



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Zur Grammatikvermittlung im AMS-Kontext.
Dargestellt am Beispiel der Bildungseinrichtung ‚die Berater‘.“

verfasst von / submitted by

Linda Gargiulo, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 066814

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

Masterstudium
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mgr. Michal Dvorecký, PhD

Danksagung

Mein Dank gilt als erstes meinem Betreuer Herrn Mgr. Dvorecký. Danke, für Ihre Unterstützung, Tipps, Geduld und konstruktive Feedbacks, die mir beim Schreibprozess sehr geholfen haben.

Anschließend möchte ich mich bei allen Teilnehmer*innen meiner Untersuchung sowie bei der Leitung der Bildungseinrichtung „die Berater“ bedanken, ohne deren Hilfe diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Weiters möchte ich meine Familie und meinem Freund für die Geduld danken und dafür, dass sie mich bei dem gesamten Prozess bedingungslos unterstützt haben.

Zuletzt möchte ich noch meinen Freund*innen und Studienkolleg*innen danken, insbesondere Anthea für das (schwäbische) Korrekturlesen und Ronja, die auch im Urlaub „nur eine Sprachnachricht away“ war.

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Liste der Verschmelzungen von Präpositionen und Artikeln (B4). (Quelle: Verfasserin der Arbeit).....	61
Abbildung 2: Vermittlung des Dativs (B6). (Quelle: Verfasserin der Arbeit).....	62
Abbildung 3: Die von B4 erstellte Liste zur Visualisierung von Pronomen und Possessivartikeln. (Quelle: Verfasserin der Arbeit).....	69
Abbildung 4: Zeichnung von B4 mit Strichmännchen zur Vermittlung des Imperativs. (Quelle: Verfasserin der Arbeit)	70
Abbildung 5: Zeichnungen von B4 zur Vermittlung der bestimmten Artikel und Personalpronomen. (Quelle: Verfasserin der Arbeit)	70

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über die einzelnen Interviews.	42
Tabelle 2: Das erstellte Kategoriensystem.....	44
Tabelle 3: Tabellarischer Überblick über die Ausbildung und berufliche Tätigkeit der Interviewpartner*innen.	48

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Grammatik als Begriff.....	4
2.1 Begriffsdefinition: enge und weite Auffassung von Grammatik	4
2.2 Stellenwert und Funktionen von Grammatik	5
3. Zugänge zur Grammatikvermittlung.....	8
3.1 Die Rolle der Grammatikprogression	8
3.2 Die Rolle spracherwerbstheoretischer Hypothesen	10
4. Konzeptionen des Grammatikunterrichts.....	18
4.1 Formaler und funktionaler Grammatikunterricht.....	18
4.2 Systematischer und situationsorientierter Grammatikunterricht.....	19
4.3 Deduktiver und induktiver Grammatikunterricht.....	20
5. Die Grammatikvermittlung in der Praxis des AMS-Kontexts	21
5.1 Deutsch als Zweitsprache: Merkmale und Zielgruppe.....	22
5.2 Das Arbeitsmarktservice	26
5.2.1 Die Bildungseinrichtung „die Berater“	27
5.2.2 Grundlagenwissen zum Deutschunterricht im Projekt „DAN“	27
6. Methodischer Teil	31
6.1 Datenerhebung	32
6.1.1 Erhebungsmethode: Das Expert*inneninterview	34
6.1.2 Generierung und Beschreibung der Befragtengruppe.....	35
6.1.3 Interviewleitfaden	36
6.1.4 Gütekriterien und ethische Aspekte der Untersuchung.....	39
6.2 Datenaufbereitung	41
6.3 Datenauswertung.....	42
7. Kategorienbasierte Analyse der Interviews	45
7.1 Ausbildung und berufliche Tätigkeit der Befragten.....	45
7.2 Deutschkurse im Projekt „Deutsch Alpha Nord“	48
7.2.1 Ziele.....	48
7.2.2 Schwierigkeiten bei der Grammatikvermittlung.....	50
7.2.3 Zielgruppe	53
7.3 Stellenwert von Grammatik	56
7.4 Grammatikvermittlung	58
7.4.1 Konkrete Vorgehensweise bei der Grammatikvermittlung.....	58
7.4.2 Fehlerkorrektur.....	64

7.4.3 Orientierung am Lehrwerk.....	66
7.4.4 Einsatz von Visualisierungsformen	67
7.4.5 Verwendung von Fachbegriffen.....	70
7.5 Die Rolle der Rahmenbedingungen des Projekts DAN und des AMS-Kontextes bei dieser Vorgehensweise.....	72
7.6 Persönliche Reflexion	75
8. Interpretation der Ergebnisse	78
8.1 Ausbildung und berufliche Tätigkeit der Befragten	78
8.2 Deutschkurse im Projekt „Deutsch Alpha Nord“	78
8.2.1 Ziele	78
8.2.2 Schwierigkeiten bei der Grammatikvermittlung.....	79
8.2.3 Zielgruppe	79
8.3 Stellenwert von Grammatik	80
8.4 Grammatikvermittlung.....	81
8.4.1 Konkrete Vorgehensweise bei der Grammatikvermittlung	81
8.4.2 Fehlerkorrektur.....	81
8.4.3 Orientierung am Lehrwerk.....	82
8.4.4 Einsatz von Visualisierungsformen	82
8.4.5 Verwendung von Fachbegriffen.....	83
8.5 Die Rolle der Rahmenbedingungen des Projekts DAN und des AMS-Kontextes bei dieser Vorgehensweise.....	83
8.6 Persönliche Reflexion	84
9. Beantwortung der Forschungsfrage	85
10. Fazit.....	87
Literaturverzeichnis	91
Internetquellen	95
Anhang	96
Abstract	182

1. Einleitung

Österreich gilt als Einwanderungsland und ist sprachlich und kulturell sehr vielfältig. Laut Statistiken lebten dort 2020 ca. 1,5 Millionen Personen, die noch keine österreichische Staatsbürgerschaft erlangt haben. Von dieser Personengruppe ist anzunehmen, dass sie zumindest mehrheitlich eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Diese Werte sind seit Jahren im stetigen Anstieg (Österreich - Ausländer 2020 | Statista). Weitere Statistiken berichten außerdem von einer besonders hohen Arbeitslosenquote unter den Ausländer*innen in Österreich. Das ÖIF Integrationsbericht von 2019 (ÖIF Integrationsbericht 2019) legt dar, dass die Arbeitslosenquote bei ausländischen Staatsangehörigen bei 11,3% lag, während sie bei Österreicher*innen bei 6,7% lag. Insbesondere Afghan*innen, Syrer*innen und Iraker*innen waren mehr als doppelt so häufig arbeitslos als Österreicher*innen. Von ausländischen Bürger*innen aus deutschsprachigen Ländern abgesehen, ist von dieser Personengruppe meistens anzunehmen, dass sie eine andere Erstsprache als Deutsch haben.

Es konnte nachgewiesen werden, dass die landessprachliche Kompetenz ein extrem wichtiger Integrationsfaktor für Ausländer*innen darstellt und die Beschäftigung am Arbeitsmarkt ermöglicht (Knoll, 2020, 10ff.). Sprachkenntnisse werden nicht nur gebraucht, um einen Platz in der Gesellschaft zu finden, sondern teilweise auch um einen Aufenthaltstitel zu erhalten (Tölle, 2017, S. 11-3). Außerdem sollten sie gesellschaftliche Teilhabe und Handlungsfähigkeit ermöglichen (Steinmüller, 2018, S. 288f.). Das AMS, das Arbeitsmarktservice, spielt in diesem Kontext eine besonders wichtige Rolle. Durch die Kooperation mit Bildungseinrichtungen sorgt es für finanzielle Förderung, Beratung und nicht zuletzt für Aus- und Weiterbildung der Bürger*innen. In diesem Rahmen sind die Deutschkurse von besonderem Interesse. Viele Kursteilnehmer*innen haben durch das alltägliche Leben bereits rezeptive Fertigkeiten in unterschiedlichem Ausmaß bereits entwickelt. Ein Sprachkurs sollte darauf aufbauend ihnen ermöglichen, eben diese Fertigkeiten zu stärken und dabei auch einen produktiven Sprachgebrauch zu entwickeln. Obwohl der Zweitspracherwerb größtenteils ungesteuert verläuft, sind die Aneignung und Anwendung grammatischer Strukturen dabei nicht nebensächlich. Unter anderem kann Grammatikunterricht für Deutsch-als-Zweitsprachlernende eine Stütze sein, sprachliche Phänomene zu erkennen und diese in den eigenen Sprachgebrauch zu integrieren (Dengscherz, Businger & Taraskina, 2014, S. 12).

Die Wahl der richtigen Präposition, Artikel, Kasusform oder Auxiliar bereitet Deutschlernenden erhebliche Schwierigkeiten, zumal solche grammatischen Phänomene nicht in jeder Sprache vorhanden sind. Aufgrund ihrer hohen Komplexität stellen sie oft für Fremdsprachlernende eine große Herausforderung dar. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie sich Grammatik am besten vermitteln lässt.

Viele Forscher*innen, unter anderem Buttaroni (1997), Diehl und Pistorius (2002), Diehl, Pistorius und Dietl (2002), Fandrych (2010), Aguado (2012), Koepfel (2010), Timmis (2017) und Gehring (2018), haben in den letzten Jahren vermehrtes Interesse an verschiedenen Methoden der Grammatikvermittlung gezeigt. So haben sie sich mit zahlreichen Unterrichtszugängen und -prinzipien auseinandergesetzt. Die verschiedenen Arten der Auseinandersetzung mit Grammatik im DaZ-Unterricht werden Thema dieser Arbeit sein. Die Frage nach der geeignetsten Vorgehensweise bei der Grammatikvermittlung im Rahmen der Deutschkurse des AMS ist aufgrund der gegenwärtigen Relevanz und Dringlichkeit von besonderem Interesse. In ihrer Ausführung verfolgt diese Arbeit insbesondere das Ziel, herauszufinden, welche Methoden der Grammatikvermittlung Deutschtrainer*innen, die in den Kursen des Arbeitsmarktservices – im Folgenden AMS - tätig sind, anwenden. Dies führt mich zu der Forschungsfrage meiner Masterarbeit, die lautet:

Welche methodisch-didaktischen Vorgehensweisen verfolgen Deutschtrainer*innen im Projekt „Deutsch Alpha Nord¹“ des AMS bei der Vermittlung von Grammatik?

Konkret soll durch acht Expert*inneninterviews von im AMS-tätigen Lehrpersonen ermittelt werden, wie sie bei der Vermittlung grammatischer Themen vorgehen. Insbesondere geht es in meiner Masterarbeit um Deutschtrainer*innen, die im Projekt „Deutsch Alpha Nord“ an der Bildungseinrichtung „die Berater“ arbeiten. Im Rahmen dieser Arbeit wird allerdings der Fokus auf keine spezifische Niveaustufe gelegt. Die Lehrkräfte, die befragt werden, unterrichten jeweils in Gruppen verschiedener Niveaustufen. Der Zugang zu diesem Forschungsfeld ergibt sich daraus, dass ich selbst dort tätig bin. Das Forschungsinteresse ist aus der Schwierigkeit entstanden, die ich anfangs hatte, Grammatik zu vermitteln, insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass viele Teilnehmer*innen bildungsferne bzw. lernungewohnte Erwachsene sind. Im Fokus dieser Arbeit stehen somit das professionelle Handeln und Handlungswissen der

¹ Die vollständige Bezeichnung des Projekts lautet: Deutsch und Alphabetisierung für Personen mit maximal Pflichtschulabschluss Nord (PS Nord). Im Folgenden werden zur Vereinfachung die Abkürzungen „Deutsch Alpha Nord“ oder „DAN“ verwendet.

Kursleitenden, die zur Beantwortung dieser Forschungsfrage zu ihren Methoden der Grammatikvermittlung interviewt werden. Das Ziel ist dabei herauszufinden, wie die Lehrkräfte bei der Vermittlung von Grammatik vorgehen, ob z.B. implizit oder explizit, induktiv oder deduktiv und wie sie mit der Verwendung von Metasprache umgehen.

Diese Arbeit besteht aus drei Hauptteilen. Zu Beginn wird der aktuelle Forschungsstand in Bezug auf die Forschungsfrage definiert. Dabei wird der Begriff Grammatik erläutert und es wird auf ihre Rolle im Unterricht sowie auf die verschiedenen Methoden der Grammatikvermittlung eingegangen. Als nächstes wird auf den DaZ-Bereich eingegangen und der AMS-Kontext und insbesondere das Projekt „Deutsch Alpha Nord“ mit der Bildungseinrichtung „Die Berater“ werden vorgestellt. Anschließend wird die qualitative Studie dargestellt, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde. Bei der Auswertung der erhobenen Daten werden schließlich die Erkenntnisse präsentiert und in Bezug auf die Forschungsfrage analysiert.

Diese Arbeit soll einen Beitrag zur Weiterentwicklung der methodischen Vorgehensweise in Bezug auf die Vermittlung von Grammatik im Fach DaZ im AMS-Kontext leisten. Theorie und Praxis sollen somit integriert werden.

2. Grammatik als Begriff

Im theoretischen Hintergrund dieser Arbeit wird zunächst der Begriff „Grammatik“ näher definiert. Dabei wird auf die enge und die weite Auffassung des Begriffs eingegangen. Außerdem werden der Stellenwert und die Funktionen von Grammatik im Sprachunterricht thematisiert. Anschließend werden Prinzipien der Grammatikvermittlung vorgestellt sowie Konzeptionen des Grammatikunterrichts dargelegt.

2.1 Begriffsdefinition: enge und weite Auffassung von Grammatik

Der Begriff „Grammatik“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet die „Lehre von den Buchstaben“ (Habermann, 2019, S. 121). Der lateinische Begriff dafür lautet „ars grammatica“, das Sprachlehre oder Sprachkunst bedeutet (Imo, 2016, S. 5). Unter „Grammatik“ wird in der modernen Sprachwissenschaft vieles verstanden, da der Begriff heutzutage für verschiedene Bereiche verwendet wird. Unter anderem bezeichnet der Begriff die Theorie einer Sprache, das Wissen von Sprecher*innen über die morphologischen und syntaktischen Regularitäten einer Sprache, das grammatische Regelsystem einer Sprache und auch das Nachschlagewerk, das diese Regeln präsentiert (Eller-Wildfeuer, 2019, S. 48). Grammatik steht also primär für eine bedeutungsgebende Ordnung (Imo, 2016, S. 3). „Grammatik ist das Formensystem einer Sprache, das ausgebildet ist, um die Zwecke der Handelnden zu erfüllen“ (Hoffmann, 2016, S. 16). Generell kann man eine präskriptiv-normative und eine deskriptiv-beschreibende Grammatik unterscheiden. Erstere bezeichnet ein gewisses System an Regeln, das für die Sprachlernenden als Orientierung dient und wird hauptsächlich im Unterricht verwendet. Letztere versucht dagegen Sprache in ihrer tatsächlichen Anwendung zu beschreiben.

Außerdem existieren grundsätzlich eine weite und eine enge Auffassung von Grammatik (Eller-Wildfeuer, 2019, S. 48ff.). Diese werden im Folgenden näher betrachtet. Nach der weiten Auffassung umfasst Grammatik alle möglichen Bereiche und Aspekte, die mit der Anwendung von Sprache zu tun haben. Die Duden-Grammatik (2016) bietet ein Beispiel dafür. Hier sind unter anderem Kapitel zu den Bereichen Phonologie, Orthografie, Morphologie und Intonation zu finden (Imo, 2016, S. 5f.). Im Rahmen dieser Auffassung werden die Regeln des Sprachsystems mit denen des Sprachgebrauchs kombiniert. Nicht nur wird vermittelt, wie eine Äußerung aufgebaut werden soll, sondern auch in welchem Kontext diese anzuwenden ist. Der situative Rahmen und die kommunikative Funktion

der Äußerungen sowie kulturell geprägte sprachliche Unterschiede, wie beispielsweise das Melden und Identifizieren am Telefon, spielen bei der weiten Auffassung der Grammatik auch eine große Rolle (Rall, 2001, S. 883).

Im Rahmen der engen Auffassung von Grammatik umfasst der Begriff nur morphosyntaktische Aspekte und Aspekte der Distribution von Wörtern innerhalb der Sätze. In Bezug auf die Morphosyntax beschreibt die Grammatik, wie Wörter grammatisch richtig geändert - zum Beispiel flektiert oder dekliniert - werden müssen. So muss beispielsweise das Verb *schreiben* in Kombination mit *ich* entsprechend angepasst werden: *ich schreibe*. Des Weiteren gibt die Distribution vor, wie Wörter in einem Satz geordnet werden müssen. So gibt es im Deutschen die Regel, dass in einem Hauptsatz vor dem finiten Verb nur eine Konstituente stehen darf. Morphosyntaktische und distributionelle Aspekte können zusammen auch als die Syntax einer Sprache bezeichnet werden. Die Syntax ist der Teilbereich der Grammatik, der sich mit den Regeln befasst, wie Wörter zuerst zu Phrasen und später zu Sätzen zusammengeordnet werden können (Imo, 2016, S. 6).

In dieser Arbeit wird man sich mit der Vermittlung von Grammatik in ihrer weiten Auffassung beschäftigen, um die verschiedenen Zugänge und Konzeptionen des Grammatikunterrichts zu thematisieren, die im AMS-Kontext gängig sein könnten.

2.2 Stellenwert und Funktionen von Grammatik

Die Frage nach der Rolle und der Vermittlung von Grammatik ist oft kontrovers diskutiert worden (s. z.B. Rall, 2001; Schlak, 2004; Bredel, 2013; Fandrych, 2016; Timmis, 2017).

For those outside the field of language teaching, the degree of controversy which surrounds the teaching of grammar probably comes as a surprise given that, for many, learning a language is almost synonymous with learning grammar. (Timmis, 2017, S. 119)

Die moderne Diskussion rund um die Rolle der Grammatik im Sprachenunterricht beginnt mit Viëtor, der gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Rolle von Grammatik in Frage stellte. Er war ein wichtiger Befürworter eines Fremdsprachenunterrichts, der vor allem auf die mündliche Kompetenz der Schüler*innen abzielt. Verstärkt wurde diese Ansicht im Laufe der Zeit durch weitere Wissenschaftler*innen (Rall, 2001, S. 880).

Grundsätzlich hat Grammatik je nach Periode und herrschender Unterrichtsmethode einen unterschiedlichen Stellenwert gehabt. Im Rahmen der Grammatikübersetzungsmethode hat sie eine große Rolle gespielt. Die Kenntnis der

Grammatikregeln der Zielsprache stellte eine große Voraussetzung für den Spracherwerb dar. Mithilfe dieser Regeln sollten die Lerner*innen in der Lage sein, Sätze zu verstehen und selbst zu bilden (Neuner, 1997, S. 227). Kennzeichnend für die Grammatikübersetzungsmethode war die Vermittlung der Regeln einer Sprache durch deduktives Verfahren. Viel wichtiger als die tatsächliche Sprachverwendung war im Rahmen dieser Methode die Beherrschung des Aufbaus und des Regelsystems der Sprache (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 30f). Anschließend fokussierte man sich bei der direkten Methode dagegen eher auf die lebende, gesprochene Sprache und auf ihre kommunikative Funktion. Dabei wurde die Zielsprache eher durch natürliche und induktive Verfahren vermittelt (Neuner, 1997, S. 227f.). Form und Grammatik waren bei der direkten Methode nicht mehr zentral (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 35). Die audiolinguale Methode baute auf der direkten Methode auf. Auch hier basierte der Unterricht auf Nachahmung und es wurde auf einen situativen und authentischen Unterricht Wert gelegt. Die Sprechfertigkeit spielte eine wesentliche Rolle (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 58f), dagegen hatte Grammatik keinen hohen Stellenwert, obwohl induktive Grammatikarbeit nicht gänzlich abgelehnt wurde (Neuner, 1997, S. 229). Dagegen spielte explizites grammatisches Wissen beim kognitiven Ansatz eine große Rolle. Hier wurden Grammatikregeln deduktiv vermittelt und der Schwerpunkt lag im kognitiven methodischen Vorgehen. Der Spracherwerb wurde somit als der Erwerb einer neuen Systematik verstanden, die teilweise auf der Erstsprache basiert (Edmondson & House, 2011, S. 122).

Anschließend entwickelte sich die kommunikative Didaktik. Diese beruht auf der These, die besagt, dass man Sprachen insbesondere lernt, um sie im Alltag verwenden zu können. Die pragmatische Perspektive des Sprachunterrichts rückt somit ab diesem Zeitpunkt in den Fokus. Das bedeutet, dass die Lerner*innen im Unterricht auf Alltagssituationen vorbereitet werden sollen. So müssen zum Beispiel „echte“ Diskussionen geführt werden, um den Unterricht so authentisch und konkret wie möglich zu gestalten (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 84ff).

„Spätestens ab den 1970er Jahren war klar, dass sich die Fremdsprachen-didaktik mit der Suche nach der ›besten‹ Methode in eine Sackgasse manövriert hatte“ (Rösler, 2012, S. 67). Dies war der Beginn der Post-Methoden-Ära, die durch eine Methodenvielfalt gekennzeichnet ist. In dieser Phase spielen die Lerner*innen-, die Handlungs- und die Kommunikationsorientierung eine wichtige Rolle. Außerdem werden alle Fertigkeiten gefördert, sowie kulturreflexives Lernen trainiert.

Nach der kommunikativen Wende ist somit der Stellenwert von Grammatik marginalisiert worden. Seitdem stehen die kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts (Die Meola, Gerdes & Tonelli, 2017, S. 11f.). Auch Fandrych (2016, S. 34f.) betont, dass gebrauchsbasierte Ansätze in der Spracherwerbsforschung in den letzten Jahren an Boden gewonnen haben. Diese stellen den Spracherwerb als Aneignung von Regeln in Frage. Außer Zweifel ist allerdings die Notwendigkeit, den Fremdsprachenunterricht an die Zielgruppe anzupassen. Aufgrund der hohen Diversifizierung von Lehr- und Lernkontexten ist auch bei der Vermittlung von Grammatikwissen zwingend notwendig, dieses auf die sprachlichen Bedürfnisse und Kommunikationsziele der Lerner*innengruppe anzupassen (Fandrych & Thurmair, 2018, S. 13).

Im Rahmen der verschiedenen Methoden, die soeben vorgestellt wurden, hatte Grammatik zwar einen unterschiedlichen Stellenwert, aber sie ist durchgehend ein wichtiger Bestandteil des Sprachunterrichts geblieben (Pessutti Nascimento, 2014, S. 163). Es bleibt dennoch darzustellen, was die Funktionen von Grammatik sind.

