit wie möglich an die Zielgruppe angepasst werden muss, was für die Institution in Jordanien bedeutet, Lehrstoffe anzubieten, welche einen Bezug zum Studium der Lernenden aufweisen und sie auf den Studienaufenthalt in Deutschland vorbereiten.

4.2.5 Strukturbild F.



4.2.6 Grafik: Grundüberzeugungen und Ausschluss aus dem Unterricht



4.3 Interview mit G.: „Es geht um die interkulturelle Vorbereitung der Studierenden“

4.3.1 Deskriptive Beschreibung der Unterrichtstheorie der Interviewten

Die Lehrerin G. kommt ursprünglich aus dem Schuldienst und absolvierte zudem das Fernstudium des Goethe-Instituts für den Bereich Didaktik und Methodik in „Deutsch als Fremdsprache“. Sie verfügt über insgesamt zehn Jahre Lehrerfahrung im Bereich „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ und war sowohl an einer deutschen Auslandsschule als auch bei verschiedenen Kursträgern in Deutschland tätig. Sie unterrichtet seit acht Semestern an der betreffenden Institution in Jordanien und hatte dort für mehrere Semester die Funktionsstelle im Bereich Qualitätssicherung inne, was unter anderem Hospitationen und fachliche Beratung bei den Lehrkräften der Deutsch-Abteilung beinhaltete.

Im Interview mit G. fällt zunächst ein hoher Grad an Abstraktion und Selbstreflexion auf, beispielsweise wenn sie ihre unterrichtspraktischen Überlegungen in den Zusammenhang eines didaktischen Ansatzes stellt und sich als Anhängerin des kommunikativen Ansatzes mit starkem Einfluss der behavioristischen Lerntheorie charakterisiert (Seq. 3.2). Daraus leitet sich einerseits eine hohe Relevanz von Alltagskommunikation im Unterricht ab und andererseits ein niedrigerer Stellenwert von rein formorientierten Lehransätzen:

Ich bin jemand, der, sobald er irgendwas einführt (...) das in irgendner dialogischen Form, aus dem Alltag gegriffen, versucht, dann auch in Form von pattern drills einzutrainieren, zu automatisieren. (Z. 68 - 71/Seq. 3.1)

Als Erkenntnis ihrer Tätigkeit im Bereich Qualitätssicherung merkt G. an, dass die Fertigkeit Sprechen, insbesondere das freie Sprechen, einen zu geringen Stellenwert an der Institution einnehme (Seq. 1.4). Zwar hätten die Studierenden grundsätzlich ein hohes Bedürfnis sich zu artikulieren, „*aber die Kompetenz, die fehlt dann vielen*“ (Seq. II.1.3). Infolgedessen entwickle sich bei vielen Studierenden – insbesondere den schwächeren – „*eine Hemmung [...] sich frei zu äußern, weil es an Lexik oder Sprachgebrauch fehlt*“ (Seq. II.1.3). Infolgedessen wüssten manche Studierenden nach sechs Semestern auf elementare Alltagsfragen („*Wo bist du geboren?*“) keine Antwort (Seq. II.1.1).

Den Grund dafür sieht sie darin, dass der Lehrplan die Fertigkeit Sprechen in den unteren Stufen nicht sukzessive aufbaue. In den oberen Stufen werde das Sprechen zwar stärker berücksichtigt, allerdings lediglich im Kontext der relevanten Testformate, beispielsweise wenn es darum gehe etwas gemeinsam zu planen oder etwas zu präsentieren. Daher sei es die Aufgabe des Lehrenden diese starke Testorientierung auszugleichen, indem regelmäßig Anlässe zur authentischen Sprachproduktion geschaffen würden (Seq. 8.6 – 8.7; II.1.1 – II.1.3).

Die hohe Wichtigkeit von produktiven Fertigkeiten in der Alltagskommunikation spiegelt sich auch in der Art und Weise wider, wie G. Grammatik vermittelt. Hier liegt der Fokus darauf, nicht auf der Stufe der grammatischen Form stehenzubleiben, sondern möglichst schnell „*von dieser abstrakten Ebene [...] zur Anwendungsebene, [...] von dieser Ausfüllebene auf die verbale Ebene*“ (Seq. II.3.6) zu gelangen, also die gelernten Strukturen möglichst schnell in alltagsnahen Situationen umzusetzen. Die

Umsetzung und Automatisierung erfolge oft mithilfe von *pattern drills*, die sich dadurch auszeichnen, dass durch eine hohe Wiederholungszahl die neu erlernte Struktur eingeschliffen wird (Seq. 3.1; II.3.5). Grammatik wird von G. als „*Hilfsmittel in der Konversation*“ (II.3.4) begriffen.

Eine entscheidende Rolle für ihren Unterricht an der Institution spielt ihre Charakterisierung der Zielgruppe und ihrer Lernkultur. Die Zielgruppe entstamme einer „*autoritär geprägten, frontalen Lernkultur*“ (Z. 152f./ Seq. 5.1), in welcher der Unterricht größtenteils frontal ablaufe und der Lehrer als „*unantastbare Autoritätsperson*“ (Z. 153f./ Seq. 5.1) eine zentrale Rolle einnehme. Auch auswendig lernen spiele in diesem Zusammenhang eine große Rolle, wohingegen es den Studierenden an „*Sekundärtugenden*“ (Z. 185/ Seq. 5.11) wie problemlösendem Denken, Reflexion, Eigenständigkeit, Selbstverantwortung, Selbst-Management und Zeit-Management mangle (Seq. 5.4). Diese einseitige Ausrichtung der Lernkultur werde bei den Studierenden als Angehörigen des sozialen Milieus der *upper middle class* noch zusätzlich durch die Eltern verstärkt, welche ihren Kindern sehr viel abnehmen und sie dadurch zu Unselbstständigkeit erziehen würden (Seq. 5.4).

Infolgedessen sei die interkulturelle Vorbereitung der Studierenden auf das Deutschlandjahr eines der wichtigsten Ziele des Deutsch-Unterrichts an der Institution, da es eben diese fehlenden Kompetenzen seien, welche die Studierenden für ihr Semester an einer deutschen Universität dringend benötigten. Es sei nötig, die kulturellen Prägungen der Studierenden in Richtung Selbstverantwortung und Eigenorganisation zu verändern (Seq. 5.10 – 5.12):

Da bricht man Mentalitäten auf und man kann ja nicht erwarten, dass das von heute auf morgen funktioniert. [...] Also ich würd es jetzt nicht so primär tun, wenn ich nicht wüsste, dass sie nach Deutschland gehen. Weil das ist für das Deutschlandjahr ne wichtige Voraussetzung, ansonsten scheitert jeder Student von uns, ja? Weil einfach diese, ich nenn sie jetzt mal Sekundärtugenden, neben den fachlichen Inhalten ne absolute Rolle spielen. Dort [...] bist du als Studierender selbst zuständig. (Z. 171 – 188/ Seq. 5.9 – 5.12)

Die Ausrichtung der hiesigen Lerntradition auf rezeptives Lernen und eine starke Steuerung des Lernprozesses durch den Lehrer beeinflusse auch, wie sie ihre Lehrerrolle an der Institution gestalte:

Ich bin durchaus jemand, der präsent ist [...] und ich bin auch lehrerzentriert. Begründet sich schon auch damit, weil die Lernkultur hier halt so ausgerichtet ist, ja? (Z. 34 – 36/ Seq. 2.1)

Auch wenn G. angibt, sich in ihrer Lehrerrolle zum Teil an die Zielgruppe anzupassen, sieht sie zugleich ihr Ziel darin, die Studierenden im Laufe der Deutschkurse sukzessive an offenere Unterrichtsformen heranzuführen und das hierarchisch geprägte Lehrerverständnis der Studierenden zu verändern (Seq. 5.6 – 5.8). Da die Studierenden aufgrund ihrer Lernkultur jedoch ein gewisses Maß an Strenge und klaren Regeln erwarten würden, sei es letztlich „*eine Gratwanderung, wo man sehr viel Fingerspitzengefühl braucht bei unserer Zielgruppe, diese Lernatmosphäre zu schaffen und trotzdem ne Person zu sein, die sich den notwendigen Respekt verschafft*“ (Z. 531 - 534/ Seq. 12.4).

Ähnlich wie F. sieht G. den Fachsprachenunterricht als den Bereich an, der die Studierenden am meisten interessiert, da dies von ihnen als relevanter Bereich wahrgenommen würde (Seq. 12.10).

Letztlich sei der Unterricht an der Institution so ausgerichtet, dass man die Studierenden auf das alltägliche Leben in Deutschland und weniger auf das Studium an einer deutschen Hochschule vorbereite, was den Erwartungen der Studierenden entgegenstehe (Seq. 12.11). Zwar würde sie es für sinnvoll erachten, mehr fachsprachliche Inhalte in den allgemeinsprachlichen Deutsch-Unterricht zu integrieren, letztlich sei dies aber eine Problematik, die im Curriculum begründet liege und nicht von ihr als einzelne Lehrperson gelöst werden könne (Seq. 12.12 – 12.15; II.12.11).

4.3.2 Grundüberzeugungen

Als Grundüberzeugungen der Lehrkraft lassen sich die folgenden vier ableiten:

Grundüberzeugung 1:

Die Studierenden kommen aus einer autoritären, frontal geprägten Lernkultur. Ihnen fehlt es an Sekundärtugenden wie Eigenständigkeit und Selbstverantwortung, Reflexion und Zeit-Management. Da diese Sekundärtugenden für das Deutschlandjahr elementar sind, ist die interkulturelle Vorbereitung der Studierenden eines der primären Ziele des Deutsch-Unterrichts.

Grundüberzeugung 2:

Guter DaF-Unterricht beinhaltet einen hohen Anteil an mündlicher Kommunikation. Der Lehrer muss so oft wie möglich Anlässe zur eigenen Sprachproduktion schaffen. Die kommunikative Anwendung und Automatisierung des Erlernten spielen eine entscheidende Rolle.

Grundüberzeugung 3:

Bis zum Niveau B1 sollte sich der Unterricht – gemäß dem kommunikativen Ansatz – auf Alltagsthemen beschränken.

Grundüberzeugung 4:

Die Lehrkraft orientiert sich in ihrer Rolle einerseits an der jordanischen Lernkultur, indem sie als Lehrerin präsent ist und das Unterrichtsgeschehen leitet. Andererseits versucht sie dieses autoritäre Lehrerverständnis aufzubrechen und die Studierenden schrittweise an offenere Lernformen heranzuführen, um sie zu mehr Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und einem autonomeren Lernstil zu erziehen.

4.3.3 Aus dem Unterricht ausgeschlossene Bereiche und Verfahren

Die folgende Tabelle zeigt, welche methodischen Verfahren und inhaltlichen Bereiche G. explizit aus ihrem Unterricht ausschließt:

methodische Verfahren	inhaltliche Bereiche
Binnendifferenzierung	literarische Texte
induktive Grammatikvermittlung	Tabu-Themen
Projektarbeit	(klassische) Hausaufgaben
Grammatik-Übersetzungsmethode	reine Grammatik-Übungen
E-Learning	
Methode „Lernen durch Lehren“	
einsprachiger Unterricht	

Tab. 4: Aus dem Unterricht ausgeschlossene Verfahren und Bereiche

Im Folgenden soll der Ausschluss des inhaltlichen Bereiches „literarische Texte“ näher diskutiert werden, im Methodischen wird für die Teilbereiche „induktive Grammatikvermittlung“, „Grammatik-Übersetzungsmethode“, „Binnendifferenzierung“ und „Projektarbeit“ dargelegt, wie der Ausschluss dieser Bereiche begründet wird und welche Einflussfaktoren dafür von der Lehrenden aufgezeigt wird. Der Ausschluss von Unterrichtsbereichen und -verfahren leitet sich bei G. in erster Linie aus ihrer Verortung als Vertreterin des kommunikativen Ansatzes her (Seq. 3.2). Daraus ergibt sich eine Vorrangstellung von mündlichen Dialogen mit dem Ziel der möglichst schnellen Anwendung des Gelernten in alltagsnahen Kommunikationssituationen. Diese didaktische Ausrichtung leitet sich auch aus ihrer Schulzeit und ihrem Studium her. So habe sie beispielsweise in ihrer Schulzeit erfahren, dass

sie die Sprache trotz vieler Jahre Unterricht mit der Grammatik-Übersetzungsmethode nicht beherrsche:

Wenn ich jetzt an meine Schulzeit zurückdenk und versuch des einer Methode zuzuordnen, dann haben wir nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode gearbeitet und wenn ich jetzt seh, was nach 13 Jahren Russisch-Unterricht rauskam an Kommunikationskompetenz, dann würd ich sagen ist gleich Richtung Null. [...] Die Methode funktioniert nicht. [...] Vielleicht war das ja auch der Anstoß, dass ich jetzt sehr sprechorientiert arbeit. (Z. 496 - 513/Seq. 11.2; 11.6)

Dementsprechend erscheint es folgerichtig, dass die Lehrkraft für ihren eigenen Unterricht Lehrverfahren bevorzugt, die stärker auf kommunikative Anwendung anstatt auf Struktur und Form abzielen:

Ich bin jetzt kein Freund des grammatischen Ansatzes, wo man sagt, wir drillen jetzt sehr stark die Endungen und grammatische Regeln. (Z. 73 - 74/Seq. 3.3)

Dadurch wird das Arbeiten mit Materialien, die stark auf das reproduzierende Üben grammatischer Merkmale fokussieren, auf das Nötigste beschränkt. Zwar sei es in begrenztem Ausmaß auch sinnvoll solche gelenkten Übungen zu machen, um das Gelernte zu strukturieren, wichtiger sei es jedoch, dass die Studenten dieses auch anwenden und kommunikativ umsetzen könnten (Seq. 3.3 – 3.4; 9.6).

Um schnell einen Transfer in alltagsnahe Kommunikationssituationen herzustellen, werden grammatische Phänomene von G. in der Regel deduktiv vermittelt. Die induktive Vermittlung grammatischer Phänomene wird abgelehnt. Als Grund für dieses Vorgehen nennt die Lehrkraft Effektivität und bezeichnet die induktive Vorgehensweise als „langes Herumraten“ (Z. 441/Seq. 9.3), versehen mit dem Hinweis, dass sie dies schon ausprobiert habe. Stattdessen bevorzuge sie – auch mithilfe der Mittlersprache Englisch – den Studierenden Signalbeispiele zu vermitteln, anhand denen sich die Studenten die jeweilige grammatische Struktur einprägen sollten (Seq. 9.4).

Des Weiteren ergibt sich aus ihrer didaktischen Positionierung im Umfeld des kommunikativen Ansatzes konsequenterweise ein Ausschluss von literarischen Texten (Seq. 6.4 – 6.10). Da die Lehrkraft es als sinnvoll einschätzt, sich bis zum Niveau B1 auf Alltagsthemen zu beschränken (Seq. 6.7), spielen literarische Texte in ihrem Unterricht keine Rolle. Auch wenn die Lehrkraft dies nicht explizit anspricht, lässt sich darüber hinaus vermuten, dass sich der Übergang von literarischen Texten in alltagsnahe Kommunikationssituationen, welche den wesentlichen Lernbereich darstellen, schwierig gestalten dürfte.

Allerdings begnügt sich G. nicht damit, ihre Ablehnung gegenüber literarischen Texten lediglich didaktisch-methodisch zu begründen. Sie weist auch darauf hin, dass literarische Texte im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen nur eine marginale Rolle spielten und bezieht sich damit auf die curricularen Rahmenbedingungen (Seq. 6.10). Doch auch in Bezug auf die Zielgruppe mache die Arbeit mit Lesetexten im Allgemeinen und mit literarischen Texten im Besonderen nur wenig Sinn. Die Lernkultur der Zielgruppe charakterisiert G. als lesefern:

Dann auch der Fakt, dass in der Kultur nicht gelesen wird, ja, das sind alles Dinge, die man im Unterricht beachten muss. (Z. 164 - 165/ Seq. 5.5)

Da die Studenten in ihrer Freizeit kaum lesen würden, böten literarische Texte für die Studenten keine Anknüpfungspunkte und auch sprachlich seien literarische Texte in der Regel zu schwierig für die Studierenden:

Sprachlich sind die meistens auf nem Niveau, wo's bis B1 würd ich sagen, relativ wenig Sinn macht, es sei denn man sucht dann wirklich gezielt nach einfacher Literatur. Erzieherisch führt man sie dann an n Genre ran, was dann wirklich auch umgesetzt wird? Ich glaub dazu ist der Rahmen einfach zu gering gehalten, dass das passiert. (Z. 269 - 273/ Seq.6.7 – 6.8)

Selbst mit leseinteressierten Zielgruppen würde sie bis zum Niveau B1 keine literarischen Texte im Unterricht einsetzen, da die Alltagsvorbereitung das Ziel sei (Seq. 6.9).

Zusammenfassend wird der niedrige Stellenwert literarischer Texte – und generell der Fertigkeit Lesen – also mit der didaktisch-methodischen Positionierung der Lehrkraft (kommunikativer Ansatz), den curricularen Rahmenbedingungen (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen) und den Charakteristika der Zielgruppe bzw. deren (Lern-)Kultur begründet. Allerdings räumt die Lehrkraft ein, dass sie bislang wenig Erfahrung im Einsatz literarischer Texte im Unterricht gesammelt hat (Seq. 6.5).

Die institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen führt G. an, wenn es um den Ausschluss von Projektarbeit geht. Zwar schätzt sie diese grundsätzlich als nutzbringend ein und würde sie gerne in ihrem Unterricht umsetzen, um länger schwerpunktmäßig an interessanten Themen arbeiten zu können. Allerdings lasse der Lehrplan dafür keinen Raum:

Das [Projektarbeit; D.M.] hab ich zum Beispiel noch nie im DaF-Bereich gemacht. [...] Ich glaub einfach aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen, dass du schonmal irgendwie n relativ straffen Plan vorgegeben hast in den meisten DaF-Kursen, [...] die das vielleicht dann auch zeitlich so gar nicht zugelassen hätten. (Z. 102 - 109/ Seq. 4.3)

Darüber hinaus hält G. Projektarbeit erst ab einem gewissen Sprachniveau sinnvoll. Bei Anfängern fehle das sprachliche Grundlagenwissen, um Themen eigenständig bearbeiten zu können (Seq. 4.5). Zwar erscheine es möglich auch auf einem niedrigeren Sprachniveau in Projekten zu arbeiten, allerdings würde dies ihrer Ansicht nach in „Schein-Projekten“ (Z. 114/ Seq. 4.5) münden. Auf einem niedrigeren Sprachniveau sei keine Projektarbeit im eigentlichen Sinne möglich.²³ Hinzu komme der hohe Aufwand, der mit Projekten verbunden sei und der dazu führen könne, dass man keine Projektarbeit durchführe, wenn man der Ansicht sei, der Unterricht funktioniere auch ohne Projekte (Seq. 4.4). Zudem lasse sich die starke Testorientierung der Institution nur schwer mit Projektarbeit vereinbaren (Seq. 4.6).

²³ Unter Projektarbeit versteht G., dass „die Teilnehmer auch selber die Ziele finden und wo man über den Unterrichtsrahmen hinaus Dinge erforscht und so weiter, was dann auch über n längeren Zeitraum geht“ (Z. 108 – 110/ Seq. 4.2).

Projektarbeit erscheint bei G. als Gegenmodell zum jetzigen Unterricht. Durch Lehrpläne und Curricula seien ihr derzeit „alle Hände gebunden jetzt wirklich flexibel auf Unterrichtssituationen, Gruppensituationen einzugehen“ (Z. 351f./ Seq. 7.8). Mit projektorientiertem Unterricht verbindet sie die Hoffnung, dass der Unterricht von überflüssigem Stoff entlastet und entschleunigt wäre. Zudem eigne sich Projektarbeit sehr gut zur individuellen Förderung der Lernenden, was sich letztlich positiv auf die Motivation der Lernenden auswirke (Seq. 9.1 – 9.2; II.4.8).

Allerdings sei eine solche individuelle Förderung in der Unterrichtsrealität der Institution nicht möglich. Zum einen sei das Unterrichtsumfeld darauf ausgerichtet, möglichst vergleichbare Unterrichtsbedingungen in den verschiedenen Deutsch-Kursen zu schaffen, um die Studierenden fair und mit möglichst gleichen Inhalten auf die Tests vorzubereiten. Diese Standardisierung widerspreche jeglicher pädagogischer Freiheit (Seq. 7.8) und erschwere ein binnendifferenziertes Vorgehen im Unterricht:

*Viel mehr differenziert arbeiten, entfällt mit dieser Vorgehensweise. [...] Auch mal Zeit, länger an ner Sache dranzubleiben, ja? Deswegen fällt eigentlich als erstes die Binnendifferenzierung weg beziehungsweise dieses auch mal länger an irgendwas dranbleiben und das **festigen**, nicht schon wieder neues Futter, Futter, Futter, [...] manchmal hab ich das Gefühl, das ist Input, Input, Input. (Z. 373-381/ Seq. 8.5) [Hervorhebung d. Verf.: starke Betonung des Einzelwortes]*

Zwar gebe es kleine Ansätze von Binnendifferenzierung in ihrem Unterricht, doch „wenn man die Studenten auf die B1-Prüfung vorbereitet, dann muss von allen ein gewisses Niveau erwartet werden - was bringt es dann, wenn ich binnendifferenziere?“ (Seq. II.8.10).

Anhand von G.s Aussagen zeigt sich zudem, dass subjektive Theorien oftmals erst im Laufe des Interviews bewusst ausformuliert und dargestellt werden und nicht für jedes Phänomen ausdifferenzierte Begründungsmuster vorliegen. So charakterisiert G. die Methode „Lernen durch Lehren“ zwar als lernwirksam, gesteht jedoch, dass sie diese im Unterricht nur sehr selten – und wenn dann beschränkt auf grammatische Phänomene – einsetze (Seq. 4.7 – 4.9). Allerdings müsse sie sich über die Gründe, weshalb dies so sei, erst klar werden:

Muss ich mal überdenken, warum. Vielleicht ist das ja jetzt n Anlass, die in Zukunft dann öfter einzupflanzen in den Unterricht. (Z. 130f./ Seq. 4.7)

4.3.4 Einflussfaktoren und Begründungsmuster

Bei G. ist ein auffälliger Unterschied zwischen ihrer Charakterisierung der Zielgruppe und den Konsequenzen, die sie daraus für ihren Unterricht ableitet, zu beobachten. So beschreibt sie die Lernkultur der Zielgruppe als defizitär, beispielsweise im Bereich Lesen. Trotz ihrer Einschätzung der Zielgruppe werden aber nur für die inhaltlichen Bereiche „literarische Texte“ und „Tabu-Themen“ Konsequenzen im Sinne eines Ausschlusses von Unterrichtsbereichen gezogen. Für den methodischen Bereich dagegen zieht sie bewusst keine Konsequenzen, was auch mit ihrem Ziel der interkulturellen Vorbereitung der Studierenden zu tun hat. Zwar sei es wichtig die kulturelle Prägung der Studierenden

im Unterricht zu beachten und bei der Planung mitzubedenken, allerdings könne man prinzipiell alles mit der Zielgruppe machen. Man müsse lediglich darauf achten, die Studierenden schrittweise an neue Sozial- und Lernformen heranzuführen und den Studierenden darüber hinaus zu vermitteln, welche Ziele damit erreicht werden sollen (Seq. 6.1 – 6.2). Dies seien die Studierenden aus ihrem Schulsystem nicht gewohnt, das eher der Prämisse „*friss oder stirb*“ (Z. 213/ Seq. 6.2) folge.

Auch den Rahmenbedingungen steht G. sehr kritisch gegenüber, sowohl was die curricularen als auch die institutionellen Kontextfaktoren angeht: „*Ich find die Rahmenbedingungen, das muss ich ganz ehrlich zugeben, alles andere als gut*“ (Z. 308/ Seq. 7.1).

Insbesondere den ihrer Ansicht nach zu straffen Lehrplan, den daraus resultierenden Zeitmangel und die Testorientierung des Unterrichts sowie das Lehrwerk sieht sie überaus kritisch (Seq. 7.1 – 7.7). Das Hauptproblem sei jedoch das Lerntempo, das sie unter idealen Unterrichtsbedingungen zuallererst entschleunigen würde (Seq. 10.1).

Es sind dann auch die institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen, welche bei G. als wichtigster Ausschlussfaktor wirksam werden und zwar primär in Bezug auf methodische Unterrichtsverfahren, wie beispielsweise der Projektarbeit, im Bereich E-Learning und bei methodischen Prinzipien wie der Binnendifferenzierung, welche aufgrund der Rahmenbedingungen nicht zur Anwendung kommen. Teilweise wird diese Argumentation mit ungünstigen Rahmenbedingungen durch didaktische Begründungen flankiert, beispielsweise wenn sie betont, dass Projektarbeit ein gewisses sprachliches Grundlagenwissen erfordere. Ihre Einschätzung der Rahmenbedingungen deckt sich dabei im Wesentlichen mit jenen der anderen InterviewpartnerInnen, was ihre Begründungen plausibel erscheinen lässt.

Auch die Schulzeit und das Studium sowie ihre bisherige Erfahrung als Lehrende spielen für den Ausschluss von Bereichen eine Rolle, beispielsweise wenn sie den einsprachigen Unterricht (Seq. 3.5) und die Grammatik-Übersetzungsmethode (Seq. 11.2) aufgrund ihrer Erfahrungen als Lehrende oder Lernende außen vor lässt (erfahrungsgeleiteter Ausschluss).

Ein weiteres Begründungsmuster lässt sich beim Ausschluss literarischer Texte erkennen, welchen sie einerseits aus didaktischen Überzeugungen herleitet und den sie andererseits auf spezifische Merkmale der Zielgruppe und ihrer Lernkultur zurückführt, welche den Einsatz bestimmter Gebiete oder Lehrmethoden als wenig sinnvoll erscheinen lassen. Zentral erscheinen hier die zielgruppenspezifischen Begründungen, welche die lebensweltlichen und sprachlichen Voraussetzungen der Studierenden bereits als so ungünstig erscheinen lassen, dass literarische Texte im Unterricht infolge dieser Perspektive auf die Zielgruppe kaum zum Einsatz kommen dürften. Die weiteren Begründungen, dass Literatur im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen kaum eine Rolle spiele, dass der Fokus bis zum Niveau B1 auf Alltagsthemen und der Fertigkeit Sprechen liegen solle und dass sie als Lehrperson noch keine große Erfahrung mit dem Einsatz literarischer Texte im

Unterricht gesammelt habe, ergänzen diese ablehnende Haltung und verleihen ihr eine Überzeugungskraft, die über das konkrete Unterrichtsumfeld hinausgeht.

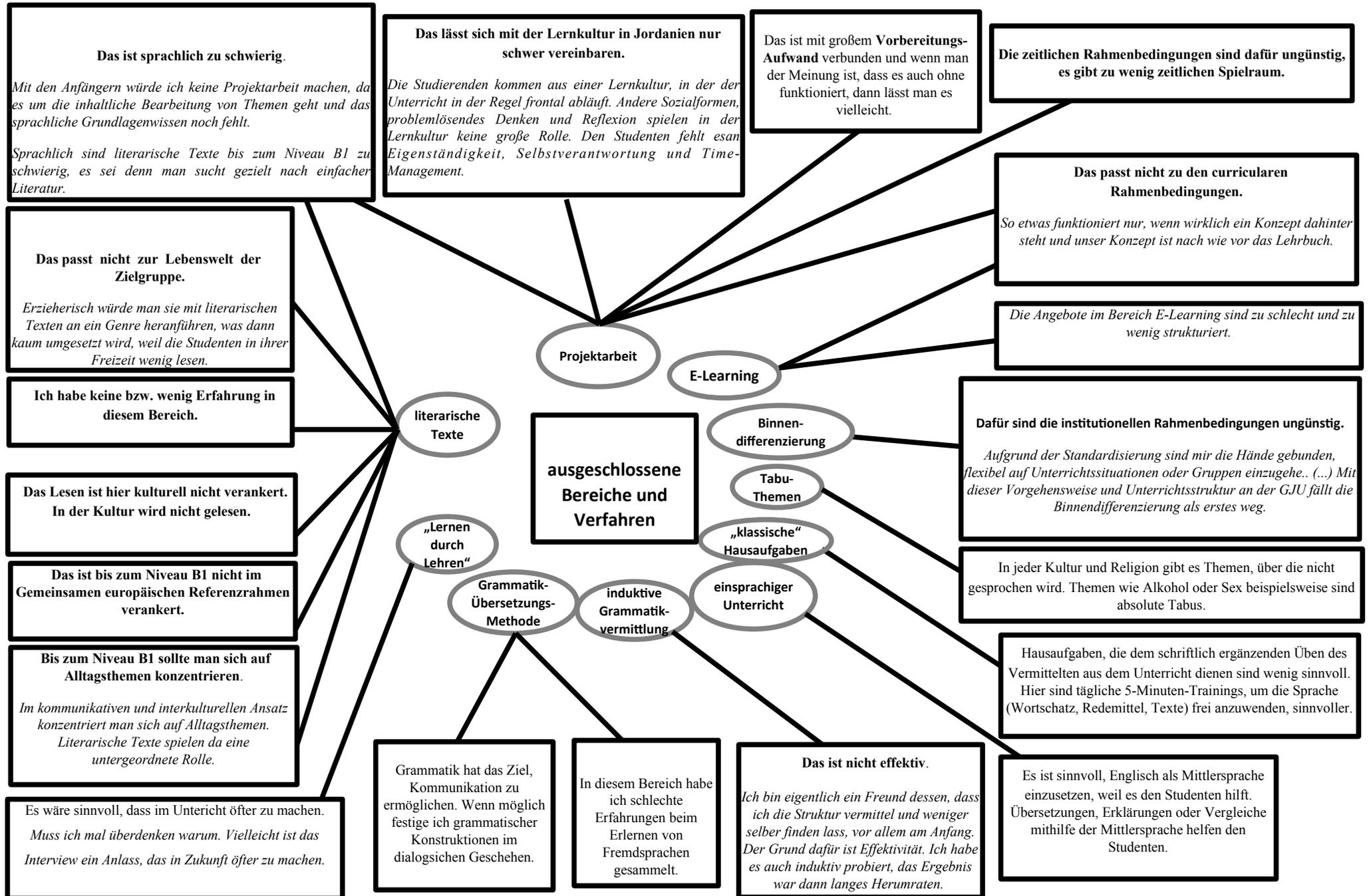
Durch diese Verknüpfung verschiedener Wissensbestände und Argumentations- bzw. Abstraktionsebenen kann von einer subjektiven Teiltheorie für den Ausschluss von literarischen Texten ausgegangen werden. Es besteht ein logisch nachvollziehbares Begründungskonstrukt, in dem didaktische, zielgruppenspezifische und institutionelle bzw. curriculare Begründungen ihren Platz finden. Außerdem widerspricht der Bereich „literarische Texte“ ihren Grundüberzeugungen diametral, so dass der Ausschluss dieses Bereiches sich konsistent aus ihrer Unterrichtstheorie ableiten lässt.

Für den Ausschluss der übrigen Bereiche erscheint es dagegen wenig plausibel von subjektiven Teiltheorien zu sprechen, da die Begründungen zu stark auf der Ebene der institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen und der jordanischen Zielgruppe verankert sind. Damit bleibt der Ausschluss der oben genannten Verfahren und Bereiche stark auf ein bestimmtes Unterrichtsumfeld beschränkt. Außerdem werden mehrere Bereiche durch singuläre Begründungen – das heißt Begründungen, die sich nur auf ein Argument bzw. eine Begründung stützen – aus dem Unterricht ausgeschlossen, beispielsweise indem die Grammatik-Übersetzungsmethode mit Hinweis auf die mangelnden Lernerfolge ihrer Schulzeit oder der einsprachige Unterricht mit der Feststellung, dass der Einsatz des Englischen als Mittlersprache besser funktioniere, aus dem Unterricht ausgeschlossen werden. Diese Begründungen erscheinen zwar einleuchtend und sind hinsichtlich ihrer Unterrichtstheorie anschlussfähig, eine intensive Auseinandersetzung mit dem Ausschluss dieser Bereiche scheint aber nicht stattgefunden zu haben, möglicherweise weil diese Bereiche den eigenen Unterricht nur am Rande tangieren.

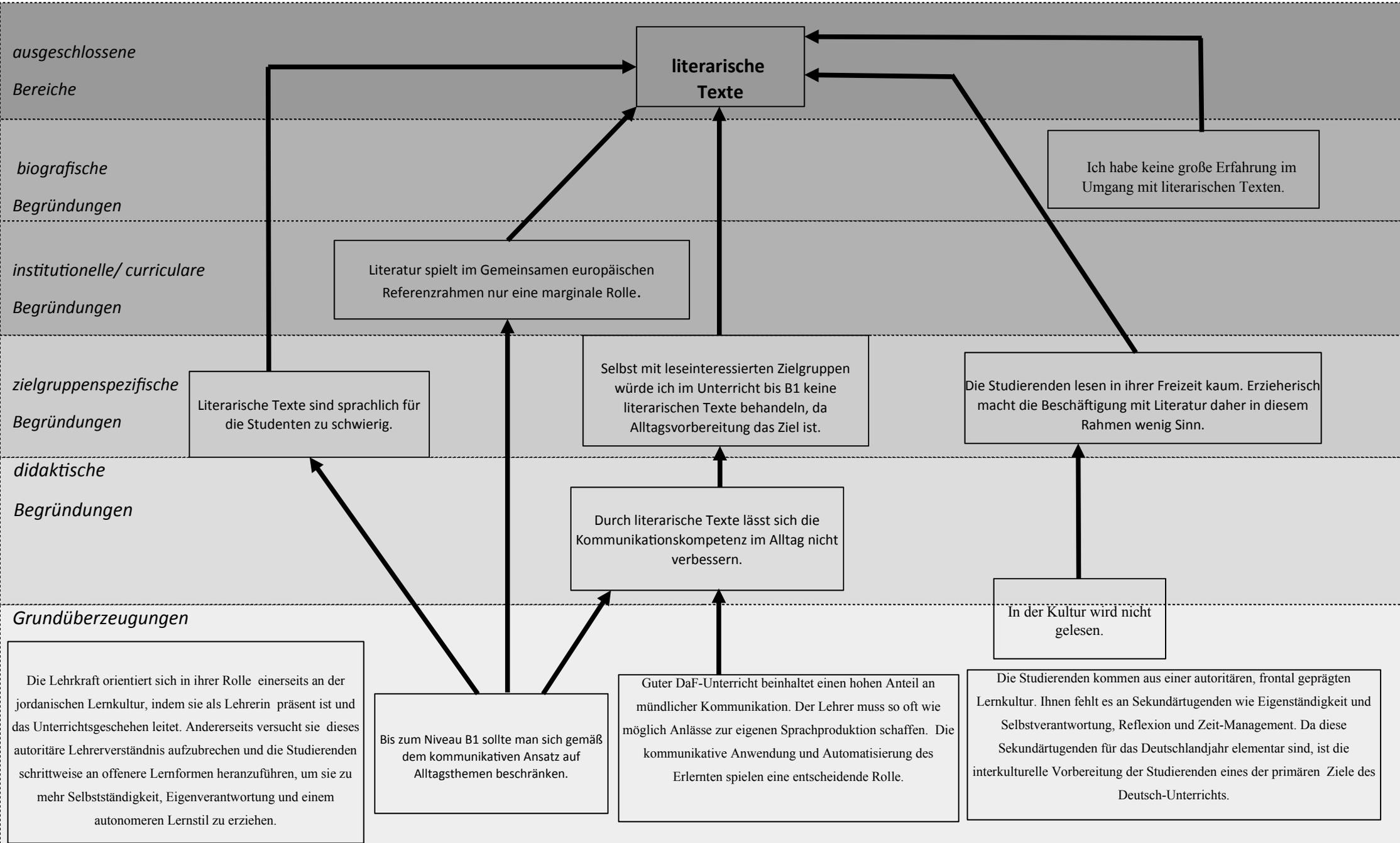
Daneben gibt es Bereiche wie die Fachsprache, das freie Sprechen oder die Arbeit an thematischen Schwerpunkten, welche in ihrem jetzigen Unterricht zwar vorkommen, die jedoch aufgrund der institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen zwangsweise zu kurz kommen und denen die Lehrkraft gerne einen größeren Raum einräumen würde.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass G. den Ausschluss methodischer Verfahren primär mit den institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen begründet, während inhaltliche Bereiche vor allem aufgrund der Lerntradition der Zielgruppe aus dem Unterricht ausgeschlossen werden. Der Ausschluss inhaltlicher Bereiche weist zudem einen engen Zusammenhang mit ihrer (didaktischen) Grundüberzeugung auf, dass alltagsnahe Kommunikationssituationen den wesentlichen Bezugspunkt des Unterrichts darstellen sollten.

4.3.5 Strukturbild G.



4.3.6 GRAFIK: Grundüberzeugungen und Ausschluss aus dem Unterricht



4.4 Interview mit H.: *„Wenn ein B1- Student zwei oder drei ganze Sätze hintereinander spricht, dann macht ihn das glücklich“*

4.4.1 Deskriptive Beschreibung der Unterrichtstheorie des Interviewten

Der Lehrende H. ist eigentlich Diplom-Sportökonom und unterrichtet seit vier Jahren im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“. Als Quereinsteiger hat er das Goethe-Fernstudium absolviert und hat sowohl bei privaten Bildungsträgern im Inland als auch im Ausland bereits mehrjährige Unterrichtserfahrung gesammelt.

Die Atmosphäre in der Klasse stellt für den Lehrenden die wichtigste Grundvoraussetzung für seinen Unterricht dar. Der Lehrende achtet darauf, die Lernatmosphäre ohne Druck oder Stress für die Lernenden zu gestalten. Gleichzeitig versucht er Freude und Spaß vorzuleben:

Es herrscht immer eine wunderbare Atmosphäre, es wird sehr viel Spaß gemacht, [...] ich bin einfach motivierend. (Z. 129 – 131/ Seq. 3.1 – 3.2)

Sein primäres Ziel ist, dass die Lernenden durch die Gespräche mit ihm dazu motiviert werden, die Sprache anzuwenden:

Also des Ziel, große Überschrift ist eigentlich immer, wenn ich mit m Studenten [...] im Kontakt bin, [...] ich schau immer, dass ich des Gespräch mit ihm so aufhör, dass er n positives Lernerlebnis hat. (Z. 132 - 135/ Seq. 3.2– 3.3)

Das erste Ziel is, dass jeder Schüler nach der Stunde mit nem positiven Gefühl, mit positiven Atmosphäre rausgeht, weil dann kommt er lieber wieder am nächsten Tag in meinen Unterricht, also ich achte ganz bewusst drauf, dass der Unterricht immer positiv und freudig und spaßig beendet wird. (Z. 175 - 178/ Seq. 4.1)

Die direkte Kommunikation zwischen Lehrer und Studenten nimmt infolgedessen einen großen Raum ein und wird als Kern des Unterrichts begriffen. Infolgedessen nimmt auch die Fertigkeit Sprechen einen hohen Stellenwert ein:

Des frei Sprechen, des mach ich mehr als alle anderen Fertigkeiten, weil ich a) einerseits merke, dass die Schüler gerne reden, vielleicht auch mit mir reden und weil ich ihnen wirklich auch die Zeit gebe Sätze zu formulieren, ich versuch immer ihnen die Angst vor den Fehlern, vorm Stottern und vor abgehackten Sätzen zu nehmen, weil ich einfach merke, wenn ein Student, ein A2-, B1- Student, wenn der mal zwei, drei ganze Sätze mit einem Inhalt hintereinander spricht, dass des ihn einfach glücklich macht. (Z. 48 – 56/ Seq. 2.3)

Neben dem Sprechen nimmt auch das Schreiben einen hohen Stellenwert ein, da sich anhand des Schreibens feststellen lasse, auf welchem Lernstand sich Grammatik und Wortschatz bei den Lernenden gerade befänden (Seq. 5.6). Es lässt sich somit eine Vorrangstellung der produktiven Fertigkeiten feststellen:

Ja also wenn i die Fertigkeiten gegenseitig ausspiele, dann ist Sprechen Nummer eins, Schreiben Nummer zwei, Lesen Nummer drei und Hören Nummer vier. (Z. 218 – 220/ Seq. 5.1)

Darüber hinaus erzählt der Lehrende gerne und oft Anekdoten und Geschichten vom „wirklichen“ Leben in Deutschland. Durch diese Erzählungen sollen die Lernenden einen persönlichen Bezug zu

Deutschland bekommen (II.12.34). Dieses Vorgehen führt der Lehrende auch auf positive Erfahrungen seiner eigenen Schulzeit zurück:

Ich hab es als Schüler immer genossen, wenn ein Lehrer vom Lehrwerk weggegangen ist und eine Geschichte aus seinem Leben in seiner Sprache erzählt hat, wenn ich einfach nur frei zuhören und mir selber eine Vorstellung machen konnte. (II.12.33)

Dabei legt die Lehrkraft Wert darauf, dass die Lernenden während dieser Phasen keine Aufgaben bekommen, sondern die Sprache ohne Druck oder Stress auf sich wirken lassen können und sie bei Interesse auf diese Erzählungen inhaltlich reagieren können. Der Lehrende fordert die Studenten außerdem dazu auf, diese Phasen bewusst zu nutzen, um bestimmte Wörter oder Strukturen bewusst wahrzunehmen (II.5.7; II.5.9). Er bezeichnet dies als freies oder „*gemeinschaftliches Sprechen*“ (II.10.19), weil kein Wortschatz oder grammatische Strukturen abgefragt würden, sondern die Studenten sagen könnten, was sie möchten. Die Lehrer-Studenten-Kommunikation schätzt H. als spannender und motivierender ein als beispielsweise Gruppen- oder Partnergespräche.

Der Lehrer fungiert dabei als idealer Sprecher und – was das Leben in Deutschland angeht – als authentisches „Medium“. Sprechen findet vor allem in Interaktion mit dem Lehrer statt. Das Vorleben von Freude und Spaß durch den Lehrenden trägt den Unterricht. Ihm ist dabei auch bewusst, dass er gemäß der herrschenden Lehrmeinung zu viel rede in seinem Unterricht und die Lernenden mehr Redeanteile bekommen sollten. Dagegen führt er jedoch das positive Feedback seiner Studenten an, die es positiv aufnehmen würden, wenn er viel Landeskundliches über Deutschland erzähle, da dies natürlicher und interessanter sei und sie ansonsten nie die Möglichkeit hätten „*natürliches Deutsch*“ zu hören (II.12.35).

Interessanterweise erachtet der Lehrende im Grunde einen themen- und projektorientierten Unterricht für ideal, in dem er lediglich als Moderator auftritt, in dem viel gelesen wird, in dem sich die Studenten die Inhalte in Gruppen selbstständig erarbeiten und ihre Ergebnisse in Form kleiner Präsentationen aufbereiten. Der Lehrer würde dann zum Moderator werden, der lediglich Material bereitstellt und Hilfestellungen bei grammatischen Strukturen gibt (Seq. 10.1 – 10.2). Dies steht in auffälligem Widerspruch zum momentanen Unterricht der Lehrkraft, der sich durch eine starke Lehrerzentrierung, einen geringen Anteil an Gruppenarbeit und einen hohen Anteil an direkter Kommunikation zwischen Lehrendem und Lernenden auszeichnet, was auch durchaus als Qualitätsmerkmal beschrieben wird (Seq.10.4 – 10.5).²⁴

Der Lehrende erklärt diese Diskrepanz zum einen mit den unterrichtlichen Rahmenbedingungen, welche den Unterricht zu einem großen Teil zur direkten Vorbereitung auf die Prüfungen mache, sodass wenig Zeit für weniger prüfungsrelevante Inhalte außerhalb des Lehrwerks bleibe (Seq. 9.1 – 9.7). Andererseits hänge dies mit der Motivation und der Lerntradition der Zielgruppe an der

²⁴ Allerdings gibt der Lehrende an, dass auch in einem solchen Unterricht weiterhin die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben im Vordergrund stehen würden, Hörverstehen würde dagegen eine marginale Rolle spielen (Seq.10.3).

Institution zusammen. Der überwiegende Teil der Studenten an der Institution würde die Sprache nur lernen, weil es obligatorisch sei. Zudem seien die Studenten es nicht gewohnt, autonom zu lernen und zu arbeiten, so dass ein hoher Anteil an Frontalunterricht unvermeidlich sei (II.10.14 – II.10.18).

In seiner Charakterisierung der Zielgruppe teilt der Lehrende die Zielgruppe in drei Untergruppen ein, die sich durch die Merkmale „Motivation und Leistungsbereitschaft“ und „Leistungsfähigkeit und Sprachvermögen“ unterscheiden. H. definiert eine hoch motivierte, leistungsbereite und sprachfähige, eine moderat motivierte, leistungsbereite und sprachfähige und eine niedrig motivierte, leistungsbereite und sprachuntalentierte Gruppe:

Ich merke, dass von 20 Schülern in der Klasse circa vier oder fünf die Sprache lernen, weil sie wirklich Spaß an Sprachen lernen haben, circa 6, 7, 8 Schüler lernen die Sprache, weil sie's müssen und finden auch Freude dran, und sind auch durchschnittlich erfolgreich, aber man kann sagen, dass die Hälfte meiner Studenten die Sprache lernen, weil sie's müssen und sind nicht sehr motiviert. (Z. 334 - 339/ Seq. 7.2)

Diese Gruppen sind wesentlich für didaktische, inhaltliche und methodische Entscheidungen von H. für seinen Unterricht. Des Weiteren zeichne sich die Zielgruppe durch „sehr, sehr wenig Ehrgeiz“ (Z. 350/ Seq. 7.3) und Eigenmotivation (ebd.) aus, die Sprache zu lernen.

Als sehr wichtig schätzt H. die Vermittlung grammatischer Strukturen ein. Das Beherrschen der Grammatik sei die „Basis“ (Z. 188/ Seq. 4.4) des Sprachenlernens und das „Handwerkszeug“ (ebd.), dass die Lernenden beherrschen müssten, um darauf aufbauend den Wortschatz, der sie interessiere, individuell und selbstständig dazulernen zu können. Demzufolge nimmt die Grammatik einen großen Raum ein, auch weil der Lehrende eine „Leidenschaft für Grammatik“ (Z. 144/ Seq. 3.5) einräumt. Die grammatischen Strukturen, die thematisiert werden, greift der Lehrende dabei aus dem Gespräch mit den Studierenden und vertieft sie wenn nötig im Plenum (II.10.21).

4.4.2 Grundüberzeugungen

Bei H. lassen sich die folgenden Grundüberzeugungen extrahieren:

Grundüberzeugung 1:

Eine positive Atmosphäre, die von Freude und Spaß geprägt ist, stellt die wichtigste Grundvoraussetzung dar. Die Lehrperson sollte als Vorbild sehr motiviert sein und selbst Freude zeigen und vermitteln. Disziplinarische Maßnahmen, Angst und Stress sollen möglichst von den Lernenden ferngehalten werden.

Grundüberzeugung 2:

Die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben sind wichtiger als Lesen und Hören. Grammatik ist wichtiger als Wortschatz.

Grundüberzeugung 3:

Die direkte Kommunikation zwischen Lehrer und Studenten bildet den Kern des Unterrichts. Der Lehrer dient durch das Erzählen von Geschichten als Medium bei der Vermittlung landeskundlicher Inhalte und als Modell beim Hören von „natürlichem“ Deutsch. Im Rahmen dieses „gemeinschaftlichen Sprechens“ können sich die Studenten inhaltlich äußern oder die Phasen nutzen, um grammatische Strukturen oder Wortschatz herauszuhören.

Grundüberzeugung 4:

Ziel des Unterrichts ist, dass die Lernenden positive Lernerlebnisse haben und mit einem positiven Gefühl aus dem Unterricht gehen.

Grundüberzeugung 5:

Mehr als die Hälfte der Studenten lernt Deutsch, weil sie müssen. Sie sind weder motiviert noch belastbar oder sprachtalentiert. Die motivierten, interessierten und sprachbegabten Studenten tragen den Unterricht.

4.4.3 Aus dem Unterricht ausgeschlossene Bereiche und Verfahren

Es sind die folgenden inhaltlichen Bereiche die H. explizit aus seinem Unterricht ausschließt:

methodische Verfahren	inhaltliche Bereiche
Projektarbeit und autonome Lernformen	Hörverstehen in Lehrwerken
Herleiten von Wortbedeutungen	Hausaufgaben und „memorisiertes Lernen“²⁵
Gruppenarbeit	literarische Texte
theaterpädagogische Methoden	Leseverstehen in Lehrwerken
	didaktisierte Filme

Tab. 5: Aus dem Unterricht ausgeschlossene Verfahren und Bereiche

²⁵ Unter „memorisiertem Lernen“ versteht H. das Auswendiglernen von sprachlichen Strukturen, beispielsweise von Redemitteln (Seq. 8.1).

Die folgenden Bereiche werden detailliert dargestellt: Im methodischen Bereich der Ausschluss von Projektarbeit und autonomen Lernformen und das Herleiten von Wortbedeutungen und im inhaltlichen Bereich der Ausschluss literarischer Texte, von Hausaufgaben sowie von Hörverstehensaufgaben in Lehrwerken.

Generell stehen die produktiven Fertigkeiten im Mittelpunkt des Unterrichts von H.. Schreiben und in erster Linie Sprechen werden wichtiger als Hören und Lesen eingeschätzt. Eine untergeordnete Rolle spielen die sogenannten „rezeptiven“ Fertigkeiten, insbesondere im Zusammenhang mit den Texten und Aufgabenstellungen des Lehrwerks.

Zum einen fokussierten die Aufgabenstellungen in den Lehrbüchern für das Hören und Lesen nicht auf inhaltliches Verstehen, vielmehr würden die Studenten auf gewisse Aufgabentypen konditioniert, bei denen vor allem Wortschatz abgefragt oder einzelne Details herausgefiltert werden müssten. Der Lehrende könne hierbei kaum nachvollziehen, ob sich die Studenten die entsprechenden Informationen erarbeitet oder nur irgendeine Antwort angekreuzt hätten (Seq. 5.4 – 5.5; II.5.11). Sinnvoller sei stattdessen ein „*offenes Hören und Lesen*“ (Seq. II.5.10), bei dem man sich inhaltlich über das Gehörte bzw. Gelesene austausche. Zum anderen gestaltet sich ein kommunikativproduktives Anschließen an rezeptive Tätigkeiten aus Sicht des Lehrenden schwierig (Seq. 2.7).²⁶ Darüber hinaus habe er schon als Schüler beim Hör- und Leseverstehen nicht das Gefühl gehabt, davon profitiert zu haben (Seq. II.12.30).

Eine große Rolle für den Ausschluss aus dem Unterricht spielt die Klassenatmosphäre, welche bei H. unter keinen Umständen gestört werden darf. Dies spielt auch beim Hörverstehen in Lehrwerken eine Rolle, das so weit wie möglich aus dem Unterricht ausgeschlossen wird: „*Ich mache Höraufgaben nur, weil sie im Test drankommen*“ (Seq. II.5.11).

Die Höraufgaben seien unnatürlich (Seq. 5.5) und die Studenten verbänden sie zudem assoziativ mit Testformaten, weil die Aufgaben prüfungsähnlichen Charakter hätten: „*Schon wenn man den CD-Player anmacht, zucken manche Studenten zusammen*“ (Seq. II.5.8).

Um diese „*Abwehrreaktion*“ (ebd.) zu verhindern und die Klassenatmosphäre vor diesem Stress zu bewahren, sei es wichtig ohne Druck zu hören (Seq. II.5.9). Darüber hinaus seien die Hörtexte und -aufgaben in Lehrwerken „*grauenhaft*“, „*künstlich*“ und „*wie im Labor*“ (Seq. II.5.7). Die Höraufgaben in Lehrwerken würden die Aktivitäten der Lernenden zu stark lenken (ebd.). Es sei sinnvoller und natürlicher, die Sprache zu hören und sich dabei zu entspannen, ohne die Angst darauf reagieren zu müssen. Jeder Student soll die Geschichten, welche der Lehrende oft und gerne erzählt, als Hörübung nutzen und die Sprache auf sich wirken lassen, um selbstständig grammatische Strukturen oder Wortschatz wahrzunehmen und wiederzuerkennen. Grundsätzlich geeigneter für den Unterricht sind laut H. authentische Hörtexte aus dem Alltag, diese könne er aber nicht durchführen,

²⁶ Der Lehrende räumt diesbezüglich jedoch ein, dass diese Art des Hörens und Lesens nur mit den interessierten Schülern funktioniere, wohingegen die Aufgaben im Lehrwerk alle Studenten gleichermaßen miteinbeziehen würden (Seq. II.5.10).

da die Zeit dafür fehle (Seq. II.5.7 – II.5.8). Letztlich sei Hörverstehen von einer natürlichen Bezugsperson effektiver einzuschätzen, zumal der Lehrende darauf achte, beim Sprechen in einem langsameren Sprechtempo als gewöhnlich zu sprechen (Seq. 5.2). Diese Vorgehensweise wirke sich positiv auf die Motivation der Studierenden aus (Seq. II.12.35).

In Bezug auf die Hausaufgaben verweist der Lehrer darauf, dass diese von mehr als der Hälfte seiner Studenten grundsätzlich nicht gemacht würden, daher sei die Hausaufgabe im Prinzip nur für die motivierten Schüler gedacht. Er greift dabei auf seine Unterteilung der Schüler in drei Gruppen zurück und verweist darauf, dass die Hälfte der Gruppe über Hausaufgaben nicht erreicht werden könne:

Hausaufgaben funktionieren gar nicht. [...] Die Interessierten und die Fähigen, die Sprechfähigen, die man motivieren muss und die dann dabei sind, die machen's. Aber die Hausaufgabe ist immer nur für diese ersten zwei Gruppen. Die unterste Gruppe, die, oder die Hälfte, die nicht Motivierten, die erreich ich mit der Hausaufgabe gar nicht. (Z. 279 - 384/ Seq. 8.2)

Er verzichtet dabei bewusst auf disziplinarische Maßnahmen, da dies das Verhältnis zu seinen Studenten und damit die Lernatmosphäre insgesamt stören würde. Stattdessen versucht er diesen Studenten zu zeigen, dass er ihre Einstellung akzeptiert und er weiterhin versucht sie über Erfolgserlebnisse zu motivieren. Jegliches disziplinarische Lehrerverhalten lehnt er ab (Seq. 8.3 – 8.4). Ein methodisches Verfahren, das H. meidet, ist das Herleiten von Wortbedeutungen, wenn neuer Wortschatz eingeführt wird. Stattdessen gibt er an, lieber auf die „Übersetzungsmethode“ zurückzugreifen:

Letztendlich (...) empfinden es die Schüler glaub ich zu anstrengend, Wortschatzbedeutungen, herzuleiten, aus dem Kontext herzuleiten, aus der Umschreibung herzuleiten, es ist schwierig und letztendlich merk ich, dass die Schüler immer drauf warten [...] bis des Wort, übersetzt ist, dass sie dann, letztendlich wissen, okay, jetzt hab ich die Bedeutung vom Wortschatz erreicht. (Z. 154 - 160/ Seq. 3.6 - 3.7)

Als Grund für dieses Vorgehen nennt er neben mangelnder Zeit und mangelnder Lerneffektivität die fehlende sprachliche Nähe zwischen dem Arabischen und dem Deutschen, was eine direkte Herleitung der Wortbedeutung erschwere, zumal es sich um einen anderen Kulturkreis handle (II.3.4). Auch Herleitungen mithilfe von Umschreibungen oder Pantomime lehnt er ab. Hier sei es das Ziel, vor dem geistigen Auge des Studenten ein Bild des erklärten Wortes entstehen zu lassen. Diese assoziative Verbindung zwischen Wort und Bild im Kopf des Studenten berge allerdings die Gefahr, dass jeder Student etwas anderes mit dem Wort assoziiere, insbesondere wenn es unterschiedliche Bedeutungsebenen des Wortes gebe („Zusammenstoß“ von Autos oder Gläsern) (Seq. II.3.3 – II.3.4). Zwar sei dies eine „schöne“ und „kreative“ Herangehensweise, die durchaus eine Hilfe darstellen könne, allerdings vermeide man Missverständnisse, wenn man das Wort direkt ins Englische übersetze (ebd.). Dabei hat der Lehrende ein sehr enges Verständnis der „Übersetzungsmethode“, welche bei ihm auf Eins-zu-eins-Übersetzungen reduziert wird, so dass kein methodisches Vorgehen im engeren

Sinne zu erkennen ist und auch keine bewusste Auseinandersetzung mit der Problematik von Übersetzungen im Interview stattfindet.

Unter autonomen Lernformen subsumiert H. Projektarbeit und andere Lernformen, bei denen die Studenten relativ selbstständig arbeiten müssen und die nicht frontal durchgeführt werden (Seq. 8.5). Als Hindernis für solche Lernformen sieht H. zum einen, dass die Studenten aus ihrer Schulzeit Frontalunterricht gewohnt seien:

Autonome Lernformen sind für die Studenten unnatürlich, weil sie es gewohnt sind, das ihnen vorgesetzt wird, was sie zu lernen haben, und das dann auch getestet wird. (II.5.12)

Wenn man es dennoch im Unterricht versuche, dann laufe es darauf hinaus, dass er nur mit den „drei, vier Top-Leuten“ (Z. 403/ Seq. 8.5), also mit den ohnehin motivierten und interessierten Studenten, arbeiten könne. Den anderen Studenten seien autonome Lernformen zu anstrengend und es mangle an Motivation (Seq. 8.5). Zudem würden sich schnell „Elitegruppen“ (Z. 416/ Seq. 8.6) bilden, es käme zu „Eifersüchteleien“ (ebd.) und letztendlich schade es der Atmosphäre in der Klasse:

Also es is nich gut angekommen und wie gesagt, meine Überschrift is die positive Atmosphäre oder die Harmonie im Klassenverbund und die hab ich dadurch selbst gestört und ja, deshalb hab ich's wieder zurückgenommen oder bin davon weggegangen. (Z. 426 – 428/ Seq. 8.6)

Zudem erwarte die Zielgruppe von ihm, dass sie durch den Unterricht auf die Tests vorbereitet werden und autonome Lernformen seien diesbezüglich eher kontraproduktiv:

Alternative Methoden bringen für die Studenten keinen Mehrwert, im Gegenteil, sie verhindern die direkte Prüfungsvorbereitung. (II.10.25)

Unabhängig von der derzeitigen Zielgruppe vertritt H. zudem die Ansicht, dass Projektarbeit vor allem in höheren Niveaus wichtig sei. Bis zum Niveau B2/ C1 seien die Studenten noch zu sehr mit Sprachlichem beschäftigt, außerdem sei die Motivation für selbstständiges Arbeiten in höheren Levels eher vorhanden (Seq. II.11.26 – II.11.27).

Ähnlich argumentiert H. beim Ausschluss literarischer Texte. Das Ziel von Literatur sei, „dass man [...] ins Philosophieren reinkommt, dass man darüber spricht, dass man eigene Meinungen oder [...] seine eigenen Gedanken anhand dieser Literatur [...] von sich gibt“ (Z. 266 - 273/ Seq. 6.6). Das mache jedoch erst Spaß, wenn die Studenten mindestens auf C1-Niveau seien. Bis dahin fehle den Studenten das sprachliche Grundlagenwissen im Bereich Wortschatz und Grammatik. B1- oder B2-Schüler könnten dadurch das Eigentliche der Literatur nicht erfahren:

Des heißt, er muss mit der Literatur arbeiten und wenn er mit der Literatur arbeitet, dann kann er eigentlich gar nicht die Literatur genießen. (Z. 262 - 264/ Seq. 6.7)

Darüber hinaus weist H. darauf hin, dass Literatur sich einer „unnatürlichen“ Sprache bediene (II.5.13) und sich die meisten Studenten ohnehin nicht dafür interessieren würden (Fragebogen). Allerdings räumt H. ein, dass er bislang kaum mit literarischen Texten gearbeitet hat (Seq. 6.3).

4.4.4 Einflussfaktoren und Begründungsmuster

Auffällig am Interview mit H. ist, dass der Interviewte immer wieder auf einige wenige Grundüberzeugungen zu sprechen kommt und zwar unabhängig vom jeweiligen inhaltlichen Bereich oder den methodischen Vorgehensweisen. Diese Grundüberzeugungen dienen als wichtigste Filter für seine Unterrichtsplanung und beziehen sich auf die Atmosphäre in der Lerngruppe, welche die mit Abstand wichtigste Lernvoraussetzung für H. darstellt, die Rolle des Lehrers und die Einschätzung der Zielgruppe bezüglich Motivation und sprachlicher Fähigkeiten.

Aufgrund dieser universellen Verwendung bestimmter Grundüberzeugungen ist es schwierig, bei H. Begründungsmuster festzustellen. So steht beispielsweise beim Ausschluss autonomer Lernformen seine Überzeugung im Vordergrund, dass er mit den Studenten aufgrund ihrer Lerntradition keine Projektarbeit oder andere autonome Lernformen machen könne, einerseits weil sie dies nicht gewohnt seien und andererseits weil sie dafür nicht motiviert seien. Mache er es dennoch, dann schade dies der Klassenatmosphäre. Mit dieser Art der Begründung kann letztlich jedes methodische Verfahren aus dem Unterricht ausgeschlossen werden, das für die Lernenden einen erhöhten Arbeitsaufwand mit sich bringt oder das sie noch nicht kennen. Um diesen Überzeugungskern in Bezug auf seinen Ausschluss autonomer Lernformen gruppieren sich bei H. ergänzende Argumente, welche die Funktion haben, das argumentative Fundament für den Ausschluss dieser Lernformen zu vergrößern. In diesem Fall wird auf die Testorientierung der Institution verwiesen, sowie auf die Annahme, dass die Motivation für autonome Arbeitsformen in sprachlich höheren Niveaus automatisch höher sei. Diese ergänzenden Begründungen wirken jedoch additiv und scheinen kaum in ein konsistentes Argumentationsmuster eingebunden zu sein.

Beim Ausschluss von literarischen Texten legt der Lehrende die Annahme zugrunde, dass es bei Literatur um das „Genießen“ und das Ausdrücken eigener Standpunkte in Bezug zu einem Text gehe, was automatisch die Schlussfolgerung nach sich zieht, dass dieses Ziel mit B1-Studenten nicht erreichbar sei, weshalb literarische Texte im Rahmen seines derzeitigen Unterrichtsumfeldes nicht behandelt werden sollten. Anstatt seine Zielvorstellung an die Zielgruppe anzupassen und pragmatisch vorzugehen, beispielsweise indem einfachere literarische Texte mit sprachlich reduzierten Aufgabenstellungen gezielt didaktisiert werden, dient seine Einschätzung von literarischen Texten als sprachlich zu anspruchsvoll dem Ausschluss dieses Bereiches. Mehrere Bereiche, die H. ausschließt, beispielsweise die Bereiche „Hausaufgaben“ und „didaktisierte Filme“, weisen zudem Begründungen auf, die den Ausschluss aus dem Unterricht lediglich mit einem Argument begründen, indem beispielsweise auf die mangelnde Motivation der Studierenden oder die Funktion von Filmen als Belohnung oder Erholung ausgeschlossen werden.

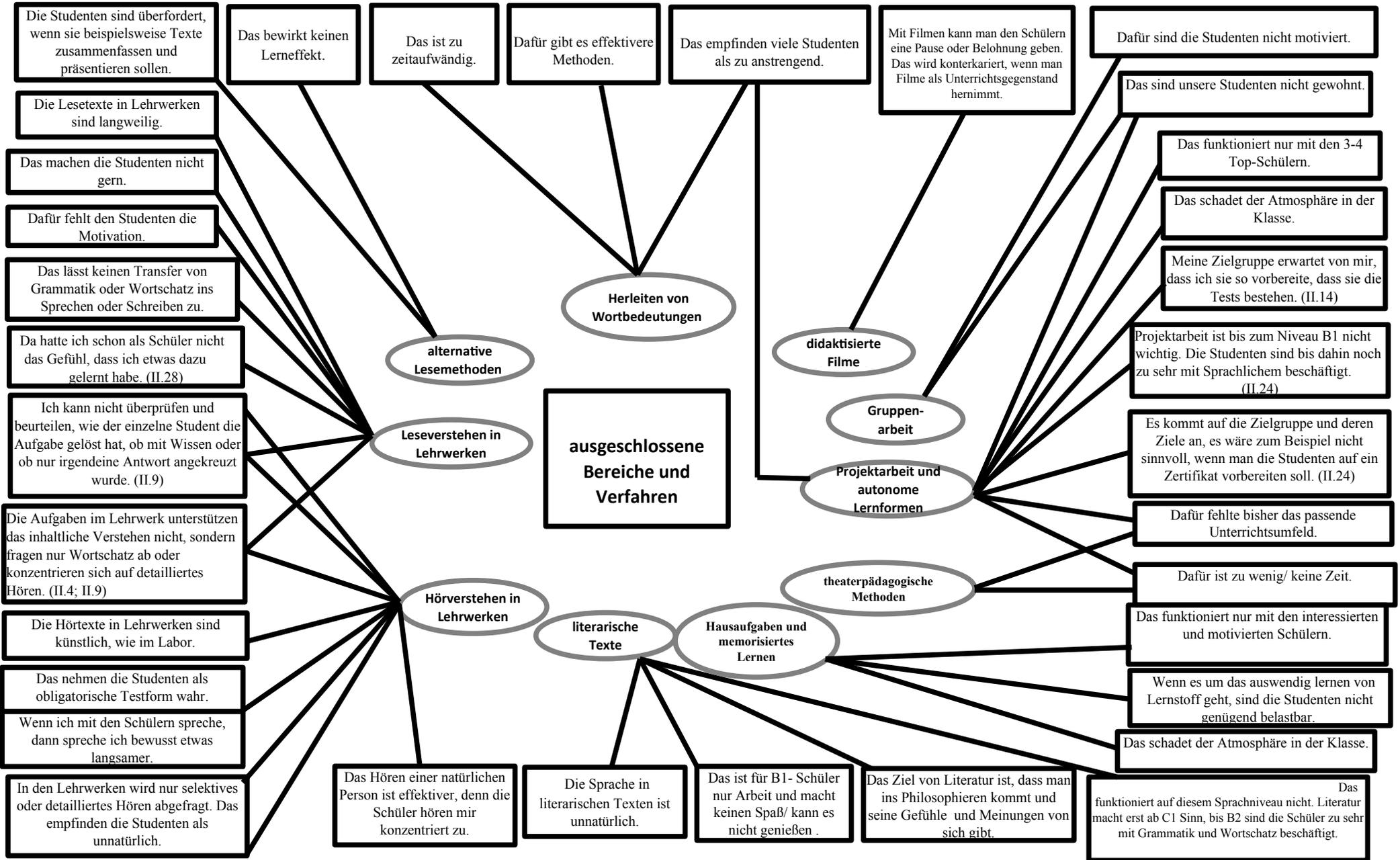
Beim Ausschluss von Hör- und Leseverstehen im Zusammenhang mit einem Lehrwerk verbindet H. didaktische mit zielgruppenspezifischen Begründungen, die in engem Zusammenhang mit den Grundüberzeugungen des Lehrenden stehen. Institutionelle und curriculare Rahmenbedingungen

werden nicht in die Argumentation miteinbezogen. Dieses Begründungsmuster findet sich auch bei den Begründungen für das Herleiten von Wortbedeutungen und für den Ausschluss von autonomen Lernformen. Eine subjektive Teiltheorie lässt sich allenfalls für den Bereich „Hörverstehen in Lehrwerken“ annehmen, da hier eine direkte Abgrenzung zur eigenen Unterrichtsphilosophie erkennbar ist und die Begründungen differenziert und miteinander verknüpft sind, was auf einen intensiveren Reflexionsprozess schließen lässt. Dadurch erscheint der Ausschluss des Bereiches „Hörverstehen in Lehrwerken“ „tiefer“, d.h. differenzierter und vernetzter als bei den anderen Bereichen und Verfahren, die H. aus seinem Unterricht ausschließt. Ebenso wie bei F. und G. gibt es zudem auch bei H. zudem Bereiche, die er gerne wesentlich öfter in seinem Unterricht durchführen möchte, für die allerdings aufgrund der institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen keine Zeit bleibe. In seinem Fall sind dies Sprechspiele und Sprechübungen, für die er gerne mehr Zeit zur Verfügung hätte.