Aus der engen Auffassung von Grammatik ist zu entnehmen, dass ihre Hauptaufgabe darin besteht, Wörter zu Sätzen anzuordnen und dass sie dabei korrekt angepasst werden (Imo, 2016, S. 7). Grammatik beschreibt also die Funktionalität sprachlicher Formen, auf der die Verständigung bei der Kommunikation beruht. Der Grammatikunterricht hat demzufolge das Ziel, den Lerner*innen einen sicheren Umgang mit der Sprache zu gewährleisten (Eller-Wildfeuer, 2019, S. 47). Außerdem ermöglicht Grammatik Sprecher*innen einer Sprache sprachliche Einheiten zu kombinieren und aus diesen Sätzen zu bilden (Habermann, 2019, S. 121). Eine der Hauptaufgaben der Grammatik ist also zu definieren, wie nach gewissen Regularitäten aus Wörtern Sätze gebildet werden können (Eller-Wildfeuer, 2019, S. 48).

Damit Sprache funktionieren kann, wird Grammatik benötigt, deren Zweck darin besteht, dass die vielen aneinandergereihten Wörter »significance«, also Bedeutung, erlangen, indem sie geordnet werden: Der Satz *Jonas gibt Kevin etwas von seinem Eis ab.* hat eine andere Bedeutung als *Kevin gibt Jonas etwas von seinem Eis ab.*, während *Von etwas Kevin ab gibt Jonas Eis seinem.* keine Bedeutung hat. Es ist die Grammatik, die dafür sorgt, dass Ordnung und Bedeutung aus dem Chaos der Wörter entstehen. (Imo, 2016, S. 3)

Wissen und Einsicht in den Bau von der Zielsprache sind also Voraussetzung für einen sicheren und bewussten Umgang mit der Sprache selbst. Für den Spracherwerb sind Sprachbewusstsein und Sprachreflexionsfähigkeit erforderlich (Eller-Wildfeuer, 2019, S. 57). Eller-Wildfeuer (2019, S. 57) fasst die Relevanz und die Funktionen von explizitem Grammatikwissen zusammen, indem sie unter anderem betont, dass die sprachliche

Verständigung auf grammatischen Strukturen basiert, dass durch Grammatikunterricht Sprachbewusstsein gefördert wird und metasprachliches Wissen hervorgerufen wird und schließlich, dass Grammatikwissen die Grundlage für weitere Lernbereiche darstellt. Funk (2014, S. 183) betont allerdings, dass Grammatik in Bezug auf die Aufgabe eine dienende Funktion hat.

3. Zugänge zur Grammatikvermittlung

Nachdem die Grammatik in ihren Auffassungen und in Hinsicht auf ihre Funktionen und ihren Stellenwert dargestellt wurde, werden in diesem Kapitel das Prinzip der Grammatikprogression sowie ausgewählte spracherwerbstheoretische Hypothesen dargestellt. Unter anderem wird dabei auf die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Grammatikunterricht und auf die verschiedenen Positionen von Forscher*innen diesbezüglich eingegangen. Im Folgenden gilt somit darzulegen, welche Methoden und Theorien der Grammatikvermittlung existieren, denn

obgleich quantitativ ausreichender und qualitativ hochwertiger, reichhaltiger und strukturierter Input zweifelsohne eine unverzichtbare Voraussetzung für einen erfolgreichen Erwerb darstellt – letztlich entscheidend sind die Art seiner Verarbeitung zu *Intake* und dessen anschließende Automatisierung durch die Lernenden. (Aguado, 2012, S. 7)

3.1 Die Rolle der Grammatikprogression

Eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Grammatik fällt der Progression grammatischer Themen zu, durch welche Grammatik effektiv gelehrt und gelernt werden kann. Das Prinzip der grammatischen Progression stützt sich auf die drei folgenden Argumente: Zunächst fordert das sprachsystematische Argument, dass grammatische Phänomene nach ihrer Häufigkeit im Sprachgebrauch vermittelt werden sollten. Demzufolge sollten zum Beispiel Akkusativ und Dativ vor dem Genitiv behandelt werden, da diese im Sprachgebrauch häufiger verwendet werden. Des Weiteren besagt das didaktische Argument, dass einfache grammatische Phänomene grundsätzlich vor komplexen Strukturen vermittelt und geübt werden sollten. Dabei ist jedoch unmöglich, universell zu bestimmen, welche Themen einfacher beziehungsweise schwieriger sind, da Komplexität objektiv schwer bestimmbar und außerdem individuell ist (Aguado, 2012, S. 11). Zuletzt beabsichtigt das pragmatische Argument, dass grammatische Phänomene im Zusammenhang mit elementarem Wortschatz vermittelt werden sollten (Eller-Wildfeuer, 2019, S. 65f.).

Ein Beispiel für die Umsetzung der grammatischen Progression ist, dass Modalverben vor dem Perfekt eingeführt werden. Diese werden in der Regel leichter erworben, da dabei lediglich das Modalverb zu konjugieren ist. Bei Perfekt-Konstruktionen müssen dagegen sowohl das Hilfsverb als auch das finite Verb flektiert werden. Außerdem besteht beim Perfekt für die Lernenden die zusätzliche Schwierigkeit, sich für das richtige Auxiliar zu entscheiden (Aguado, 2012, S. 14).

Aguado (2012, S. 10) erklärt: „Das Konzept der Progression geht von der grundsätzlichen unterrichtlichen Kontrollierbarkeit von Lernprozessen aus.“ Kontrolliert werden die Lernprozesse in Bezug auf die Anordnung des Stoffes, die Lernzieldefinition, die Präsentation und die Übungsformen.

Bezüglich der grammatischen Progression stehen Lehrpersonen zwei Möglichkeiten zur Verfügung, grammatische Themen einzuführen: entweder geht man linear oder zyklisch-konzentrisch vor. Bei einer linear ausgerichteten grammatischen Progression wird eine sprachliche Struktur jeweils in einem Schritt umfassend und detailliert behandelt. Dabei besteht die Gefahr, die Lernenden zu überfordern. Andererseits, wenn man zyklisch-konzentrisch vorgeht, werden grammatische Strukturen und Aspekte immer wieder aufgegriffen und aus einer anderen Perspektive betrachtet, beziehungsweise vertieft und wiederholt (Eller-Wildfeuer, 2019, S. 65f.). Dabei setzt sich mittlerweile immer mehr die Überzeugung durch, dass Grammatik zyklisch dargeboten werden muss, weil das Verständnis der Lernenden für grammatische Phänomene erst allmählich wächst (Rall, 2001, S. 884).

„Problematisch an einer rein grammatischen Progression ist v. a., dass die jeweils formulierten Lernziele lediglich den formalen und weniger den funktionalen Aspekt von Grammatik fokussieren.“ (Aguado, 2012, S. 11). Dabei spielt der funktionale Aspekt des Sprachunterrichts besonders im DaZ-Kontext eine besonders wichtige Rolle. Außerdem stehen morphosyntaktische Aspekte von Sprache in einem engen Zusammenhang mit semantischen Relationen. Demzufolge sollten diese nicht getrennt unterrichtet werden. Diese strikte Strukturierung von Lehrplänen und Unterrichtsgeschehen führt außerdem dazu, dass die Lehrkräfte weniger flexibel auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden oder Lerner*innengruppen eingehen. Ein weiterer Nachteil eines Sprachunterrichts, der sich stark an einer grammatischen Progression orientiert, ist, dass er beziehungsweise die Unterrichtstexte, -aufgaben und -übungen dadurch künstlich wirken und wenig der sprachlichen Realität entsprechend. So sind auch hinsichtlich der grammatischen

Progression Instinkt, Einfühlungsvermögen und Berufserfahrung der Lehrkräfte wichtige Bestandteile eines erfolgreichen Unterrichts (Aguado, 2012, S. 11f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Prinzip der grammatischen Progression besagt, dass man im Unterricht grundsätzlich zuerst einfache und später komplexe Themen vermitteln soll. Außerdem sollen der Unterricht sowie die Übungen in den Anfangsphasen gesteuert sein und schrittweise ungesteuert werden.

3.2 Die Rolle spracherwerbstheoretischer Hypothesen

Wie bereits im Kapitel 2.2 erwähnt wurde, ist Grammatik im Laufe der Zeit immer wieder einen unterschiedlichen Stellenwert im Unterrichtsgeschehen zugeschrieben worden. In der Praxis bedeutet das, dass viele Unsicherheiten im Umgang mit Grammatik entstanden sind. Eindeutig ist dennoch, dass die meisten Sprachlernenden sich mit Grammatik beschäftigen müssen, denn alle Sprachen haben eine Grammatik und nur durch die von ihr vorgegebenen Regeln kann Kommunikation entstehen und funktionieren. Ob diese Regeln explizit vermittelt werden müssen und somit den Lernenden bewusst gemacht werden müssen, wird allerdings weiterhin kontrovers diskutiert, denn eine Sprache kann auch erfolgreich gesprochen werden, ohne dass der Sprecher oder die Sprecherin das Regelsystem kennt, wie beispielsweise im Fall der Erstsprache.

Es kann also behauptet werden, dass die Frage nach der Vermittlung von Grammatik sowie nach ihrer Lehr- bzw. Lernbarkeit alles andere als eindeutig ist: Ob, wie und wie viel Grammatik im Sprachunterricht vermittelt werden soll ist noch umstritten. Diesbezüglich sind jedoch im Laufe der Zeit verschiedene spracherwerbstheoretische Hypothesen aufgestellt worden, die versuchen, den Spracherwerb und die Sprachvermittlung zu beschreiben und zu erklären. Diese Theorien zur Erklärung des Zweitspracherwerbs wurden und werden dennoch weiterhin kontrovers diskutiert (Riemer, 2017, S. 318f.). Aufgrund des breiten Umfangs der gegenwärtigen Forschungslage kann diese im Folgenden nicht in ihrer Gesamtheit erfasst werden (zur Vertiefung dienen unter anderem die folgenden Arbeiten: Ellis, 1997; Schlak, 2004; Koepfel, 2010). Jedoch wird man sich in der vorliegenden Arbeit auf die wesentlichen theoretischen Aspekte beschränken, die für die unternommene Analyse unvermeidlich sind. Somit werden im Folgenden zunächst fünf spracherwerbstheoretische Hypothesen dargestellt, die auf Krashen (1982) zurückgehen. Diese wurden gewählt, weil sie Bereiche ansprechen – wie zum Beispiel die Grammatikprogression oder das implizite und

explizite Vorgehen bei der Grammatikvermittlung – die im Rahmen dieser Untersuchung relevant sind. Dabei wird außerdem auf Kontroversen und verschiedene Perspektiven eingegangen.

Die erste Hypothese von Krashen (1982) ist die „acquisition-learning distinction“. Diese beruht auf der Annahme, dass für erwachsene Lernende zwei Arten des Zweitspracherwerbs bestehen. Einerseits können Erwachsene eine Zweitsprache ungesteuert erwerben. Dabei erfolgt der Spracherwerb unbewusst. Das Ergebnis des unbewussten Spracherwerbs ist implizites Wissen, das man zwar anwenden, aber nicht erklären kann. Bei dieser Art des Spracherwerbs entwickelt man außerdem ein Gefühl für die Sprache. Andererseits können Erwachsene eine Zweitsprache in einem gesteuerten Kontext lernen. So lernen sie vielmehr explizites Wissen über die Sprache, zum Beispiel ihre grammatischen Regeln und Strukturen. Dabei können die Lernenden jedoch diese Regeln nicht unbedingt korrekt einsetzen (Krashen, 1982, S. 10). Im Rahmen dieser Hypothese wird also implizit erworbenes Wissen von explizit erlerntem Wissen unterschieden. Zusammengefasst bedeuten diese zwei Begriffe Folgendes:

Implicit learning is acquisition of knowledge about the underlying structure of a complex stimulus environment by a process which takes place naturally, simply and without conscious operations. Explicit learning is a more conscious operation where the individual makes and tests hypotheses in a search for structure. (Ellis, 1997, S. 1)

Im Rahmen des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts ist der Diskurs um eine explizite oder implizite Grammatikvermittlung sehr kontrovers und umstritten. Die Unterscheidung und die Beziehung zwischen implizitem und explizitem Wissen spielen im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung eine große Rolle. Grundsätzlich kann man behaupten, dass zwei Forschungsstränge existieren.

Zum einen vertreten Grammatik-Befürworter*innen die „interface-position“, nach der die explizite Vermittlung von Grammatik essentiell ist, denn sie kann den impliziten Spracherwerb fördern und erleichtern. Nach ihnen kann explizites Grammatikwissen förderlich sein und grammatische Fachtermini können als Orientierungshilfe dienen (Schlak, 2004, S. 55f. & Summer, 2016, S. 127f.). Vertreter*innen der interface-position sind der Meinung, dass explizites Wissen sich in Implizites verwandeln lässt, dass es der korrekten Anwendung dieser Regeln im mündlichen Sprachgebrauch vorangeht und dass es durch Übung automatisiert werden kann (Schlak, 2004, S. 55ff.). Dies bestätigt Ellis (1997, S. 3) und er fügt hinzu, dass man insbesondere aufgrund enttäuschender Fähigkeiten von Sprachlernenden von grammatikfreien Unterrichtsformen eine Rückkehr zu grammatikzentrierten Unterrichtsmethoden erlebt. Auch Pessutti Nascimento (2014,

S. 163) berichtet davon, dass im Erwachsenenunterricht Grammatik in der Post-Methoden-Ära eher explizit vermittelt wird, da erwachsene Lernende kognitive Verfahren bevorzugen und über ein kognitives System verfügen, das ihnen ermöglicht, grammatische Regeln zu verstehen.

Zum anderen wird im aufgabenorientierten Ansatz behauptet, dass Grammatik am besten implizit durch Kommunikation und Interaktion erworben wird. Einer der wichtigsten Vertreter dieses Ansatzes, der auch „non-interface-position“ genannt wird, ist Krashen selbst (1983). Laut ihm, zum Beispiel, hat in einem gesteuerten Kontext erlerntes Wissen, also explizites Wissen, eine sehr beschränkte Funktion. Dieses sei bei der Sprachproduktion nicht unmittelbar zugänglich und diene lediglich dem Zweck der Korrektur (Riemer, 2017, S. 319). Diese Meinung teilen auch Diehl und Pistorius (2002, S. 226ff.). Sie berichten von einem Perspektivenwechsel in der Grammatikvermittlung, der auf dem folgenden Punkt basiert: Die Rolle expliziten Wissens wurde bislang überschätzt. Deklaratives Wissen (eine Regel benennen können) muss von prozeduralem Wissen (eine Regel anwenden können) unterschieden werden. Sie betonen, dass in der Forschung eher bezweifelt wird, dass die Vermittlung grammatischer Regeln den Erwerb fördert oder beschleunigt. Außerdem erschließen die Lernenden die L2-Regel mehr aus dem sprachlichen Input, den sie erhalten, als aus dem Grammatikunterricht. Diehl und Pistorius (2002, S. 231) plädieren somit für einen Unterricht, der vermehrt auf der Vermittlung von Chunks basiert. Unter diesem Begriff sind bestimmte sprachliche Formulierungen und Wortsequenzen zu verstehen, die aus mehreren hintereinander gereihten Wörtern bestehen und die als Ganzes abgespeichert werden. Ihr Erwerb entlastet die Planung und Formulierung fremdsprachlicher Äußerungen (Aguado, 2012, S. 19). Die Vertreter*innen dieser Ansicht legen Wert auf das Bereitstellen von Sprachinput. Sie erachten Grammatikwissen als wichtig, dennoch muss dieses nicht explizit, sondern im Kommunikationsprozess vermittelt werden. Auch Buttaroni (1997, S. 190) vertritt in ihrer Arbeit die These, dass das Verstehen von Sprachen der zentrale Ausgangspunkt des Spracherwerbs darstellt. Beim Verstehen wird das Struktursystem von Sprachen aufgebaut und dann später bei der Sprachproduktion angewendet. Außerdem betont sie, dass gezielte Fehlerkorrektur sowie Grammatikübungen zu keinen signifikanten Verbesserungen im Spracherwerb führen. In ihrer Arbeit hat sie ein Konzept zum Spracherwerb entwickelt, das sogenannte Fremdsprachenwachstum, das auf den folgenden didaktischen Prinzipien basiert: Inputreichtum geben, authentische Kommunikationssituationen schaffen, spontane Erwerbsressourcen gebrauchen,

individuelle Lernstile und -bedürfnisse beachten sowie Autonomie im Lernprozess aber auch Kooperation innerhalb der Lerner*innengruppe fördern (Buttaroni, 1997, S. 199).

Eine Zwischenstufe zwischen der interface- und der non-interface-position bildet die „weak-interface-position“ also die schwache interface-position, die besagt, dass die Lernenden im Prozess des Spracherwerbs keine Entwicklungsstufe überspringen dürfen. Somit muss der Unterricht auf den Sprachstand der Lernenden abgestimmt sein und die unterrichteten grammatischen Strukturen dürfen nicht zu weit über ihrem Entwicklungsstand liegen. Nur dadurch kann explizites Wissen verstanden, verarbeitet und angewendet werden (Schlak, 2004, S. 61). „Insgesamt hat sich also mehrheitlich die Auffassung durchgesetzt, dass es ein *weak interface*, eine begrenzte, aber wichtige Verbindung zwischen bewusstem Lernen und deklarativem Wissen und sprachlicher Automatisierung und implizitem Können gibt“ (Fandrych, 2010, S. 1014).

Fandrych (2010, S. 173) vertritt in seiner Arbeit die These, dass die Zielsprache aus der Perspektive der Lernenden betrachtet, untersucht und beschrieben werden sollte. Die Lerner*innenperspektive fördert seines Erachtens im Zweitsprachenunterricht eine höhere Explizitheit bei der Sprachbetrachtung und -beschreibung als dies im Erstsprachenunterricht der Fall ist. Außerdem wird auch in der Spracherwerbsforschung behauptet, dass eine explizite Sprach- und Regelvermittlung durchaus dazu beitragen kann, eine praxisbezogene Sprachkompetenz auf- und auszubauen. Dies sei im Jugendlichen- und Erwachsenenalter ohne explizite Sprachvermittlung nur begrenzt möglich (Fandrych, 2016, S. 37f.). Zu betonen ist dennoch, dass „die Thematisierung und Bewusstmachung einer Grammatikregel keinesfalls garantiert, dass diese hinterher auch angewendet wird“ (Funk, 2014, S. 184). Die metasprachliche Reflexion spielt somit zwar eine große Rolle, dennoch reicht theoretisches Wissen allein nicht, um sich sprachlich äußern zu können.

Funk (2014, S. 184) fasst zusammen, dass der Explizitheitsgrad der Grammatikvermittlung von verschiedenen Faktoren abhängig ist. Zum Beispiel hängt er von dem Lernziel, von den kommunikativen Prioritäten und dem Systematisierungsbedarf der Lerner*innen, von der methodischen Ausbildung der Lehrkräfte und letztlich von dem Grad der Sprachbewusstheit der Lerner*innen in bereits erworbenen Sprachen ab. Indem er sich auf vergangene Studien stützt, betont Funk (2014, S. 187) jedoch: „Mündliche Kompetenz, sowohl in ihren Aspekten Korrektheit und sprachliche Flüssigkeit, ist insgesamt das Ergebnis unbewusster Bahnung und nicht bewusster Regelanwendung.“

Zuletzt plädiert Aguado (2012, S. 21) für eine Kombination zwischen impliziten und expliziten Verfahren, die auf der Verwendung von Chunks – vorgefertigte sprachliche Wortsequenzen – basiert und die intensives, strukturiertes, möglichst interaktives und erfolgsorientiertes Üben ermöglicht.

„These pendulum swings in educational practice suggest that there is no simple answer to which of these methods is ‘best’“ (Ellis, 1997, S. 3).

In der vorliegenden Arbeit wird unter anderem untersucht, ob die befragten Trainer*innen in den Deutschkursen des AMS bei der Grammatikvermittlung explizit oder implizit vorgehen und wie sich die gewählte Vorgehensweise erklären lässt.

„The natural order hypothesis“ ist die zweite Hypothese von Krashen (1982) zum Zweitspracherwerb. Im Rahmen dieser Hypothese stützt sich Krashen (1982, S. 12f.) auf Beweise, die dafür plädieren, dass die Aneignung grammatischer Strukturen sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb einer gewissen natürlichen Erwerbsreihengfolge unterliegt. Die Hypothese bezieht sich sowohl auf Kinder als auch auf erwachsene Lernende. Diese „natürliche“ Reihenfolge ist zwar für L1- und L2-Lerner*innen anders, aber innerhalb der Gruppen gibt es statistisch signifikante Ähnlichkeiten in Bezug auf die Reihenfolge des Erwerbs bestimmter Strukturen. Krashen ist ein Befürworter des natürlichen Inputs im Sprachunterricht. Er betont, dass man dabei auf eine künstliche grammatische Progression verzichten soll, wenn der Unterricht auf eine praktische Sprachkompetenz abzielt: „Optimal Input ist not grammatically sequenced“ (Krashen, 1982, S. 68). Dies begründet er wie folgt:

1) Im Unterricht kann man einer grammatischen Reihenfolge nur dann folgen, wenn alle Lerner*innen einer Gruppe auf demselben sprachlichen Niveau sind. Da dies dennoch fast nie der Fall ist, weil es unbestreitbare Unterschiede innerhalb einer Gruppe gibt (aufgrund unterschiedlicher Motivation, Voraussetzungen usw.), betont Krashen (1982, S. 68), dass man auf diese Reihenfolge verzichten sollte. Stattdessen sollte man stets natürlichen Input anbieten, der keiner künstlichen Reihenfolge – wie zum Beispiel der Grammatikprogression – folgt. Krashen stellt fest: „it is extremely unlikely that all the students in any class are at the same stage. Unsequenced but natural input, it is hypothesized, will contain a rich variety of structure“ (Krashen, 1982, S. 68).

2) In einem Unterricht, der auf einer vorgeplanten grammatischen Reihenfolge basiert, werden die jeweiligen Strukturen in der Regel nur einmal vorgestellt, erklärt und eingeübt. Wer das verpasst, bekommt keine Chance, die Struktur kennenzulernen und zu

üben. Bei Unterrichtsformen, die stattdessen kommunikativen Input bevorzugen, laufen dagegen Lerner*innen nie die Gefahr, Strukturen zu verpassen: „Unsequenced communicative input contains built-in review.“ (Krashen, 1982, S. 69).

3) Bei einem grammatikfokussierten Unterricht ist der Sprachinput seitens der Lehrer*innen sowie seitens des Lehrwerks kontextualisiert und wenig natürlich. Beim natürlichen Input bleibt der Fokus auf der echten Kommunikation und auf dem Austausch von Ideen (Krashen, 1982, S. 70).

4) Die genaue Erwerbsreihenfolge grammatischer Strukturen muss noch herausgefunden werden. Den Sprachunterricht darauf zu basieren wäre aus diesem Grund schädlich (Krashen, 1982, S. 70).

Als dritte Hypothese zum Zweitspracherwerb nennt Krashen (1982) die „monitor hypothesis“. Diese beruht auf der bereits vorgestellten Unterscheidung zwischen bewussten (Lernen) und unbewussten (Erwerb) Sprachaneignungsprozessen, bzw. sie definiert die Beziehung zwischen Lernen und Erwerb von Sprache und die Rollen impliziten und expliziten Wissens. Die Monitor Hypothese postuliert, dass bewusste und unbewusste Sprachaneignungsprozesse jeweils in spezifischer Weise verwendet werden. Der unbewusste Spracherwerb ist für die Flüssigkeit des Sprechens zuständig. Er ist außerdem der Auslöser sprachlicher Äußerungen. Bewusste Sprachaneignungsprozesse haben dagegen eine einzige Funktion, und zwar fungieren sie als Monitor, indem sie die Äußerung, die gerade mithilfe unbewusster Spracherwerbsprozesse formuliert wurde oder bald formuliert wird, überprüfen und gegebenenfalls ändern (Krashen, 1982, S. 15f.).

Der Monitor ist somit eine mentale Kontrollinstanz der Lerner*innen, in der das bewusste Wissen über die Zweitsprache gespeichert ist und der bei der Produktion zweitsprachlicher Äußerungen aufgerufen wird (Klein, 1992, S. 38f.). Der Monitor, also das bewusste Wissen über die Sprache, spielt dennoch eine begrenzte Rolle beim Zweitspracherwerb, denn dieses kann nur in Funktion treten, wenn drei Bedingungen erfüllt sind:

1) Zeit: Zweitsprachlerner*innen brauchen beim Sprechen genügend Zeit, um an die bewusst gelernten Regeln denken zu können. Eine natürlich verlaufende Konversation gibt allerdings in der Regel nicht ausreichend viel Zeit, um an die Regel zu denken und diese anzuwenden. Die Konversation verliert außerdem dadurch ihren natürlichen

Verlauf und Flüssigkeit. Außerdem läuft man dadurch die Gefahr, nicht mehr darauf zu achten, was der Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin sagt.

2) Formfokussierung: Die Zweitsprachsprecher*innen müssen sich beim Sprechen auf die sprachlichen Regeln fokussieren und auf die Korrektheit ihrer Äußerungen achten. Dabei verliert die Konversation an Flüssigkeit.

3) Kenntnis der Regel: Im Rahmen des Sprachenunterrichts wird den Lernenden aufgrund sprachlicher Komplexität nur ein begrenzter Teil aller grammatischen und sprachlichen Strukturen dargestellt. Deshalb müssen sich Sprecher*innen im Gespräch oft mit unbekanntem Regeln auseinandersetzen. Die gerade gebrauchte Regel zu kennen, stellt somit eine weitere Bedingung für die Anwendung bewussten Wissens dar.

Dabei unterscheidet Krashen (1982, S. 18f.) drei Typen von Monitor-Benutzer*innen: Zunächst gibt es Monitor-Unterbenutzer*innen. Sie überprüfen ihre Aussagen nur selten und produzieren sprachliche Äußerungen relativ schnell. Dagegen überprüfen Monitor-Überbenutzer*innen ihre Sprachproduktion sehr oft. Dies führt dazu, dass die Kommunikation sehr langsam verläuft. Zuletzt nennt Krashen die optimalen Monitor-Benutzer*innen. Diese überprüfen ihre sprachlichen Äußerungen lediglich, wenn es angebracht ist, zum Beispiel sie genügend Zeit haben oder bei schriftlichen Aufgaben. Das pädagogische Ziel ist, optimale Benutzer*innen zu schaffen.

Nach der Monitor Hypothese können dennoch Zweitsprachlerner*innen nicht immer auf bewusstes Wissen zugreifen, auch wenn alle drei Voraussetzungen erfüllt sind. Des Weiteren wird aufgrund durchgeführter Studien behauptet, dass die natürliche Erwerbssequenz erwachsener Zweitsprachlerner*innen in „Monitor-free“-Situationen Ähnlichkeiten mit kindlichen L1-Erwerbssequenzen aufweist (Krashen, 1982, S. 15ff.).

Mit der Monitor-Hypothese hat Krashen (1982) versucht zu veranschaulichen, dass implizites Wissen, also sprachliches Können, beim Zweitspracherwerb eine zentralere Rolle als explizites Wissen spielt. Demzufolge sollte sich der Sprachunterricht mehr darauf fokussieren als auf das Lernen expliziten Wissens über die Sprache. Die „Input-Hypothese“ verfolgt das Ziel, den Erwerb impliziten Wissens zu erklären.

Nach der natural order hypothesis erwerben Sprachlerner*innen eine Zweitsprache in einer gewissen, natürlichen, Reihenfolge, die der von Erstsprachlerner*innen ähnlich ist. Es bleibt dennoch festzustellen, wie Zweitsprachsprecher*innen das eigene Sprachkönnen aufbauen können. Die Input-Hypothese gibt an, dass es notwendig ist, um

die eigenen Sprachkenntnisse stets erfolgreich auszubauen und zur nächsten sprachlichen Entwicklungsstufe zu gelangen, sprachlichen Input zu verstehen, dessen Schwierigkeitsgrad leicht über den eigenen sprachlichen Kompetenzen liegt. Entscheidend ist somit, dass Lernende den Input inhaltlich verstehen, ohne sich auf die Formen und Strukturen zu fokussieren. Der Spracherwerb erfolgt also, indem Zweitsprachlerner*innen mit Formen konfrontiert werden, die ihnen zwar noch unbekannt, dennoch aufgrund von Kontext, Weltwissen oder außersprachlichen Informationen verständlich sind.

Die Input Hypothese spricht gegen die übliche Annahme, dass zuerst Formen erlernt werden müssen, um diese dann in der Kommunikation anwenden zu können. Stattdessen geht man dabei davon aus, dass neue Strukturen erworben werden, indem diese in kommunikativen Zusammenhängen gehört werden und trotz erstmaligen Hörens auch verstanden werden. Ebenso sprachliche Flüssigkeit, die nicht explizit gelehrt werden kann, wird durch den Erwerb impliziten Wissens in kommunikativen Kontexten trainiert und erworben.

Eine grundlegende Bedingung für den „Erfolg“ dieser Hypothese ist allerdings, dass der sprachliche Input wirklich nur leicht über dem aktuellen sprachlichen Niveau der Lernenden liegt, um verständlich zu sein. Sollte dies nicht der Fall sein, können die sprachlichen Strukturen nicht erworben werden (Krashen, 1982, S. 20ff.).

Diese Hypothese kann man wie folgend zusammenfassen: „The best way, and perhaps the only way, to teach speaking, according to this view, is simply to provide comprehensible input.“ (Krashen, 1982, S. 22)

Die letzte Hypothese zum Zweitspracherwerb von Krashen (1982) ist die „affective filter hypothesis“. Diese besagt, dass es emotionale Faktoren gibt, die einen positiven oder negativen Einfluss auf den Zweitspracherwerb haben können. Diese Faktoren können in die folgenden drei Kategorien eingeordnet werden: Motivation, Selbstbewusstsein und Ängstlichkeit. Nach der affective filter-Hypothese tendieren Zweitsprachlernende mit hoher Motivation und mit einem hohen Selbstbewusstsein dazu, eine Zweitsprache leichter zu erwerben als Lerner*innen mit niedriger Motivation und mit geringem Selbstbewusstsein. Außerdem erleichtert auch eine niedrige Ängstlichkeit den Zweitspracherwerb (Krashen, 1982, S. 31). Dazu betont Quetz (2016, S. 301), dass „die Tendenz von Erwachsenen, sich mit einer funktionalen Grundkompetenz zufrieden zu

geben, die sie für ihre Ziele benötigen, [...] nicht mit mangelnder Sprachlernfähigkeit verwechselt werden [darf].“

4. Konzeptionen des Grammatikunterrichts

In diesem Kapitel gilt darzustellen, wie Grammatik im Sprachunterricht vermittelt werden kann.

In den letzten Jahrzehnten sind eine Reihe von umfassenden Beiträgen zu dem Thema der Grammatikvermittlung erschienen, in denen die Thematik und die Forschungsentwicklung aus jeweils unterschiedlichen Gesichtspunkten dargestellt werden. Insbesondere im Zuge der kommunikativen Wende begann eine Umstrukturierung des Bildungssystems, von der der Grammatikunterricht besonders betroffen wurde. „Er galt als das Paradigma einer überholten normativen Bildungstradition und sollte durch Sprachreflexion, die die sprachlichen Alltagserfahrungen der Schüler/innen zum Ausgangspunkt nehmen sollte, ersetzt werden“ (Bredel, 2013, S. 224). Dies hatte zur Folge, dass neue Modelle des Grammatikunterrichts entwickelt wurden (Bredel, 2013, S. 226). Im Folgenden werden die neuen Modelle des Grammatikunterrichts beschrieben. Grundsätzlich können die verschiedenen Konzeptionen der Grammatikvermittlung in drei Begriffspaare unterteilt werden, die dichotomisch sind: formal vs. funktional, systematisch vs. situationsorientiert und deduktiv vs. induktiv.

4.1 Formaler und funktionaler Grammatikunterricht

Im Rahmen des **formalen Grammatikunterrichts** legt man Wert auf die formfokussierte Sprachanalyse. Grammatische Formen und Regeln werden unabhängig von ihrer konkreten Anwendung vermittelt. Diese Art des Grammatikunterrichts hat mit der traditionellen Grammatikvermittlung gemeinsam, dass das grammatische Wissen deduktiv und präskriptiv vermittelt wird (Eller-Wildfeuer, 2019, S. 59). Im Zentrum eines **funktionalen Grammatikunterrichts** stehen dagegen der konkrete Sprachgebrauch und die Ermittlung von semantischen, textuellen und kommunikativen Kategorien in Beziehung zu den grammatischen. Diese Art der Grammatikvermittlung hat als Ziel, sprachliche Strukturen und ihre Funktionalität zu identifizieren sowie Sprachkritikfähigkeit zu entwickeln (Eller-Wildfeuer, 2019, S. 59). Die Unterrichtsziele des funktionalen Grammatikunterrichts können wie folgend zusammengefasst werden:

Identifizierung der sprachlichen Strukturen, Perspektivierung - hiermit ist gemeint, dass Lerner*innen erkennen, dass sprachliche Zeichen keine Abbildung, sondern Interpretation der Wirklichkeit sind, Funktionalität und Sprachkritik (Bredel, 2013, S. 233f.). Auch beim Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen wird Grammatik den funktional kommunikativen Kompetenzen zugeordnet und hat somit eine dienende Funktion (Summer, 2016, S. 127). Wichtig ist also hierbei, dass die grammatischen Inhalte hinsichtlich ihrer Funktion für die Kommunikation vermittelt werden (Knapp, 2020, S. 186).

Konkret würden im formalen Unterricht zum Beispiel die Tempusformen Präteritum und Perfekt eingeführt werden, ohne die Lerner*innen darauf aufmerksam zu machen, dass das Präteritum in erster Linie schriftlich und das Perfekt vor allem mündlich verwendet werden. Im funktionalen Unterricht dagegen würde man diesen Unterschied erwähnen und das Präteritum zum Beispiel anhand einer schriftlichen Erzählung einüben (Eller-Wildfeuer, 2019, S. 59).

4.2 Systematischer und situationsorientierter Grammatikunterricht

Das Grundprinzip des **systematischen Grammatikunterrichts** ist, dass man auf der Basis einer sprachlichen Handlung eines Lernenden sprachliche Auffälligkeiten ermittelt. Man geht also von der konkreten Sprachhandlung zur Kategoriebildung (Eller-Wildfeuer, 2019, S. 59f.). Dabei spielt eine genaue Strukturierung der Vermittlung grammatischer Inhalte eine große Rolle (Knapp, 2020, S. 186). Im **situationsorientierten- oder situativen Unterricht** ist es stattdessen zentral, Sprache in ihrer konkreten Anwendung zu beobachten und analysieren: „grammatische Phänomene [sollen] in Relation zu ihren situativ relevanten Funktionen bearbeitet werden“ (Bredel, 2013, S. 229). Der situationsorientierte Grammatikunterricht basiert auf der Annahme, dass Sprache und Kommunikation eng miteinander verbunden sind. Aus diesem Grund werden hier grammatische Strukturen immer im Verhältnis mit der jeweiligen kommunikativen Funktion eingeführt (Eller-Wildfeuer, 2019, S. 60). Außerdem haben die Lernenden eine aktive Rolle bei der Unterrichtsgestaltung (Knapp, 2020, S. 186). Das Ziel dieser Variante des Grammatikunterrichts ist somit Grammatik möglichst induktiv und auf der Grundlage realer Situationen zu vermitteln (Bredel, 2013, S. 230f.).

4.3 Deduktiver und induktiver Grammatikunterricht

Dieses Begriffspaar unterscheidet sich an der Art der Vermittlung grammatischer Strukturen. Beim **deduktiven** Verfahren werden zuerst die Regeln zur Bildung und Verwendung einer grammatischen Struktur vermittelt und erst dann werden diese anhand von Beispielen angewendet. Es geht um ein „Vorgehen, welches auf Grundlage logischer und kognitiver Erschließungstechniken von allgemeinen (eher abstrakten) Gesetzmäßigkeiten und Paradigmen zum Besonderen und Speziellen hinführt“ (Grimm, 2017, S. 40). Ein Vorteil des deduktiven Verfahrens ist, dass die vermittelte Regel garantiert richtig ist und dass die Vermittlung schneller erfolgt. Ein Nachteil ist allerdings, dass die Regel dann auch schneller vergessen wird und dass die Lernenden im Unterricht keine aktive Rolle haben (Pessutti Nascimento, 2014, S. 165). Beim **induktiven** Verfahren geht man andersherum als beim deduktiven vor. Hier werden Regeln direkt anhand von Beispielen vermittelt, bzw. die Lerner*innen reflektieren über bestimmte Auffälligkeiten und Regelmäßigkeiten und leiten so die grammatischen Regeln ab (Eller-Wildfeuer, 2019, S. 60). Es handelt sich um ein erwerbsorientiertes Unterrichtsverfahren, das auf dem Prinzip des entdeckenden Lernens beruht (Grimm, 2017, S. 137). Der Vorteil der induktiven Vermittlung von Grammatik ist, dass die Lernenden eine aktive Rolle haben und die neu erlernte Regel nicht so leicht vergessen. Dieses Verfahren fördert die Lerner*innenautonomie. Ein Nachteil ist jedoch, dass dieses Verfahren zeitaufwändiger ist (Pessutti Nascimento, 2014, S. 166).

In der Fremdsprachendidaktik kann eine deutliche Verschiebung von einer deduktiven hin zu einer induktiven Vermittlung beobachtet werden (Grimm, 2017, S. 40).

Grundsätzlich sollte nicht unerwähnt bleiben, dass es von der Lerner*innengruppe, von ihren Voraussetzungen und Zielen abhängt, welche dieser Unterrichtskonzeptionen für sie angemessen ist (Knapp, 2020, S. 186). Demzufolge, bevor die eigentliche Untersuchung präsentiert wird, müssen der Kontext, in der sie stattgefunden hat, sowie die Zielgruppe und die Rahmenbedingungen näher beschrieben werden.

Bislang konnte in der vorliegenden Arbeit gezeigt werden, dass Uneinigkeit in Hinblick auf den Erwerb von Zweitsprachen besteht sowie dass verschiedene Zugänge der Grammatikvermittlung existieren. Im Folgenden gilt festzustellen, wie im AMS-Kontext bei der Vermittlung von Grammatik vorgegangen wird.

5. Die Grammatikvermittlung in der Praxis des AMS-Kontexts

Im folgenden Kapitel wird der Kontext vorgestellt, in dem die Untersuchung, die für die vorliegende Masterarbeit durchgeführt wurde, stattgefunden hat. Dieses Kapitel ist wie folgend gegliedert: Zunächst wird der DaZ-Kontext näher betrachtet. Dabei wird auf die Definition von Zweitsprache und auf die Zielgruppe des DaZ-Unterrichts eingegangen. Des Weiteren werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei der Vermittlung von Grammatik im DaF- und DaZ-Kontext erläutert. Anschließend wird das Arbeitsmarktservice vorgestellt sowie die Bildungseinrichtung „die Berater“ und das Projekt „Deutsch und Alphabetisierung für Personen mit maximal Pflichtschulabschluss Nord“. Außerdem werden die curricularen Rahmenbedingungen der Deutschkurse dargestellt. Im Anschluss wird die Methodik der Arbeit begründet und dargelegt. Es folgt die qualitative Studie.

Obwohl Grammatik eine sehr wichtige Rolle in der Kommunikation spielt und die Kommunikation wiederum für Personen, die bereits im deutschsprachigen Raum wohnen und sich in den Arbeitsmarkt integrieren möchten, das dringendste Ziel ist, ist bisher dem spezifischen Thema der Grammatikvermittlung in der Erwachsenenbildung in der DaZ-Forschung wenig Beachtung geschenkt worden. Während sich viele Beiträge zur Grammatikvermittlung im DaF-Kontext finden lassen, bezieht sich wenig fachdidaktische Literatur ausdrücklich auf die Vermittlung von Grammatik im Kontext von Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Insbesondere über die Methoden des Fremdsprachenunterrichts im AMS-Kontext lässt sich kaum ein wissenschaftlicher Beitrag finden. Dennoch ist die Schließung dieser Forschungslücke vor allem in Hinblick auf die Größe, Funktion, Rolle und Bedeutung des AMS nicht nur für die Wissenschaft, sondern insbesondere für die Praxis relevant. Dieser Aspekt ist nicht ausreichend erforscht worden und bedarf einer Auseinandersetzung.

Unter den wenigen Referenzarbeiten zum Thema Grammatikvermittlung für Erwachsene im DaZ-Kontext finden sich die von Barkowski, Harnisch und Kumm (1980) und Barkowski (1992). Sie beschäftigten sich hier mit der Grammatikvermittlung für ausländische Arbeiter*innen. Barkowski, Harnisch und Kumm (1980) kritisieren:

Die Strategien des Grammatikunterrichts, denen ausländische Arbeiter in Sprachkursen derzeit begegnen, vom Null-Lerner-Prinzip, das so vorgeht, als sei der Kursteilnehmer bislang Deutschsprachlos bis zu einem ad-hoc-Vorgehen, das die in der jeweiligen Unterrichtsstunde anfallenden Schwierigkeiten sofort zu klären versucht – mit allen Varianten, die zwischen diesen Extremen denkbar sind. (Barkowski, Harnisch & Kumm, 1980, S. 100)

Jedoch basieren diese Überlegungen auf Beobachtungen und Untersuchungen, die vor mehr als 30 Jahren durchgeführt wurden und so sind solche Ausführungen unbefriedigend. Außerdem stellt Barkowski (2003, S. 158) fest, dass für Deutsch als Zweitsprache gilt, dass kaum Untersuchungen existieren, die Richtlinien für den Spracherwerb und die -vermittlung geben. Vor allem fehlen Untersuchungen, die mit didaktischen Fragenstellungen rückgekoppelt sind. Diesem Vorhaben richtet sich die vorliegende Arbeit. Diesbezüglich muss zunächst der DaZ-Kontext näher betrachtet werden.

5.1 Deutsch als Zweitsprache: Merkmale und Zielgruppe

Im Folgenden werden zunächst der Begriff Zweitsprache und die DaZ-Zielgruppe definiert. Anschließend wird auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Grammatikvermittlung im DaF- und DaZ-Kontext eingegangen.

Als Zweitsprache wird die Sprache bezeichnet, die nach der Mutter- bzw. Erstsprache erlernt wird. Im Gegensatz zur Erstsprache wird die Zweitsprache nicht von Anfang an erworben, sondern erst ab dem dritten Lebensjahr. Außerdem hat der Sprecher oder die Sprecherin keinen besonderen kulturellen Bezug zur Zweitsprache (Kern, 2019, S. 534). Beim Erstspracherwerb wird darüber hinaus kulturelles Wissen parallel miterworben, während im Rahmen des Zweitspracherwerbs auf L1-geprägtes kulturelles Wissen und Weltwissen zurückgegriffen wird. Des Weiteren erfolgt der Erstspracherwerb mühelos. Dagegen wird der Zweitspracherwerb unter anderem je nach Motivation, Einstellungen, Zielsetzungen und Lerner*innentyp unterschiedlich schwer wahrgenommen und teilweise wird die Zweitsprache nur unvollkommen erworben (Riemer, 2017, S. 318).

Darüber hinaus lässt sich eine Zweitsprache von einer Fremdsprache unterscheiden. Diese Unterscheidung beruht insbesondere auf dem Erwerbskontext. Während eine Fremdsprache in der Regel nicht im Zielsprachigen Land erlernt wird, spricht man von einer Zweitsprache, wenn diese innerhalb des Zielsprachigen Raums erworben wird und somit einen hohen kommunikativen Stellenwert hat (Kern, 2019, S. 534). Außerdem wird der Zweitspracherwerb in der Regel mit „ungesteuerten, unbewussten und beiläufigen Prozessen“ (Koeppel, 2010, S. 3) in Verbindung gesetzt. Nicht auszuschließen ist allerdings, dass der ungesteuerte Erwerb einer Zweitsprache durchaus durch gesteuerten Input – zum Beispiel in Form von einem Sprachkurs – unterstützt werden kann. Teilweise lernen DaZ-Lernende Deutsch sowohl ungesteuert als auch in einem gesteuerten

Unterrichtskontext (Riemer, 2017, 327f.). In der Regel spricht man also von „Zweitsprache“, auch wenn ihr Erwerb durch den Sprachunterricht unterstützt wird, zum Beispiel wie bei den Teilnehmer*innen der Deutschkurse im AMS-Kontext. „Der Zweitspracherwerb findet in und durch Kommunikation statt und wird eventuell zusätzlich durch gezielten Unterricht begleitet“ (Ahrenholz, 2009, S. 27).

Dabei muss jedoch noch festgestellt werden, wer die Lerner*innen des Deutschen als Zweitsprache sind. Der DaZ-Kontext umfasst eine besonders breite Zielgruppe. DaZ-Sprecher*innen und/oder Lernende können Kinder und Jugendliche sein, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, sowie auch Erwachsene, die aus verschiedenen Gründen in ein deutschsprachiges Land gezogen sind und Deutsch teilweise im Alltag ungesteuert und teilweise durch gezielte Sprachförderung erwerben (Ahrenholz, 2020, S. 102). Aus diesem Grund wird beim Erwerb der Zweitsprache zwischen frühem oder kindlichem Zweitspracherwerb und dem Zweitspracherwerb Erwachsener unterschieden. In der vorliegenden Arbeit wird man sich ausschließlich mit dem DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung beschäftigen, also mit dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen. Aus diesem Grund wird im Folgenden lediglich diese Zielgruppe näher definiert.