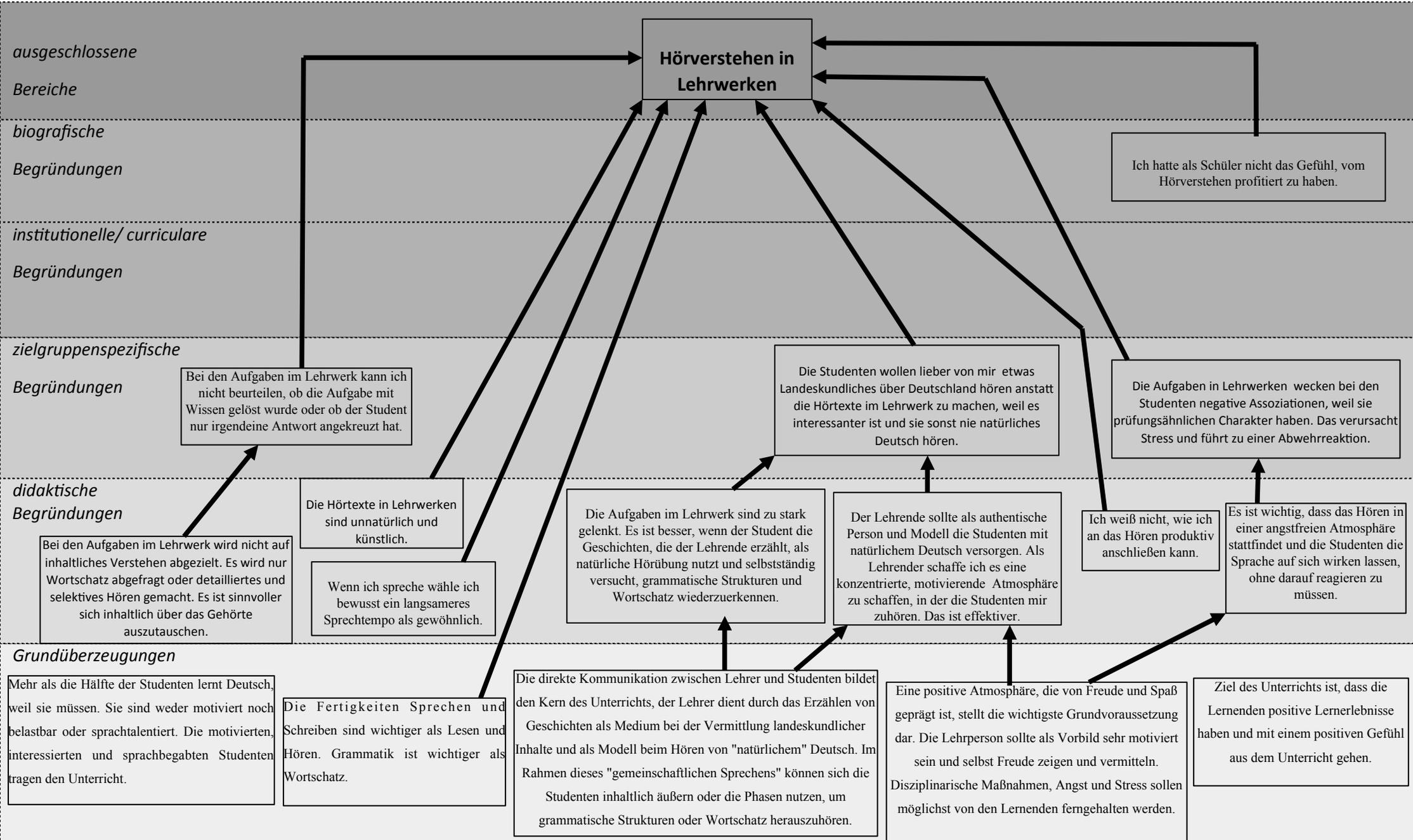
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ausschlussbegründungen von H. tendenziell einen rechtfertigenden Charakter haben²⁷. Dieser Eindruck entsteht unter anderem dadurch, dass der Lehrende die aus seinem Unterricht ausgeschlossenen methodischen Verfahren nicht per se als wenig lernwirksam charakterisiert, sondern sie ganz im Gegenteil in einem idealen Unterrichtsumfeld als zentral begreifen würde, beispielsweise was Projektarbeit und autonome Lernformen anbelangt. Daraus lässt sich schließen, dass er derzeit nicht gemäß seinen Überzeugungen unterrichtet und es scheint so, als sehe er die Notwendigkeit, diese Differenz zwischen seinem tatsächlichem Unterricht und seinen subjektiven Überzeugungen zu erklären und zu begründen, weshalb ein praktisches Umsetzen dieser Überzeugungen derzeit nicht möglich ist. Er tut dies in erster Linie mit relativ allgemeinen Überzeugungen, Annahmen und Zielvorstellungen, welche sich dadurch auszeichnen, dass sie schwer überprüfbar sind, beispielsweise indem darauf verwiesen wird, dass dies „der Atmosphäre schade“, dass man manches „nur mit den motivierten Studenten“ machen könne, dass dies „für die Studenten zu anstrengend“ sei oder dass „die Studenten das nicht gewohnt“ seien. Dem stellt H. jeweils ergänzend Begründungen zur Seite, die auf die Rahmenbedingungen, insbesondere auf die mangelnde Zeit, das Unterrichtsumfeld oder fehlende didaktische Freiheiten, fokussieren.

27 GROTJAHN (2005b, 42; 1998, 35f.) verweist in seiner Definition subjektiver Theorien darauf, dass diese auch die Funktion der Rechtfertigung erfüllen können (vgl. Kap. 2.2.1).

4.4.5 Strukturbild H.



4.4.6 GRAFIK: Grundüberzeugungen und Ausschluss aus dem Unterricht



4.5 Interview mit J.: *„Schade, dass einem so die Hände gebunden sind, denn man könnte viel mehr machen“*

4.5.1 Deskriptive Beschreibung der Unterrichtstheorie der Interviewten

J. hat, wie F., Deutsch als Fremdsprache studiert und hat trotz ihres jungen Alters bereits Erfahrung in unterschiedlichen Lernumgebungen im In- und Ausland gesammelt und dabei auf allen Niveaustufen unterrichtet, beispielsweise an einem Goethe-Institut in Argentinien oder an einer Universität in Australien.

Sie versucht in ihrem Unterricht möglichst eng an die Lebenswirklichkeit der Lernenden und lebensnahe Kommunikationssituationen anzuschließen, um so das Interesse der Lernenden zu wecken (Seq. 3.1; 6.4). Dafür orientiert sie sich an lebensnahen authentischen Materialien, was automatisch zu einem vielfältigen Medien- und Materialangebot im Unterricht führt, beispielsweise indem so oft wie möglich Lieder, Videos oder Nachrichten einbezogen und mit grammatischen Inhalten verknüpft werden. Die Vielfalt an Methoden, welche die Lehrende anstrebt, lässt sich dabei auf ihre eigenen Erfahrungen beim Erlernen von Fremdsprachen zurückführen, wenn sie beschreibt, dass sie sowohl in der Schule als auch in der Universität einem Fremdsprachenunterricht ausgesetzt war, der sich durch einen langweiligen, vorhersehbaren Unterrichtsablauf und ein hohes Maß an Frontalunterricht auszeichnete (Seq. 12.1 – 12.5). Ihre Methodenvielfalt ist also sowohl eine Folge ihrer Lern- als auch ihrer Lehrbiografie. So gibt sie an, dass es zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit kaum Methodenvielfalt in ihrem Unterricht gegeben und sich dies erst im Laufe der Zeit entwickelt habe, da sie erst habe lernen müssen, dass man manches methodisch auch anders machen könne, als sie das in ihrer Schulzeit erlebt habe (Seq. 2.1 – 2.2).

Bemerkenswerterweise betont J., dass man mit der Zielgruppe prinzipiell in methodischer Hinsicht sehr viel machen könne (Seq. 5.2; 5.5 – 5.7), wenngleich man sich der besonderen Anforderungen, die der Unterricht an die Studierenden stelle, bewusst sein müsse. Beispielsweise hätten die Studierenden teilweise zum ersten Mal in ihrem Leben in geschlechtlich gemischten Gruppen Unterricht. Hinzu komme, dass vielen Studierenden aus ihren Lerntraditionen das Arbeiten in Gruppen oder mit einem Partner nicht vertraut sei. Daher seien solche Sozialformen aus kulturellen Gründen anfangs noch sehr ungewohnt für die Lernenden, zumal sie aus der Schule Frontalunterricht gewohnt seien. Auch sei es schwierig, die Studenten nach freieren Aufgaben wieder zu kontrollieren, da sie es nicht gewohnt seien, mit so viel Freiheit im Unterricht umzugehen (Seq. 4.4 – 4.10).

Außerdem beeinflusst die Zielgruppe – neben der von ihr angestrebten Orientierung an der (außeruniversitären) Lebenswirklichkeit der Studierenden – noch in einem weiteren Aspekt, wie der Unterricht aussieht und zwar dann, wenn es um Tests und Prüfungen, also gewissermaßen die inneruniversitäre Wirklichkeit, geht. Aus Sicht der Lehrenden kann es hier zu Konflikten zwischen den didaktischen Überzeugungen und Zielen der Lehrkraft und den Erwartungen der Studierenden kommen.

J. schätzt das Lehrwerk als sehr ungeeignet für die Zielgruppe ein, da darin Themen behandelt würden, welche die Studierenden nicht interessieren (Seq. 6.7):

Es gibt gewisse Themen, die müssen, die sind dann obligatorisch und müssen behandelt werden, haben aber mit der Realität, sowohl hier in Jordanien als auch dann in Deutschland, wenn die Studierenden dann nach Deutschland gehen, überhaupt nichts zu tun. Müssen aber trotzdem abgedeckt werden, [...] und es wär eben nicht fair, wenn man dann aus persönlichem Ermessen, weil man denkt, das ist nicht relevant, diese Sachen weglässt und dann wird es dann aber im Test abgefragt, das geht natürlich nicht. (Z. 222-231/ Seq. 6.8)

Während die Lehrkraft es als sinnvoll erachtet des Öfteren vom Lehrbuch abzuweichen, um mit Materialien zu arbeiten, welche sie als geeigneter für die Zielgruppe und kompakter zur Vermittlung des Themas einschätzt, würden die Studenten zum Teil darauf bestehen, dass möglichst viel mit dem Lehrwerk gearbeitet werde (Seq. 8.8 – 8.11), da sich daran letztendlich die Tests orientieren würden. Wenn man daher den Unterricht mit eigenen Materialien gestalte, müsse man sich gegenüber manchen Studierenden rechtfertigen. Unterrichte man dem Curriculum gemäß, gehe das teilweise an den eigenen Überzeugungen und den Interessen der Zielgruppe vorbei. Dies sei ein „*Equilibrium*“ (Z. 385/ Seq. 8.11), wie es die Lehrende nennt. Daraus ergibt sich die paradoxe Situation, dass die Lehrkraft sich gegenüber der Zielgruppe für ihren „zielgruppengerechten“ Unterricht rechtfertigen muss, also dafür, dass sie nicht mit dem Lehrwerk arbeitet, sondern mithilfe von selbst erstellten Materialien den Unterricht sinnvoller gestalten möchte. Tests und Prüfungen als inneruniversitäre Wirklichkeit der Lernenden treffen auf die authentischen Sprachanforderungen, welchen die Studierenden in Deutschland ausgesetzt sein werden und auf welche sie die Lehrende vorbereiten möchte.

Die Lehrkraft verfolgt das Ziel, die Studierenden so gut wie möglich in die Sprache einzuführen und sie für Sprache und Kultur zu interessieren, während ein Großteil der Studierenden extrinsisch motiviert und primär daran interessiert sei, die Tests mit möglichst guten Noten zu bestehen. Die Studierenden verstünden den Unterricht als Prüfungsvorbereitung und nicht als umfassende Vorbereitung auf ihr Deutschlandjahr oder im Hinblick auf das Kennenlernen einer Sprache.

Auch auf institutioneller Ebene würden die Tests die Unterrichtsinhalte bestimmen und nicht die Bedürfnisse der Zielgruppe. Resigniert muss sich die Lehrende eingestehen: „*Im Grunde genommen geht es darum, dass die am Ende diesen Test bestehen und nicht zwangsläufig kommunizieren können, sprechen können*“ (Z. 317f./ Seq. 6.11).

Dadurch kämen das Sprechen und Schreiben an der Institution zu kurz. Dies liege in erster Linie daran, dass dafür im Unterricht zu wenig Zeit bleibe. Zwar kämpfe sie als Lehrkraft gegen diese Rahmenbedingungen an und versuche dennoch möglichst viele Sprechanlässe zu schaffen (Seq. 6.10), dies scheint aber ein Ankämpfen gegen Windmühlen zu sein, denn letztendlich gehe es darum, wer den Test bestehe und wer nicht. Es sei „*eigentlich schade, dass einem so die Hände gebunden sind, denn man könnte manchmal viel mehr machen*“ (Z. 373f./ Seq. 8.7).

Die Ziele, welche die Lehrende mit ihrem Unterricht verfolgt, beziehen sich ausschließlich auf sprachlich-kommunikative Zielsetzungen, zum Beispiel, dass die Studenten „*keine Angst haben zu*

sprechen" (Z. 506/ Seq. 11.2), dass sie „*lieber zwei Fehler mehr machen beim Sprechen, beim Kommunizieren als sich nicht trauen zu sprechen*" (Z. 510f./ Seq. 11.3), da man auch mit Fehlern im Zielsprachenland verstanden werde, und dass die Lernenden generell „*Interesse für die Sprache entwickeln*" (Z. 514f./ Seq. 11.4) sollen.

J. betont, dass sie die Studierenden möglichst oft in ihren Unterricht einbezieht, sei es durch eine induktive Vermittlung grammatischer Themen oder eine möglichst breite und aktive Beteiligung der Studierenden in plenaren Lernphasen (Seq. 3.3). Unter idealen Unterrichtsbedingungen versteht die Lehrende konsequenterweise ein Umfeld, das ihr mehr Freiheiten lässt, beispielsweise für Projekte, Recherchen und interessengetriebene Präsentationen oder Filme. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Lehrende sehr wohl ein Lehrwerk und einen Lehrplan als wichtige Strukturmerkmale und „*Leitfaden*" (Z. 412/ Seq. 9.2) für ihren Unterricht begreift, wenngleich sie sich wünscht, dass das Lehrwerk eine Möglichkeit bietet, über es in Richtung Lebensweltlichkeit hinauszugehen. Sowohl Ziele als auch die Vorstellungen von idealem Unterricht lassen sich nur bedingt in ihrem jetzigen Unterrichtsumfeld umsetzen, teilweise steht es sogar ihren Idealvorstellungen und Überzeugungen diametral entgegen.

4.5.2 Grundüberzeugungen

Als Grundüberzeugungen in der subjektiven Theorie von J. lassen sich die folgenden Aussagen beschreiben:

Grundüberzeugung 1:

Die Lebenswirklichkeit der Lernenden sollte sich möglichst oft im Unterricht widerspiegeln, beispielsweise indem mit digitalen authentischen Medien gearbeitet wird.

Grundüberzeugung 2:

Im Unterricht sollten vielfältige Methoden, Medien und Materialien einbezogen werden.

Grundüberzeugung 3:

Ziel des Unterrichts ist, dass die Lernenden keine Angst haben, beim Kommunizieren, beim Sprechen, Fehler zu machen.

Grundüberzeugung 4:

Die Lehrperson versucht, die Lernenden möglichst vielfältig und möglichst handlungsorientiert in den Unterricht miteinzubeziehen.

Grundüberzeugung 5:

Die Kommunikation im Unterricht sollte möglichst sinnvoll bzw. authentisch ablaufen.

4.5.3 Aus dem Unterricht ausgeschlossene Bereiche und Verfahren

Es sind die folgenden inhaltlichen Bereiche, die J. explizit aus ihrem Unterricht ausschließt:

methodische Verfahren	inhaltliche Bereiche
Projektarbeit/ Exkurse	reine Hörverstehensübungen/ Hörverstehen in Lehrwerken
Internetrecherchen	Leseverstehen in Lehrwerken
Transfer-Übungen für grammatische Strukturen	Gedichte/ literarische Texte
„eigene Sachen produzieren“	Tabu-Themen
	reine Grammatik-Übungen
	Hausaufgaben
	Bücher lesen
	Präsentationen zu selbstgewählten Themen
	Filme
	Phonetik

Tab. 6: Aus dem Unterricht ausgeschlossene Verfahren und Bereiche

Im Folgenden soll der Ausschluss von Gedichten, Tabu-Themen, dem Lese- und Hörverstehen in Lehrwerken sowie den Ausschluss reiner Grammatik-Übungen aus dem Unterricht dargestellt werden. Wenn man J.s Grundüberzeugungen zugrunde legt, dann sind es zunächst reine Grammatikübungen, die in einem Unterricht, der auf authentische Materialien und Methodenvielfalt Wert legt, keinen Platz

finden. Damit sind Übungen gemeint, bei denen die Studierenden lediglich einzelne Wörter einfügen müssten, ohne dass ein Verstehen des inhaltlichen Kontextes nötig sei. Da die Studenten in solchen Übungen weder einen Transfer leisten noch in einem Kontext handeln müssen, seien diese Übungen nicht sinnvoll (Seq. 10.2). Vielmehr legt die Lehrkraft Wert darauf, grammatische Strukturen in inhaltliche Themen einzubinden:

Ist es wichtig Grammatik zu vermitteln? Auf jeden Fall, man muss es ja nicht mit ‚heute machen wir Grammatik‘ machen, sondern man kann das ja irgendwie verzahnen mit Inhalten. (Z. 452 - 454/ Seq. 10.1)

Durch ihre Orientierung an realen Kommunikationssituationen erscheinen auch reine Hörverstehensübungen in Lehrwerken als redundant, bei denen die Studenten selektiv einzelne Informationen heraushören sollen. Dies seien überflüssige Aufgabenstellungen, da im wirklichen Leben von den Studierenden nicht verlangt werde, zumal die Hörtexte nicht authentisch seien. Authentische Kommunikation sehe anders aus:

Authentische Kommunikation sieht so aus, dass wenn man was nicht versteht, fragt man nach und wenn man's beim zweiten Mal nicht versteht, fragt man nochmal nach und wenn man's beim dritten Mal nicht versteht, fragt man nochmal nach. (Z. 459 - 463/ Seq. 10.3)

Authentisches Hören werde beispielsweise geschult, wenn die Studierenden „*eigene Sachen präsentieren und dann dazu Fragen gestellt bekommen*“ (Z. 475f./ Seq. 10.7), da die Lernenden diese dann verstehen müssten, um darauf reagieren zu können (ebd.). Hören erscheint nur dann sinnvoll, wenn ein Anwendungsbezug der Höraufgabe im realen Leben wahrscheinlich oder möglich erscheint. Außerdem müsse man in die Vorentlastung für die Höraufgaben im Lehrwerk sehr viel Zeit investieren und das sei letztlich nicht ökonomisch, „*das sind auch Zeitfresser eben im Unterricht*“ (Z. 476/ Seq.), zumal die Hörtexte oftmals ohnehin nicht interessant seien (Seq. II.10.1). Zudem sei der Fokus zu stark auf selektives Hören ausgerichtet, was diese Künstlichkeit der Texte und des jeweiligen Höranlasses noch verstärke, so dass es eine kontextfreie „*Hörübung im luftleeren Raum*“ (Seq. II.10.2) sei.

Ähnlich charakterisiert J. die Arbeit mit Lesetexten in Lehrwerken. Hier ergebe sich die gleiche Problematik, dass sehr viel Zeit in die Vorentlastung eines Lesetextes investiert werden müsse, bevor es überhaupt Sinn mache, den entsprechenden Text im Unterricht zu lesen, da sehr viel neuer Wortschatz und Informationen mit den Lesetexten transportiert werde (Seq.10.8). Abgesehen davon lohne sich der Aufwand auch deshalb nicht, da die Texte einerseits thematisch für die Studenten uninteressant und andererseits sehr lang seien (Seq.10.9). Auch alternative Lesemethoden, beispielsweise, dass man die Studenten zu zweit lesen lasse, würden in der Praxis nur selten funktionieren, da die Studenten der Institution bei dieser Art von Aufgaben Probleme hätten sich zu konzentrieren (Seq.10.9). Anstatt einen Text zu lesen, wäre es nach ihrer Ansicht sinnvoller, wenn sich die Studierenden im Internet ihre Informationen selbst suchen würden (Seq. 10.10).

Bei der Auswahl von Materialien führt ihre Orientierung an der Lebenswirklichkeit der Studierenden dazu, dass digitale Medienangebote klassischen Medien, wie Gedichten, vorgezogen werden, da diese die Lebenswirklichkeit der Studenten besser repräsentierten und daher vermutlich auf größeres Interesse bei den Studenten stoßen:

Es ist so, dass es immer, dass es immer darum geht Dinge [...] viel mit digitalen Sachen zu arbeiten, [...] um an die Lebenswirklichkeit der Studierenden irgendwie anzuknüpfen und da is man dann mit irgendwie Musik oder ja, mit irgendwelchen medialen Sachen doch besser aufgehoben als mit 'nem Gedicht. (Z. 141 - 145/ Seq. 3.1)

Medien wie Gedichte habe sie früher öfter genutzt, allerdings habe es sich hier um Germanistik-Studenten gehandelt, die aufgrund ihres Studiums an entsprechenden Texten interessiert gewesen seien. Momentan passe dies aber tendenziell nicht zur Zielgruppe an der Institution (Seq. 3.1). Diese Ausrichtung des Unterrichts auf die Verwendung authentischer Materialien und das Schaffen authentischer Kommunikationssituationen im Klassenraum bringe letztendlich einen positiven Effekt beim Erlernen der Sprache mit sich.

Auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen wirken sich auf den Unterricht aus, wenn beispielsweise bestimmte Tabu-Themen gemieden werden (Seq. 5.3). Auch beim Einsatz von authentischen Materialien müssten diese auf solche sensiblen Themen hin gescannt werden, um die Studenten und sich selbst nicht in unangenehme Situationen zu bringen (Seq. 5.4).

4.5.4 Einflussfaktoren und Begründungsmuster

Es fällt auf, dass J. die Zielgruppe an der Institution nur für den Ausschluss inhaltlicher Bereiche heranzieht, beispielsweise bei den eben genannten Tabu-Themen oder wenn Gedichte oder Hausaufgaben keinen Platz in ihrem Unterricht finden, da Gedichte nicht zur Zielgruppe passen würden und Hausaufgaben von den Studenten nicht gemacht werden würden. Für den methodischen Bereich werden jedoch bewusst keine Konsequenzen gezogen, mit der Begründung, dass sich die Lernenden schnell an neue Formen des Unterrichts gewöhnen würden und ihnen dies dann sehr viel Spaß mache (Seq. 4.10/ 5.5 – 5.6). Der Einfluss des Faktors „Zielgruppe“ kann damit als gering eingeschätzt werden.

Beim Ausschluss von Unterrichtsformen und -bereichen sind vielmehr die Rahmenbedingungen der entscheidende Einflussfaktor. Insbesondere die curricularen und institutionellen Vorgaben für den Unterricht an der Institution stellen das eigentlich Beschränkende des Unterrichts dar und werden von J. als Hauptgrund für den Ausschluss von Dingen aus dem Unterricht aufgeführt, insbesondere im Bereich der Methodik:

Wenn ich diesen rigiden Plan zum einen habe und zum anderen weiß, dass ich innerhalb von so wahnsinnig kurzer Zeit so viel Stoff durchnehmen muss, dann ist das natürlich so, dass dann viele Sachen zu kurz sind und einige Dinge, die ich methodisch dann für n bestimmtes Thema, für n bestimmtes Wortfeld, für ne bestimmte Grammatik gerne

machen würde, [...] dafür ist halt keine Zeit und da kommt natürlich auch methodisch viel zu kurz. (Z. 335 - 340/ Seq. 7.6)

So lässt sich aus dem engen zeitlichen Korsett des Lehrplanes und der daraus resultierenden mangelnden pädagogischen Freiheit der Ausschluss der Bereiche „Projektarbeit/ Exkurse“, „Internetrecherchen“, „eigene Sachen produzieren“, „Präsentationen zu selbstgewählten Themen“, „Filme“ und „Bücher lesen“ ableiten. Des Weiteren fallen Unterrichtsphasen und Aufgaben, welche dem Transfer von grammatischen Strukturen dienen würden aus dem Unterricht, da die Studenten diese Art von Aufgaben nicht für den Test beherrschen müssen. Dies sind ausschließlich inhaltliche Bereiche und methodische Verfahren, welche die Lehrkraft als sinnvoll einschätzt und die sie gerne in ihren Unterricht eingliedern würde, die aber aufgrund des Unterrichtsumfeldes vor Ort nicht durchführbar erscheinen. Der Unterricht wird dadurch aufgrund der Rahmenbedingungen zu einem gewissen Anteil „fremdbestimmt“, indem Struktur, Inhalte und Materialien für den Unterricht institutionell vorgegeben werden. Dieser „institutionelle Ausschluss“ betrifft in erster Linie Bereiche, welche aufgrund der Rahmenbedingungen vor Ort für speziell dieses Unterrichtsumfeld ausgeschlossen werden (müssen). Restriktiv sind in erster Linie die curricularen Rahmenbedingungen. So schreibe der Lehrplan sehr genau vor, welche Inhalte zu welchem Zeitpunkt mithilfe welcher Aufgaben im Buch bearbeitet werden müssten:

Das lässt natürlich wahnsinnig wenig Spielraum für andere Dinge, also alles, was dann eben mal hinausgeht über dieses DaF-kompakt-Lehrwerk [...], dass man auch sagt, man macht mal Dinge, die eben authentisch sind, die an die Lebenswirklichkeit der Lernenden anknüpft, dafür hat man im Prinzip kaum Zeit. (Z. 288 - 292/ Seq. 6.3)

Als Ursache dieses Zeitmangels lassen sich die festgelegte Unterrichtszeit, aber auch der vorgegebene Lehrplan und die starke Fokussierung des Unterrichts auf die Tests anführen.

Demgegenüber gibt es – auch im Vergleich zu den anderen Interviews – bei J. relativ wenige Bereiche, die sie ausschließt, weil sie sie grundsätzlich für nicht lernwirksam hält. Stattdessen führen die didaktischen Prinzipien der Orientierung des Unterrichts an der authentischen Lebenswelt der Studierenden einerseits und dem Streben nach methodischer und medialer Vielfalt andererseits dazu, dass manche Dinge im Sinne eines „top-down-Prozesses“ aus dem Unterricht ausgeschlossen werden, beispielsweise reine Grammatikübungen oder selektive Hörverstehensübungen.

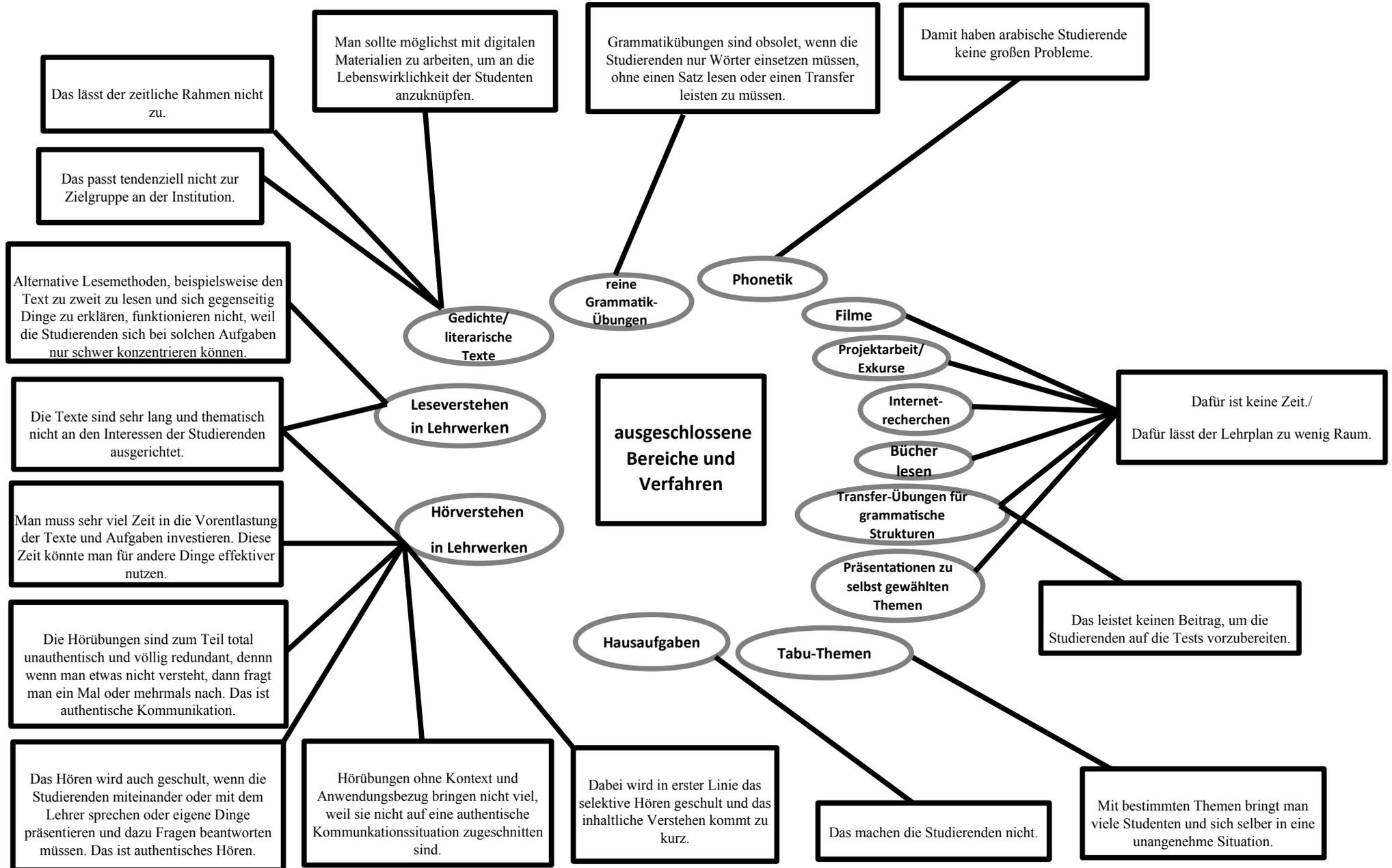
Die biografischen Erfahrungen der Lehrkraft beim Erlernen einer Fremdsprache in der Schulzeit beeinflussten sie „*allenfalls insofern, dass man sagt, so mach ich's auf keinen Fall*“ (Z. 532/ Seq.12.1).

Letztendlich decken sich die negativen Erfahrungen von J. relativ exakt mit den methodischen Prinzipien, die sie heute vertritt. So charakterisiert sie ihren damaligen Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität – Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Arabisch – als einseitig frontalen Unterricht, der weder thematisch interessant gewesen sei noch irgendeine Art von Methodenvielfalt gekannt habe (Seq. 12.5). Auch habe sie Lehrer gehabt, bei denen man Angst gehabt

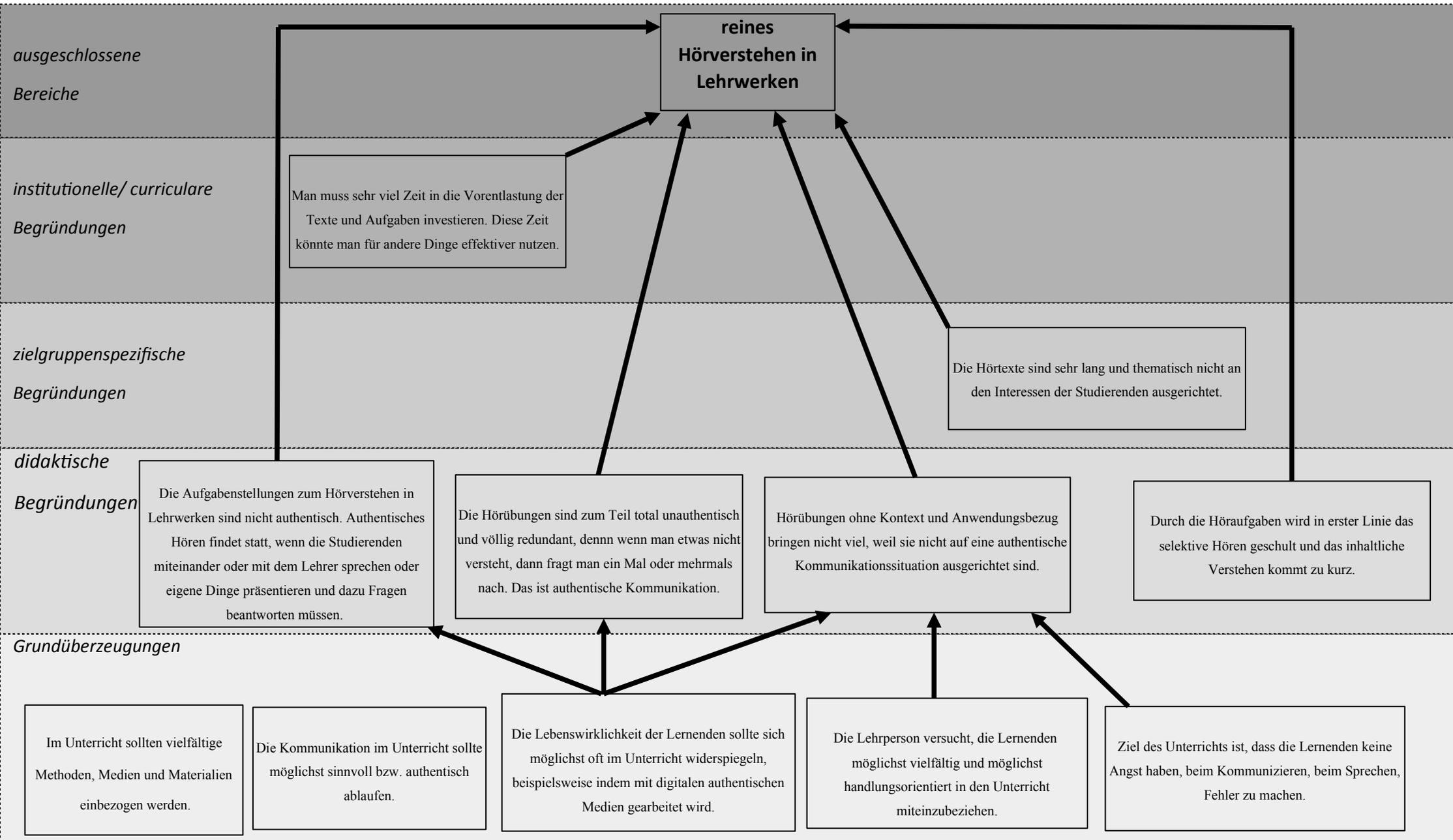
habe etwas zu sagen oder etwas falsch zu machen „*und dieses Gefühl möcht' ich niemand vermitteln*“ (Z. 552/ Seq. 12.4), wohingegen es heute zu ihren Zielen zählt, die Lernenden zum Sprechen zu ermutigen.

Da die meisten Bereiche lediglich mit dem Verweis auf die Rahmenbedingungen oder die Zielgruppe ausgeschlossen werden, ist es wenig sinnvoll hier von einer subjektiven Teiltheorie zu sprechen. Dies empfiehlt sich nur für den in Kapitel 4.5.6 dargestellten Ausschluss von reinen Hörverstehensübungen, wie sie in Lehrwerken vorkommen. Hier wendet sie ihre Grundüberzeugungen auf das Unterrichtsumfeld der Institution an und leitet daraus konsequent und didaktisch nachvollziehbar den Ausschluss dieser Art des Hörverstehens ab.

4.5.5 Strukturbild J.



4.5.6 GRAFIK: Grundüberzeugungen und Ausschluss aus dem Unterricht



In diesem Kapitel möchte ich ausgehend von der Analyse und Interpretation der Einzelfälle eine integrative Zusammenschau der Interviews leisten und versuchen Hypothesen für den weiteren Forschungsprozess zu generieren.

Am Beginn der Studie stand die Forschungsfrage, ob sich der Einflussbereich subjektiver Theorien auch auf jene Bereiche ausdehnen lässt, welche schon in der Phase der Unterrichtsplanung aus dem Unterricht ausgeschlossen werden. Die Analyse der Einzelfälle hat gezeigt, dass die Grundüberzeugungen der Lehrenden eine entscheidende Rolle dabei spielen, welche Bereiche und Verfahren aus dem Unterricht ausgeschlossen werden. Sie bestimmen einerseits darüber, wie die Lehrenden bestimmte inhaltliche Bereiche und methodische Verfahren hinsichtlich ihrer Lernwirksamkeit und ihrer Eignung für die Zielgruppe einschätzen, andererseits prägen sie die Perspektive der Lehrenden hinsichtlich ihrer Wahrnehmung des Unterrichtsumfeldes. Damit konnte die vorliegende Studie an die Feststellung von WITTE/ HARDEN (2010, 1329) anknüpfen, derzufolge *„für das faktische Unterrichtshandeln der Lehrkräfte ihre subjektiven Unterrichtstheorien [...] von zentraler Bedeutung [...] sind.“* Analog zu dieser Feststellung kann konstatiert werden, dass die subjektiven Unterrichtstheorien eine ähnliche Bedeutung für den Ausschluss von inhaltlichen Bereichen und methodischen Verfahren aus dem Unterricht haben und sie somit auch für Entscheidungen in der Planungsphase des Unterrichts von zentraler Wichtigkeit sind. In den aus dem Unterricht ausgeschlossenen Bereichen und Verfahren spiegelt sich gewissermaßen die subjektive Unterrichtstheorie des Lehrenden wider.

In Bezug auf den Ausschluss aus dem Unterricht verbinden sich die Grundüberzeugungen des Lehrenden für manche inhaltlichen Bereiche und methodischen Verfahren zu subjektiven Teiltheorien. Dies geschieht, indem ausgehend von den Grundüberzeugungen zunächst ein Konkretisieren dieser Grundüberzeugungen im Hinblick auf den ausgeschlossenen Bereich stattfindet. Dieses Konkretisieren bedeutet, dass die Lehrpersonen ihren Ausschluss in den Bereichen „Didaktik“, „Zielgruppe“ und „Rahmenbedingungen“ verorten und sie in der Regel innerhalb dieser Begründungsbereiche argumentierten. Die dahinter stehenden Grundüberzeugungen, welche das Ergebnis der Analyse darstellen, wurden nur selten direkt als Begründung angeführt, vielmehr nahmen sie eine Funktion ein, die als Glaubenssätze hinter den jeweils geäußerten Begründungen standen und die oftmals an anderen Stellen des Interviews, welche einen allgemeineren Fokus hatten, zum Vorschein traten. Der Abstraktheitsgrad der Begründungen im Hinblick auf ein bestimmtes, aus dem Unterricht ausgeschlossenes Phänomen, blieb somit zumeist unter der Ebene der Grundüberzeugungen.²⁸ Hinzu kamen ergänzend einzelne Begründungen, bei denen kein direkter Bezug zu einer Grundüberzeugung, die in den Interviews zur Sprache kam, hergestellt werden konnte.

²⁸ Hieraus ergibt sich die Frage, inwieweit den Interviewten die eigenen Grundüberzeugungen bewusst sind.

Bei jedem der interviewten Lehrkräfte konnte zumindest ein Bereich identifiziert werden, bei dem von einer subjektiven Teiltheorie bezüglich des Ausschlusses eines Bereiches oder Verfahrens aus dem Unterricht gesprochen werden kann.

So konnte insbesondere für jene Bereiche und Verfahren, welche den Grundüberzeugungen der Lehrpersonen diametral entgegen standen, ein Einfluss der Grundüberzeugungen bzw. der subjektiven Theorien nachgewiesen werden. In diesen Bereichen zeigten sich die am besten ausdifferenzierten Begründungsmuster, die logisch nachvollziehbar und fundiert waren, die mit den Grundüberzeugungen in Verbindung standen und die nicht ausschließlich institutionelle, curriculare oder zielgruppenspezifische Begründungen aufwiesen. Diese Begründungsmuster wurden am Ende des jeweiligen Analysekapitels in grafischer Form für die Bereiche „Spiele und Gruppenarbeit“ (F.), „literarische Texte“ (G.), „Hörverstehen in Lehrwerken“ (H.) und „reine Hörverstehensübungen“ (J.) dargestellt.

Neben den Grundüberzeugungen bedingen jedoch noch weitere Einflussfaktoren, wie die Rahmenbedingungen, die Zielgruppe und die eigenen Fremdsprachlernerfahrungen, diesen Ausschluss. Dies entspricht im Wesentlichen der Beobachtung von SCHMOTZ (2009, 32ff.), die zwar die zentrale Bedeutung unterrichtsbezogener Überzeugungen betont und ihnen eine stark handlungsleitende Wirkung attestiert²⁹, allerdings lasse sich keine direkte Verbindung zwischen dem Handeln und den jeweiligen Überzeugungen feststellen. Stattdessen übten moderierende Einflussvariablen, wie (belastende) Rahmenbedingungen, Persönlichkeitsmerkmale der Lehrenden und eigene Lernerfahrungen einen starken Einfluss auf den Zusammenhang zwischen Überzeugungen und Handeln im Unterricht aus (ebd.). Dieser indirekte Einfluss der Grundüberzeugungen konnte auch für den Ausschluss aus dem Unterricht festgestellt werden, wie in den Grafiken exemplarisch veranschaulicht wurde. Damit konnte die in den Vorannahmen (Kap. 1.2) geäußerte Vermutung, dass die Begründungen der InterviewpartnerInnen sich auf die Bereiche „Rahmenbedingungen“, „Zielgruppe“ und „methodisch-didaktische Überzeugungen“ stützen könnten, verifiziert werden. Dabei war zu beobachten, dass sich die Interviewten zumeist nicht nur auf einen Begründungsbereich beschränkten, sondern ein multikausaler Ausschluss auf unterschiedlichen Ebenen vorlag. Ebenso traf die Vermutung zu, dass sich der Ausschluss sowohl auf Bereiche bezog, die als wenig lernwirksam für das jeweilige Unterrichtsumfeld eingeschätzt wurden, als auch auf Bereiche und Verfahren, welche die Lehrenden als sehr sinnvoll einstufen und die sie gerne öfter in ihrem Unterricht durchführen möchten, dies jedoch aufgrund von kontextuellen Faktoren oft nicht könnten.

Es sind somit zum einen die Grundüberzeugungen und die genannten Begründungsbereiche, die beeinflussen, was aus dem Unterricht ausgeschlossen wird. Überraschenderweise und im Gegensatz zu meinen Vorannahmen kristallisierten sich Begründungen, die auf Faktoren wie „Unsicherheit in

²⁹ Grundüberzeugungen und unterrichtsbezogene Überzeugungen nach SCHMOTZ (2009) ähneln sich in ihrer Struktur und inhaltlichen Ausrichtung.

Bezug auf die eigenen Kompetenzen“, „schlechte Erfahrungen mit bestimmten Lehrmethoden oder Bereichen“ oder „hoher zeitlicher Vorbereitungsaufwand in Relation zum erwarteten Nutzen“ abzielten in den Interviews kaum heraus, obwohl vermutet werden kann, dass derartige Gründe dennoch eine Rolle spielen. Hier kann die Hypothese aufgestellt werden, dass diese Begründungen beim tatsächlichen Ausschluss von Unterrichtsbereichen und -verfahren zwar wirksam werden, dass sie jedoch von den InterviewpartnerInnen nicht oder nur am Rande mitgeteilt werden, da diese einer kohärenten Darstellung nicht zuträglich wären und sich diese Begründungen nicht auf die Grundüberzeugungen zurückführen lassen. So merken H. und G. zwar an, dass sie im Bereich „Literatur“ nur über sehr wenig Erfahrung verfügen und G. erwähnt, dass sie für die Methode „Lernen durch Lehren“ selbst nicht wisse, weshalb sie diese so selten im Unterricht anwende, aber abgesehen von einzelnen beiläufigen Äußerungen kamen Begründungen, bei denen persönliche Schwächen, mangelnde Erfahrung oder mangelndes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten eine Rolle spielten in den Interviews nicht vor.³⁰ Auch negative Lehrerfahrungen mit einer bestimmten Methode oder in einem bestimmten inhaltlichen Bereich kamen fast gar nicht zur Sprache. Ebenso wenig wurde erwähnt, dass die Durchführung mancher Verfahren einen zu großen zeitlichen und materiellen Aufwand mit sich bringen können.

Es wurde außerdem deutlich, dass nicht jedem ausgeschlossenen Bereich eine subjektive Teiltheorie zugrunde liegt und nicht alle ausgeschlossenen Bereiche und Verfahren ein solch ausdifferenziertes Begründungsmuster aufwiesen. Bei jedem Interviewpartner gab es mehrere Bereiche, die aufgrund von singulären Begründungen ausgeschlossen wurden, beispielsweise indem lediglich auf einen situativen Faktor des Unterrichtsumfeldes wie „Zeitmangel“ verwiesen wurde. Diese unterschiedliche Verarbeitungstiefe des jeweiligen Ausschlusses könnte mit dem unterschiedlichen Grad an Bewusstheit auf Seiten des Interviewten zusammenhängen. So gibt es vermutlich Bereiche, bei denen bereits vor dem Interview, also im Laufe der Lehrbiografie, eine bewusste Auseinandersetzung mit einem bestimmten Bereich oder einem methodischen Verfahren stattgefunden hat, in vielen Fällen vermutlich in Zusammenhang mit eigenen Lehrerfahrungen in diesem Bereich, so dass der Interviewte sich ihnen gegenüber klar abgrenzen kann. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass es auch Bereiche gibt, welche zwar nicht in bewusster Auseinandersetzung ausgeschlossen wurden, denen gegenüber jedoch eine latente, intuitive Ablehnung besteht, so dass sie bisher noch nicht zur Anwendung im Klassenzimmer gelangten und die im Laufe des Interviews erstmals zur Sprache kamen. Solche unterbewussten Ablehnungshaltungen bewirkten unter Umständen einen Impuls zur bewussten Reflexion über diesen Bereich oder dieses Verfahren. Die Reaktion der interviewten Lehrenden wies bereits in diese Richtung, indem die Lehrenden schilderten, dass sie das Interview als Anstoß zur Reflexion nutzten und es als persönlich nutzbringend erlebten.

³⁰ Interessanterweise ist der Bereich „literarische Texte“, für die H. und G. einräumen über nur wenig Erfahrung zu verfügen, zugleich jene, in denen sie sehr ausdifferenzierte Begründungsmuster für den Ausschluss dieser Bereiche gebildet haben.

Dass es Bereiche gibt, die nicht angesprochen wurden, könnte in der Fragetechnik des Interviewers bzw. dem Aufbau des Leitfadens begründet liegen. Allerdings erscheint es wahrscheinlicher die Gründe darin zu suchen, dass der Interviewte versucht, sich kompetent und professionell in seiner Rolle zu präsentieren und zu profilieren. Die Lehrpersonen stellten ihre subjektive Theorie so dar, dass ein Gesamtbild entstand, das kohärent und in sich schlüssig ist und in dem selbstkritische Rückkopplungen eine untergeordnete Rolle zu spielen schienen. Elemente, welche die Lehrkraft in ein unvoreilhaftes oder gar weniger kompetentes Licht rücken könnten, wurden zugunsten einer widerspruchsfreien, logisch nachvollziehbaren Darstellung reduziert. Dazu könnte auch die Gesprächssituation beigetragen haben, die im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie die subjektiven Theorien von DaF-Lehrenden untersuchte und an die sich die interviewten Lehrpersonen anpassten, indem sie – stärker als in alltagssprachlichen Gesprächen – versuchten, eine argumentativ fundierte und reflektierte Position einzunehmen.

Der Vollständigkeit halber soll in diesem Zusammenhang erwähnt werden, dass es darüber hinaus mit Sicherheit zahlreiche Methoden und Unterrichtsbereiche gibt, welche den Lehrenden nicht bekannt sind oder an die sie nicht denken, wenn sie ihren Unterricht planen. Sie sind den Lehrpersonen nicht bewusst, weil sie weder mit dem eigenen Unterricht noch mit den jeweiligen Grundüberzeugungen eine Schnittmenge haben, weshalb auch ein (offenes) Interview diesen Bereichen oder Verfahren kaum auf die Spur kommen konnte.

Die Grundüberzeugungen bringen zudem eine ganz bestimmte Perspektive der Lehrenden auf den Unterricht mit sich, die sie schon im Hinblick darauf prägt, welche Bereiche aus dem jeweiligen Unterricht ausgeschlossen werden. Denn obwohl die Interviewten zum Teil dieselben Bereiche aus ihrem Unterricht ausschließen (vgl. Tab. im Anhang), sind es grundsätzlich unterschiedliche Standpunkte und Sichtweisen und infolgedessen völlig unterschiedliche Begründungsmuster, welche die Lehrenden aufzeigen. Die Wahrnehmung des Unterrichtsumfeldes, also der Rahmenbedingungen und der Zielgruppe, sowie die jeweiligen Begründungen, weshalb etwas nicht gemacht werden kann, weichen stark voneinander ab. Dies erinnert an die bei CASPARI (2001, 256) verwendete Metapher, nach welcher das Überzeugungswissen der Lehrenden mit einem Filter vergleichbar sei, „*der bestimmte Handlungsmöglichkeiten, Konzepte und Argumentationen zulässt und andere ablehnt, je nachdem, ob sie mit der entsprechenden subjektiven Theorie in Einklang gesehen werden*“.

Dies möchte ich anhand des Bereiches „literarische Texte“ exemplarisch darstellen. Literarische Texte werden von allen InterviewpartnerInnen aus ihrem Unterricht ausgeschlossen, allerdings mit völlig unterschiedlichen Begründungen: Während J. darauf hinweist, dass der enge zeitliche Rahmen des Unterrichts keine Beschäftigung mit Literatur zulasse und sich mit literarischen Texten auch nicht an die Lebenswirklichkeit der Studierenden anknüpfen lasse, macht H. für den Ausschluss von literarischen Texten in erster Linie die geringen sprachlichen Kenntnisse der Zielgruppe verantwortlich und schließt Literatur bis zur Stufe C1 aus seinem Unterricht aus, da bis zu diesem

Niveau keine adäquate persönliche Auseinandersetzung mit literarischen Texten möglich sei. Bei G. wird angeführt, dass literarische Texte den Zielen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens bis zum Niveau B1 widersprüchen und bis zu diesem Niveau eine Fokussierung auf Alltagsthemen sinnvoll sei, zumal literarische Texte auch sprachlich zu anspruchsvoll seien. Zudem sei es wenig sinnvoll mit der Zielgruppe vor Ort literarische Texte zu behandeln, da das Lesen hier kulturell nicht verankert sei und die Studierenden somit ohnehin nicht lesen würden. F. begründet seinen Ausschluss damit, dass literarische Texte für Studierende naturwissenschaftlicher und technischer Studiengänge keinen Nutzen bringe, zumal sie auch nicht relevant für die Tests und Prüfungen und daher für die Studierenden nicht von Bedeutung seien.

Diese unterschiedlichen Argumentationen lassen sich zum Teil auf die Wahrnehmung der Zielgruppe und der Rahmenbedingungen durch die Lehrpersonen zurückführen. Während der Faktor „curriculare Rahmenbedingungen“ von allen Interviewpartnern ähnlich wahrgenommen und mit den Merkmalen „testorientiert“, „stark am Lehrwerk ausgerichtet“, „zeitlich sehr eng gestaltet“ und „mit relativ strikten Vorgaben des Lehrplans“ beschrieben wird, unterscheiden sich die Konsequenzen, die aus dem Unterrichtsumfeld gezogen werden: So dienen die Rahmenbedingungen beispielsweise bei J. als Hauptfaktor für den Ausschluss von methodischen Verfahren aus dem Unterricht, während sich F. trotz seiner Kritik an den Rahmenbedingungen nicht durch dieses Unterrichtsumfeld eingeschränkt fühlt.

Die Zielgruppe wird ebenfalls sehr unterschiedlich wahrgenommen und spielt demzufolge für die jeweilige Unterrichtstheorie eine unterschiedliche Rolle. Es erscheint logisch, dass eine Charakterisierung der Zielgruppe als wenig ehrgeizig, wenig motiviert, chronisch überlastet und nicht übermäßig sprachbegabt – wie die bei der Lehrkraft H. der Fall ist – dazu führt, dass es als Konsequenz aus dieser Wahrnehmung sinnvoll erscheint, auf eine positive Lernatmosphäre und das Vermitteln einer freudigen Grundhaltung in Verbindung mit einer starken Zugkraft durch den Lehrenden großen Wert zu legen, nicht zuletzt um diese „Eigenheiten“ oder „Defizite“ der Zielgruppe durch den Unterricht auszugleichen. Wenn J. diese Zielgruppe grundsätzlich anders wahrnimmt, nämlich so, dass es zwar gewisse kulturelle Unterschiede in den Lerntraditionen gebe, die Studierenden aber im methodischen Bereich sehr aufgeschlossen und motiviert für neue Unterrichtsformen seien, so leitet sich daraus ab, dass im Unterricht mit unterschiedlichen Methoden und Sozialformen gearbeitet werden kann.

Da sowohl die Zielgruppe als auch die Rahmenbedingungen bei allen interviewten Lehrkräften im Wesentlichen dieselben sind, stellt sich die Frage, worauf diese Abweichungen in den Wahrnehmungen der Lehrenden zurückgeführt werden können. Hier erscheint es logisch und plausibel, dies auf die unterschiedlichen Unterrichtstheorien und genauer auf die unterschiedlichen Grundüberzeugungen der Lehrenden zurückzuführen.

Die Lehrenden nehmen ihr Unterrichtsumfeld und ihre Zielgruppe selektiv wahr und zwar je nachdem, wie ihre Überzeugungen geartet sind. Das lässt vermuten, dass es nicht die Wahrnehmung dieser Faktoren ist, die als Konsequenz einen Ausschluss bestimmter Unterrichtsbereiche und -verfahren nach sich zieht, wenngleich die interviewten Lehrkräfte dies in ihren Interviews so darlegen und ableiten, sondern dass es sich umgekehrt verhält: Die Überzeugungen der Lehrkraft – und in ihrer Gesamtheit ist damit die jeweilige subjektive Theorie des Lehrenden gemeint – bestimmen, wie eng oder weit, wie selektiv oder ganzheitlich die Perspektive des Lehrenden auf die Rahmenbedingungen des Unterrichts und die Lernenden ist. Diese unterschiedlichen Wahrnehmungen infolge der unterschiedlichen subjektiven Grundüberzeugungen der Lehrenden erlaubt ihnen wiederum an ihre jeweilige Unterrichtstheorie anzuknüpfen. Es erscheint somit plausibel, an die bei SMITH (1992, 199ff.) vorgenommene Einschätzung anzuschließen, die Wahrnehmung der Rahmenbedingungen und der Zielgruppe durch die Lehrenden als einen Teil ihrer subjektiven Unterrichtstheorie im weiten Sinne anzusehen. Demnach hängen die Konsequenzen, die aus dem jeweiligen Unterrichtsumfeld für den Unterricht gezogen werden, wesentlich von der Sichtweise und damit vom jeweiligen subjektiven Überzeugungssystem des Lehrenden ab. Auch die Erkenntnis von SMITH (1992, 210), dass die Zielgruppe den größten Einfluss innerhalb dieser Kontextfaktoren hat, kann durch die vorliegende Studie bestätigt werden. Hier wurde durch die Grafiken ersichtlich, dass die zielgruppenspezifischen Begründungen eine wesentlich größere Rolle spielten als die curricularen und institutionellen Rahmenbedingungen.

Selbst wenn also von den Lehrkräften dieselben Bereiche aus dem Unterricht ausgeschlossen werden, so liegen dem individuelle Denk- und Deutungsmuster zugrunde. Das Zustandekommen dieses Ausschlusses zwischen den Lehrenden ist daher im Grunde nur begrenzt miteinander vergleichbar. Dennoch vermag die Auseinandersetzung mit den subjektiven Theorien von Lehrpersonen jedem Lehrenden zu nutzen. Wenn KRENN (2002, 64), wie eingangs erwähnt, in den subjektiven Theorien die Gefahr sieht, diese könnten zu „*unreflektierten imperativen Kognitionen*“ werden, dann muss diese Aussage ergänzt werden. Denn nicht die subjektiven Theorien und die darin enthaltenen Überzeugungen sind die eigentliche Gefahr, sondern die mangelnde Auseinandersetzung mit den eigenen Denkschemata.

Alles in allem konnte die Forschungsfrage mithilfe der angewandten methodologischen Forschungsinstrumente beantwortet werden und auch die Analysemethode führte zu zielführenden Ergebnissen. Was die Rolle als Forschender angeht, war die Entscheidung, sich auf ein Forschungsverfahren zu konzentrieren, dass eine möglichst natürliche Kommunikation zwischen dem Forschenden und dem Beforschten zu erreichen suchte, sinnvoll und wichtig, da sich diese Forschungshaltung meiner Ansicht nach positiv auf das Gesprächsklima auswirkte und die Lehrenden dadurch ihre subjektiven Theorien vermutlich besser entwickeln konnten, indem sie auch persönliche Erfahrungen miteinfließen ließen und sich offen mit der Forschungsfrage auseinandersetzten. Allerdings ist zu fragen, ob meine Doppelrolle als Forschender und Kollege der Interviewten nicht auch Nachteile mit sich brachte. Zwar ermöglichte dies ein vertrauensvolleres Verhältnis zu den interviewten Lehrkräften als dies ein externer Forschender gehabt hätte, allerdings stellte in diesem Zusammenhang meine Tätigkeit als Beauftragter für Qualitätssicherung am German Language Center der Institution unter Umständen ein Hemmnis dar, wenn es um die Schilderung persönlicher Schwächen ging.

Problematisch war der große Umfang der Interviews, welcher einerseits einen relativ großen Aufwand in der Transkriptionsphase bedeutete und andererseits die Engführung der Analyse aufgrund des vielen Textmaterials erschwerte. Eventuell wäre es sinnvoller gewesen, den Interview-Leitfaden thematisch enger und zielführender in Hinblick auf die Forschungsfrage zu gestalten. So lenkten beispielsweise die Detailfragen im vierten Fragenbündel des Leitfadens, in welchem es um die didaktisch-methodischen Überzeugungen des Lehrenden ging, zu weit vom Fokus der Forschungsfrage ab. Hier wurde nach den Zielen des DaF-Unterrichts, nach didaktisch-methodischen Prinzipien, die den Unterricht leiten und der Rolle des Lehrenden und der Lernenden gefragt. Diese Fragen spielen zwar eine wichtige Rolle, allerdings beantworteten die interviewten Lehrpersonen diese Fragen im Laufe des Interviews bereits so weit, wie es für ihre Ausführungen in Bezug auf die Forschungsfrage relevant erschien. Ein explizites Nachfragen nach diesen Bereichen führte jedoch dazu, dass die jeweiligen Bereiche teils losgelöst von der jeweiligen subjektiven Theorie geschildert wurden. Durch einen komprimierteren Leitfaden wäre es zudem möglich gewesen, alle sechs Interviews auszuwerten und somit einen breiteren Einblick in die subjektiven Theorien über den Ausschluss von Bereichen und Methoden aus dem Unterricht zu gewähren.

Auch das erste Fragenbündel, in welchem es um das Erfahrungswissen der Lehrenden und um die Frage ging, wie sich der Unterricht des Lehrenden im Laufe der Zeit verändert hat bzw. welche Lehr-Lernverfahren im Laufe der Zeit aus dem Unterricht gestrichen wurden, führte nicht zu wesentlichen Erkenntnissen. Dies war durchaus überraschend, da ich in meinen Vorannahmen davon ausgegangen war, dass die Erfahrungswerte der Lehrenden mit bestimmten Lehrverfahren und -bereichen eine

wesentliche Rolle beim Ausschluss aus dem Unterricht spielen. Hier hätte der Leitfaden bzw. der Forschende stärker auf Punkte insistieren können, die im Interview nicht zur Sprache kamen, beispielsweise bezüglich der Frage, inwiefern negative Erfahrungen der Lehrenden in Bezug auf bestimmte Lehrverfahren und -bereiche beim Ausschluss aus dem Unterricht eine Rolle spielten. Da diese Bereiche im Interview nicht angesprochen wurden, war es mit dem vorliegenden Datenkorpus nicht möglich, diesbezüglich zu Ergebnissen zu gelangen.

Generell muss zudem davon ausgegangen werden, dass das Interview lediglich einen Ausschnitt darstellt, in dem jene Bereiche von den Lehrpersonen thematisiert werden, die ihnen bewusst sind (und die in die vom Interviewer vorgegebene Struktur passen). Bereiche und Verfahren, die im Unterricht nicht vorkommen, weil sie den Lehrenden nicht bekannt oder nicht präsent sind, spielten dagegen keine Rolle. Ebenso bilden die aus dem Interview gefilterten Grundüberzeugungen nur einen kleinen Teil der Grundüberzeugungen des Lehrenden ab, sodass nicht ausgeschlossen werden kann, dass noch weitere Grundüberzeugungen beim Ausschluss aus dem Unterricht wirksam sind. Es muss also davon ausgegangen werden, dass die subjektive Theorie des Interviewten wesentlich komplexer und ausdifferenzierter ist, als dies im Interview von der jeweiligen Lehrperson ausgedrückt werden konnte. Mit Blick auf die dargestellten Ergebnisse stellt sich die Frage, woran zukünftige Forschungsprojekte anknüpfen können und welche Forschungsfragen sich ergeben. Zunächst wäre es wichtig aufzuzeigen, wie sich Lehrende über die eigenen Grundüberzeugungen bewusst werden können, um die eigene Perspektive auf den Unterricht und die daraus entstehenden Entscheidungen und Konsequenzen bewusst verstehend nachvollziehen zu können. Wie kann ein (möglichst standardisiertes) Verfahren gefunden werden, dass es Lehrenden ermöglicht die eigenen Überzeugungen aufzudecken und der eigenen Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen auf die Spur zu kommen? Hier erscheint es unrealistisch jedem Lehrenden ein Interview mit anschließender Auswertung zu ermöglichen. Stattdessen müsste ein einfacher zu handhabendes Verfahren implementiert werden.

Davon ausgehend ergibt sich die Frage, wie diese (individuellen) Erkenntnisse für den eigenen Unterricht im Sinne einer didaktisch-methodischen Weiterentwicklung nutzbar gemacht werden können. Zukünftige Forschungsvorhaben könnten sich dabei auf jene Bereiche konzentrieren, in denen die Lehrenden angeben, entgegen der eigenen Überzeugungen zu unterrichten. Hier müsste untersucht werden, inwiefern mangelndes Wissen, wie die subjektiven Überzeugungen in einem bestimmten Unterrichtsumfeld bzw. mit einer bestimmten Zielgruppe praktisch umgesetzt werden können, eine Ursache darstellt, weshalb Bereiche oder Verfahren aus dem Unterricht ausgeschlossen werden.³¹

Zudem müsste der Frage nachgegangen werden, wie die Darstellung und bewusste Reflexion der subjektiven Unterrichtstheorien und der ausgeschlossenen Bereiche und Verfahren durch die

31 Hier kann an die Feststellung von LEUCHTER et al. (2006, 577) angeknüpft werden, die in Bezug auf ihre Studie konstatieren, dass mangelndes Wissen bezüglich des Umsetzens der eigenen Überzeugungen, einen möglichen Einflussfaktor darstellen kann.

Lehrenden für einen größeren Kreis von Lehrenden nutzbar gemacht werden könnte. Dazu wäre es zunächst nötig in Bezug auf einen Bereich oder ein Verfahren zu untersuchen, warum dieser Bereich vom jeweiligen Lehrenden ausgeschlossen wird und daran anschließend zu überlegen, wie es gelingen kann diesen Bereich bzw. dieses Verfahren in den Unterricht zu integrieren. Hier stellen die Ergebnisse der vorliegenden Studie einen ersten Schritt zum Verständnis dar, weshalb manche Bereiche und Verfahren aus dem Unterricht ausgeschlossen werden. Weiterführend wäre es wichtig, die Datenbasis zu erweitern, um die hier dargestellten Ergebnisse der Einzelfälle auf ein breiteres Fundament zu stellen.