Wie bereits erwähnt sind erwachsene DaZ-Lerner*innen all jene, die Deutsch im deutschsprachigen Raum lernen. Darunter fallen Asylberechtigte, eingewanderte Arbeitnehmer*innen, Studienbewerber*innen sowie ausländische Studierende (Kilian, Neuner & Schmitt, 1995, S. 5). Das lässt darauf schließen, dass diese Lerner*innengruppe stark heterogen ist. Deutsch als Zweitsprachlerner*innen bringen ein unterschiedliches Lernpotential mit, einen unterschiedlichen Status (rechtlichen Status, Prestige, Arbeitsmöglichkeiten usw.), heterogene Voraussetzungen (Alphabetisierungsgrad, Sprachlernerfahrung usw.), unterschiedliche Zielsetzungen sowie auch unterschiedliche finanzielle Grundlagen (Kilian, 1995, S. 8).

In diesem Rahmen lassen sich verschiedene Faktoren finden, die den Spracherwerb von DaZ-Lernenden beeinflussen. Zum Beispiel hängt ihr Spracherwerb mit sprachlichen Faktoren zusammen, wie dem Umfang und der Art des Inputs sowie der Sprachverwendung im Rahmen von Interaktionen mit Erstsprachsprechenden. Außerdem beeinflussen auch nichtsprachliche Aspekte den Spracherwerb DaZ-Lernender. Diese können in externe und interne Faktoren unterschieden werden. Zu den internen Faktoren zählen die Motivation, die Einstellung, die kognitive Entwicklung sowie das Alter der Lernenden. Zusätzlich prägen auch die Lebensgeschichte, die Lernbiografie sowie die Lerngewohnheiten den Prozess des Sprachenlernens. Unter den externen Faktoren gibt es

die Bildungserfahrung, die Handlungsabsichten und -möglichkeiten in der zielsprachigen Gesellschaft sowie die Kontakt- und Interaktionsmöglichkeiten mit Sprecher*innen von Deutsch als Erstsprache. (Ahrenholz, 2020, S. 103 & Kastrati, 2013, S. 21). Im Unterricht mit erwachsenen DaZ-Lernenden muss demzufolge berücksichtigt werden, dass sie unterschiedliche soziokulturelle sowie soziolinguistische Erfahrungen haben, die sich wahrscheinlich auch im Unterrichtsgeschehen widerspiegeln. Somit muss man nicht nur biologische, sondern auch soziale Faktoren berücksichtigen, beispielsweise die Schulbildung, den Beruf sowie die Familienkonstellation (Kastrati, 2013, S. 21). Diese Heterogenität der DaZ-Lerner*innen stellt für die Lehrkräfte eine große Herausforderung dar.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es zu untersuchen, wie Lehrkräfte bei der Vermittlung von Grammatik in den Deutschkursen im AMS-Kontext vorgehen. Für die Einbettung dieser Untersuchung wird hier demzufolge noch auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei der Grammatikvermittlung zwischen dem DaF- und dem DaZ-Kontext eingegangen.

Mit der Unterscheidung zwischen Zweitsprachenunterricht und Fremdsprachenunterricht wird hervorgehoben, dass Sprachlernende im zielsprachigen Raum Sprachen anders erwerben als Lerner*innen außerhalb des zielsprachigen Raums, und zwar unter anderem mit einer anderen Zielsetzung, Motivation und in der Regel auch mit anderen Erwerbsresultaten (Kilian, 1995, S. 20).

Der Zweitspracherwerb von Erwachsenen beginnt bereits beim Verstehen von sprachlichen Äußerungen. Oft ergibt sich allerdings für DaZ-Lerner*innen die Problematik, dass sie zum Zweck einer gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabe sich gezwungenermaßen zu einem verfrühten Zeitpunkt sprachlich äußern müssen. Dies führt dazu, dass sie unter Produktionsstress nicht die Möglichkeit haben, die Strukturen des Sprachsystems in den Anfangsphasen des Spracherwerbs zu festigen. Dagegen kennen DaF-Lerner*innen diese Eile, sich in der Zielsprache äußern zu müssen, nicht. Außerdem bietet oft die Umgebung von DaZ-Lerner*innen einen qualitativ reduzierten Input zugunsten einer leichteren Verständigung. Dies führt zum sogenannten „foreigner talk“, der eine falsche Version der Sprache darstellt, die dennoch so gefestigt wird und schwer zu korrigieren ist. (Buttaroni, 1997, S. 189f.).

In Bezug auf die Grammatikvermittlung und den Grammatikerwerb kann man davon ausgehen, dass DaF-Lerner*innen vergleichsweise mehr Grammatikinput brauchen, da

sie einen geringeren Kontakt zu authentischen Sprachverwendungssituationen in der Zielsprache haben und dadurch auch kaum Möglichkeiten zum impliziten Erwerb von Grammatikregeln haben. Dabei stellt eine explizite Grammatikvermittlung vor allem für erwachsene DaF-Lerner*innen eine Sicherheit dar, an der sie sich orientieren können (Fandrych, 2010, S. 1014f.).

Dennoch, obwohl für DaZ-Lernende Deutsch auch die zentrale Umgebungs- und Institutionensprache ist und sie dadurch sie vergleichsweise mehr sprachlichen Input im Alltag bekommen, müssen auch DaZ-Lernenden morphosyntaktische Strukturen in einem Unterrichtskontext vermittelt werden, denn diese trotz der intensiven Immersionssituation, in der die Lernenden leben, wie bereits erwähnt, nicht automatisch erworben werden. Dadurch dass der Zweitspracherwerb auch ungesteuert stattfindet, dient der Grammatikunterricht im DaZ-Kontext nicht nur der Vermittlung grammatischer Formen, sondern auch deren Strukturierung und Bewusstmachung (Hoffmann, Kameyama, Riedel, Şahiner & Wulff, 2017, S. 360).

Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal ist, dass der Grammatikunterricht im DaZ-Kontext sich mehr an alltäglichen Situationen und Sprechhandlungen orientiert. Grammatische Formen werden insbesondere hinsichtlich ihrer Funktion für die Kommunikation vermittelt (Knapp, 2020, S. 187). Der Grammatikunterricht im DaZ-Kontext ist somit aufgrund der Bedürfnisse der Lernenden kommunikationsorientierter als im DaF-Kontext, in dem der Unterricht dagegen durch eine stärkere Normorientierung geprägt ist (Ahrenholz, 2020, S. 13).

Der Unterricht des Deutschen als Zweitsprache orientiert sich außerdem stärker an eine erfolgreiche soziale und berufliche Integration in die wandelnde Gesellschaft des deutschsprachigen Raums. Eine positive soziale und kommunikative Beziehung der Lerner*innen zur Gesellschaft der Umgebungssprache ist für einen erfolgreichen Grammatikerwerb von wesentlicher Bedeutung (Fandrych, 2010, S. 1010). Aufgrund der verschiedenen emotionalen Faktoren sowie sprachlichen Handlungsbedürfnissen der DaZ-Lernenden kann die Frage nach der „richtigen“ Art der Grammatikvermittlung allerdings nicht beantwortet werden, ohne den spezifischen Kontext und die Lerner*innen in die Überlegungen miteinzubeziehen. Die Lerner*innenorientierung sowie ein interaktiver und handlungsbezogener Unterricht spielen somit eine große Rolle (Kilian, Neuner & Schmitt, 1995, S. 6).

In diesem Rahmen muss also die Grammatikvermittlung den verschiedenen Schülertypen Rechnung tragen, Regeln für den einen, mechanische Übungen für den anderen, Beispiele in

Texten, Gedichten und Liedern für den dritten, Merk- und Scherzverse für diesen, Experimente und Spiele für jenen bereitstellen, so dass alle sich ihren Part aussuchen, um auf analytische, praktische oder spielerische Art zu lernen. (Rall, 2001, S. 885)

Da der Unterrichtskontext sowie die Lerner*innengruppe eine große Rolle spielen, gilt im folgenden Kapitel den Kontext der Untersuchung, die für diese Arbeit durchgeführt wurde, näher zu betrachten und darzustellen.

5.2 Das Arbeitsmarktservice

Für die vorliegende Arbeit wurde eine Untersuchung im Rahmen des AMS-Kontexts durchgeführt. Um diese einzubetten, gilt im Folgenden zunächst ein Überblick über das AMS, seine Aufgaben und Ziele geschaffen. Anschließend wird konkreter auf die Bildungseinrichtung und das Projekt eingegangen, in denen die Untersuchung stattgefunden hat. Dabei wird insbesondere auf die spezifischen Rahmenbedingungen, Lernziele und Besonderheiten der Deutschkurse im Rahmen dieses Projekts eingegangen.

Das Arbeitsmarktservice, im Folgenden AMS, ist seit 1. Juli 1994 das in Österreich führende Dienstleistungsunternehmen des öffentlichen Rechts. (<https://www.ams.at/organisation/ueber-ams/daten-und-fakten>). Das AMS Österreich besteht aus 104 Regionalen Geschäftsstellen und beschäftigt 6.181 Mitarbeiter*innen. 2019 wurden mehr als 960.000 Personen und 76.000 Unternehmen vom AMS betreut (AMS-Geschäftsbericht 2019, S. 4). Das Hauptziel des AMS ist, Arbeitssuchende auf offene Stellen zu vermitteln und sie durch Beratung, Qualifizierungsangebote und finanzielle Förderung zu unterstützen. Zu den Hauptzielen des AMS zählen also die Verhütung von Arbeitslosigkeit und der Ausgleich von Bildungsdefiziten unter der Bevölkerung. Dadurch leistet es einen Beitrag zur Sicherung der österreichischen Wirtschaft sowie zur Bewältigung der integrationspolitischen Herausforderungen. Zusammenfassend kann man sagen, dass das Arbeitsmarktservice anstrebt, Arbeitssuchende durch Beratung, Aus- und Weiterbildungsangebote und finanzielle Förderung zu unterstützen und Arbeitsplätze zu vermitteln (AMS-Geschäftsbericht 2019, S. 6).

Ein wichtiger Teil der Unterstützung von Arbeitssuchenden seitens des AMS sind die bereits erwähnten Qualifizierungsangebote. Unter den verschiedenen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten bietet und fördert das AMS auch Deutschkurse in allen Sprachniveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Diese werden im Auftrag des AMS an verschiedenen Bildungseinrichtungen

angeboten, die als Träger der Deutschkurse fungieren. Für die vorliegende Arbeit wurde die Untersuchung bei der Bildungseinrichtung „die Berater“ durchgeführt. Diese gilt im Folgenden kurz darzustellen.

5.2.1 Die Bildungseinrichtung „die Berater“

„die Berater“ ist Österreichs führendes Beratungsunternehmen für Aus- und Weiterbildungen, das 1998 gegründet wurde. Unter anderem bietet das Unternehmen Trainings, Sprachkurse, Unternehmensberatungen, IT-Seminare und vieles mehr. Die Dienstleistungen des Unternehmens richten sich sowohl an Privatpersonen als auch an andere Unternehmen und an den öffentlichen Sektor, wie zum Beispiel das Arbeitsmarktservice (<https://dieberater.com/unternehmen>). Seit 2016 funktioniert „die Berater“ unter anderem auch als Bietergemeinschaft einiger Deutschkurse des AMS.

5.2.2 Grundlagenwissen zum Deutschunterricht im Projekt „DAN“

In diesem Kapitel gilt die Maßnahme des AMS, das Projekt „Deutsch und Alphabetisierung für Personen mit maximal Pflichtschulabschluss Nord (PS Nord)“, das an der Bietergemeinschaft „die Berater“ durchgeführt wird, genauer zu betrachten und zu beschreiben. Dabei wird insbesondere auf die Lehr- und Lernziele, Besonderheiten und curricularen Rahmenbedingungen eingegangen. Außerdem wird auf die Kursteilnehmer*innen und auf die Deutschtrainer*innen eingegangen. Von den vielen verschiedenen vom AMS angebotenen Schulungen und Projekten fiel die Wahl auf dieses Projekt aufgrund des Feldzugangs und des persönlichen Interesses der Forscherin, da sie selbst in diesem Projekt als DaZ-Trainerin tätig ist.

Das Projekt „Deutsch Alpha Nord“ hat am 19.09.2016 begonnen und ist jetzt in der vierten Wiederbeauftragung. Bei den Kursen, die im Rahmen dieses Projekts durchgeführt werden, handelt es sich um spezielle Angebote für Arbeitssuchende, die im Auftrag des Arbeitsmarktservices Wien durchgeführt werden und die die Teilnehmer*innen einerseits in Hinblick auf ihre Integration in die österreichische Gesellschaft unterstützen sollen und sie andererseits beruflich qualifizieren sollen. In diesem Zusammenhang wird in diesen Deutschkursen besonderen Wert auf die Sprachhandlungskompetenzförderung gelegt, sodass die Teilnehmer*innen ihre Sprachkenntnisse im Alltag und im Beruf erfolgreich einsetzen können (Ausschreibungsmanagement *die Berater*, 2016, S. 1). Das Ziel aller Kurse ist der Erwerb von Sprachkompetenzen auf den GER-Niveaus bzw. ihre Verbesserung und Erweiterung.

Die sprachlich-kommunikativen sowie die schriftlichen Fähigkeiten stehen dabei im Fokus. Außerdem zielen die Kurse auf die Integration am Arbeitsmarkt durch die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit und auf das Bestehen einer Abschlussprüfung ab. Alphabetisierungskurse haben wiederum das Ziel des selbstständigen Lesens und Schreibens sowie das Erreichen erster Kommunikationsfähigkeit im Deutschen, sodass Alltagssituationen bewältigt werden können (Ausschreibungsmanagement *die Berater*, 2016, S. 1ff.).

Im Rahmen des Projekts „Deutsch Alpha Nord“ werden Kurse der Niveaustufen A1 bis B2 sowie Alphabetisierungskurse angeboten. Alle haben eine Kursdauer von 14 Wochen, bis auf die Kurse auf dem A1 Niveau und die Alphabetisierungskurse, die nur zwölf Wochen dauern. Es handelt sich um Intensivkurse, bei denen die Teilnehmenden Deutschunterricht von Montag bis Freitag für jeweils drei Stunden bekommen. In allen Kursen sind zwischen acht und zwölf Teilnehmer*innen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Herkunft. Das Alter der Kursteilnehmer*innen liegt zwischen 16 und 65 Jahren. Zum Zeitpunkt der Untersuchung waren die Gruppen allerdings aufgrund der Covid19-Pandemie geteilt. So sind alle Teilnehmer*innen in Gruppen von fünf oder sechs Personen abwechselnd jeweils am Montag, Mittwoch und Freitag oder am Dienstag und Donnerstag zum Kurs gekommen.

Jeder Kurs ist in drei Module unterteilt, die jeweils aus vier Lehrwerkktionen bestehen. In den Alphabetisierungskurse wird mit dem Lehrwerk „Alpha 1,2,3 - Grundkurs“ vom ÖIF gearbeitet. In allen Kursen auf den Niveaustufen A1 bis B1 wird das Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich“ vom Cornelsen Verlag verwendet. In den B2 Kursen wird mit dem Lehrwerk „em Hauptkurs“ vom Hueber Verlag gearbeitet. Zusätzlich dürfen Arbeitsblätter und Handreichungen verwendet werden, die von AMS-Mitarbeiter*innen entworfen wurden und in ein Heft, die „Arbeitsunterlagen“ zusammengestellt wurden. Des Weiteren wird in den Deutschkursen und in den Lernunterlagen besonderen Wert daraufgelegt, „österreichisches Deutsch“ zu verwenden (Ausschreibungsmanagement *die Berater*, 2016, S. 1). Falls zusätzliche Lehrmaterialien im Unterricht verwendet werden, muss bei der Projektverantwortlichen eine Kopie überreicht werden, die im Falle einer Nachfrage seitens des AMS vorgezeigt werden kann.

Im Laufe der Sprachtrainings werden vielfältige Themenbereiche angesprochen und behandelt. Vor allem werden sie aus dem Umfeld der Kursteilnehmer*innen gewählt und

dabei werden die vier Grundfertigkeiten des Spracherwerbs geübt. Außerdem müssen Themen zur Integrationsförderung laufend in den Unterricht eingebunden werden (Ausschreibungsmanagement *die Berater*, 2016, S. 1). Ab dem Niveau A2 sind auch die Lehrwerkseiten zum „Wertewissen“ zu bearbeiten. Besonderen Wert haben im Unterricht somit unter anderem die folgenden Themen: Integration, Arbeitsmarkt, Bewerbung und Arbeitssuche, Umgang mit Ämtern und Behörden und die Vorbereitung auf die Prüfungen. Diese werden bedarfsorientiert und niveauspezifisch in allen Kursen behandelt, sodass die Teilnehmer*innen entsprechend ihren sprachlichen Kompetenzen auf die Arbeitssuche vorbereitet werden (Ausschreibungsmanagement *die Berater*, 2016, S. 6).

Im Laufe der 14 bzw. 12 Wochen müssen im Kurs außerdem zwei Zwischentests sowie drei Probeprüfungen zur Lernerfolgskontrolle gemacht werden. Insgesamt müssen die Teilnehmer*innen einen der Tests und zwei der Probeprüfungen bestehen, um zur Endprüfung zugelassen zu werden. Dabei prüfen die Zwischentests grammatisches Wissen ab, während die Probeprüfungen dieselbe Struktur von den ÖSD- bzw. ÖIF-Prüfungen haben. Außerdem schließt jeder Kurs mit einer Prüfung ab. Die Teilnehmer*innen von A1 und B2 Kursen nehmen am Ende an einer ÖSD- Prüfung (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) teil. A2- und B1-Teilnehmer*innen legen die ÖIF-Prüfung (Integrationsprüfungen des österreichischen Integrationsfonds) ab. Beide Prüfungen sind international anerkannt und werden von externen zertifizierten ÖSD- bzw. ÖIF-Prüfer*innen am Schulungsstandort durchgeführt.

Zusätzlich zu den intensiven Alphabetisierungs- und Sprachkursen werden im Rahmen des Projekts bedarfsorientierte Zusatzförderung, sowie Workshops zu verschiedenen inhaltlichen oder grammatischen Themen und Exkursionen angeboten. Zum Beispiel gibt es Workshops zum Umgang mit Konflikten oder zum österreichischen Bildungssystem. Des Weiteren ist den Teilnehmer*innen ein Selbstlernstudio jederzeit (abgesehen von der Pandemie-Zeit) zugänglich. Außerdem werden die Teilnehmer*innen unter anderem bei der Jobsuche, sowie der von Lebensläufen von den Betriebskontakter*innen unterstützt (Ausschreibungsmanagement *die Berater*, 2016, S. 7ff.).

Außerdem bestehen dennoch für die Kursteilnehmer*innen Regeln, an denen sie sich im Laufe des Kurses streng halten müssen. Unter anderem dürfen sie nur drei Mal unentschuldigt fehlen und insgesamt müssen sie mindestens 75% der Kurszeit anwesend sein. Des Weiteren dürfen sie sich nicht verspäten und die Hausübungen müssen immer

erledigt werden. Jegliches Versäumnis seitens der Lernenden muss von den Lehrpersonen in die Datenbank eingetragen werden. Eine wichtige Maßnahme im Rahmen der Kurse, an der sich die Lehrkräfte streng halten müssen, ist das Ausfüllen eines Feedbackbogens am Ende jeden Modules. Die Teilnehmer*innen haben dabei die Möglichkeit, anonym aufzuschreiben, was ihnen im Kurs gefällt beziehungsweise nicht gefällt oder Verbesserungsvorschläge zu machen. Zusätzlich bekommen die Trainer*innen jeden Freitag Feedback durch ein Stimmungsbarometer.

Schließlich bleiben die Zielgruppe dieser Deutschkurse und die Deutschtrainer*innen, die im Rahmen dieses Projekts tätig sind, näher zu definieren.

Wie der Name schon sagt, richten sich die Kurse im Rahmen dieses Projekts an Teilnehmer*innen, die maximal einen Pflichtschulabschluss haben, sowie an die, die zwar einen höheren Abschluss haben, der jedoch in Österreich (noch) nicht anerkannt wurde. Die Teilnehmer*innen müssen außerdem beim AMS Wien vorgemerkt sein. Zu den jeweiligen Kursen werden sie von der „Deutsch BBE“ zugewiesen. Die Einstufung der Teilnehmer*innen erfolgt jedoch an den Wiener Volkshochschulen. Grundsätzlich sind die Kursteilnehmer*innen arbeitslos und möchten ihre Sprachkenntnisse verbessern, um ihre Chancen auf einen Arbeitsplatz zu erhöhen beziehungsweise sich auf die Integrationsprüfung vorbereiten (Ausschreibungsmanagement *die Berater*, 2016, S. 14). Für viele Teilnehmer*innen ist der Deutschkurs essentiell, da sie zum Beispiel eine Ausbildung anfangen möchten, studieren möchten oder aufgrund bürokratischer Angelegenheiten unbedingt einen bestandenen Sprachtest nachweisen müssen. Auf der anderen Seite sind oft in den Deutschkursen auch Personen zu finden, die eigentlich keinen Kurs besuchen möchten. Für sie stellen die Kurse lediglich eine Überbrückung bis zur nächsten Arbeitsstelle oder sogar den letzten Schritt vor der Pension dar. Diese Teilnehmer*innen nehmen somit nur unfreiwillig bzw. gezwungenermaßen an den Kursen teil. Der Motivationsmangel kann zu Frustration oder auch Widerstand führen. Dennoch sind die Teilnehmer*innen grundsätzlich nicht in der Lage einen ihnen vorgeschlagenen Deutschkurs abzulehnen, denn sie dadurch den Anspruch auf das Arbeitslosengeld verlieren würden (diese Informationen wurden in einem Gespräch mit den Projektverantwortlichen erworben).

Aufgrund der Voraussetzung, maximal einen Pflichtschulabschluss haben zu dürfen, die auf die meisten Teilnehmer*innen zutrifft, ist die Zielgruppe der Deutschkurse im Rahmen des Projekts „Deutsch Alpha Nord“ durchschnittlich bildungsfern. Die

Teilnehmer*innen verfügen in der Regel über eine geringe Bildung bzw. teilweise haben sie aufgrund von Krieg oder familiären Schwierigkeiten nie die Schule besucht. Aus diesem Grund haben sie kaum Fremdsprachenkenntnisse und eine geringe Lernerfahrung. Dadurch sind ihnen unter anderem Lernverfahren sowie Übungs- oder Testformen meistens unbekannt. Dies stellt eine große Herausforderung für die Deutschtrainer*innen dar, die demzufolge die Aufgabe haben, diese besondere Zielgruppe beim Erwerb von Wissen, Kompetenzen und Qualifikationen zu begleiten.

In der Regel werden die Kurse im Rahmen dieses Projekts von DaZ-Trainer*innen gehalten, die eine universitäre Sprachausbildung abgeschlossen haben. Dabei kann es sich um ein Master-, Magister-, Diplom- oder Lehramtsstudium handeln in den Bereichen Germanistik, Deutsche Philologie, DaF/DaZ, Sprachwissenschaft usw. Dies ist dennoch keine Notwendigkeit. Außerdem legt das Unternehmen viel Wert darauf, dass das Team der Trainer*innen aus Personen mit unterschiedlichen Migrationshintergründen besteht, sodass sie für die Kursteilnehmer*innen als Role Models und Bezugspersonen fungieren können (Ausschreibungsmanagement *die Berater*, 2016, S. 12). Des Weiteren müssen die Lehrkräfte aktuelle Gender Mainstreaming und Diversity Management Zertifikate haben bzw. diese am Standort vor Arbeitsbeginn nachholen, wenn nicht bereits vorhanden. Unter den Aufgaben der Trainer*innen fallen neben dem Deutschunterricht auch administrative Aufgaben.

Nachdem der Kontext der Untersuchung detailliert beschrieben wurde, wird im Folgenden die für diese Masterarbeit durchgeführte Studie vorgestellt.

6. Methodischer Teil

In diesem Kapitel gilt einen Überblick über den methodischen Hintergrund der hier geführten Studie zu liefern. Ausgangspunkt für die Entwicklung einer geeigneten Erhebungsmethode ist die Forschungsfrage. Noch einmal kurz zusammengefasst, liegt das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit in den geeignetsten Methoden, Zugängen und Prinzipien der Grammatikvermittlung im Projekt „Deutsch Alpha Nord“ im AMS-Kontext. Forschungsgegenstand sind somit subjektive Ansichten, Theorien und Handlungsstrategien von Lehrpersonen zum Thema Grammatikunterricht. Die Forschungsfrage lautet:

Welche methodisch-didaktischen Vorgehensweisen verfolgen Deutschtrainer*innen im Projekt „Deutsch Alpha Nord“ des AMS bei der Vermittlung von Grammatik?

Das Ziel ist es, die Handlungsstrategien und Vorgehensweisen der Befragten im vorgestellten theoretischen Hintergrund zu verorten.

Das Kapitel gliedert sich in drei Teile. Zunächst wird die Datenerhebung mittels Expert*inneninterview beschrieben, dann wird die Datenaufbereitung dargestellt und zuletzt wird die Auswertung der Daten dargelegt. Anschließend werden die Interviews kategorienbasiert analysiert.

6.1 Datenerhebung

Im Fokus dieses Kapitels steht die Begründung für die Wahl der Erhebungsmethode sowie die Beschreibung der Erhebung der Daten, die mittels Expert*inneninterviews ermittelt wurden. Außerdem sollen der Interviewleitfaden sowie dessen Entstehung vorgestellt werden.

Während quantitative Studien das Ziel haben, objektive Aussagen über die Realität machen zu können, stehen im Fokus qualitativer Studien hingegen subjektive Wirklichkeiten, Sinnkonstruktionen und Alltagstheorien (Misoch, 2015, S. 1f.). Da das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit auf subjektiven Einstellungen und Methoden liegt, ist eine qualitative Studie als Erhebungsmethode besser geeignet. Qualitative Forschung kennzeichnet sich unter anderem durch Subjektbezogenheit, die Ermittlung individueller Sichtweisen, die Erfassung subjektiver Handlungsmotive und die differenzierte Beschreibung von Inhalten und Prozessen. Zu betonen ist, dass durch qualitative Forschung Repräsentativität nicht im statistischen, sondern im exemplarischen Sinne erreicht werden soll (Misoch, 2015, S. 2f.).

Des Weiteren lassen sich viele Methoden der Realisierung qualitativer Forschungen finden, zum Beispiel Beobachtungen, Fallanalysen, Interviews und Dokumentanalysen (Misoch, 2015, S. 13). Befragungen zählen zu den am häufigsten eingesetzten Datenerhebungsmethoden (Zierer, Speck & Moschner, 2013, S. 62ff.). Diese Masterarbeit bedient sich dem Expert*inneninterview als Forschungsmethode, weil dieses auf die Innensicht einzelner Individuen fokussiert. Aufgrund der unterschiedlichen Kommunikationsformen, mündlich oder schriftlich, und dem Offenheitsgrad lassen sich des Weiteren verschiedene Arten von Befragungen unterscheiden. Ein weiterer Klassifizierungsaspekt ist außerdem der Erhebungsort: Befragungen können face-to-face, telefonisch oder über das Internet stattfinden (Zierer, Speck & Moschner, 2013, S. 64).

Mündliche Befragungen werden in Form von Interviews geführt, dagegen erfolgen schriftliche Befragungen mittels Fragebogen. Diese erscheinen bei größeren Proband*innengruppen als die geeignetste Variante.

In Bezug auf den Grad der Offenheit bzw. der Standardisierung lassen sich ferner drei Arten von Befragungen voneinander unterscheiden: offen, geschlossen oder eine Mischform (Daase, Hinrichs & Settinieri, 2014, S. 103). Diese werden auch als nichtstandardisiert, vollstandardisiert und teilstandardisiert bezeichnet (Zierer, Speck & Moschner, 2013, S. 64). Nicht standardisierte und teilstandardisierte Befragungen zählen zu den qualitativen Erhebungsmethoden.

Nach dem Vergleich von voll-, teil- und nichtstandardisierten Erhebungen erwiesen sich qualitative Verfahren als besser geeignet, die angegebene Forschungsfrage zu beantworten, da ein qualitatives Interview die subjektiven Einstellungen der Lehrpersonen besser erfragen kann. Bei einer vollstandardisierten Vorgehensweise hätten die Befragten dagegen sehr wenig Beantwortungsspielraum (Zierer, Speck & Moschner, 2013, S. 64). Aufgrund der Tatsache, dass im Rahmen dieser Masterarbeit spezielle Informationen und individuelle Sichtweisen von einer spezifischen Zielgruppe verlangt werden, eignen sich demnach Interviews im Vergleich zu Fragebögen als Erhebungsmethode besser. Diese sind der beste Zugang zu subjektiven Weltanschauungen. Mit diesem Instrument lassen sich Meinungen, Einstellungen, Erlebnisse und subjektive Bedeutungszuschreibungen erfragen, die für diese Masterarbeit von besonderer Relevanz sind. Nicht erhoben werden kann dabei dennoch das tatsächliche Verhalten der interviewten Personen, da die von ihnen geleiteten Unterrichtseinheiten im Rahmen dieser Arbeit nicht beobachtet werden.

Darüber hinaus scheint die Entscheidung zwischen nichtstandardisierten und teilstandardisierten Interviews offensichtlich zu sein, denn nur mit teilstandardisierten Interviews lassen sich die Ergebnisse auch tatsächlich vergleichen und somit den theoretischen Ansätzen zuordnen. Bei nichtstandardisierten Interviews gibt es keine Vorgaben, weder für die Interviewer*innen noch für die Befragten, die somit sehr viel Spielraum haben. Dagegen gibt es bei teilstandardisierten Interviews vorformulierte Fragen, deren Reihenfolge und Antwortmöglichkeiten allerdings nicht genau vorgegeben sind (Zierer, Speck & Moschner, 2013, S. 64).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass man sich bei dieser Masterarbeit für ein teilstandardisiertes Interview als Erhebungsmethode entschieden hat, weil das Ziel dieser

Arbeit sein soll, eine explorative Untersuchung durchzuführen. Hier soll das Wissen und Handeln bestimmter Subjekte im Vordergrund stehen und mithilfe dieser Subjekte sollen Muster erkannt werden, um so Hypothesen generieren zu können. Unter den Formen teilstandardisierter Interviews ist für diese Arbeit die Wahl auf das Expert*inneninterview gefallen, die persönlich stattgefunden haben. Diese Art der Datenerhebung wird im nächsten Unterkapitel näher betrachtet.

6.1.1 Erhebungsmethode: Das Expert*inneninterview

In diesem Kapitel wird zunächst das Expert*inneninterview als Erhebungsmethode vorgestellt. Des Weiteren wird die Wahl dieser Forschungsmethode im Rahmen dieser Arbeit begründet und der Begriff „Experte/Expertin“ näher definiert. Zusätzlich wird der Begriff dann in Bezug auf die für diese Arbeit befragten Personen analysiert.

Das Expert*inneninterview wird trotz seiner definitorischen Unschärfe sehr oft verwendet. Es handelt sich um eine Interviewform, unter der in der gängigen Forschung verschiedene Arten teilstrukturierter Leitfadeninterviews verstanden werden. Die Besonderheit bei solchen Interviews ist, dass sie nicht inhaltlich oder methodologisch, sondern lediglich in Bezug auf die Befragtengruppe definiert sind (Misoch, 2015, S. 120). In der Regel werden Expert*inneninterviews als leitfadengesteuerte Interviews realisiert. Sie haben eine thematische Struktur und versuchen mittels erzählgenerierender Fragen Themenbereiche und Handlungsfelder zu untersuchen (Misoch, 2015, S. 124). So wie bei anderen Arten teilstandardisierter Interviews bildet auch hier der Leitfaden das Herzstück der Befragung. Durch ihn werden das Thema und die Fragen eingegrenzt. Die Reihenfolge der Fragen und die Antwortmöglichkeiten bleiben allerdings offen. Somit ist die Handhabung des Leitfadens weitestgehend flexibel. Vorteile von leitfadengesteuerten Interviews sind, dass das Thema auf relevante Aspekte eingegrenzt wird und die Ergebnisse dadurch vergleichbar werden. Daten, die auf diese Weise erhoben werden, eignen sich dazu, systematisiert zu werden. Es kann zum Beispiel eine Typenbildung stattfinden oder eine Hypothese generiert werden (Zierer, Speck & Moschner, 2013, S. 64f.; Misoch, 2015, S. 66). Auch im Rahmen dieser Arbeit werden Expert*inneninterviews als Leitfadeninterviews konzipiert, bei denen Expert*innen im Handlungsfeld von Deutschkursen im AMS befragt werden.

Das Ziel von Expert*inneninterviews ist die Erhebung von Expert*innenwissen. Dabei werden Personen befragt, die in dem jeweiligen Untersuchungsbereich als besonders kompetent gelten. Sie repräsentieren das Handlungsfeld, in dem sie tätig sind (Riemer,

2016, S. 167). Die Frage, wer als Experte oder Expertin gilt, wird in der Literatur kontrovers diskutiert (Misoch, 2015, S. 127). Hier wird man sich auf die These stützen, dass Expert*innen Personen sind, die über ein spezifisches Sonderwissen verfügen, das sie sich durch eine Ausbildung oder durch die Tätigkeit in einem bestimmten Bereich erworben haben. Zusätzlich handelt es sich um ein Wissen, das nicht Teil des Allgemeinwissens ist. Expert*innen sind somit Personen, die aufgrund ihrer Aktivität in einem Bereich fundierte Auskunft für ein bestimmtes Wissensgebiet geben können (Misoch, 2015, S. 120f.). Im Rahmen dieser Masterarbeit werden Personen, die in einem bestimmten Kurstyp tätig sind, nämlich in den Deutschkursen des Projekts „Deutsch Alpha Nord“, zu ihren Methoden bei der Vermittlung von Grammatik befragt. Durch ihre langjährige Tätigkeit in dem für diese Arbeit untersuchten Handlungsfeld verfügen sie über ein Sonderwissen, das für diese Masterarbeit relevant ist. Aus diesem Grund können die für diese Arbeit befragten Personen als Expert*innen bezeichnet werden.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde beschlossen, Expert*inneninterviews durchzuführen, weil man hier Deutungswissen erheben und dieses bei der Auswertung rekonstruieren möchte (Helfferich, 2011, S. 162). Im Folgenden wird die Befragtengruppe näherdefiniert. Anschließend wird der Interviewleitfaden vorgestellt.

6.1.2 Generierung und Beschreibung der Befragtengruppe

Für die für diese Arbeit durchgeführte Untersuchung wurden insgesamt acht DaZ-Trainer*innen zu ihren Methoden der Grammatikvermittlung in den AMS-Deutschkursen befragt. Es handelt sich hierbei ausschließlich um Personen, die im Projekt „Deutsch Alpha Nord“ des Anbieters „die Berater“ tätig sind. Voraussetzung für die Teilnahme an der Befragung war lediglich, dass die Trainer*innen seit über zwei Jahren als Kursleitende im AMS-Kontext tätig sind. Die befragten Trainer*innen haben außerdem unterschiedliche akademische Hintergründe und berufliche Werdegänge sowie verschiedene Erstsprachen. Vor der Durchführung der Befragungen wurde eine Erlaubnis für die Durchführung dieser Untersuchung von der Projektleitung erhalten.

Die Interviews haben in der Bildungseinrichtung, in den jeweiligen Klassenräumen, stattgefunden. Der Kontakt zu dem Anbieter hat sich dadurch ergeben, dass die Verfasserin dieser Arbeit selbst dort tätig ist. Aus diesem Grund werden sowohl die Interviewpartner*innen als auch die Interviewerin geduzt.

6.1.3 Interviewleitfaden

Die Vorteile eines leitfadensbasierten Interviews im Vergleich zu einer Fragebogenerhebung wurden bereits erörtert (siehe Kapitel 6.1). Insbesondere liegen die Stärken des Leitfadens in der flexiblen Handhabung, thematischen Rahmung, besseren Vergleichbarkeit der Daten und in der Strukturierung des gesamten Kommunikationsprozesses (Misoch, 2015, S. 66).

Um seine Funktionen erfüllen zu können, muss ein Leitfaden nach bestimmten Gütekriterien erstellt werden. Das wichtigste Gütekriterium ist Offenheit. Dieses Kriterium besagt, dass die interviewenden Personen gegenüber den Befragten möglichst offen sein sollten, um neue Hypothesen generieren bzw. weiterentwickeln zu können. Bei der Entwicklung des Leitfadens sollten demzufolge die Forscher*innen die eigenen Hypothesen nicht einfließen lassen, sodass die befragten Personen möglichst unbeeinflusst die Fragen beantworten können (Misoch, 2015, S. 66). Dennoch besteht die Kunst darin, bei den Interviews größtmögliche Offenheit zu schaffen, ohne das Forschungsvorhaben aus den Augen zu verlieren. Ein weiteres wichtiges Prinzip betrifft die Kommunikation im Rahmen des Interviews. Dabei ist es essentiell, dass die Fragen verständlich sind beziehungsweise eine einfache Struktur haben. Das Interview soll einem Alltagsgespräch ähneln (Misoch, 2015, S. 67). Im Kapitel 6.1.4 wird genauer auf Gütekriterien qualitativer Studien eingegangen.

Der Leitfaden von Interviews lässt sich in der Regel in vier strukturelle Ebenen unterteilen. So lassen sich in den Interviews vier Phasen erkennen, die ineinander übergehen. Zunächst findet die Informationsphase statt. Dabei bedankt sich der/die Forscher*in für die Teilnahmebereitschaft und stellt sich und das eigene Projekt vor. Außerdem wird die befragte Person über den Ablauf und die Zielsetzung des Interviews informiert. Des Weiteren bitten die Interviewer*innen um das Einverständnis, das Interview aufzuzeichnen. Darauffolgend findet die Aufwärm- und Einstiegsphase statt. Dabei werden die Interviewten nach Hintergrundinformationen erfragt, zum Beispiel nach ihrer Ausbildung oder beruflichen Laufbahn. Dabei sollen die Befragten ins Reden gebracht werden und eine angenehme, stressfreie Atmosphäre geschaffen werden. Hier findet der Einstieg in den Themenbereich statt. In der anschließenden Hauptphase werden die inhaltlich relevanten Aspekte thematisiert. Zuletzt bekommen die Befragten in der Abschlussphase die Möglichkeit etwas zu ergänzen, wonach im Interview nicht gefragt wurde (Misoch, 2015, S. 68; Zierer, Speck & Moschner, 2013, S. 76). In dem Leitfaden spielen alle vier Phasen des Interviews eine wichtige Rolle. Dennoch bildet die

Hauptphase das Kernstück des Interviews, bei dem nach den für die Untersuchung inhaltlich relevanten Informationen gefragt wird.

Die Hauptphase der Interviews im Rahmen dieses Forschungsvorhabens besteht aus sieben Leitfragen. Diese, wie auch die restliche Struktur des Interviews, wurden in Anlehnung an den Leitfaden von Lamnek und Krell (2016, Beispielleitfaden - beltz.de) sowie nach der Anleitung von Kuckartz et al. (2008) erstellt. Für die Formulierung der Fragen wurden der theoretische Hintergrund und das Forschungsvorhaben fokussiert und die Forschungsfrage wurde in Teilaspekte zerlegt. Das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit liegt in der Vermittlung grammatischer Themen im AMS-Kontext. So sind die wichtigsten Themenbereiche für diese Untersuchung der Stellenwert von Grammatik in diesem Kontext, die Rahmenbedingungen der Deutschkurse, die konkrete Vorgehensweise der Lehrkräfte bei der Grammatikvermittlung sowie das Verhältnis zwischen dieser Vorgehensweise und dem AMS-Kontext. Aus diesen Teilbereichen wurden anschließend verschiedene Fragen für den Leitfaden im Rahmen eines Brainstormings gesammelt und entwickelt. Das Ergebnis ist ein Leitfaden, der in vier Spalten unterteilt ist. Er enthält erzählgenerierende Leitfragen, eine Checkliste mit Stichworten zur Überprüfung, konkrete, detaillierte, Fragen und schließlich Aufrechterhaltungsfragen.

Im Rahmen dieser Interviews gab es insgesamt drei Einstiegsfragen. Die erste lautet: „Kannst du kurz erläutern, welche Ausbildung du gemacht hast?“ Diese dient der Erklärung der verschiedenen Bildungshintergründe der Befragten, die womöglich einen Einfluss auf ihre Unterrichtsart haben können. Ferner werden die Interviewteilnehmer*innen nach ihrem beruflichen Werdegang gefragt, um unter anderem feststellen zu können, welche Erfahrungen sie bereits gesammelt haben, was ihre Karrierelaufbahn ausgemacht hat und schließlich, ob sie Vergleichsmöglichkeiten des Unterrichtskontextes haben. Diese Frage ist insbesondere in Hinblick auf die spätere Frage „Spielt bei der Art der Vermittlung von Grammatik eine Rolle, dass du im AMS Kontext bist?“ wichtig. Die genaue Frage lautet dabei: „In welchen (schulischen) Bereichen hast du bisher schon gearbeitet?“ Zuletzt werden die Interviewteilnehmer*innen danach gefragt, wie lange sie schon im AMS-Kontext tätig sind, da möglicherweise Unterschiede bei der Vermittlung von Grammatik festzustellen sind, je nachdem wie lange die Befragten schon im AMS-Kontext arbeiten.

Nach diesen drei Einstiegsfragen folgen die Leitfragen der Interviews. Die erste Leitfrage lautet: „Du leitest Deutschschulungen im AMS-Kontext. Mich würde interessieren,

welche Besonderheiten so ein Kurs aus deiner Perspektive hat.“ Die konkrete Frage ist dabei: „Worauf fokussieren die AMS-Deutschschulungen in Bezug auf die Ziele?“ Mit dieser Frage soll festgestellt werden welche konkreten Ziele und Besonderheiten die Kurse des Projekts „Deutsch Alpha Nord“ haben. Außerdem möchte diese Frage erklären, worauf die Lehrkräfte in den Kursen den Fokus legen. Dabei wird bei der Analyse darauf geachtet, ob sie sich unter anderem auch auf die Vermittlung von Grammatik konzentrieren.

Anschließend lautet die zweite Leitfrage: „Welchen Stellenwert hat Grammatik in deinem Unterricht?“ Konkret wird danach gefragt, ob grammatisches Wissen ein Ziel oder lediglich ein Mittel des Unterrichts ist und wie die Lehrkräfte bei der mündlichen und schriftlichen Fehlerkorrektur vorgehen. Diese Frage zielt auf die Untersuchung der Relevanz der Grammatikvermittlung und grammatischen Wissens. Außerdem möchte man hiermit feststellen, ob viel Wert auf den grammatisch korrekten Sprachgebrauch im Unterricht gelegt wird.

„Wie gehst du bei der Vermittlung grammatischer Themen vor?“ ist die dritte Leitfrage. Hierbei möchte man sich explizit und so präzise wie möglich erklären lassen, wie die Lehrkräfte bei der Vermittlung eines grammatischen Themas typischerweise vorgehen. Die Absicht ist dabei zu untersuchen, ob Grammatik zum Beispiel vorwiegend explizit oder implizit vermittelt wird und ob eher deduktiv oder induktiv vorgegangen wird. Am besten soll dies an konkreten Beispielen erklärt werden.

Die nächste Frage lautet: „Ändern sich deine Vorgehensweisen und Methoden je nach Niveau?“ Hiermit soll festgestellt werden, ob die Lehrpersonen in den verschiedenen Niveaus anders vorgehen oder ob dagegen ihre Vorgehensweise unverändert bleibt.

Des Weiteren soll mit der Frage „Welche Rolle spielen Fachbegriffe?“ untersucht werden, ob die befragten Personen im Rahmen der Vermittlung grammatischer Strukturen Fachbegriffe verwenden. Damit sind die üblichen Begriffe gemeint, wie zum Beispiel Subjekt, Objekt, Verb, Artikel, Adjektiv usw. Die konkreten Fragen lauten dabei: „Wenn du sie verwendest, wissen die Teilnehmer*innen in der Regel, wovon du sprichst? Wenn du sie nicht verwendest, wie machst du das?“ Diese Frage ist aus dem Grund entstanden, dass die Verfasserin dieser Masterarbeit besonders bei der Verwendung von Metasprache auf Schwierigkeiten gestoßen ist, als in einer B2-Gruppe in einer Vertretungsstunde die Deklination der Adjektive thematisiert werden sollte, wobei circa die Hälfte der Gruppe nicht in der Lage war, ein Adjektiv zu erkennen.