Diese Problematik ist nicht zuletzt im Kontext des mangelnden Austausches zwischen Unterrichtsforschung und Lehrenden zu sehen, zumal sich die *„subjektiven Konstrukte der unterrichtsbezogenen Selbst- und Weltsicht der Lehrkräfte [...] als erstaunlich resistent gegenüber der Vielzahl von theoretischen Ansätzen und Impulsen in der Fremdsprachendidaktik erwiesen“* (WITTE/HARDEN, 2010, 1330) haben. Stattdessen bleiben die Lehrenden ihren subjektiven Überzeugungen treu und entwickeln sich oftmals nur in jene Richtung weiter, die diesen Überzeugungen entspricht. Die „Schattenseite“ ihres Unterrichts, also jene Bereiche und Verfahren, die innerhalb dieser Überzeugungssysteme keinen Platz finden, bleiben davon unberührt. Ziel muss es sein, den Unterricht durch das Aufdecken und Bewusstmachen dieser „blinden Flecken“ vielfältiger zu gestalten.

Literaturverzeichnis

ANDERSON, John R. (2001): Kognitive Psychologie. Heidelberg: Spektrum.

BERNDT, Annette (2010): Subjektive (Lerner-) Theorien. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 895 – 900.

BLÖMEKE, Sigrid (2002): Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern beim Einsatz neuer Medien im Unterricht der Fächer Deutsch, Mathematik und Informatik. Projektantrag an die DFG.

BORG, Simon (2003): Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. In: Language Teaching 36.2; 81 – 109.

BROMME, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte - zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.

CASPARI, Daniela (2001): Vom Interview zum Strukturbild und darüber hinaus – Zur Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrer/innen. In: Müller-Hartmann, A./ Schocker-v. Ditfurth, M. (Hrsg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr, 238 – 263.

CASPARI, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr.

CASPARI, Daniela (2014): Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000 – 2013). In: Gnutzmann, C. et al. (Hrsg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen. 43. Jahrgang (2014). Tübingen: Narr, 20 – 35.

CHRISTMANN, Ursula/ SCHEELE, Brigitte (1995): Subjektive Theorien über (un-)redliches Argumentieren: Ein Forschungsbeispiel für die kommunikative Validierung mittels Dialog-Konsens-Hermeneutik. In: König, Peter/ Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 63 – 100.

CHRISTMANN, Ursula/ GROEBEN, Norbert/ SCHREIER, Margrit (1999): Subjektive Theorien – Rekonstruktion und Dialog-Konsens. In: Spiel - Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft, Jg.18 (1999), Heft 1. Frankfurt a. M./ Berlin: Lang, 138 – 153.

CLARK, C.M./ PETERSON, P.I. (1986): Teachers' thought processes. In: Wittrock, M.C. (Hrsg.): Handbook of research on teaching. New York: Macmillan, 255 – 296.

DAASE, Andrea/ HINRICHS, Beatrix/ SETTINIERI, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, J. et al. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103 – 122.

DE CORTE, E./ OP'T EYNDE, P./ VERSCHAFFEL, P. (2002): „Knowing what to believe“: Relevance of students' mathematical beliefs for mathematical education. In: Hofer, B. K./ Pindrich, P.R. (Hrsg.): Personal Epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing. London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 297 – 320.

DE FLORIO-HANSEN, Inez (1998): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt oder: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern – wozu? In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 27 (1998), Tübingen: Narr, 3-11.

DEMIRKAYA, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, J. et al. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 213 – 227.

DONMOYER, Robert (1990): Generalizability and the single-case study. In: Eisner, E./ Peshkin, A. (Hrsg.): Qualitative inquiry in education. New York: Teachers College Press, 175 – 200.

ELBAZ, Freema (1983): Teacher thinking - a study of practical knowledge. Beckenham, Kent: Croom Helm.

ELBING, Eberhard (1983): Das Selbstkonzept des Lehrers und seine erzieherische Bedeutung. In: Dieterich, R. (Hrsg.): Psychologie der Lehrerpersönlichkeit - der Lehrer im Brennpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion. München: Reinhardt, 110 – 135.

ELEY, Malcolm G. (2006): *Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach*. In: Higher Education 51: Springer, 191 – 214.

FLICK, Uwe (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, U. et. al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz/ Psychologie Verlags-Union, 147 – 173.

FLICK, Uwe (1996): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

FLICK, Uwe (2000): Konstruktivismus. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 150 – 164.

FLICK, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

FUNK, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. – Berlin/New York: de Gruyter; 940 – 952.

GERNER, Berthold (1976): Selbstverständnis von Lehrern: Ergebnisse empirischer Forschung im deutschsprachigen Raum. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

GROEBEN, Norbert/ SCHEELE, Brigitte (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts: Paradigmenwechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild. Darmstadt: Steinkopff.

GROEBEN, Norbert (1988a): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.

GROEBEN, Norbert/ SCHEELE, Brigitte (1988b) (Hrsg.): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien. Tübingen: Francke.

GROEBEN, Norbert/ SCHEELE, Brigitte (1998): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 27; 12 – 32.

GROSSMAN, P. L. (1995): Teachers' knowledge. In: ANDERSON, Lorin W. (Hg.): International encyclopedia of teaching and teacher education. 2. Auflage. Oxford: Pergamon, 20 – 24.

GROTJAHN, Rüdiger (1998): Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 27 (1998), Tübingen: Narr, 33-59.

GROTJAHN, Rüdiger (2005a): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, P./ Wolff, D. (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt: Peter Lang, 247 – 270.

GROTJAHN, Rüdiger (2005b): Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 16 (1); 23 – 56.

HABERMAS, Jürgen (1968): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt: Suhrkamp.

HABERMAS, Jürgen (1973): Wahrheitstheorien. In: Fahrenbach, H. (Hrsg.): Wirklichkeit und Reflexion. Pfullingen: Neske, 211 – 265.

HELFFERICH, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3., überarb. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HOFER, Barbara K./ PINTRICH, Paul R. (2002) (Hrsg.): Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs About Knowledge and knowing. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

HOFER, Barbara K./ PINTRICH, Paul R. (1997): The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of educational research, 67 (1); 88 – 140.

HUG, Theo/ POSCHESCHNIK, Gerald (2010): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Huber & Roth, 99 – 110.

KALLENBACH, Christiane (1996): Subjektive Theorien. Was Schülerinnen und Schüler über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen: Narr.

KALLENBACH, Christiane (2001): Perspektivenwechsel. Lernen ist nicht nur Wissensvermittlung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 8 (2001); 32 – 34.

KELLY, George (1955): The psychology of personal constructs. Vol. I. New York: Norton.

KOCH-PRIEWE, Barbara (1986): Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht. Frankfurt am Main: Haag/Herchen.

KÖNIGS, Frank G. (2014): Der Fremdsprachenlehrer im Fokus. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Gnutzmann, C. et al. (Hrsg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen. 43. Jahrgang (2014). Tübingen: Narr, 3-6.

KRENN, Wilfried (2002): Wir lesen anders. Überlegungen zur Textkompetenz von Fremdsprachenlehrenden. In: Portmann-Tselikas, Paul R./ Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: Studien-Verlag, 63 – 91.

LANGER, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventus, 515 – 526.

LÜDERS, Christian (2000): Herausforderungen qualitativer Forschung. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 632 – 642.

MITTELSTRAß, Jürgen (Hrsg.) (2004): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 4. Stuttgart: Metzler, 717-719.

MOLLENHAUER, Klaus/ RITTELMEYER, Christian (1977): Methoden der Erziehungswissenschaft. München: Juventa.

NUNAN, David (1992): Research methods in language learning. Cambridge: University Press.

PFLEGERL, Stefan (1999): Deutschunterricht im Umbruch: subjektive Theorien tschechischer Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrender im Gymnasialbereich. Eine empirische Untersuchung am Beispiel Mähren. Diplomarbeit. Universität Wien.

POLANYI, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

RICHARDSON, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of Research on Teacher Education*, 102 – 119.

RIEMER, Claudia/ SETTINIERI, Julia: Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. – Berlin/New York: de Gruyter, 2010; 764-781.

SCHANK, Roger C./ ABELSON, Robert P. (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

SCHART, Michael (2001a). *Projektunterricht: Die Sicht der Lehrenden. Eine Untersuchung in den Sommerkursen für Deutsch als Fremdsprache an deutschen Hochschulen*. Dissertation. Universität Gießen.

SCHART, Michael (2001b): *Aller Anfang ist Biografie – Vom Werden und Wirken der Fragestellung in der qualitativen Forschung*. In: Müller-Hartmann, Andreas/ Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 40 – 61.

SCHMELTER, Lars (2014): *Gütekriterien*. In: Settinieri, J. et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 33 – 45.

SCHMOTZ, Christiane (2009): *Handlungsleitende Kognitionen beim Einsatz digitaler Medien. Eine Studie zu Überzeugungen und Skripts von Lehrerinnen und Lehrern*. Dissertation. Berlin. Humboldt Universität. Online verfügbar unter <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/schmoltz-christiane-2009-05-27/PDF/schmoltz.pdf>, zuletzt geprüft am 31.01.2017.

SCHOCKER-V. DITFURTH, Marita (2001): *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.

SCHREIER, Margit (1997): *Die Aggregation Subjektiver Theorien: Vorgehensweise, Probleme, Perspektiven*. *Kölner Psychologische Studien* 2(1); 37-71.

SELTING, Margret/ AUER, Peter et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 10 (2009), S. 353 – 402.

SETTINIERI, Julia/ DEMIRKAYA, Sevilen/ FELDMEIERS, Alexis/ GÜLTEKIN-KARAKOC/ RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

SMITH, Deborah, B. (1991): Teacher decision making in the ESL classroom. The influence of theory, beliefs, perceptions and context. Dissertation. Vancouver: University of British Columbia.

SMITH, Deborah B. (1996): Teacher decision making in the adult ESL classroom. In: Freeman, D.N./ Richards, J.C. (Hrsg.): Teacher learning in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 197 – 216.

STAUB, F. C./ STERN, D. E. (2002): The Nature of Teachers' Pedagogical Content Belief Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence From Elementary Mathematics. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 94 1.2; 344 – 355.

SÜDMERSEN, Ilse M. (1983): Hilfe, ich erstickte in Texten! Eine Anleitung zur Aufarbeitung narrativer Interviews. In: Neue Praxis 13, 3; 294 – 306.

WAHL, Diethelm (1981a): Subjektive psychologische Theorien - Möglichkeiten zur Rekonstruktion und Validierung am Beispiel der handlungssteuernden Kognitionen von Lehrern. In: Michaelis, W. (Hrsg.): Bericht über den 32. DgFP in Mainz 1980, Bd. 2, Göttingen.

WAHL, Diethelm (1981b): Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen. In: Hofer, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts. München.

WAHL, Diethelm (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

WEINERT, Franz E. (2001a): Concepts of Competence. A Conceptual Clarification. In: D.S. Rychen, D.S./ Salganik, L.H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen: Hogrefe, S. 45 – 66.

WEINERT, Franz E. (2001b): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/ Basel: Beltz.

WIEDEMANN, Peter M. (1985): Deutungsmusteranalyse. In: Jüttemann, H. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz.

WITTE, Arnd/ HARDEN, Theo (2010): Die Rolle des Lehrers/ der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. – Berlin/New York: de Gruyter; 1324-1340.

WOODS, Devon (1996): Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Anhang

1 Fragebogen

Verfasser der Master-Arbeit: David Mayer
Adresse: Al-Farazdaq Street 31
Jabal Luweibdeh/ Amman
E-Mail: a1347247@unet.univie.ac.at
Mobil: 00962 795772374

**Fragebogen an die DaF-Lehrenden an der [Institution]
im Rahmen einer Master-Arbeit
zum Thema „Subjektive Theorien von DaF-Lehrkräften“**

Betreuerin der Master-Arbeit: Prof. Dr. Karen Schramm
Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät
Institut für Germanistik
Fachbereich „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“
Universität Wien

Fragebogen an die DaF-Lehrerinnen und DaF-Lehrer an der [Institution]

I. Biografische Daten

NAME:

ALTER:

HERKUNFT:

ERSTSPRACHE(N):

II. Lehrerfahrung im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“

a) Welche Aus- und Weiterbildungen bzw. welches Studium haben Sie absolviert?

b) Seit wieviel Jahren lehren Sie im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“?

c) Seit wieviel Jahren unterrichten Sie an der [Institution]?

d) In welchen nicht-deutschsprachigen Ländern haben Sie bereits als DaF-Lehrende/r gearbeitet?

von bis..... Land: _____ Institution: _____

von bis Land: _____ Institution: _____

von bis..... Land: _____ Institution: _____

e) In welchen deutschsprachigen Ländern haben Sie bereits als DaF-Lehrende/r gearbeitet?

von bis..... Land: _____ Institution: _____

von bis Land: _____ Institution: _____

von bis..... Land: _____ Institution: _____

III. DaF-Unterricht

a) Was macht Ihrer Ansicht nach guten DaF-Unterricht aus? Wie sollte DaF-Unterricht sein?

b) Als wie wichtig schätzen Sie die folgenden Unterrichtsbereiche für Ihren Unterricht ein?

Bitte geben Sie Punkte von 0 bis 5 (0 = nicht wichtig; 5 = sehr wichtig)

- ___ Grammatik und Rechtschreibung
- ___ Wortschatz
- ___ Landeskunde und interkulturelles Lernen
- ___ Phonetik/ Phonologie
- ___ Literatur
- ___ Leseverstehen
- ___ Filme und Videos
- ___ Konversation
- ___ Hörverstehen
- ___ schriftlicher Ausdruck

c) Nennen Sie bitte einige Merkmale, die unter methodischen Gesichtspunkten charakteristisch für Ihren Unterricht sind.

d) Was sind Dinge im inhaltlichen oder methodischen Bereich, die in Ihrem Unterricht eine eher untergeordnete Rolle spielen? Was sind die Gründe für diese Einschätzung?



e) Gibt es Dinge im inhaltlichen oder methodischen Bereich, die Sie in Ihrem Unterricht bisher noch nie gemacht bzw. ausprobiert haben? Aus welchen Gründen nicht?



IV. Interview

Ich stehe für ein Interview zur Verfügung. ja nein

V. Einverständniserklärung

Hiermit willige ich ein, dass der vorliegende Fragebogen in anonymisierter Form und unter Wahrung des Datenschutzes nach dem Bundesdatenschutzgesetz als Teil einer Forschungsarbeit ausgewertet und veröffentlicht werden darf.

Datum, Ort: _____

Unterschrift: _____

Vielen Dank für Ihre/ eure Mithilfe!

2 Einverständniserklärung

Titel der Forschungsarbeit:

Subjektive Theorien von DaF-Lehrenden

Verfasser und Verantwortlicher für die Inhalte der Forschungsarbeit:

David Mayer

Forschungsvorhaben:

Mithilfe eines Fragebogens, eines Interviews und einer Grafik, die vom Forschenden und den Interviewten gemeinsam erstellt werden, möchte ich mit dieser Forschungsarbeit einen Beitrag zur Erforschung der subjektiven Theorien von DaF-Lehrkräften leisten.

Mit subjektiven Theorien sind persönliche Theorien von Lehrern gemeint, die im Laufe ihrer Tätigkeit als Lehrende ihr theoretisches Wissen mit ihren praktischen Erfahrungen im Unterricht und ihren individuellen persönlichen Einstellungen verbinden und dadurch eine ganz eigene Perspektive auf den Unterricht bekommen. Ich möchte mithilfe dieser Arbeit herausfinden, wie diese Perspektiven bei DaF-Lehrenden in einem nicht-deutschsprachigen Umfeld aussehen. Es geht dabei nicht um den Abgleich der subjektiven Theorien mit objektiven Wissensbeständen, sondern um die Frage, wie DaF-Lehrende ihr Wissen strukturieren, welche Schlüsse sie aus ihrem Erfahrungswissen ziehen und welche Bereiche infolge ihrer persönlichen Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen im jeweiligen Unterricht eine untergeordnete Rolle spielen.

Diese Arbeit verfasse ich als Master-Arbeit im Rahmen meines Master-Studiums „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Wien. Die Betreuerin dieser Arbeit ist Frau Prof. Dr. Karen Schramm.

Bei weiteren Fragen stehe ich gerne zu Ihrer/ eurer Verfügung. Im Folgenden bitte ich Sie/ dich, eine Einverständniserklärung zu unterschreiben, damit die im Interview gewonnenen Daten für die Forschungsarbeit verwendet werden können:

Hiermit willige ich, _____, ein, dass die Interviews sowie die im Anschluss daran gemeinsam erstellte Grafik in anonymisierter Form und unter Wahrung des Datenschutzes nach dem Bundesdatenschutzgesetz als Teil der Forschungsarbeit aufgezeichnet, transkribiert, ausgewertet und veröffentlicht werden dürfen.

Ich bin damit einverstanden, dass eine Abschrift des gesamten Interviews in ungekürzter Form im Rahmen dieser Forschungsarbeit veröffentlicht werden darf. Sowohl die Institution als auch meine Person werden anonymisiert, so dass keine Verbindung zu meiner Person hergestellt werden kann. Die Arbeit dient allein wissenschaftlichen Zwecken.

Datum, Ort: _____

Unterschrift: _____

Fragenbündel I:

Erfahrungswissen des Lehrenden

Erkenntnisinteresse: **Wie hat sich der Unterricht des Interviewten im Laufe der Zeit verändert und welche Lehr-Lernverfahren sind im Laufe der Zeit aus dem Unterricht verschwunden?**

Erzählimpuls: *Bitte erzählen Sie, in welchen Ländern/ Institutionen Sie bislang unterrichtet haben. Wie hat sich Ihr Unterricht im Laufe der Zeit verändert?*

Detailfragen:

... inhaltliche und methodische Unterschiede zwischen Ihrem Unterricht heute und zu Beginn?

... inhaltliche oder methodische Dinge, die Sie ausprobiert und im Anschluss nicht mehr gemacht haben? Was haben Sie in Ihrem Unterricht noch nie gemacht? Warum?

... Lehrertyp? Stärken/ Schwächen?

Fragenbündel II:

Zielgruppe

Erkenntnisinteresse: **Inwiefern beeinflusst die Zielgruppe was der Interviewte im Unterricht nicht macht? Aus welchen Gründen nicht?**

Erzählimpuls: *Wie schätzen Sie die Zielgruppe an der [Institution]ein und inwiefern beeinflusst diese, was Sie in Ihrem Unterricht nicht machen können?*

Detailfragen:

.... Besonderheiten/ Merkmale der Zielgruppe an der Institution?

... Einfluss des Sprachniveaus, der jordanischen Lernkultur, der Motivation?

Fragenbündel III:

Rahmenbedingungen

Erkenntnisinteresse: **Inwiefern beeinflussen die Rahmenbedingungen was der Interviewte im Unterricht nicht machen kann? Aus welchen Gründen nicht?**

Erzählimpuls: *Meiner Meinung nach wird der Unterricht stark von den Rahmenbedingungen, unter denen er stattfindet, beeinflusst, beispielsweise durch Zielvorgaben, das Lehrwerk, die Medienausstattung oder den zeitlichen Rahmen. Wie sehen die Rahmenbedingungen an der [Institution] aus und inwiefern schränken diese Rahmenbedingungen ein, was Sie in Ihrem Unterricht machen?*

Detailfragen:

... Einfluss des Lehrwerks, des zeitlichen Rahmens und der Prüfungen/ Tests?

Fragenbündel IV:

Überzeugungen des Lehrenden

Erkenntnisinteresse: **Inwiefern steuern didaktische Überzeugungen den Unterricht? Wie sähe für den Interviewten DaF-Unterricht unter idealen Bedingungen aus und was würde in einem solchen Unterrichtsumfeld außen vor bleiben? Was sind die Gründe dafür?**

Erzählimpuls: *Angenommen, Sie unterrichten in einer idealen Lehr-Lernsituation, was Rahmenbedingungen und Zielgruppe angeht. Wie sähe Ihr Unterricht dann aus? Was würden Sie in einem solchen Unterricht nicht machen?*

Detailfragen:

- ... didaktisch-methodische Prinzipien, an denen Sie sich orientieren (würden)
- ... Ziele des DaF-Unterrichts? Was sollte der DaF-Unterricht für die Lernenden leisten?
- ... Choreographie von Unterricht?/ Rolle des Lehrenden und der Lernenden?
- .

Fragenbündel V:

*eigene Fremdsprachlernerfahrungen**

- ... Einfluss der eigenen Fremdsprachlernerfahrungen auf den eigenen Unterricht?

Abschluss:

- Was vergessen? Möchten Sie noch etwas hinzufügen, das bisher noch nicht zur Sprache kam?
- Fallen Ihnen noch weitere Gründe ein, weshalb Sie Dinge in Ihrem Unterricht nicht machen?

* im Anschluss an das Interview mit H. eingefügt

4 Transkripte und Sequenzen der Interviews

4.1 Transkript des Interviews mit F.

Erzähl doch bitte am Anfang etwas über deinen beruflichen Werdegang, also Studium und wie du zur [Institution] gekommen bist, in ganz groben Umrissen.

Ok, ähm, (...) ich bin ja zum Studium der Sprache und Literatur aus, auf, also Umwege, Umwegen
5 gekommen und als als, äh, ich das Wirtschafts-, äh, -wissenschaftlich n bisschen aufgegeben hab, ich
hab, äh, kurz VWL studiert, dann kurz BWL, VWL in Marokko, BWL in Deutschland und
irgendwann sagte ich mir ich muss jetzt was mit Sprache und Literatur studieren. Und dann, dann hab
ich, äh, also der Studiengang in Marokko hieß, äh, „Deutsche Studien“, ne, „Études allemandes“ und
das is ne Art (.) Germanistik, also ne Auslandsgermanistik, ja, Bachelor und dann in den letzten zwei
10 Jahren des Studiums hab ich parallel ein bisschen Deutsch unterrichtet, ja, privat...

Also Nachhilfe oder in einer Sprachschule?

Zum Teil Nachhilfe, ich hab aber auch in einer Sprachschule eine kleine Gruppe von, von sieben, acht
15 Lernern, äh, zwei Mal die Woche, Abendkurs, zwei Mal die Woche, äh, jeweils zwei Stunden
unterrichtet und das war mein mein erster, meine erste Unterrichtspraxis sozusagen, äh, und das bevor
ich überhaupt DaF studierte, weil ich hab ja noch, als Master hab ich dann DaF studiert (...) und, äh,
ja, das hab ich dann ungefähr zwei Jahre lang gemacht diese Nachhilfekursen mit mit mit
verschiedenen Leuten, dann diese, dieser Unterricht, gesteuerte, etwas gesteuerte Unterricht in
20 Kleingruppen, äh, bis ich dann hierher kam, äh, zum Master, zum Studieren des Masters. Und
während des Masters, äh, hab ich immer Praktikum gemacht. Praktikum hieß dann, äh, hospitieren,
aber auch ein, einige Stunden unterrichten. (...) Das hab ich hier gemacht, an der [Institution], aber
auch in Deutschland in München für die, während des Deutschland-Semesters (.) und (...) es waren
immer verschiedene Lerner und Lernerinnen, immer verschiedene Leute, vor allem in Deutschland
25 war das, war das, äh, sehr interessant, äh, erst mal zu sehen, wie wie wie wie, äh, ein, ein Institut die
die Leute auf auf das Studium vorbereitet, äh, ich hab dort was gesehen, was ich zum Beispiel hier
jetzt in meiner, bei meinem Arbeitgeber vermisse, nämlich es wurde viel mit, viel mehr Fachsprache,
weniger Allgemeinsprache, ähm, da, ähm, behandelt und auch viel Grammatik, aber man stand auch
dazu, man man man man setzte auf die Grammatik und und und war konsequent dabei, weil man
30 wusste, das ist nützlich für das Studium, um überhaupt mit so viel akademischer Sprache zurecht zu
kommen. Dann war die Grammatik irgendwie und die die die, äh, Grundkenntnisse der deutschen
Grammatik warn, warn sehr wichtig und und und dieses Institut da in München war, das das wurde
konsequent also betont und auch durchgeführt.

35 *Das heißt also, dort gab's mehr Fachsprache und mehr Grammatikunterricht als hier, an der [Institution]?*

Genau. Man nahm immer Texte, aus aus, äh, die die sich direkt auf das Studium bezogen, äh, bezogen haben, Texte aus, äh, populärwissenschaftliche Texte, mit solchen Materialien hat man da gearbeitet
40 und und eine sehr (.) kleinschrittige, sehr ausführliche Textarbeit gemacht.

Und die Sachen gibt's hier an der [Institution] weniger, also würdest du es sinnvoll finden, dass in dem Bereich hier auch mehr gemacht werden sollte?

45 Ich find, ich find überhaupt, äh, die Tatsache sehr schade, dass man hier, äh, im Laufe von drei Jahren, drei Jahren Deutschunterricht, äh (...) die ersten anderthalb Jahre Allgemein-, den Leuten Allgemeinsprache vermittelt, ja, also Alltagssprache, wie wie ver-, wie verständige ich mich im Alltag, was weiß ich, auf der Post oder im Supermarkt, solche Sachen, ja? Und dann ab dem vierten Semester kommt dann die Fachsprache, ja? Und das alles, was man in den ersten drei Semestern,
50 Semestern gelernt hat, das das das, (.) das gerät, würd ich sagen, in Vergessenheit, da besteht die Gefahr, dass man, weil man ja, man ist ja im Ausland, nicht in einem deutschsprachigen Raum, man übt das nicht, was was man lernt. Ich kann, ich kann sehr gut mit meinen Studenten, äh, einen Dialog auf der Post, ne Situation Post, Brief verschicken, was weiß ich, äh, spielen und sie sie werden da begeistert dabei sein und sie werden auch was lernen, (.) aber wie lange das sitzen bleibt bei denen,
55 das, das ist die Frage. Wenn man weiß, dass sie (.) das erst in drei Jahren, weil sie dann erst nach, ab ab dem vierten Jahr in Deutschland sein, erst in drei Jahren wieder nutzen, das... (...)

Das wird halt nicht mehr aufgegriffen, die machen das einmal und das kommt dann nicht mehr vor, oder? Das heißt die Gefahr besteht, dass es dann irgendwann nicht mehr (...), dass es halt vergessen wurde.
60

Ja, ja.

Und, (...) wie sieht's dann im Bereich Fachsprache aus, würdest du sagen, Fachsprache müsste früher gemacht werden?
65

Man, man macht das schon jetzt, schon in Deutsch 1, aber sehr wenig, man macht ein Modul in, in so Grund-, äh, also Sprache der, der, Grundkenntnisse in der Mathematik, so Rechenoperationen bis hin Geometrie, das macht man schon in Deutsch 1 (.) am Ende des Semesters drei, vier Stunden

70 insgesamt, das (.) ist auch sehr wenig, finde ich. Also man müsste schon ab dem ersten Semester, wenn man schon weiß, was die, was die, äh, was was was was die Studenten hier für Fächer haben und sich auf darauf einstellen, auf diese Studienfächer. Also das das was wir hier, in in Deutsch 5 gemacht wird, diese Unterteilung in wirtschaftswissenschaftlich, ingenieurwissenschaftlich und Architektur, das müsste man, meiner Ansicht nach, schon am Anfang machen, am Anfang.

75

Ok, also wenn ich dich richtig verstehe, dann am Anfang mehr Fachsprache und auch besser zugeschnitten auf das jeweilige Studium und gleichzeitig diesen alltagssprachliche Teil so machen, dass man das auch vertiefen kann später nochmal, das man's nochmal aufgreift?

80 Genau, ich würde, ich würde sogar die Alltagssprache so (.) kurz vor dem Deutschlandaufenthalt nochmal auffrischen oder intensiver, äh, behandeln, kurz vor dem Deutschlandaufenthalt.

Also eigentlich anders herum, wie's jetzt gerade ist. Fachsprache stärker am Anfang und Alltagssprache dann am Ende nochmal.

85

Ja.

Und du hast die Grammatik gerade angesprochen, also die Rolle der Grammatik im Unterricht. (.) Wie erlebst du das im Moment, welche Rolle spielt Grammatik jetzt in deinem Unterricht?

90

Wir arbeiten ja mit einem Lehrwerk, „DaF kompakt“, und da ist, äh, die Progression sehr, sehr steil, also ja, heißt ja kompakt, also sehr viel in der, in in wenig Zeit. (...) Und, ähm, (...) das ist wiederum problematisch, weil (...) das hängt ja mit dem ersten, mit dem ersten Punkt zusammen, ja? Weil (.) man man möchte den Lernern etwas beibringen, also Strukturen, die sie gebrauchen sollen, aber (.) da

95 is n Widerspruch, äh, äh, man verlangt von ihnen eine bestimmte Konzentration bei den Strukturen (...) und verlangt von ihnen gleichzeitig, dass sie das (...) beibehalten, was sie an Wortschatz für diese Alltagssituationen gelernt haben, dass sie das auch behalten. (...) Aber das ist für mich, äh, da is

irgend-, da is, da is n Problem, da besteht n Problem, weil, ähm, was was was die Studenten direkt interessiert, das ist das Studium, das Studium, also das, was sie, wo wo sie Karriere machen wollen,

100 ja? Das Fach, das interessiert die Studenten. Äh, grammatische Strukturen ja, aber wieder aus aus den, aus mit aus aus also die das Sprachmaterial soll aus dem, aus dem Studium oder auf das auf das Studium auf dem Studium, äh, basieren. Das heißt, äh, äh, (...) das sind ja gut gute Methoden, dieses, diese, zum Beispiel die SOS-Methode oder dieses die Regeln selbst entdecken lassen, das ist alles sehr schön, aber, äh, mir geht es um den Inhalt. Inhalt dieser Strukturen, die wir vermitteln, ja? Es muss

105 immer ein Inhalt sein, der (.) direkt die Leute anspricht und das ist immer das, für Studenten ist das

das Studium. Natürlich, äh, Alltagsleben, Privatleben, Situationen aus verschiedenen Lebensbereichen kann man ja nutzen im Unterricht, aber da, es es es gibt keine Garantie, dass das, dass das, äh, hängen bleibt. Weil einkaufen auf Deutsch, das ist jetzt, pfff, (...) nicht so (.) evident, würd ich sagen, also nicht so selbstverständlich. Einkaufen auf Deutsch, ich werd ja erst in vier Jahren, wenn ich das
110 Deutschland-Semester mache, auf Deutsch einkaufen. Warum lern ich das jetzt? Und über die, diese grammatische Konstruktion des des des Dativs, zum Beispiel, ne, „geben Sie mir das“ oder in dieser Situation (...)

*Das heißt, es wäre deiner Ansicht nach (.) sinnvoller solche grammatischen Strukturen, ähm, mit
115 Studieninhalten zu verknüpfen und nicht mit solchen alltagssprachlichen Themen, die grade nicht relevant sind, oder?*

Genau, mit Studieninhalten anknüpfen und, äh, (...) es muss korrelieren mit mit der sogenannten Umgangssprache, also mit der Alltagssprache. Das heißt immer, äh, diesen Unterschied betonen: das
120 ist akademische Sprache und das ist (...) so spricht man halt in Deutschland. Also diese zwei Ebenen muss man halt, müssen den Lernern klar sein.

*Was ich noch fragen wollte zu deinem Werdegang: Inwiefern hat sich die Art und Weise, wie du unterrichtest, verändert bei dir im Laufe der Zeit? Also wenn du zurückdenkst an den Beginn deiner
125 Unterrichtstätigkeit, in diesen kleinen Gruppen, bis heute: Was lässt sich da inhaltlich und methodisch an Veränderungen feststellen?*

(5 sec) Ich muss erst was zu, zu den Lernern sagen. Also in Marokko waren das, äh, (...) meistens Leute, die, ähm, schon studiert haben oder auch nicht, aber die schon berufstätig waren und nach
130 Deutschland, äh, auswandern, also auswandern, also nach Deutschland wandern wollten. Äh, sie hatten andere Motivationen, das heißt, sie brauchten die Sprache nicht unbedingt für das Studium, für ein Semester oder für ein Jahr, sondern sie brauchten die Sprache für um um um sich um um in Deutschland Fuß zu fassen, ja? Also die die Bedingungen, die Ausgangsbedingungen sind anders und, ähm, ich hab eigentlich mehr Landeskunde gemacht, Landeskunde, ich hab sozusagen mehr deutsche
135 Kultur, mehr deutsch, deutscher Alltag, deutsche, äh, Medien, Politik, viele Bereiche sozusagen vorgestellt, ich hab die Leute damit bekannt gemacht. Äh und nebenbei, (.) waren Strukturen, waren Basics, also Verben, die die die ganz, die ganz einfachen Basics, „haben“ und „sein“ in zwei verschiedenen Tempora, äh, die Artikel, warum die Artikel, naja, warum gibt's keine Antwort, äh, [lacht] warum die, warum es drei Artikel gibt auf Deutsch, aber, äh, so diese diese Eigen-, diese
140 Besonderheiten der deutschen Sprache ein bisschen zu veranschaulichen.

Das waren auch Kurse im Level A1?

Genau, genau das war A1.

145

Ausschließlich A1?

A1, A1, A2, ich hab mit denen, ich habe eine Gruppe sozusagen sechs bis sieben Monate begleitet, ja? Und das war ja, sagen wir A1, A2 glaub ich, sie mussten eigentlich nur die A1-Prüfung schaffen, das haben sie alle geschafft, aber sie waren schon n bisschen drüber über A1. Ähm, hier habe ich mit 150 Studenten zu tun. Studenten, die in einem (.) klar definierten, strukturierten Rahmen ihr ihr ihr Studium halt machen. Und (.) die Sprachausbildung gehört zu diesem Studium. Die [Institution] bietet Deutsch-Kurse an und bereitet diese Studenten darauf vor, dass sie halt in einem Jahr in Deutschland sowohl das Prax-, das praktische, den praktischen Teil des Semesters als auch das Studiensemester (...) 155 möglichst einwandfrei, äh, verbringen. (...) Ich hab, ich hab an dieser Universität studiert, meinen Master, das heißt ich hab vieles mitbekommen, bevor ich an, bevor ich mit mit der Lehrtätigkeit beginne. Ich ich hab, ich weiß zum Beispiel, dass das nicht ausreicht was, was die Leute mitnehmen an an Deutsch an Deutsch an Kenntnissen der deutschen Sprache, dass das nicht ausreicht in Deutschland. Ich weiß, dass es relativ negatives Feedback aus Deutschland kommt, ähm, (...) und 160 meine, mein erster Kritikpunkt ist ja die Erklärung, könnte eine Erklärung sein dafür. Es wird wenig auf Studium und und und Beruf fokussiert, Studium und Beruf. (...) Ähm, jetzt muss ich auf deine Frage...

Nochmal zur Frage, also inwiefern hat sich dein Unterricht dann im Laufe der Zeit methodisch und 165 inhaltlich verändert?

Ja, es ist eine neue Situation für mich, ich hab ein, ich hab ein, äh, ich durfte in Marokko das Lehrwerk selber auswählen und und die Progression selber bestimmen, hier bin ich an einem Curriculum gebunden und, äh, (...), äh, ich hab meinen, ich hab schon meine, ich hab meine Schwierigkeiten 170 damit, ehrlich gesagt. Ähm, (...), Beispiel, ähm, die Deklination, zum Beispiel, die Deklination muss nicht unbedingt (.) im im Laufe von drei Lerneinheiten in einem Lehrwerk auftauchen, jedes Mal neue Tabelle und diese Tabellen sind gar nicht miteinander verknüpft, die Deklination der Adjektive oder oder oder der der Artikel, Artikel, Adjektiv und Nomen, das kann man alles, das kann man zusammenfassen und irgendwo (.) am Anfang vielleicht darstellen und (...) anstatt einer sich 175 wiederholenden Einführung (.) lieber eine sich wiederholende Übung, also wiederholt üben anstatt wiederholt einführen. Jedes Mal wird eine neue, ein ein neuer Deklinationstyp eingeführt und das haben, das haben nicht nur die Stud-, nicht nur die Studenten haben damit, ähm, hadern damit, sondern

wir auch, als Lehrer, ja? Ich, ich hör von Kollegen, dass sie zum Beispiel versuchen es zusammenzufassen, äh, und nicht die Leute mit drei, vier verschiedenen Tabellen überfordern, anstatt
180 vier, fünf Tabellen eine ganze Tabelle, eine Tabelle, wo das Ganze zusammengefasst ist und und, äh,
und dann das Wichtigste, weil, äh, die Deklination ist ist, äh, ist eine untergeordnete Rolle, ja, in in der
Grammatik.

*Hast du auch dich als Lehrertyp verändert? Also sieht dein Unterricht oder die Kommunikation mit
185 den Studenten, ähm, ist die heute anders strukturiert als noch vor ein paar Jahren?*

Ich hab ja, also mein Werdegang mit mit DaF, mit DaF-Unterricht, das ist ja vor, das mach ich jetzt
seit vier Jahren, vier, maximal viereinhalb bis fünf Jahren (.), als ich Germanistik studiert hab. Das
heißt, ich bin immer noch Anfänger und, äh, äh, dadurch, dass die Situation jetzt neu für mich ist, bin,
190 bin ich ja noch, bin ich ja immer noch ein Anfänger, es ist ja etwas völlig Neues für mich, ich hab ja
jetzt mit Studenten, äh, ich hab Studenten, äh, ich muss Studenten die deutsche Sprache beibringen,
und ich, äh, weiß, dass sie, äh, (...) ich ich, ok. Ich mache etwas jetzt, was ich früher nicht gemacht
hab, zum Beispiel das Analytische, wenn ich zum Beispiel Grammatik behandle, so strukturelle
Phänomene, dann dann setze ich auf das analytische Können der Studenten, weil ich weiß ja, das sind
195 Studenten, äh, zum Teil wissenschaftlich, Ingenieurwissenschaftler oder, äh,
Wirtschaftswissenschaftler und die haben ja das, die haben die die die Fähigkeit zu analysieren, sonst
würden sie ja nicht an an an einer Uni sitzen. Und ich ich versuch das auszunutzen, ja? Ich ich ich
versuch irgendwie eine, eine, äh, eine Grammatik, einen Grammatikunterricht zu machen, wenn es um
schwierige grammatisch, Grammatik-Phänomene geht, (...), der der Mathematik ähnelt, also ich ich,
200 zum Beispiel Satzstrukturen, Satzpositionen, was passiert, wenn wenn, äh, wenn eine Konjunktion
zwei Sätze verbindet, was passiert, wenn wir zwei Sätze miteinander verb-, Konjunktion verbinden,
die dann, äh, äh, die ein ein etwas Bestimmtes bedeutet, also Kausalität, äh, versus, äh, Konsequenz,
solche Sachen, die ja schon in A2, ja, explizit kommt das jetzt erst in in in Deutsch 4, also A2 plus,
B1, aber schon in A zw-, A1 kann man, weil weil man hat ja Lexeme wie „denn“, äh, „weil“, also
205 kau-, kausale Konjunktionen und man kann diese logischen, äh, äh, logischen Beziehungen im Satz
und in der Semantik auch n bisschen analytisch behandeln und und das auch sagen, sagen, also nicht
nicht nur implizit, sondern sagen, ne.

*Gibt's auf der anderen Seite – also das Analytische ist dazu gekommen in deinem Unterricht – gibt's
210 auch andere Sachen, die im Laufe der Zeit (.) rausgefallen sind? Also Dinge, die du am Anfang in
deinem Unterricht noch gemacht oder mal ausprobiert hast und von denen du dich dann aber im
Laufe der Zeit distanziert hast - so aus Erfahrung, aus deiner Erfahrung heraus?*

Ähm, ich, äh, ich hab immer noch, äh, äh (...) Ich muss aber das, ich muss das betonen, ich bin, ich bin
215 Anfänger, das heißt, das ist jetzt mein erstes Jahr in einer, in einer, äh, (.) Universität, Institution, ja?
Äh, der Vorkurs zum Beispiel, also die Phase, wo wir intensiv mit Anfängern arbeiten, in dieser Phase
mache ich Dinge, die ich im Semester nicht mache, zum Beispiel Spiele. (...) Spiele setze ich in dieser
intensiven Phase, weil ich weiß, dass das das das (.) die Studenten, sie verbinden zu viel Zeit mit mir,
als Lehrer, ja, wir sehen uns fünf Mal die Woche jeden Tag fünf Stunden ungefähr. Und das, das ist,
220 das ist zu viel und das kann zu viel sein und da, da kann schon die Motivation schon am Anfang
nachlassen, was was was schlimm sein könnte, wenn schon die Motivation in den ersten Wochen
[lacht] weg ist, ja? Deshalb versuche ich auch n bisschen zu variieren, mehr zu variieren, äh, Spiele,
äh, Videos, Filme, äh, viel Übersetzung, ja? Ich arbeite mit allen möglichen Sprachen, von denen ich
weiß, dass sie vorhanden sind, also und eigentlich, es gibt, die meisten sind ja, haben Englisch gelernt,
225 äh, arbeiten ja, ja eigentlich Deutsch, Arabisch, ähm. Im Laufe des Semesters, ähm, ist das n bisschen
anders. Ich arbeite weniger mit der Übersetzung, also ich nutze die anderen Sprachen weniger, äh, und
Spiele setze ich auch weniger ein, weil ich hab n Problem mit Spielen, äh. Spiele (...) ähnlich wie
Gruppenarbeit haben, äh, haben, äh, da gibt's ne, äh, (...) da besteht die Gefahr, dass die schwächeren
Studenten, äh, untertauchen, ja? Wenn wenn du, wenn du Gruppenarbeit machst und das und und und
230 die Gruppe sich selbst überlässt, ja? (...) Woher willst du als Lehrer wissen, dass alle was was, dass
alle, alle vier oder fünf Gruppen-, äh, äh, -lerner, äh, profitiert haben. (...) Äh, ich hab die Erfahrung
gemacht in in in der kurzen Zeit, äh, dass die schwächeren Studenten **nicht** von der Gruppenarbeit und
auch Gruppenspiele oder, also äh (...) Dinge, die man in der Gruppe macht, wo der, wo eine
schwächere Person, aus aus, äh, verschiedenen Gründen, äh, sich zurückzieht, äh, oder untertau-, ähm,
235 ähm, halt nicht nicht richtig mitmacht (.) und wie kann man das nachholen, wenn man das eben einmal
gemacht hat und und und wie kann man das nachholen? Deshalb, deshalb meide ich diese Spiele, ich
hab jetzt in dem einen Semester, also in drei Monaten Unterricht, hab ich, äh, vier oder fünf Mal
Spiele gemacht im Unterricht. Das ist, glaub ich so im Vergleich zu anderen Kollegen sehr wenig, äh,
ähm, ja.

240

*Du hast auf der einen Seite Dinge wie Übersetzung genannt, auf der anderen Seite Filme und Videos,
und dass diese Dinge im Laufe des Semesters weniger werden - was sind da die Gründe dafür, an was
liegt das?*

245 Das liegt an der, das liegt an der, an der Zeit, weil wir haben ja genug Zeit, drei Monate, wir wir
begleiten die Studenten drei Monate und ...

Drei Monate? Du meinst solange das Semester dauert?

250 Ja, so effektiv ist das, also die Vorlesungszeit, äh (...) Das heißt, wir haben die die Zeit, äh, oder die
(.) Studenten haben die Möglichkeit sich bestimmte, äh, (...) Formulierungen auf Deutsch, sich, also
das wiederholt zu hören. Das heißt, wenn ein Student heute eine Aussage ein ein Auf-, eine Aufgaben,
eine Arbeitsanweisung oder eine Erklärung heute nicht verstanden hat (...) es besteht die Möglichkeit,
dass er das morgen versteht, wenn ich das wieder wiederhole, auf **Deutsch**. (...) Es gibt das sogenannte
255 Lehrer-Echo, also Lehrer-Echo, das heißt, also mir wurde zum Beispiel in Deutschland empfohlen,
mich auch innerhalb der einen Sitzung mehrmals zu wiederholen, ja? Das heißt, keine Angst vor dem
Echo, vor dem Lehrer-Echo zu haben, weil das hilft, grade die Studenten, die vielleicht manchmal
nicht, nicht die nötige Konzentration haben, dass sie das nochmal zwei, drei Mal hören, was was was
ein starker Student nur einmal zu hören braucht, ja?

260

*Und Filme und Videos? Warum werden die weniger oder warum machst du die im Semester weniger
als in diesem Vorkurs?*

Ähm, im Vorkurs, äh, sind die Videos zum Teil auch auf Englisch, ja? Es sind ja Anfänger, die (.) das
265 ist ja ne Zumutung, wenn man ihnen dann sowas, also auf Deutsch, äh, in normalem Deutsch, also in,
äh, Standard-Deutsch, äh, äh, abspielen, äh, vorspielen würde. (...) Im Laufe des Semesters ham wir
viele, äh, ähm, ich nutze die, ähm, ich ich versuche eine Verbindung zwischen den Höraufgaben, also
die Sprache, die in den Hör-, Hörtexten gesprochen wird und die den Videos, die die uns jetzt in in der
Stufe Deutsch 2, also A1 plus, äh, zur Verfügung gestellt wurden vom vom, äh, von der Koordination.
270 Das sind, äh, Videos vom Goethe-Institut und ich hab sie eingesetzt, weil, weil eben, also die, das das
Sprechtempo und und, äh, (...) ja Sprechtempo-Niveau ist gleich wie die Hörtexte im im Lehrwerk,
aber Sprechtempo ist ist langsamer, ist langsamer. Ich hab gesehen, dass dass, dass, äh, die Studenten
die Videos besser, also sie kamen mit den Videos klarer als mit den Hör-, also mit den Audios aus
dem Lehrwerk, deshalb hab ich das dann regelmäßig gemacht, äh, alle zwei Wochen haben sie dann
275 ein ein solches Video geschaut. (...) Das wär's eigentlich für dieses Semester, ich weiß nicht, äh, was
ich für Videos einsetzen werde in der Zukunft, ich, es könnte noch komplexer werden, es könnten, es
könnte auch authentischer werden, wobei bei authentischen Texten authentischem, authentischem
Audio und visu-, audio und visuell, audio-visuelles Material auch, äh, das is (...) da is auch ne gewisse
Skepsis, weil wenn wenn ein Anfänger jetzt jetzt einen Film auf Deutsch, äh, schauen würde, dann
280 würd er nicht viel verstehen, äh, aufgrund des Tempos. Deshalb ist es, also ich, äh, man muss halt das
Auge dafür haben, was, also die die Studenten nicht überfordern, also nicht etwas anbieten, was, was
sie, äh, was für sie unzugänglich bleibt, ja.

*Wie würdest du denn die Zielgruppe an der [Institution] einschätzen, was sind so Charakteristika der
285 Zielgruppe an der [Institution]?*

(5 sec) Ja, ich hab bis jetzt die Grundstufen unterrichtet, 1, 2 bis 3 und es sind ja Studenten, sind
Erstsemester, Zweitsemester, (.) das heißt sind, äh, Jugendliche, die 18, 19, manchmal vielleicht noch,
äh, schon noch 17 Jahre alt sind und kommen direkt, von von einem bestimmten Schulsystem und das
290 ist eine ein eine Gesellschaft hier, die die ihre, ihre (...) Besonderheiten hat, es gibt (.) kulturelle
Aspekte, die man, die man, äh, (.) beachten muss. (...) Man man muss sich irgendwie auf die, auf die
Zielgruppe einstellen, aber auch nicht allzu sehr. Das heißt, ähm, (...) ihnen möglichst schon, äh, äh,
klar zu machen, was, was sie erwartet in dem Deutschlandjahr, äh, (...) ich find, äh, es es bestehen
schon krasse Unterschiede zwischen den Lerntad-, zwischen den Lerntaditionen, sowohl in der
295 Schule als auch in der Universität, zwischen, jetzt sagen wir Jordanien und Deutschland. Es gibt schon
große Unterschiede und äh, ähm (...) Zum Beispiel bin ich, äh, (.) nicht für für ein ein Konzept, das,
ähm, (...) auch was von der, von der, von dem Schulischen hat, von die, von dieser schulischen, äh,
Strenge hat und äh, auch, das, der, wie soll ich das nennen, das Disziplinare, der der der disziplinare
Aspekt, ähm. Ich hab den Eindruck, dass dass, ähm, dass hier an der Universität, es ist ja eine
300 jordanische Universität, auch wenn hier deutsches Personal tätig ist, ich hab den Eindruck, dass dass
dass die Studenten, ähm, immer noch, ähm, äh, immer noch, äh, also wei-, weiter erzogen werden
sollen. (...) Das das hat sein, das hat seine Begründung in der Kultur vielleicht, in der in der in der, äh,
hiesigen Gesellschaft, also in den hiesigen Traditionen, aber **trotzdem**. Ich komme aus Marokko, das
heißt ein mehr oder weniger mit Jordanien zu vergleichendes Land, aber ich bin **trotzdem** gegen
305 dieses Konzept, der die Leute nicht wie Erwachsene behandelt.

*Also welche Aspekte betrifft das dann, was für Aspekte aus der Schule werden dann an der Universität
weitergeführt? Was für ne Art von Lerntradition wird da fortgesetzt?*

310 Frontalunterricht zum Beispiel, die Absences, ähm, die Absences und äh, ähm (...) Ich weiß nicht, es
ist vielleicht nur ein Gerücht, aber ich, äh, ich, äh, wenn man zum Beispiel den Begriff „bespaßen“
verwendet, äh, es es bedeutet schon für mich, dass dass man hier, dass dass der Unterricht eine Art
Unterhaltung für die Studenten, weil sie, sie, natürlich, die Studenten sollen ja Spaß am Unterricht
haben, klar, aber nicht so viel Spaß, dass das nur Unterhaltung dann wird, dass man nur noch von
315 Bespaßung spricht.

*Und woher kommt diese Tendenz zur Bespaßung? Also kommt die von den deutschen Kollegen oder
kommt die aus der jordanischen Lerntradition?*

320 Das kommt aus dem Zusammentreffen der der der der der, bestimmter Denkstrukturen, ja? Ähm, (...)
Ich weiß nicht, äh, Studium ist eine ernste Sache, das das das weiß man in Deutschland, äh, und

warum warum nicht etwas von diesem Ernst auch hier, hier, äh, äh, vermitteln ohne erziehen zu wollen, ohne erziehen zu wollen, das heißt, äh, in die die Richtung, äh, hin zur zur zur Selbst-, zur Autonomie, so wie man in, an an einer deutschen Universität ein ein eine Autonomie von den
325 Studenten verlangt, die auch von den Studenten, die organisieren sich ihr ihr Studium selbst, die die die sind verantwortlich für ihr, äh, äh, Kommen oder Nicht-Kommen, an an der Vorlesung teilnehmen oder nicht teilnehmen, das alles, da da das alles, dafür alles sind sie sie verantwortlich, die Studenten. (...) Hier, äh, (...) ist das anders, äh, aber es darf nicht zuviel anders sein. Warum? Um einen eventuellen Schock zu vermeiden, wenn die Leute nach Deutschland gehen.

330

Und wie sieht das dann konkret aus, diese, diese schulische Tradition, mit der die Studenten dann sozusagen im Gepäck dann an die [Institution] kommen.

Frontalunterricht zum Beispiel, Frontalunterricht, ähm. (...) Studenten haben zum Beispiel im im
335 Gymnasium wenig gespielt, also wenig gespielt, wenig spielend oder wenig spielerisch gelernt. Sie bekomm-, sie kommen hier und und und besuchen dann den Vorkurs und und, äh, Deutsch 1 und sehen: Ah, es wird hier viel gespielt. (...) Das das gefällt ihnen vielleicht, das kann denen, das wird den meisten gefallen, ah wir gehen wieder spielen, wir spielen heute wieder im Deutschunterricht, aber (...) sind sich, sind sich diese Studenten bewusst, also dessen bewusst, ob ob das ihnen ihnen was nutzt
340 oder nicht, das das Spielerische im Unterricht (...) ja? Ob, ob man nicht (...) doch ein bisschen beibehält von dem Frontalunterricht, den sie kennen aus ihrer Lerntradition, ja? (...) Und allmählich in in in die in die Fremdsprache auch auch mit gängigen Methoden, also mit mit Methoden, die sie kennen, mit Methoden des Frontalunterrichts, ja? (5 sec) Das wär zum Beispiel, das ein Aspekt , äh, der, der ist, dieses Schulische, das Schulische halt anspricht.

345

Also das heißt, sie kommen mit Frontalunterricht, das ist das, was sie kennen, und wenn ich dich richtig verstehe würde es mehr Sinn machen, sie so nach und nach heranzuführen an solche neuen Methoden, ähm, um ihnen nicht das Gefühl zu geben, das hier alles nur Spiel und Spaß ist an der Uni.

350 Ja, ja.

*Ok, gibt es denn Sachen, die man dann mit dieser Zielgruppe, also mit den Studenten an der [Institution], ähm, (...) Dinge, die man mit dieser Zielgruppe nicht machen kann. Würdest du sagen, da gibt es im inhaltlichen oder methodischen Bereich, Dinge, die du für ungeeignet hältst oder für
355 nicht lerneffektiv?*

(5 sec) Wie gesagt, ich hab hab, ich bin auf jeden Fall skeptisch gegenüber allem was in der Gruppe

gemacht wird, also Gruppen im Unterricht, weil das braucht eine sehr gute Regie, Gruppenarbeit. Also Gruppenarbeit muss schon sehr gut üb-, üb-, überlegt, äh, geschehen. (...) Äh, und Spiele gehören, also Gruppenspiele gehören, sind ja Gruppenarbeit, Gruppenarbeit oder Gruppenspiele, in Gruppen spielen. Ähm, die, äh, (...) Powerpoint-Präsentationen zum Beispiel, die hier sehr sehr, also in allen Stufen, äh, (...) glaub ich, gang und gäbe sind, äh, Wortsch-, zum Wortschatz. Hier verwendet man so, so Bild-Wort-Kombinationen, äh, (...) das ist, das ist auch nicht immer sinnvoll, auch nicht immer sinnvoll.

365

Und weshalb nicht?

(5sec) Wir haben zwar ein ein Bild, das uns was Konkretes zeigt, (...) das eine Situation wiedergibt, das ist ein ein ein ein (.) ein Moment aus einem Kontext, aber es ist eben nicht ein, es ist eben kein Kontext. Das heißt man, man hat das Wort über dem Bild und man hat so diese diese Reduzierung des Kontextes im Bild. (.) Und das ist, das ist keine gute Wortschatz-Arbeit. Wortschatz-Arbeit muss im Kontext geschehen, (...) meinetwegen kann kann die Powerpoint auch eine Art Geschichte darstellen, also ein, eine bestimmte Reihenfolge, eine bestimmte Bez-, eine bestimmte Chronologie zwischen den den Bildern und nicht einfach so isolierte Wörter, das ist ja nicht viel besser als diese Wortschatzliste, ja? Das ist ja als als würdest, als würdest du, ähm, die gleiche Wortschatzliste nehmen und zu jedem Wort hier ein Bild, zu Bild, Bild, Bild, Bild, Bild. Das is, das is, äh, das is nich viel besser, also eine Powerpoint-Präsentation mit Wort und Bild ist nicht viel besser als, als eine Wortschatzliste. Beides gehört (.) in in in in in Situationen, Kommunikationssituationen und und Kontexte, man man man muss das Wort in einer Situation lernen. Situationen bietet ja das Lehrwerk an, (.) müsste halt nur sinnvoller genutzt werden.

380

Wie würdest du denn die, die Rahmenbedingungen des Unterrichts an der [Institution] beschreiben, wie sehen die aus? (...) Mit Rahmenbedingungen meine ich jetzt – wenn wir die Zielgruppe mal außen vor lassen – die Struktur des Unterrichts, also sowohl was die Räume, die Medienausstattung angeht, als auch Dinge, die so das Semester und den Unterricht strukturieren – das Lehrwerk, Curricula, Lehrpläne, Tests und Prüfungen. (.) Vielleicht kannst du ganz kurz nen Überblick geben, wie du diese Rahmenbedingungen an der [Institution] wahrnimmst.

385

(5sec) Ja, als Lehrer muss man natürlich alles, äh, (...) all diese Bedingungen im Blick haben und und muss man ja mit den verschiedenen Faktoren umgehen in der Lehrsituation (...) Technik ist, ist so ein Thema, äh, Beamer, also ich arbeite mit Computer, das heißt ich projiziere das Lehrwerk, also die Aufgaben projiziere ich auf auf auf, äh, an die Tafel. Und ich brauche immer einen Beamer, also Beamer muss immer funktionieren, es muss immer, äh, äh, parat sein. Es ist nicht immer der Fall. Äh,

390

die Räume, naja, die die die das Licht in den Räumen, aber dagegen kann man nicht viel machen, es
395 sei denn man, man hat schon ein ein, also die Leute, die dafür zuständig, also der, der die Räume, die
Raumverteilungspläne zuständig sind, müssen schon sich damit beschäftigen, wo grade die Sonne rein
scheint in das, in das Klassenzimmer, damit sie uns dann, äh, damit sie uns das berücksichtigen
können. Das ist nicht einfach, glaub ich, ähm, ähm. (...) Ja, noch wichtigere Rahmenbedingungen wie
Lehrwerk und, und, äh, Stundenplan und und, äh, Curriculum und, äh. Ich glaub mit dem ersten Punkt,
400 den den wir erwähnt haben, ähm, dass das Sprachausbildungskonzept, da haben wir ungefähr den den,
auch den Lehrplan angesprochen, wenn wir, wenn wir gemeint haben, dass dass Fachsprache, äh, oder
Wissenschaftssprache (.) eine etwas wichtigere Rolle spielen sollte als die allgemeine oder die
Alltagssprache, das einerseits.

405 *Inwiefern (.) beeinflussen denn diese Rahmenbedingungen, wie dein Unterricht aussieht? Inwiefern
bestimmen die, was dann im Unterricht wirklich gemacht wird?*

(...) Zum Glück, äh, hab ich jetzt vielleicht selten, ein oder zwei Mal, mein mein Unterricht um-
umstellen müssen wegen wegen Technik, weil etwas kaputt war oder weil Beamer kaputt war oder
410 Strom nicht ging, äh (...) ähm, ansonsten...

*Vielleicht was das Lehrwerk angeht oder die Curricula, Prüfungen, Tests – sind das Dinge, (...) die
dich in deinem Unterricht einschränken oder sind das Dinge, die jetzt in deinem Unterricht keine
Rolle spielen, die das Unterrichtsgeschehen nicht besonders beeinflussen?*

415 Äh, klar hab hab alle, haben, also Lehrwerk, Tests und Curriculum haben ja einen direkten Einfluss
auf meinen, äh, auf meinen Unterricht, äh, aber ich, dieser dieser Einfluss ist nicht, ist ist nicht so
negativ, dass ich sagen kann, es schränkt mich ein, äh, sondern ich versuche, ich versuche also das,
was was mir vorgegeben ist, ich versuche das, das Beste daraus zu zu holen und (...) ich ich orientiere
420 mich ja an an an an dieses Ziel des des Tests am am Ende einer Phase, also Midterm nach anderthalb
Monaten und Final dann nach drei oder dreieinhalb Monaten. Eingeschränkt fühle ich mich manchmal
kurz vor den Tests, wenn ich sehe, dass dass, äh, (...) dass etwas unbedingt und schnell geübt werden
muss. Dies, also dieses schnell sein das ist, das ist das was was was bei mir dann, äh, problematisch
ist. Ich bin nicht schnell, äh, ähm (...) a-, ansonsten komm ich schon klar mit mit der Zeit, die ich hab
425 in der Unter-, äh, in der Woche, fünf, äh, fünf, jetzt in Deutsch 2, Deutsch 1 und 2 sind das sogar sechs
Sitzungen, in Deutsch 3 nur vier, ich komme schon damit klar, also ich ich versuche immer die, das
das, äh, also den den Inhalt laut Lehrplan, den Inhalt für diese vier, fünf Tage gut zu verteilen auf die
Woche. Deshalb bin ich immer gut klargekommen, bis bis wie gesagt diese Phasen vor den, vor den
Prüfungen. Äh, laut Lehrplan habe ich zum Beispiel zwei, manchmal drei Tage für die Wiederholung,

430 manchmal auch nicht, ich glaube dieses Semester hatten wir vor dem Midterm glaub ich nur einen
Tag, war für die Wiederholung vorgesehen (...) ähm, ich ich weiß nicht, ich ich hab mit Kollegen
darüber gesprochen und (.) manche Kollegen habe ne ne intelligentere da Vorgehensweise, die die
sind am Anfang schneller, damit sie für die Wiederholung, also für die Zeit vor dem Test, äh, äh,
keinen Stress dann haben, damit sie dann in Ruhe wiederholen und intensiv üben und, äh, ja, intensiv
435 üben bedeutet dann halt, äh, auch individuell arbeiten, oft auf auf die schwächeren Studenten
eingehen, warum haben sie Schwierigkeiten bei dem einen oder anderen Thema. Das hab ich jetzt
gelernt, bei den erfahr-, von den erfahrenen Kollegen, ne, ich werd, ich werde, ich werde, äh, das im
nächsten Semester besser machen, das heißt ich versuche am Anfang schnell zu sein, also genau so,
also wie der Lehrp-, äh, wie der Lehrplan halt konzipiert ist, also genau die die die Inhalte zu machen
440 oder vielleicht noch schneller als der Lehrplan, (...) damit ich dann nicht in diese Bedrängnis komme,
äh, dass in die Vor-, Vor-, in die Test-Vorphase.

*Gehst du in deinem Unterricht auch über die vorgeschriebenen Inhalte im Lehrplan beziehungsweise
das Lehrwerk hinaus?*

445

Ja, also Zu-, Zusatzmaterialien, äh, meinst du jetzt inhaltlich auch, dass ich Dinge vermittele, die nicht
im Lehrplan sind?

*Zum Beispiel, ja genau. Also gibt es das, dass du inhaltlich über die, über das direkt Vorgeschriebene
450 im Lehrplan oder über die Materialien im, im Lehrwerk hinausgehst?*

Also inhaltlich nicht, äh, es sei denn wenn es um bestimmte Vokabeln, also, also das Phänomen der
Polysemie, wenn ich weiß, dass ein Wort im Deutschen mehrere Bedeutungen hat und dass die
Studenten nur die eine Bedeutung brauchen, jetzt die zwei anderen Bedeutungen überhaupt nicht
455 brauchen im Moment oder (.) vielleicht gar nicht, manchmal sag ich das schon im Unterricht. Ich ich
zeig halt auch die anderen Bedeutungen und und und und erkläre das auch, (.) manchmal, äh. (...) Aber
jetzt rein inhaltlich nicht, ich geh nicht über den Lehrplan hinaus. Methodisch schon. Ich ich arbeite
mit Zusatzmaterialien, ich, ähm, (...) vor allem im Sprechen, weil ich find, die die Dialoge oder die
Sprechaufgaben im im im im „DaF kompakt“ nicht so gut. Die sind sehr, zu, also, sie sind aus dem
460 Bauch heraus, also aus dem Bauch gemacht, äh...

Was stört dich an denen?

Ähm, also ich (...) ja, Einheit mit mit Thema Wohnen, da gab es, äh, da da haben die Autoren was
465 vermischt, also in in einem Dialog waren verschiedene Sachen vermischt, die die die die den

Studenten total überfordern. Also eine Wohnungssuche, Gespräch mit dem Vermieter, äh, äh, sich orientieren im Raum, in einer neuen Stadt, verschiedene Sachen in einem Mini-Di-, in einem, naja, kein Mini-Dialog, sondern einen richtigen Dialog mit mit, äh, mit jeweils fünf, sechs, sieben Sätzen für jeden, äh, Dialogpartner, das hab ich liegen lassen, ich hab einen Dialog aus woanders her
470 genommen.

Weil, weil das zu viel war, weil das inhaltlich zu viel war?

Ja, ja, (.) ja.

475

Und weil es dann die Ziel-, weil es dann die Zielgruppe überfordert hätte?

Ja, ja. Ich hab einen Dialog genommen, der genau so lang wie der Dialog im im Lehrwerk ist, aber der halt ein ein bestimmtes Thema fokussiert, nämlich, äh, äh, (...) ja, äh, nee, also genau, es war ein
480 Telefongespräch, äh, war das und das Telefongespräch sollte ja etwas Bestimmtes fokussieren mit diesen Neben-Infos, also (.) Neben-Infos sollten dann auch keine also nich nich das, nich den roten Faden des Dialogs, äh, bilden. (...) Das hab ich jetzt aus aus, ich weiß jetzt nicht mehr, woher ich das, äh, genommen hab, aber das (...) hab ich aus aus m extra, aus m anderen Lehrwerk genommen. Das durfte ich glaub ich, äh, weil wir dürfen nur mit Lesetexten aus anderen Lehrwerken nicht arbeiten,
485 aber ansonsten mit Dialogen schon, Dialoge aus anderen Lehrwerken schon, ja.

*Was sind denn Ziele des DaF-Unterrichts, also Ziele **deines** DaF-Unterricht: Was möchtest du, was die Studenten am Ende nach einem Semester bei dir gelernt haben? (...) Was ist für dich das Wichtigste, was die Studenten aus deinem Deutsch-Kurs mitnehmen sollen?*

490

(...) Ok, die Studenten, die schreiben ja einen Test, ein Final am Ende des Semesters und (...) äh, dieser Test ist sozusagen die die Bewertung, es ist die Beurteilung darüber, was sie gelernt haben und was nicht. (5 sec) Mein Wunsch oder mein Ziel, das in den gegebenen jetzt, in der gegebenen Situation nicht geschieht, (.) weil weil das Konzept ja, äh, äh, nicht nicht optimal ist, mein Wunsch ist, dass, äh,
495 dass dass ich den Studenten, äh, den Studenten dabei (...) helfe, sie dabei begleite sich auf auf das Studium und auf das Praktikum **wirklich** vorzubereiten. Wirklich, also nicht, nicht nur, nicht nur oberflächlich, sondern wirklich sich vorzubereiten, äh, (...) dass sie, äh, zum Ende des Semesters ein bestimmtes Interesse entwickelten, Interesse an (...) Interesse auf Deutsch. Das heißt Interesse sollten sie schon haben an ihrem Fach. (...) Ein Student studiert Mechatronik, weil er das mag, weil er etwas
500 damit verbindet, weil er Ziele hat, weil er da Karriere machen will, weil er irgendwas aufbauen will, das, das hängt mit seinem Leben zusammen, das ist (.) Mechatronik ist für ihn wichtig oder sollte für

ihn wichtig sein. Mein Wunsch ist, dass wenn ein Student bei mir ein Semester gelernt hat, dass (.) ich
(.) ihn (.) seinem Ziel, äh, äh, näh-, äh, annähern helfe. (...) Und zwar mit mit mit ein bisschen
Deutsch, das heißt, dass was er auf Deutsch, auf Englisch kann und auf Arabisch, äh, dass er das auch
505 halt das n bisschen auf Deutsch formulieren kann, dass er, dass er sagen kann, äh, das was ich hier
mache, das wird zum Beispiel in Deutschland so und so gemacht. Und das nennt man in Deutschland
so und so. Dass er halt was Konkretes halt, was was deutsche Sprache und und und, äh, und, äh, (...)
Kultur angeht. Ich verwend jetzt den Begriff Kultur, aber damit mein ich ja seine Kultur, weil er ist ja
Student der Mechatronik, jetzt unser Beispiel, Student der Mechatronik, der sich für diesen
510 technischen Bereich, äh, interessiert.

*Ich hab noch zwei Fragen. Die eine Frage wär zu dem Fragebogen, ähm, da hast du angegeben, dass
du die Unterrichtsbereiche Literatur und Phonetik beziehungsweise Phonologie als relativ unwichtig
für deinen Unterricht einschätzt. Warum spielen Phonetik und Literatur in deinem Unterricht eher
515 eine untergeordnete Rolle?*

Äh für, für **diesen** Unterricht, also ich würde gerne Literat-, ich möchte gerne, dass Literatur ein, eine
übergeordnete Rolle spielt, aber sie spielt jetzt eine untergeordnete Rolle, weil es sind **Ingenieure**, (.)
Ingenieurwissenschaftler und und und Wirtschaftswissenschaftler, die bei uns Deutsch lernen. (...) Das
520 heißt, wir werden niemals die Zeit aufbringen, ihnen literarische Aspekte, mit ihnen literarische
Aspekte zu behandeln, um um ihnen die, um ihnen die Zugang zur deutschen Sprache zu zu, äh, zu
ermöglichen. (...) Wenn wenn das geisteswissenschaftliche Fachbe-, Fachbereiche wären, dann schon,
weil sind ja Naturwissenschaft-, natur-, also technische und dann naturwissenschaftliche Fachbereiche
und Wirtschaftsfachbereiche. Deshalb ist ist ist, äh, (...) ist auch keine Zeit für literarische Texte da
525 und ich glaub, äh, in dem in dem, jetzt in dem Lehrwerk Deutsch 2 für dieses Semester ist, ist ein
Märchen da, ein Märchen als Textmaterial, unter den Texten im Lehrwerk ist ein Märchen und dieses
Märchen hat man auch nicht in den Lehrplan aufgenommen, das ist, das heißt, es ist fakultativ. Das
heißt, ich ich ich hätte das gerne gemacht, wenn ich die Zeit gehabt hätte, dieses Semester noch. (.) Ich
arbeite **gerne** mit Literatur, mit literarischen Texten, aber das brauchen die Studenten jetzt nicht.

530

*Und der Bereich Phonetik und Phonologie, inwiefern oder was sind die Gründe dafür, dass der in
deinem Unterricht keine beherrschende Rolle spielt?*

So, Phonetik, äh. (5 sec) Also die die, äh, das Hören ist ja immer da, ne, weil sobald wir den Mund
535 aufmachen, dann dann hören die die Studenten was. Sie hören den Lehrer, sie hören die Mitstudenten,
wenn sie was sagen, das heißt, die Sprache wird immer gehört. (5 sec) Also im Rahmen meines
Master-Studiums hab ich ja gesehen, wie manche Gruppen, wie Kommilitonen, Kommilitonen von

mir die die phonetische, phonetische Probleme untersucht haben. Und (.) es gibt so, es gibt die
Klassiker hier in der arabischsprachigen Welt, ja? Arabische Lerner haben Schwierigkeiten mit
540 bestimmte deutschen (.) Lauten, sag ich jetzt mal. Dessen bin ich mir bewusst, (.) aber ich widme dem
keine Extra-Zeit in meinem Unterricht. Ich versuche ab und zu das, darauf hinzuweisen auf diese, auf
diese (.) Unterschiede zwischen Deutsch und Arabisch, ja? Und, und versuch (...) eine korrekte
Aussprache zu, zu haben, ich selbst, damit damit das, damit die Studenten auch hören, wie das richtig
ausgesprochen wird und, ähm, ich ich ich, ähm, ich ich habe leider **nicht** die die Möglichkeit,
545 Phonetik-Übungen zu machen, also sinnvolle Phonetik-Übungen. Ich kenne einige Phonetik-Übungen,
die die die gut sind, aber ich habe die Möglichkeit nicht, bisher hab ich nicht gehabt zu machen.

*Und weshalb? Weshalb gibt es die Möglichkeit nicht, also aus welchen Gründen gibt es die
Möglichkeit nicht?*

550

Äh, (...) **Zeit**. Zeit, ja? Weil, sobald ich mit einer Übung beginne, ich ich mach keine zwei, drei
Minuten-Übungen, ich ich bin gegen diese Mini-Übungen, die die man schnell macht, äh, und gleich
das nächste Thema. Eine Übung muss bei mir mindestens ihre, ihre zehn Minuten, wenigst-,
mindestens zehn Minuten, äh, dauern, wenn das ne und auch ne Phonetik-Übung. Ja, und und ich kann
555 auf diese phonetischen Probleme, phonetischen Bereiche, äh, hin und wieder eingehen, ohne dass ich
dem ein ein eine Sonder-, einen Sonderraum, einen gesonderten Raum in in dem Unterrichtsverlauf,
äh, widme. Deshalb spielt das eine untergeordnete Rolle, obwohl das wichtig ist, es ist wichtig, aber
wie gesagt, das das Hören das das Hören ist ist ist auch eine Hilfe, (.) das Hören an sich. Sie, die
Studenten hören mich, sie hören sich sel-, sie hören einander, wenn wenn die starken Studenten
560 sprechen, sie hören die Hörtexte im im im aus dem Lehrwerk, sie hören wenn wenn wir ein Video mit
mit mit langsamem Sprechtempo zeigen, dann hören sie wieder das und dann dann dann kommt halt
dieser Input, der ihnen bei der, bei der, ähm, bei der Entwicklung einer einer richtigen Phonetik helfen
kann.

565 *Gut, meine letzte Frage wäre: Angenommen wir befänden uns jetzt in einem idealen Unterricht, also
das heißt sowohl was die Rahmenbedingungen und was die Zielgruppe angeht, auch was die eigenen
Ziele angeht: Wie würdest du in so einer idealen Unterrichtsumgebung unterrichten und inwiefern
sähe dein Unterricht dann anders aus? Mal nur als Gedankenspiel, also jetzt weg von der
[Institution], sondern wir gehen in ne Unterrichtssituation, die du als ideal einordnen würdest...*

570

Äh, wie ich vorhin schon gesagt hab, als ich, äh, die Freiheit hatte im im mit einer kleinen Gruppe, äh,
selbst zu bestimmen was, mit welchem Material, mit welchem Unterrichtsmaterial ich arbeite, habe
ich trotzdem ein ein Lehrwerk genommen, ja? Also ich ich ich denke, ein Unterricht braucht, braucht

unbedingt ein Lehrwerk. (.) Nur man man braucht ein Lehrwerk, um sich daran zu orientieren. Das
575 Problem ist (...) was soll, man muss entscheiden, was aus dem Lehrwerk genommen wird und wie die
Progression aussehen soll. (...) Äh, ich finde, als man sich hier zum Beispiel für „DaF kompakt“
entschieden hat, hat man, ist man zu sehr bei bei diesem „DaF kompakt“ geblieben, das heißt man,
man ist quasi dieser Progression treu, die in „DaF kompakt“ ist. (.) Muss man das? (...) Das ist, das ist
580 die Frage. In einem idealen Unterricht hätte ich jetzt ein Lehrwerk, aber ich muss nicht Seite per Seite,
also, äh, ja, das Lehrwerk behandeln, ich kann auch überspringen, ich kann eine ganze Lehreinheit
ignorieren, wenn wenn ich weiß, ah dieses Thema ist ist ist, ähm, unwichtig.

*Das heißt, würdest du auch andere Themen in deinem, in diesem Unterricht dann behandeln, also
hätte das inhaltliche Konsequenzen?*

585 Genau, genau, ich hätte, ich hätte ja, ich würde, äh, das umsetzen, was was ich ja als als, äh, also diese
Ansicht, die ich am Anfang vertreten hab, ne, Fachsprache, mehr Fachsprache, äh, weniger
Allgemeinsprache, das würde ich in in einem idealen Unterricht für **Studenten**, für Studenten, äh,
machen.

590 *Würde sich dann auch methodisch etwas ändern in so einem idealen Unterrichtsumfeld oder hätte das
keinen Einfluss?*

Äh, das wär dann entsprechend den Studienfächern geschehen. Wenn wir zum Beispiel, äh, Leute der
595 Biomedizin haben, dann muss was ja mit mit Biomedizin zu tun haben, Medizin ist ist, äh, es reicht
nicht glaub ich, wenn man nur mit Texten arbeitet, also ich bin schon ein ein ein Typ, der mehr mit
Texten arbeitet, aber das ist zum Beispiel für, das wäre für die Wirtschaftsstudenten (...) sinnvoll, ne,
Wirtschaftsstudenten haben schon viel mit dem Text zu tun, ne.

600 *Das heißt, bei den Medizin-Studenten, inwiefern sähe das dann methodisch anders aus, zum Beispiel?*

Das das das muss dann überlegt, äh, werden, wie, wie man mit ihnen (.) auf dieser Ebene der
Fachsprache, äh, ihnen die, also die die Inhalte, die fachsprachlichen Inhalte im Kontext vermittelt,
dass dass muss dann überlegt werden. Ich glaube der Lehrer muss auch was von Medizin verstehen
605 [unverständlich]

*Gäbe es auch Dinge, die du dann in so einem idealen Unterricht bewusst weglassen würdest, von
denen du sagst, die mach ich dann nicht, also inhaltlich und methodisch?*

610 (...) Ich weiß nicht, es kommt drauf an, es, ich kann, ich kann, naja, Diktat zum Beispiel, Diktat, ich weiß nicht, ob Kollegen hier Diktate machen, ich weiß nicht, [lacht] aber Diktat is is etwas, was gar nicht, äh, was was überhaupt nicht in Frage kommt bei mir, also Diktat. Wozu denn den Leuten, den Leuten was diktieren? Weil das Ziel eines Diktats ist die Rechtschreibung, (...) das, das muss nicht sein. Rechtschreibung, äh, es gibt verschiedene, es gibt mehrere Methoden die Rechtschreibung zu, zu
615 üben, weil Diktieren ist ist so künstlich, (.) es gibt, (...) das versetzt die Studenten in in ein ein ersten Schuljahr.

*Jetzt ist mir doch noch eine Frage eingefallen (...) und zwar: Inwiefern haben dich denn deine Erfahrungen beim Lernen von Fremdsprachen – also du hast ja selber Deutsch als Fremdsprache
620 gelernt und sicher auch noch andere...*

Englisch als Fremdsprache, aber...

*Genau, (...) inwiefern haben dich denn deine Erfahrungen, die du selber gesammelt hast beim Lernen
625 einer Fremdsprache, inwiefern beeinflussen die, wie du heute Fremdsprachen unterrichtest? Hat das einen Einfluss auf deinen Unterricht gehabt beziehungsweise hat es diesen Einfluss immer noch?*

(...) Ich denke ja, das hat einen Einfluss. (5 sec) Obwohl natürlich meine, meine Bedingungen, meine Ausgangsbedingungen mit dem Deutsch lernen völlig anders waren. Ich hab Deutsch in neun Monaten
630 intensiv gelernt, um um B1 zu erreichen, ja? (5 sec) Das war schon, (...) das kann man jetzt nicht vergleichen mit dem, mit mit meinem Unterricht jetzt, äh, ähm, aber ich versuche trotzdem (.) so Parallelen zu finden und und, äh, das nutzbar zu machen für für meine Lerner, für meine Studenten.

*Also Parallelen zwischen (.) zwischen deinem Lernprozess, als du Deutsch gelernt hast und den
635 Studenten jetzt?*

Genau, ja, ähm, ähm, das Problem dabei ist leider, dass dass meine Studenten nicht (...) nicht die gleichen, äh, Erstsprachen haben wie ich und auch (...) oder nicht die gleichen Bezugssprachen, weil als ich Deutsch gelernt hab, hab ich viel mit Französisch, äh, äh, kontrastiv, äh, gearbeitet, also viel
640 mit Deutsch und Französisch verglichen, ja, damit ich das deutsche Sprachsystem besser begreife hab ich viel mit französischer Grammatik und (.) allen möglichen Sprachbereichen aus aus dem Französischen verglichen, ähm. (...) Jetzt versuche ich mit den Studenten, weil ich weiß, dass sie gut in Englisch sind, manchmal so gut, so besser als ich in Englisch sind, ich versuche das zu nutzen, ich wenn wenn ich weiß, dass das ein Phänomen, äh, ob jetzt phonologische Phänomene oder auch oder
645 semantische Phänomene da ähnlich sind in Deutsch und Englisch, ich versuche darauf hinzuweisen,

äh, (...) natürlich mit dem Risiko der Interferenzen, das heißt, dass das, äh, also der Übergeneralisierung oder des des falsch falsch Lernens oder der falschen Übertragung der der der Regeln auf andere sprachliche Bereiche, äh, man muss ein ein Mittelmaß finden dabei. Ich versuch das zu nutzen, ich sehe, dass die Studenten, die sehr gut in Englisch sind, mir dabei folgen, weil sie
650 checken das sofort, dass das das Phänomen in Englisch und Deutsch ähnlich ist, aber wir haben leider auch Studenten im Unterricht sitzen, die die nicht so gut sind, nicht so stark in Englisch (...) da bietet sich dann das Arabische an, ne?

*Hast du in deiner Fremdsprachenbiographie auch negative Erfahrungen gemacht, ähm, also negative
655 Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht, dass du dann manche Dinge ganz bewusst nicht machst in deinem Fremdsprachenunterricht jetzt, weil du sagst, die haben mir damals als Schüler, als Student hab ich das nicht gern gemacht oder hat mir das nichts gebracht? Also ziehst du Konsequenzen aus deinem eigenen Fremdsprachenunterricht von früher oder spielt das keine Rolle bei dir?*

660 (5 sec) Also ich hab, als ich ja Deutsch gelernt hab, äh, war, hatte ich diese diese Perspektive, die ich jetzt habe, hatte ich nicht, ich ich ich war ein ein Student oder ein angehender Student, ne, ich war im letzten Jahr des Gymnasiums und, äh...

Aber ich mein jetzt, aus der Rückschau...

665

Ja, das heißt, ich habe nicht alles, ähm, ähm, ich habe nicht hinter der Methodik damals blicken können als als als normaler, als junger Student. (...) Ähm, ähm, aber das war schon, ähm, (...) das war, das war schon, ich glaub mein mein Unterricht heute ist nicht so viel anders wie der Unterricht von damals glaub ich, weil, ähm, (...) wir haben zu wenig gespielt, es war mehr frontal, es waren sogar zu
670 wenig Dialoge. (.) Dialog war sehr wenig, das mach ich natürlich anders, ich ich versuch schon, äh, die Sprechkompetenz zu zu zu zu üben, dementsprechend haben Dialoge auch einen einen, ähm, einen, spiele Dialoge eine größere Rolle in meinem Unterricht. (...) Das ist zum Beispiel anders, genau, die Sprechkompetenz, ja. Wir haben (...) wenn wir in damals gesprochen haben im im Unterricht, als ich Deutsch gelernt hab, dann war das eher so die die Papagei-Methode, also das
675 Wiederholen, das Nachsprechen. (...) Das Nachsprechen mach ich heut, mach ich in meinem Unterricht nicht, wenn dann selten oder versehentlich, ich weiß nicht, aber ich vermeide das, nachsprechen das, das bringt nicht viel, das bringt nicht viel. (.) Ich seh sogar, dass manche Studenten sich (.) sich weigern nachzusprechen, sie finden selber, dass das blöd, äh...

680 *Das heißt in dem Bereich machst du's heute methodisch anders, aber so generell?*

Generell nicht viel anders, generell nicht viel anders, also das heißt wenig Spiele, (.) wenig, äh, (...) naja, neue Medien, ich weiß nicht, ob man ne Powerpoint-Präsentation als neue Medien bezeichnen soll [lacht], aber wenig Powerpoint-Präsentationen, ja.

685

Vielen Dank für das Interview.

Aber gerne. Gern geschehen.

4.2 Sequenzen des Interviews mit F.

Seq. 1: Biografisches

(1.1) Ich bin auf Umwegen zum Studium der Sprache und Literatur gekommen. Ich habe zuerst VWL in Marokko und dann BWL in Deutschland studiert und habe anschließend begonnen Sprache und Literatur zu studieren. Der Studiengang in Marokko hieß „Deutsche Studien“, „Etudes allemandes“, eine Art Auslandsgermanistik, den ich auf Bachelor studiert habe. Dann habe ich den Master in „Deutsch als Fremdsprache“ an der [Institution] gemacht und war während des Deutschlandssemesters in München.

(1.2) In den letzten zwei Jahren des Studiums habe ich parallel ein bisschen Deutsch unterrichtet, zum Teil Nachhilfe, zum Teil in einer Sprachschule mit einer kleinen Gruppe von sieben, acht Lernern, zwei Mal die Woche, Abendkurs. Das war meine erste Unterrichtspraxis, das habe ich für zwei Jahre gemacht.

Seq. 2: Das Verhältnis von Alltagssprache und Fachsprache und die Rolle der Grammatik

(2.1) Es war in Deutschland sehr interessant zu sehen, wie ein Institut die Leute auf das Studium vorbereitet. Ich habe dort etwas gesehen, was ich bei meinem jetzigen Arbeitgeber vermisse, nämlich es wurde viel mehr Fachsprache und weniger Allgemeinsprache behandelt und auch mehr Grammatik. Aber man stand auch dazu, man setzte auf die Grammatik und war konsequent dabei, weil man wusste, das ist nützlich für das Studium, um überhaupt mit so viel akademischer Sprache zurecht zu kommen.

(2.2) Man nahm immer Texte, die sich direkt auf das Studium bezogen haben, populärwissenschaftliche Texte, mit solchen Materialien hat man da gearbeitet und eine sehr kleinschrittige, sehr ausführliche Textarbeit gemacht.

(2.3) Ich finde an der [Institution] die Tatsache sehr schade, dass man hier im Laufe von drei Jahren Deutschunterricht, die ersten anderthalb Jahre den Leuten Allgemeinsprache vermittelt, also Alltagssprache, zum Beispiel wie verständige ich mich im Alltag, auf der Post oder im Supermarkt, solche Sachen, und erst ab dem vierten Semester kommt dann die Fachsprache.

(2.4) Alles, was man in den ersten drei Semestern gelernt hat, das gerät, würd ich sagen, in Vergessenheit, diese Gefahr besteht, weil man ja nicht in einem deutschsprachigen Raum ist und nicht übt, was man lernt. Ich kann sehr gut mit meinen Studenten einen Dialog auf der Post spielen und sie werden da begeistert dabei sein und sie werden auch was lernen, aber wie lange das sitzen bleibt bei denen, das ist die Frage, denn sie werden erst ab dem vierten Jahr in Deutschland sein.

(2.5) Man macht schon in Deutsch 1 Fachsprache, aber sehr wenig. Man macht ein Modul Grundkenntnisse in der Mathematik, am Ende des Semesters, drei bis vier Stunden insgesamt, aber das ist sehr wenig, finde ich.

(2.6) Man müsste schon ab dem ersten Semester, wenn man weiß, was die Studenten für Fächer haben, sich auf diese Studienfächer einstellen. Diese Unterteilung in wirtschaftswissenschaftlich, ingenieurwissenschaftlich und Architektur, die hier in Deutsch 5 gemacht wird, das müsste man meiner Ansicht nach schon am Anfang machen.

(2.7) Ich würde sogar die Alltagssprache kurz vor dem Deutschlandaufenthalt nochmal auffrischen oder intensiver behandeln. Also am Anfang mehr Fachsprache und gegen Ende verstärkt Alltagssprache.

(2.8) Die Progression in unserem Lehrwerk „DaF kompakt“ ist sehr steil, es wird also sehr viel behandelt in wenig Zeit. Das ist problematisch, denn man möchte den Lernern einerseits Strukturen beibringen, die sie gebrauchen sollen, man verlangt also von ihnen eine bestimmte Konzentration bei den Strukturen und man verlangt von ihnen gleichzeitig, dass sie das beibehalten, was sie an Wortschatz für diese Alltagssituationen gelernt haben, dass sie das auch behalten.

(2.9) Aber das Problem ist: Das, was die Studenten direkt interessiert, ist das Studium, also das Fach, das interessiert die Studenten.

(2.10) Grammatische Strukturen ja, aber das Sprachmaterial soll auf dem Studium basieren.

(2.11) Das heißt, das sind ja gute Methoden, zum Beispiel die SOS-Methode oder dieses die Regeln selbst entdecken lassen, aber mir geht es um den Inhalt dieser Strukturen, die wir vermitteln. Es muss immer ein Inhalt sein, der die Leute direkt anspricht und für Studenten ist das immer das Studium.

(2.12) Natürlich Alltagsleben, Privatleben, Situationen aus verschiedenen Lebensbereichen kann man ja nutzen im Unterricht, aber da gibt es keine Garantie, dass das hängen bleibt. Weil einkaufen auf Deutsch, das ist jetzt nicht so evident, würde ich sagen, ich werde ja erst in vier Jahren, wenn ich das Deutschlandsemester mache, auf Deutsch einkaufen. Warum lerne ich das jetzt?

(2.13) Man muss immer diesen Unterschied betonen: Das ist akademische Sprache und das ist Alltagssprache, so spricht man halt in Deutschland. Diese zwei Ebenen müssen den Lernern klar sein.

(II.2.1) Mit Alltagssprache meinte ich das allgemeinsprachliche Wissen, also Dinge, die gar nichts mit dem Studium zu tun haben. Ich bringe dem Lernere eine grammatische Struktur bei und das Beispiel ist Eis bestellen oder einen Brief schicken oder ein Buch schenken, [...] Beispiele aus dem Alltag. Und wir erwarten als Lehrer, dass dieses Strukturwissen sitzt bei Beispielen, [...] die nicht direkt relevant sind. Was relevant ist, ist das Studium.

(II.2.2) Mit zwei Ebenen meinte ich die Wissenschaftssprache [...] und die Alltagssprache. Oft bringen wir den Lernern Ausdrücke der Alltagssprache bei und sprechen Ausdrücke der gehobenen Sprache gar nicht an. Aber man muss das, glaube ich, sagen: So sprechen die Leute, aber es kann sein, wenn du in der Vorlesung sitzt, dass [...] der Professor eine Mischung aus Umgangssprache und gehobenem Deutsch spricht, es kann sein, dass er diesen Ausdruck verwendet, der typisch für Schriftsprache ist.

(II.2.3) In diesem Fall müssen die Studieninhalte und ihre Versprachlichung korrelieren. Ihre Versprachlichung ist ja oft diese Wissenschaftssprache, die muss korrelieren im Unterricht.

Korrelieren ist vielleicht zu weit gegriffen, aber diese zwei Ebenen müssen im Unterricht ihren Platz haben, sie müssen parallel laufen.

Seq. 3: Veränderungen des eigenen Unterrichts im Laufe der Zeit

(3.1) In Marokko habe ich meistens Leute unterrichtet, die schon studiert haben oder berufstätig waren und nach Deutschland auswandern wollten. Das heißt, sie brauchten die Sprache nicht unbedingt für das Studium, sondern sie brauchten die Sprache, um in Deutschland Fuß zu fassen.

(3.2) Die Ausgangsbedingungen waren anders und ich habe mehr Landeskunde gemacht, ich hab sozusagen mehr deutsche Kultur, deutscher Alltag, deutsche Medien, Politik, viele Bereiche sozusagen vorgestellt, ich hab die Leute damit bekannt gemacht.

(3.3) Und nebenbei habe ich Strukturen vermittelt, die ganz einfachen Basics, „haben“ und „sein“ in zwei verschiedenen Tempora, die Artikel und so weiter. Ich habe eine Gruppe sechs bis sieben Monate begleitet, das war A1, A2.

(3.4) Hier habe ich es mit Studenten zu tun. Studenten, die in einem klar definierten, strukturierten Rahmen ihr Studium machen. Und die Sprachausbildung gehört zu diesem Studium.

(3.5) Die Deutsch-Jordanische Universität bereitet diese Studenten darauf vor, dass sie halt in ihrem Jahr in Deutschland sowohl den praktischen Teil des Semesters als auch das Studiensemester möglichst einwandfrei verbringen.

(3.6) Ich habe an dieser Universität meinen Master studiert, das heißt ich habe vieles mitbekommen, bevor ich mit der Lehrtätigkeit begonnen habe. Ich weiß zum Beispiel, dass das nicht ausreicht, was die Leute mitnehmen an Kenntnissen der deutschen Sprache, dass das nicht ausreicht in Deutschland. Ich weiß, dass es relativ negatives Feedback aus Deutschland kommt. Die Erklärung dafür könnte sein, dass wenig auf Studium und Beruf fokussiert wird.

(3.7) Das ist an der [Institution] eine neue Situation für mich. In Marokko durfte ich das Lehrwerk selber auswählen und die Progression selber bestimmen, hier bin ich an ein Curriculum gebunden und damit habe ich meine Schwierigkeiten, ehrlich gesagt.

(3.8) Zum Beispiel muss die Deklination nicht unbedingt im Laufe von drei Lerneinheiten in einem Lehrwerk auftauchen, jedes Mal mit einer neuen Tabelle und diese Tabellen sind gar nicht miteinander verknüpft. Die Deklination der Adjektive, der Artikel, Adjektive und Nomen, das kann man alles zusammenfassen und am Anfang vielleicht darstellen. Jedes Mal wird ein neuer Deklinationstyp eingeführt und damit hadern nicht nur die Studenten, sondern auch wir als Lehrer.

(3.9) Ich höre von Kollegen, dass sie das zusammenzufassen und nicht die Leute mit drei, vier verschiedenen Tabellen überfordern, sondern eine Tabelle, wo das Ganze zusammengefasst ist und dann nur das Wichtigste, weil die Deklination in der Grammatik eine untergeordnete Rolle spielt.

(3.10) Anstatt einer sich wiederholenden Einführung lieber eine sich wiederholende Übung, also wiederholt üben anstatt wiederholt einführen.

Seq. 4: Lehrertyp und Veränderung im Laufe der Zeit

(4.1) Ich unterrichte jetzt seit maximal fünf Jahren DaF. Das heißt, ich bin immer noch Anfänger und das ist jetzt eine völlig neue Situation für mich. Ich muss jetzt Studenten die deutsche Sprache beibringen.

(4.2) Ich mache etwas jetzt, was ich früher nicht gemacht hab, zum Beispiel das Analytische. Wenn ich zum Beispiel Grammatik behandle, strukturelle Phänomene, dann setze ich auf das analytische Können der Studenten, weil ich weiß, das sind Studenten, Ingenieurwissenschaftler oder Wirtschaftswissenschaftler und die haben die Fähigkeit zu analysieren, sonst würden sie ja nicht an einer Uni sitzen. Und das versuche ich auszunutzen.

(4.3) Ich versuche einen Grammatikunterricht zu machen, wenn es um schwierige Grammatik-Phänomene geht, der der Mathematik ähnelt, zum Beispiel Satzstrukturen, Satzpositionen, was passiert, wenn eine Konjunktion zwei Sätze verbindet, was passiert, wenn wir zwei Sätze mit einer Konjunktion verbinden, die dann etwas Bestimmtes bedeutet, also Kausalität versus Konsequenz, solche Sachen.

(4.4) Man kann diese logischen Beziehungen im Satz und in der Semantik auch ein bisschen analytisch behandeln und das auch sagen, sagen, also nicht nicht nur implizit, sondern sagen.

Seq. 5: Spiele und Gruppenarbeit

(5.1) Im Vorkurs zum Beispiel mache ich Dinge, die ich im Semester nicht mache, zum Beispiel Spiele.

(5.2) Spiele setze ich in dieser intensiven Phase ein, weil ich weiß, dass die Studenten sehr viel Zeit mit mir als Lehrer verbringen. Wir sehen uns fünf Mal die Woche jeden Tag fünf Stunden und das ist zu viel, da kann die Motivation schon am Anfang nachlassen, was schlimm sein könnte. Deshalb versuche ich mehr zu variieren, mit Spielen, Videos und Filmen.

(5.3) Ich arbeite auch viel mit Übersetzung, mit allen möglichen Sprachen, von denen ich weiß, dass sie vorhanden sind, also Englisch, Deutsch, Arabisch.

(5.4) Im Laufe des Semesters ist das ein bisschen anders. Ich arbeite weniger mit der Übersetzung, also ich nutze die anderen Sprachen weniger, und Spiele setze ich auch weniger ein.

(5.5) Ich habe ein Problem mit Spielen. Bei Spielen, ähnlich wie bei Gruppenarbeit, da besteht die Gefahr, dass die schwächeren Studenten untertauchen, wenn man die Gruppe sich selbst überlässt. Woher willst du als Lehrer wissen, dass alle vier oder fünf Gruppenlerner profitiert haben?

(5.6) Ich habe die Erfahrung gemacht in der kurzen Zeit, dass die schwächeren Studenten bei Gruppenarbeit oder Gruppenspielen – also bei Dingen, die man in der Gruppe macht – nicht richtig mitmachen, sich zurückziehen. Und wie kann man das nachholen, wenn man das eben einmal gemacht hat, wie kann man das nachholen? Deshalb meide ich diese Spiele. (5.6) Ich hab jetzt in dem einen

Semester, also in drei Monaten Unterricht, habe ich vier oder fünf Mal Spiele gemacht im Unterricht. Im Vergleich zu anderen Kollegen ist das glaube ich sehr wenig.

(II.5.4) Ich denke, dass Gruppenarbeit auch arbeitsintensiv ist für die Lehrkraft. [...] Erstens dieses genaue Entwerfen der Aufgabe, das Formulieren der Aufgabe und dann dieses Begleiten. Vor allem das Begleiten, das Koordinieren ist am problematischsten. Und das hängt auch mit diesen zwei Gründen zusammen, weil man hat die eine Gruppe nur im Blick, wenn man bei denen ist. Wenn man ihnen den Rücken kehrt und zur anderen Gruppe geht, kann ja sein, dass sie das Ziel erreicht haben, [...] oder wenn sie die Aufgabe gelöst haben, aber, dass sie nicht mehr bei der Sache sind.

(II.5.5) Es ist auch ganz wichtig, dass die Kommunikation zwischen mir und allen Studenten stattfindet und nicht nur zwischen mir und den stärkeren Studenten. [...] Es ist wichtig, dass auch die schwächeren Studenten die Formulierung der Aufgaben verstehen, damit er versteht, was er zu tun hat. Die Formulierung der Aufgaben muss so genau sein, dass sie auch den schwächeren Studenten klar ist.

(II.5.6) Sprechaufgaben sind auch ein Problem, denn oft kommen wir nicht dazu, wenn ein Dialog gespielt oder gesprochen werden soll, dass nicht alle Studenten, nicht alle Paare das machen können.

(II.5.7) Die Aussage „Das machen die Studenten nicht gern“ ist eine Verallgemeinerung. [...] Zum Beispiel sind in meinem Deutsch-2-Kurs Studenten gekommen und wollten mehr spielen. Das waren die starken Studenten, die ohnehin schon alles konnten und sie wollten jetzt gerne spielen. Ob dieses Bedürfnis auch bei den anderen oder auch bei den schwächeren Studenten bestand – denn ich habe selten Spiele gemacht – kann ich nicht sagen. [...] Aber man sieht schon, dass manche bei Spielen nicht richtig mitmachen im Gegensatz zu anderen, die sehr begeistert sind beim Spielen.

Seq. 6: Übersetzungen und Einbezug anderer Sprachen

(6.1) Der Grund, weshalb ich während des Semesters weniger mit Übersetzungen arbeite, ist, dass die Studenten während des Semesters die Möglichkeit haben, bestimmte Formulierungen auf Deutsch wiederholt zu hören. Das heißt, wenn ein Student heute eine Aussage, eine Arbeitsanweisung oder eine Erklärung nicht verstanden hat, dann besteht die Möglichkeit, dass er das morgen versteht, wenn ich das auf Deutsch wiederhole.

(6.2) Es gibt das sogenannte Lehrer-Echo und mir wurde in Deutschland empfohlen, mich auch innerhalb einer Sitzung mehrmals zu wiederholen. Das heißt, keine Angst vor dem Lehrer-Echo zu haben, weil das hilft, vor allem den Studenten, die vielleicht manchmal nicht die nötige Konzentration haben, so dass sie das nochmal zwei, drei Mal hören, was ein starker Student nur einmal zu hören braucht.

(II.6.8) Ich versuche die anderen Sprachen immer zu nutzen, wenn es möglich ist. [...] Für mich darf Sprachunterricht nicht nur einsprachig sein.

Seq. 7: Filme und Videos

(7.1) Im Vorkurs sind die Videos zum Teil auf Englisch. Es sind ja Anfänger, das ist ja eine Zumutung, wenn man ihnen dann so etwas in normalem Deutsch, also in Standard-Deutsch vorspielen würde.

(7.2) Im Laufe des Semesters versuche ich eine Verbindung herzustellen zwischen der Sprache, die in den Hörtexten gesprochen wird und den Videos, die uns in der Stufe Deutsch 2 zur Verfügung gestellt wurden. Das sind Videos vom Goethe-Institut und ich habe sie eingesetzt, weil das Sprechtempo in den Videos langsamer als in den Hörtexten im Lehrwerk ist. Ich habe gesehen, dass die Studenten mit den Videos besser zurechtkamen als mit den Audios aus dem Lehrwerk, deshalb habe ich das dann regelmäßig gemacht.

(II.7.9) Tatsache ist, dass die Hörtexte im Lehrwerk oft eine Stufe zu schwer sind für die Lerner. Ich hatte in Deutsch 2 viel Schwyzerdeutsch, deshalb habe ich entgegen meiner Gewohnheit mehr Videos im Unterricht gemacht als sonst, normalerweise arbeite ich nicht so viel mit Videos. Aber ich habe mit diesen Videos vom Goethe-Institut gearbeitet, weil die zugänglicher waren, vor allem das Sprechtempo war zugänglicher als in den Hörtexten des Lehrwerks. Es war nicht so schnell und es war Hochdeutsch.

(7.3) Ich weiß nicht, was ich für Videos einsetzen werde in der Zukunft, es könnte noch komplexer werden, es könnte auch authentischer werden, wobei bei authentischem audio-visuellen Material da ist auch eine gewisse Skepsis vorhanden, denn wenn man einem Anfänger jetzt einen Film auf Deutsch zeigen würde, dann würde er aufgrund des Tempos nicht viel verstehen. Deshalb muss man das Auge dafür haben, die Studenten nicht zu überfordern, also nicht etwas anzubieten, was ihnen unzugänglich bleibt.

Seq. 8: Charakteristika der Zielgruppe

(8.1) Ich habe bis jetzt die Grundstufen unterrichtet, also Deutsch 1 bis 3. Es sind ja Studenten, Jugendliche, die 18, 19, manchmal vielleicht noch 17 Jahre alt sind und sie kommen direkt von einem bestimmten Schulsystem und das ist eine Gesellschaft hier, die ihre Besonderheiten hat. Es gibt kulturelle Aspekte, die man beachten muss.

(8.2) Man muss sich irgendwie auf die Zielgruppe einstellen, aber auch nicht allzu sehr. Das heißt ihnen möglichst schon klar zu machen, was sie erwartet in dem Deutschlandjahr. Ich finde es bestehen schon krasse Unterschiede zwischen den Lerntraditionen, sowohl in der Schule als auch in der Universität, zwischen Jordanien und Deutschland.

(8.3) Zum Beispiel bin ich nicht für ein Konzept, das auch was Schulisches hat, von dieser schulischen Strenge und dem disziplinarischen Aspekt, zum Beispiel mit den Absences.

(8.4) Ich habe den Eindruck, dass hier an der Universität - es ist ja eine jordanische Universität, auch wenn hier deutsches Personal tätig ist - dass die Studenten immer noch weiter erzogen werden sollen. Das hat seine Begründung vielleicht in der Kultur, in der hiesigen Gesellschaft, den hiesigen

Traditionen, aber trotzdem. Ich komme aus Marokko, das heißt ein mehr oder weniger mit Jordanien zu vergleichendes Land, aber ich bin trotzdem gegen dieses Konzept, das die Leute nicht wie Erwachsene behandelt.

(8.5) Ich weiß nicht, es ist vielleicht nur ein Gerücht, aber wenn man zum Beispiel den Begriff „bespaßen“ verwendet, bedeutet das für mich schon, dass der Unterricht hier eine Art Unterhaltung für die Studenten ist. Natürlich sollen die Studenten Spaß am Unterricht haben, aber nicht so viel Spaß, dass das nur Unterhaltung wird, dass man nur noch von Bespaßung spricht.

(8.6) Diese Tendenz zur Bespaßung kommt aus dem Zusammentreffen bestimmter Denkstrukturen.

(II.8.10) Da treffen viele Denkstrukturen aufeinander. Zuerst einmal die Theorien der Lehrwerksautoren, die sehr oberflächliche Lehrwerke schreiben. [...] Ich glaube die Lehrer, wenn sie wissen, dass die Mehrheit unserer Studenten aus einem bestimmten sozialen Milieu kommt, also aus der gehobenen Mittelschicht [...], ich vermute, dass dann die Ansicht entsteht bei den Lehrkräften, dass diese Jungs und Mädels sehr verwöhnt sind und dass sie viele Dinge im Leben nicht ernst nehmen. [...] Daher könnte diese Einstellung der Bespaßung herrühren, denke ich.

(8.7) Studium ist eine ernste Sache, das weiß man in Deutschland und warum nicht etwas von diesem Ernst auch hier vermitteln ohne erziehen zu wollen, das heißt hin zur Autonomie, so wie man an einer deutschen Universität Autonomie von den Studenten verlangt, die organisieren sich ihr Studium selbst, die sind verantwortlich für ihr Kommen oder Nicht-Kommen, ob sie an der Vorlesung teilnehmen oder nicht. Hier ist das anders, aber es darf nicht zuviel anders sein. Warum? Um einen eventuellen Schock zu vermeiden, wenn die Leute nach Deutschland gehen.

(II.8.11) Mein Ansatzpunkt ist das Studium. Ich versuche immer bei den einzelnen Studenten zu sehen, wie ernst ist es ihnen mit dem Studium, denn dadurch kann ich auch die Hoffnung haben, dass sie über das, [...] was wir im Unterricht besprochen haben, wenn ich Beispiele aus ihren Studienfächern aufgreife, dass sie darüber nachdenken, dass sie in der nächsten Sitzung mehr Interesse und dadurch auch einen Zuwachs an Ernst mitbringen.

(8.8) Die Studenten haben zum Beispiel im Gymnasium wenig gespielt, wenig spielend oder spielerisch gelernt. Sie kommen hierher und besuchen dann den Vorkurs und Deutsch 1 und sehen: Ah, es wird hier viel gespielt. Das gefällt ihnen vielleicht, das wird den meisten gefallen, ah, wir gehen wieder spielen, wir spielen heute wieder im Deutschunterricht. Aber sind sich diese Studenten dessen bewusst, ob ihnen das etwas nutzt oder nicht, das Spielerische im Unterricht ?

(8.9) Oder wäre es nicht sinnvoll, wenn man doch ein bisschen beibehält von dem Frontalunterricht, den sie kennen aus ihrer Lerntradition?

(II.8.12) Das ist jetzt nur eine Vermutung, weil die Studenten aus verschiedenen Schulen kommen, zum Teil aus amerikanischen Schulen, es kann sein, dass dort auch viel spielerisch gelernt wird, aber [...] ein Teil der Studenten kommt aus staatlichen Schulen, wo Sprache synonym für Grammatikvermittlung ist. Die Sprache wird vom Lehrer dargestellt, so ist das in der Sprache, so

funktioniert das Sprachsystem und vielleicht noch eine Verständnissicherung und dann üben, üben, üben. [...]

(II.8.13) Aber das muss ich jetzt revidieren, im Nachhinein, ich habe darüber nachgedacht und mir ist eingefallen, dass unsere Studenten, da sich die Familien das ja leisten können, aus solchen amerikanischen Schulen, internationalen Schulen kommen und nicht aus den staatlichen, jordanischen Schulen und dass sie das Spielerische schon kennen.

(II.8.14) Eventuell besteht ein Widerspruch zwischen dem Ziel, die Studenten einerseits auf das Deutschlandjahr und andererseits auf die Tests vorzubereiten, aber man kann die Tests so konzipieren, dass sie den langfristigen Zielen entsprechen. Ein Test, der kompetenzorientiert ist, ist bestimmt sinnvoller als ein Test, der nur wissensorientiert ist, [...] wo er nur ankreuzen soll.

(II.8.15) Die Tests widersprechen zum Teil unseren Idealen als Lehrer. Wir würden sie gerne auf Deutschland vorbereiten, müssen aber zusehen, dass wir sie irgendwie auf den Test vorbereiten.

(II.8.16) Solange die Tests so sind, wie sie sind, dann wird ein Student auch wenn er nur selten im Unterricht sitzt den Test mit 50 Prozent durch Ankreuzen bestehen, wenn er das vor dem Test auswendig lernt. Das heißt, bevor wir diesen disziplinären Aspekt mindern oder die Absences abschaffen, müssen wir am Lehrplan, am Curriculum arbeiten und zwar [...] in Richtung Kompetenzorientierung und dadurch die Relevanz der Präsenz erhöhen. So dass jemand, der nicht da ist auch weniger mitbekommt als die anderen. Das wäre [...] eine diplomatischere Erziehungsart anstatt zu sagen, wenn du elf Mal abwesend bist, bist du raus.

Seq. 9: Was man mit dieser Zielgruppe nicht machen kann

(9.1) Ich bin skeptisch gegenüber allem, was in der Gruppe gemacht wird, weil das eine sehr gute Regie braucht. Gruppenarbeit muss schon sehr gut überlegt geschehen. Und Spiele, Gruppenspiele, sind ja auch eine Form von Gruppenarbeit.

(9.2) Powerpoint-Präsentationen zum Wortschatz mit Bild-Wort-Kombinationen, die hier in allen Stufen gang und gäbe sind, finde ich nicht immer sinnvoll. Es gibt zwar ein Bild, das uns etwas Konkretes zeigt, das eine Situation wiedergibt, aber das ist ein Moment aus einem Kontext, aber es ist eben kein Kontext. Das heißt man hat das Wort über dem Bild und man hat so eine Reduzierung des Kontextes im Bild. Das ist keine gute Wortschatz-Arbeit. Wortschatz-Arbeit muss im Kontext geschehen.

(9.3) Man könnte die Powerpoint als eine Art Geschichte darstellen mit einer bestimmten Reihenfolge, einer bestimmten Chronologie zwischen den Bildern, aber nicht einfach isolierte Wörter. Das ist als würde man eine Wortschatzliste nehmen und zu jedem Wort ein Bild zuordnen. Eine Powerpoint-Präsentation mit Wort und Bild ist nicht viel besser als eine Wortschatzliste. Beides gehört in Kommunikationssituationen und Kontexte, man muss das Wort in einer Situation lernen. Situationen bietet ja das Lehrwerk an, das müsste halt nur sinnvoller genutzt werden.

Seq. 10: Rahmenbedingungen des Unterrichts

(10.1) Ich glaub mit dem Sprachausbildungskonzept, das ich erwähnt habe, da haben wir auch den Lehrplan angesprochen, als wir gemeint haben, dass Fachsprache oder Wissenschaftssprache eine etwas wichtigere Rolle spielen sollte als die allgemeine oder die Alltagssprache.

(10.2) Natürlich haben Lehrwerk, Tests und Curriculum einen direkten Einfluss auf meinen Unterricht, aber dieser Einfluss ist nicht so negativ, dass ich sagen kann, es schränkt mich ein.

(10.3) Ich versuche aus dem, was vorgegeben ist, das Beste heraus zu holen und ich orientiere mich an den Tests als Ziel am Ende einer Phase, also Midterm und Final.

(10.4) Eingeschränkt fühle ich mich manchmal kurz vor den Tests, wenn ich sehe, dass etwas unbedingt und schnell geübt werden muss. Dieses „schnell sein“ ist bei mir problematisch. Ich bin nicht schnell. Ansonsten komm ich schon klar mit mit der Zeit, die ich habe. Ich versuche immer den Inhalt laut Lehrplan gut zu verteilen auf die Woche. Deshalb bin ich immer gut klargekommen mit der Zeit, außer wie gesagt in den Phasen vor den Prüfungen.

(10.5) Es gibt laut Lehrplan zwei, manchmal drei Tage für die Wiederholung, manchmal hat man die aber nicht. Manche Kollegen habe da eine intelligentere Vorgehensweise, die sind am Anfang schneller, damit sie vor dem Test für die Wiederholung keinen Stress haben, damit sie dann in Ruhe wiederholen und intensiv üben können. Intensiv üben bedeutet dann auch individuell arbeiten und auf die schwächeren Studenten eingehen. Das habe ich jetzt gelernt von den erfahrenen Kollegen und ich werde das im nächsten Semester besser machen, das heißt ich versuche am Anfang schnell zu sein, vielleicht noch schneller als der Lehrplan, damit ich dann nicht in diese Bedrängnis komme in der Phase vor den Tests.

(10.6) In der Regel gehe ich rein inhaltlich nicht über den Lehrplan hinaus. Methodisch schon. Ich arbeite mit Zusatzmaterialien, vor allem im Sprechen, weil ich die Sprechaufgaben, die Dialoge in unserem Lehrbuch nicht so gut finde. Da werden verschiedene Sachen vermischt und das überfordert die Studenten total.

(10.7) Zum Beispiel gab es eine Einheit mit mit Thema Wohnen, da gab es eine Wohnungssuche, Gespräch mit dem Vermieter, sich orientieren im Raum, in einer neuen Stadt, verschiedene Sachen in einem Dialog. Das ist inhaltlich zu viel, das hab ich liegen lassen, ich hab einen Dialog woanders her genommen, der dann ein bestimmtes Thema fokussiert hat.

(II.10.17) Mit Sprechaufgaben sind Aufgaben im Lehrwerk gemeint, die sich direkt an eine Höraufgabe anschließen, also ein Dialog wird gehört und es soll möglichst nachgespielt werden. [...] Und mit überladen meinte ich die Höraufgabe an sich, also nicht, was die Studenten spielen sollen, sondern das, was sie gehört haben. [...] Also das Hören war zu schwer. [...] Das Problem liegt darin, dass sich die Sprechaufgabe an dieser überladenen Höraufgabe orientiert.

Seq. 11: Ziele des Unterrichts

(11.1) Die Studenten, die schreiben ja einen Test am Ende des Semesters und dieser Test ist sozusagen die die Bewertung, die Beurteilung darüber, was sie gelernt haben und was nicht.

(11.2) Mein Wunsch oder mein Ziel - das sich aber in der gegebenen Situation nicht realisieren lässt, weil das Konzept dafür nicht optimal ist - mein Wunsch wäre, dass ich den Studenten, dabei helfe, sie dabei begleite sich auf auf das Studium und auf das Praktikum wirklich vorzubereiten. Wirklich, also nicht nur oberflächlich.

(11.3) Die Studenten sollen zum Ende des Semesters ein bestimmtes Interesse auf Deutsch entwickelt haben.

(11.4) Das heißt Interesse sollten sie schon haben an ihrem Fach. Ein Student studiert Mechatronik, weil er das mag, weil er etwas damit verbindet, weil er Ziele hat, weil er da Karriere machen will, weil er irgendwas aufbauen will, das, das hängt mit seinem Leben zusammen, Mechatronik ist für ihn wichtig.

(11.5) Mein Wunsch ist, dass wenn ein Student bei mir ein Semester gelernt hat, dass ich ihn mit ein bisschen Deutsch seinem Ziel näher bringe. Das heißt, dass was er auf Englisch kann und auf Arabisch, dass er das auch auf Deutsch formulieren kann, dass er sagen kann, das was ich hier mache, das wird zum Beispiel in Deutschland so und so gemacht. Und das nennt man in Deutschland so und so. Dass er was Konkretes hat.

Seq. 12: Literatur

(12.1) Ich hätte gerne, dass Literatur eine übergeordnete Rolle spielt, aber sie spielt jetzt eine untergeordnete Rolle, weil es sind Ingenieurwissenschaftler und Wirtschaftswissenschaftler, die bei uns Deutsch lernen. Das heißt, wir werden niemals die Zeit aufbringen, mit ihnen literarische Aspekte zu behandeln, um ihnen den Zugang zur deutschen Sprache zu ermöglichen.

(12.2) Wenn das geisteswissenschaftliche Fachbereiche wären, dann schon, aber das sind ja technische und naturwissenschaftliche Fachbereiche und Wirtschaftsfachbereiche. Deshalb ist auch keine Zeit für literarische Texte da.

(12.3) In dem Lehrwerk Deutsch 2 für dieses Semester ist ein Märchen da, ein Märchen als Textmaterial, und dieses Märchen hat man auch nicht in den Lehrplan aufgenommen. Das heißt, es ist fakultativ. Ich hätte das gerne gemacht, wenn ich die Zeit gehabt hätte.

(12.4) Ich arbeite gerne mit Literatur, mit literarischen Texten, aber das brauchen die Studenten jetzt nicht.

Seq. 13: Phonetik/ Phonologie

(13.1) Das Hören ist ja immer da, sobald wir den Mund aufmachen, hören die Studenten etwas. Sie hören den Lehrer, sie hören die Mitstudenten, wenn sie was sagen, das heißt, die Sprache wird immer gehört.

(13.2) Es gibt die Klassiker hier in der arabischsprachigen Welt. Arabische Lerner haben Schwierigkeiten mit bestimmte deutschen Lauten. Dessen bin ich mir bewusst, aber ich widme dem keine Extra-Zeit in meinem Unterricht. Ich versuche ab und zu auf diese Unterschiede zwischen Deutsch und Arabisch hinzuweisen und ich selbst versuche eine korrekte Aussprache zu haben, damit die Studenten auch hören, wie das richtig ausgesprochen wird.

(13.3) Aber ich habe leider nicht die Möglichkeit, Phonetik-Übungen zu machen, also sinnvolle Phonetik-Übungen. Ich kenne einige Phonetik-Übungen, die die die gut sind, aber ich hatte bisher aus Zeitgründen die Möglichkeit nicht, die zu machen.

(13.4) Ich mache keine zwei, drei Minuten-Übungen, ich bin gegen diese Mini-Übungen, die man schnell macht und dann gleich das nächste Thema. Eine Übung muss bei mir mindestens zehn Minuten dauern, auch eine Phonetik-Übung.

(13.5) Ich kann auf diese phonetischen Probleme, phonetischen Bereiche, hin und wieder eingehen, ohne dass ich dem einen gesonderten Raum im Unterrichtsverlauf widme. Deshalb spielt das eine untergeordnete Rolle, obwohl das wichtig ist, aber das Hören ist auch eine Hilfe und in Verbindung mit diesem Input kann ihnen das bei der Entwicklung einer richtigen Phonetik helfen.

Seq. 14: idealer Unterricht

(14.1) Ich denke, ein Unterricht braucht unbedingt ein Lehrwerk, um sich daran zu orientieren. Das Problem ist, man muss entscheiden, was aus dem Lehrwerk genommen wird und wie die Progression aussehen soll. Als man sich hier zum Beispiel für „DaF kompakt“ entschieden hat, ist man zu sehr bei diesem „DaF kompakt“ geblieben, das heißt man ist quasi dieser Progression treu, die in „DaF kompakt“ ist. Muss man das? Das ist die Frage.

(14.2) In einem idealen Unterricht hätte ich ein Lehrwerk, aber ich würde es nicht Seite für Seite durcharbeiten, sondern auch Themen überspringen oder eine ganze Lehreinheit ignorieren, wenn wenn ich weiß dieses Thema ist unwichtig.

(14.3) Ich würde in einem idealen Unterricht für Studenten mehr Fachsprache unterrichten und weniger Allgemeinsprache. Methodisch müsste man sich enger an den jeweiligen Studienfächern orientieren, zum Beispiel reicht es für Medizinstudenten nicht, wenn man nur mit Texten arbeitet.

(14.4) Diktat ist etwas, was überhaupt nicht in Frage kommt bei mir. Wozu denn den Leuten was diktieren? Das Ziel eines Diktats ist die Rechtschreibung, und es gibt andere Methoden die Rechtschreibung zu üben, weil Diktieren ist so künstlich, das versetzt die Studenten ins erste Schuljahr.

Seq. 15: eigene Erfahrungen beim Erlernen einer Fremdsprache

(15.1) Ich habe Deutsch in neun Monaten intensiv gelernt, um B1 zu erreichen. Das kann man jetzt nicht vergleichen mit meinem Unterricht jetzt, meine Ausgangsbedingungen waren völlig anders, aber ich versuche trotzdem Parallelen zu finden und das nutzbar zu machen für meine Studenten.

(15.2) Das Problem dabei ist leider, dass meine Studenten nicht die gleichen Erstsprachen haben wie ich und auch nicht die gleichen Bezugssprachen. Als ich Deutsch gelernt habe, habe ich viel mit Französisch kontrastiv gearbeitet, also viel mit Deutsch und Französisch verglichen, damit ich das deutsche Sprachsystem besser begreife.

(15.3) Weil ich weiß, dass die Studenten sehr gut in Englisch sind, versuche ich das zu nutzen. Wenn ich weiß, dass das ein Phänomen ist, ob jetzt phonologisch oder semantisch, das ähnlich ist in Deutsch und Englisch, dann versuche ich darauf hinzuweisen. Natürlich mit dem Risiko der Interferenzen, der Übergeneralisierung oder der falschen Übertragung der Regeln auf andere sprachliche Bereiche. Man muss ein Mittelmaß finden dabei.

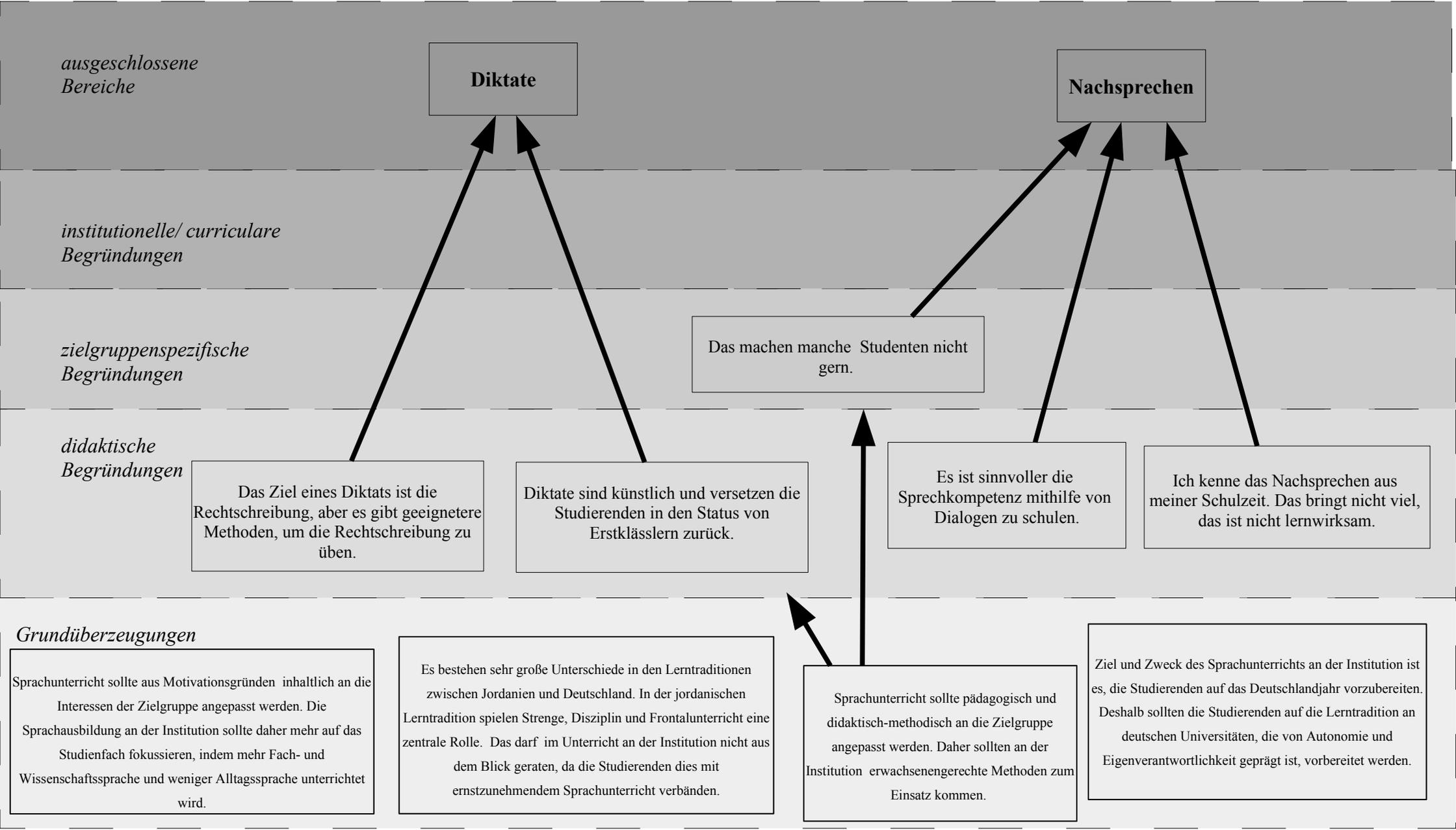
(15.4) Ich sehe, dass die Studenten, die sehr gut in Englisch sind, mir dabei folgen, sie checken sofort, dass das das Phänomen in Englisch und Deutsch ähnlich ist. Bei den Studenten, die nicht so stark in Englisch sind, bietet sich das Arabische an.

(15.5) Ich glaube mein Unterricht heute ist nicht so viel anders wie der Unterricht von damals. Wir haben sehr wenig gespielt, es war mehr frontal, es waren sehr wenig Dialoge. Das mache ich natürlich anders, ich versuche schon, die Sprechkompetenz zu üben, dementsprechend spielen Dialoge eine größere Rolle in meinem Unterricht.

(15.6) Wenn wir in damals gesprochen haben im Unterricht, als ich Deutsch gelernt habe, dann war das eher so die Papagei-Methode, also das Wiederholen, das Nachsprechen.

(15.7) Das Nachsprechen mache ich in meinem Unterricht nicht oder wenn dann selten oder versehentlich. Ich vermeide das Nachsprechen, das bringt nicht viel. Ich sehe sogar, dass manche Studenten sich weigern nachzusprechen, sie finden selber, dass das blöd ist.

4.3 Ergänzende Grafiken zu F: Grundüberzeugungen und Ausschluss aus dem Unterricht



ausgeschlossene Bereiche

Diktate

Nachsprechen

institutionelle/ curriculare Begründungen

Das machen manche Studenten nicht gern.

zielgruppenspezifische Begründungen

Das Ziel eines Diktats ist die Rechtschreibung, aber es gibt geeignetere Methoden, um die Rechtschreibung zu üben.

Diktate sind künstlich und versetzen die Studierenden in den Status von Erstklässlern zurück.

didaktische Begründungen

Es ist sinnvoller die Sprechkompetenz mithilfe von Dialogen zu schulen.

Ich kenne das Nachsprechen aus meiner Schulzeit. Das bringt nicht viel, das ist nicht lernwirksam.

Grundüberzeugungen

Sprachunterricht sollte aus Motivationsgründen inhaltlich an die Interessen der Zielgruppe angepasst werden. Die Sprachausbildung an der Institution sollte daher mehr auf das Studienfach fokussieren, indem mehr Fach- und Wissenschaftssprache und weniger Alltagssprache unterrichtet wird.

Es bestehen sehr große Unterschiede in den Lerntraditionen zwischen Jordanien und Deutschland. In der jordanischen Lerntradition spielen Strenge, Disziplin und Frontalunterricht eine zentrale Rolle. Das darf im Unterricht an der Institution nicht aus dem Blick geraten, da die Studierenden dies mit ernstzunehmendem Sprachunterricht verbänden.

Sprachunterricht sollte pädagogisch und didaktisch-methodisch an die Zielgruppe angepasst werden. Daher sollten an der Institution erwachsenengerechte Methoden zum Einsatz kommen.

Ziel und Zweck des Sprachunterrichts an der Institution ist es, die Studierenden auf das Deutschlandjahr vorzubereiten. Deshalb sollten die Studierenden auf die Lerntradition an deutschen Universitäten, die von Autonomie und Eigenverantwortlichkeit geprägt ist, vorbereitet werden.

ausgeschlossene Bereiche

Powerpoint-Präsentationen

authentische Filme und Videos

literarische Texte

institutionelle/ curriculare Begründungen

Dieser Bereich wird im Lehrplan nicht berücksichtigt.

zielgruppenspezifische Begründungen

Authentisches audio-visuelles Material überfordert viele Studenten in den Anfängerlevels aufgrund des hohen Sprechtempos.

Studenten naturwissenschaftlicher Studiengänge brauchen keine Literatur.

didaktische Begründungen

Den Wortschatz mithilfe von einfachen Bild-Wort-Kombinationen zu präsentieren, ist nicht besser als eine Wortschatzliste.

Sinnvolle Wortschatzarbeit muss in einen Kontext, in Kommunikationssituationen eingebunden sein.

Didaktisierte Filme und Videos eignen sich besser für den Einsatz im Unterricht, da das Sprechtempo niedriger ist.

Grundüberzeugungen

Ziel und Zweck des Sprachunterrichts an der Institution ist es, die Studierenden auf das Deutschlandjahr vorzubereiten. Deshalb sollten die Studierenden auf die Lerntradition an deutschen Universitäten, die von Autonomie und Eigenverantwortlichkeit geprägt ist, vorbereitet werden.

Es bestehen sehr große Unterschiede in den Lerntraditionen zwischen Jordanien und Deutschland. In der jordanischen Lerntradition spielen Strenge, Disziplin und Frontalunterricht eine zentrale Rolle. Das darf im Unterricht an der Institution nicht aus dem Blick geraten, da die Studierenden dies mit ernstzunehmendem Sprachunterricht verbanden.

Sprachunterricht sollte pädagogisch und didaktisch-methodisch an die Zielgruppe angepasst werden. Daher sollten an der Institution erwachsenengerechte Methoden zum Einsatz kommen.

Sprachunterricht sollte aus Motivationsgründen inhaltlich an die Interessen der Zielgruppe angepasst werden. Die Sprachausbildung an der Institution sollte daher mehr auf das Studienfach fokussieren, indem mehr Fach- und Wissenschaftssprache und weniger Alltagssprache unterrichtet wird.

4.4 Transkript des Interviews mit G.

Erzähl doch bitte zu Beginn, wie eine typische Unterrichtsstunde von dir an der [Institution] aussieht.

Ne typische Unterrichtsstunde an der [Institution]...

5 *So weit man das sagen kann...*

So weit man das sagen kann, genau. Also es gibt da so ein paar Rituale, die glaub ich jeder Lehrer so einhält und die hab auch ich. Also ich bin im Moment jemand, der Deutsch 6 unterrichtet, also die letzte Stufe und aber auch die blutigen Anfänger bei den *academic stuffs* (.) und ich würd das jetzt
10 glaub ich mal differenzieren. Genau, also bei den Deutsch-6-Kandidaten beginnt meine Unterrichtsstunde in der Regel mit, mit nem Warm-up und das sieht meistens so aus, dass ich so drei, vier Minuten in Partnerarbeit entweder Thema vorgeb, n kurzes Thema, als Wiederholung der letzten Stunden oder der ganzen (.) Stundeneinheit oder n frei gewähltes Thema, (.) dass sie ne Möglichkeit ham wirklich zu sprechen, weil bei uns ist ja so, dass, (.) ja, der einzige, die einzige Möglichkeit die
15 Sprache wirklich zu nutzen der Unterrichtsrahmen ist und drüber gibt's keine und ich glaub einfach auch aus meiner Tätigkeit von der Qualitätssicherung heraus, was ich da gesehen hab, dass das Sprechen viel zu kurz kommt, auch das freie Sprechen. Und die drei Minuten geb ich ihnen, um da wirklich mal so in ganz freien Rahmen dann zu sprechen mit ihrem Partner, mach ich dann auch so, dass ich die Partner tausch. Gut, also das (.) is der Einstieg, ja und dann kommt's ganz drauf an, dann
20 gibt's **die** normale Unterrichtsstunde nicht, ich mein wir ham die Vorgaben auch durch unser Curriculum, durch unsere Stoffverteilungspläne, durchs Lehrbuch und (.) am Ende der Unterrichtsstunde, das mach ich aber dann eher wieder bei den Anfängern, mach ich dann so n (...) naja, meditativ klingt jetzt vielleicht n bisschen esoterisch, aber ich mach dann ne Entspannungsmusik an und lass dann auch wieder so drei, vier Minuten (.) die Kandidaten ganz, oder die Lernenden ganz
25 entspannt sitzen, auch mit Augen zu und dort wiederhol ich nochmal (.) das Gelernte der Stunde, also entweder Lexik oder auch Redewendungen oder auch Mini-Dialoge, einfach dass es nochmal so verinnerlicht wird. Ich wiederhol's und beim zweiten Durchgang lass ich dann auch Lücken und sozusagen Anregung, dass sie's selber wiederholen und dann die Lücken füllen. Das sind so zwei ganz klassische Rituale, ansonsten gibt's eigentlich **die** Unterrichtsstunde nicht, würd ich sagen.

30

Und wie würdest du dich selber als Lehrertyp charakterisieren?