„Spielt es bei der Art der Vermittlung von Grammatik eine Rolle, dass du im AMS Kontext bist?“ ist die nächste Frage. Diese beruht auf der Annahme, dass bei der Grammatikvermittlung im AMS-Kontext aufgrund verschiedener Besonderheiten, unter anderem zum Beispiel der speziellen Zielgruppe, und Rahmenbedingungen, anders vorgegangen werden muss als in anderen Kontexten, zum Beispiel an der Universität in Sprachkursen für Personen mit einem höheren Bildungsniveau. Mit dieser Frage möchte man herausfinden, ob die befragten Lehrkräfte diese Annahme teilen und danach handeln. Außerdem wird nach den Merkmalen gefragt, welche die Grammatikvermittlung im AMS-Kontext von jenen in anderen Kontexten ausmacht, falls diese vorhanden sind. Die konkreten Fragen sind somit: „Wenn ja, inwiefern? Würdest du in einem anderen Kontext anders vorgehen?“

Folgend stellt sich die Frage: „Welche wichtigen Erfahrungen in Hinblick auf die Vermittlung von Grammatik hast du in diesem Zusammenhang bisher gemacht?“ Die Antworten zu dieser Frage wurden unter dem Code „Besondere Ereignisse“ gesammelt. Ursprünglich war das Ziel dieser Frage, Ereignisse oder Anekdoten im Rahmen der Grammatikvermittlung zu sammeln. An dieser Stelle muss dennoch angemerkt werden, dass diese Frage nach dem dritten Interview für die restlichen Befragungen ausgelassen wurde, da erkannt wurde, dass sie nicht zielführend war und dass die befragten Personen durch die Frage verwirrt waren. Aus diesem Grund wird dieser Code nicht im Analyseraster berücksichtigt. Allerdings werden die erwähnten Erfahrungen der Interviewteilnehmer*innen im Rahmen der Analyse teilweise im Zusammenhang mit den anderen Kategorien kurz erwähnt.

Zuletzt werden die Interviewpartner*innen gefragt, ob sie noch etwas Wichtiges hinzuzufügen haben, das während des Interviews noch nicht besprochen wurde.

Nachdem der gesamte Interviewleitfaden angefertigt wurde, folgte zuerst die formale und inhaltliche Prüfung der Qualität im Rahmen eines Testinterviews. Letzteres zeigte, dass der angefertigte Leitfaden für den Untersuchungszweck adäquat war. Geändert wurde allerdings die Reihenfolge der Fragen. Anschließend wurden die weiteren Interviews durchgeführt.

6.1.4 Gütekriterien und ethische Aspekte der Untersuchung

Unter Gütekriterien versteht man Prinzipien und Kriterien, die ermöglichen, die Qualität einer wissenschaftlichen Arbeit und ihrer Ergebnisse zu beurteilen (Caspari, 2016, S. 16). „Ob wissenschaftliche Untersuchungen den fachspezifischen Ansprüchen [...] genügen,

ob und in welchem Maß die in ihnen gewonnene Erkenntnisse folglich Geltungsanspruch erheben dürfen, sollte an der Einhaltung von Gütekriterien gezeigt werden können“ (Schmelter, 2014, S. 33). Demzufolge müssen bei der Entwicklung des Forschungsdesigns Gütekriterien beachtet werden, um die Gültigkeit der erhobenen Daten gewährleisten zu können.

Ziel qualitativer Forschungsansätze ist das Handeln der Personen im untersuchten Feld zu erforschen und verstehen und aus ihrer Perspektive zu erfassen, sodass Muster, Typen und Zusammenhänge entdeckt werden können. Dabei spielt die Anwendung interpretativer Auswertungsverfahren seitens der Forscher*innen eine große Rolle. Somit ist das Kriterium der Objektivität, das in quantitativen Studien besonders wichtig ist, in qualitativen Forschungsansätzen nicht anwendbar, da hierbei die Subjektivität der Forschungsbeteiligten eine übergeordnete Rolle spielt. Stattdessen ist für qualitative Studien das Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wissenschaftlicher Ergebnisse entstanden. Um Forschungsergebnisse intersubjektiv nachvollziehen zu können, müssen die Vorgehensweisen, Ergebnisse und Annahmen transparent dargestellt werden, sodass die Forschung so unabhängig von den Forscher*innen wie möglich bleibt (Caspari, 2016, S. 17). Somit müssen die Erhebungsmethode und die Forschungsergebnisse trotz persönlicher Reflexion und Interpretation nachvollziehbar und replizierbar sein.

In diesem Fall wurde die Studie in einem Kontext durchgeführt, in dem die Autorin der Untersuchung selbst tätig war. Aus diesem Grund bestanden ein gewisses Vorwissen sowie Voreingenommenheit. Um die höchstmögliche Transparenz zu gewährleisten, wurde demzufolge für diese Arbeit darauf geachtet, dass der Forschungsablauf so detailliert wie möglich dargelegt wird.

Damit verbunden sind u.a. auch das Kriterium der Reliabilität, das in qualitativen Forschungen „die Prüfung der Verlässlichkeit von Daten und Vorgehensweisen“ (Caspari, 2016, S. 17) bedeutet und die Validität der Forschung, die als Untersuchung auf Verzerrungen und Täuschungen der Entstehung der Daten, der Darstellung der Phänomene sowie der daraus abgeleiteten Schlüsse verstanden wird (Caspari, 2016, S. 18). Weitere wichtige Gütekriterien qualitativer Forschung sind Offenheit, Flexibilität, die Darlegung des Vorverständnisses, die Reflexion der Rolle der Forscherin und die Darlegung des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien. Diese zielen „weniger auf Kontrolle, sondern auf Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit“ (Caspari, 2016, S. 18).

Zuletzt ist es grundlegend, insbesondere bei qualitativen Forschungsansätzen, ethische Standards einzuhalten, da hierbei eine persönliche Beziehung zwischen den Forschenden und den Befragten entsteht. Zu den wichtigsten ethischen Prinzipien zählen die informierte Einwilligung und die Nicht-Schädigung der Befragten (Hopf, 2016, S. 197ff.). Zu diesem Zweck wurden die Interviewteilnehmer*innen bereits vor Beginn der Interviews über die Dauer und die Ziele der Untersuchung informiert. Außerdem wurden Anonymität und Vertraulichkeit der Daten gesichert und es wurde darauf geachtet, dass beispielsweise durch die Transkripte keinerlei Rückschlüsse auf die beteiligten Personen möglich sind. Darüber hinaus erhielt jede*r Befragte eine Datenschutzerklärung mit dem Hinweis, dass die Aufnahmen und Transkripte ihrer Interviews jederzeit gelöscht werden können (siehe Anhang).

6.2 Datenaufbereitung

In diesem Kapitel gilt zusammenfassend zu schildern, wie die Daten aufbereitet wurden.

Die Interviews haben zwischen 14 und 49 Minuten gedauert. Alle Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgenommen. Anschließend wurden die Audiodateien mit der Software MAXQDA transkribiert, denn diese erleichtert zusätzlich auch den Auswertungsprozess. Bei der Transkription habe ich mich an den Regeln von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008, S. 27 f.) orientiert, da diese dem für diese Masterarbeit notwendigen Detaillierungsgrad der Transkription gut entsprechen. Zusammenfassend gilt bei diesem Transkriptionssystem, dass wörtlich transkribiert werden muss. Dabei werden Sprache und Interpunktion leicht geglättet. Außerdem wird Dialekt nicht mit transkribiert. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf Befragte oder auf weitere im Projekt involvierte Personen erlauben, werden natürlich anonymisiert. Auslassungspunkte haben die Funktion, längere Pausen zu markieren. Dagegen signalisieren Unterstreichungen besonders betonte Begriffe oder Stellen. Des Weiteren werden zustimmende Lautäußerungen, z.B. „mhm“, nicht transkribiert. Auch abgebrochene Wörter, zum Beispiel wenn sich eine Person verspricht, werden nicht transkribiert. In Klammern werden Einwürfe der jeweils anderen Person sowie Lautäußerungen der befragten Person, wie beispielsweise lachen oder seufzen, gesetzt. In den Transkripten werden die Interviewerin mit einem „I“ und die Befragten mit einem „B“ gekennzeichnet. Die Nummerierung der Befragten (B1, B2, B3...) entspricht

lediglich der zeitlichen Reihenfolge, in der die Interviews durchgeführt wurden (Kuckartz, Dresing et al., 2008, S. 27f.).

Interview	Länge	Ort	Datum
B1	14:14 Minuten	„die Berater“	10.03.2021
B2	18:28 Minuten	„die Berater“	16.03.2021
B3	14:56 Minuten	„die Berater“	17.03.2021
B4	35:12 Minuten	„die Berater“	22.03.2021
B5	28:22 Minuten	„die Berater“	24.03.2021
B6	17:40 Minuten	„die Berater“	01.04.2021
B7	49:49 Minuten	„die Berater“	06.04.2021
B8	41:52 Minuten	„die Berater“	20.04.2021

Tabelle 1: Überblick über die einzelnen Interviews.

6.3 Datenauswertung

Nachdem die durchgeführten Interviews transkribiert wurden, galt das Interviewmaterial hinsichtlich der Forschungsfrage nach Methoden und Vorgehensweisen der Grammatikvermittlung im AMS-Kontext zu analysieren. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte nach der von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008, S. 33ff.) vorgeschlagenen Vorgehensweise. Diese besteht aus mehreren Passagen. Im Rahmen dieser Art der qualitativen Evaluation werden zunächst die Interviews untersucht, indem sie fallweise dargestellt werden. Anschließend werden die Interviews codiert und ein Kategoriensystem wird erstellt. Zuletzt werden die Interviews kategorienbasiert analysiert. In diesem Kapitel gilt diese Passagen darzustellen. Im Folgenden Kapitel werden anschließend die Ergebnisse der Analyse der Interviews präsentiert.

Um mit der Datenerkundung und -auswertung zu beginnen, wurden zunächst alle Interviews gelesen und stichwortartig zusammengefasst, sodass eine Übersicht über das gesamte Datenmaterial gewonnen werden konnte. So sind Fallübersichten entstanden, die als optimale Grundlage für die Analyse dienen.

Nachdem alle Interviews zusammengefasst wurden und Fallübersichten erstellt wurden, erfolgte eine kategorienbasierte Auswertung. Dafür wurden zunächst die thematischen Aspekte festgelegt, nach denen die Interviews analysiert werden müssen, die Codes. Die Codes wurden für diese Masterarbeit unmittelbar in der Software MAXQDA erstellt und bestehen aus einem oder mehreren Wörtern. Einige Codes bestehen aus mehreren zu

analysierenden Unterpunkten. Die Basis für die Erstellung der Codes bildete der Interviewleitfaden. Zum Beispiel wurden die Codes „Konkrete Vermittlung grammatischer Themen“, „Einsatz von Visualisierungsformen“ oder „Verwendung von Fachbegriffen“ bereits anhand des Leitfadens erstellt. Andere für die Untersuchung wichtige inhaltliche Aspekte wurden dagegen induktiv aus den Interviews selbst sowie aus den erstellten Fallübersichten abgeleitet. Das bedeutet, dass beim Lesen und Transkribieren fallübergreifende Themen erkannt wurden, die wichtige Punkte für die kategorienbasierte Auswertung darstellen. Zum Beispiel sind die Aspekte bezüglich der Zielgruppe und der Rahmenbedingungen dieser Deutschkurse erst beim Transkribieren als Auswertungskategorien entstanden. Außerdem wurden für die Erstellung der Codes die Regeln von Kuckartz et al. (2008, S. 37) beachtet. Demzufolge dürfen die Kategorien zum Beispiel weder zu feingliedrig noch zu umfangreich sein und außerdem müssen sie in Hinblick auf die Fragestellung und Untersuchungsziele definiert sein. Weitere Kriterien zur Entwicklung eines guten Kategoriensystems sind, dass die Kategorien im Hinblick auf die Evaluationsziele ergiebig und auf das Datenmaterial anwendbar sind (Kuckartz et al., 2008, S. 36).

Aus der beschriebenen Vorgehensweise resultierte das folgende Kategoriensystem:

<p>Ausbildung und berufliche Tätigkeit der Befragten Zu dieser Kategorie gehören alle Aussagen über die eigene Ausbildung und berufliche Tätigkeit.</p>
<p>Deutschkurse im Projekt „Deutsch Alpha Nord“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ziele Hierzu gehören alle Aussagen, die die Ziele der Deutschkurse im Projekt „Deutsch Alpha Nord“ thematisieren. • Schwierigkeiten bei der Grammatikvermittlung Hierzu gehören alle Aussagen, die die Schwierigkeiten im Rahmen der Grammatikvermittlung in den Deutschkursen im Projekt „Deutsch Alpha Nord“ thematisieren. • Zielgruppe Hierzu gehören alle Aussagen, die die Zielgruppe der Deutschkurse im Projekt „Deutsch Alpha Nord“ thematisieren.
<p>Stellenwert von Grammatik Als wie wichtig erachten die Befragten die Grammatik in diesen Kursen? Geben Sie der Grammatik viel Platz im Unterricht?</p>
<p>Grammatikvermittlung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konkrete Vorgehensweise bei der Grammatikvermittlung Wie gehen die Befragten bei der Vermittlung grammatischer Themen konkret vor? • Fehlerkorrektur Wie gehen die Befragten mit grammatischen Fehlern um? • Orientierung am Lehrwerk Orientieren sich die Befragten stark am Lehrwerk (vor allem in Bezug auf die grammatische Progression)? • Einsatz von Visualisierungsformen Werden Visualisierungsformen beim Grammatikunterricht verwendet? • Verwendung von Fachbegriffen Werden Fachbegriffe bei der Vermittlung grammatischer Themen verwendet?
<p>Die Rolle der Rahmenbedingungen des Projekts DAN und des AMS-Kontextes bei dieser Vorgehensweise Welche Rolle spielen die Rahmenbedingungen des Projekts und insgesamt der AMS-Kontext bei der Art der Befragten, Grammatik zu vermitteln? Würden sie in einem anderen Kontext anders vorgehen?</p>
<p>Persönliche Reflexion Zu dieser Kategorie gehören alle Aussagen, die die eigene Tätigkeit sowie das Projekt und den Kontext reflektieren.</p>

Tabelle 2: Das erstellte Kategoriensystem.

Nachdem alle Codes festgelegt wurden, wurden alle Interviews codiert. Dies bedeutet, dass die Interviewtranskripte durchgelesen wurden und die Textpassagen zu den

jeweiligen thematisch passenden Codes zugeordnet wurden. Auch dieser Schritt erfolgte problemlos im Programm MAXQDA. Wie von Kuckartz et al. (2008, S. 39) festgesetzt, wurden auch für diese Masterarbeit Sinneinheiten codiert, die aus mindestens einem Satz bestehen. Hauptsächlich sind es aber meistens ganze Absätze oder auch mehrere Absätze und die einleitende Interviewfrage. Dabei wurde darauf geachtet, dass die codierte Textstelle auch alleine ausreichend verständlich ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Auswertung der Daten sich an thematischen Feldern orientiert, die eine Grundlage für die Beschreibung und Interpretation der Daten bieten. Interviewpassagen wurden nach der Transkription thematisch angeordnet, Textpassagen innerhalb derselben Themenfeldern wurden miteinander verglichen und das gesamte Material wurde anschließend analysiert. Für die kategorienbasierte Analyse der Interviews wurden unter anderem einige der verschiedenen Kriterien angewendet, die auch Kuckartz et al. (2008, S. 43ff.) vorschlagen. Beispielsweise wurden für jede Kategorie die wichtigsten Punkte und Textstellen zusammengefasst, beschrieben und interpretiert. Wenn sinnvoll, wurden einige Interviewpassagen zitiert. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Zitate nicht zu lang sind und dass sie, wenn möglich, im Text integriert sind. Außerdem wurden einige Bilder hinzugefügt, die bei den Interviews aufgenommen wurden.

Im Folgenden Kapitel wird die kategorienbasierte Analyse präsentiert.

7. Kategorienbasierte Analyse der Interviews

7.1 Ausbildung und berufliche Tätigkeit der Befragten

In dieser Kategorie werden die verschiedenen Ausbildungswege und berufliche Tätigkeiten der befragten Personen dargelegt. Eine tabellarische Übersicht findet sich im Anschluss (siehe Tabelle 2).

Aus der Analyse der durchgeführten Interviews konnte festgestellt werden, dass drei der acht befragten Personen Übersetzung studiert haben: B1 in den Sprachen Italienisch, Ungarisch und Deutsch (B1, Z. 4-6), B2 hat die Sprachen nicht spezifiziert, behauptet aber von sich „ich bin keine Pädagogin“ (B2, Z. 4-5). Schließlich hat B4 Übersetzung in Deutsch, Englisch und Spanisch studiert und zusätzlich die Schule des Sprechens besucht (B4, Z. 4-12). Von den anderen Interviewteilnehmer*innen hat eine Person, B3,

Germanistik in Ungarn studiert (B3, Z. 4). Dabei betont die Befragte, dass, „wenn man das im Ausland studiert, dann ist es auch automatisch eine DaF/DaZ Ausbildung“ (B3, Z. 4-5). B6 hat eine Tourismus-Schule besucht und anschließend Russisch und Polnisch studiert (B6, Z. 4-6). B7 hat dagegen Deutsch und Französisch studiert (B7, Z. 4-6) und B8 Germanistik und Skandinavistik (B8, Z. 4). Lediglich eine befragte Person, nämlich B5, hat nach dem Bachelor in Kultur- und Sozialanthropologie einen Master in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache besucht (B5, Z. 4-8). Anzumerken ist dabei dennoch auch, dass B1 zusätzlich zum Studium eine dreimonatige DaF/DaZ Ausbildung gemacht hat (B1, Z. 6-7). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass zwei der acht Interviewteilnehmer*innen einen DaF/DaZ-Bildungshintergrund haben.

Beruflich waren die Befragten in verschiedenen Bereichen und Instituten tätig. Allerdings wird zu Beginn des Interviews danach gefragt, in welchen (schulischen) Bereichen die Interviewteilnehmer*innen bereits gearbeitet haben. Aus diesem Grund beziehen sich die meisten Antworten lediglich auf Unterrichtskontexte. Ausschließlich eine befragte Person berichtet auch von Tätigkeiten in anderen Bereichen. B1 sagt, im DaF/DaZ Kontext nur bei „die Berater“ gearbeitet zu haben und dies seit vier Jahren (B1, Z. 11). B2 hat zunächst Einzelunterricht in verschiedenen Firmen meistens für Personen mit einem hohen Bildungshintergrund angeboten, anschließend ist sie 2012 zu den AMS-Projekten gewechselt (B2, Z. 10-24). Des Weiteren hat B3 zuerst in einem ungarischen Gymnasium unterrichtet und hat dann vor neun Jahren bei „die Berater“ angefangen zu arbeiten (B3, Z. 10-11). B4 hat nach dem Abschluss der Ausbildung bei der Schule des Sprechens, vor vier Jahren, bei „die Berater“ angefangen. Kurz davor hat B4 für eine Woche eine Kollegin in einem Institut im 15. Wiener Bezirk vertreten. Dabei hatte sie die Möglichkeit, eine erste kurze Unterrichtserfahrung zu machen (B4, Z. 20-40). Die erste Unterrichtserfahrung von B5 ist das Auslandspraktikum gewesen, das man als Student*in der Universität Wien u.a. im Rahmen des Masters DaF/DaZ absolvieren kann. B5 ist nach Aserbaidshan gegangen und hat an der Translationsuniversität und an der Sprachenuniversität vor allem Konversations- und Landeskundeunterricht erteilt. Daraufhin hat sie den Aufenthalt verlängert, um dort Englisch zu unterrichten. Nach der Rückkehr hat sie bei der Volkshochschule sowohl bunt gemischte Kurse als auch lediglich Asylbewerber*innen Deutsch unterrichtet. Zuletzt hat B5 bei „die Berater“ angefangen, zunächst in einem Vorstudienlehrgang Projekt mit Student*innen und später im Projekt Deutsch Alpha Nord, in dem sie seit zwei Jahren tätig ist (B5, Z. 13-42). B6 hat zunächst Polnisch für Anfänger*innen und Fortgeschrittene an der

Wirtschaftsuniversität Wien unterrichtet. Deutsch hat B6 ausschließlich bei „die Berater“ und zwar seit sieben Jahren unterrichtet (B6, Z. 9-14). B7 hat ausschließlich im Fremdsprachenbereich gearbeitet. Als erstes hat B7 als Übersetzerin in Kanada und Rumänien und anschließend als Englisch-, Französisch- und Deutschtrainerin in Kanada und Österreich gearbeitet. Dabei hat sie stets in der Erwachsenenbildung unterrichtet. Seit sieben Jahren ist B7 bei „die Berater“ (B7, Z. 9-26). Zuletzt hat B8 in einer privaten Abendkurschule sowie ehrenamtlich mit Flüchtlingen gearbeitet. Seit sechs Jahren ist B8 bei „die Berater“ tätig (B8, Z. 22-27).

Die folgende tabellarische Übersicht liefert Informationen über die Ausbildung und die berufliche Tätigkeit der Befragten:

Befragte*r	Ausbildung	Berufliche Tätigkeit	Jahre im Projekt DAN tätig
B1	Übersetzung (Ital./Ung./Dt.) + DaF/DaZ Ausbildung	-„die Berater“	4
B2	Übersetzung	-Einzelunterricht in Firmen -Verschiedene AMS-Projekte	9
B3	Germanistik	-Ungarisches Gymnasium -„die Berater“	9
B4	Übersetzung (Dt./Eng./Sp.) + Die Schule des Sprechens	-Vertretung in einem Institut im 15. Bezirk -„die Berater“	4
B5	Bachelor: Kultur- und Sozialanthropologie + Master: DaF/DaZ	- Auslandspraktikum in Aserbaidshan -Volkshochschule -„die Berater“	2
B6	Tourismus + Russisch und Polnisch	-Polnischunterricht an der WU Wien -„die Berater“	7
B7	Deutsch und Französisch	-Übersetzerin in Kanada und Rumänien -Engl.-, Franz.- und Dt. Trainerin in	7

		Kanada und Österreich -,„die Berater“	
B8	Germanistik und Skandinavistik	-Private Abendkursschule -Ehrenamtlich mit Flüchtlingen -,„die Berater“	6

Tabelle 3: Tabellarischer Überblick über die Ausbildung und berufliche Tätigkeit der Interviewpartner*innen.

7.2 Deutschkurse im Projekt „Deutsch Alpha Nord“

Diese Auswertungskategorie gilt der Auseinandersetzung mit den Deutschkursen im Projekt DAN. Die Kategorie gliedert sich in fünf verschiedene Bereiche. Zunächst werden alle Aussagen der Befragten bezüglich der Ziele der Deutschkurse im Projekt Deutsch Alpha Nord gesammelt. Anschließend geht es um die Schwierigkeiten bei der Vermittlung von Grammatik und die Zielgruppe der Kurse.