Äh, als Lehrertyp, (.) [spricht langsamer] ich bin durchaus jemand, der präsent ist, also diesen Unterricht, wo man sagt, der Lehrer nimmt sich sehr zurück und ist (.) Hilfestellung nur noch, ich bin

35 schon präsent und ich bin auch lehrerzentriert. (...) Begründet sich schon auch damit, weil die
Lernkultur hier halt so ausgerichtet ist, ja? Ich mein unsere Studierenden kommen aus ner Lernkultur,
wo, wo der Lehrer ne sehr zentrale Rolle einnimmt und auch des, der Unterricht eigentlich frontal
abläuft. Das heißt jetzt nicht, dass mein Unterricht jetzt frontal abläuft, aber (.) hmm, ich übernehm so
n bisschen auch das Ganze aus der Lernkultur, die ihnen bekannt ist, also zu viel freies, ich fr-, (.) ich
40 hab freie Elemente drin, gar keine Frage, aber letztendlich leit ich das ganze Geschehen und damit
sind wir lehrerzentriert, ob wir da Gruppenarbeit machen oder Partnerarbeit dazwischen,
Sozialformen, trotzdem bist du (.) dann der der's in der Hand hat, ja?

Und würdest du sagen, dass die Art und Weise, wie du unterrichtest, sich im Laufe deiner
45 *Unterrichtstätigkeit (.) stark verändert hat? (...) Jetzt grade was den methodischen Bereich angeht,*
aber auch den inhaltlichen?

(5 sec) Nicht wirklich. (...) Gut, ich mein am Anfang ist man vielleicht noch n bisschen unsicherer,
man hält sich vielleicht ziemlich streng auch an sein Konzept, aber ich muss sagen, dass ich trotzdem
50 jetzt nach Jahren nach wie vor jede einzelne Stunde vorbereitet, auch ziemlich ins Detail vorbereitet,
vielleicht dann mittlerweile flexibler bin, auch mal den Kurs zu ändern im Unterricht, wenn ich seh,
das passt jetzt nicht oder hier müsst man da was anders machen, vielleicht in den ersten Jahren war
man da noch n bisschen mehr an seinem Konzept geklebt, da komm ich n bisschen, mittlerweile eher n
bisschen weg, aber aufgrund der Erfahrungen passt das Konzept auch meistens auch, von daher, ich
55 würd nicht wirklich sagen, dass sich da gravierend was (.) verändert hat, nee, würd ich jetzt so nicht
sagen.

Und gibt's andererseits (.) Dinge im inhaltlichen oder methodischen Bereich, die du vielleicht früher
gemacht hast, von denen du dich aber im Laufe der Zeit dann distanziert hast, sei es weil du (.) mit ner
60 *bestimmten Methode oder mit nem bestimmten inhaltlichen Bereich schlechte Erfahrungen gemacht*
hast oder weil du das als wenig lernwirksam einschätzt oder aus irgendwelchen anderen Gründen?
Würden dir da spontan Dinge einfallen, die aus deinem Unterricht (.) rausgefallen sind oder die
weniger geworden sind?

65 Also ich konzentrier mich jetzt nur auf den DaF-Bereich, ne, weil ich hab ja auch Lehramt studiert und
hat ja dann auch verschiedenste Gruppen. Also (.) sagen wir mal so, ich war eigentlich von Anfang an
(.) n Vertreter des (...) **kommunikativen** Ansatzes, und sogar stark geprägt auch von, vom (.)
behavioristischen Ansatz, also das heißt, ich (.), ich bin bin jemand, der, sobald er irgendwas einführt -
sprechen wir jetzt mal von den Anfängern insbesondere – Redewendungen, Lexik, das (.) in irgendner
70 dialogischen Form, aus dem Alltag gegriffen, versucht, dann auch in Form von *pattern drills* (...)

einzutrainieren, zu automatisieren. Also das hab ich von Anfang an stark [unklare Transkription: visiert und?], anvisiert und bin auch gut gefahren damit. Vernachlässige dadurch vielleicht (.) Dinge wie, (...) naja, (.) also ich bin jetzt kein Freund des grammatischen Ansatzes, wo man sagt, wir wir drillen jetzt sehr stark die **Endungen** und grammatische Regeln. Klar, die fließen mit ein, ganz, ganz klar, aber (.)
75 es gibt da Kollegen, die dann sehr gerne auch diese Arbeitsblätter mit Lücken, Texten und ausfüllen und Endungen, das kommt vielleicht dann dadurch bei mir n bisschen kurz, weil ich die eher so im im im dialogischen Geschehen dann diese grammatischen (.) Konstruktionen festige. Also die sind ihnen durchaus bewusst, ja? Ich lass die nicht weg. Hmm, genau, was noch, was noch vielleicht n Unterschied is, ich war (.) anfänglich n Verfechter, (.) Verfechter ist vielleicht auch das falsche Wort,
80 ich hab anf-, anfänglich einsprachig unterrichtet, aber das war glaub ich eher n pragmatischer Grund, ich mein die die Methode der der Einsprachigkeit, die hat sich ja irgendwann aus dem direkten Ansatz entwickelt, ja, der irgendwann verworfen wurde, aber dann im Zuge der Integrations Sprachkurse [lacht] in Deutschland wieder so n **Comeback** erlebt hat, ganz einfach weil, (.) ja, (.) kein Lehrer wahrscheinlich fünf (.) Mittlersprachen parat hat, fünf, sechs wie du in solchen Sprachkursen brauchst,
85 wenn unterschiedliche Nationalitäten drin sitzen. Dann hat man sich ja wieder sehr stark auf diese Einsprachigkeitsmethode berufen, die ich dann am Anfang auch praktiziert hab in meinen ersten Kursen und (.) muss heute sagen, dass sie also mitt-, mittlerweile benutz ich Englisch als Mittlersprache und is ja wunderbar auch im arabischen Rahmen, weil Englisch teilweise besser gesprochen wird als die eigene Muttersprache, dass ich das wesentlich besser find, (.) wenn's ne
90 Mittlersprache gibt die (.) Übersetzungen zulässt, die Erklärungen zulässt, die analoge (.) Vergleiche zulässt oder auch sag-, wo man auch sagen kann, hier müsst ihr vorsichtig sein, ganz anders als im Englischen, hier ist es absolut das Gleiche, also Mittlersprache ist für mich mittlerweile n ganzer wichtiger Aspekt geworden weg von dieser Einsprachigkeit (...) ja.

95 *Und gibt's – es gibt bestimmt Dinge, die du noch nie gemacht hast, die du noch nie ausprobiert hast in deinem Unterricht - was wären da Beispiele?*

Also im methodischen Bereich noch nie ausprobiert?

100 *Oder vielleicht einmal ausprobiert und dann nie mehr gemacht...*

Ja, ja, also ich komm ja wie gesagt, ich hab Lehramt studiert und hab auch im normalen Schulbereich gearbeitet, wo ja auch **Projektarbeit** n großes Thema ist. Das hab ich zum Beispiel noch nie im DaF-Bereich gemacht, in Projekten gearbeitet, also Projekt-, richtige Projekte, ja, wo dann die Teilnehmer
105 auch selber die Ziele finden und wo man über den Unterrichtsrahmen hinaus Dinge erforscht und so weiter, was dann auch über n längeren Zeitraum geht, (.) warum ist jetzt die Frage. (.) Ich glaub

einfach auf-, aufgrund der, der institutionellen Rahmenbedingungen, dass du schonmal irgendwie n relativ straffen Plan vorgegeben hast in den meisten DaF-Kursen, (...) die das vielleicht dann auch zeitlich so gar nicht zugelassen hätten. Oder is das jetzt ne Ausrede? Projekte sind ja ziemlich
110 aufwändig und wenn man der Meinung ist, dass es auch ohne Projekte funktioniert (...) Also zumindest bei den Anfängern würde ich´s (.) eher nicht machen, in Deutsch 6 könnte man vielleicht solche Dinge durchaus mal anvisieren, aber da is eben wie gesagt der Plan so straff (.) und wir sind ja auch ziemlich testorientiert, jetzt grad im [Institution]-Bereich, ich glaub [Transkription unklar: mit diesem?] Projekt, das wär, das wär dann n Schein-Projekt, das wär dann nicht wirklich n Projekt, dass
115 man sagt, wir zu nem ausgewählten Themaforsch mer jetzt mal, machen wir was.

Und diese Projektarbeit wär dann auch abhängig vom jeweiligen Sprachniveau, (.) oder? Du wirst es mit den Anfängern eher deshalb nicht machen, weil sie ein niedrigeres Sprachniveau haben oder?

120 Man könnte das sicher auch auf n niedrigeres Sprachniveau runterbrechen, aber Projekt heißt ja wirklich, dass dann (.) Dinge bearbeitet auch sp-, Dinge, Themen bearbeitet werden, wo´s dann die Sprache auch gar nicht so **hergibt**, also das wärn für mich dann wirklich Schein-Projekte.

Also man braucht einfach sprachliches (.) Grundlagenwissen.

125 Genau. Dann, was ham wir noch so an methodischen Dingen, wo ich sag, die hab ich noch nie ausprobiert oder mach ich wenig. (6 sec) Naja, es gibt da noch diese, (.) dieses (.) „Lernen durch Lehren“, ist ja auch ne Methode, ne, (...) die ich übrigens, (.) ich, die ich sehr gut find, also zumindest vom Ansatz her, ich glaub schon, dass wenn man sich die Sache einmal so durchdacht hat, dass man
130 die nem andern beibringt, dass sie dann sitzt. (...) Mach ich selten und relativ wenig. Muss ich mal überdenken, warum. Vielleicht, vielleicht ist das ja jetzt n Anlass [lacht] die in Zukunft dann öfter einzu-, einzupflanzen in den Unterricht, ähm, ja, also ich lass manchmal Leute erklärn, ne, beschränkt dann, muss ich sagen, das relativ auf grammatische Phänomene, wie läuft das denn, warum ist das so, erklärt mal, entweder frontal im oder im Plenum oder dem Partner, meistens so in der Konstellation,
135 aber das ist relativ kurz. Man könnt das, glaub ich, wesentlich mehr ausdehnen. (...) Also ich, ich lass viele über Themen sprechen, dann im Deutsch-6-Bereich, aber das ist ja kein „Lernen durch Lehren“. „Lernen durch Lehren“ heißt ja wirklich, dass du ne Sache intensiv durchdenkst und die dem andern dann vermittelst, beibringst. Ja, ich glaube das wär´s dann auch schon. (.) Was ich hier [deutet auf den Fragebogen] reingeschrieben hatte, war dieser E-Learning-Aspekt, das ist ja eher ne didaktische
140 Sache, können wir jetzt auch unter ne Methode packen, (.) ist ja relativ jung, hier mach ich eigentlich **auch** momentan nichts, aber das würd ich auch wieder eher auf die Rahmenbedingungen, äh, schieben, weil, oder begründen, (.) weil sowas wirklich nur funktioniert, wenn´s, wenn wirklich n

Konzept auch dahinter steht. (...) Und unser Konzept ist momentan nach wie vor das Lehrbuch und jetzt dann nur (.) wegen der **Vielfalt** dann noch n Medium im außerunterrichtl-, unterrichtlichen
145 Bereich reinholen, ist mir zu zu viel und zu verworren. Man könnt's in Unterrichtsraum reinholen, aber da sind mir die Angebote einfach zu schlecht und (.) zu wenig strukturiert.

*Wenn wir jetzt mal über den Unterricht an der [Institution] sprechen: Wie würdest du denn die Zielgruppe an der [Institution] charakterisieren? Was sind so Besonderheiten, Merkmale (.) dieser
150 Zielgruppe?*

Also ein Merkmal hab ich ja schon genannt, ja, das is, is ne Zielgruppe, die von ner sehr (...) autoritär geprägten, frontalen Lernkultur kommen, also der Lehrer ist eigentlich hierarchisch die unantastbare Autoritätsperson und was er sagt ist richtig und wird auch bedingungslos angenommen und auswendig
155 lernen spielt ne große Rolle, also alles was (.) veränderte Sozialformen sind oder auch (.) problemlösendes Denken, Reflexion, das sind eigentlich alles Dinge, die in der Lernkultur **wenig** ne Rolle spielen, (.) das mal zum einen. Dann (.) prinzipiell [Institution], (.) das ist die (...) *upper middle class* würd ich sagen, (...) die auch aus nem sozialen Milieu kommen, wo die Eltern sehr viel abnehmen, das is einerseits [Transkription unklar: eben?] klassenbedingt, wenn man das jetzt mal so
160 sagen darf und andererseits auch (.) kulturell bedingt, ne, dass die Eltern sehr viel kontrollieren, sehr viel abnehmen. Also es fehlt sehr viel Eigenständigkeit, (.) Selbstverantwortung, es ist auch kulturell bedingt, dass alles was schief läuft, dass, dass der Grund bei irgendjemand anderem liegt, Reflexion spielt wieder ne ganz ne wichtige Rolle, (.) **Selbst-Management**, (.) **Time-Management**, (.) spielt ne ganz große Rolle, dann auch der Fakt, dass in der Kultur nicht gelesen wird, ja, (.) das sind alles
165 Dinge, die man im Unterricht beachten muss. Und, und **bedenken** muss. Also ich muss, man muss zuerst die Zielgruppe ganz langsam an offenere, neuere Unterrichtsformen ranführen, bisschen weg von diesem (.) hierarchischen Schema, äh, führen und auch in die Rolle des Lehrers, ja, dass ich also nicht die unantastbare, unantastbare Autoritätsperson bin, sondern ich bin der, der den Lernprozess organisiert, (.) und dich dabei berät, (.) dir hilft, aber ich seh dich trotzdem in nem gewissen Maß auf
170 Augenhöhe als Student und erwart dann auch so ne gewisse Eigenverantwortung und Selbstständigkeit (.) und das, das sind natürlich, da bricht man Mentalitäten auf und man kann ja nicht erwarten, dass das von heut auf morgen funktioniert, nur in kleinen sukzessiven Schritten, bei den gro-, bei den Deutsch-6-Studenten funktioniert das dann auch schon in Ansätzen ganz gut, ja, so hier, jeder hat seine Rolle, aber irgendwo treffen wir uns, nicht auf dieser hierarchischen Struktur, sondern wir sind
175 auf einer Ebene und versuchen (.) jetzt mit den konstitutionellen oder institutionellen Rahmenbedingungen hier für uns n Lernprozess zu schaffen.

Und wenn ich dich richtig versteh, dann siehst du deine Aufgabe als Lehrerin auch darin, dass du

eben diese kulturelle Prägung, mit der die Studenten zur [Institution] kommen, ein Stück weit in
180 Richtung Selbstverantwortung, in Richtung Eigenorganisation, veränderst, oder? Habe ich dich da
richtig verstanden?

Unbedingt! Also ich würd es jetzt nicht so **primär** tun, wenn ich nicht wüsste, dass sie nach
Deutschland gehen. Weil das ist für das Deutschlandjahr ne wichtige Voraussetzung, ansonsten
185 scheitert jeder Student von uns, ja? Weil einfach diese, ich nenn sie jetzt mal **Sekundärtugenden**,
neben den fachlichen Inhalten ne absolute Rolle spielen. Dort kaut dir keiner vor, wie ist dein
Studienplan, wann musst du was dir besorgen, welche Materialien brauchst du, da bist du als Stu-
Studierender selbst zuständig, ne. Und hier wird das eben alles präsentiert und übergeben, es wird
leicht gemacht oder es wird gemacht, dass der Unterricht überhaupt erstmal laufen kann, ja?

190 *Das heißt, eins der primären Ziele des DaF-Unterrichts an der [Institution] ist dann für dich ...*

Interkulturelle Vorbereitung.

195 ... Vorbereitung auf das Deutschlandjahr.

Unbedingt, ja, unbedingt.

*Was mich jetzt interessieren würde, ist, was sind denn Dinge, die man, die du in deinem Unterricht
200 aufgrund (.) dieser Zielgruppe vielleicht **nicht** machen kannst? Also gibt's Dinge, bei denen du sagst:
sind für diese Zielgruppe eher ungeeignet?*

(4 sec) Prinzipiell glaub ich, dass man alles machen kann. Man muss nur, wie gesagt, ganz wichtig ist,
dass man sie schrittweise ranführt und sie vertraut mit der Sache. Also ich kann jetzt keinen
205 Studienanfänger, der wirklich aus seinem straff geführten frontalen System, Schulsystem, an die Uni
kommt sofort (.) in eine spielerische Gruppenarbeit, (.) das eskaliert, ja? Da muss ich wirklich in
kleinen Schritten mal, erstmal anfangen so vielleicht kleine Elemente reinbringen und dann ganz stark
natürlich Regeln vermitteln. Ich mein die Kultur neigt natürlich zu Lautstärke und – neigen wir auch,
wenn wir in ner Gruppe sind und uns unterhalten – aber hier muss man ganz klar auch, (.) wie
210 verhalten wir uns denn dann bei solchen Sachen, worum geht's da, ist das jetzt auch nur **Firlefanz**,
wenn ich das mal so lapidar dahersagen darf, oder kommt auch was raus, das muss ich ihnen erstmal
klar machen. Ja also so dieses (.) auch analysieren, was passiert und warum passiert 's, was ja keine
Frage ist in dem normalen Schulsystem hier, friss oder stirb, und jetzt auf einmal kommt da eine, die
erzählt, warum mach mer das, was hat das, was bewirkt das in mir oder was bewirkt das für den

215 Lernprozess, ja, solche Sachen. Gehören dazu da, unbedingt, (.) aber ich würd nicht sagen, dass es was gibt, was ich deswegen absolut nicht machen kann, also (...)

Auch nicht im inhaltlichen Bereich?

220 Gut, der inhaltliche Bereich, hier muss man, klar, wie in jeder Kultur, wo sind jetzt meine interkulturellen Grenzen. Oder wo sind die Grenzen auch der religiösen Kultur hier, religiöse Kultur ist ein blödes Wort, die Grenzen der Religion und der Kultur.

Und wo verlaufen da deiner Ansicht nach die Grenzen?

225

Ja das fängt an bei der Auswahl der Dialoge, der Auswahl der Bilder, also mir ist es passiert, das ich in nem Sprachkurs ein Bild an die Wand geworfen hab für ein Sprachanlass, wo sie im europäischen Verständnis normal angezogen war, für die arabischen Männer war das einfach schon ein bisschen zu viel, ja? Das war für mich auch ein Lernprozess, da gab's dann zwei, drei, die sich erstmal mehr auf den Ausschnitt konzentriert haben als, ja, da muss ich aufpassen ganz einfach. Ja oder wenn sich dann zwei unterhalten, dass sie gestern ne Party gefeiert haben und (.) Bier und Wein eingekauft haben, **Vorsicht**, ja? Ist jetzt nicht unbedingt (...) ja, das was da rein sollte. Also bei uns an der Uni vielleicht offener, aber ich weiß, dass es in den Universitäten hier in Jordanien **absolute** Tabu-Themen sind, Alkohol, Sex und so weiter, ja. (.) Da sind unsere schon wieder ein bisschen offener, weil sie halt ne Klientel ist, die (.) ja auch, sag ich mal, ja, wie wir's vorhin beschrieben ham, aus nem andern Background kommt.

Du hast auch vorhin gesagt, dass Lesen in der Kultur ne relativ kleine Rolle spielt. Inwiefern hat das Auswirkungen auf deinen Unterricht? Du hast auch in dem Fragebogen, ähm, die Bedeutung von Literatur im Unterricht eher niedrig eingeschätzt, also inwiefern spielen Lesen und Literatur, (.) was ist die Rolle von Lesen und Literatur in deinem Unterricht an der [Institution]?

Bei mir speziell in meinem Unterricht oder bei der Zielgruppe?

245 *Bei dir, in deinem Unterricht, für diese Zielgruppe.*

Ja, ja. Ja mehr Lesetexte, mit denen wir auch arbeiten, aber das sind ja kurze, überschaubare Texte.

Also Lehrwerkstexte dann.

250

Lehrwerkstexte genau, also (.) wirklich lesen, das sich (.) Studierende daheim hinsetzen und sagen, ich erschließ jetzt mal n (.) längeres oder auch kürzeres Buch, ja, übern Textrahmen hinaus, also [Transkription unklar: find ich?] die wenigsten. Und was es jetzt für mich, für den Unterricht für Auswirkungen hat, (.) also ich glaub, also bei, sag ich mal, allgemeinem DaF-Unterricht spielen hier literarische Texte überhaupt noch so ne große Rolle im kommunikativen oder interkulturellen Ansatz geht's ja wirklich, wir konzentrieren uns ja mehr oder weniger auf Alltagsthemen, ja? Bis B1. Welche Rolle kommt dann überhaupt nem literarischen Text zu, ist vielleicht mal was Lyrisches was reinkommt oder mal n Songtext, wo man sagt, geht so n bisschen in die Richtung, aber ansonsten jetzt mal Auszüge aus wissenschaftlichen Texten, aber primär sind's Alltagsthemen, (.) ja.

260

Und wie schätzt du das ein, diese Konzentration auf Alltagsthemen?

In meinem Unterricht?

265 *Bist du überzeugt davon, dass es Sinn macht, sich so stark auf Alltagsthemen zu konzentrieren oder (.) würdest du sagen, es macht auch Sinn ab und zu, (.) es würde Sinn machen ab und zu auch mit literarischen Texten zu arbeiten?*

(...) Also ganz ehrlich (...) Würd es Sinn machen? Sinn inwiefern? Sprachlich (.) sind die meistens auf nem Niveau, wo's bis B1 würd ich sagen, würd ich sagen relativ wenig Sinn macht, es sei denn man sucht dann wirklich gezielt nach (.) einfacher Literatur. Erzieherisch (.) führt man sie dann an an n Genre ran, was dann wirklich (.) auch (.) umgesetzt wird? Ich glaub dazu ist der Rahmen einfach zuuu gering gehalten, dass das passiert. Ich hab's noch nicht wirklich ausprobiert.

275 *Und du hättest, (.) Vorbehalte eher, ähm, zum einen, weil's sprachlich vielleicht schwierig ist und zum anderen weil die Studenten ohnehin auch in ihrer Freizeit wenig lesen und wenig Bezug zu Literatur haben?*

Beides, beides.

280

So dass es wenig Sinn macht dann mit Literatur zu ...

Aber ich überleg grade, ich hatte ja auch sehr viele (.) Sprachkurse, also Migrationskurse aus Russland, lesen spielt da ne ganz große Rolle, aber ich glaub selbst da hätt ich bis B1 nicht wirklich literarische Texte (.) irgendwie (.) hergenommen, um den Sprachunterricht zu gestalten.

285

Und aus welchem Grund in dem Fall nicht, wenn diese Zielgruppe (.) theoretisch interessiert wäre?

290 Ja weil ich, weil ich glaub, dass man sich bis B1 wirklich eher so auf die Alltagstexte konzentrieren sollte, weil es ...

Das heißt in höheren Stufen dann schon?

295 Bei höheren Stufen würd ich, hab ich wie gesagt nie unterrichtet. Bei höheren Stufen würd ich's machen, wo dann auch das Sprachverständnis da ist und wo dann auch, ja, ich mein es geht ja darum, wie arbeit ich dann mit so nem Text, ja? (...) Dann kann ich mir das eher vorstellen, aber bis B1, schwierig. Ginge sicher, aber es wär n bisschen an den Haaren herbeigezogen. (...) Vor allem wenn wir jetzt so die Ziele des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (.) sieht, dann geht's ja relativ bis gar nicht um so was.

300

Ich wollt gerade auf die Rahmenbedingungen zu sprechen kommen: Wie würdest du denn zunächst mal die Rahmenbedingungen an der [Institution], (.) wie empfindest du die, wie nimmst du die wahr? Also mit Rahmenbedingungen mein ich jetzt so was wie Curricula, Stoffverteilungspläne, Lehrpläne, das Lehrwerk, ähm, natürlich auch so Dinge wie Räume, Medienausstattung, aber diese Dinge, die 305 den Unterricht strukturieren, wie empfindest du die und inwiefern schränken die auch vielleicht deinen Unterricht ein?

Also ich find die Rahmenbedingungen, das muss ich ganz ehrlich zugeben, alles andere als gut. (.) Wenn ich jetzt mal die ganzen Sachen, die Aufzählungen von dir hernehme. Also es fängt an bei der 310 räumlichen Gestaltung, die Architektur der Klassenräume, ja, H-Gebäude, jetzt mal ganz spezifisch, diese Einzelstühle, die da stehen, diese Klassenzimmer, die nach hinten zum Schlauch werden, statt in die Breite gehen, dünne Wände, wo du (.) **Gruppenarbeiten** schon aus dem schlechten Gewissen heraus, dass dass drüben keiner mehr arbeiten kann, versuchst zu vermeiden oder dann ständig läufst und versuchst den den Pegel niedrig zu halten, also erst mal die räumlichen Rahmenbedingungen: sehr 315 schlecht. Das Gehetze zwischen den Gebäuden hin und her, mit diesen wenigen Pausen, ja, die kommen an, setzen sich abgehetzt rein, die kommen zu spät, weil sie schnell zwischendurch irgendwas zu essen kaufen müssen, sind alles Bedingungen, die das Ganze nicht positiv beeinflussen. (...) Deutsch-Unterricht neben dem Hauptfach ist für viele ne Zusatzbelastung, klar, die Uni hat ne gute Reputation, man geht nach Deutschland, das ist, ist alles toll, dass man dafür ne Sprache lernen 320 muss ist eben n negativer Nebeneffekt für die meisten. Ich fänd es eigentlich günstiger, wenn man sagt, okay, wir machen jetzt hier irgendwie ein Semester n Crash-Kurs, wo wir das, wo wir uns wirklich nur auf Sprache konzentrieren, ja, so n Intensiv-Kurs und dann konzentriert ihr euch auf euer

(.) Hauptfach, auf euer *major*.

325 *Also es zu entkoppeln...*

Ich würd's entkoppeln, vielleicht dann, weil's eben ne lange Studienzeit ist dazwischen nochmal so n Intensiv-Kurs. Ist halt die Frage, wie (.) wie kultivier ich dann die oder pfleg ich die Sprache, die **da** ist zwischendurch, weil, wie gesagt, das ist der einzige Raum, wo gesprochen wird, ist der Unterricht, was kann ich dann anbieten, dass die Sprache nicht zwischenzeitlich abstirbt wieder. Aber ich würd's, 330 (.) ich würd's in so Block, in Block-Seminaren anstreben, um hier einfach mehr Ruhe reinzubringen in dieses nebenbei und abgehetzt und hier ne Prüfung in den Hauptfächern und dann muss mer plötzlich noch dieses Deutsch und da noch ne Präsentation, find ich ungünstig. Also okay, jetzt ham wir schon beides, zwei zwei Punkte, das sind einmal die die räumlich-architektonischen, die zeitlichen 335 Rahmenbedingungen, äh, die die Kursgestaltung, so und jetzt kommen wir ins Eingemachte: Lehrbuch. Das Lehrbuch find ich persönlich (...) absolut (...) unbrauchbar für unsere Zielgruppe, das Lehrbuch ist (...) für ne Zielgruppe, die im Zielland, im Zielsprachenland lebt **vielleicht** noch geeignet. (...) Ich find den didaktischen Aufbau, es gibt wenig bis kaum konzentrische Kreise, (.) also das Lehrwerk erfordert **extrem** viel erstmal pädagogisches Geschick, Engagement und auch Kompetenz 340 vom Lehrer, wie setz ich das um, dass auch wirklich am Ende was rauskommt, wie zieh ich meine konzentrischen Kreise, wie wiederhol ich, ja, also **schwierig** und auch extrem viel Vorentlastung, die notwendig ist und ich glaub, dass das Lehrwerk eher kontraproduktiv ist. So jetzt ham wir das Lehrwerk als nächstes dazu, dann (.) unsere Curricula, die ja eigentlich keine ist, wir haben ja eigentlich nur Stoffverteilungspläne, (...) die (.) auch eigentlich aus pädagogischer Sicht (...) alles 345 andere als sehr sinnvoll sind. Es, (.) gut, es ist der Gedanke dabei, dass man möglichst (.) ne breite Anzahl an Studierenden und Lehrenden unter einen Hut bringen muss, nach einem Standard, der **Fairness** wegen, das heißt, es muss für alle das Gleiche zum gleichen Zeitpunkt unterrichtet werden auf m gleichen Niveau, dass dann die Tests fair sind: Standardisierung, ja? Aber ne Standardisierung ist natürlich immer (.) gegen pädagogische Freiheit, wie pass ich das meiner Gruppe an, also wenn 350 hier in dem Syllabus drinsteht, heute Seite 73, Aufgabe 5 und ich muss die durchziehn, weil ich davon ausgehen muss, dass die dann im Test drankommt, dann (.) sind mir alle Hände gebunden jetzt wirklich flexibel auf Unterrichtssituationen, Gruppensituationen einzugehen, ja? Wenn ich an die Sprachkurse denk, da wusst ich am Ende müssen die durch die B1 und mit denen hab ich bis zu B1 gearbeitet nach meinem eigenen Plan. Angepasst an die Gruppe und das ging wunderbar und hier (.) 355 rudert man dann mit diesem scheußlichen Lehrwerk mit nem mit A-, Angaben im Curriculum (.) durch dieses Semester durch, versucht die alle auf ein Level zu bringen und das ist einfach nur tödlich. Ja, jetzt ham wir etliche Rahmenbedingungen, die nicht passen [lacht].

360 *Und inwiefern beeinflussen dann die Rahmenbedingungen dann konkret den Unterricht, was du machst, also beziehungsweise was sind Dinge, die du aufgrund von diesen Rahmenbedingungen eben nicht machst in deinem Unterricht, die du vielleicht gerne machen würdest, von denen du dann aber sagst, aufgrund von diesen Rahmenbedingungen kann ich das in meinem Unterricht nicht anbieten?*

(...) Also, [lautes Ausatmen] (...) ich würd, fang mer so an, das ist jetzt, ist n bisschen weiter ausgeholt.
365 (...) Ich würd diese Kurse erstmal von diesen ganzen **Zwischentests** und Präsentationen entschleunigen, weil die hemmen das Ganze auch und das führt dazu, dass wir testorientiert arbeiten, (...) ne? (...) Ich würd viel mehr auf (.) auf die unterschiedlichen Niveaus in, in dem Sprachkurs eingehen, weil wir ham ja wirklich (.) sprachliche Überflieger drin bis zu Leuten die „haben“ nicht konjugieren können. Das heißt...

370

Also versuchen, mehr Binnendifferenzierung...

Viel mehr differenziert arbeiten, entfällt mit dieser Vorgehensweise. (...) Auch mal Zeit, länger an ner Sache dranzubleiben, ja? Wir ham n interessantes Thema, wir bearbeiten n Text, da (.) werden Fragen
375 aufgeworfen, da könnte man dranbleiben vielleicht noch zwei, drei Unterrichtseinheiten. Geht nicht, Plan geht weiter. Also ich muss sagen, ich, (.) ich nehm mir die Freiheit hier bei dem Plan auch viel zu überschneiden und in meine Richtung dann auch zu arbeiten, aber prinzipiell ist das halt die die Stoßrichtung, die vorgegeben wird und an die muss man sich halten. (.) Deswegen fällt eigentlich als erstes die Binnendifferenzierung weg beziehungsweise dieses auch mal länger an irgendwas
380 dranbleiben und das **festigen**, nicht schon wieder neues Futter, Futter, Futter, das ist, manchmal hab ich das Gefühl, das ist Input, Input, Input, weniger an den oberen Klassen, eher in den unteren Stufen und wenn Kollegen dann nicht vorsichtig sind und versuchen aus aus dem Input auch ne produktive Phase zu entwickeln oder Raum für produktiven Phasen zu schaffen, dann geht das Ganze schief. Also unsere Studierenden, die können wunderbar Arbeitsblätter mit Endungen ausfüllen, aber sie können
385 eben nicht sprechen, weil die Produktion fehlt und der, der Anlass zur Produktion und die Freiheit nehm ich mir dann einfach, dass ich Sachen weglass und lieber an einem Ding länger bleib. Ich arbeit auch keine Reader von A bis Z durch, sei das jetzt im Bewerbungstraining oder sei es in der Fachsprache, sondern ich konzentrier mich dann auf (.) Schlüsselfertigkeiten, die müssen dann sitzen, (.) die trainier ich solange, bis die sitzen.

390

Und wie sieht's dann mit Dingen aus, die relativ viel Zeit kosten, sowas wie zum Beispiel Schreib-Training oder Arbeit mit (.) medialen Angeboten, mit Filmen und Videos im Unterricht, die so so ne zusätzliche Komponente in den Unterricht reinbringen würden - das sind Dinge, von denen ich mir jetzt vorstellen könnte, dass es da vielleicht schwierig ist, die einzubauen. Wie sieht's da bei dir aus?

395

Also hier muss ich sagen, das (.) wir dann in diesem Semester profitiert haben, dass (.) die Koordination ja auch relativ (.) ja gerne solche solche Sachen integriert und das auch in dem Syllabus mit-, miteingebaut hat und (.) Videos und so weiter haben dann ne große Rolle gespielt, die waren natürlich dann auch so vorbereitet und und angeboten, dass es relativ einfach war für den Lehrer, ja, die Links alle parat gestellt und so weiter und die Didaktisierungen dazu, (.) das wurde gemacht, ja, aber ich weiß, dass das eben sehr stark dann abhängig ist von dem, der die die Rahmenvorgaben (.) schreibt und an an die Kollegen weitergibt.

Jetzt mal angenommen, du könntest frei entscheiden, wie dein Unterricht methodisch und inhaltlich aussieht, auch mal angenommen, du hättest ideale Rahmenbedingungen, eine Zielgruppe, die auch deinen, deinen Wünschen entspricht. Inwiefern würde sich dein Unterricht ändern, wenn du so ein Umfeld hättest, bei dem du rein nach deinen Überzeugungen unterrichten könntest, (.) was wäre anders?

Das Tempo. Auf alle Fälle. Ich würde viel länger an an Schwerpunkten dranbleiben, ja, also wenn, wenn zum Beispiel, zum Beispiel (.) der Schwerpunkt Vergangenheit, sprachliche Darstellung der Vergangenheit, dann würd ich wirklich mit denen von A bis Z trainieren und sprechen und schreiben, was ist gestern passiert, beschreib deinen Tagesablauf und so weiter, also auch versucht, versucht auch die einzelnen, ähm, Schwerpunkte Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen zu verteilen. Das wär dann, da würd, da würd ich eher so Mini-Projekte draus machen, ja, also nicht, das Wort „Projekt“ ist ja hoch angebunden, aber so so, wie könnte man das jetzt eher bezeichnen, (.) so (.) sprachliche Schwerpunkte, die dann wirklich viel intensiver bearbeitet werden. Weniger ist mehr wär dann die Devise. Und ich wüsste, die würden, am Ende von B1 könnten die viele Alltagsthemen bewältigen, sprachlich auch gut bewältigen und hätten viele Sachen, die unwesentlich sind, die wären raus, ja? Das Ganze wär **entlastet**, sag ich mal so.

Und welche Rolle würde Grammatik in dem Unterricht spielen? Weil es jetzt sehr themen-, sich sehr themenorientiert anhört...

Auf alle Fälle, Struktur spielt ne Rolle, gar keine Frage, äh, also bei mir ist es so, dass ich Strukturen, also ich bin eigentlich ein Freund dessen, dass ich die Struktur vermittel, weniger selber finden lass, grad, grad am Anfang, also den den Lernenden sind die Strukturen bewusst, die werden auch angewendet, die sind jetzt nicht zu jedem Zeitpunkt alle Strukturen bewusst, manchmal sag ich auch, da warten wir jetzt noch ein bisschen, das nehmt ihr jetzt einfach so als fertige Redewendung an, aber sie sind auf alle Fälle da und sie werden eher dann im im verbalen Bereich trainiert, schriftlich auch,

aber dann jetzt nicht endlos Zusatzmaterialien ausfüllen und Endungen schreiben, ja, ich bin dann eher auf der verbalen Stufe.

435 *Du hast grade noch erwähnt, dass du Grammatik eher, (.) ich sag mal lehrerzentriert, ähm, einführst und weniger induktiv, die das entdecken lässt, was ist da der Grund dafür?*

Effektivität.

440 *Ok, also einfach zeitlich, dass es zum zeitlichen Rahmen passt.*

Ja, ich hab's andersrum ausprobiert, (...) langes Herumraten, sagen wir's so wie's is, ja, also ich geb dann gern (.) passende Beispiele, die dann auch irgendwie so als Signalbeispiel im Kopf bleiben, ja, dann auch mit der Mittlersprache Englisch wieder und gut, in den nachfolgenden Stunden lass ich sie das dann gerne auch das wieder erklären, an anderen Beispielen dann selber herleiten, aber den ersten 445 Schritt mach ich. Es ist effektiver und ich ich glaub auch wirkung-, wirkungsvoller.

450 *Nochmal ganz kurz zurück zu dieser idealen Unterrichtssituation, die ich grade skizziert hab: Was sind denn Dinge, die du dann in diesem Unterricht nicht machen würdest, von denen du dich verabschieden würdest? (...) Jetzt vielleicht im Vergleich zu dem Unterricht jetzt...*

(...) Ich würd mich von nichts verabschieden, also ich würd schon, ich würd das eigentlich schon genau so weiter ziehen, aber wie gesagt, ich würd's entschleunigen. Also es ist nicht so, dass ich mir jetzt von den Rahmenbedingungen so einengen lass, dass ich sag, ich mach n Unterricht, der, mit dem ich völlig unzufrieden bin. Ich versuch den trotzdem so zu machen, dass am Ende was rauskommt. 455 Aber es is, es is Stress für alle Beteiligten, es is viel zu schnell.

Das heißt, würdest du auch weiterhin mit nem, mit nem Lehrwerk arbeiten?

460 Ok, nee, die also die Rahmen-, wenn wenn du jetzt sagst, welche Rahmenbedingungen würd ich ändern, ja klar, also wenn das jetzt auch diskutabel ist und das natürlich, würd n anderes Lehrwerk einführen...

Ok, aber trotzdem noch mit Lehrwerk arbeiten?

465 Also wenn wir jetzt (...) [lautes Ausatmen] Ich find Lehrwerke gut, weil sie geben, sie geben ne didaktische, inhaltliche Stoßrichtung vor, sie geben auch n zeitlichen Rahmen, also grade (.) an der

[Institution] mit, (.) mit dieser Breite an Kursen würde ich, ich würd n Lehrwerk, ich würd n Lehrwerk lassen, (.) ja? Ich speziell für meinen Unterricht bräucht's nicht unbedingt, ich kann auch ohne Lehrwerk, ist natürlich n, n größerer Aufwand, ich muss mir mehr Gedanken machen, wann bin ich
470 wo, wie, was, warum, aber in der Breite des Kollegiums, dass wir auch, oder auch unter dem Gesichtspunkt auch, dass wir sehr junge noch, unerfahrene Kollegen haben, würd ich n Lehrwerk als als roten Faden drin lassen, (.) unbedingt.

*Würdest du dann aber stärker von bestimmten Dingen in oder von bestimmten Aufgaben im Lehrwerk
475 (.) abweichen? Jetzt zum Beispiel Stichwort Hörtexte oder Lesetexte im Lehrwerk, würdest du dich dann enger am Lehrwerk orientieren oder würdest du eher vielleicht auf authentische Materialien ausweichen?*

Nö, ich würd eigentlich als erstes mal versuchen n Lehrwerk zu finden, das relativ authentisch ist, das
480 auch die einzelnen Schwerpunkte Lesen, Hören, Schreiben in in nem, in nem Gleichgewicht behandelt, das auch interkulturell irgendwie zur Zielgruppe passt, also der erste Schritt wär mal n Lehrwerk auszuwählen, das sinnvoll erscheint. Ich mein kein Lehrwerk ist perfekt, ja? Aber ich bin auch kein Freund von (.) **Zettelwirtschaft** und aus tausend Richtungen zusammensuchen, wie gesagt, da muss, brauch ich als Lehrer viel Erfahrung und viel Zeit, um hier wirklich einen guten, sinnvollen
485 Unterricht zu machen und da seh ich einfach auch bisschen ne Gefahr drin in der Breite des Kollegiums. Ich würd das, bei einigen Kollegen würd ich sagen, sofort, ja, macht euern Plan, am Ende muss B1 rauskommen, funktioniert, aber wär ich jetzt nicht (.) generell davon überzeugt, dass das wirklich funktioniert.

490 *Zum Abschluss würde mich noch interessieren, ähm, inwiefern dich denn dein eigener Fremdsprachenunterricht beeinflusst hat in der Art und Weise wie du heute unterrichtest. Also ich weiß nicht, welche Sprachen du im Laufe der Zeit gelernt hast, als Schülerin, als Studentin, im Berufsleben, aber inwiefern denkst du, hat dich das (.) beeinflusst?*

495 Ja, das is ne hochinteressante Frage, wir alle sind geprägt von unserer Lernkultur und dann speziell auch in dem Fach, in dem wir unterrichten, ganz klar. Klar sind wir geprägt und wenn ich jetzt an meine Schulzeit zurückdenk und versuch des einer Methode zuzuordnen, dann haben wir nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode gearbeitet und wenn ich jetzt seh was nach 13 Jahren Russisch-Unterricht rauskam an Kommunikationskompetenz, dann würd ich sagen ist gleich (.) Richtung Null.
500 (...) Ja, weil wir ham brav vorgegebene Dialoge mal gelernt, wir haben schön brav übersetzt, wir haben die Grammatik diskutiert, aber wir haben nicht wirklich gesprochen. Ja, also die Methode funktioniert (.) **nicht** und man muss sich schon auch, nee, also es war nicht so, dass man sich (.) Mühe

geben musste von dem Ansatz wegzukommen, im Gegenteil, man hat eigentlich eher reflektiert, wie ist es gelaufen, warum sprichst du die Sprache nicht, ja, und wie machst du's jetzt anders. So, man ist
505 man ist beeinflusst von seiner Lernkultur, man ist natürlich beeinflusst auch von seinen Ideen, die die man während des Studiums, äh, vermittelt bekommen hat, auch wenn die manchmal auch n bisschen **weltfremd** vielleicht erschienen, weil [lacht] ja, die Realität sieht dann manchmal auch anders aus als die Theorie und dann eben die Rahmenbedingungen und und aus diesem Geflecht dieser drei Einflussfaktoren, die würd ich mal als die großen Einflussfaktoren und, die Zielgruppe natürlich, muss
510 man jetzt seinen Weg finden, ich glaub aber, dass ich weg bin von, also dass der Einfluss der eigenen Lernkultur, eben aufgrund dessen, weil man gemerkt man hat, kam selber für mich nicht viel raus, dass man dann versucht eben n ganz andern Weg zu gehen. (.) Vielleicht war das ja auch der Anstoß, dass ich jetzt sehr sprechorientiert arbeit. (...)

515 *Gut, gibt es irgendwas, dass du noch ergänzen möchtest, irgendetwas, das bis jetzt noch nicht zur Sprache gekommen ist bezüglich inhaltlicher und methodischer Dinge, die du in deinem Unterricht nicht machst, die in deinem Unterricht keine so große Rolle spielen - würde dir da noch was einfallen?*

520 (5 sec) Ja, so die Rolle des Lehrers könnte man jetzt vielleicht mal so in der arabischen Lernkultur, von der arabischen Lernkultur sprechen, ich glaub die spielt auch noch ne ganz wichtige Rolle hier, was wir vorhin kurz angesprochen hatten, dass halt der Lehrer so diese unantastbare Autoritätsperson ist (...) und hier ne neue Rolle, ne neue Definition des Ganzen reinzubringen, auch im Hinblick auf: Wie hab ich meinen Unterricht im **Griff**, (...) ja? (...) Also ich glaub schon, (.) dass hier das
525 Schulsystem noch so aufgebaut ist, dass der Lehrer auch noch der ist, der diszipliniert, ja, und unsere Studierenden das auch teilweise erwarten, dass wirklich so wie Mama und Papa oder wie der Lehrer vorher, **disziplinarisch** arbeitet. Ne, das ist glaub hier so ne Gratwanderung, die auch jungen Kollegen so Probleme bereitet, dass man n Mittelweg findet aus Demokrat, (.) der ne positive Lernatmosphäre schafft, entspannte, und trotzdem ich bin Respekt-, also ich werd respektiert. Und werd nicht unter-,
530 und hab nicht die Rolle als, ja, ich bin jetzt der, der die Spielchen macht und, ja, mir jeden Freilauf lässt, (.) der Studierende will dann vielleicht eher diese Autoritätsperson, die er kennt, das is ne Gratwanderung, wo man sehr viel Fingerspitzengefühl braucht bei unserer Zielgruppe, (.) diese Lernatmosphäre zu schaffen und trotzdem ne Person zu sein, die sich den notwendigen Respekt verschafft hat oder hat.

535 *Gibt's auch noch weitere Dinge, bei denen die Erwartungen der Zielgruppe an den Unterricht eine Rolle spielen? Also (.) versuchst du manchmal, ähm, den Erwartungen der Studierenden zu entsprechen, in der Art und Weise, wie du deinen Unterricht machst? Du hast ja gesagt, dass die eben*

(.) vielleicht damit rechnen, dass man eine relativ starke Lehrerpersönlichkeit ist, gibt's da noch
540 andere Erwartungen der Studierenden?

Ich lass die Erwartungen natürlich miteinfließen, also jetzt grad bei den Deutsch-6-Kursen leg ich nicht unbedingt fest, wenn's, wenn's um die Prüfungsvorbereitung geht, ich sag, was wäre denn jetzt euer Bereich, der für euch relevant wäre, wo ihr noch was machen wollt, auch wenn ich jetzt vielleicht
545 als Lehrer seh, dass Schreiben jetzt noch der Bereich wäre, wo viel passieren müsste. Natürlich versuch ich das klar leitend im Rahmen zu halten, dass da irgendwie ne Ausgeglichenheit da ist, aber wenn, wenn die Teilnehmer irgendwie da ne andere Meinung haben als ich, dann akzeptier ich die auch und arbeit mit ihnen in die Richtung. Ja, also Erwartungshaltung, wie gesagt, ich seh mich, wir sind n Lernteam, (.) ich bin zwar der der mein, der die Kompetenzen einbringt und auch hier
550 korrigierend eingreift, aber nicht der der den ganzen Prozess dann mit mit ner unangefochtenen Dominanz da trägt, nein, also das auf keinen Fall. Und Erwartungshaltung dann vielleicht, klar, also (.) das ist eben auch so ne Gratwanderung, sie erwarten auf der einen Seite dieses **Strikte**, diese klaren Regeln, auf der anderen Seite ist das ja ne sehr emotional geprägte Kultur, ja, dass man, wo man sagt es gibt trotzdem irgendwie immer [lacht] Möglichkeiten das irgendwie zu umgehen und da noch
555 emotional man könnte doch noch und Augen zudrücken und ich glaub, dass das auch ne Gratwanderung ist, die man am Anfang hier erstmal lernen muss, dass man sagt, okay, ich hab meine ganz klare Regeln, die erwart ich von all-, euch, die geb ich euch aber auch, weil ihr habt ja auch n Bild von mir, also wir haben auf beiden Seiten Regeln, die eingehalten werden müssen, wir respektieren uns beide auf beiden Seiten, ähm, aber trotzdem bin ich Ansprechpartner keiner muss
560 Angst haben, also ich bin nicht unantastbar und von von beiden Seiten ja so, so ne Annäherung. Ich glaub, das ist ganz wichtig, so diese, vielleicht so ne Mischung aus Mutter- und Vaterrolle hier in der Kultur, Vater, der die strengen Regeln einhält und Mama, die dann eher mal auch (.) Verständnis hat für Probleme und unterstützt und hilft man vielleicht noch nach nem andern Weg sucht ohne (.) die großen Regeln zu brechen, so dieser Mittelweg.

565 *Glaubst du, dass die Studierenden auch inhaltliche Erwartungen an den Unterricht haben?*

Klar, unbedingt. Naja, ham die.

570 *Zum Beispiel? Also mit was für Erwartungen, denkst du, kommen die Studierenden in den Unterricht?*

Also des, äh, des fällt mir zum Beispiel auf für n Fachsprachenunterricht, dass so oft die Bemerkungen kommen, hach, endlich mal was Relevantes für uns, für unser Fach, für Deutschland. Ich mein, wir bereiten sie ja nicht nur, mit B1, sind wir ganz ehrlich, bereiten wir sie eigentlich auf das Leben in

575 Deutschland vor, weniger auf das Studium, Alltagssituationen sind Alltagssituationen, Studium ist
Studium. Also die Erwartung ist natürlich hier, dass man wirklich mal fachrelevant auch da wirklich
mal paar Ausdrücke kennenlernt, um bisschen Land zu sehn auch im Studium. Ja und ich würd sogar
denken, dass man hier mehr auch noch machen könnte. Fachsprache muss ja gar nicht so isoliert vom
allgemeinsprachlichen Unterricht ablaufen, Fachsprache heißt ja irgendwie, (.) ich überleg mal, was
580 bring ich auch in den normalen Sprachunterricht rein, also n Rezept, lernen, wann schneidet man wie
Zwiebeln, raus damit, ja, das interessiert keinen Ingenieur, der nach Deutschland geht, wenn, warum
sprechen wir dann nicht über irgendwas, was relevanter ist und auch auf nem niedrigen Sprachniveau
behalten werden kann. Also ich würd dann sogar mehr fachsprachliche Dinge in die-, in diesen
allgemeinen Deutsch-Sprachunterricht reinbringen, aber wie gesagt, das ist natürlich, das kannst du als
585 Lehrer nicht stemmen, da muss dann wirklich im Bereich Curriculum ganz fachlich hoch angebunden
was gemacht werden.

Vielen Dank.

590 Gerne.

4.5 Sequenzen des Interviews mit G.

Seq. 1: typische Unterrichtsstunde

(1.1) Ich unterrichte im Moment Studenten in den Levels Deutsch 6 und die Anfänger bei den *academic stuffs*. Zwischen diesen beiden werde ich differenzieren.

(1.2) Es gibt bestimmte Rituale, die wahrscheinlich jeder Lehrer hat. In Deutsch 6 beginnt meine Unterrichtsstunde in der Regel mit einem Warm-up. Das sieht meistens so aus, dass ich ein Thema vorgebe und die Studenten 3-4 Minuten die Möglichkeit haben mit ihrem Partner frei über ein Thema zu sprechen, meist als Wiederholung der letzten Stunden oder der letzten Einheit.

(1.3) An der [Institution] ist der Unterrichtsrahmen die einzige Möglichkeit, die Sprache wirklich zu nutzen.

(1.4) Das Sprechen kommt an der [Institution] viel zu kurz, auch das freie Sprechen. Das habe ich während meiner Tätigkeit in der Qualitätssicherung gesehen.

(II.1.1) Wenn man weiß, das kommt jetzt im Final dran, so ein mündlicher Teil, dann wird speziell dafür trainiert und das ist eben nicht ausreichend in den meisten Fällen. Ich muss so etwas sukzessive aufbauen, damit sie wirklich mit Alltagsthemen umgehen können, nicht nur „wie plane ich eine Party“, was so ein klassisches Thema ist, das können die dann alle, weil dann wirklich für den Test drauf trainiert wurde. Aber manchmal fragst du in Deutsch 6 „wann bist du geboren?“ und dann kommt eben keine Antwort auf so ganz einfache Alltagsfragen, die dann nicht so testspezifisch trainiert wurden.

(II.1.2) Natürliche Kommunikation kommt im Unterricht oft zu kurz, weil wir testorientiert arbeiten und der Lehrplan das Sprechen eben in den unteren Stufen weniger berücksichtigt. In den höheren dann mehr, aber eben wirklich nur speziell auf diesen Test bezogen, „gemeinsam etwas planen“, „etwas präsentieren“ und so weiter.

(II.1.3) Bei Deutsch 6 ist ein sehr hohes Bedürfnis sich zu artikulieren, bei denen, die das schon schaffen, auch über die verschiedensten Themen, auch über solche Themen, von denen wir vorher gesagt haben, dass sie eher solche Tabu-Themen sind. [...] Ein Handicap sehe ich eher in den unteren Stufen, wo man das zu wenig sukzessive aufbaut und dann beschränkt man das eben auf einzelne, gute Sprecher, die dann auch in der Lage sind sich zu äußern. Wie gesagt, das Bedürfnis ist da, aber die Kompetenz, die fehlt dann vielen. [...] Da ist dann eher so eine Hemmung da sich frei zu äußern, weil es an Lexik oder Sprachgebrauch fehlt.

(1.5) Bei den Anfängern mache ich am Ende der Unterrichtsstunde Entspannungsmusik an und lasse die Lernenden drei bis vier Minuten lang ganz entspannt sitzen, mit Augen zu und dort wiederhol ich nochmal das Gelernte der Stunde, also entweder Lexik oder auch Redewendungen oder auch Mini-Dialoge, damit es nochmal verinnerlicht wird. Ich wiederhole das und beim zweiten Durchgang lasse ich dann auch Lücken, sozusagen als Anregung, dass sie das selber wiederholen und dann die Lücken füllen.

(1.6) Das sind so zwei ganz klassische Rituale, ansonsten gibt's eigentlich **die** Unterrichtsstunde nicht, würd ich sagen.

Seq. 2: Lehrertyp

(2.1) Im Unterricht bin ich präsent und lehrerzentriert. Es gibt zwar freie Elemente und verschiedene Sozialformen, aber ich leite das Geschehen. Das begründet sich auch mit der Lernkultur hier. Die Studierenden kommen aus einer Lernkultur, in der der Lehrer eine sehr zentrale Rolle einnimmt und der Unterricht in der Regel frontal abläuft. Ich übernehme das daher teilweise aus der Lernkultur, die ihnen bekannt ist.

(2.2) Ich bereite jede einzelne Stunde sehr genau und detailliert vor, auch wenn ich mittlerweile flexibler bin auch mal den Kurs zu ändern im Unterricht, wenn ich sehe, das passt jetzt nicht. Aufgrund meiner Erfahrungen passt das Konzept aber meistens.

Seq. 3: Was im Laufe der Zeit aus dem Unterricht ausgeschlossen wurde

(3.1) Wenn ich – insbesondere bei den Anfängern – neue Dinge wie Redewendungen oder Lexik einführe, dann arbeite ich mit Dialogen aus dem Alltag und versuche die dann einzutrainieren und zu automatisieren, beispielsweise in Form von *pattern drills*. Damit habe ich gute Erfahrungen gemacht.

(3.2) Ich war von Anfang eine Vertreterin des kommunikativen Ansatzes und wurde auch stark geprägt vom behavioristischen Ansatz.

(3.3) Ich bin kein Freund des grammatischen Ansatzes, bei dem das „Drillen“ von Endungen und grammatischen Regeln eine wichtige Rolle spielt. Arbeitsblätter mit Lücken ausfüllen und Endungen einsetzen kommen vielleicht dadurch bei mir etwas kurz.

(3.4) Ich festige grammatische Konstruktionen lieber im dialogischen Geschehen, das fließt bei mir mit ein.

(II.3.4) Nicht die Grammatik ist der Mittelpunkt, sondern die Grammatik dient als Hilfsmittel in der Konversation.

(II.3.5) In den meisten Lehrwerken ist es ja so, dass sie einen Lesetext haben und dann aus diesem Lesetext die Grammatik herleiten und dann konkret nochmal analysieren. [...] Und dann versucht man über mündliche Dialoge das einzuschleifen. Aber es geht nicht darum solche Tabellen auswendig zu lernen mit Endungen. [...] Einsetz-Übungen haben auch ihren Sinn, dass man erst einmal das versucht zu strukturieren, aber letztendlich gehe ich dann relativ schnell in die Anwendung und das sind dann eben diese „*pattern drills*“, bei denen man immer wieder wiederholt, so dass das eingeschliffen wird.

(II.3.6) Schriftliche Grammatik-Arbeitsblätter spielen schon eine Rolle, aber [...] sagen wir mal so: Ich bleibe nicht auf dieser Ebene stehen. [...] In den Hospitationen habe ich gesehen, dass viele Kollegen genau auf dieser Ebene stehen bleiben. Die führen ein grammatisches Phänomen ein, lassen dann Lückentexte ausfüllen und einzelne Fragen beantworten, aber sie wenden es nie ausreichend

sprachlich an, sie setzen es nie eigentlich auf der Konversationsebene um. Der Student kann dann zwar die Endungen herpauken, kann die auch in Arbeitsblätter einsetzen, [...] aber letztendlich, wenn es dann um's Gespräch geht, ist dann wieder die Blockade da und diesen Übergang zu schaffen von dieser abstrakten Ebene, von schön Ausfüllen zur Anwendungsebene, die fehlt mir zu oft hier. Deswegen lege ich viel Wert drauf, dass man diesen zweiten Schritt geht, intensiv geht. [...] Das heißt du gehst von dieser Ausfüllebene auf die verbale Ebene.

(3.5) Anfangs habe ich einsprachig unterrichtet, mittlerweile benutze ich Englisch als Mittlersprache. Das ist zu einem ganz wichtigen Aspekt meines Unterrichts geworden, weg von der Einsprachigkeit.

(3.6) Übersetzungen, Erklärungen und analoge Vergleiche zwischen Mittlersprache und dem Deutschen helfen den Studenten.

(3.7) Ich habe anfangs aus pragmatischen Gründen einsprachig unterrichtet, da die Lernenden aus sehr unterschiedlichen Ländern kamen und es keine gemeinsame Mittlersprache gab. Da hätte man fünf oder sechs Mittlersprachen gebraucht.

(3.8) Englisch funktioniert als Mittlersprache im arabischen Raum sehr gut, da die Studenten Englisch zum Teil besser als ihre Muttersprache sprechen.

(II.3.7) In dem Moment, wo eine Mittlersprache von allen verstanden wird, macht es auch Sinn, sie einzusetzen.

Seq. 4: Dinge, welche die Lehrende in ihrem Unterricht noch nie gemacht hat

(4.1) Ich habe im DaF-Unterricht noch nie Projektarbeit gemacht.

(4.2) Mit Projektarbeit meine ich, dass die Studenten selber die Ziele finden und man über den Unterrichtsrahmen hinaus und über einen längeren Zeitraum hinweg Dinge erforscht.

(4.3) In den meisten DaF-Kursen hat man aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen einen straffen Lehrplan vorgegeben und hat dadurch wenig zeitlichen Spielraum für Projektarbeit.

(4.4) Oder ist das jetzt eine Ausrede? Projekte sind ziemlich aufwändig und wenn man der Meinung ist, dass es auch ohne Projekte funktioniert, dann lässt man es vielleicht.

(4.5) Mit den Anfängern würde ich keine Projektarbeit machen, da es um die inhaltliche Bearbeitung von Themen geht. Man könnte es zwar auf ein niedriges Sprachniveau runterbrechen, aber das wären dann Schein-Projekte, keine Projekte im eigentlichen Sinn, weil das sprachliche Grundlagenwissen fehlt.

(4.6) In Deutsch 6 könnte man Projektarbeit anvisieren. Aber wahrscheinlich würden da nicht wirklich Projekte dabei rauskommen, sondern Schein-Projekte. Wir sind an der [Institution] ziemlich testorientiert und der Lehrplan ist sehr straff.

(II.4.8) Ich komme ja aus dem normalen Schuldienst und da kommen solche Projekte immer sehr gut an. Da kann man dann auch sehr gut binnendifferenzieren, da hat jeder dann seine verschiedenen Aufgaben, jeder ist für etwas zuständig und du kannst einen hohen Motivationspegel schaffen und es

ist irgendwie Eigeninitiative da, man recherchiert, sucht und präsentiert und steht dann hinter dem Thema.

(4.7) Die Methode „Lernen durch Lehren“ mache ich relativ selten, obwohl ich die Methode sehr gut finde und als lernwirksam einschätze. Ich glaube, wenn man sich die Sache einmal so durchdacht hat, dass man sie jemand anderem beibringen kann, dass sie dann sitzt. Muss ich mal überdenken warum. Vielleicht ist das Interview ein Anlass, das in Zukunft öfter zu machen.

(4.8) Wenn ich die Methode „Lernen durch Lehren“ anwende, dann beschränke ich das meist auf grammatische Phänomene. Das könnte man aber auf wesentlich mehr ausdehnen.

(4.9) Ich lasse in Deutsch 6 zwar viel über Themen sprechen, aber das ist kein „Lernen durch Lehren“, da das heißt, etwas intensiv zu durchdenken und jemand anderem zu vermitteln.

(4.10) Ich mache derzeit nichts im Bereich E-Learning. Das würde ich primär mit den Rahmenbedingungen begründen, denn so etwas funktioniert nur, wenn wirklich ein Konzept dahinter steht und unser Konzept ist nach wie vor das Lehrbuch.

(4.11) E-Learning lediglich um der Vielfalt willen in den Unterricht einzubauen ist mir zu viel und zu verworren. Zumal die Angebote in diesem Bereich einfach zu schlecht sind und zu wenig strukturiert.

Seq. 5: Charakteristika der Zielgruppe

(5.1) Die Zielgruppe kommt aus einer sehr autoritär geprägten, frontalen Lernkultur, in welcher der Lehrer hierarchisch die unantastbare Autoritätsperson ist und was er sagt ist richtig.

(5.2) Auswendig lernen spielt eine große Rolle.

(5.3) Andere Sozialformen, problemlösendes Denken und Reflexion spielen in der Lernkultur keine große Rolle.

(5.4) Die Studenten kommen aus dem sozialen Milieu der *upper middle class*, in dem die Eltern sehr viel abnehmen. Dass die Eltern sehr viel kontrollieren und abnehmen, ist einerseits klassenbedingt und andererseits kulturell bedingt. Dadurch fehlt es den Studenten an Eigenständigkeit und Selbstverantwortung und wenn Dinge schief laufen, wird der Grund bei irgendjemand anderem gesucht. Auch Selbst-Management und Time-Management sind problematisch.

(5.5) Dazu kommt der Fakt, dass in der Kultur nicht gelesen wird. Das sind alles Dinge, die man im Unterricht beachten muss.

(5.6) Man muss die Zielgruppe ganz langsam an offenere, neuere Unterrichtsformen heranzuführen, weg von diesem hierarchischen Schema.

(5.7) Man muss die Studenten daran gewöhnen, dass ich nicht die unantastbare Autoritätsperson bin, sondern diejenige, die den Lernprozess organisiert, sie dabei berät, ihnen hilft.

(5.8) Ich sehe die Studenten in einem gewissen Maß auf Augenhöhe und erwarte dann auch ein gewisses Maß an Eigenverantwortung und Selbstständigkeit.

(5.9) Damit bricht man Mentalitäten auf und man darf nicht erwarten, dass das von heute auf morgen funktioniert, sondern das kann nur in kleinen sukzessiven Schritten funktionieren. Bei den Deutsch-6-Studenten funktioniert das schon ganz gut, dass wir uns nicht auf dieser hierarchischen Struktur treffen, sondern wir sind auf einer Ebene und versuchen mit den institutionellen Rahmenbedingungen hier für uns einen Lernprozess zu schaffen.

(5.10) Ich sehe meine Aufgabe als Lehrerin auch darin, die kulturelle Prägung, mit der die Studenten an die [Institution] kommen, in Richtung Eigenverantwortung und Selbst-Management zu verändern.

(5.11) Die interkulturelle Vorbereitung auf das Deutschlandjahr ist eines der primären Ziele des Deutsch-Unterrichts an der [Institution]. Wenn wir die Studenten nicht zu mehr Eigenverantwortung und Selbst-Management bringen, dann scheitern sie in Deutschland. Dort müssen sie sich um ihren Studienplan selber kümmern und sind für ihr Studium selbst zuständig. Diese Sekundärtugenden sind neben den fachlichen Inhalten für das Deutschlandjahr eine absolut wichtige Voraussetzung.

(5.12) Würden sie nicht nach Deutschland, dann würde ich das nicht primär tun. Aber angesichts dessen, dass ihnen hier alles leicht gemacht, präsentiert und übergeben wird, ist die interkulturelle Vorbereitung sehr wichtig.

Seq. 6: Zielgruppe als Einflussfaktor auf den Unterricht

(6.1) Mit der Zielgruppe kann man prinzipiell alles machen, aber man muss sie sukzessive in kleinen Schritten heranzuführen und mit neuen Dingen, z.B. spielerischen Gruppenarbeiten, vertraut machen.

(6.2) Man muss einerseits ganz stark klare Regeln vermitteln und andererseits den Studenten erklären, wie man sich bei neuen Methoden verhält, worum es dabei geht und was dabei herauskommen soll. Das jemand ihnen den Lernprozess erklärt, ist für die Studenten neu, aus ihrem Schulsystem kennen sie nur das Motto „friss oder stirb“.

(6.3) Im inhaltlichen Bereich muss man die interkulturellen Grenzen, die Grenzen der Religion und der Kultur beachten, beispielsweise bei der Auswahl der Dialoge und der Bilder. Themen wie Alkohol oder Sex sind an jordanischen Universitäten absolute Tabu-Themen, auch wenn die Klientel an der [Institution] diesbezüglich vielleicht etwas offener ist.

(II.6.9) Es würde schon Sinn machen, die Studenten auch auf solche Tabu-Themen, mit denen sie in Deutschland dann konfrontiert werden, vorzubereiten, aber die Frage ist, wie und in welchem Rahmen. Die Frage ist: Greife ich das thematisch im Unterricht auf oder lässt man das [...] bei Sätzen mit anklingen als Zwischeninformationen? Ich würde es jetzt nicht als eigenständiges Thema thematisieren im Unterricht. Ich mache aber ganz bewusst Einwürfe, die dann auch jeder versteht und die glaube ich die gleiche Wirkung haben, als würde man sowas breit thematisieren.

(6.4) Spielen literarische Texte im allgemeinen DaF-Unterricht überhaupt noch eine große Rolle? Im kommunikativen und interkulturellen Ansatz konzentriert man sich mehr oder weniger auf Alltagsthemen. Literarische Texte spielen da eine untergeordnete Rolle, allenfalls in Form von Lyrik

oder Songtexten oder vielleicht mal Auszüge aus wissenschaftlichen Texten, aber primär geht es um Alltagsthemen.

(6.5) Ich habe noch nicht wirklich mit literarischen Texten gearbeitet.

(6.6) Ich glaube, dass man sich bis B1 auf Alltagstexte konzentrieren sollte.

(6.7) Sprachlich macht es bis zum Niveau B1 wenig Sinn mit literarischen Texten zu arbeiten, weil es sprachlich schwierig ist, es sei denn man sucht gezielt nach einfacher Literatur.

(6.8) Erzieherisch würde man sie mit literarischen Texten an ein Genre heranzuführen, was dann kaum umgesetzt wird, weil die Studenten in ihrer Freizeit wenig lesen, zumal der Rahmen dafür zu gering gehalten ist.

(6.9) Ich hatte mal Migrant-Kurse aus Russland und dort spielt das Lesen eine ganz große Rolle. Aber selbst mit dieser Zielgruppe hätte ich bis B1 keine literarischen Texte im Unterricht eingesetzt.

(6.10) Bis B1 finde ich es schwierig mit literarischen Texten zu arbeiten. Es ginge sicher, aber wäre auch ein bisschen an den Haaren herbeigezogen, denn in den Zielen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens spielt Literatur fast keine Rolle.

Seq. 7: Charakteristika der Rahmenbedingungen

(7.1) Ich finde die Rahmenbedingungen an der [Institution] alles andere als gut.

(7.2) Die räumlichen Rahmenbedingungen sind sehr schlecht, beispielsweise durch Räume, die in die Länge statt in die Breite gehen oder zu dünne Wände, die Gruppenarbeiten mit höherem Lärmpegel schwierig machen.

(7.3) Die zeitlichen Rahmenbedingungen sind auch nicht günstig, beispielsweise wenn die Studenten zwischen den Lehrveranstaltungen weite Wege gehen müssen, keine Pausen haben und dadurch zu spät oder abgehetzt im Unterricht erscheinen. Das beeinflusst den Unterricht negativ.

(7.4) Der Deutsch-Unterricht und das Erlernen einer Sprache wird von vielen Studenten als Zusatzbelastung neben dem Hauptfach und als negativer Nebeneffekt zum Studium an einer renommierten Universität wahrgenommen.

(7.5) Ich fände es besser, wenn man den Deutsch-Unterricht so organisiert, dass er kompakt als Intensivkurs über ein Semester stattfindet, bei dem man sich dann nur auf die Sprache konzentriert. Dann müsste man sich allerdings überlegen, wie man die Sprache bis zum Deutschlandjahr pflegen kann, da der Unterricht der einzige Raum ist, in dem die Studenten die Sprache sprechen können.

(7.6) Ich finde das Lehrbuch für unsere Zielgruppe absolut unbrauchbar für eine Zielgruppe, die nicht im Zielsprachenland lebt und glaube, dass es eher kontraproduktiv ist. Mich stört, dass es im didaktischen Aufbau kaum konzentrische Kreise gibt. Das Lehrwerk erfordert dadurch extrem viel pädagogisches Geschick, Engagement und Kompetenz vom Lehrer und benötigt auch sehr viel Vorentlastung.

(7.7) Im Grunde sind unsere Curricula Stoffverteilungspläne, die aus pädagogischer Sicht alles andere als sinnvoll sind. Der Gedanke dabei ist, dass man möglichst viele Studierende und Lehrende unter einen Hut bringen muss, dass aus Gründen der Fairness auf einem Niveau für alle das Gleiche zum gleichen Zeitpunkt unterrichtet werden muss, damit dann die Tests fair sind. Letztlich geht es um Standardisierung.

(7.8) Standardisierung richtet sich immer gegen pädagogische Freiheit und man kann den Unterricht kaum auf seine Gruppe anpassen, wenn der Plan so genau vorgibt, welche Aufgaben man wann machen muss und ich davon ausgehen muss, dass diese Dinge dann im Test drankommen. Dadurch sind mir alle Hände gebunden, um wirklich flexibel auf Unterrichtssituationen oder Gruppen eingehen zu können.

(7.9) In meinen Sprachkursen habe ich früher nach meinem eigenen Plan gearbeitet und das ging wunderbar. Hier versucht man mithilfe des Lehrwerks und des Curriculums alle auf ein Level zu bringen und das ist einfach nur tödlich.

Seq. 8: Rahmenbedingungen als Einflussfaktor

(8.1) Ich würd diese Kurse erstmal von diesen ganzen Zwischentests und Präsentationen entschleunigen, weil die das Ganze hemmen und dazu führen, dass wir testorientiert arbeiten.

(8.2) Ich würde gern viel differenzierter arbeiten und mehr auf auf die unterschiedlichen Niveaus innerhalb des Sprachkurses eingehen, denn ich habe in meinen Kursen sowohl sprachliche Überflieger drin als auch Leute, die das Verb „haben“ nicht konjugieren können.

(8.3) Mit dieser Vorgehensweise und Unterrichtsstruktur an der [Institution] fällt die Binnendifferenzierung als erstes weg.

(II.8.10) Kleine Ansätze hat sicher jeder in seinem Unterricht von Binnendifferenzierung, aber letztendlich, wenn es darum geht die Studenten auf eine B1-Prüfung vorzubereiten, dann muss von allen ein gewisses Niveau erwartet werden. Was bringt es dann, wenn ich binnendifferenziere?

(8.4) Man hat auch keine Zeit auch mal länger an einem interessanten Thema dranzubleiben und das zu festigen. Geht nicht, der Plan geht weiter.

(8.5) Manchmal habe ich das Gefühl, das ist Input, Input, Input, weniger in den oberen Klassen, eher in den unteren Stufen.

(8.6) Wenn Kollegen dann nicht vorsichtig sind und versuchen aus aus dem Input auch eine produktive Phase zu entwickeln oder Raum für produktiven Phasen zu schaffen, dann geht das Ganze schief.

(8.7) Unsere Studierenden können wunderbar Arbeitsblätter mit Endungen ausfüllen, aber sie können nicht sprechen, weil die Produktion fehlt und der Anlass zur Produktion.

(8.8) Ich nehme mir dann die Freiheit, den Plan nach meinen Vorstellungen umzugestalten und auch Sachen wegzulassen und lieber etwas länger an einem Thema zu arbeiten.

(8.9) Ich arbeite auch keine Reader von A bis Z durch, sei das jetzt im Bewerbungstraining oder sei es in der Fachsprache, sondern ich konzentriere mich dann auf Schlüsselfertigkeiten, die müssen dann sitzen, die trainiere ich so lange bis sie sitzen.

(8.10) Aber prinzipiell ist die Richtung eben vorgegeben und daran muss man sich halten.

(8.11) Was man in seinen Unterricht einbauen kann, beispielsweise Videos, ist sehr stark vom jeweiligen Stufen-Koordinator abhängig, der die Rahmenvorgaben bzw. den Lehrplan schreibt, Didaktisierungen oder Materialien vorbereitet und an die Kollegen weitergibt.

Seq. 9: idealer Unterricht

(9.1) Unter idealen Unterrichtsbedingungen würde ich zuallererst das Tempo ändern. Ich würde viel länger an Schwerpunkten dranbleiben, zum Beispiel der Schwerpunkt „sprachliche Darstellung der Vergangenheit“, dann würde ich das mit den Studenten von A bis Z trainieren und sprechen und schreiben, was ist gestern passiert, beschreib deinen Tagesablauf und so weiter, verteilt auf die Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen.

(9.2) Ich würde dann so Mini-Projekte oder sprachliche Schwerpunkte draus machen, die dann wirklich viel intensiver bearbeitet werden. Weniger ist mehr wär dann die Devise. Ich glaube, die Studenten könnten dann am Ende von B1 viele Alltagsthemen sprachlich bewältigen und viele unwesentlichen Sachen wären raus. Das Ganze wäre entlastet.

(9.3) Ich bin eigentlich ein Freund dessen, dass ich die Struktur vermittel und weniger selber finden lass, vor allem am Anfang. Der Grund dafür ist Effektivität. Ich habe es auch induktiv probiert, das Ergebnis war dann langes Herumraten.

(9.4) Ich gebe stattdessen gern passende Beispiele, die dann als Signalbeispiel im Kopf bleiben, dann auch mit der Mittlersprache Englisch.

(9.5) In den nachfolgenden Stunden lasse ich die Studenten das dann gerne auch wieder erklären oder an anderen Beispielen selber herleiten, aber den ersten Schritt mache ich. Das ist effektiver und wirkungsvoller.

(9.6) Ich trainiere grammatische Strukturen dann eher im verbalen und schriftlichen Bereich, weniger mit Zusatzmaterialien ausfüllen und Endungen schreiben.

Seq. 10: Konsequenzen aus einem idealen Unterrichtsumfeld für den Unterricht

(10.1) Ich würd mich von nichts verabschieden, sondern ich würde das eigentlich schon genau so weiter machen, aber ich würde es entschleunigen.

(10.2) Also es ist nicht so, dass ich mir jetzt von den Rahmenbedingungen so einengen lass, dass ich sage, ich mach einen Unterricht, mit dem ich völlig unzufrieden bin.

(10.3) Ich versuche den Unterricht trotzdem so zu machen, dass am Ende was rauskommt. Aber es ist Stress für alle Beteiligten, es ist viel zu schnell.

(10.4) Ich finde Lehrwerke gut, weil sie eine didaktische, inhaltliche Stoßrichtung und einen zeitlichen Rahmen vorgeben.

(10.5) An der [Institution] mit dieser Breite an Kursen würde ich das Lehrwerk beibehalten, auch wenn ich persönlich es nicht unbedingt brauchen würde.

(10.6) Ohne Lehrwerk wäre es ein größerer Aufwand und ich müsste mir mehr Gedanken machen.

(10.7) Aber unter dem Gesichtspunkt der Breite des Kollegiums und dass wir sehr junge, noch unerfahrene Kollegen haben, würde ich das Lehrwerk als roten Faden unbedingt drin lassen.

(10.8) Ich würde versuchen ein Lehrwerk zu finden, das relativ authentisch ist und das die einzelnen Schwerpunkte Lesen, Hören, Schreiben gleichmäßig behandelt und das auch interkulturell zur Zielgruppe passt.

(10.9) Ich meine kein Lehrwerk ist perfekt, aber ich bin auch kein Freund von Zettelwirtschaft und aus tausend Richtungen zusammensuchen.

(10.10) Man braucht als Lehrer viel Erfahrung und Zeit, um ohne Lehrwerk einen guten, sinnvollen Unterricht zu machen. Da sehe ich in der Breite des Kollegiums auch eine Gefahr, da ich nicht davon überzeugt bin, dass es bei allen Kollegen funktionieren würde, wenn sie mit einem eigenen Plan arbeiten würden.

Seq. 11: Eigene Fremdsprachlernerfahrungen

(11.1) Wir alle sind geprägt von unserer Lernkultur und dann speziell auch in dem Fach, in dem wir unterrichten.

(11.2) Wenn ich jetzt an meine Schulzeit zurückdenke, dann haben wir nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode gearbeitet und wenn ich jetzt sehe was nach 13 Jahren Russisch-Unterricht rauskam an Kommunikationskompetenz, dann tendiert das gegen Null. Wir haben brav vorgegebene Dialoge gelernt, übersetzt, wir haben die Grammatik diskutiert, aber wir haben nicht wirklich gesprochen. Die Methode funktioniert nicht.

(11.3) Deshalb war es nicht so, dass man sich Mühe geben musste von dem Ansatz wegzukommen, im Gegenteil, man hat eigentlich eher reflektiert, wie ist es gelaufen, warum sprichst du die Sprache nicht und wie machst du's jetzt anders.

(11.4) Man ist natürlich auch beeinflusst von den Ideen, die man während des Studiums vermittelt bekommen hat, auch wenn die manchmal etwas weltfremd erschienen und die Realität dann manchmal anders aussieht als die Theorie.

(11.5) Und aus dem Geflecht dieser drei Einflussfaktoren muss man dann seinen Weg finden. Also Schulzeit, Studium und Rahmenbedingungen würde ich jetzt mal als die drei großen Einflussfaktoren bezeichnen und die Zielgruppe natürlich.

(11.6) Ich glaube aber, dass ich weg bin vom Einfluss der eigenen Lernkultur, eben aufgrund dessen, dass man gemerkt hat, dass für einen selbst nicht viel dabei rauskam und dann versucht man eben

einen anderen Weg zu gehen. Vielleicht war das ja auch der Anstoß, dass ich jetzt sehr sprechorientiert arbeite.

Seq. 12: Zu Ergänzendes

(12.1) Die Rolle des Lehrers spielt in der arabischen Lernkultur eine ganz wichtige Rolle, der Lehrer ist die unantastbare Autoritätsperson.

(12.2) Also ich glaube schon, dass hier das Schulsystem noch so aufgebaut ist, dass der Lehrer der ist, der diszipliniert und unsere Studierenden erwarten auch teilweise, dass der Lehrer wirklich so wie Mama und Papa disziplinarisch arbeitet.

(12.3) Ich glaube das ist eine Gratwanderung, dass man einen Mittelweg findet aus Demokrat, der eine entspannte, positive Lernatmosphäre schafft und eine Person zu sein, die sich den notwendigen Respekt verschafft hat, dass man trotzdem respektiert wird und nicht derjenige ist, der die Spielchen macht und jeden Freilauf lässt.

(12.4) Der Studierende will dann vielleicht eher diese Autoritätsperson, die er kennt. Das ist eine Gratwanderung, wo man sehr viel Fingerspitzengefühl braucht bei unserer Zielgruppe.

(12.5) Ich lasse die Erwartungen der Zielgruppe an den Unterricht mit einfließen, beispielsweise frage ich bei der Prüfungsvorbereitung in den Deutsch-6-Kursen die Studenten, welchen Bereich sie noch üben möchten und lege das nicht unbedingt fest, auch wenn ich jetzt vielleicht als Lehrer sehe, dass Schreiben jetzt noch der Bereich wäre, in dem noch viel passieren müsste.

(12.6) Natürlich versuche ich das klar leitend im Rahmen zu halten, aber wenn die Teilnehmer da eine andere Meinung haben als ich, dann akzeptiere ich die und arbeite mit ihnen in diese Richtung.

(12.7) Ich sehe uns als Lernteam. Ich bin zwar diejenige, die die Kompetenzen einbringt und korrigierend eingreift, aber ich trage nicht den ganzen Prozess dann mit unangefochtener Dominanz, das auf keinen Fall.

(12.8) Das ist eben auch so eine Gratwanderung: Die Studenten erwarten auf der einen Seite dieses Strikte, diese klaren Regeln, auf der anderen Seite ist das ja eine sehr emotional geprägte Kultur, in der man sagt es gibt trotzdem irgendwie immer Möglichkeiten das irgendwie zu umgehen und man könnte doch noch ein Auge zudrücken. Das muss man am Anfang erstmal lernen, dass man sagt, okay, ich hab meine ganz klare Regeln, also wir haben auf beiden Seiten Regeln, die eingehalten werden müssen, wir respektieren uns auf beiden Seiten, aber trotzdem bin ich Ansprechpartner und keiner muss Angst haben, also ich bin nicht unantastbar, also eine Annäherung von beiden Seiten.

(12.9) Das ist ganz wichtig, diese Mischung aus Mutter- und Vaterrolle hier in der Kultur, der Vater, der die strengen Regeln einhält und die Mama, die dann auch mal Verständnis hat für Probleme und die unterstützt und hilft und vielleicht noch nach einem andern Weg sucht ohne die großen Regeln zu brechen, so dieser Mittelweg.

(12.10) Bezüglich der inhaltlichen Erwartungen der Studenten an den Unterricht fällt mir auf, dass im Fachsprachenunterricht oft die Bemerkungen kommen wie „endlich mal was Relevantes für uns, für unser Fach, für Deutschland.“

(12.11) Wir bereiten die Studenten ja eigentlich auf das Leben in Deutschland vor, weniger auf das Studium, Alltagssituationen sind Alltagssituationen, Studium ist Studium. Die Erwartung bei den Studenten ist natürlich, dass man wirklich mal fachrelevant ein paar Ausdrücke kennenlernt, um dann im Studium auch ein bisschen Land zu sehen.

(12.12) Im Bereich Fachsprache könnte man noch mehr machen.

(12.13) Fachsprache muss ja nicht isoliert vom allgemeinsprachlichen Unterricht ablaufen, Fachsprache heißt ja auch zu überlegen, was man in den normalen Sprachunterricht reinbringen kann.

(II.12.11) Der Fachsprache-Unterricht ist relativ losgelöst von dem anderen Konzept, das müsste viel besser im Gleichklang sein mit den Hauptfächern, mehr abgeglichen. Zum Beispiel wenn einer Buchführung studiert und es geht um Bilanzen, dass er es dort schon erfahren hat, wie sieht eine Bilanz aus, dass man es dann in der Zweitsprache umsetzt. [...] Das schafft man aber als Lehrer nicht, dass mit dem Lehrplänen abzugleichen, die umzustellen und den Fachlehrern hinterherzulaufen. Das wäre ein sehr großer organisatorischer Aufwand. [...] So passt es manchmal zu den Hauptfächern, manchmal nicht und ob es dann letztlich das bringt, was es soll, ist fraglich.

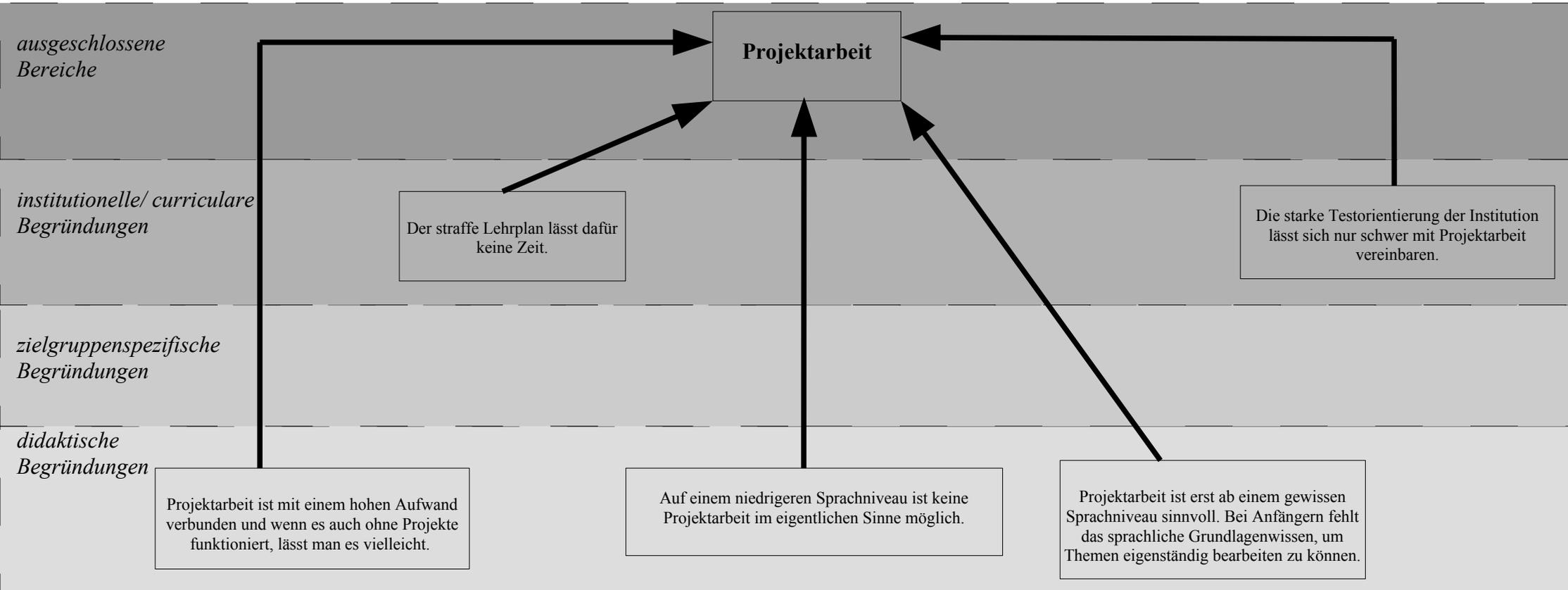
(12.14) Also ein Rezept, lernen wie man Zwiebeln schneidet, das interessiert keinen Ingenieur, der nach Deutschland geht. Warum sprechen wir dann nicht über irgendwas, was relevanter ist und auch auf einem niedrigen Sprachniveau behalten werden kann. Ich würde mehr fachsprachliche Dinge in diesen allgemeinsprachlichen Deutsch-Unterricht reinbringen.

(12.15) Aber das kann man als Lehrer nicht stemmen, da muss dann wirklich im Bereich Curriculum ganz fachlich hoch angebunden was gemacht werden.

Seq. 13: zum Thema Hausaufgaben (Fragebogen)

(II.13.12) Bei diesen 5-Minuten-Trainings geht es um Wiederholung von dem, was am Vortag gelaufen ist. [...] Wir haben ein Thema breit verhandelt und dann bleibt es so liegen. Und mir ist es wichtiger, dass ich dann solche Themen wieder aufgreife und sage, okay, in dem 5-Minuten-Training kommt es dann wieder und die Aufgabe daheim ist, sich mit dem Thema nochmal auseinanderzusetzen, so dass sie es auch wirklich schreibend wiedergeben können. Und das wissen sie auch insofern, dass das vielleicht auch benotet wird. [...] Themen, die schonmal da waren und die dann [...] sprachlich reproduziert werden, das ist mir wichtiger als nochmal irgendeinen Lückentext auszufüllen. [...]

4.6 Ergänzende Grafiken zu G.: Grundüberzeugungen und Ausschluss aus dem Unterricht



Grundüberzeugungen

- Die Lehrkraft orientiert sich in ihrer Rolle einerseits an der jordanischen Lernkultur, indem sie als Lehrerin präsent ist und das Unterrichtsgeschehen leitet. Andererseits versucht sie dieses autoritäre Lehrverständnis aufzubrechen und die Studierenden schrittweise an offenere Lernformen heranzuführen, um sie zu mehr Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und einem autonomen Lernstil zu erziehen.
- Bis zum Niveau B1 sollte man sich gemäß dem kommunikativen Ansatz auf Alltagsthemen beschränken.
- Guter DaF-Unterricht beinhaltet einen hohen Anteil an mündlicher Kommunikation. Der Lehrer muss so oft wie möglich Anlässe zur eigenen Sprachproduktion schaffen. Die kommunikative Anwendung und Automatisierung des Erlernten spielen eine entscheidende Rolle.
- Die Studierenden kommen aus einer autoritären, frontal geprägten Lernkultur. Ihnen fehlt es an Sekundärtugenden wie Eigenständigkeit und Selbstverantwortung, Reflexion und Zeit-Management. Da diese Sekundärtugenden für das Deutschlandjahr elementar sind, ist die interkulturelle Vorbereitung der Studierenden eines der primären Ziele des Deutsch-Unterrichts.

4.7 Transkript des Interviews mit H.

Herr H., vielen Dank, dass Sie sich zum Interview bereit erklärt haben. Vielleicht können Sie am Anfang erzählen, in welchen Ländern und Institutionen Sie bisher unterrichtet haben.

5 Ich hab zuerst circa eineinhalb Jahre in Deutschland beim Humboldt-Institut, äh, wochen- und monatsweise, ähm, unterrichtet, Jugendliche zwischen 16 und 19 Jahre alt, in allen Stufen. Dann war ich zwei Jahr in Mexiko, äh, hab die VW-Mitarbeiter im Erwachsenenalter unterrichtet, auch alle Levels, von A1 bis C1 uuund seit circa einem Jahr bin ich in Jordanien an der [Institution] und unterrichte (...) Studenten in den Levels A1 bis B1.

10 *Sie haben (.) nicht DaF studiert, wenn ich das richtig sehe ...*

Nein, ich bin Diplom-Sportökonom und hab das Goethe-Zertifikat im Fernstudium gemacht.

15 *Und wenn Sie jetzt mal zurückdenken, wie Sie am Anfang Ihrer Unterrichtstätigkeit unterrichtet haben und wie Ihr Unterricht heute aussieht, gibt's da (.) große Unterschiede oder wie würden Sie das beschreiben?*

20 Ja, da gibt's große Unterschiede, ähm, am Anfang hab ich mich [spricht langsamer] sehr an das, äh, an die Lehrer-Handbücher, äh, zu den Lehrwerken gehalten und bin schrittweise wie, äh, in den, äh, Lehrer-Handbüchern vorgegangen und mittlerweile is so, dass ich, äh, darauf wenig zurückgreife und mehr, ja, äh, den Unterricht so gestalte, ja, wie's aus meiner Erfahrung kommt.

25 *Und was hat das für konkrete Auswirkungen auf den Unterricht gehabt, also wenn Sie Ihren Unterricht mal beschreiben, wie er früher war und wie Sie ihn heute gestalten - was sind da die größten Unterschiede?*

30 Hmm, ja die größten Unterschiede is, äh, dass, dass ich, am Anfang, wie gesagt mit m Lehrer-Handbuch sehr auf das fixiert war, äh, was ich im Unterricht mach und mittlerweile is so, dass ich eher schau, wie, welche (.) welche Methode, äh, welche Unterrichtsart, ich grad mache, was grade bei den Schülern, ja, ankommt, äh, wie Sie, also ich schau mehr, wie die Schüler und Studenten momentan drauf sind, des heißt, wenn die grade im Redefluss sind, dann red ich mit denen, wenn die sehr (.) zurückhaltend sind, dann wird a andere Methode, vielleicht Schreiben, äh, Schreiben gemacht, also ich, äh, bin jetzt eigentlich mehr flexibel und ich geh dann auch von meinem Unterrichtskonzept, mit dem ich in Unterricht reingeh, von dem geh ich dann, äh, durchaus sehr sehr oft ab.

35

Okay und gibt's Dinge, die Sie früher im Unterricht gemacht haben, die Sie heute aber eher weniger oder vielleicht gar nicht mehr machen, also sowohl was, was inhaltliche Aufgaben angeht als auch (...) die Art und Weise wie Sie den Unterricht machen? Gibt es Dinge, die Sie heute nicht mehr machen?

40

Ja also, äh, ganz konkret, äh, hmm, jetzt wenn ma (.) ähm, soll ich in die Fertigkeiten reingehen?

Zum Beispiel, ja.

45

Ja, also ich merk halt, äh, dass zum Beispiel Lesefertigkeit in den, also in den, da muss ich jetzt sagen, in den Leveln, äh, A2, A2, B1, äh, (.) dass (.) des Lesen, ähm, Leseübungen, Leseverstehen-Übungen, ähm, (...) jaaa, bei den Schülern (.) nicht ankommt, ähm, dass des nicht gern gemacht wird, also des, äh, (.) äh, kommt jetzt etwas weniger, äh, bei mir vor. Was ich gemerkt habe is, äh, des frei, des frei Sprechen, des frei Sprechen ist bei diesem Niveau - also ich muss momentan red ich eigentlich eher

50

immer nur von A2, B1, weil des, äh, in Jordanien momentan ein Level ist, mit dem ich arbeite, äh, des frei Sprechen, des mach ich mehr als alle anderen Fertigkeiten, weil ich a) einerseits merke, (...), dass die Schüler (.) gerne (.) reden, vielleicht auch mit mir reden und weil ich ihnen (...) wirklich auch die Zeit und die, äh, die Zeit gebe Sätze zu formulieren, äh, ich versuch immer, ihnen (...) die Angst vor den Fehlern, vorm Stottern und von, (.) vor abgehackten Sätzen, äh, zu nehmen, weil ich einfach (.)

55

merke, (.) wenn (.) ein (.) Student, ein A2-, B1- Student, wenn der mal zwei, drei ganze Sätze mit einem Inhalt hintereinander spricht, dass des ihn einfach glücklich macht, äh, besser als irgendeine Einsetz-Methode oder ein Leseverstehen, wo er aus drei Antworten des richtige ankreuzt, äh, wo ich nicht nachvollziehen kann, äh, hat er des, äh, mit Wissen angekreuzt oder hat er des, äh, mit Zufall angekreuzt, äh, ich hab net die Überprüfung, äh, warum er auf die richtige Antwort kommen ist.

60

Mhm, vielleicht gehen wir nochmal kurz zurück zum Leseverstehen. (...) Wie hat das ausgesehen, wenn Sie früher, ähm, (.) wenn Sie in Ihrem Unterricht Leseverstehen gemacht haben?

65

Ja, äh, so wie's vorgegangen, äh, vorgegeben worden ist, äh, die Schüler sind vorher auf gewisse Taktiken, äh, also Schlüsselwörter suchen, äh, auf des sind sie alles hingewiesen worden, äh, es wurde auch verlangt, dass sie die Schlüsselwörter, die sie im Text gefunden haben, unterstreichen, so dass ich anschließend a Kontrolle ghabt hab, äh, ob sie, äh, mit Wissen auf die Antwort gekommen sind, aaaber (...) es, vielleicht war des, äh, ja, Problem nicht, a Fehler: Ich hab alles immer im Klassenverbund, äh, (.) also Leseverstehen im Klassenverbund eigentlich immer kontrolliert und des

70

heißt, äh, ich hab eigentlich nie sagen können, äh, zu den einzelnen Schülern, äh, von den einzelnen

Schülern abprüfen können, äh, wie er des Leseverstehen angewandt oder wie er des gelöst hat, (.) also ich hab's eigen- im Klassenverband immer besprochen, aber den einzelnen Schüler, ähm, hab i net beurteilen können.

75 *Des heißt letztendlich gab's einen Text...*

... einen Text [zustimmend]

... und zu dem Text gab's (.) verschiedene (.) Fragen oder ...

80

... verschiedene Fragen, äh, vier, fünf verschiedene Fragen, äh, teilweise richtig – falsch, äh, oder, äh, vier Antworten, äh, A, B, C, D und die richtige Antwort, äh, ankreuzen.

Genau, und was war Ihr Hauptproblem mit Lesen, was hat Sie (...) an dieser Art von Lesen im DaF-

85 *Unterricht am meisten gestört?*

Ja, weil's, äh, äh, es stört mich, weil, hmm, es, (.), ich weiß nicht, wo des, wo des Produktive dabei is, ähm, (.) die Schüler, die (.) suchen, die, äh, suchen die Schlüsselwörter, finden die Schlüsselwörter, schau dann links und rechts von dem Schlüsselwort, ob da a Negation dabei ist oder keine, also, äh, so dass die Antwort, äh, klar is, ähm, (.), aber ich weiß net, wo, wo der Übergang zum, äh, zum Produktiven, äh, zum Produktiven ist. Äh, mit m Produktiven mein ich immer, dass dann, äh, (.) Wortschatz oder sei's auch grammatische Strukturen aus dem Lesetext vielleicht dann, äh, als Transfer ins Sprechen reinkommt. Ich bin halt sehr Sprechen-fixiert.

90

95 *Okay, also Sie sehen da keine Möglichkeit anzuknüpfen an so einen Lesetext, dass die Studenten dann selber was produzieren.*

Hmm, gute Frage, ja. (...)

100 *(...) Also hab ich das richtig verstanden, dass das der Hauptpunkt is, >der Sie daran stört<?*

>Jaja, (.) genau, ich weiß nicht, genau, was, was kommt, genau,< was kommt nach m Lesen, was kommt nach m Lesen. Das is die, (.) das is die gute Frage. Also n Anknüpfungspunkt aus, aus m Lesetext, äh, a kleines bisschen Produktives, rauskommt, ins Sprechen rein oder ins Schreiben rein,

105 hmmm. (...)

Haben Sie schon andere Arten von, äh, (...) andere Arten, die Lesefertigkeit zu vermitteln im Unterricht mal ausprobiert? (...) Also außer diesen Fragen oder diesen Ankreuz-Aufgaben? Gab's da andere Methoden, die Sie schon mal ausprobiert haben?

110

Ja, ähm, (...) also fällt mir jetzt grad, grad ein, dass a Text, äh, gevierteilt wird, äh, vier Gruppen gemacht wird, äh, jede Gruppe (.) bekommt einen Abschnitt, äh, und soll, äh, diesen Text dann anschließend, äh, der Klasse, äh, mit einer Inhaltsangabe, äh, wiedergeben, (.) ähm, (...) Ist für mich auch [räuspert], ja enttäuschend, weiß ich net, ob des der richtige Ausdruck is, ähm, es is sehr oft trau-
115 ähm, (.) wie, wie gesagt, wieder im Level, äh, A2, B1, ähm, es wird eigentlich, (...) es werden eigentlich, äh, die Sätze wiederholt, ähm, also meine [Schülerinnen?], (.) ich merk halt, dass äh, dass die Schüler a Schwierigkeit haben mit eigenen Worten, äh, (...) einen Text zusammenzufassen, auch zu erkennen, äh, was die zentrale Aussage von diesem Abschnitt is, äh, es kommt halt sehr oft, sehr oft, dass eigentlich 80 Prozent von dem Text, äh, äh, vorgelesen wird (...) und, äh, (.) bei den anderen
120 Gruppen, die dann zuhören, ähm, weil es, äh, weil der Text letztendlich, äh, zu 80 Prozent vorgelesen wird, (.) wird der, äh, von den anderen Gruppen gar nichts, gar nicht so verstanden, (.) hab ich des Gefühl. Das heißt, äh, dass, ähm, irgend n neuer Wortschatz durch des gegenseitige Erklären von den Gruppen, äh, irgendwie schon, ja, eingeführt wird oder vielleicht, äh, erkannt wird, seh ich nich so.

125 *Als was für einen Lehrertyp würden Sie sich denn charakterisieren, also was können Sie besonders gut, was sind so Ihre Stärken als Lehrperson und was sind Sachen, die Sie vielleicht eher als Schwächen bezeichnen würden?*

Ja, äh, Stärken, ganz einfach, ähm: Es herrscht immer eine **wunderbare Atmosphäre**, äh, es wird
130 **sehr viel** Spaß gemacht, ähm, ich bin (.) als Fußballtrainer, bin ich, äh, einf-, ich bin einfach motivierend, äh, das heißt, äh, wenn ich merke, dass ein Student, äh, Angst vor, äh, Angst vorm Fehler hat, dann wird er, äh, noch stärker motiviert, bis er, äh, bis er ein Erfolgserlebnis hat. Also des Ziel, äh, große Überschrift ist eigentlich immer, äh, wenn ich mit m Studenten, [?] mit m Schüler im Kontakt bin, sprich mit dem grade rede oder auch wenn eine schriftliche Übung mach, äh, ich schau immer,
135 dass ich des Gespräch mit ihm so aufhör, dass er n positiv-, äh, positives Lernerlebnis hat. Ähm, (...) Stärken also: Des Motivieren, äh, des immer weiter machen, ähm, (...) ja, Atmosphäre, hab ich schon gesagt, des is eigentlich des Stärkste.

Äh, Schwächen (.) Schwächen is, dass ich, äh, (...) nicht konsequent meinem Unterrichtsplan verfolge, äh, des heißt, wie ich vorhin schon gesagt habe, dass ich durchaus, äh, vom Unterrichts-äh-
140 entwurf wegkomme und, äh, hin und her springe, (.) was die Schüler manchmal, äh, (...) überfordert, äh, weiß ich, [?] nich ganz genau wissen, wo wir grade sind. Andere Schwäche ist auch, äh, wenn ma (.) ins Detail gehen, äh, des is Wortschatzarbeit. (.) Wortschatzarbeit is a absolute Schwäche von mir.

(.) Dafür ist Grammatik eine Stärke, also äh, Grammatik, äh, Grammatik einführen, Grammatik erklären und vor allem dann einüben, äh, (.) weil es eine Leidenschaft von mir ist und die
145 Leidenschaft, äh, denk ich, die merken meine Schüler auch, ähm, ja.

*Und weshalb würden Sie sagen, dass Wortschatzarbeit eine Schwäche von Ihnen ist? Was, (.)
inwiefern haben Sie da Schwächen?*

150 Weil, die ganzen, ähm, [räuspert], ja, ich, äh, hab schon ziemlich am Anfang einige Methoden, äh, wie
's in der [lautes Einatmen] (...) einige Methoden, äh, vers-, versucht im Unterricht, letztendlich, ähm,
(...) letztendlich (...) [spricht langsamer] empfinden es die Schüler (.) glaub ich zu anstrengend, äh,
Wortschatzbedeutungen, äh, herzuleiten, aus dem Kontext herzuleiten, aus der Umschreibung
herzuleiten, ähm, es ist schwierig, äh, und letztendlich merk ich, dass die Schüler immer drauf warten,
155 bis die, äh, Übersetzungsmethode, also dass bis des Wort, äh, übersetzt ist, äh, dass sie dann, äh,
letztendlich wissen, okay, jetzt hab ich die Bedeutung, äh, vom Wortschatz erreicht. Äh, deshalb hab
ich mich halt gefragt, weil's sehr zeitaufwändig ist, ähm, äh, nicht (.) äh, alle anderen Methoden, außer
die Übersetzungsmethode anzunehmen, äh, herzunehmen, es ist sehr zeitintensiv (.) uuund ich merke
nicht, ich merke **nicht**, äh, dass es, ähm, ja, äh, dass es für die *memory* vom Studenten, vom Schüler,
160 äh, besser ist, wenn, wenn er die Wortbedeutung, naja, äh, aus m Kontext oder aus der Pantomime,
aus, aus m Vorspielen oder aus m, aus der Umschreibung, ähm, die erkennt, weil er wartet immer auf,
äh, die äh, Meldung, wie, äh, wie das Wort in der Muttersprache oder im Englischen, äh, äh, heißt oder
was es bedeutet, heißt, bedeutet, naja (...) Weil, äh, des eigentlich nur zur Einführung, äh, von, nur, nur
zur Einführung von Wortschatz, äh, Wortschatzarbeit, wenn des Wort bekannt ist, äh, dass die
165 weiterführende Wortschatzarbeit, also sprich, dass, äh, Sätze gebildet werden, dass, äh, Geschichten
zusammengelegt werden, dass aus einem, äh, Schnipsel, äh, äh, aus m Schnipsel Memory gemacht
wird, äh, diese Methoden oder diese Spielformen oder, äh, diese Arbeit wird schon gemacht, nur
konkret die Einführung von neuem Wortschatz, äh, geht immer ratzfat, äh, ziemlich schnell auch mit
der Übersetzungsmethode.

170

*Okay (.) Was sind denn für Sie die wichtigsten Ziele, die Sie, die Sie (.) mit Ihrem Deutschunterricht
erreichen wollen, also was, was sollen die Lernenden nach Ihrem Deutschkurs (.) können oder kennen
oder wissen.*

175 Ähm (...) das erste Ziel ist, äh, dass (.) jeder (.) Schüler (.) nach der Stunde mit nem positiven Gefühl
mit, ähm, äh, positiven Atmosphäre rausgeht, weil dann kommt er, äh, lieber wieder, äh, am nächsten
Tag in meinen Unterricht, also ich sch-, ich achte **ganz** bewusst drauf, dass der Unterricht immer
positiv und freudig und spaßig, äh, äh, beendet wird. Äh, s Ziel, was der Student lernen sollte, äh,

180 konkretes Ziel, äh, hab ich nicht, weil die, bei zwanzig Studenten in der Klasse, äh, sind ja alle
unterschiedlich, ähm, (...) ich hoffe, (.) dass er lernt, ähm (...) oder oder dass er versteht, dass es (.)
sehr sehr zeitintensiv is, äh, eine Sprache zu lernen, aber wenn man - wie beim Fußball - wenn man
weiterkämpft, weiterkämpft, weiterkämpft, äh, dass er, ähm, (...) ja, dass er erstmal mit der Sprache
weiterlernt, äh. Ein anderes Ziel is, äh, genau, äh, dazu gehört des Ziel, (...) dass ich, (...) wenn´s um
185 Grammatik geht – weil ich ja sehr gern Grammatik mach, mache – ähm, es Ziel is, dass er eine
Grammatik (...) sehr sehr gut **versteh**t, im Gegensatz zum Wortschatz, (.) weil er, (.) wenn er (.) eine
neue Grammatik, wenn er einfache Sätze mit einer neuen Grammatik sprechen kann, dann hat er die
Möglichkeit, dann hat er a Handwerkszeug, dass er, äh, den Wortschatz, äh, den er selbst lernen will,
äh, dazu lernt, wohlwissend, dass er, ja, die Basis, die Grammatik, hat. Also [des is jetzt?], deshalb ist
Grammatik als Ziel bei mir etwas, etwas größer als (.) etwas anderes.

190

*Gibt's auch didaktische oder methodische (.) Prinzipien, Grundsätze, die bei Ihnen über der
Unterrichtsplanung stehen, die Sie, ähm, (...) die quasi Ihren Unterricht leiten?*

Oh, hab i jetzt net verstanden ... didaktische Ziele?

195

*Nein, also, so Grundsätze, Prinzipien von Ihrem Unterricht, die sozusagen immer gleich sind, zum
Beispiel...*

... fällt mir jetzt a Disziplin ein ...

200

... zum Beispiel, „Sprechen ist wichtiger als Lesen“.

... ja, achso, ja ...

205 *Ja also, wenn Sie die Wahl haben, wenn im Lehrwerk zum Beispiel ein Sprechteil und ein Leseteil auf
dem Programm steht, dass man vielleicht dem Sprechteil größeren Raum einräumt als dem Leseteil,
weil Sie davon, **vielleicht** davon ausgehen, dass >das Sprechen – wie Sie ja gesagt haben – wichtiger
ist als Lesen.<*

210 >... ja, ja, ja...<

Gibt's da noch mehr solche Grundsätze, die Sie haben?

...hmmm...

... is jetzt ein bisschen abstrakt gefragt, aber ...

Jaja, ja also wenn i, wenn i die Fertigkeiten, äh, gegenseitig, äh, ausspiele, ähm, dann ist Sprechen, äh, Sprechen Nummer eins, Schreiben Nummer zwei, äh, Lesen Nummer drei und Hören, äh, Nummer
 220 vier. Warum? Äh, weil (...) des Höööören, ähm, (...) da leg ich, (...) äh, leg ich sehr großen Wert bei **mir** drauf, dass ich, äh, [spricht langsamer] etwas langsamer spreche als, als es vielleicht, äh, vorgegeben ist, äh, oder, ja, sein sollte, äh, warum mach ich des? Äh, weil ich denke, des Hörverstehen, äh, (...) s Hörverstehen von einer natürlichen Person, von mir als Lehrer, von der, von der Bezugsperson ist viel viel eff-, äh, effektiver, wenn´ S jetzt dran denken, dass ich, äh, dass ich es
 225 schaffe, dass, äh, eine **ruhige** Atmosphäre, äh, eine motivierende und eine spannende Atmosphäre ist, äh, dann merke ich, dass die Schüler mir wirklich auch konzentriert zuhören (...) ähm (...) und bei den (...) Hörverstehen in den, äh, Lehrbüchern, ähm, wo letztendlich nur irgendwie, äh, ja, detailliertes, ähm, Hören oder selektives Hören irgendwie abgeprüft wird, ähm, des is für die Schüler zu unnatürlich und außerdem (...) merken sie, dass des jetzt wieder eine, äh, eine Übungsform oder so eine
 230 Testform ist, äh, (...) wo sie nicht, ja, äh, die sie machen müssen. (...) Das soviel, warum ich´s Hören (...) an vierter Stelle, äh, äh, (...) stelle. Äh, mit m Lesen (...) Schreiben und Sprechen, haja, äh, Schreiben ist natürlich immer, äh, vorm Sprechen, also Schreiben, äh, nimmt schon auch n, äh (...) ja, n relativ großen, äh, Stellenwert ein, äh, weil ich beim Schreiben auch überprüfen kann, (...) auf welchem, ja, äh, wie gut grad Wortschatz und Grammatik, äh, wie gut, wie gut des momentan beim
 235 Schüler grad ist. Und wenn, wenn des einigermaßen funzt, äh, des Schreiben, dann kann ich sagen, okay, jetzt könn mer n Schritt weitergehen, äh, ins, ins Sprechen rein. Also schreiben, schreiben sprechen is miteinander verbunden, Lesen und Hören wird immer so peu à peu einfach irgendwie dazugenommen, aber hängt irgendwie nicht ganz damit zusammen.

240 *Gibt's denn Dinge im inhaltlichen oder im methodischen Bereich, die Sie in Ihrem Unterricht noch nie gemacht haben? Also Dinge, die Sie (...) noch nie ausprobiert haben im eigenen Unterricht?*

Ja, inhaltsmäßig, äh: Literatur. Alles was Literatur anbe-, äh, anbelangt, (...) sei´s, ja, sei´s jede [?] von Literatur. Ähm (...) Was ich (...) ganz wenig oder eigentlich erst zwei Mal, äh, gemacht hab, des
 245 war äh, Filme für, äh, äh, didaktisieren. (...) Filme sind schon, äh, vorgespielt worden, aber eigentlich eher zur Belohnung und, äh, zur, zur Pause, äh, aber hab dann eigentlich ganz bewusst, äh, die Didak-, Didaktisierung weggelassen, weil (...) äh, ich merke, dass des Schöne, was man, äh, durch einen Film erreicht, äh, dass man den Schülern, äh, eine Pause gibt, eine Belohnung gibt, äh, wird dadurch wieder konterkariert, indem man, äh, des didaktisiert und, ja, äh, den Film wieder, ja, den Film wieder als
 250 Unterrichtsgegenstand hernimmt. Des äh, inhaltlich (...) Methodisch...

*Darf ich ganz kurz noch nachfragen, ähm, (...) warum Sie **Literatur** aus Ihrem Unterricht (...) ausschließen? Was sind da die Gründe dafür?*

255 Der Grund is, äh, weil ich finde, Literatur, äh, macht richtig erst Spaß, wenn man, äh, mindestens C1-Niveau hat, äh, klar besser natürlich C2-Niveau, aber es, es reicht schon, äh, C1-Niveau, äh, der B2-Schüler is meiner Ansicht nach immer noch (...) viel zu sehr damit beschäftigt, dass er die Konnektoren (lacht) und, äh, Grammatik und den Wortschatz, den er hat, dass er den überhaupt, äh, äh, anwenden kann, gut, wenn man Literatur macht, is des rezeptiv, äh, (...) da glaub ich fehlen m B2-
260 Schüler auch noch viel zu sehr (.) an Wortschatz, äh, man darf ma auch nicht vergessen, dass sehr viel Präteritum in der Literatur drin is, äh, was dann auch schon wieder, äh, den B2-Schüler, äh, überfordert uuund des heißt er muss mit der Literatur, äh, arbeiten uuund wenn er mit der Lit-, Literatur arbeitet, dann kann er eigentlich gar nicht, äh, die Literatur genießen und dann sag i immer [des heb i mer auf?] für n C1-Schüler, weil der C1-Schüler eigentlich die Basis hat und da kann ich
265 wirklich dann, äh, die Literatur auswählen, äh, dass er die sehr sehr schnell, äh, äh, aufnimmt vom Verständnis her und dass er, äh, was ja des Ziel ist eigentlich von der Literatur, dass man n Schritt weitergeht, dass man dann ins Philosophieren reinkommt, dass man darüber spricht, dass man eigene Meinungen oder dass er seine eigenen Gedanken, äh, anhand dieser Literatur, äh, (.) seine eigene Meinung, wie sagt man, äh ... >bildet? äh...<

270

... >äußert? <

...äh, von sich gibt, und, also B1-Schüler is des nur Arbeit und, (.) ja, also wenn ich C1-Schüler, äh, - in Mexiko hat ich C1-Schüler, da hab ich, äh, im Einzelunterricht, äh, bisschen Literatur, äh, gehabt,
275 aber des war ganz ganz wenig, also weil ich auch nur, ein, (.) äh, (.) Schüler bis jetzt gehabt hab, der des wirklich auch genießen konnte. Aber für untere Stufen, wie gesagt, halt ich es nicht für, äh, sinnvoll.

Und nochmal zur Frage zum methodischen Bereich, (...) also gibt's methodische (.) Vorgehensweisen, die Sie in Ihrem Unterricht (...) noch nie gemacht haben?

280

... ach nee [seufzt]...

... die Sie auch nie machen würden, vielleicht.

285

Könnten'S da so zwei oder drei Beispiele geben, wo Sie hinwollen, weil ich wahrscheinlich viel nicht

mache...

...naja, vielleicht theaterpädagogische >Methoden<...

290

... >ahhhh<, diese Richtung ...

... oder (.) sagen wir vielleicht sowas wie Projektarbeit, also bei denen sich die Schüler selbständig mit Projekten beschäftigen müssen oder (.) spielerische Methoden, also Lernen oder Wiederholen durch Spiele im DaF-Unterricht?

295

Ja, also wenn ma, äh, geh mer mal die, äh, die drei Dinger durch, äh, Spielen, ähm, spielerische Methoden sind, äh, auf alle Fälle dabei in meinem Unterricht, äh, (...) wie immer: zu **wenig**, zu **kurz**, zwecks Zeitmangels und des is eigentlich schon die Antwort, äh, (.) hier an de, hier an de [Institution] und, äh, auch in Mexiko, äh, war leider nie die Zeit, äh, dass (.) für Projektarbeit, Theaterarbeit, äh, (...) ja, es war nie, nie die Zeit dafür da. Deshalb wurd's auch, wurde es auch gar nicht angedacht, äh, im Hinterkopf is es, aber bis jetzt hat sich noch nicht die, ja, äh (...) Unterrichtsumfeld, äh, weil alles immer unter dem Zeitdruck des Stoff durch-äh-paukens, äh, steht, äh, ist eigentlich, (.) ja, eher selten gemacht worden. Was ich in Mexiko, äh, beim Volkswagen, äh, dann eigentlich schon gemacht habe, wenn des als Methode gilt, äh, dass wir an den Arbeitsplatz gegangen sind und, äh, (.) Fachwortschatz, äh, am Arbeitsplatz, äh, gemacht haben uuund des, ja, des is ja auch spielerisch oder theatermäßig-spielerisch...

300

305

Okay, aber andere Methoden, die Sie noch gar nicht gemacht haben? Also von denen Sie vielleicht auch grundsätzlich nichts halten?

310

Ähm, ahaaa, da müssen Sie mir >helfen (lacht)< ...

... >oder auch Stationen-<, Stationenarbeit oder >sowas wie Gruppenpuzzle<

315

>achsooo, ja, Stationenarbeit< sehr gerne.

... sehr gerne?

Sehr gerne, sehr gerne, ja! Grade am Ende, am Ende einer Lektion, äh, zur, äh, zur Festigung, Vertiefung, äh, und auch gleichzeitig zur Überprüfung, äh, wird Stationenarbeit schon von mir gemacht. Doch, doch, das is a ganz a scheene..

320

Vielleicht kommen wir auf die Methoden nachher nochmal zurück, wenn wir mehr über die
325 [Institution], über den Unterricht an der [Institution] reden. Genau, vielleicht sprechen wir jetzt über
die Zielgruppe, die Sie im Moment unterrichten, an der [Institution]. Wie würden Sie die Zielgruppe
an der [Institution] beschreiben? Was für **Merkmale** oder was für **Besonderheiten**, fallen Ihnen da
ein, was für Charakteristika?

330 Charakteristika, äh, Zielgruppe, da fragen Sie jetzt natürlich an Marketing-Menschen, also soll nicht
Marketing-[?] sein, ähm also es sind Studenten, äh, im Alter von 17, 18, äh, aufwärts, ähm, mir fällt,
äh, (...) [spricht langsamer] sie lernen Deutsch, weil es Pflicht ist, äh, um (...) des Studium
abzuschließen und natürlich auch Pflicht, äh, um überhaupt des ein, ein Jahr in Deutschland, äh (...) mit der Universität, Praktikum und ein Studium zu machen, äh, ich merke, dass von (...) 20 Schülern,
335 äh, (...) in der Klasse circa vier oder fünf, äh, die Sprache lernen, äh, weil sie wirklich Spaß an, äh, an
(...) Sprachen lernen haben, äh, circa, äh, 6, 7, 8 Schüler, äh, lernen die Sprache, weil sie's müssen und
finden auch Freude dran, und, äh, sind auch, ähm, (...) durchschnittlich erfolgreich, aaaber man kann
sagen, dass die Hälfte, äh, meiner (...) Studenten die Sprache lernen, weil sie's müssen uuund sind nicht
sehr motiviert und lernen die Sprache auch sehr, (...) ähm, sehr schwammig. Äh >Was heißt
340 schwammig? Äh, schwammig.

Was meinen Sie damit? Die lernen die schwammig?

Äh, schwammig, ja, bei uns herrscht, äh, des sie brauchen 51 Prozent, um den Kurs zu bestehen und es
345 gibt genügend Schüler, die bis zum B1-Niveau, äh, mit 51 Prozent hinkommen, äh, sie machen, sie
schaffen vielleicht, äh, B1-Zertifikat mit (...) 60 bei Goethe, mit 60 Prozent, aber haben letztendlich
nicht, äh, ja (...) haben eigentlich nicht das Niveau. Is zwar dumm zu sagen, weil sie's nachgewiesen
ham, dass sie's Niveau ham, aber im Vergleich, (...) ja im Vergleich zuuu den Mexikanern, äh, ham se
's nicht. Vielleicht charakteristisch, äh, für die Zielgruppe fällt mir da ein is, dass sie (...) sehr sehr
350 wenig, äh, (...) sehr sehr wenig **Ehrgeiz** zeigen, äh, (...) eine, (...) ja, Ehrgeiz zeigen, äh, die Sprache
zu lernen oder wenn es eine Übung is, äh, sie zeigen ganz ganz wenig Ehrgeiz die richtige Lösung, äh,
zu finden, sie versuchen, (...) äh, sie versuchen eine Antwort, ähm, wenn's korrigiert wird, äh, wenn's
merken es war, es war falsch, äh, dann is des, is des nicht tragisch, äh, für, für sie, also, äh, den Willen,
äh, etwas äh, eine grammatische, grammatische Struktur zu verstehen, äh, den Willen neuen
355 Wortschatz aufzunehmen, äh, dass der vom Studenten kommt, äh, des seh ich, äh, bei unseren, äh, bei
unseren Studenten seh ich des nicht so. Also die Eigen-, äh, die Eigenmotivation oder den, äh, ja, den
Willen, äh, die Sprache zu lernen, der ist sehr rudimentär ausgebildet [lacht].

Und was würden Sie sagen, was sind Dinge, die man mit dieser Zielgruppe einfach nicht machen
360 kann, weil das mit der Zielgruppe nicht funktioniert (...) im Unterricht selber?

Mhmm, (...) was funktioniert mit der Zielgruppe nicht (...) ähm (...) was funktioniert nicht (...)

... vielleicht so Dinge wie Motivation oder Ehrgeiz fehlen, weil sie, weil zum Teil die Studenten keine
365 Lust haben Deutsch zu lernen ...

Mhm, was fehlt is, was manchmal einfach notwendig is, äh, memorisiertes Lernen, äh, sprich, ich
denk jetztt grad an Redemitteln. Redemitteln sind nicht da, äh, um verstanden zu werden, äh, sondern
Redemittel sind da, um angewandt zu werden. Äh, des heißt, Redemittel müssen auch (...) wenn,
370 wenn sie inhaltlich verstanden worden sind, müssen einfach, äh, memoriert werden. Äh, da kann ma
machen, was ma will, irgendwann muss ma sich, ähm, hinsetzen und (...) muss ma's memorieren,
dass ma n gewissen, (...) gewissen Bestand an Redemitteln hat. Und (...) das (...) das seh ich bei
unseren Studenten nicht, dass die, äh, ja, belastbar sind, äh, zu memorieren, muss man belastbar sein,
äh, (.) da seh ich, dass sie's im Unterricht nicht sind, äh, zu Hause sind sie's so und so nicht, weil die
375 ihre Zeit fürs Studium, für ihr tatsäch-, eigentliches Studium aufwenden, ähm, ...

Das heißt auch Dinge wie Hausaufgaben...

Hausaufgaben funktionieren gar nicht. Also von 20 Leuten machen, äh, die drei, vier, äh,
380 Interessierten machen die Hausaufgabe, äh, äh, 3, 4, 5 machen es, äh, vielleicht, äh, schreiben's kurz
vor der Stunde noch ab, aber, äh, die Hälfte, äh, knapp über die Hälfte, äh, macht die Hausaufgabe gar
nicht. (...) und deshalb, ähm (...) ja, deshalb is, äh, Hausaufgabe, wenn, wenn sie von mir aufgegeben
wird, äh, eher, eher wenig als öfters (...) eher weniger als mehr, eher weniger als öfters [Lachen] (...)
ähm, ähm, wenn sie aufgegeben wird, äh, weil ich weiß, äh, die Leute, die's interessiert, die, äh, die
385 ersten zwei Gruppen, äh, die Interessierten und die, äh, die Fähigen, die Sprechfähigen, äh, die man
motivieren muss und die dann dabei sind, äh, die machen's. Aber die Hausaufgabe ist immer nur für
diese ersten zwei Gruppen. Die unterste Gruppe, die, oder die Hälfte, äh, die nicht Motivierten, äh, die
erreich ich mit der Hausaufgabe gar nicht. Und dann sag ich mir: Warum soll ich sie, äh, sie mit der
Hausaufgabe, äh, traktiern, dann, dann wär des, äh, disziplinarisch von mir, äh, und dann würd ich,
390 äh, die Atmosphäre zu den, äh, Studenten störn uuund wenn ich die untere Gruppe, äh, die nicht
Motivierten, sag ich jetzt mal, wenn ich die überhaupt erreichen will, äh, dann muss ich die damit
erreichen mit, äh, äh, dass ich sie nicht, äh, dass ich ihnen zeige, dass ich trotzdem (...) äh, ihr Lehrer
bin oder dass ich des akzeptiere, ähm, wie wenig sie lernen uuund ich geb ihnen trotzdem immer noch
die Möglichkeit die kleinen Erfolgserlebnisse, äh (...) ja, die kleinen Erfolgserlebnisse in der Sprache

395 zu haben. Aber wenn i, wenn i diszipli-, disziplinarisch auftreten würde, dann würd ich die auch [?] erreichen.

Wie sieht's denn mit, (...) ja mit autonomem Lernen aus, also mit Lernformen, bei denen die Studenten relativ stark auf sich alleine gestellt sind, also zum Beispiel bei Projekten oder, ähm, bei Arbeiten, bei
400 *denen sie längere Zeit für sich arbeiten müssen: (...) Machen Sie solche Sachen in Ihrem Unterricht?*

Äh, ganz ganz (...) äh, ja, äh, hab ich versucht, äh (...) im ersten Semester, ähm, kann ich aber wieder nur mit den drei, vier, äh, drei, vier Top-Leuten, ähm, kann ich des machen (...) ähm, und hab ich auch gemacht (...)

405

Und warum nur mit denen?

Weil, äh, die anderen Gruppen, äh, da sind wir wieder bei der Motivation, äh, wenn es a kleines bisschen anstrengend wird und autonomes Lernen, äh, is, äh, is anstrengend, ähm, dann hört, hört auch
410 die zweite Gruppe, also die der, äh, guten Schüler und der teils motivierten Schüler, äh, die hört dann auch auf. Also i kann des wirklich nur mit den drei, vier Top-Schülern, äh, machen. Äh, mach ich au-, äh, warum mach ich's dann weniger? Weil, ähm, (...) wenn ich's (...) ich hab's im ersten Semester, äh, dann mal, äh, drei Tage hintereinander, äh, mit, ich denk jetzt an drei Schülern, äh, als, äh, drei Tage hintereinander gemacht, äh, dass ich, äh, dass ich sie autonom hab lernen lassen, weil ich sehen
415 wollte, äh, wie, äh, a) die drei Leute des aufnehmen und b) der Klassenverbund des aufnimmt. Und was ich gemerkt habe, äh, dass diese Teilung, äh, so ne Elitegruppe, dass es so ne Elitegruppe geformt hab, dass es, äh, negativ bei den, äh, Studenten angekommen ist, also so quasi Eifersüchteleien und des heißt, äh, die Motivation mit mir dann den Unterricht machen, äh, während eine Gruppe rechts, äh, oder abseits, äh, selbst lernt, ähm, war negativ auf, äh, ist negativ zurück-, auf mich zurückgekommen,
420 äh, sprich ich hab dann (.) mit m, mit m Rest der Klasse auch gar net arbeiten können, weil sie gemerkt ham, so, ja, da wird jetzt a, a (...) wie sagt man, nicht [?] sondern (...)

... Sonderstatus?

425 Genau, die ham, die ham an Sonderstatus und warum, äh, ham die n Sonderstatus und, wir, äh, wir nicht. Also es is nich gut angekommen und wie, wie gesagt, meine Überschrift is, äh, die, äh, die positive Atmosphäre oder die Harmonie im Klassenverbund und die hab ich dadurch selbst gestört und ja, deshalb hab ich's wieder zurückgenommen oder bin davon weggegangen. (...)

430 *Mich würde noch interessieren, wie denn so die Rahmenbedingungen des Unterrichts an der*

[Institution] aussehen. Vielleicht könnten Sie die Rahmenbedingungen - also jetzt unabhängig von der Zielgruppe - (.) vielleicht können Sie die zu Beginn kurz skizzieren, wie die Ihrer Meinung nach aussehen.

435 Ok, (...) äh, Rahmenbedingungen, äh, sind je, äh, vier Mal pro Woche 75 Minuten Unterricht, äh, Klassenstärke ist circa 20 plus minus, äh, Studenten, ähm (...) Unterrichtsausstattung is, äh, gut, normal, Whiteboard und CDs, alles ist da und wir arbeiten mit DaF kompakt, äh, (...) die (...) äh, die Zeitvorgabe is sehr sehr eng gestaltet, des heißt, man muss, äh, sehr relativ zügig, äh, arbeiten, äh, hat wenig Zeit ähm, mit, [?] we-, wenig Zeit, äh, (...) außerhalb des, äh, Lehrwerks zu arbeiten, deshallb
440 vorhin auch, äh, (...) andere Methoden wie Theaterprojekt oder Projektarbeit, äh, is zeitlich auch, äh, gar nicht möglich, ähm, (...) weiterer Rahmenpunkt is, äh, dass es sehr prüfungslastig ist, sowohl der Deutschunterricht als auch des Studium an sich, äh, es, was bedeutet, dass, äh, die Schüler sehr sehr oft, äh, ja, sehr sehr oft **nicht**, äh, so freudig in den Unterricht kommen oder so frei im Kopf in den Unterricht kommen uuund sich auf die Sprache äh, konzentrieren können, weil sie einfach, äh, grade
445 im (.) Prüfungsstress sind und, äh, eine Prüfung (...) und, und eine Prüfung nach der andern, äh, sie grade leisten müssen, (...) äh, Rahmenbedingungen, jaaa.

Also inwiefern würden Sie sagen, dass diese Rahmenbedingungen an der [Institution] Ihren Unterricht einschränken? Unterrichten Sie aufgrund dieser Rahmenbedingungen (.) anders?

450 Ja, äh, (...) ich unterrichte deshalb anders, weil, äh, grade in der Situation, äh, wenn grad wieder a großer Teil, äh, wenn grad wieder a großer Teil der Studenten, äh, gar nich bereit sind die Sprache zu lernen, äh, muss ich meinen Unterricht äh, umstellen, indem dass ich halt dann, grad wenn's um schwierig, äh, [schwierigen?] geht, also sprich neuen Wortschatz oder neue Grammatik, äh, dann (.)
455 muss ich des vielleicht auch zwei Mal einführen, äh, uuund, also sprich, ich kann halt net, ich kann halt net stringent vorgehen, ähm, von der Einführung, äh, bis hin zur Übung, sondern, äh, ich muss au mal sehen, dass, äh, grade wenn's, äh, dass grad, äh, Studenten, äh, zwei Tage lang, äh, entweder nicht im Unterricht sind, äh, oder, äh, geistig gar nicht im Unterricht sind, weil sie, äh, auf eine andere Prüfung lernen, äh, des heißt, äh, um, damit ich diese Studenten auch mitziehe, äh, kann's sein, dass
460 ich, äh, nach zwei oder drei Tagen, äh, noch einmal ne Wiederholung machen muss von sei's Wortschatz oder Grammatik, uuund des heißt, weil ich des weiß, dass ich (.) einige Zeit zum Wiederholen brauche, muss ich einfach von, äh, von der, äh, von der Lektion oder von den Methoden, also sprich, äh, die Zeit, also die Zeit hab ich dann, äh, langsam, äh, (...) deshalb hab ich keine Zeit, äh, um zusätzliche, äh, ja, um zusätzliche, äh, Unterrichtsformen anzuwenden.

465 *Und was für Sachen fallen dann dadurch raus, dass Sie dann weniger Zeit haben, also an welchen*

Sachen sparen Sie dann eher (...) aufgrund von zeitlichen Engpässen?

Ähm (...)

470

Haben Sie ein Beispiel, was da vielleicht rausfallen könnte?

Naja, ähm, die ganzen, äh, die ganzen Sprechübungen. Äh, die Sprechübungen, die die könnte man, äh, die würd ich gerne, äh, für Sprechübungen würd ich gerne **sehr sehr sehr viel** Zeit nehmen, das
475 heißt äh, äh, Beispiel, am Lektionsende, wenn der Wortschatz und die, äh, Grammatik einigermaßen, äh, gefestigt is, äh, bei den Studenten äh, (...) da würde ich gerne einfach auch eine ganze Unterrichtsstunde, 75 Minuten, äh, nur Zeit haben, um, äh, äh, Sprechspiele um, äh, ja, äh, um Sprechspiele zu machen, äh, mit dem Wortschatz, mit der Grammatik, äh, die grad aktuell ist, äh, dann, dass sie 75 Minuten lang, im Wechsel natürlich, aber dass sie letztendlich 75 Minuten lang
480 sprechen, sprechen, sprechen, sprechen. Uuund da fehlt die Zeit, also des is dann, äh, klar wir-, wird des am Ende, äh, Ende von der Lektion schon gemacht oder inner-, innerhalb von der Lektion auch, aber dann kann man's letztendlich immer nur, äh, 15 Minuten, 20 Minuten, Gruppenarbeit oder Partnerarbeit machen. Aber meiner Ansicht nach, ja, bräucht ich da oder hätt ich da gern viel viel viel mehr Zeit.

485

Und wie würden Sie die Rolle von Prüfungen und Tests an der [Institution] beurteilen? Also inwiefern beeinflussen Prüfungen und Tests Ihren Unterricht?