7.2.1 Ziele

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die befragten Personen ähnliche Ziele benannt haben. B1 stellt fest:

Am Ende sollten sie [gemeint sind die Kursteilnehmer*innen] eine Prüfung ablegen und [...] die Prüfung bestehen. Sie sollten ein Zertifikat in der Hand haben. Sie sollten vorbereitet sein für den Arbeitsmarkt. Ich glaube, das ist der Hintergrund vom AMS. (B1, Z. 22-24)

Zusätzlich zu dem Grobziel des AMS geht B1 auf die persönlichen Ziele der Teilnehmer*innen ein und erklärt, dass eine große Diskrepanz unter den Teilnehmer*innen besteht. Während einige die Deutschkurse besuchen, um später eine Ausbildung machen zu können, gibt es andere Kursbesucher*innen, die eigentlich keine Motivation für den Kursbesuch haben, dennoch daran teilnehmen müssen, weil das vom AMS so vorgesehen ist (B1, Z. 38-43). Im Rahmen der sprachlichen Feinziele, vermutet B1, dass die Teilnehmer*innen das Ziel haben, gut Deutsch sprechen zu können und fügt hinzu: „die wenigsten (...) haben den Anspruch, sie möchten gut schreiben können“ (B1, Z. 153-154).

B2 macht die Kursziele von der Motivation, den Kompetenzen und Zukunftsplänen der Teilnehmer*innen abhängig. Das heißt, dass im Falle guter Verständigung grammatischer Themen grammatisches Wissen auch ein Ziel des Unterrichts wird. Andererseits:

Ich sage jetzt einmal, sagen wir, jemand möchte als Küchenhilfe, Koch, Reinigungskraft und so weiter arbeiten, dann werde ich diese Person nicht mit der Grammatik bis zum geht nicht mehr quälen, wenn ich sehe, dass sie das eher nicht so gut kann. Dann gehe ich eher darauf hinaus, dass sie sich in der Arbeit verständigen kann und dass sie sich dabei auch wohlfühlt. (B2, Z. 56-60)

Dabei versucht B2 innerhalb der Kurse zu differenzieren. Dagegen stellt B3 unmissverständlich fest, grammatisches Wissen „ist nicht Ziel des Unterrichts. Das Ziel ist die Kommunikation im [...] Alltagsleben, schriftliche und mündliche Kommunikation egal ob jetzt gelesen oder gesprochen“ (B3, Z. 53-55).

B4 hebt hervor, dass das grobe Kursziel ziemlich strikt vom AMS vorgegeben ist. „Das Ziel ist im Endeffekt die Prüfung, wo wir wieder daran sind bei den Rahmenbedingungen, die halt hier sehr strikt vorgegeben sind“ (B4, Z. 87-88) und kritisiert, dass zum Beispiel im B1 Kurs aufgrund der beschränkten Zeit und der vielen Leistungen, die in jedem Kurs erbracht werden müssen (s. Kapitel 5.2.2) kaum Zeit für etwas anderes als Prüfungsvorbereitung besteht (B4, Z. 94-96). Des Weiteren betont B4, dass das Kursziel mit der jeweiligen Gruppe individuell festgelegt werden muss, da die Teilnehmer*innen und die Gruppen sich sehr voneinander unterscheiden können. „[E]s ist einfach sehr viel Improvisation in diesem Job, weil du nie weißt, welche Menschen dir begegnen und wie die Gruppen zusammengesetzt sind“ (B4, Z. 105-106). Obwohl das grobe Ziel vom AMS vorgegeben ist, nämlich die Prüfung zu bestehen, muss man jedoch für jede neue Gruppe einen eigenen Schwerpunkt, der von Grammatik bis hin zum Sprechen oder Schreiben variieren kann (B4, Z. 97-110).

Ähnlich sieht das B5:

Auch wenn man das nicht so hören will, ja, aber es fokussiert natürlich auf die Prüfung dann am Ende, ja. Nicht für mich persönlich, aber ich denke, dass das AMS, also für den Auftraggeber ist es klar, dass das Ziel ist, eine Prüfung... Also dass die Kursteilnehmer eine Prüfung machen am Ende. (B5, Z. 48-52)

Persönlich sieht auch B5 die Kursziele als etwas, das individuell festgelegt werden muss. Während einige Teilnehmer*innen das Zertifikat zum Beispiel aus bürokratischen Gründen (Visum, Arbeit usw.) brauchen, ist die Prüfung für andere irrelevant. Für diese Zielgruppe ist es wichtig, den Schwerpunkt nicht lediglich auf die Prüfung zu legen (B5, Z. 55-67).

Auch B6 stellt fest, dass das Ziel ist, die Abschlussprüfung zu bestehen. Des Weiteren ist die Aufgabe der AMS-Deutschkurse, dass die Teilnehmer*innen im Anschluss einen Arbeitsplatz finden. Sprachlich liegt der Hauptfokus auf dem Lesen und Schreiben (B6, Z. 29-32). B7 sieht grammatisches Wissen nicht als Ziel der Kurse. Dennoch erkennt sie,

dass Grammatik jedoch eine wichtige Rolle bei der Sprachvermittlung und -verwendung spielt. Der Fokus liegt auf der Vermittlung von Grundkenntnissen:

Aber, was ist wichtig für sie, ist dass sie Grundkenntnisse, ja, also einfach so bekommen und dass sie sich verständigen können, dass sie - wie gesagt - noch einmal diese Angst überwinden ja also einfach zu sprechen. (B7, Z. 85-88)

Wie schon andere Interviewteilnehmer*innen, berichtet auch B8 von zwei Kurshauptzielen, die vom AMS vorgegeben sind: eine Arbeit zu finden und die Abschlussprüfung zu bestehen (B8, Z. 46-49). Sprachlich sollten die Kursteilnehmer*innen außerdem selbstverständlich ihr Deutsch verbessern, „damit sie auch einen besseren Eindruck hinterlassen“ (B8, Z. 85).

7.2.2 Schwierigkeiten bei der Grammatikvermittlung

I: Was würdest du sagen - jetzt insgesamt - ist die größte Schwierigkeit in diesem Zusammenhang, also im AMS-Kontext und bei der Vermittlung von Grammatik?

B4: (...) Muss ich eins nennen? (Beide lachen.) (B4, Z. 291-294)

Dieser Interviewabschnitt fasst dieses Unterkapitel gut zusammen. Bei der Analyse der Interviews stellte sich heraus, dass in Bezug auf die Grammatikvermittlung im AMS-Kontext mehrere Schwierigkeiten erwähnt wurden. Im Folgenden werden diese thematisiert und dargestellt.

B1 erklärt zum Beispiel, dass die Heterogenität der Gruppen eine Schwierigkeit darstellt. Nicht nur sind die Gruppen im Hinblick auf die Herkunft der Lerner*innen heterogen, sondern auch bezüglich ihrer Bildungshintergründe. An dieser Stelle muss noch einmal erwähnt werden, dass die Kurse zwar an Teilnehmer*innen gerichtet sind, die maximal einen Pflichtschulabschluss haben, dennoch auch Personen daran teilnehmen, die in ihren Heimatländern studiert haben, aber deren universitärer Abschluss in Österreich (noch) nicht anerkannt wurde. Aus dieser Ausgangssituation ergeben sich teilweise Gruppen, in denen sowohl Teilnehmer*innen sind, die maturiert oder studiert haben, als auch Personen, die nur wenige Jahre in der Schule waren oder die Schule gar nicht besucht haben und vielleicht auch in ihren Erstsprachen weder lesen noch schreiben können. Diesen Punkt sieht B1 als eine Herausforderung für die Lehrpersonen und sagt: „[D]as Problem ist halt immer, man muss eine Mitte finden. Ich kann mich weder an den Akademiker orientieren noch an dem an der an der Frau, die überhaupt keinen Bildungshintergrund hat. Das, ja, ist schwierig.“ (B1, Z. 53-55).

Auch B4 behauptet, dass der unterschiedliche Bildungshintergrund der Lernenden problematisch sei und fügt hinzu, dass er meistens mit der Motivation einhergeht: je höher

der Bildungshintergrund, desto höher die Motivation. Personen mit einem höheren Bildungshintergrund fällt es leichter, den Nutzen von Grammatik zu verstehen (B4, Z. 295-299).

Wenn ich jetzt jemandem ohne Schulbildung und ohne großes Interesse daran erkläre, dass es (...) "das rote Auto" und nicht "das rotes Auto" heißt, ist ihm das ziemlich egal, weil die Leute verstehen ihn so oder so, auf den Buchstaben kommt es für ihn einfach nicht darauf an und auch sein Umfeld gibt ihm das Feedback, das versteht es. (B4, Z. 299-303)

Grundsätzlich kann man aber sagen, dass die Kursteilnehmer*innen, die einen höheren Bildungsabschluss haben, verhältnismäßig sehr wenige sind. So sind kaum Erfahrungen mit dem Fremdspracherwerb vorhanden, denn kaum ein*e Teilnehmer*in hat bereits eine Fremdsprache erworben. Auch dies erschwert die Vermittlung von Grammatik, denn die Lernenden sind beispielsweise mit Fachbegriffen nicht vertraut. Auf die Frage nach der größten Schwierigkeit in diesem Zusammenhang antwortet B1 so:

Dass sie mit den Begriffen nichts anfangen können. Was ist ein Verb, was ist ein Nomen. (...) Auch wenn ich es einfach runterbreche, wenn ich immer wieder wiederhole, was ist, was ist denn ein Verb in einem Satz, wofür brauchen wir das oder so. Das ist einfach... Oft habe ich das Gefühl, dass das [...] nicht begriffen wird, so. (B1, Z. 119-127)

B2 erwähnt außerdem, dass die Teilnehmer*innen nicht nur sprachliche Schwierigkeiten haben, sondern dass sie sich zusätzlich mit der schulischen Vorgehensweise, die in diesem Projekt angewendet wird, nicht auskennen. Daher wissen sie zum Beispiel nicht mit den gängigsten Übungsformen umzugehen und sind oft damit überfordert (B2, Z. 30-33). B2 betont, dass es eine Herausforderung ist, in diesem Kontext zu unterrichten, denn: „Es ist viel schwieriger, den Ton zu finden“ (B2, Z. 179). Hierzu erklärt B3 unmissverständlich:

[M]an [kann] ganz grundlegende Grammatik-Sachen nicht als selbstverständlich annehmen, weil die Teilnehmer aus so verschiedenen Kulturen mit so verschiedenen Hintergründen kommen - teilweise auch ganz ohne Schulbildung - dass man mehr praxisorientiert arbeiten muss. Und man muss die Theorie komplett - also so weit es geht - sparen. (B3, Z. 18-22)

Außerdem sieht B3 die größte Schwierigkeit bei der Grammatikvermittlung darin, dass, abgesehen vom Unterrichtskontext, Grammatik stets mystifiziert wird und für extrem schwierig gehalten wird (B3, Z. 153).

B5 spricht von einer weiteren Schwierigkeit in diesem Zusammenhang, und zwar davon, dass die Lehrpersonen wenig Handlungsspielraum haben. Aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe legt B5 dar, dass ausschließlich vorgegebene Arbeitsmaterialien zu benutzen die Förderung der Teilnehmer*innen bei individuellen Schwierigkeiten oder Bedürfnissen hindert. Dabei würde B5 vorzugsweise selbst Arbeitsmaterialien erstellen (B5, Z. 239-252).

Die persönlichen Befindlichkeiten, sowie die verschiedenen Herkunft und Erstsprachen der Kursteilnehmer*innen stellen auch laut B6 eine Schwierigkeit dar. Problematisch ist laut B6 auch, dass die Kursregeln von den Projektverantwortlichen nicht strikt durchgesetzt werden. Wie in 5.2.2 erwähnt, gibt es für die Kursteilnehmer*innen bestimmte Vorgaben, an denen sie sich halten müssen. Beispielsweise können die Teilnehmer*innen nicht zur Abschlussprüfung zugelassen werden, wenn sie keinen Zwischentest und mindestens zwei Probeprüfungen im Laufe des Kurses bestehen. Außerdem dürfen die Lernenden maximal 3-mal denselben Kurs wiederholen. B6 beklagt, dass es dennoch grundsätzlich keine Konsequenzen gibt und erwähnt als Beispiel: „es gibt Leute, die schon fünfmal A2 gemacht haben“ (B6, Z. 194).

Des Weiteren ist für B7 die größte Schwierigkeit, mit falsch eingestuftem Teilnehmer*innen zu arbeiten. B7 erklärt, dass dies oft der Fall ist und dass die Lehrpersonen demzufolge oft mit Gruppen konfrontiert werden, in denen die schwachen, langsamen Lernenden, die nicht zu dem Niveau gehören, die Mehrheit sind. Auch B8 bestätigt das: „die Einteilungen sind eine Katastrophe, wirklich“ (B8, Z. 311-312). B8 bezieht sich darauf, dass die Einstufungstests, die an der Volkshochschule stattfinden nicht aussagekräftig sind. So sind oft zum Beispiel Teilnehmer*innen auf einem A2-Niveau in B1-Kursen zu finden. Dies führt zur Frustration auch für die Lehrenden, denn es ergibt sich für sie die Schwierigkeit, die anderen (stärkeren) Kursteilnehmer*innen nicht zu benachteiligen und gleichzeitig einen effizienten Unterricht zu gestalten, der alle motiviert und miteinbezieht. Des Weiteren sieht auch B7 eine Schwierigkeit darin, Grammatik zu erklären, da viele Teilnehmer*innen keine Grammatikkenntnisse in ihren Erstsprachen haben und sie erkennen den Nutzen von Grammatik nicht. Fehlende Motivation und Bemühungen stellen somit auch ein Hindernis bei der Grammatikvermittlung dar.

Die Heterogenität der Lerner*innengruppen wurde öfters unter den Schwierigkeiten in diesem Kontext erwähnt. Insgesamt sind die Gruppen hinsichtlich des Bildungshintergrunds, des Alters, der Ziele und der Motivation der Teilnehmer*innen sehr heterogen. Dies führt zu Schwierigkeiten für die Lehrenden, die versuchen sollen, im Deutschkurs alle gleichmäßig zu betreuen. Demzufolge plädiert B1 für eine Veränderung des Systems und betont,

dass differenziert werden sollte zwischen Menschen, die Deutsch auf einem bestimmten Niveau brauchen, weil sie dann eine Ausbildung machen wollen, weil sie studieren wollen, weil sie schriftliche Sprache brauchen und Menschen, die, die das absolut nicht brauchen und die ja trotz [...] einer (...) schwachen Grammatik oder mit einfach Kommunikationsfähigkeiten ihren Job machen könnten. (B1, Z. 144-149)

7.2.3 Zielgruppe

Über die Zielgruppe der AMS-Maßnahmen im Rahmen des Projekts Deutsch Alpha Nord wurde bereits unter dem Punkt „Schwierigkeiten bei der Grammatikvermittlung“ Einiges gesagt, denn die Zielgruppe wurde oft erwähnt, als die Interviewteilnehmer*innen nach den Besonderheiten und Schwierigkeiten der Kurse gefragt wurden. In diesem Unterkapitel gilt dennoch tiefer darauf einzugehen, indem auf weitere Äußerungen und Anmerkungen der befragten Personen aufmerksam gemacht wird. „Zielgruppe“ wurde unter den Kategorien für die Analyse aufgenommen, denn sie stellt den Ausgangspunkt dieser Untersuchung dar und von Anfang an war klar, dass sie eine große Rolle im Zusammenhang mit der Grammatikvermittlung spielt.

Die meisten Äußerungen, die sich auf die Kursteilnehmer*innen beziehen, hängen mit der Heterogenität der Lerner*innengruppen, mit der Lernungewohntheit der Teilnehmer*innen und mit ihrer unterschiedlichen Motivation zum Deutschlernen zusammen.

Zum Punkt der Heterogenität fasst dieses Zitat von B4 die Lage recht gut zusammen:

Der jüngste Teilnehmer, den ich hatte, war 16. Der älteste war 64. Ich habe Menschen, die Hirten waren und nie in der Schule waren, gehabt. Ich habe andere Menschen gehabt, die in ihrem Heimatland ein Jurastudium absolviert haben und eigentlich Anwälte waren oder keine Ahnung was genau, ja. Dann hast du halt 12 Menschen zusammengewürfelt von überall im Endeffekt. (B4, Z. 76-80)

Dabei kommt B4 zu folgendem Schluss: „Jeder hat eigentlich ein eigenes Bedürfnis, aber du musst sie halt einfach über den Kamm scheren und schauen, dass du irgendwie das Beste daraus machst“ (B4, Z. 81-83).

Außerdem zählt laut B4 die Zielgruppe aufgrund ihrer Lernungewohntheit zu den Besonderheiten dieses Projekts des AMS und behauptet, dass Personen mit einem höheren Bildungshintergrund insbesondere im Rahmen der Grammatikvermittlung leicht zu erkennen sind, denn diese verfügen über eine andere Wahrnehmung und über größeres Hintergrundwissen, woran sie beim Erlernen der deutschen Grammatik anknüpfen können. Andererseits ist das bei Personen ohne Vorkenntnisse im Fremdsprachenerwerb nicht der Fall, denn sie haben „kein Konzept von Grammatik [...] kein Konzept von Wortgruppen [...]. Für die ist das Verb "schlafen" das gleiche wie "Schlaf"“ (B4, Z. 286-287).

Dass die Kursteilnehmer*innen durchschnittlich sehr lernerfahren sind, zeigt sich in verschiedenen Unterrichtssituationen. Ein Interviewabschnitt der dies verdeutlicht ist der folgende:

I: Okay. Also seit sieben Jahren leitest du eben diese Deutschkurse hier im AMS-Kontext. Was würdest du sagen, was ist die Besonderheit von diesen Kursen hier?

B7: Die Besonderheit, okay. [...] Ich würde mich eher ein bisschen auf eine negative Besonderheit so beziehen, ja. Es ist extrem schwierig sehr oft, Grammatik zu erklären aufgrund mangelnder Kenntnisse - ich meine Grundkenntnisse - ja in der Grammatik und aufgrund der Lernunfähigkeit mancher Teilnehmer*innen, ja. Es ist extrem schwer zum Beispiel eine einfache Wortstellung zu erklären, wo man nicht weiß, was ein Verb ist, was ein Subjekt ist, ja. Das ist in niedrigeren Niveaus, ja. Oft auch also ab B1 gibt es auch ein Problem, dass nicht viele eine Meinung haben oder sie können ihre Meinung nicht mal in ihrer Muttersprache äußern, die sind nicht daran gewöhnt, ja, ihre Meinung zu äußern - ganz zu schweigen von, ja, von Deutsch. (B7, Z. 27-40)

Dass die Lernenden lernerfahren sind, erschwert die Vermittlung von Grammatik, denn sie verfügen nicht über Grundkenntnisse, die den Sprachenlernen erleichtern würden. Dazu kommt, dass die Teilnehmer*innen oft nicht in der Lage sind, Diskussionen zu führen, weil sie nicht daran gewöhnt sind, ihre Meinung auszudrücken, auch wenn die sprachlichen Mittel vorhanden sind.

Diesbezüglich macht B1 darauf aufmerksam, wie anders es ist, mit Studierenden zu arbeiten, die maturiert haben, auf einem gewissen Bildungsniveau sind und für ein bestimmtes Ziel, zum Beispiel eine Ausbildung, Deutsch lernen und mit dieser Zielgruppe zu arbeiten, bei der „alles durchgemischt ist“ (B1, Z. 32). Außerdem ist anzumerken, dass fast alle befragten Personen im Interview betont haben, dass die Kurse im Rahmen dieses Projekts hauptsächlich an Personen mit maximal Pflichtschulabschluss gerichtet sind und dass das einer der Gründe für die Schwierigkeiten bei der Vermittlung von Grammatik sei.

Als einzige befragte Person macht B6 einen Unterschied zwischen den Nationalitäten der Kursteilnehmer*innen. So ist es laut B6 einfacher Lerner*innen aus Ex-Jugoslawien Grammatik zu erklären als Personen, die aus Somalia oder Afghanistan kommen (B6, Z. 153-157). Warum das ihrer Meinung nach so ist, erklärt sie jedoch nicht.

Viele Interviewteilnehmer*innen betonen, dass die Unterrichtsart und -struktur, die im Projekt eingesetzt werden und auf Frontalunterricht basieren, für die lernerfahrenen Kursteilnehmer*innen unangemessen sind. B6 sagt über die Teilnehmer*innen: „[S]ie waren nie in der Schule, ja, und das merkst du sofort, was für uns selbstverständlich ist, eine Aufgabe... Ich muss das verbinden oder ich muss das ergänzen, das ist für viele Leute einfach unlogisch“ (B6, Z. 23-26).

Auch B8 betont es:

Das geht eben nicht so wie es auf der Uni zum Beispiel viele gewöhnt sind. Selbstständiges Lernen ist bei vielen überhaupt nicht existent, ja, und zwar zu einem sehr extremen Grad. Die... Viele oder die meisten - vor allem die dann wenig oder keine Schulbildung haben - brauchen wirklich jemanden, der ihnen mit dem Finger die Sachen zeigt auch. Also viele können mit den Büchern auch gar nicht umgehen. Sind Dinge, die für uns alles... für uns selbstverständlich sind, sind für die wildfremd oder sind für die überhaupt ganz fremd. [...] Aber dann so Dinge wie (...) einfach ins Heft schreiben, ohne dass man über den Korrekturrand schreibt, oder ohne dass man irgendwo irgendwohin irgendwas schreibt und das ganze einfach vormacht. Also Dinge, die man in der Volksschule lernt und die für uns vollkommen banal und selbstverständlich sind, funktionieren oft nicht. (B8, Z. 98-113)

Hinzu kommt, dass die Teilnehmer*innen nicht nur mit den erwähnten grundlegenden Aspekten des Unterrichts nicht vertraut sind, sondern auch Übungsformate nicht kennen. Beispielsweise verstehen sie oft nicht, was ein Dialog ist und dass beim Lesen eines Dialogs sich zwei oder mehr Personen abwechseln müssen: „Da musst du dann sagen: "Jetzt lesen Sie, jetzt lesen Sie, jetzt lesen Sie"“ (B6, Z. 167-169).

Statt der schulischen Vorgehensweise, die aktuell im Unterricht angewendet wird, schlagen die befragten Lehrpersonen ein System vor, das lerner*innen- und erfolgsorientierter sein könnte:

Also wenn es vielleicht ein Projekt gäbe, wo man jeden Tag arbeitet und dann jeden Tag aber auch ein paar Stunden Deutsch - vielleicht sogar am Arbeitsplatz oder in der Nähe dort - hätte. Ich denke, das wäre für viele einfach besser, weil das einfach alltagsorientierter ist und mehr das ist, was sie brauchen. (B4, Z. 67-71)

Ein weiterer Punkt, über den die Interviewteilnehmer*innen sich geäußert haben, ist die Motivation der Lerner*innen. Dennoch unterscheiden sich Meinungen dazu, denn während B7 sagt, bisher sehr motivierende und sehr motivierte Gruppen gehabt zu haben (B7, Z. 488), behauptet B8, dass die Lerner*innen keine Lust haben, etwas Neues zu lernen (B8, Z. 106). An dieser Stelle muss dennoch angemerkt werden, dass auch B7 behauptet: „ganz wenige bemühen sich so ein bisschen schönere Strukturen oder komplexere Strukturen zu benutzen“ (B7, Z. 442-443) So sprechen sie zum Beispiel immer von „die Menschen“, obwohl ihnen gerade der Begriff „Mitbewohner“ erklärt worden ist.