Ähm, (5 sec.) die beeinflussen den Unterricht, äh, weil (...) schon n bisschen zielgerichtet, äh, auf n
490 Test auch hin-, äh, hingeübt wird, ähm, wir ham ja dann (...) ja, wir ham n Midterm, also, ja, in der Mitte des Semesters, so ne Midterm-Prüfung, es gibt a Final-Prüfung, äh, zwischendrin gibt's dann je nach, äh, Niveaustufe, äh, noch mündliche Prüfungen oder Präsentationen, also zumindestens drei Mal, drei bis vier Mal pro Semester, äh, werden die Studenten, äh, abgeprüft, ähm, des heißt es geht dann, weil's auch klar, natürlich sehr wichtig is, äh, die Note, äh, fürs Studium oder überhaupt um
495 weiterzukommen, gehen, gehen dann auch immer schon mindestens zwei Tage, äh, rein nur für die Prüfungsvorbereitung drauf, dass die Prüfungsform, äh, gelehrt wird, ähm, (...) ja (...) War des die Antwort? Ja.

*Ok, meine letzte Frage wäre: Wenn Sie sich einen Unterricht vorstellen könnten, bei dem diese
500 Rahmenbedingungen, über die wir grade geredet haben, quasi ideal wären, also sowohl was den zeitlichen Rahmen angeht, was die Rolle von Prüfungen oder Tests angeht, was das Lehrwerk angeht, also wenn diese Dinge **kein** Hindernis darstellen würden und wenn sie auch eine Zielgruppe hätten*

mit großer Motivation, mit großem Ehrgeiz, einfach in ein (.) Lehr-Lernsituation, einen DaF-
505 Unterricht, den Sie als ideal bezeichnen würden – wie würde Ihr Unterricht dann aussehen, was wäre
anders?

(...) Ha, der würd ganz einfach aussehen, ähm, (.) ich würd, äh, die Klasse sich selbst teilen lassen, äh,
ich würde nur Themen, äh, vorgeben, äh, lebens-, lebensnahe Themen vorgeben, äh, einen Zeitraum
von, sag i einfach mal von einer Woche oder, oder von zwei Wochen, äh, und, äh, die einzelnen
510 Gruppen, äh, autonom, äh, (.) autonom, sich autonom des Thema sich erarbeiten lassen. Beispiel, äh,
eine Gruppe is dran interessiert, hmmm, ja bleib mer bei unseren Studenten, äh, is dran interessiert, äh,
weil sie grad, äh, Biomedizin, äh, studieren, hmmm, Fachwortschatz (.) Biomedizin, äh, sich
anzueignen. Ich würd denen, äh (...) Unterrichtsmaterial vorbereiten, also Literatur vorbereiten, aber,
äh, ich würd sie abseits von der Grammatik, äh, des solln sie alles selbst, äh, entwickeln, äh, würd
515 denen a Woche oder zwei Wochen Zeit geben, geben, um gemeinsam in der Gruppe von den drei oder
viern, die interessiert sind, äh, eine Präsentation, äh, vor-, vorbereiten zu lassen, äh, (...) der, äh,
tägliche Unterricht, äh, wär´ immer nur der Sammelpunkt, äh, der Treffpunkt, äh, ich würde, äh,
zwischen den einzelnen Gruppen nur als Moderator auftreten, äh, als Unterstützer, als Helfer, als, äh,
Bestätiger, als Motivierer, äh, und Pusher, äh, und oder als Anleiter, dass, dass sie meine richtige, äh,
520 Richtung gehen uuund (...) ja, und dann nach dem Rahmen von ein bis zwei, ei-, eine bis zwei
Wochen, äh, nach der Präsentation merken, äh, ham sie dann ein Erfolgserlebnis oder sie sehen, äh,
selbst, was sie sich, äh, erarbeitet haben uuund des wär dann, äh, die Motivation, äh, um wieder in ein
neues Projekt gehen, natürlich kann des net immer nur, äh, selbst gewählt sein, äh, es wär schon von
mir n bisschen gesteuert, äh, ich sag mal in den unteren Levels, also im A1- oder A2-, äh, äh, Level,
525 dass man halt, äh, klar, die Themen, äh, die Themen aus der, aus m alltäglichen Leben nimmt, äh, dass
man sich, dass sich eine Gruppe einfach mal auf, äh, aufs Einkaufen konzentriert, äh, die andere
Gruppe, äh, konzentriert sich auf, äh, äh, Familienleben, privates Familienleben, die dritte Gruppe, äh,
nimmt sich vielleicht, äh, den Themenbereich Sport, ähm, aber ich würd, äh, relativ wenig vorgeben,
sondern einfach, äh, warten, was aus der Gruppe, äh, was aus der Gruppe, äh, ja, an Wortschatz, an
530 Wortschatz kommt, äh, Hilfestellung würd ich halt, äh, bei der Grammatik geben, dass man, äh,
niveau-, dass ich niveaugerecht versuche, äh, des was sie sich erarbeitet haben, dass des auch in ne
niveaugerechte Grammatik, äh, umsetzen können, oder, äh, transferieren, äh, Transfer, übersetzen.

*Das heißt, was würde in diesem Unterricht, von dem wir jetzt gerade reden, **nicht** vorkommen?*
535

Hmmm, (...) Leseverstehen, des abgeprüft wird. Äh, es würde weniger Hörverstehen, äh,
drankommen oder eigentlich gar kein Hörverstehen drankommen, (...) ja schreiben und sprechen, wär
wieder der Schwerpunkt.

540 *Uuund von der Methodik und den Sozialformen her? Was würde da nicht (...). also inwiefern würden Sie den Unterricht methodisch anders aufbauen, in so einer idealen Situation? Gäb's da Unterschiede?*

(...) Ähm, ich hab immer des Problem mit der Methodik [lacht]

545

*Sagen wir die Art und Weise, wie Sie – lassen wir Methoden mal weg als Stichwort - aber die Art und Weise **wie** Sie einfach unterrichten?*

Ähm, (...) ja, äh, ich muss, äh, ich muss jetzt, äh, schon noch n gewissen Teil frontal unterrichten, äh, 550 weil ma zwanzig Leute sind, äh, weil, äh, äh, sehr oft Zeitmangel herrscht, äh, und, äh, sehr oft, äh, wenig Motivation für, äh, Gruppen- oder Partnerarbeit is, äh, deshalb wird auch von mir auch ganz bewusst, äh, wenn's, äh, notwendig is, äh, auf frontal, äh, zurückgegriffen, weil auch unsere Studenten, äh, von der Schule des auch gewohnt sind, äh, die sind noch nicht so, äh, flexibel mit den, äh, neueren Methoden, äh, das würde mei-, bei meinem, äh, des Frontale würde dadurch wegfallen, 555 weil, äh, es, äh, immer dieses Bild haben, äh, dass da drei oder vier Gruppen, äh, da sind, die, äh, eigenständig arbeiten und ich immer nur als Moderator zwischen den Gruppen hin und her, äh, springe, ähm (...) ja.

Herr H., vielen Dank für das Interview.

560

Nichts zu danken.

4.8 Sequenzen des Interviews mit H.

Seq. 1: Biografisches

(1.1) Ich habe eineinhalb Jahre in Deutschland beim Humboldt-Institut unterrichtet, wochen- und monatsweise, die Zielgruppe dort waren Jugendliche zwischen 16 und 19 Jahren im Niveau A1 bis C1. Anschließend habe ich zwei Jahre in Mexiko VW-Mitarbeiter im Erwachsenenalter unterrichtet, ebenfalls im Niveau A1 bis C1. Seit einem Jahr unterrichte ich an der [Institution]. Ich bin eigentlich Diplom-Sportökonom und habe das Goethe-Zertifikat im Fernstudium erworben.

Seq. 2: Fertigkeit Lesen

(2.1) Am Anfang habe ich mich an die Lehrer-Handbücher zu den Lehrwerken gehalten und bin schrittweise wie in den Lehrer-Handbüchern vorgegangen, mittlerweile spielt meine Erfahrung bei der Gestaltung meines Unterrichts eine größere Rolle und ich schaue auch eher welche Methode, welche Unterrichtsart gerade bei den Schülern ankommt, wie die Schüler und Studenten momentan drauf sind. Das heißt, wenn sie gerade im Redefluss sind, dann rede ich mit ihnen, wenn sie sehr zurückhaltend sind, dann wird eine andere Methode, vielleicht Schreiben, gemacht. Ich bin heute flexibler als früher und gehe durchaus auch sehr oft von meinem Unterrichtskonzept ab.

(II.2.1) Mein Unterricht beginnt in der Regel mit Small Talk, zum Beispiel über das Wochenende, Prüfungen und so weiter. Vor Prüfungen spielt Ermutigung eine wichtige Rolle, wenn ich den Stoff wiederhole und versuche die Studenten zu motivieren, ihnen Selbstvertrauen zu geben und die Angst vor Noten zu nehmen.

(2.2) In den Levels A2 und B1 kommt das Lesen, insbesondere die Übungen zum Leseverstehen nicht gut an, das wird nicht gern gemacht, deshalb mache ich das mittlerweile seltener.

(2.3) In den Levels A2 und B1 mache ich Sprechen mehr als alle anderen Fertigkeiten, insbesondere freies Sprechen, weil ich einerseits merke, dass die Schüler gerne reden, vielleicht auch gerne mit mir reden, weil ich ihnen die Zeit gebe Sätze zu formulieren und ihnen die Angst vor den Fehlern, vor dem Stottern und vor abgehackten Sätzen nehme.

(2.4) Wenn ein A2-, B1- Student mal zwei oder drei ganze Sätze mit einem Inhalt hintereinander spricht, dann macht ihn das einfach glücklich. Das ist besser als irgendeine Einsetz-Methode oder ein Leseverstehen, wo er aus drei Antworten das richtige ankreuzen muss und wo ich nicht nachvollziehen kann, ob er das mit Wissen oder mit Zufall angekreuzt hat.

(2.5) Da ich Leseverstehen in der Regel im Klassenverbund besprochen und kontrolliert habe, konnte ich eigentlich nie sagen, wie der einzelne Schüler die Aufgaben zum Leseverstehen gelöst hat. Ich konnte den einzelnen Schüler nicht beurteilen. Vielleicht war dieses Vorgehen im Klassenverband ein Fehler.

(2.6) Das Lesen läuft bei mir in der Regel so ab wie im Lehrwerk. In der Regel gibt es einen Text und dazu Fragen, bei denen sie richtig oder falsch oder A, B, C, D ankreuzen müssen.

(2.7) Am Lesen stört mich vor allem, dass ich nicht weiß, was nach dem Lesen kommt, wie ich an einen Lesetext anknüpfen kann, damit am Ende etwas Produktives rauskommt, ins Sprechen oder Schreiben rein. Die Schüler suchen und finden die Schlüsselwörter, dann schauen sie links und rechts von dem Schlüsselwort, ob da eine Negation steht oder nicht, so dass die Antwort klar ist, aber ich weiß nicht, wo der Übergang zum Produktiven dabei ist. Mit dem Produktiven meine ich, dass ein Transfer von Wortschatz oder grammatische Strukturen aus dem Lesetext ins Sprechen stattfindet.

(2.8) Ich bin eben sehr stark auf das Sprechen fixiert.

(2.9) Ich habe das Lesen auch schon so gestaltet, dass ich den Text auf vier Gruppen aufgeteilt habe, jede Gruppe bekommt einen Abschnitt und soll diesen Abschnitt dann anschließend der Klasse mit einer Inhaltsangabe wiedergeben. Das verlief für mich enttäuschend, weil dann im Level A2, B1 die Sätze zu 80% nur vorgelesen werden, weil die Schüler Probleme haben, ihn in eigenen Worten zusammenzufassen und die zentrale Aussage des Abschnitts zu erkennen. Dadurch verstehen die anderen Gruppen gar nichts und sie lernen keinen neuen Wortschatz.

(II.2.2) Die Lesetexte im Lehrwerk sind furchtbar langweilig, das eigentliche Problem sind aber die Aufgaben des Lehrwerks fürs Lesen, die eigentlich nur ein Abfragen von Wortschatz sind und nicht inhaltliches Verstehen fördern. Mit Lehrwerkstexten und offenen Aufgaben wäre was anzufangen.

Seq. 3: Stärken und Schwächen der Lehrkraft

(3.1) Meine größte Stärke ist, dass immer eine wunderbare Atmosphäre herrscht, es wird sehr viel Spaß gemacht.

(3.2) Als Fußballtrainer bin ich einfach motivierend, das heißt, wenn ich merke, dass ein Student Angst vor einem Fehler hat, dann wird er noch stärker motiviert, bis er ein Erfolgserlebnis hat.

(3.3) Also wenn ich mit einem Studenten spreche, ist mein Ziel, dass er ein positives Lernerlebnis hat.

(3.4) Eine Schwäche von mir ist, dass ich nicht konsequent meinen Unterrichtsplan verfolge, das heißt ich weiche oft davon ab oder springe hin und her, was die Schüler manchmal überfordert, weil sie nicht genau wissen, wo wir grade sind.

(3.5) Grammatik einführen, erklären und vor allem dann einüben ist eine Stärke von mir, weil es eine Leidenschaft von mir ist und das merken meine Schüler.

(3.6) Eine Schwäche von mir ist Wortschatzarbeit. Ich habe schon einiges an Methoden ausprobiert, aber letztendlich empfinden es die Schüler als zu anstrengend sich Wortschatzbedeutungen herzuleiten, sei es aus dem Kontext oder aus der Umschreibung, weil die Schüler immer darauf warten bis das Wort mit der Übersetzungsmethode in die Muttersprache oder ins Englische übersetzt wird.

(3.7) Außerdem ist das Herleiten von Wortbedeutungen sehr zeitaufwändig ist und vielleicht wäre es sinnvoller bei der Einführung von Wortschatz überwiegend mit der Übersetzungsmethode zu arbeiten. Das geht bei der Einführung von Wortschatz wesentlich schneller.

(3.8) Ich sehe auch nicht, dass es den Schülern, ihrem Gedächtnis etwas bringt, wenn sie die Wortbedeutung aus dem Kontext, aus der Umschreibung oder durch Pantomime oder Vorspielen erschließen.

(II.3.3) Durch Umschreibung, Vorspielen, Pantomime will man ja eine kreative Vorstellung beim Schüler erreichen, dass er ein Bild in seinem geistigen Auge projiziert. Das ist ja schön und sicher auch hilfreich und unterstützt das Lernen, aber wenn er durch die Übersetzungsmethode das Wort sicher erfährt, dann ist das letztendlich besser, weil's auch Missverständnisse vermeidet.

(II.3.4) Weil wenn ich pantomimisch etwas mache, dann ist das meine Interpretation von der Wortbedeutung und des muss ja nicht bei allen Studenten gleich sein. Zum Beispiel Zusammenstoß das Wort „Zusammenstoß“, da denkt der eine an Auto der andere an Gläser, also was ist richtig, was ist falsch - jeder assoziiert etwas anderes. Da sind das Arabische und das Deutsche zu weit voneinander entfernt, das ist eben ein anderer Kulturkreis. Bei der Übersetzungsmethode geht das automatisch.

(3.9) Bei der weiterführenden Wortschatzarbeit setze ich auch andere Methoden ein, z.B. Sätze bilden, Geschichten zusammenlegen oder Memory.

Seq. 4: Ziele des Unterrichts

(4.1) Mein primäres Ziel ist es, dass jeder Schüler mit einem positiven Gefühl aus der Unterrichtsstunde geht, denn dann kommt er am nächsten Tag wieder gerne in meinen Unterricht. Ich achte deshalb ganz bewusst drauf, dass der Unterricht immer positiv und freudig und spaßig beendet wird.

(4.2) Ein konkretes Ziel, was die Studenten lernen sollen, habe ich nicht, weil bei zwanzig Studenten in der Klasse alle Studenten unterschiedlich sind.

(4.3) Ich hoffe aber, dass die Studenten lernen, dass es sehr zeitintensiv ist, eine Sprache zu lernen und dass es wie beim Fußball ist: weiterkämpfen, weiterkämpfen, weiterkämpfen.

(4.4) Ein wichtiges Ziel von mir ist, dass die Studenten die Grammatik sehr gut verstehen, denn wenn sie einfache Sätze mit einer neuen Grammatik sprechen können, dann haben sie die Grammatik als Basis und das Handwerkszeug, um den Wortschatz, den sie lernen wollen, selbst dazu zu lernen.

Seq. 5: Fertigkeiten

(5.1) Wenn ich die Fertigkeiten nach Wichtigkeit ordne, dann ist Sprechen Nummer eins, Schreiben Nummer zwei, Lesen Nummer drei und Hören Nummer vier.

(5.2) Ich lege beim Hören sehr großen Wert darauf, dass ich etwas langsamer spreche als gewöhnlich, weil ich denke, dass das Hörverstehen von einer natürlichen Bezugsperson, von mir als Lehrer viel effektiver ist.

(5.3) Ich schaffe es, eine ruhige, motivierende, spannende Atmosphäre zu schaffen und ich merke, dass die Schüler mir konzentriert zuhören.

(5.4) Das Hörverstehen in den Lehrbüchern ist für die Schüler zu unnatürlich, weil nur detailliertes und selektives Hören abgeprüft wird.

(5.5) Die Studenten nehmen die Höraufgaben als Testform wahr, die sie machen müssen. Deshalb steht das Hören bei mir an vierter Stelle.

(5.6) Schreiben nimmt bei mir einen relativ wichtigen Stellenwert ein, weil ich beim Schreiben überprüfen kann, wie gut Wortschatz und Grammatik beim Schüler gerade sind.

(5.7) Sprechen und Schreiben sind miteinander verbunden, Lesen und Hören werden immer so peu à peu dazugenommen, hängt aber nicht so richtig damit zusammen.

(II.5.5) „Schreiben vor sprechen“ bedeutet, dass die Grammatik eingeführt wird, anschließend wird das jeweilige Phänomen schriftlich geübt und dann erfolgt der Transfer ins Sprechen ohne schriftliche Vorlage oder Hilfestellung.

(II.5.6) Ich halte eigentlich schon viel von Lehrwerken, weil das ein Gerüst ist, an dem sich jeder Student festhalten kann und ein Lehrwerk gibt immer Orientierung, es ist auch ein Hilfsmittel mit dem man autonom lernen kann und auch ein Nachschlagewerk.

(II.5.7) Ich finde die Hörtexte und -aufgaben in Lehrbüchern grauenhaft, künstlich, wie im Labor. Man muss immer genau hinhören, aber sie kommen dadurch nie in ein gelöstes Hören, ein natürliches Hören, dass sie einfach mal die Sprache auf sich wirken lassen und dass sie sich selbst was rausnehmen, ein „sondern“ oder „sowohl als auch“. Die Hörübungen im Lehrwerk sind immer gesteuert, das ist immer ein detailliertes Hören, aber einfach Hören und sich freuen, toll, jetzt kenn ich dieses Wort und zwar ohne dass sie drauf reagieren müssen, das gibt es da nicht.

(II.5.8) Authentische Hörtexte aus dem Alltag schätze ich als brauchbarer ein, Nachrichten zum Beispiel, aber manchmal habe ich das Gefühl, schon wenn man den CD-Player anmacht, zucken manche Studenten zusammen. Hören ist ja immer ein großes Drama bei den Tests, da haben sie schon eine Abwehrreaktion durch die Tests, das ist Stress, da ist natürliches Hören und Sprechen mit den Schülern besser.

(II.5.9) Hören ohne Druck ist wichtig, ohne Testform, sondern jeder nimmt was er braucht und entspannt sich.

(II.5.10) Unter offenem Hören und Lesen verstehe ich, dass man hört und danach über den Inhalt spricht, Meinungen austauscht, et cetera. Das funktioniert aber mit 20 im Klassenverbund nicht, weil man dann halt nur wieder mit den drei bis vier Interessierten arbeitet. Dagegen holt man alle ins Boot,

wenn man's wie in Lehrwerken macht und gesteuerte Aufgaben vorgibt, alle müssen ihr Kreuzchen machen und dann wird besprochen.

(II.5.11) Die Studenten verstehen beim Hören und Lesen im Unterricht inhaltlich nichts und sind zu sehr auf Aufgabenstellungen konditioniert. Wenn man die Schüler nach dem Hören fragt, um was es ging, kommt meistens wenig bis nichts. Ich kann auch nicht beurteilen, ob sie solche Ankreuz-Aufgaben im Lehrbuch, also beim Lesen oder Hören vor allem, ob sie die mit Wissen oder mit Zufall gelöst haben. Ich mache Höraufgaben nur, weil sie im Test drankommen.

(II.5.12) Es gibt zwei Arten von „unnatürlich“: Autonome Lernformen sind für die Studenten unnatürlich, weil sie es gewohnt sind, das ihnen vorgesetzt wird, was sie zu lernen haben und dass dann auch getestet wird.

(II.5.13) Demgegenüber ist mit unnatürlich bei Hören in Lehrwerken gemeint, dass die Sprache so unnatürlich im Sinne von künstlich ist. Literatur ist unnatürlich, das ist eine unnatürliche Sprachform, das liegt an der Sprache.

Seq. 6: Dinge, die noch nie gemacht wurden

(6.1) Ich habe erst ein oder zwei Mal Filme didaktisiert und im Unterricht behandelt.

(6.2) Ich spiele Filme eigentlich eher zur Belohnung und als Pause vor. Ich lasse dann ganz bewusst die Didaktisierung weg, weil ansonsten das Schöne, was man durch einen Film erreicht, nämlich dass man den Schülern eine Pause, eine Belohnung gibt, das wird durch eine Didaktisierung wieder konterkariert, wenn man den Film wieder als Unterrichtsgegenstand hernimmt.

(6.3) Ich habe im Unterricht noch nie mit Literatur gearbeitet. Der Grund ist, dass ich finde, Literatur, macht richtig erst Spaß, wenn man mindestens C1-Niveau hat, klar besser natürlich C2-Niveau, aber es reicht schon C1-Niveau. Der C1-Schüler hat die Basis und dann kann ich wirklich Literatur auswählen, die er sehr schnell aufnehmen und verstehen kann.

(6.4) Der B2-Schüler ist meiner Ansicht nach immer noch viel zu sehr damit beschäftigt, dass er die Konnektoren, die Grammatik und den Wortschatz, den er hat, überhaupt anwenden kann und wenn man Literatur macht, dann ist das rezeptiv und dafür fehlt dem B2-Schüler der Wortschatz.

(6.5) Man darf auch nicht vergessen, dass in der Literatur sehr viel Präteritum vorkommt und das überfordert den B2-Schüler. Das heißt er muss mit der Literatur arbeiten und wenn er mit der Literatur arbeitet, dann kann er die Literatur nicht mehr genießen.

(6.6) Das Ziel von Literatur ist, dass man einen Schritt weitergeht und ins Philosophieren reinkommt, dass man darüber spricht, dass man eigene Meinungen und Gedanken bildet und von sich gibt.

(6.7) Für den B1-Schüler ist Literatur nur Arbeit. Für untere Stufen halte ich das nicht für sinnvoll.

(6.8) In Mexiko hatte ich C1-Schüler im Einzelunterricht und habe ein bisschen Literatur gemacht, aber das war ganz wenig und ich hatte bis jetzt nur einen Schüler, der das wirklich genießen konnte.

(6.9) Spielerische Methoden sind auf alle Fälle dabei in meinem Unterricht, aber zu wenig, zu kurz, zwecks Zeitmangels.

(6.10) Sowohl hier an der GJU als auch in Mexiko hatte ich nie Zeit für Projektarbeit oder Theaterarbeit. Im Hinterkopf ist es, aber bis jetzt hatte ich noch nicht das passende Unterrichtsumfeld, weil alles immer unter dem Zeitdruck des Stoff durchpaukens steht.

(6.11) Ich mache sehr gerne Stationenarbeit, vor allem am Ende einer Lektion zur Festigung und Vertiefung und gleichzeitig zur Überprüfung.

Seq. 7: Charakteristika der Zielgruppe

(7.1) Die Studenten an der GJU lernen Deutsch, weil es Pflicht ist, um das Studium abzuschließen und um nach Deutschland zu gehen.

(7.2) Von zwanzig Schülern in der Klasse wollen circa vier oder fünf die Sprache lernen, weil sie wirklich Spaß daran haben, Sprachen zu lernen. Circa sechs bis acht Schüler lernen die Sprache, weil sie müssen und sie finden auch Freude dran und sind dabei durchschnittlich erfolgreich, aber man kann sagen, dass die Hälfte, meiner Studenten die Sprache lernt, weil sie müssen und die sind nicht sehr motiviert und lernen die Sprache auch sehr schwammig. Damit meine ich, dass sie bei uns 51% brauchen, um den Kurs zu bestehen und es gibt genügend Schüler, die bis zum B1-Niveau mit 51 Prozent hinkommen. Sie schaffen dann vielleicht das B1-Zertifikat des Goethe-Instituts, aber haben eigentlich nicht das Niveau.

(7.3) Charakteristisch für die Zielgruppe ist, dass sie sehr sehr wenig Ehrgeiz zeigen, die Sprache zu lernen, z.B. zeigen sie bei Übungen ganz wenig Ehrgeiz, die richtige Lösung zu finden. Sie versuchen eine Antwort und wenn sie merken es war falsch, dann ist das nicht tragisch. Also die Eigenmotivation und der Wille die Sprache zu lernen, neue grammatische Strukturen oder neuen Wortschatz zu lernen, ist sehr rudimentär ausgebildet.

Seq. 8: Was mit der Zielgruppe nicht geht

(8.1) Die Studenten haben Probleme mit memorisiertem Lernen. Zum Beispiel sind Redemittel nicht da, um verstanden zu werden, sondern um memorisiert und angewandt zu werden. Die Studenten müssen sich irgendwann hinsetzen und sie lernen, damit sie einen gewissen Bestand an Redemitteln haben. Das machen unsere Studenten nicht, dafür sind sie nicht genügend belastbar, weder zu Hause noch im Unterricht. Zum Memorieren muss man belastbar sein. Sie wenden stattdessen ihre Zeit für ihr eigentliches Studium auf.

(8.2) Hausaufgaben funktionieren gar nicht. Von 20 Leuten machen die ersten zwei Gruppen, die Interessierten und die Sprechfähigen, die man motivieren muss und die dann dabei sind, die Hausaufgaben, aber die Hälfte macht die Hausaufgaben gar nicht. Wenn ich Hausaufgaben aufgabe,

dann ist die Hausaufgabe immer nur für diese ersten beiden Gruppen. Die unterste Gruppe oder die Hälfte, die nicht Motivierten, die erreiche ich mit der Hausaufgabe gar nicht.

(8.3) Und dann sag ich mir: Warum soll ich sie mit Hausaufgaben traktieren? Das wäre disziplinarisch von mir und würde die Atmosphäre zu den Studenten stören. Wenn ich die nicht motivierten Studenten erreichen will, dann muss ich ihnen zeigen, dass ich trotzdem ihr Lehrer bin und dass ich akzeptiere, wenn sie zu Hause wenig lernen und keine Hausaufgaben machen.

(8.4) Ich gebe den nicht motivierten Studenten trotzdem immer noch die Möglichkeit die kleinen Erfolgserlebnisse in der Sprache zu haben. Wenn ich disziplinarisch auftreten würde, würde ich diese Studenten nicht mehr erreichen.

(8.5) Wenn ich autonome Lernformen, wie Projekte oder andere Lernformen, bei denen die Studenten relativ selbstständig arbeiten müssen, mache und ich hab das auch gemacht, dann funktioniert das nur mit den drei bis vier Top-Leuten. Das liegt an der Motivation. Wenn es ein bisschen anstrengend wird und autonomes Lernen ist anstrengend, dann hört auch die zweite Gruppe, die der guten und teils motivierten Studenten, die hört dann auch auf.

(8.6) Im ersten Semester habe ich die Studenten drei Tage hintereinander autonom lernen lassen, weil ich sehen wollte, wie das die motivierten Studenten und der Klassenverbund aufnehmen. Da habe ich gemerkt, dass sich eine Elitegruppe gebildet hat und das ist negativ bei den Studenten angekommen und es kam zu Eifersüchteleien. Dann konnte ich mit dem Rest der Klasse nicht mehr arbeiten. Es ist nicht gut angekommen und für mich ist das Wichtigste die positive Atmosphäre oder Harmonie im Klassenverbund und weil die dadurch gestört wurde, bin ich davon wieder weggegangen.

Seq. 9: Charakteristika und Auswirkungen der Rahmenbedingungen auf den Unterricht

(9.1) Die Zeitvorgabe ist sehr eng gestaltet, das heißt, man muss zügig arbeiten und hat keine Zeit außerhalb des Lehrwerks zu arbeiten. Auch für Methoden wie Projektarbeit oder Theaterprojekte ist keine Zeit.

(9.2) Der Unterricht an der GJU ist sehr prüfungslastig, sowohl der Deutschunterricht als auch das Studium an sich. Dadurch kommen die Studenten sehr oft nicht so freudig oder frei im Kopf in den Unterricht und können sich nicht auf die Sprache konzentrieren, weil sie gerade im Prüfungsstress sind und eine Prüfung nach der anderen schreiben müssen.

(9.3) Wenn mal wieder ein Großteil der Studenten nicht bereit ist die Sprache zu lernen, muss ich meinen Unterricht umstellen. Vor allem schwierigen Wortschatz oder Grammatik muss ich dann vielleicht auch zwei Mal einführen oder Dinge wiederholen und kann nicht stringent von der Einführung zur Übung gehen, weil Studenten vielleicht zwei Tage nicht im Unterricht sind oder geistig nicht anwesend sind, weil sie auf eine andere Prüfung lernen. Um diese Studenten mitzuziehen muss ich dann eben nochmal eine Wiederholung machen.

(9.4) Da ich weiß, dass ich einige Zeit zum Wiederholen brauche, habe ich einfach keine Zeit um zusätzliche Unterrichtsformen anzuwenden.

(9.5) Unter idealen Unterrichtsbedingungen würde ich mir sehr viel mehr Zeit für Sprechübungen nehmen, zum Beispiel würde ich am Ende einer Lektion gerne eine ganze Unterrichtsstunde, also 75 Minuten, Sprechspiele machen, mit dem jeweils aktuellen Wortschatz und der aktuellen Grammatik, so dass sie letztendlich 75 Minuten lang sprechen, sprechen, sprechen, sprechen. Dafür fehlt jetzt die Zeit, man macht es zwar, aber man hat am Ende einer Lektion maximal 15 bis 20 Minuten und da bräuchte man viel mehr Zeit.

(9.6) Die Tests und Prüfungen während und am Ende des Semesters beeinflussen den Unterricht insofern, dass auf sie zielgerichtet hingeeübt wird.

(9.7) Die Note ist sehr wichtig für das Studium, deshalb gehen mindestens zwei Tage immer für die Prüfungsvorbereitungen drauf, in denen die Prüfungsform gelehrt wird.

Seq. 10: idealer Unterricht

(10.1) Unter idealen Unterrichtsbedingungen würde ich die Klasse sich selbst einteilen lassen und ich würde möglichst lebensnahe Themen vorgeben und einen Zeitraum von ein bis zwei Wochen. In diesem Zeitraum würden die einzelnen Gruppen sich autonom das Thema erarbeiten. Ich würde dazu Unterrichtsmaterial vorbereiten, also Texte und dann hätten sie ein bis zwei Wochen Zeit um eine Präsentation vorzubereiten. Grammatik würde keine große Rolle spielen und der tägliche Unterricht wär immer nur der Sammelpunkt. Ich würde zwischen den Gruppen als Moderator auftreten, als Unterstützer, als Helfer, als Bestätiger, als Motivierer und Pusher, als Anleiter, dass sie in die richtige Richtung gehen. Mit der Präsentation haben sie dann ein Erfolgserlebnis und sie sehen, was sie sich erarbeitet haben und dadurch sind sie dann motiviert, in ein neues Projekt zu gehen.

(10.2) Die Themen könnten natürlich nicht immer nur selbst gewählt sein, ich würde das schon ein bisschen steuern, vor allem in den unteren Stufen A1 und A2, dass man eben Themen aus dem alltäglichen Leben nimmt, dass ich z.B. eine Gruppe aufs Einkaufen konzentriert, eine andere aufs Familienleben, eine auf Sport, usw.. Aber ich würde relativ wenig vorgeben und einfach warten, was aus der Gruppe an Wortschatz kommt. Hilfestellung würde ich bei der Grammatik geben und versuchen, dass, was sie erarbeitet haben, in eine niveaugerechte Grammatik umzusetzen.

(10.3) Unter idealen Unterrichtsbedingungen würde ich kein Leseverstehen machen, das abgeprüft wird. Es würde auch weniger oder eigentlich gar kein Hörverstehen drankommen. Sprechen und schreiben wären wieder der Schwerpunkt.

(10.4) Ich muss jetzt noch einen gewissen Teil frontal unterrichten, weil wir zwanzig Leute sind, weil oft Zeitmangel herrscht und weil die Motivation für Gruppen- und Partnerarbeit oft gering ist. Aus diesen Gründen greife ich auf Frontalunterricht zurück. Außerdem sind unsere Studenten Frontalunterricht aus der Schule gewohnt und sie sind nicht so flexibel mit neueren Methoden.

(10.5) Unter idealen Unterrichtsbedingungen würde das Frontale wegfallen, weil dann drei oder vier Gruppen eigenständig arbeiten würden und ich nur als Moderator zwischen den Gruppen hin und her springen würde.

(II.10.14) Dieser Gegensatz zwischen dem Unterricht jetzt und diesem idealen Unterricht liegt an den Rahmenbedingungen, vor allem an den Prüfungen. Man hangelt sich von Prüfung zu Prüfung mit wenig Zeit dazwischen. Ich habe nur kleine Zeitfenster, in denen ich meinen Unterricht machen kann, wie ich ihn mir vorstelle.

(II.10.15) Und es liegt an der Zielgruppe: Die Zielgruppe lernt nicht Deutsch, um die Sprache zu lernen, sondern um das Studium zu beenden, weil es verpflichtend ist.

(II.10.16) Ich kann es mir wünschen den Unterricht freier, autonomer, spielerischer, projektorientierter zu machen, aber meine Zielgruppe erwartet von mir, dass ich sie auf bestenfalls 51 Prozent bring und damit sind sie zufrieden, weil sie dann auf die nächste Stufe kommen. Ganz unabhängig davon wäre ohnehin viel zu wenig Zeit da.

(II.10.17) Meine Studenten sind Gruppen- und Partnerarbeit erstens aus der Schulzeit nicht gewohnt und zweitens sind sie nicht so motiviert, was das angeht. Sie machen sie dann, weil sie müssen, aber wirklich aktiv, dass sie dann ins Reden reinkommen und mit Freude und Spaß dabei sind, seh ich nicht.

(II.10.18) Meine Studenten sind Frontalunterricht gewohnt, deshalb muss ich noch einen großen Teil des Unterrichts frontal machen.

(II.10.19) Sprechen wird zwar immer zuerst in Gruppen- oder Partnerarbeit gemacht, aber wirklich interessant ist es, wenn diese Phase vorbei ist und wir das gemeinsam in der Lehrer-Schüler-Kommunikation im Klassenverbund machen, weil da bring ich dann Freude und Spaß mit rein. Da frag ich dann keinen Wortschatz oder grammatische Strukturen ab, sondern das ist dann ein relativ freies Sprechen oder ein gemeinschaftliches Sprechen und die Studenten können sagen, was sie sagen möchten.

(II.10.20) Ich provoziere, dass sich die Studenten selber korrigieren, wenn ein Fehler geäußert wird, indem ich durch Gestik und Mimik meine Unzufriedenheit zeige, dass merken sie dann und sie korrigieren sich gegenseitig.

(II.10.21) Ich nehme dann die grammatischen Strukturen, die die Schüler im Gespräch mit mir benutzen und vertiefe die dann wenn nötig im Klassenverbund.

(II.10.22) Der Lehrer muss motiviert sein, er muss Spaß und Freude in den Unterricht bringen, dann kommt auch was bei den Schülern an, aber ich muss das vorleben.

(II.10.23) Ich will nicht disziplinarisch auftreten, denn wenn man das emotional thematisiert, dann verliert man diese Schüler und schadet der Atmosphäre.

(II.10.24) Im idealen Unterricht ist die Zielgruppe motiviert und hat Ziele, das heißt, dass die Lernenden auch Interesse an Spielformen, Projektarbeit, et cetera mitbringen.

(II.10.25) Alternative Methoden bringen für die Studenten keinen Mehrwert, im Gegenteil, sie verhindern die direkte Prüfungsvorbereitung.

Seq. 11: Abhängigkeit des Gesagten von der Niveaustufe

(II.11.26) Projektarbeit ist bis zum Niveau B1 nicht wichtig, eher in C1. Die Studenten sind bis dahin noch zu sehr mit Sprachlichem beschäftigt. Bei C1 käme es dann auf die Zielgruppe und deren Ziele an, es wäre zum Beispiel nicht sinnvoll, wenn man die Studenten auf ein Zertifikat vorbereiten soll.

(II.11.27) Autonomes Lernen wäre auf C1-Niveau besser, weil es schon eine breitere Basis an Sprachvermögen gibt und diese Basis ist die Grundvoraussetzung für autonomes Lernen. Außerdem ist die Motivation auch für autonomes Lernen dann höher, weil sie es schließlich auf ein höheres Sprachniveau gebracht haben und mehr Erfahrung auch mit autonomem Sprachenlernen haben.

(II.11.28) Das Herleiten von Wortbedeutungen würde in höheren Niveaus viel besser funktionieren, weil sie schon einen viel größeren Sprachschatz haben.

(II.11.29) Die Problematik mit Hör- und Leseverstehen wäre dagegen auch in höheren Niveaus immer noch die gleiche, auch bei Filmen sehe ich keinen Grund, dass in den höheren Stufen anders zu machen.

*Seq. 12: Einfluss der eigenen Schulzeit und Erfahrungen beim Lernen einer
 Fremdsprache*

(II.12.30) Beim Hörverstehen hatte ich schon als Schüler nicht das Gefühl dass ich etwas dazu gelernt habe, beim Lesen eigentlich auch nicht, aber das Lesen war angenehmer, wenn es interessante Texte waren.

(II.12.31) Egal was ich mache, es passt nie für alle, es bringt nie allen was und ich kann's nicht jedem recht machen. Daher biete ich gießkannenmäßig für jeden Dinge an.

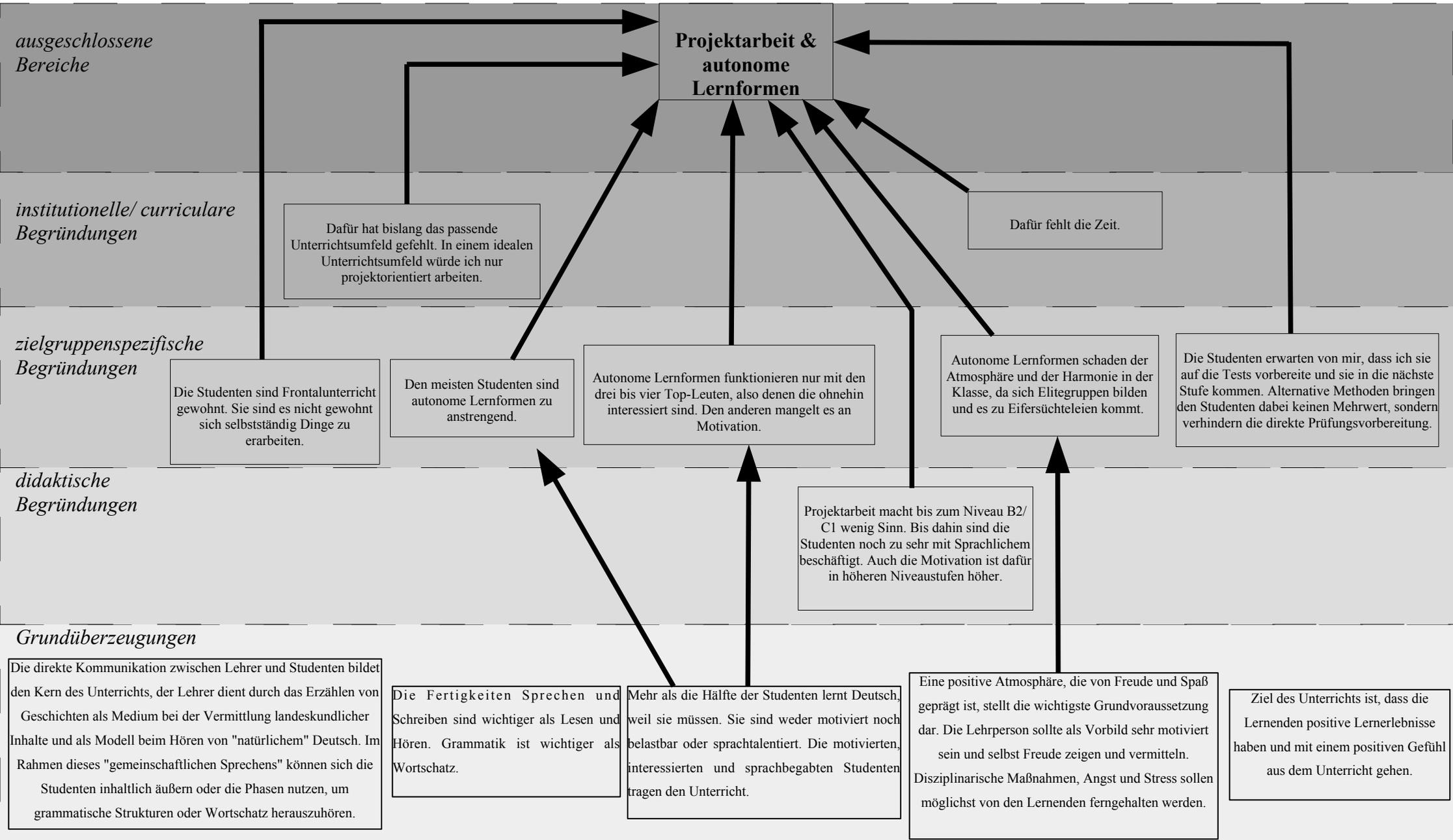
(II.12.32) Dagegen versuche ich die Atmosphäre immer hochzuhalten, Freude und Spass, so dass es auch bei denen was bringt, die grade total unmotiviert sind und sie trotzdem positives Erlebnis haben, zum Beispiel durch eine Geschichte oder ein Gespräch, auch wenn es nur ein kleines ist, ein Wort reicht. Zum Geschichten erzählen gehört dazu, dass ich meine Lehrer immer über Sympathie wahrgenommen hab und ein Lehrer der immer motiviert gekommen ist, der freudig, spaßig übergekommen ist, der hat mich motiviert. Und deshalb ist das für mich das Wichtigste, das Freude und Spaß, Atmosphäre an erster Stelle steht und diese Erfolgserlebnisse, auch wenn es nur ein Wort ist.

(II.12.33) Ich hab es als Schüler immer genossen, wenn ein Lehrer vom Lehrwerk weggegangen ist und eine Geschichte aus seinem Leben in seiner Sprache erzählt hat, wenn ich einfach nur frei zuhören und mir selber eine Vorstellung machen konnte.

(II.12.34) Ich erzähl gerne Geschichten vom wirklichen Leben in Deutschland. Dadurch kriegen die Schüler einen persönlichen Draht zu Deutschland.

(II.12.35) Eigentlich ist es ja verpönt so viel zu sprechen, eigentlich spreche ich zu viel im Unterricht und die Schüler sollten stattdessen mehr sprechen, aber die Studenten empfinden das als total positiv, das ist das Feedback, das ich von den Studenten bekomme. Die Studenten hören gern zu und sie wollen lieber etwas Landeskundliches über Deutschland hören, anstatt die Hörtexte und Lehrwerk, weil's einfach interessanter und natürlicher ist und weil sie sonst nie natürliches Deutsch hören.

4.9 Ergänzende Grafiken zu H: Grundüberzeugungen und Ausschluss aus dem Unterricht



4.10 Transkript des Interviews mit J.

Meine Einstiegsfrage wäre, dass du einfach erzählst, wo du bis jetzt so unterrichtet hast, in was für Institutionen und mit was für Zielgruppen, vielleicht kannst du einen kurzen Überblick geben.

Das erste Mal unterrichtet habe ich glaub ich in Australien an der Universität. Ähm, das war 2010, da
5 hab ich im Rahmen meines Studiums ein Auslandsemester gemacht, das war damals obligatorisch an
der TU Dresden, ähm, dass ich für die Amerikanistik n Auslandsemester mache und für DaF oder
Germanistik n Praktikum und da war ich an der Universität uuund habe eigentlich anfänglich nur
hospitiert und dann is aber ziemlich schnell ne Lehrkraft weggefallen und dann hat ich meinen eigenen
B1-Kurs. Und ähm, ich hab da immer mal wieder, ähm, auch in A1-Kursen, in A2-Kursen, in B1-
10 Kursen unterrichtet und wie gesagt hatte meinen eigenen, eigenen B1-Kurs dann. Das war ne super
homogene Gruppe, äh, alle so zwischen, (...) ja, (...) 19 und 24 Jahren würd ich sagen und, ähm, ja, (.)
es war ne sehr renommierte Uni und die haben eben auch parallel, also die haben Germanistik studiert,
hatten auch Kulturwissenschaftsseminare und Literatur und so weiter und, äh, haben parallel Deutsch
gelernt. Ähm, daaann muss ich mal überlegen, also die Reihenfolge die krieg ich jetzt nicht mehr ganz
15 zusammen auf jeden Fall war dann nochmal ein PASCH-Kurs in der Türkei dabei, da war ich, ähm,
zwei Wochen, das war, ähm, n Wettbewerb (.) für alle PASCH-Schüler in Europa, n Kunst-
Wettbewerb, das heißt, ähm, die haben, des war n, die waren zwischen 11 un 17 Jahren, die haben,
ähm, an das Goethe-Institut oder das PASCH, das war diese Initiative, die haben n kreativen Beitrag
eingesendet und dann wurd n Gewinner gezogen und die durften ein Camp in Istanbul und in Adana in
20 der Türkei besuchen. Und da hab ich unterrichtet. Das heißt da waren zum einen, äh, ukrainische und
türkische Stu-, äh, Schüler, PASCH-Schüler, die, ähm, (.) ja, sowohl künstlerische Workshop, -shops
hatten und, ähm, darin verflochten, damit verbunden Deutsch-Unterricht stattgefunden hat. Das war ne
ganz besondere Herausforderung, ähm, ...

25 *Also das war gleichzeitig ein Workshop für Kunst und es war Deutschunterricht.*

Genau, also es war, äh, wohl in der Vergangenheit so, dass des, dass die am Vormittag Deutsch gelernt
haben und am Nachmittag hatten die dann diese Workshops zuuu, keine Ahnung, äh, Kostümbild,
Theater oder so und dieses Mal oder in dem Jahr, in dem ich das gemacht hab, haben die sich überlegt,
30 dass es doch besser wäre, wenn man das miteinander verflochten und verzahnt. Ähm, das hat nicht so
wahnsinnig gut funktioniert, denn man wollte das nicht so machen, dass man sagt, ok, du bist A1, du
bist schlecht und du bist B1, du sprichst schon sehr gut, äh, Deutsch, sondern man hat die eben nach
ihren Interessen, nach ihren künstlerischen Interessen eingeteilt in die Gruppen, das heißt man hatte,
äh, Interessenten für (.) Kostümbild, es gab Theater und es gab Malerei. Und da waren die sprachlich

35 total gemixt, also da war von A0 im Prinzip bis B1 alles dabei. Und da lag die große Herausforderung, das heißt, wir haben wahnsinnig viel mit Körper, Farben, Musik, Tanzen, äh, ja, also, äh, und das Gute war eben das es kein Ziel gab in dem Sinne, wir haben, wir mussten nach den zwei Wochen, äh, wir haben auf nichts hingearbeitet, sondern das war Spaß für die, Spaß für uns. Und äh, also das war toll, weil ich mit so jungen Menschen auch noch nicht gearbeitet habe, ähm, und die warn alle, weil das
40 alles Stipend-, Stipendiaten waren waren die total dankbar und, äh, engagiert und motiviert und sowieso total künstlerisch und, äh, es war ne super Erfahrung, ähm, keine Berührungängste hatten die auch und waren für alles zu haben, also da war, da gab's keine Grenzen, konnte sich völlig austoben, also sowohl die als auch wir und dann, dann war ich an nem Goethe-Zentrum in Argentinien 2012 bis
45 2013, 7 Monate in etwa oder 6 Monate, ähm, auch ursprünglich für n Praktikum und, ähm, daaa hab ich auf allen Niveaustufen mal unterrichtet A1 bis C1 gab's da und, ähm, total heterogene Gruppen, vor allem auch was die Motivation des Lernens betrifft, also einige die zum Teil schon 75 waren, die das für sich und weil sie irgendne nebulöse Verbindung zu Deutschland und der deutschen Geschichte [lacht] gelernt haben und dann auch ältere Damen, die gerne Goethe lesen wollten und dann auch
50 junge Leute und, ähm, Studenten, die das parallel irgendwie also wie's halt bei Goethe is, da war alles ganz bunt gemixt, sowohl im Alter, als auch, ja Geschlecht und, äh, ja, äh, sehr kleine Gruppen vor allem und sehr (...) intim alles der Unterricht, äh, die Inhalte, ähm, das war sehr (.) sehr freundschaftlich und (.), genau. (...) So, dann hab ich in Dresden für n Jahr an ner privaten Sprachschule unterrichtet, das waren Abendkurse, das waren A-, zwei A1-Kurse, und, äh, (...) genau, das waren auch sehr heterogene Gruppen von 20 bis 60 Jahre vielleicht, die unterschiedlichsten
55 Nationalitäten, ähm, auch aus unterschiedlichsten Motivationsgründen heraus, zum Teil weil sie schon seit zehn Jahren in Deutschland waren und gerne (...) endlich mal Deutsch lernen möchten oder ganz motivierte Studenten und so weiter und so fort, also ganz gemixt, ja und jetzt die [Institution], (...), ähm, soll ich darüber auch noch was erzählen?

60 *Ich würd sagen zu der kommen wir später noch, oder? Die sparen wir uns mal noch auf. (...) Wenn du überlegst, wie du am Anfang deiner Unterrichtstätigkeit unterrichtet hast und wie du jetzt heute unterrichtest, was für Unterschiede lassen sich da (.) aufzeigen. Lässt sich das sagen? Du hast ja schon in ziemlich unterschiedlichen Unterrichtsumfeldern unterrichtet und wenn du jetzt überlegst, wie du heute - sagen wir mal inhaltlich und methodisch - unterrichtest, was für Schwerpunkte hast du
65 da als Lehrer am Anfang von deiner Unterrichtstätigkeit gesetzt im Vergleich zu jetzt: In was für eine Richtung hat sich das entwickelt?*

Gut, das erste Mal, dass ich unterrichtet hab, hab ich quasi von der Universität in Australien ein eigens angefertigtes, angefertigtes Lehrwerk benutzt, ähm, das heißt, da musste man auch gar nicht, also das
70 war absolut auf die Interessen und auf das Studium der Studierenden vor Ort ausgelegt. Das heißt, da

musste man gar nicht mehr so wahnsinnig viel, ähm, mit zusätzlichen Arbeitsblättern oder, äh, also man konnte sich auf das Lehrwerk von vorne bis hinten verlassen.

Also inhaltlich oder auch methodisch?

75

Inhaltlich zumindest. Ähm, methodisch gab's da keine, äh, da, da musste man selber eben sehen, also, ähm, Grammatikeinführung, also Ein-, Einführung der Grammatik, ähm, war zum Teil induktiv durch Texte oder durch irgendwas, was die selber erforschen müssen, war da drin, aber es gab keine (.) Exkurse, jetzt zum Beispiel á la (...) ja, Projekt A, Projekt B, Projekt B, äh C oder wir machen jetzt da mal n Web Quest oder da oder da, also sowas gab's nicht, aber so inhaltlich, ähm, waren Vokabeln, Grammatik und so das war alles abgedeckt und zum Teil wirklich sehr eng verknüpft auch mit den Studieninhalten. (...) ähm, ja, wie hat sich das verändert, ähm, ich mein, vielleicht (...) man hat dann, also ich hab die deutsche Sprache angefangen anders zu sehen und selber auch zu analysieren, was ich vorher nicht gemacht hab und, ähm, ich stand natürlich am Anfang häufiger vor dem Problem nach konkretem, also wenn ich Fragen gestellt bekommen hab, ok, warum ist jetzt, was ist der Unterschied zwischen „kennen“ und „wissen“, was ist der Unterschied zwischen dem und dem das sind eben Dinge, die wusst ich vorher nicht, da musst ich öfter sagen, muss ich passen, muss ich selber gucken, ähm, und das sind jetzt zum Teil so routinierte Antworten, die man einfach geben kann, weil man sich damit sehr sehr oft beschäftigt hat. Methodisch ähm, [...] ich glaub ne Methodenvielfalt gab's anfänglich bei mir überhaupt nicht, also, ähm, ich war, äh, ich war nicht sonderlich, äh, abwechslungsreich, ähm, das hab ich dann auch erst mit der Zeit gelernt, also angefangen auch mit Videos zu arbeiten, mit Liedern zu arbeiten, ich bin so, ich arbeite total gern mit Liedern, ähm, mit irgendwie aktuellen Songs, die ich dann, äh, (.) einbette in irgend n grammatisches Phänomen, das grade bearbeitet wird und dann, äh, schau ich eben, ok, gibt's hier besonders viel Perfekt, gibt's besonders viel Konnektoren, das pick ich mir dann raus und dann, äh, gestalt ich mein eigenes Arbeitsblatt und dann, äh, gibt's als Belohnung, den Song zu hören oder man schaut das Video und man entlastet mit dem Video vor und so weiter, also das mach ich jetzt sehr sehr oft, das hab ich anfänglich überhaupt nicht gemacht, ähm, ich versuche auch oft, ähm, mit Nachrichten zu arbeiten, ähm, hab ich am Anfang, das sind eben Dinge, darauf bin ich nicht gekommen, weil das für mich immer so aus meiner eigenen Erfahrung heraus so (.) Extras waren, in der Schule, wenn man mal n Film geguckt hat, dann am Ende des Semesters, ähm, das hatte dann auch nichts mit dem Stoff an sich zu tun, sondern das war dann so die Belohnung, wir ham's jetzt endlich geschafft, jetzt gucken wir n Film und das musste ich erst mal lernen, das man das auch anders machen kann. Und, ähm, (...) genau, ja, auch so, ähm, Internetrecherchen, ähm, (.) eigen-, die Studenten eben viel selbst oder die Schüler eben auch viel selbst machen lassen und so, das war halt nicht so. Ich hab schon immer viel mit so Zetteln, und, ähm, mit so was wie Memory oder irgendwie solche Sachen, das hab ich damals auch

schon gemacht, aber, ähm, (...) ja, so peu a peu hat man sich ja dann doch so ne Art Repertoire angelegt und jetzt versuch ich eben auch viel mit, wenn das denn angemessen ist und hier an der [Institution], hab ich gemerkt, dass das zum Teil, weil die Leute ja doch sehr jung sind, auch gut
110 funktioniert, viel mit Wettbewerben. Gruppen bilden und gegenseitig irgendwie, äh, sich, ja, Wettbewerbe eben, also Jungs gegen Mädchen oder vier Gruppen, die gegeneinander spielen, die sich gegenseitig Wörter erklären müssen und so weiter und so fort, also, genau. Ja, im Prinzip hab ich bei Null angefangen, so klassische Dinge hab ich schon mal gemacht, aber jetzt nach und nach, ja...

115 *Und gab's auf der anderen Seite auch Dinge, die du – also das, was du geschildert hast, war jetzt mehr so ein Prozess, dass es immer vielfältiger wurde, dass du immer mehr Sachen auch in deinen Unterricht reingenommen hast - aber gibt es auch Sachen, (...) die rausgefallen sind im Laufe der Zeit? Sachen, die du vielleicht mal ausprobiert hast, von denen du dann aber gemerkt hast, die passen nicht in meinen Unterricht, aus welchen Gründen auch immer?*

120
Lass mich mal überlegen...

... also so der entgegengesetzte Weg: Dass man vielleicht am Anfang Dinge noch gemacht hat und sich dann im Laufe der Zeit davon distanziert hat?

125
(13 sec.) Ähm, das ist n bisschen schwierig. Also, es gibt natürlich immer Dinge, die man macht, wo man merkt, das funktioniert jetzt nicht so gut, wie ich mir das eigentlich erhofft habe, ähm, (...) oder ok, das hab ich mir selber spaßiger vorgestellt oder das hat so viel Zeit gekostet Sachen zu erklären, das ist es am Ende nicht wert, ähm, also da kommt nicht viel bei rum. Ach, ich hab anfänglich, ähm,
130 auch n bisschen mit, was heißt n bisschen, ab und zu mit Gedichten gearbeitet, das mach ich jetzt gar nicht mehr. Das hat aber damit zu tun, dass, als ich die Gedichte eingebaut habe, das war vor allem auch in Australien und das waren Studenten die haben Germanistik studiert und die hatten Literatureseminare und Kulturwissenschaftsseminare, das heißt die waren auch, ähm, das hat die auch interessiert, das heißt die Zielgruppe war (.) diesbezüglich sehr offen, wohingegen ich denke, dass ich
135 das jetzt momentan, [*Transkription unklar*: ich sag jetzt nicht das Falsche], aber das ist so n bisschen (.) weggefallen, das mach ich gar nicht mehr.

Weil's jetzt nicht mehr zur Zielgruppe passt...

140 Tendenziell eher nicht mehr zur Zielgruppe passt, ja. Und: (...) Weil ich sowohl in meinem Studium in Jena als auch hier, ähm, es ist so, dass es immer, dass es immer darum geht Dinge digital zu, also viel mit digitalen Sachen zu arbeiten, einerseits um eben Papier zu sparen zum Beispiel und andererseits

eben aber auch um an die Lebenswirklichkeit der Studierenden irgendwie anzuknüpfen und da is man dann mit irgendwie Musik oder (.) ja, mit irgendwelchen medialen Sachen doch besser aufgehoben
145 als mit nem Gedicht, auch wenn das einige durchaus interessieren könnte, aber ich denke, ja, Zielgruppe ist eher, (.) für die Zielgruppe ist es eher nicht so geeignet, das fällt mir jetzt ad hoc ein, was anderes, müsst ich jetzt überlegen, hmmm (5 sec) Sicher war mein Unterricht früher auch frontaler, viel frontaler. Und grade wenn ich, ähm, auch Grammatik erkläre, ähm, (...) wenn das das Lehrwerk hergibt, mach ich das, kann man das sehr schön induktiv auch machen, indem die sich das
150 selber erarbeiten, das funktioniert ja toll oder ich versuch's, wenn ich's an der Tafel mache und wenn ich's frontal mache trotzdem, äh, irgendwie, ähm, auf Zettelchen jetzt das fehlende Wort zu schreiben, die zu verteilen, dann müssen sie aufstehen und das selber irgendwie an die Tafel machen und so, also wenn frontal, dann trotzdem irgendwie noch in Ein-, mit Einbeziehung der (.) Studenten aber. (...) Weeß ich jetzt nich.

155

Ja, wo wir's grade von der Zielgruppe hatten: Wie würdest du denn die Zielgruppe an der [Institution] einschätzen, was sind so Besonderheiten beziehungsweise was sind so Merkmale der Zielgruppe, wie würdest du die charakterisieren?

160 Ähm, also, äh, positiv (...) wie soll ich das sagen, ja, also, ähm, das sind (.) Jugendliche, junge Erwachsene (...) zwischen (.) 18 und wenn sie jetzt ihr B1- Diplom da (...) oder den Zettel da bekommen, sind sie (.) 21, so würd ich sagen, ungefähr, ähm, ja, äh, eher aus, ähm, wohlhabenden Familien, hmmm (...) genau zum Teil, ähm, haben sie sich das nicht selber ausgesucht, dass sie an dieser Universität studieren, ähm, ist ne sehr renommierte Universität und nicht bloß in Jordanien,
165 sondern auch, würd ich sagen, im arabischen Raum generell, also wir haben ja auch Studierende aus Kuwait, aus Katar, zum Teil auch aus Saudi-Arabien, deren Geschwister dann beispielsweise schon hier an der Uni waren und, äh, das wird dann eben fortgeführt, ich mein, klar, das ist eben was ganz Besonderes, ne, die studieren 3 Semester, 6 Semester und dann gehen sie nach Deutschland, und, ähm, wenn sie nich in Deutschland bleiben wollen, dann gehen sie sicherlich, gehen die die von außerhalb
170 kommen zurück dann in ihre Heimatländer und, äh, genau also, hmmm (.) ja, von überall her auch, äh, was (.) auch unterschiedliche Religionen, also wir haben natürlich der Großteil sind muslimische Studierende, aber es gibt auch durchaus n Prozentsatz an christlichen Studierenden und, ähm, ja, zum Teil sind das, ähm, Studenten, die Erfahrung hab ich gemacht, die das erste Mal in gemischten Gruppen Unterricht haben, ähm, die das erste Mal, wenn sie ne Partnerarbeit machen überhaupt ne
175 Partnerarbeit machen, ne Gruppenarbeit, das sind Sachen die kennen sie zum Teil aus ihnen, aus ihrer Lerntradition überhaupt nicht, ähm (...) Gewöhnt sind sie auf jeden Fall Frontalunterricht und ich persönlich hab auch das Gefühl, dass, äh, es manchmal angemessener wäre frontal Unterricht zu machen, da man sie somit besser unter Kontrolle hat, wohingegen, äh, wenn man viele Spiele macht

und viel Bewegung und viel Partnerarbeit, äh, dass das, ja, dass das mit soviel Freiheit im Unterricht
180 nicht so gut arbeiten können oder dass sie dann eben schneller außer Kontrolle geraten und dann
braucht man eben sehr, sehr, sehr viel Zeit, um sie auch wieder, ja, zu beruhigen. Daran haben die
wahnsinnig viel Spaß, aber als Lehrkraft kostet das viel Energie und auch vor allem viel Zeit. Ähm,
genau also das ist das größte, äh, die größten Besonderheiten hier, dass ich anfänglich Studierende
185 Mädchen zusammen ne Partnerarbeit gemacht, äh, und Sie müssen sich vorstellen, da wo ich
herkomme, da dürfen Frauen keine Autos fahren, und, äh, dürfen nicht ohne Begleitung eines Mannes
über 18 Jahren auf die Straße alleine, das ist schon was anderes für mich, das ist hier sehr neu, die sind
zum Teil auch ganz alleine da, ihre Familien leben eben noch in Saudi-Arabien oder weiß ich nicht wo
und ähm, die sind dann bei ihren Familien, äh, und sind auch alleine und, äh, müssen sich auch selber
190 das erste Mal in ihrem Leben irgendwie selbstständig kümmern, und, ja, hin (...) das führt auch dazu –
vielleicht, - dass es (.) nicht selbstverständlich ist, dass sie Papier, Stifte, Lehrwerke mit zum
Unterricht bringen, (...) also man muss sie immer wieder ermahnen, ähm, und das gehört einfach nicht
dazu, die meisten haben auch keine Rucksäcke, sondern sie kommen mit dem Buch unter dem Arm
und meistens auch keinen Stift oder irgendwas, ähm, man muss viele Sachen (.) sagen, wie wenn man
195 ihnen eben Papiere gibt, dass sie die auch mitnehmen, dass das wichtig ist, denn ansonsten bleiben die
(.) liegen und man hat sich die Arbeit umsonst gemacht, genau, ähm, es gibt außerdem, ähm, find ich
(.) Probleme, also in meinen Augen, mit meiner deutschen universitären Brille ist das für mich sehr
problematisch, wenn ich E-Mails bekomme von meinen Studenten und sie schreiben „Frau J. ich liebe
Sie, Herz, können Sie mir bitte nochmal die Aufgabe schicken" oder „Frau J., wir vermissen Sie",
200 ähm, da herrscht keine, also diese Lehrer-Studenten, Studierenden, also Schüler-Situation, Hierarchie,
(.) das gibt's nicht, also ich weiß nicht, ob sie das nicht kennen oder ob, ob ich persönlich jetzt den
Studierenden das Gefühl gebe, dass sie auch immer mit irgendwas zu mir kommen können oder ich
auch n freundschaftliches Gef- vermittele oder so, jedenfalls ich hab das auch von anderen Kollegen
gehört, dass sie diesbezüglich so unnahbar sind, also da gibt's keine Distanz, das ist (...) äh, ja, man
205 hört regelmäßig so was wie „wir vermissen dich", „wir lieben dich", „wir werden Sie so vermissen",
„Sie sind die Beste der Welt", ähm, man bekommt Dinge geschenkt und so weiter und so fort (...) ja,
äh, ich auch, dass m an Hausaufgaben per E-Mail, äh, per Handy geschickt bekommt, per Foto, das
sind eben Dinge, die kann man sich nicht vorstellen.

210 *Was hat das dann für Auswirkungen auf den Unterricht, wenn man sich die Zielgruppe anschaut -
was sind denn Dinge, also inhaltlich oder methodisch, die man mit dieser Zielgruppe nicht oder nicht
so gut machen kann? Was funktioniert mit der Zielgruppe vielleicht nicht?*

Was funktioniert nicht, ähm, ja anfänglich hat ich Schwierigkeiten, äh, weil ich eben wusste, dass es,

215 äh, Studenten gibt, die aus sehr konservativen Familien und auch, ähm, Ländern kommen, die mir im Vorneherein gesagt haben, Frau J., das ist unangenehm, wenn sie zusammen ne Partnerarbeit machen oder ne Gruppenarbeit, ähm, aber da bekommt man ziemlich schnell n Gefühl dafür und, ähm, die gewöhnen sich auch sehr schnell daran. Also ich rede jetzt von, vor allem, wenn ich mit den Studenten in dem Vorkurs arbeite, der ja hier im September, äh, stattfindet, die ganz frisch eben an der Uni sind
220 und die das noch nicht kennen, ähm, das is ne Sache, die geht dann nach ner kurzen Zeit kann man dann auch gemischte Gruppen- und Partnerarbeit machen, das is super. Äh, was geht nich (14 sec) ähm, es gibt generell so, also es gibt Dinge, über die würde ich persönlich im Unterricht nicht sprechen und die würde ich nicht thematisieren, dazu gehört, äh, (.) Religion, (...) Politik, Israel ist zum Beispiel n Thema, das würde ich (.) vorsichtig, äh, behandeln beziehungsweise erst mal aussparen
225 und dann mal schauen wie die Studenten so darauf reagieren. Wenn man mit, äh, authentischen Sachen arbeitet wie Liedern muss man immer aufpassen, was sind die Inhalte, also Sexualität, ähm (...) sollte nicht unbedingt Thema sein, wenn man natürlich Videos zeigt oder Filme muss man aufpassen, dass da keine, ähm, (...) ja, dass das alles, äh (...) der, wie sagt man das, naja, nicht zu freizügig gekleidet ist, genau, denn dann bringt man, äh, viele Studenten wahrscheinlich in ne
230 unangenehme Situation, nicht bloß sich selber, sondern die anderen auch und das sind Dinge, die, die gehen eben nicht, also dann kann man nich jeden Film zeigen, es sei denn man zensiert den im Vorhinein selbst oder, (...) genau, also da muss man, das muss man vorher scannen, genau und gewisse Themen würd ich auch nicht ansprechen. Ansonsten, ähm (...) so was so (.) Unterrichtsformen angeht, ich hab vieles schon ausprobiert und, äh, (...) wie gesagt, es is immer schwierig, die Leute
235 wieder unter Kontrolle zu bringen, aber (.) da kann man sehr viel mit denen machen, die sind sich auch für viele Sachen nicht zu schade und das find ich sympathisch, also (.) Bewegung, ähm, (.) Dinge vorspielen, ähm, ja, Rollenspiele, ja, auch in Bewegung rennen, wenn sie irgendwie Schnelligkeitssachen machen, und so was geht auch alles sehr gut.

240 *Also das heißt bei manchen Sachen werden sie n bisschen unruhig oder sie sind dann über-euphorisch vielleicht, aber das sind jetzt keine Dinge bei denen du dann sagen würdest, deswegen mach ich sie nicht ...*

Nee, ganz im Gegenteil.

245

Okay.

Also genau, überhaupt nicht. Ähm, man muss dann eben seine, seine Art und Weise, man muss ja irgendwie ne Art und Weise finden, wie man, (.) wie man dann damit umgeht und ganz oft, äh, jetzt in
250 meinen Kursen zum Beispiel, sehen die das selber, wenn sie zu laut sind und ermahnen sich

gegenseitig beispielsweise, das is sehr (.) praktisch, dann muss man selber nicht den Buhmann spielen, wenn sie irgendwie wieder versuchen, äh, zu bändigen, aber nee, diesbezüglich, ähm, (.) nee, würd ich trotzdem, ich mein es geht viel, ich würd des jetzt nicht, deswegen nicht machen, nur weil ich denke, dass jetzt grad n bisschen laut is oder so, neeneee, die haben daran sehr viel Spaß.

255

Gut, jetzt haben wir über die Zielgruppe gesprochen, vielleicht können wir uns als nächstes über die Rahmenbedingungen des Unterrichts an der [Institution] unterhalten. Was würdest du sagen, welche Rahmenbedingungen an der [Institution] haben Einfluss auf deinen Unterricht und, ähm, inwiefern bestimmen die Rahmenbedingungen deinen Unterricht mit.

260

Also (.) mit Rahmenbedingungen, haste da n Beispiel was meinst da genau?

Also sei es die zeitlichen Vorgaben oder was es, ähm, an Lernplänen, an Curricula, was es da gibt oder die Prüfungen, die Tests, die das Semester strukturieren oder Räume, ähm, Medienausstattung, ja, also alles was den Unterricht bestimmt, jetzt, ausgenommen von der Zielgruppe, sondern rein von der Struktur her des Unterrichts an der [Institution], inwiefern beeinflusst das den Unterricht?

Ähm, also was absolut (.) positiv ist, dass so wahnsinnig viele Räume mit Beamer, Lautsprechern, all solchen Sachen ausgestattet ist, also diesbezüglich kann man total viel machen, Whiteboard hat man, äh, es gibt (.) fast alles, was das Herz begehrt, funktioniert natürlich nicht immer, oder manchmal sind dann Dinge auch nicht weiter gedacht, also man hat dann zwar n Beamer aber auch drei Fensterfronten in dem Zimmer und keine, keine Vorhänge, das heißt manche Dinge, die man plant, funktionieren dann irgendwie nicht. Also verlass dich auf Technik und du bist verlassen. Das passiert nämlich natürlich auch super-oft, dass, äh, (.) ja, dann, das nicht funktioniert, oder, ja, irgendwas ist kaputt, der Schalter geht nicht und so weiter und so, das beeinflusst natürlich immer, aber, ähm, so im Grunde genommen sind die Klassenräume, äh, also viele der Klassenräume sind auch ausgestattet mit so großen Tischen, das ist super für Gruppenarbeit, und ich mein in manchen Zimmern hat man diese, diese komischen Einzeltische, äh, die nicht bloß viel Lautstärke, äh, ent-, also, (...) die sind halt so klein und dann fallen eben so viele Sachen immer runter und das stört den Unterricht immens (...) ähm, also (...) aber, ähm, im Großen und Ganzen kann man mit den Unterrichtsräumen und (.) dem, wie die Räume ausgestattet sind sehr viel machen und man hätte theoretisch auch irgendwie auch immer draußen n Platz wo man hingehen kann wenn man jetzt irgendwie draußen ne Aktivität macht. Ähm, (...) ja, zur Flexibilität des, äh, der Lern-, der Lehrinhalte, also es is an der Uni so, dass wir (...) je nach Niveaustufe, ähm, ja n Lehrplan haben, der zum Teil für jeden Tag vorgibt, was wir machen sollen, müssen und können, da gibt's natürlich ab und zu mal so n Tag, wo drinsteht, äh, ja hier könnt ihr den Kurzfilm zeigen oder hier könnt ihr das machen, aber ich erinnere mich in den unteren, äh,

285

Niveaustufen war's so, dass wir jeden Tag wussten, ok, äh, 30.4., Seite 50, Aufgabe 5a, b und c und, ähm (...) das lässt natürlich wahnsinnig wenig Spielraum (...) für (.) andere Dinge, also alles was dann, äh, eben mal hinausgeht, ähm, oder über dieses DaF-kompakt-Lehrwerk drüber hinausgeht, dass man
290 auch sagt, man macht mal Dinge, die eben, äh, (.) authentisch sind, die an die Lebenswirklichkeit der Lernenden anknüpft, dafür hat man im Prinzip kaum Zeit, es sei denn man lässt dann selber Sachen weg, wo man merkt, das ist vielleicht nicht relevant.

Also Sachen jetzt aus dem Lehrwerk?

295

Genau, genau. Ähm, also uns wird wahnsinnig viel Material, zusätzliches Material auch zur Verfügung, Verfügung gestellt, es gibt n Materialraum da mit tausend Arbeitsblättern, die manchmal angepasst sind an das Lehrwerk manchmal sind das aus m Internet, äh, ähm, vom Schubert-Verlag, von Hueber, irgendwelche Arbeitsblätter, die kopiert sind, das is schön, dass so viel Material da ist,
300 aber es ist gar nicht möglich, das in den Unterricht, äh, einzubringen. Wir arbeiten mit, äh, „DaF kompakt“, das is n Lehrwerk, von dem bin ich persönlich nich der größte Fan, ähm, das liegt zum einen daran, dass es absolut (.) nicht für unsere Zielgruppe gemacht ist, also da geht es um (...) also (.) da sind Themen drin, die interessiert unsere Studierenden nicht, zum Beispiel (.) Wäsche waschen im Waschsalon, wo man, wo noch zusätzlich kulturelle Events stattfinden oder n Arbeitsvertrag unterschreiben oder (...) ich weiß nicht, also es gibt gewisse Themen, die müssen, die sind dann
305 obligatorisch und müssen behandelt werden, haben aber, ähm, mit der Realität, sowohl hier in Jordanien als auch dann in Deutschland, wenn die Studierenden dann nach Deutschland gehen, überhaupt nichts zu tun. (...) Müssen aber trotzdem, äh, abgedeckt werden, weil die Tests, die werden hier uni-intern gestaltet, ähm, (...) ja, da gibt es dann, äh, ja, es wär eben nicht fair, wenn man dann aus
310 persönlichem Ermessen, weil man denkt, das ist nicht relevant, äh, diese Sachen weglässt und dann wird es dann aber im Test abgefragt, das geht natürlich nicht. Ähm, ich wollt grade noch was anderes sagen, [unverständlich] (...) Ach ja, äh, der Unterricht läuft sowieso darauf hinaus, dass der Test am Ende bestanden wird, ähm (...) Man versucht trotzdem als Lehrkraft so viele Sprechanlässe wie möglich einzubringen und daran sind die auch interessiert und das funktioniert auch total gut, grade
315 immer so für den, so zur Einführung oder so geht es total gut, dass man irgendwie noch n grammatisches Phänomen irgendwie aus der letzten Stunde oder irgendwie Wortschatz verpackt, ähm, aber im Grunde genommen geht es darum, dass die am Ende diesen, diesen Test bestehen und nicht zwangsläufig kommunizieren können, sprechen können.

320 *Das heißt was für Dinge kommen dann zwangsläufig im Unterricht zu kurz, wenn eben die Prüfungsvorbereitung und das Lehrwerk einen relativ großen Stellenwert haben - was für Dinge fallen dann automatisch raus?*

Also ich glaube so Sprechanelassen, wenn man das nicht, nicht grade selber noch als Lehrkraft, also
325 darauf achtet, dass man da viel Sprechanelassen gibt (...) in meinen Augen kommt das Sprechen total zu
kurz. (...) Schreiben auch. Weil man dafür einfach keine Zeit hat. Denn wenn man denen die
Hausaufgaben gibt schreiben sie das zu Hause machen sie's nicht, (...) das (.) funktioniert nicht, wenn
sie nicht grade bewertet sind, die Hausaufgabe, die schriftlichen Hausaufgaben, schreiben die nicht,
das heißt man könnte das Schreiben nur trainieren, indem man das (.) macht im, im Unterricht macht
330 und, ähm, dafür hat man die Zeit halt nicht. Das heißt [unverständlich] kommt Schreiben und
Sprechen besonders zu kurz.

Hat das auch Auswirkungen auf die methodische Seite des Unterrichts?

335 Klar, also wenn ich diesen, diesen, ähm, (...) rigiden (.) Plan zum einen habe, ähm, (...) und zum
anderen weiß, dass ich innerhalb von so wahnsinnig kurzer Zeit so viel Stoff (.) durchnehmen muss,
dann ist das natürlich so, dass (.) dann viele Sachen zu kurz sind und einige Dinge, die ich methodisch
dann für n bestimmtes (.) Thema, für n bestimmtes Wortfeld, für ne bestimmte Grammatik gerne
machen würde, vielleicht nochmal n Würfelspiel, um das irgendwie zu intensivieren, Transfer
340 herzustellen, dafür ist halt keine Zeit (...) und da kommt natürlich auch methodisch viel zu kurz.

*Das heißt, wie sieht für gewöhnlich so eine Unterrichtsstunde aus, ich weiß, das lässt sich jetzt
vielleicht ein bisschen schwer verallgemeinern, aber wie ist so die Grundstruktur, eine typische
Stunde von dir an der [Institution], also nur so in groben Umrissen - wie läuft das ab?*

345 Also eigentlich versuch ich die ersten fünf bis zehn Minuten, ähm, irgendwie Sprechanelassen zu
schaffen, ob das jetzt, äh (...) nur ne ganz offene, ungesteuerte Gesprächs-, also was heißt ungesteuert,
gesteuerte Gesprächsrunde ist, äh, wo wir über irgendwas sprechen, also dann, wenn, wenn man dann
ganz banal jetzt gesagt übers Wochenende spricht, ähm, dass man dann an bestimmte Dinge, die die
350 sagen anknüpft, ähm, das zum einen oder eben wenn man weiß, die hatten n Test, das man darauf
irgendwie eingeht oder, äh, also meistens beginn ich irgendwie mit, (...) also wie soll ich das sagen, ja,
ich schreib Fragen auf Kärtchen, die müssen sich gegenseitig fragen, Klasseninterviews zum Beispiel
oder ich, sie müssen (...) Paare finden, Sätze vervollständigen, Würfelspiele, wo sie beispielsweise,
genau, n Satzanfang haben und dann, ähm, Dinge vervollständigen müssen oder, ja sie bekommen
355 Kärtchen mit ner Anweisung oder oder oder, also die ersten zehn, fünfzehn Minuten sind sowohl
Wiederholung, ähm, von irgendwie Dingen, die in den letzten Stunden behandelt wurden oder, genau,
in irgendner Form Sprechanelassen, auch Bewegung wenn möglich, (.) ja wenn ich mal ne Hausaufgabe
gegeben hab, dann, äh, (.) Korrektur der Hausaufgabe, das kommt dann im Anschluss, obwohl man

sich Hand aufs Herz das auch sparen kann, weil die meisten haben die Hausaufgabe sowieso nicht
360 gemacht, ähm, aber man kann's ja immer mal wieder versuchen, da muss man eben, ähm, abwägen, ob
man die Zeit investiert, wenn drei die Hausaufgaben gemacht haben, also dann überspringt man das
dann öfter und sagt ich guck's mir mal an oder (...) ja, genau, und dann, dann kommt's ganz drauf an,
also dann gibt der Lehrplan ja meistens vor, ok, an dem Tag, äh, Training Schreiben oder die und die
365 Lehrbuchseiten und in der Regel sind das dann, ist das dann eine Lehrbuchseite oder anderthalb bis
zwei, die man machen muss, die man abdecken muss und, ähm, (...) dann wird das gemacht. Da „DaF
kompakt“ ein sehr, ein Lehrbuch mit ner sehr steilen Progression ist, muss man jedes, in meinen
Augen, jedes grammatische Phänomen selber aufarbeiten, das heißt ich mach zu Grammatik meistens
selber noch n Arbeitsblatt, wo die das induktiv erarbeiten oder ich mach Dinge, (.) ja eben, wie ich das
vorhin schon gesagt hab, dass sie das, dass sie selber irgendwie Wörter an der Tafel zuordnen müssen
370 und dann erschließen sie sich selber die Grammatik oder ähm (...) genau, wenn das Thema
Couchsurfen ist, schau ich zumindest und eigentlich der Plan ist, ok, ich muss heute anderthalb
Lehrbuchseiten machen, dann versuch ich irgendwie, (.) ab und zu nochmal was, n extra Ding
einzubauen, n Video, n Song, irgendwas, aber ja, in der Regel ist es [unverständlich] eigentlich
schade, dass einem so die Hände gebunden sind, denn man könnte manchmal viel mehr machen. Aber,
375 äh, es ist mir auch schon passiert, dass es dann Studierende gab, die gesagt haben, wir haben die
Aufgabe gar nicht gemacht, wir haben die Aufgabe gar nicht gemacht und das brauchen wir doch am
Ende für n Test, warum haben wir das nicht gemacht und dann muss man sich rechtfertigen, warum
man Dinge im, im Buch nicht gemacht hat, weil die sich ja auch miteinander unterhalten und, äh, (.) in
meinem Unterricht haben wir das aber gemacht, brauch ich das für den Test, ist das wichtig und so
380 weiter. Also sie bestehen dann zum Teil, in meinen Kursen zumindest (.) oder sie fragen sich, wenn
man viele Sachen macht, die eben mit, mit eigenen, mit eigenen Übungen, mit eigenen Arbeitsblättern,
die in meiner, in meinen Augen einfach die Thematik kompakter und besser vermittelt und auch, äh,
so dass es vielleicht auch was hängen bleibt, dann, dann fragen sie auch oft, ok, warum haben wir
dann dieses Buch gekauft, warum ist dieses Buch überhaupt relevant, also das ist irgendwie immer so
385 n Equilibrium, einerseits hat man dieses Buch, mit dem man (.) arbeiten muss und mit dem man (.)
manchmal nicht so wahnsinnig viel anfangen kann und auf der anderen Seite hat man die Studenten,
die sich beklagen und sagen (.) wir würden aber gerne mehr auch mit dem Buch arbeiten.

*Jetzt mal angenommen, dir wären die Hände da nicht gebunden und angenommen du hättest
390 Rahmenbedingungen, die ideal wären, eine Zielgruppe, die - sagen wir mal – auch jegliche Wünsche
wahr werden lässt: Inwieweit würde das deinen Unterricht verändern, wie würde dein Unterricht in
so einer idealen Umgebung, unter Idealbedingungen sagen wir mal, aussehen?*

In idealen Bedingungen würd ich das DaF-kompakt-Lehrwerk abschaffen...

395

... verbrennen...

... [lacht] und dann ein Freudentanz um das Feuer, ähm, (...) ja, also, ähm, ja, im idealen Unterricht würde ich wahrscheinlich nicht mit „Daf kompakt“ arbeiten. Wenn das aber jetzt eben das Lehrwerk
400 ist, mit dem man arbeiten möchte, würd ich das einfach, äh, ...

Also du darfst es dir jetzt aussuchen, also du darfst alles, es ist ideal, es ist alles, alle Wünsche sind...

Es geht alles....

405

Alles geht, ja, mit Lehrwerk, ohne Lehrwerk, du darfst bestimmen, wie der Unterricht aussehen kann, was am Ende rauskommen soll, wie der Unterricht methodisch-inhaltlich aussieht, es hängt nur an dir, an deinen Überzeugungen.

410 Also ich würde das Lehrwerk nicht, ich würde das Lehrwerk nicht aus dem Klassenraum eliminieren, niemals. Denn, ähm, also „Daf kompakt“ ja, aber so generell Lehrwerke würd ich nicht eliminieren. Das ist sowohl für mich als auch für die Studierenden ja n Leitfaden, is ja was, woran sie sich langhangeln können und ich ja auch, also, ähm, das heißt ich würde mir ein Lehrwerk wünschen, was, äh, zielgruppengerechter ist, und, ähm, (...) was auch über die Inhalte in dem, äh, Lehrwerk auch
415 animiert, äh, Dinge eben im Internet zu recherchieren oder Projekte zu machen, also das fänd ich, das fänd ich sehr schön. Ich hätte natürlich gerne mehr Zeit, ähm (...) uuund ich find´s schon in Ordnung auch n Plan zu haben und ich find´s auch für mich grade – ich, jemand, der sich gerne verzettelt zeitlich und, äh, immer hinterherhänge und immer viel zu viel Zeit investiere in bestimmte Sachen, wenn ich eben merke dass es noch nicht sitzt, (.) äh, und ich auch weiß, dass die Studierenden das
420 zuhause nicht alleine machen, dann trainier ich das eben nochmal und nochmal, ich meine, ähm, und also ich brauch ne zeitliche Vorgabe, das stimmt schon. Das ist auch ganz wichtig und ich würde mich auch über n Lehrwerk freuen, aber eben, ähm, ja, ich würde gerne, ja, außerhalb, also ich hätte nicht so n strengen Plan, äh, dass ich sage, ok, ich muss jetzt an dem und dem Tag das machen, äh, sondern (.) ich hätte gerne auch genügend Zeit vielleicht auch mal für n, ähm (.) themenübergreifenden, für n
425 Projekt oder dass sie auch mal drei Tage Recherchearbeit machen und dass man auch mal n Exkurs machen kann da und da hin oder dass die auch Präsentationen machen können über Dinge, die sie selber auch interessieren, äh, theoretisch ist dafür auch jetzt Platz, sagt man zumindest, weil, ich mein so ein, zwei Puffertage gibt´s ja trotzdem, aber (...) das funktioniert nicht so richtig. Ähm, genau, also vielleicht auch dass sie, ja, das eben so, so mit Projekten, das find ich gut. Zu [unverständlich], zu
430 Städten, zu Filmen, dass man auch mal Zeit hat vielleicht n Film zu sehn oder so und damit dann zu

arbeiten, man kann ja, ich mein es gibt ja auch genügend Filme, die an wichtige (.) Geschichte gut irgendwie Dinge aufnehmen, aber dafür ist halt keine Zeit, jaaa.

435 *Und was sind Dinge, die dann rausfallen würden? Die du dann weniger machen würdest, wenn du die Wahl hättest? Vielleicht Dinge, von denen du auch nicht überzeugt bist, dass die wirklich einen Lerneffekt haben?*

(26 sec) Also ja, gute Frage, würd ich rausnehmen (...) Aus dem, aus meinem, du meinst aus, was würd ich rausnehmen aus (.) dem (.) Curriculum, wie's jetzt besteht? Oder was meinst du, was würd
440 ich rausnehmen?

Ähm, nicht aus dem Curriculum...

Also würd ich, würd ich weniger Fokus auf Grammatik oder weniger Fokus auf Hören oder sowas...
445

*Ja, genau, im Vergleich zu jetzt. Angenommen du hättest im Moment einen relativ starken Fokus auf Grammatik, aber du siehst es als viel sinnvoller an im Kontext von Filmen sich, ähm (...) sich so etwas zu erarbeiten, inwiefern würdest du dann so reine, sagen wir mal reine Grammatikübungen rauslassen und die durch andere Inhalte oder andere methodische Herangehensweisen ersetzen, weil
450 eben das Umfeld oder die Zielgruppe von mir aus eben eine andere sind...*

(...) Ja, ähm, ich mein, klar, du hast es schon angesprochen, ähm, (...) ist es wichtig Grammatik zu vermitteln? (.) Auf jeden Fall, (.) man muss es ja nicht mit „heute machen wir Grammatik“ machen, sondern man kann das ja irgendwie verzahnen (.) mit Inhalten, also ich würde so, jetzt beispielsweise
455 gibt es Grammatikübungen, die sind völlig obsolet, also das ist, das sind, äh, Worteinsetzungssachen, da, also die müssen da zum Teil noch nicht mal irgendwie n Satz lesen, sondern, ähm, die fügen da Wörter ein und also (.) gänzlich ohne Transfer, äh, und sowas würd ich (.) weglassen. Ich würde auch diese total unauthentischen - sind ja nicht alle total unauthentisch - aber diese Höraufgaben zum, die (...) sind auch völlig redundant eigentlich, also, ähm, denn authentische Kommunikation sieht so aus,
460 dass wenn man was nicht versteht, fragt man nach und wenn man's beim zweiten Mal nicht versteht, fragt man nochmal nach und wenn man's beim dritten Mal nicht versteht, fragt man nochmal nach und die einzigen Momente, oder nicht die einzigen, aber es gibt Momente, da kommt man in die Situation, dass man beispielsweise bei ner Durchsage am Bahnhof oder im Flugzeug Dinge nicht, die muss man dann sofort verstehen, ähm, auf der anderen Seite wenn man's nicht verstanden hat, ähm, fragt man
465 seinen Sitznachbarn oder man geht zur Information und fragt nach und es gibt gewisse Höraufgaben, die auch immer wieder gemacht werden müssen, äh, wo ne Jahreszahl oder irgend, irgend ne Sache

rausgehört werden muss, also es geht ja nicht, ich will ja nicht das Hören eliminieren, aber Aufgabenstellungen zum Hö-, zum Hören sind manchmal überflüssig oder ja, muss man ganz selektiv eine Information rauspicken und, ähm, ja find ich könnte man, die Zeit könnte man sich sparen, denn
470 die Hörtexte die's bei uns im Buch gibt, da muss man vorher so wahnsinnig viel vorentlasten, dass sie das überhaupt verstehen, das heißt man investiert schon ne halbe Stunde darin, dass man n Hörtext irgendwie hört und, ähm, die Zeit hat man auch wieder nicht, also vielleicht würd ich, denn Hören trainieren sie auch wenn sie miteinander sprechen und Hören wird auch trainiert wenn ich mit ihnen spreche und, ähm, wenn sie sich gegenseitig, eben wenn man das einbettet in irgendwie in n Inhalt, ja,
475 wenn sie eigne Sachen produzieren, eigene Sachen präsentieren und dann dazu Fragen gestellt bekommen oder so, das ist authentisches Hören und das sind auch Zeitfresser eben im Unterricht, wenn man so viel vorentlasten muss, äh, find ich zumindest und deswegen, ähm, würd ich das vielleicht auch weniger...

480 *Und inwiefern gilt das auch für's Lesen? (...) Also ich kenne das aus meinem Unterricht, dass ich genau die Problematik mit dem Vorentlasten beim Lesen habe, dass das eben relativ Zeitfresser sind in Kombination mit solchen Lehrwerksaufgaben, die sich eben relativ stark jetzt auf bestimmte Einzelheiten konzentrieren, also so nehme ich das Leseverstehen oftmals wahr im Kontext von so einem Lehrwerk. Würdest du das ähnlich sehen, also in dem gleichen Kontext wie das Hören, oder*
485 *nimmt das für dich eine andere Rolle ein?*

Nee du hast absolut recht, also, ähm, (...) total. Die Texte, die da zum Teil in dem Lehrwerk sind, die sind, (...) jaaa, die sind dann natürlich knüpfen an die Thematik, die da in dieser Lektion grade, ähm, behandelt wird, aber da werden so wahnsinnig viele neue Wörter eingeführt und auch Informationen
490 gegeben, dass auch für so n halb- oder einseitigen Lesetext da zum Teil man wirklich auch viel Zeit, man viel Zeit investieren muss mit der Vorentlastung und, ähm, auch wenn man die das auch, man kann die Sachen ja auch zu zweit lesen lassen, natürlich, und dann erklären sie sich gegenseitig auch ein, zwei Dinge, aber das funktioniert ehrlich gesagt auch oftmals (.) nicht so gut, weil sie sich dann auch nicht so konzentrieren, also (.) mit diesen Aufgaben, glaub ich, tun sich unsere Studenten, also
495 meiner Erfahrung nach, wahnsinnig schwer. (...) Ähm, ja, weil die zum Teil auch sehr lang sind und dann auch wie wie gesagt nochmal uninteressant (...) Geschichte von Berlin oder so, das interessiert die nicht und, und dann wär's, ja ich meine, wenn die sich das autonom, selbst suchen im Internet oder man (.) Stationsarbeit macht und die dann irgendwie, man kann das anders irgendwie auf-, aufarbeiten und anders, anders wählen, aber diese Lese-, Lesetexte kosten auch viel Zeit.

500

Was sind denn für dich persönlich die Ziele des DaF-Unterrichts, also was ist für dich das Wichtigste, was sollen deine Studenten am Ende von nem Kurs bei dir gelernt haben?

Also sie sollen gelernt haben, dass Fehler machen voll ok ist und dass man, ähm, auch von (.) Fehlern anderer und (.) mit, durch Fehler machen total viel lernen kann. Das find ich sehr wichtig, ähm, ich
505 find es wichtig, dass sie keine Angst haben zu sprechen und ich versuch den Leuten auch immer wieder zu vermitteln, dass sie sich selber in die Lage versetzen sollen, dass jemand, wenn sie in ihrem Heimatland sind und er spricht nur drei Wörter Spanisch oder Englisch oder Arabisch, wenn er die Wörter ohne Sinnzusammenhang, äh, irgendwie oder richtig zu deklinieren, konjugieren, wie auch immer, man wird verstanden, und, ähm, lieber zwei Fehler mehr machen beim Sprechen, beim
510 Kommunizieren, als sich nicht trauen zu sprechen und ganz lange überlegen um einen Satz zu basteln und genau, sich trauen zu sprechen, sich trauen Fehler zu machen und, ähm (...) ja, ich versuche denen auch irgendwie (.) Dinge zu geben mit Informationen zu füttern, die (.) natürlich Spaß machen, die (...) an (.) die Interessen anknüpfen und vielleicht somit (...) in der Zukunft selber oder Interesse halt für die Sprache entwickeln, wenn sie nicht vorher schon besteht, na auf jeden Fall (...) genau, Sprach-,
515 Interesse für die Sprache entwickeln oder vielleicht auch zu steigern und auch viel Input zu geben, was man noch machen kann, was es gibt, Empfehlungen, ähm, ja (...) ähm, was war nochmal die Frage?

Die Ziele...

520 Ziele (5sec) reicht auch schon, gut.

*Meine letzte Frage wär: Inwiefern haben dich deine eigenen Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen – also in der Schule oder vielleicht auch im Studium oder wann auch immer - inwiefern glaubst du haben die Erfahrungen, die du da gesammelt hast, der Unterricht, wie du ihn erlebt hast, inwiefern
525 haben die deinen Unterricht, wie du ihn jetzt machst, beeinflusst?*

Überhaupt nicht.

Überhaupt nicht?

530

Nein. Ähm, vielleicht allenfalls insofern, dass man sagt, so mach ich's auf keinen Fall. Ähm, was ja auch, is ja auch irgendwie (.) ne Hilfe. Also ich, ich hatte in der Schule (...) schrecklichen Französischunterricht, schrecklichen Englischunterricht, schreckliche Lehrerin, und, ähm, ich kann mich nur daran erinnern, dass wir ausschließlich mit Büchern, mit dem Buch gearbeitet haben und
535 ähm ... ah ja, ich hab grad noch n Einfall, aber das is zu ner Frage von, das is schon ne Weile zurück.

Können wir das gleich noch machen?

Ja.

540

Erzähl bitte noch kurz von deinen negativen Erfahrungen, was du auf keinen Fall so machen würdest wie in deinem Französischunterricht oder...

Ja, äh, wir haben ausschließlich mit dem Buch gearbeitet. Wir haben eine Aufgabe nach der nächsten
545 im Buch bearbeitet und das war, es war alles so absehbar und man wusste schon am Tage vorher was man morgen macht. Und, ähm, das hat kein, keine Orientierung, das war, es war langweilig. Zumal die Bücher von 1970 waren, äh, und da war thematisch, das hat mich überhaupt nicht interessiert. Ich habe auch kürzlich um ehrlich zu sein darüber überlegt, ähm, ich hab mal n Semester Arabisch gelernt in
550 Dresden an der Universität, ich hatte nen syrischen Lehrer, der war schon ganz alt und der war ganz, ganz streng und man hatte (.) Angst, was zu sagen und was falsch zu machen und dieses Gefühl möcht ich niemand vermitteln. Und, ähm, also an den Unterricht den ich auch an der Uni hatte - Spanischunterricht, Italienischunterricht, Portugiesisch-Unterricht - da war sehr wenig Methodenvielfalt dabei, sehr wenig Bewegung, sehr wenig, äh, generell auch mal unterschiedl- Partner wechseln oder unvorhersehbare Sachen (.) gab's nicht, also es war sehr, ja, (.) einseitiger frontaler
555 Unterricht, genau.

Du wolltest noch etwas sagen, was dir eingefallen ist...

Genau, die einzige positive Sache, an die ich mich erinnern kann, ist, dass wir in der Schule während
560 des Semesters n englisches Buch gelesen haben (.) äh, das Buch das war „*Educating Rita*“ und, ähm, das fand ich damals gut, dass wir parallel zum zum Lehrplan, den wir hatten, also der Lehrplan hat vorgesehen, dass wir während des Halbjahres oder Vierteljahres oder so, ähm, dieses Buch gelesen haben, ich meine, da kam, da gab's dann natürlich auch keine Rückversicherung hat man das wirklich gelesen oder es gab nicht so nach jedem Kapitel mal irgendwie so ne Art Aufgabe, die man machen
565 musste, Plakate oder irgendwas, sowas gab's nicht, aber das fand ich im Prinzip ne gute Idee, das nochmal die Frage nach was könnte man extra machen, was würde man machen wenn man mehr Zeit hätte, genau (.) sowas wie Projekte oder vielleicht auch n Buch lesen während des Semesters und dann aber eben nicht dann am Ende ups, 50 Prozent ham's gelesen, der Rest hat's noch nicht mal aufgeschlagen oder irgendwie (.) nur bei Wikipedia, äh, die Zusammenfassung irgendwie *copy paste*,
570 sondern (.) nee, aber dass man dann so eben immer so ne Aufgabe gibt und nach drei Wochen mal, eben dann macht man n Plakat mit Personenkonstellationen und nach drei Wochen wieder drei Kapitel mehr gelesen, äh, vielleicht mal n paar, weiß ich nicht, irgendwelche (.) Vorschläge, was man da machen könnte, das find ich gut.

575 *Vielen Dank!*

Bitteschön!

4.11 Sequenzen des Interviews mit J.

Seq. 1: Biografisches

(1.1) Meine erste Unterrichtserfahrung habe ich an einer Universität in Australien gesammelt, das war ein Auslandssemester während meines Studiums und die Zielgruppe war sehr homogen. Das waren alles Germanistik-Studenten zwischen 19 und 24 Jahren und wir arbeiteten mit einem Lehrwerk, das speziell auf die Bedürfnisse der Studierenden abgestimmt war.

(1.2) Anschließend folgte ein 2-wöchiger PASCH-Kurs in der Türkei 2 Wochen mit Lernenden zwischen 11 und 17 Jahren. Dieser Kurs war sowohl künstlerischer Workshop als auch Deutsch-Unterricht in einem und die Zielgruppe war motiviert und offen. Es gab keine Einteilung nach Niveaus, sondern es waren alle Niveaus in einem Kurs und wir haben viel mit Körper, Farben, Musik und Tanz gearbeitet. Es gab auch kein Ziel, das man erreichen musste, man hatte sehr viel Freiheit und das war eine super Erfahrung und hat sehr viel Spaß gemacht.

(1.3) Ich habe auch für 7 Monate in einem Goethe-Institut in Argentinien gearbeitet, auch von A1 bis C1 und das waren sehr heterogene Gruppen, vor allem was das Alter und die Lernmotivation betraf. Außerdem habe ich für ein Jahr Abendkurse im Niveau A1 an einer privaten Sprachschule geleitet, das waren auch sehr heterogene Gruppen mit unterschiedlichsten Nationalitäten, Alter und Motivationsgründen.

Seq. 2: Unterricht früher und heute

(2.1) Ich glaub Methodenvielfalt gab's anfänglich bei mir überhaupt nicht, das habe ich erst mit der Zeit gelernt.

(2.2) Heute arbeite ich oft mit Liedern, Videos und Nachrichten. Das habe ich am Anfang überhaupt nicht gemacht, auf diese Dinge bin ich nicht gekommen, auch weil das in meiner Schulzeit Extras waren, zum Beispiel wenn man am Ende des Schuljahres als Belohnung einen Film geschaut hat. Das hatte dann auch nichts mit dem Stoff an sich zu tun. Ich musste erst mal lernen, das man das auch anders machen kann.

(2.3) Ich arbeite heute sehr gerne und oft mit aktuellen Songs, die ich dann mit einem grammatischen Phänomen verbinde, das darin besonders häufig vorkommt. Das pick ich mir dann raus, gestalte ein Arbeitsblatt dazu und als Belohnung hören wir dann den Song oder schauen das Video.

(2.4) Generell versuche ich die Studenten viel selbst machen zu lassen, z.B. mit Internetrecherchen.

(2.5) Ich hab schon immer viel mit Zetteln gearbeitet, zum Beispiel Memory. Peú a peú hat man sich eine Art Repertoire angelegt.

(2.6) An der [Institution] arbeite ich viel mit Wettbewerben, meist in Gruppen, weil ich gemerkt habe, dass das funktioniert, auch weil die Leute noch sehr jung sind.

Seq. 3: Dinge, die im Laufe der Zeit aus dem Unterricht gestrichen wurden

(3.1) Ich habe anfänglich ab und zu mit Gedichten gearbeitet, das mach ich jetzt gar nicht mehr. Das war in Australien und das hatte damit zu tun, dass die Studenten dort Germanistik studiert haben und auch Literaturseminare und Kulturwissenschaftsseminare hatten, das heißt, sie haben sich dafür interessiert und waren diesbezüglich sehr offen. Momentan passt es tendenziell nicht zur Zielgruppe an der [Institution], auch wenn das einige durchaus interessieren könnte. Außerdem geht es immer darum, viel mit digitalen Sachen zu arbeiten, einerseits um Papier zu sparen und andererseits um an die Lebenswirklichkeit der Studierenden irgendwie anzuknüpfen und da eignen sich Musik und mediale Dinge besser als ein Gedicht.

(3.2) Sicher war mein Unterricht früher viel frontaler.

(3.3) Heute achte ich darauf, dass ich Grammatik wenn möglich induktiv einführe und die Studenten sich das selber erarbeiten. Das funktioniert sehr gut. Wenn ich's frontal an der Tafel mache, versuche ich, die Studenten trotzdem einzubeziehen, z.B. auf Zettelchen das fehlende Wort zu schreiben und die zu verteilen.

Seq. 4: Charakteristika der Zielgruppe

(4.1) Die Studenten haben sie sich zum Teil nicht selber ausgesucht, dass sie an dieser Universität studieren.

(4.2) Die Universität ist sehr renommiert im arabischen Raum und die Studenten kommen aus verschiedenen arabischen Ländern.

(4.3) Das Deutschlandjahr ist etwas ganz Besonderes für die Studenten.

(4.4) Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Studenten hier das erste Mal in gemischten Gruppen Unterricht haben.

(4.5) Sozialformen wie Partnerarbeit und Gruppenarbeit kennen sie aus ihrer Lerntradition überhaupt nicht.

(4.6) Wenn sie hier in den Vorkurs kommen, dann machen sie oft zum ersten Mal mit einem Mädchen eine Partnerarbeit und sie erzählen dann, dass in ihren Herkunftsländern Frauen nicht einmal ohne Begleitung eines Mannes über 18 Jahren alleine auf die Straße dürfen.

(4.7) Die Studenten sind Frontalunterricht gewohnt.

(4.8) Ich habe das Gefühl, dass es manchmal angemessener wäre frontal zu unterrichten, da man sie dann besser unter Kontrolle hat.

(4.9) Wenn man viele Spiele macht und viel Bewegung und viel Partnerarbeit, dann fällt es ihnen schwer mit so viel Freiheit im Unterricht umzugehen und sie geraten schneller außer Kontrolle. Dann braucht man sehr viel Zeit und Energie, um sie wieder zu beruhigen.

(4.10) Allerdings macht ihnen das wahnsinnig viel Spaß.

(4.11) Die Studenten sind zum Teil ganz alleine da, ihre Familien leben eben noch in Saudi-Arabien und sie müssen sich das erste Mal in ihrem Leben selbstständig kümmern.

(4.12) Das führt dazu, dass es nicht selbstverständlich ist, dass sie Papier, Stifte und Lehrwerke mit zum Unterricht bringen und man muss ihnen immer wieder sagen, dass sie Arbeitsblätter o.Ä. mitnehmen, dass das wichtig ist, denn ansonsten bleiben die liegen und man hat sich die Arbeit umsonst gemacht.

(4.13) Aus meiner Perspektive, mit meiner deutschen universitären Brille, ist es für mich sehr problematisch, wenn ich von Studierenden persönliche E-Mails bekomme, z.B. „ich liebe Sie, können Sie mir bitte nochmal die Aufgabe schicken" oder man bekommt Dinge geschenkt usw..

(4.14) Da gibt es keine Distanz, keine Hierarchie zwischen Studenten und Lehrern.

(4.15) Ich weiß nicht, ob ich den Studierenden ein freundschaftliches Gefühl vermitteln kann, dass sie immer mit irgendetwas zu mir kommen können, aber andere Kollegen haben auch von dieser Problematik erzählt. Das sind eben Dinge, die kann man sich nicht vorstellen.

Seq. 5: Einfluss der Zielgruppe auf Unterricht

(5.1) Anfänglich hatte ich Schwierigkeiten, weil ich wusste, dass es Studenten gibt, die aus sehr konservativen Familien und Ländern kommen und die mir am Anfang – vor allem im Vorkurs, wenn sie neu sind an der Uni - gesagt haben, dass es unangenehm ist, wenn sie eine Partner- oder Gruppenarbeit machen.

(5.2) Aber man bekommt schnell ein Gefühl dafür und die gewöhnen sich auch sehr schnell daran und dann kann man dann auch gemischte Gruppen- und Partnerarbeit machen, das ist super.

(5.3) Es gibt Dinge, über die würde ich im Unterricht nicht sprechen und die würde ich nicht thematisieren, dazu gehört, Religion, Politik, insbesondere Israel ist ein Thema, das ich vorsichtig behandeln beziehungsweise erst mal aussparen würde und dann mal schauen wie die Studenten so darauf reagieren.

(5.4) Wenn man mit authentischen Sachen wie Videos, Songs oder Filmen arbeitet, muss man immer aufpassen, dass Dinge wie Sexualität nicht unbedingt Thema sind oder die Personen nicht zu freizügig gekleidet sind. Das muss man vorher scannen. Sonst bringt man viele Studenten in eine unangenehme Situation, nicht nur sich selber. Das sind Dinge, die gehen eben nicht.

(5.5) Ich habe schon viele Unterrichtsformen ausprobiert und man kann sehr viel mit den Studenten machen, auch wenn es manchmal schwierig ist, sie wieder unter Kontrolle zu bringen. Die sind sich auch für viele Sachen nicht zu schade und das finde ich sympathisch.

(5.6) Ich würde nicht auf Unterrichtsformen verzichten, nur weil ich denke, dass jetzt grad ein bisschen laut ist, denn die Studenten haben daran sehr viel Spaß.

(5.7) Man muss eben seine Art und Weise, wie man mit offeneren Unterrichtsformen umgeht finden. Oft merken die Studenten selber, wenn sie zu laut sind und ermahnen sich gegenseitig, das ist sehr praktisch, dann muss man selber nicht den Buhmann spielen.

Seq. 6: Charakteristika der Rahmenbedingungen

(6.1) Die Medienausstattung der Räume ist sehr gut, da hat man viele Möglichkeiten.

(6.2) Im Großen und Ganzen kann man mit den Unterrichtsräumen und der Ausstattung sehr viel machen und man hätte theoretisch auch irgendwie auch immer draußen einen Platz, wo man hingehen kann, wenn man draußen eine Aktivität machen möchte.

(6.3) Es gibt sehr wenig Spielraum für andere Dinge. Wir haben einen Lehrplan, der – vor allem in den unteren Niveaustufen - für jeden Tag sehr genau vorgibt, was wir machen sollen, müssen und können.

(6.4) Über das Lehrwerk hinauszugehen, um beispielsweise mit authentischen Dingen zu arbeiten, die an die Lebenswirklichkeit der Lernenden anknüpfen, dafür ist im Prinzip kaum Zeit.

(6.5) Es sei denn man lässt dann selber Sachen weg, wo man merkt, das ist vielleicht nicht relevant.

(6.6) Es werden uns zwar sehr viele Zusatzmaterialien zur Verfügung gestellt, die manchmal angepasst sind an das Lehrwerk, manchmal nicht, aber es ist aus zeitlichen Gründen gar nicht möglich, das in den Unterricht einzubringen.

(6.7) Wir arbeiten mit „DaF kompakt“, ein Lehrwerk, von dem ich persönlich nicht der größte Fan bin, weil es absolut nicht für unsere Zielgruppe gemacht ist und die Themen unsere Studierenden nicht interessieren.

(6.8) Es gibt gewisse Themen, die mit der Realität, sowohl in Jordanien als auch in Deutschland, überhaupt nichts zu tun haben. Wir müssen diese Themen aber behandeln, weil sie obligatorisch sind und das die Tests unter Umständen abfragen. Deshalb wäre es nicht fair, aus persönlichem Ermessen Sachen wegzulassen.

(6.9) Der Unterricht läuft sowieso darauf hinaus, dass der Test am Ende bestanden wird.

(6.10) Ich versuche trotz des engen Lehrplans so viele Sprechansätze wie möglich einzubringen und daran sind die Studenten auch interessiert und das funktioniert total gut, zum Beispiel zur Einführung oder zur Wiederholung von Grammatik oder Wortschatz.

(6.11) Im Grunde genommen geht es aber darum, dass sie am Ende diesen Test bestehen und nicht zwangsläufig kommunizieren können, sprechen können.

Seq. 7: Auswirkungen der Rahmenbedingungen auf den Unterricht

(7.1) Sprechen und Schreiben kommen in meinen Augen viel zu kurz, weil man dafür keine Zeit hat.

(7.2) Man muss als Lehrkraft darauf achten, Sprechansätze zu schaffen.

(7.3) Hausaufgaben werden von den Studenten nicht gemacht.

(7.4) Zu Hause schreiben sie nicht, das funktioniert nicht, jedenfalls nicht, wenn sie nicht bewertet werden.

(7.5) Das heißt man könnte das Schreiben nur trainieren, wenn man das im Unterricht macht. Dafür hat man aber die Zeit nicht.

(7.6) Viele Sachen kommen in meinem Unterricht zu kurz, auch methodisch, z. B. wenn ich methodisch für eine bestimmte Grammatik, ein Thema oder ein Wortfeld noch gerne einiges machen würde, um das noch zu intensivieren und einen Transfer herzustellen. Dafür ist dann keine Zeit. Das liegt in erster Linie an diesem rigiden Lehrplan und dem Wissen, dass man innerhalb von sehr kurzer Zeit sehr viel Stoff durchnehmen muss.

Seq. 8: typische Unterrichtsstunde an der Institution

(8.1) Ich versuche normalerweise in den ersten fünf bis zehn Minuten Sprechkanäle zu schaffen, zum Beispiel eine gesteuerte Gesprächsrunde, in der wir über irgendwas sprechen, beispielsweise über das Wochenende, so dass man dann an bestimmte Dinge, die die Studenten sagen, anknüpfen kann. Oder wir machen Klasseninterviews, sie müssen Paare finden, Sätze vervollständigen, Würfelspiele, oder oder oder. Also die ersten zehn, fünfzehn Minuten sind sowohl Wiederholung von Dingen, die in den letzten Stunden behandelt wurden oder Sprechkanäle, auch Bewegung wenn möglich.

(8.2) Das Kontrollieren der Hausaufgabe kann man sich oft sparen, weil die meisten sie sowieso nicht machen. In der Regel überspringt man das dann.

(8.3) Normalerweise gibt der Lehrplan für den jeweiligen Tag etwas vor, in der Regel eine bis zwei Lehrbuchseiten, die man machen muss, die man abdecken muss und dann wird das gemacht.

(8.4) „DaF kompakt“ ist ein Lehrbuch mit einer sehr steilen Progression, deshalb muss man in meinen Augen jedes grammatische Phänomen selber aufarbeiten.

(8.5) Das heißt ich mach zu grammatischen Themen meistens noch ein eigenes Arbeitsblatt, bei dem die Studenten sich das induktiv erarbeiten.

(8.6) Oder wenn das Thema Couchsurfen ist und ich laut Plan heute anderthalb Lehrbuchseiten machen muss, dann versuch ich wenigstens ab und zu noch ein Extra einzubauen, ein Video, einen Song, irgendetwas.

(8.7) Es ist eigentlich schade, dass einem so die Hände gebunden sind, denn man könnte manchmal viel mehr machen.

(8.8) Es kommt vor, dass sich Studenten beschweren, wenn Aufgaben im Buch nicht gemacht wurden oder darauf bestehen, dass das gemacht wird, weil das am Ende im Test abgefragt werden könnte.

(8.9) Dann muss man sich rechtfertigen, warum man Dinge im Buch nicht gemacht hat.

(8.10) Wenn man viele Sachen mit eigenen Arbeitsblättern macht, die in meinen Augen die Thematik kompakter und besser vermitteln, dann fragen die Studenten oft, warum sie dann dieses Buch gekauft haben und warum das Buch überhaupt relevant sei.

(8.11) Das ist immer ein Equilibrium: Einerseits hat man dieses Buch, mit dem man arbeiten muss und mit dem man manchmal nicht viel anfangen kann und auf der anderen Seite hat man die Studenten, die sich beklagen und sagen wir würden aber gerne mehr mit dem Buch arbeiten.

Seq. 9: idealer Unterricht

(9.1) Im idealen Unterricht würde ich wahrscheinlich nicht mit „DaF kompakt“ arbeiten.

(9.2) Ich würde das Lehrwerk niemals aus dem Klassenraum eliminieren. Das ist sowohl für mich als auch für die Studierenden ein Leitfadens, etwas, woran sie sich langhangeln können und ich auch.

(9.3) Ich hätte gern ein Lehrwerk, das zielgruppengerechter ist, und das animiert, über die Inhalte in dem Lehrwerk hinaus auch Dinge im Internet zu recherchieren oder Projekte zu machen.

(9.4) Ich finde es in Ordnung einen Plan zu haben, da ich dazu neige zu viel Zeit in bestimmte Sachen zu investieren, wenn ich merke, dass es noch nicht sitzt und dadurch zeitlich immer hinterherhänge. Deshalb ist eine zeitliche Vorgabe wichtig für mich.

(9.5) Ich hätte gerne einen weniger strengen Plan, so dass ich beispielsweise genügend Zeit für themenübergreifende Projekte, Recherchearbeit, Exkurse hätte oder dass die Studenten Präsentationen machen können über Dinge, die sie interessieren.

(9.6) Ich würde auch gerne mehr mit Filmen arbeiten, es gibt ja genügend Filme, mit denen man Geschichtliches thematisieren könnte. Für all diese Dinge lässt der Lehrplan zu wenig Raum.

Seq. 10: Dinge, die in einem idealen Unterricht keine Rolle spielen würden

(10.1) Es ist wichtig Grammatik zu vermitteln, aber man muss es ja nicht mit „heute machen wir Grammatik“ machen, sondern man sollte versuchen, das mit Inhalten zu verzahnen.

(10.2) Manche Grammatikübungen sind völlig obsolet, z. B. Warteinsetzungssachen, bei denen die Studenten noch nicht mal einen Satz lesen müssen, sondern nur Wörter einfügen, gänzlich ohne Transfer. So etwas würd ich weglassen.

(10.3) Ich würde auch diese total unauthentischen Höraufgaben weglassen, die teils völlig redundant sind, denn authentische Kommunikation sieht so aus: Wenn man etwas nicht versteht, dann fragt man nach und wenn man es beim zweiten Mal auch nicht versteht, fragt man nochmal nach und wenn man es beim dritten Mal wieder nicht versteht, dann fragt man nochmal nach. Und es gibt Momente, da kommt man in die Situation, beispielsweise bei einer Durchsage am Bahnhof oder im Flugzeug, dass man Dinge sofort verstehen muss. Aber wenn man es nicht verstanden hat, dann fragt man seinen Sitznachbarn oder man geht zur Information und fragt nach.

(10.4) Ich will nicht das Hören aus dem Unterricht eliminieren, aber gewisse Aufgabenstellungen zum Hören, die immer wieder gemacht werden müssen, sind überflüssig, beispielsweise wenn man ganz selektiv eine Information, z.B. eine Jahreszahl, heraushören muss. Die Zeit könnte man sich sparen.

(10.5) Bevor man die Hörtexte im Lehrbuch hören kann, muss man sehr viel vorentlasten, damit die Studenten das verstehen. Das heißt man investiert schon eine halbe Stunde, bevor man einen Hörtext überhaupt hört. Das sind Zeitfresser im Unterricht und die Zeit hat man eigentlich nicht.

(10.6) Die Studenten trainieren das Hören auch wenn sie miteinander sprechen oder wenn ich mit ihnen spreche.

(10.7) Authentisches Hören ist, wenn man das Hören in einen Inhalt einbettet, beispielsweise wenn sie eigene Sachen produzieren und präsentieren und dann Fragen dazu gestellt bekommen.

(II.10.1) Auch thematisch entsprechen die Höraufgaben nur sehr selten den Interessen der Studierenden, das Problem ist das gleiche wie bei den Lesetexten.

(II.10.2) Es ist eben schade, wenn man immer so viel Wert darauf legt, bestimmte Informationen jetzt rauszuhören, anstatt sich auf die wesentlichen Dinge zu konzentrieren, ja? Also erstmal zu schauen, ob die Studierenden das überhaupt verstehen, was sie da ankreuzen müssen und sowieso mit Materialien zu arbeiten, die es auch erfordern, dass man da hinhört und darauf reagieren muss. Sonst bringt das nichts und es ist einfach ne Hörübung im luftleeren Raum, ohne Kontext und ohne dass man das irgendwie anwenden kann.

(10.8) Die Lesetexte im Lehrwerk führen oft sehr viel neue Wörter ein und geben so viele Informationen, dass man selbst für einen halb- oder einseitigen Lesetext viel Zeit investieren muss mit der Vorentlastung.

(10.9) Wenn man Lesetexte in Partnerarbeit lesen lässt und sie sich dann gegenseitig Dinge erklären, dann funktioniert das oft nicht, weil sie sich dann nicht so gut konzentrieren. Mit diesen Aufgaben tun sich unsere Studenten meiner Erfahrung nach sehr schwer, auch weil die Texte zum Teil sehr lang sind und sie sich nicht für die Themen interessieren.

(10.10) Anstatt einen Text zu lesen wäre es sinnvoller, wenn sich die Studenten die Informationen autonom im Internet suchen oder man Stationenarbeit macht. Man kann das anders aufarbeiten und anders auswählen, aber diese Lesetexte kosten viel Zeit.

Seq. 11: Ziele des DaF-Unterrichts

(11.1) Die Studenten sollen bei mir lernen, dass Fehler machen absolut okay ist und dass man von den Fehlern anderer und durch Fehler machen sehr viel lernen kann. Das finde ich sehr wichtig.

(11.2) Ich finde es wichtig, dass die Studenten keine Angst haben zu sprechen. Ich versuche den Leuten auch immer wieder zu vermitteln, dass sie sich selber in die Lage versetzen sollen, dass jemand in ihrem Heimatland, der nur drei Wörter Arabisch kann und die Wörter ohne Sinnzusammenhang und ohne richtig zu deklinieren oder zu konjugieren, sagt, dass er trotzdem verstanden wird.

(11.3) Lieber zwei Fehler mehr machen beim Sprechen, beim Kommunizieren, als sich nicht trauen zu sprechen und ganz lange überlegen, um einen Satz zu basteln. Sich trauen zu sprechen, sich trauen Fehler zu machen.

(11.4) Ich versuche den Studenten Dinge zu geben, sie mit Informationen zu füttern, die an ihre Interessen anknüpfen und Spaß machen, ihnen viel Input zu geben oder Empfehlungen, damit sie in der Zukunft ein Interesse für die Sprache entwickeln oder steigern.

Seq. 12: eigene Fremdsprachlernerfahrungen

(12.1) Mein eigener Fremdsprachen-Unterricht hat mich allenfalls insofern beeinflusst, dass man sagt, so mach ich's auf keinen Fall. Das ist ja auch eine Hilfe.

(12.2) Ich hatte in der Schule schrecklichen Französischunterricht, schrecklichen Englischunterricht, eine schreckliche Lehrerin.

(12.3) Ich kann mich daran erinnern, dass wir ausschließlich mit dem Buch gearbeitet haben. Wir haben eine Aufgabe nach der nächsten im Buch bearbeitet und das war alles so absehbar und man wusste schon am Tage vorher, was man morgen macht. Das war langweilig. Zumal die Bücher von 1970 waren und mich das thematisch überhaupt nicht interessiert hat.

(12.4) Ich habe mal an der Universität ein Semester Arabisch gelernt und ich hatte einen sehr sehr strengen Lehrer. Man hatte Angst, etwas zu sagen und etwas falsch zu machen. Dieses Gefühl möchte ich niemand vermitteln.

(12.5) In meinem Fremdsprachen-Unterricht an der Universität - Spanisch, Italienisch und Portugiesisch – gab es sehr wenig Methodenvielfalt, sehr wenig Bewegung, unvorhersehbare Sachen gab es nicht. Es war sehr einseitiger frontaler Unterricht.

(12.6) Die einzige positive Sache, an die ich mich aus meiner Schulzeit erinnern kann, ist, dass wir damals parallel zum normalen Unterricht ein englisches Buch gelesen haben.

(12.7) Da gab es zwar keine Rückversicherung, ob man das wirklich gelesen hatte und es gab auch keine Aufgaben oder Plakate, die man dazu machen musste, aber das fand ich im Prinzip eine gute Idee.

(12.8) Wenn ich in meinem Unterricht ein Buch lesen würde, dann würde ich das nicht so machen, dass am Ende nur 50 % das Buch gelesen haben, sondern dass es Aufgaben dazu gibt, zum Beispiel nach drei Wochen ein Plakat mit Personenkonstellationen. So etwas fände ich gut.

Seq. 13: Literatur und Phonetik

(II.13.3) Literatur, literarische Texte, naja, da bin ich immer ein bisschen hin und her gerissen. Klar wär's interessant, im Unterricht mal mit ner Kurzgeschichte zu arbeiten, sie auch selber Texte lesen lassen oder Bücher sogar. Andererseits frag ich mich dann, ob sich das lohnen würde, wenn ich seh das hier ohnehin sehr sehr begrenzt Zeit ist, was übern Lehrplan rauszumachen, dann nehm ich eben im Zweifel lieber was, von dem ich dann auch weiß, dass es bei den Studierenden ankommt und hängenbleibt vielleicht. Also eben eher was Digitales, was Lebendigeres, auch wenn man mit Literatur total viel machen könnte eigentlich.

(II.13.4) Im Bereich Phonetik habe ich das Gefühl, dass arabische Studierende jetzt nicht so große Probleme haben, dass ich das extra thematisieren müsste. Deswegen spielt es nicht so die Rolle in meinem Unterricht.

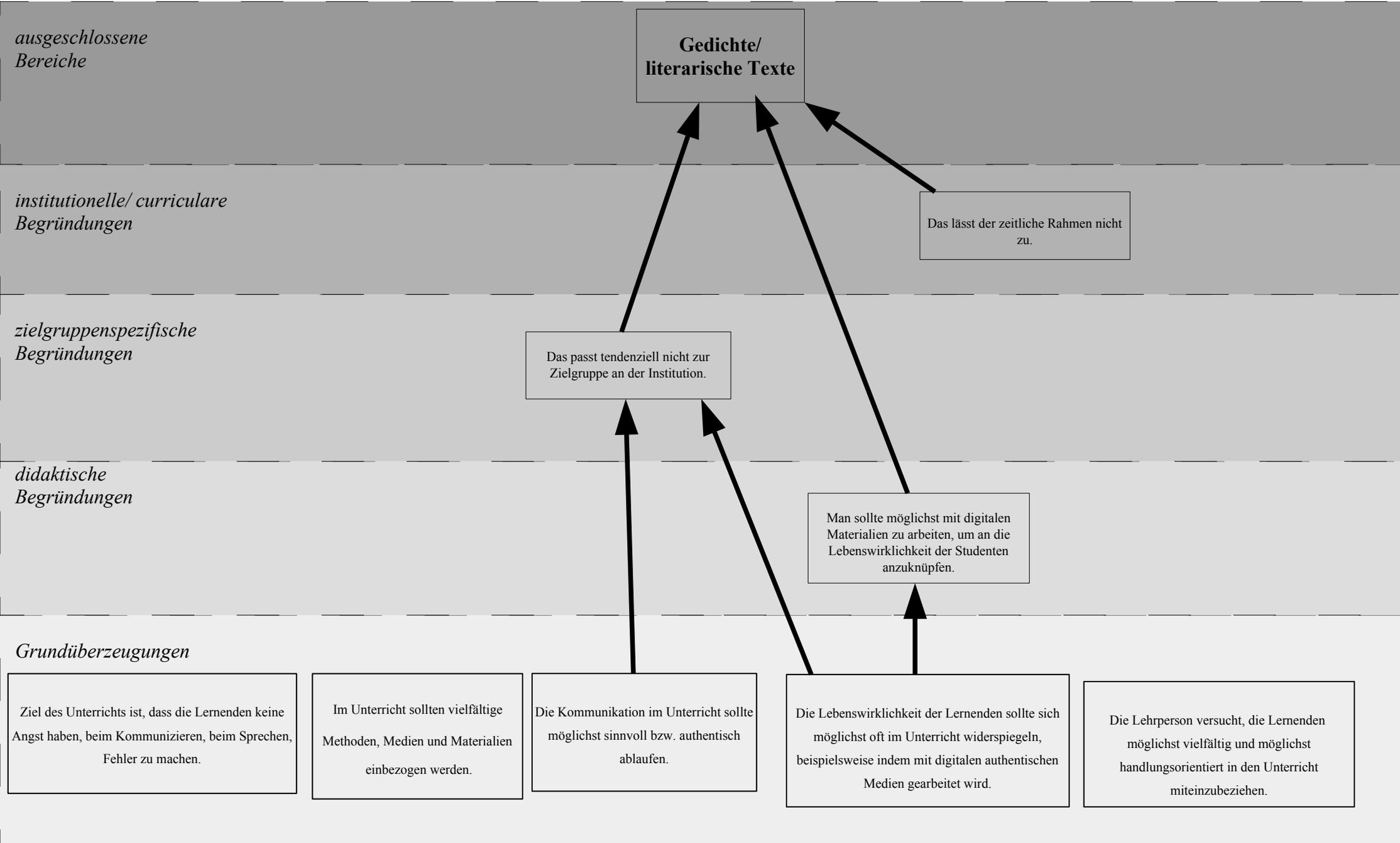
Seq. 14: Abhängigkeit des Gesagten von Niveaustufe und Studium

(II.14.5) Ich würde jetzt nicht sagen, dass mein Unterricht grundsätzlich anders aussieht, nur weil die Niveaustufe eine andere ist. Sowieso liegen die Niveaus A2 und B1 recht nah beieinander, da geht's eben auch um Alltagsthemen, aber auch in höheren Stufen oder in A1, da kann man im Grunde genauso mit Filmen arbeiten oder mit authentischen Materialien, nur man muss eben schauen, dass der Wortschatz etwas reduzierter ist und vor allem, dass man die Aufgabenstellungen an die Lernenden anpasst.

(II.14.6) Klar hat man auch im Studium angefangen, über viele Dinge nachzudenken, sei es im methodischen oder was das Inhaltliche angeht. Man reflektiert vielleicht auch öfter mal, wie war das bei mir früher, in meinem Unterricht, was hat das gebracht und was hat mir damals gefallen. Aber oft ist es auch so, dass man dann einfach was Neues, ne Methode um Beispiel kennenlernt oder selber ausprobiert und die dann einfach ausprobiert im Unterricht, *trial and error* und dann schaut man eben, hat das was gebracht und fragt auch die Lernenden und das entscheidet letztlich drüber, ob man's auch weiterhin macht.

(II.14.7) Bei der Vermittlung von Grammatik verzichte ich oft auf intensive Übungs-Transferphasen, aus Zeitgründen und weil die Prüfungsform das am Ende nicht erfordert.

4.12 Ergänzende Grafiken zu J: Grundüberzeugungen und Ausschluss aus dem Unterricht



5 Tabellarische Übersicht über ausgeschlossene Bereiche und Verfahren in den Interviews

aus dem Unterricht ausgeschlossene Bereiche	F.	G.	H.	J.
INHALTLICHES				
literarische Texte	x	x	x	x
Filme/ Videos	x	-	x	x
Projektarbeit	-	x	x	x
Phonetik-Übungen	x	-	-	-
Diktate	x	-	-	-
Powerpoint-Präsentationen zur Wortschatz-Einführung	x	-	-	-
Übersetzen von Arbeitsanweisungen	x	-	-	-
Sprechaufgaben aus dem Lehrwerk	x	-	-	-
Hausaufgaben	-	x	x	x
„Tabu-Themen“	-	x	-	x
Hörverstehen in Lehrwerken	-	-	x	x
Leseverstehen in Lehrwerken	-	-	x	x
Gedichte	-	-	-	x
Bücher lesen	-	-	-	
METHODISCHES				
induktive Grammatikvermittlung	-	x	-	-
reine Grammatik-Übungen	-	x	-	x
einsprachiger Unterricht	-	x	-	-
E-Learning	-	x	-	-
„Lernen durch Lehren“	-	x	-	-
Binnendifferenzierung	-	x	-	-
Grammatik-Übersetzungsmethode	-	x	-	-

Nachsprechen („Papagei-Methode“)	x	-	-	-
spielerische Methoden	x	-	x	-
Gruppenarbeit	x	-	x	-
autonome Lernformen	-	-	x	-
theaterpädagogische Methoden	-	-	x	-
Herleiten von Wortbedeutungen	-	-	x	-
„alternative Lesemethoden“	-	-	x	-
Internetrecherchen	-	-	-	x
Präsentationen zu selbst gewählten Themen	-	-	-	x
Stationen-Arbeit	-	-	-	x
Transfer-Aufgaben für grammatische Strukturen	-	-	-	x
„memorisiertes Lernen“				

Die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt sich mit den subjektiven Theorien von vier DaF-Lehrenden, die zum Zeitpunkt der Untersuchung an einer staatlichen jordanischen Hochschule unterrichteten. Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ist es zu untersuchen, mit welchen Faktoren DaF-Lehrende begründen, welche inhaltlichen Bereiche und methodischen Verfahren sie aus ihrem Unterricht ausschließen. Ziel ist es, mithilfe von verbalen Daten und Strukturbildern die Begründungsmuster der Lehrenden sichtbar zu machen, die zu diesem Ausschluss geführt haben. Hierbei liegt der Fokus darauf, inwiefern hinter diesem Ausschluss eine subjektive (Teil-)Theorie steht und inwiefern es eher kontextuelle Faktoren sind, welche zu einem solchen Ausschluss beitragen.

Es handelt sich um eine qualitative Interviewstudie. Die Auswahl der InterviewpartnerInnen wurde zunächst durch einen Fragebogen eingegrenzt. Mithilfe eines *purposive Sampling* wurden diejenigen InterviewpartnerInnen ausgewählt, welche im Sinne des Prinzips der maximalen Variation die aufschlussreichsten Ergebnisse versprechen.

Mithilfe von halbstrukturierten Leitfaden-Interviews sollen die Lehrenden dazu angeregt werden, über die Entscheidungen und didaktischen Prinzipien, welche sie in der Unterrichtsplanung leiten, zu berichten und im Zuge dessen zu reflektieren, welche Verfahren und Inhalte sie bewusst aus ihrem Unterricht ausschließen. In einer zweiten, zeitlich abgehobenen Interviewphase soll mithilfe von Struktur-lege-Verfahren ein Dialog-Konsens zwischen Forschendem und Beforschtem im Hinblick auf diesen Ausschluss aus dem Unterricht hergestellt werden. Auf der Grundlage des dabei entstandenen Strukturbildes sollen die Interviews im Anschluss im Hinblick auf die Forschungsfrage analysiert und ausgewertet werden. Als Analysemethode kommt die Sequenzanalyse nach SÜDMERSEN (1983) zum Einsatz, welche es erlaubt, das Interview im hermeneutischen Sinne zu erschließen und durch Bildung von Sequenzen zu abstrahieren.

Zunächst liegt der Schwerpunkt auf einer intersubjektiv nachvollziehbaren Darstellung der Einzelfälle, was meiner Ansicht nach per se einen empirisch fundierten Erkenntnisfortschritt darstellt. Ich erhoffe mir jedoch, ausgehend von den Ergebnissen Hypothesen bezüglich der Frage formulieren zu können, welcher Art die gedanklichen Konstrukte sind, die dazu führen, dass Unterrichtsinhalte und methodische Verfahren außen vor bleiben.