Zum Thema Motivation bringt B2 aber ein Beispiel einer sehr motivierten Lernerin:

Ich habe zum Beispiel aus Afghanistan eine junge Dame gehabt, die die sich ins Lernen gestürzt hat, obwohl sie in der Heimat nur von der Nachbarin Schreiben gelernt hat und es gibt Personen, die damit wirklich nichts anfangen können. Also es ist verschieden, es ist wirklich total verschieden. Es ist... ich kann das so nicht sagen, ja. (B2, Z. 140-145)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Zielgruppe, aufgrund der Besonderheiten, die sie ausmachen (niedriges Bildungsniveau, große Heterogenität,

teilweise niedrige Motivation zum Deutscherwerb), ein Faktor darstellt, der bei dieser Untersuchung nicht außer Acht gelassen werden darf.

7.3 Stellenwert von Grammatik

In dieser Kategorie werden alle Ansichten der Befragten bezüglich des Stellenwerts von Grammatik im Rahmen der Deutschkurse im Projekt DAN wiedergegeben.

Zu diesem Punkt lassen sich Aussagen finden, die teilweise in verschiedene Richtungen gehen. Während einige Interviewteilnehmer*innen auf die Frage „Welchen Stellenwert hat Grammatik in deinem Unterricht?“ bzw. „Hat Grammatik einen hohen Stellenwert?“ leicht zögern, erklärt B3 zweifellos: „Nein. Wozu? Wenn jemand kein Sprachwissenschaftler werden möchte, wozu?“ (B3, Z. 145) Außerdem setzt sie wie folgend fort:

Bei A2 gibt es für Sprechen 20 Punkte, davon sind 5 Punkte Grammatik. Und das ist ungefähr die Relation. (I: Okay.) [...] Eigentlich bis Niveau B2 ist Grammatik weniger wichtig, also bis B2 geht es um Kommunikation. Ab B2 wird es dann interessanter, dass das auch wirklich richtig ist. (B3, Z. 170-174)

Sie fügt dennoch auch hinzu, dass sie einen Unterschied innerhalb der Grammatikthemen macht. Einige Themen, wie beispielsweise die Satzstruktur und die Verbkonjugation, sind grundlegend, sowohl für eine erfolgreiche Kommunikation als auch im Rahmen der Abschlussprüfungen. Weniger wichtig sind ihrer Meinung nach zum Beispiel die n-Deklination und die Adjektivdeklination. Diese sollten schon ab A1 thematisiert werden, B3 erklärt jedoch, dass sie diese Themen kaum unterrichtet (B3, Z. 41-50).

Auf der anderen Seite erklärt B4, dass Grammatik wichtig ist, um Missverständnisse vorzubeugen: „[G]erade mit "wo?", "wohin?" und Präpositionen macht ein kleines Wort einen großen Unterschied und das ist halt auch Grammatik“ (B4, Z. 131-133). B4 legt viel Wert auf die Korrektheit der schriftlichen Produktion und somit auch „mehr Wert auf Grammatik als manch andere“ (B4, Z. 122-123), denn sie lernt selbst gerne schriftlich und ist der Meinung, dass, „wenn es schriftlich nicht funktioniert, dann wird es auch mündlich nicht funktionieren“ (B4, Z. 123-124).

B1 behauptet, zu versuchen, Grammatik als weniger wichtig zu erachten als sie sie im Normalfall erachten würde, denn „es funktioniert halt hier schlecht“ (B1, Z. 50). B2 berichtet von einer Differenzierung, die sie im Unterricht macht. Zunächst differenziert sie, wie auch B3, zwischen den Grammatikthemen. So haben Themen, die zum korrekten Verständnis beitragen, einen höheren Stellenwert als andere, die normalerweise zu keinen

Missverständnissen führen. Zum Beispiel ist auch laut B2 die Adjektivdeklinaton nicht von essenzieller Bedeutung, denn der Sprecher oder die Sprecherin trotzdem verstanden wird, auch wenn er oder sie die korrekte Deklination des Adjektivs verfehlt (B2, Z. 45-52). Andererseits sind grammatische Aspekte, die zu Missverständnissen führen können, eher zu thematisieren: „Zum Beispiel ein Schüler hat mir einmal ein Beispiel gesagt "meine Mutter kocht mich". Da sage ich "mir"“ (B2, Z. 50-51). Außerdem differenziert B2 auch nach Teilnehmer*in innerhalb der Lerner*innengruppen und behauptet, dass wenn die Lerner*innen beim Unterricht mithalten können, dann wird so vorgegangen wie in einem beliebigen Sprachkurs, ohne die Besonderheiten der Zielgruppe zu beachten. Andererseits, wenn die Kursteilnehmer*innen nicht so gut mit Grammatik umgehen können, dann wird der Unterricht praktischer gestaltet. Dabei wird nicht so sehr auf Grammatik fokussiert und diese wird hauptsächlich anhand von E-Mails und Dialogen erklärt (B3, Z. 35-43). Wie hoch der Stellenwert von Grammatik ist und demzufolge ob in den Kursen auf Grammatik fokussiert wird, liegt außerdem auch an den Zielen der Lerner*innen: Personen, die im Anschluss an den Kurs zum Beispiel als Reinigungskraft oder Küchenhilfe arbeiten möchten, will B2 „nicht mit der Grammatik bis zum geht nicht mehr quälen“ (B2, Z. 55-63).

Ebenfalls erklären B7 und B8, dass diesbezüglich wichtig ist, die gesamte Gruppe sowie die einzelnen Kursteilnehmer*innen zu beachten:

[I]ch denke auch immer darüber nach, was wichtig für eine Gruppe ist, ja. In A1 zum Beispiel würde ich nicht so viel Wert auf die Grammatik legen. Natürlich ist es wichtig, ja, weil sie am Anfang sind und sie müssen Sätze so, na ja, so richtig wie möglich bilden, aber im B1 (B7 meint A1) ist Wortschatz wichtig und es ist auch diese Hemmung beim Sprechen zu überwinden, das ist auch wichtig. (B7, Z. 73-78)

B8 betont, dass für diese Zielgruppe der Schwerpunkt auf der Kommunikation liegt. Dabei muss nicht alles fehlerfrei sein, dennoch müssen die Lerner*innen in der Lage sein, sich ausdrücken zu können und die Gesprächspartner*innen verstehen zu können. Dies ist auch das Ziel der Abschlussprüfungen, bei denen keine reine Grammatik abgeprüft wird, sondern die Teilnehmer*innen werden auf die praktische Anwendung der Sprache geprüft (B8, Z. 67-74). Trotzdem behauptet er: „ohne Grammatik geht nichts“ (B8, Z. 66).

Auch B5 merkt an, dass Grammatik in den Abschlussprüfungen auf den Niveaus A1 und A2 kaum eine Rolle spielt. Dies kritisiert sie, denn sie ist der Meinung, dass es wichtig ist, dass die Lerner*innen sich am Ende des Kurses korrekt ausdrücken können, obwohl nicht alles fehlerfrei ist. Dass in den Prüfungen keine Grammatik abgeprüft wird, führt

außerdem dazu, dass die Kursteilnehmer*innen, nachdem sie die Prüfung bestanden haben, weil sie sich einigermaßen ausdrücken können, zu den höheren Niveaus kommen, ohne die gesamte Grammatik der vorigen Stufe zu kennen. Diese Grammatiklücken haben daraufhin einen Einfluss auf den gesamten zukünftigen Deutscherwerb der Kursteilnehmer*innen (B5, Z. 70-89). Diesbezüglich betont B5 aber auch Folgendes:

Ich finde es eine gute Idee, dass man nicht nach Grammatik prüft, ja, also so wie es halt früher war, wo du halt 100.000-mal "Ich fahre, du fährst, er fährt" oder so schreiben musst, ja. Natürlich nicht, aber ich denke, dass man - um wirklich die Sprache zu lernen - braucht man die Grammatik, ja. Und ich fokussiere schon oft auf auf die Grammatik, ja. Nur man muss halt aufpassen, dass das nicht nur so ein Automatismus wird, weil, also dass man die Grammatik so unterrichtet, dass am Ende dabei rauskommt, dass die Leute das richtig anwenden können und in ihrem Leben am besten halt dann auch anwenden. (B5, Z. 101-109)

B6 hat eine etwas andere Herangehensweise. Sie erklärt den Lerner*innen, dass sie trotz einiger grammatischen Fehler kommunizieren können, weil sie verstanden werden. Trotzdem hat Grammatik für B6 im Unterricht einen hohen Stellenwert (B6, Z. 35-42). Dabei weist sie die Kursteilnehmer*innen darauf hin, dass sie mehr Respekt bekommen, wenn sie sich grammatikalisch korrekt ausdrücken (B6, Z. 46-47). „Mehr Grammatik, mehr Ausdruck bedeutet natürlich gleichzeitig mehr Respekt“ (B6, Z. 115-116).

Grundsätzlich kann man also festhalten, dass Grammatik nicht ein Ziel des Unterrichts ist, sie hat dennoch einen hohen Stellenwert. Dabei wird allerdings differenziert, ob die Lerner*innen mit Grammatik umgehen können und welchen Beruf sie im Anschluss an den Kursen ausüben möchten bzw. worauf die mit dem Deutschkurs abzielen. Außerdem werden einige Grammatikthemen als wichtiger erachtet als andere.

7.4 Grammatikvermittlung

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Aussagen der befragten Lehrpersonen, die ihre persönlichen Handlungsstrategien bei der Grammatikvermittlung betreffen. Das Kapitel gliedert sich in fünf Teile, die jeweils die konkrete Vermittlung von Grammatik, die Fehlerkorrektur, die Orientierung am Lehrwerk, den Einsatz von Visualisierungsformen und die Verwendung von Fachbegriffen thematisieren.

7.4.1 Konkrete Vorgehensweise bei der Grammatikvermittlung

Im Laufe der Interviews wurden die befragten Personen danach gefragt, wie sie konkret bei der Vermittlung von Grammatik vorgehen. Da man hier zum Fokus dieser Untersuchung kommt und insbesondere durch die Äußerungen zu dieser Frage die Forschungsfrage beantwortet werden soll, werden in diesem Unterkapitel die Antworten

der Interviewteilnehmer*innen geordnet wiedergegeben. So wird zum Beispiel zunächst dargelegt, wie B1 bei der Vermittlung grammatischer Themen vorgeht, dann B2, B3 und so weiter. Hierdurch wird eine strukturierte Übersicht der Analyseergebnisse gewährleistet.

B1 erklärt, dass sie grundsätzlich für die Vermittlung grammatischer Strukturen von einem Text ausgeht. So wird der Text zunächst unabhängig von der Grammatik gelesen und verstanden. Erst anschließend werden die neuen Grammatikthemen, die in dem bereits gelesenen und besprochenen Text beinhaltet sind, behandelt. „Also es ist jetzt nicht so: "Okay, jetzt machen wir Relativpronomen und das, das, das, Nominativ, Akkusativ, Dativ", sondern wir [...] lesen einen Text“ (B1, Z. 98-100). Dabei fokussiert B1 vor allem auf den Nutzen der neuen Grammatikformen im Alltag der Lerner*innen. „Ich [...] versuche auch zu zeigen, (...) wo braucht man das im Alltag und dann erkläre ich die Grammatik“ (B1, Z. 100-101). Des Weiteren passt B1 ihre Art der Vermittlung grammatischer Themen auch der jeweiligen Gruppe an, indem ausschließlich, wenn die Gruppe gut ist, tiefer gegangen wird (B1, Z. 104-106). Ihre Vorgehensweise bleibt außerdem in allen Niveaus unverändert (B1, Z. 107-109).

Anzumerken ist an dieser Stelle auch, dass B1 behauptet, aktuell nicht mehr so wie früher grammatische Themen zu unterrichten. Dabei bezieht sie sich insbesondere auf die mangelnde Vor- und Nachbereitungszeit die Lehrer*innen zur Verfügung steht (B1, Z. 72-77).

B2 arbeitet erfolgsorientiert. Sie achtet darauf, dass alle Teilnehmer*innen einen Mehrwert aus den Kursen ziehen können, sei es das Bestehen der Abschlussprüfung oder einfach, dass sie etwas Neues gelernt haben (B2, Z. 133-137). Konkret macht sie bei der Erklärung grammatischer Strukturen von vielen Beispielsätzen Gebrauch, damit den Teilnehmer*innen deutlich wird, wie die gelernte Struktur angewendet werden kann (B2, Z. 84-90). B3s Art, bei der Vermittlung von Grammatik vorzugehen, ändert sich nicht je nach Niveau, sondern je nach Teilnehmer*in (B2, Z. 131-133).

B3 hat verschiedene Vorgehensweisen bei der Grammatikvermittlung, je nachdem welches Thema behandelt wird. So erklärt B3, dass sie meistens mit der Theorie anfängt, wenn das grammatische Thema mit Nomen zusammenhängt. Dagegen wird mit einem Text begonnen, wenn das zu behandelnde Thema mit Verben in Verbindung steht, zum Beispiel bei der Erklärung des Passivs (B3, Z. 102-105). Allerdings nennt B3 das folgende Beispiel: „Also in A1 kommt Akkusativ zum ersten Mal vor. Da lesen wir die

Texte und dann zeige ich ihnen "Und warum steht dort jetzt ´er braucht einen Schrank`? Schauen wir mal." Und dann erkläre ich das (B3, Z. 99-101)“. Obwohl das Thema „Akkusativ“ Nomen betrifft, werden Beispiele für den Akkusativ zunächst in einem Text gesucht und besprochen, bevor anschließend die Grammatikregeln erklärt werden.

Des Weiteren veranschaulicht B3, wie sie konkret beispielsweise bei der Vermittlung von Akkusativ und Dativ vorgeht:

Für Akkusativ sage ich immer [...], wenn sie Akkusativ verstehen möchten, dann müssen sie denken "Ich mhmhmh etwas." Also ich schreibe jetzt nicht "Subjekt", "Objekt" und so weiter, sondern "Ich mhmhmh etwas". Und dann schreibe ich viele Verben. "Ich kaufe etwas", "Ich suche etwas", "Ich brauche etwas" [...]. Und dann schreibe ich ihnen auf: "Ich mhmhmh dich." Und da soll natürlich im besten Fall kommen von den Teilnehmern die Beispiele "Ich liebe dich", "Ich vermisse dich" [...]. Und da merkt man, dass sie das besser verstehen meistens, als wenn ich jetzt komme mit "wen?" und "was?" (B3, Z. 87-95)

Dabei versucht B3 also auf bereits bekannte Chunks² zurückzugreifen und erklärt die Grammatik praxisorientiert.

Auch B4 arbeitet mit Chunks, indem sie, bevor die neue Grammatik thematisiert wird, die Kursteilnehmer*innen Sätze sagen lässt, in denen das Grammatikthema, das zu besprechen ist, bereits vorkommt. So wird darüber gesprochen und anschließend erklärt. Beispielsweise können auf dem Niveau A1 viele Lerner*innen bereits sagen: „Ich gehe Park spazieren“ oder „Ich gehe im Park spazieren“. Nachdem sie solche Sätze formulieren, erklärt B4, warum man „im“ verwendet und was das überhaupt ist, nämlich in + dem. Für viele Grammatikthemen erarbeitet B4 im Laufe des Kurses Listen mit den Teilnehmer*innen und schreibt alles auf Flipcharts auf, damit für die Lerner*innen etwas Schriftliches bleibt (B4, Z. 142-156). Des Weiteren gilt für B4 das Prinzip, dass je niedriger das Niveau ist, desto kleinschrittiger sie vorzugehen hat (B4, Z. 139-140).

² Unter Chunks sind Wortsequenzen zu verstehen, die als Ganzes abgespeichert werden und im alltäglichen Sprachgebrauch sehr oft verwendet werden (Schmitt & Carter, 2004, S. 1), zum Beispiel Idiome, Redewendungen, Routinen oder auch Satzglieder und Phrasen aus alltäglichen Gesprächssituationen.

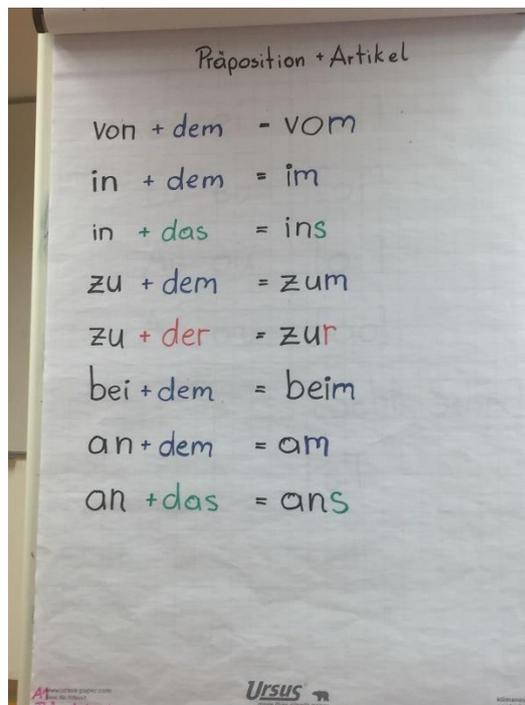


Abbildung 1: Liste der Verschmelzungen von Präpositionen und Artikeln (B4). (Quelle: Verfasserin der Arbeit)

B5 gibt zu, bei der Vermittlung grammatischer Themen oft unterschiedlich vorzugehen. Manchmal kündigt sie an, an dem Tag ein gewisses Thema behandeln zu wollen. Das grammatische Thema wird erklärt und zuletzt zunächst schriftlich und dann mündlich geübt (B5, Z. 138-145). Andererseits setzt sie bei Themen wie dem Perfekt das entdeckende Lernen um. So wird von der fertigen sprachlichen Produktion ausgegangen. Zum Beispiel wird zunächst ein Text gelesen, die Lerner*innen bekommen dann die Aufgabe, alle Verben unterstreichen zu müssen und anschließend werden sie nach Auffälligkeiten bzw. Ideen gefragt, um welche Verbform es sich handelt. Bei dieser Vorgehensweise ist B5 zu unterschiedlichen Ergebnissen gekommen. Teilweise konnte sie beobachten, dass diese Methode gut funktioniert, denn motivierte und neugierige Teilnehmer*innen waren dabei besonders aktiv. Andererseits sieht B5 die Schwierigkeit dieser Vorgehensweise darin, dass die Lerner*innen auch innerhalb einer Gruppe auf verschiedenen Niveaus sind und ein unterschiedliches Vorwissen haben (B5, Z. 148-158): „Ja, weil die einen wissen schon: "Aha, ja, das ist Perfekt!" [...] Und dann schreien sie schon raus und dann die andere Hälfte sitzt halt dort und denkt sich: "Was ist ein Verb?" (B5, Z. 158-161). Ob sie deduktiv oder entdeckend bei der Grammatikvermittlung vorgeht, macht B5 vom jeweiligen Grammatikthema abhängig (B5, Z. 173-177) sowie auch von der jeweiligen Lerner*innengruppe:

Also auch im gleichen Niveau kann es oft sein, dass ich bei einem sage okay, das geht irgendwie schwierig, ja weil man irgendwie so sie selber denken lässt, sage ich jetzt mal. [...] Da weiß man, okay nein, in dieser Gruppe funktioniert es nicht wirklich. Ja also auch ein bisschen trial

and error. Und bei anderen Gruppen weißt du [...] die können das schon und sind auch motiviert. Davon hängt das vielleicht auch ab, ja, weil wenn irgendwer nur sitzt und an die Wand starrt und eigentlich nicht wirklich da sein will, dann bringt das auch nichts, ja. (B5, Z. 183-192)

B6 erklärt, am liebsten mit einem unvollständigen Beispiel anzufangen. Für die Vermittlung des Dativs, schreibt sie den folgenden Satz auf: *Ich fahre.....Auto*. Daraufhin müssen die Lerner*innen versuchen, den Beispielsatz anhand bereits gehörter Wortfolgen zu vervollständigen. So schlagen die Lerner*innen „Ich fahre mit Auto“ oder „Ich fahre mit das Auto“ vor. Dabei erklärt B6 ihnen, dass sie so zwar verstanden werden, dennoch der Satz nicht 100% richtig ist. Daraufhin kommt sie zur Vermittlung des Dativs, indem sie erklärt, dass „mit“ immer den Dativ fördert, d.h. „das“ wird zu „dem“ (B6, Z. 73-80). „Ich versuche es ihnen so zu erklären, dass es eigentlich ganz logisch ist, dass es so wie Mathematik vielleicht ist“ (B6, Z. 80-82).

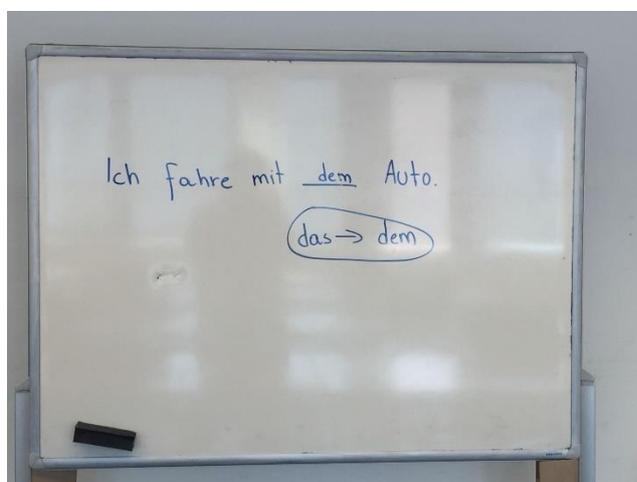


Abbildung 2: Vermittlung des Dativs (B6). (Quelle: Verfasserin der Arbeit)

B7 geht bei der Grammatikvermittlung meistens deduktiv vor, dennoch betont sie, dass ihr besonders wichtig ist, die Lerner*innen auch bei der Erklärung von Grammatik miteinzubeziehen. „Ich spreche niemals alleine“ (B7, Z. 242-243). Normalerweise schreibt sie den Titel auf die Tafel auf und fährt dann mit lustigen Beispielen oder Alltagsbeispielen fort, damit die Teilnehmer*innen Spaß haben bzw. sehen können, wie sie das neue Grammatikthema im Alltag einsetzen können. Die Lerner*innen bei der Erklärung von Grammatik miteinzubeziehen bedeutet, dass B7 immer Fragen stellt, sodass die Teilnehmer*innen an bereits bekanntes Vorwissen anknüpfen können (B7, Z. 230-243). Bei der Erklärung eines neuen grammatischen Themas geht B7 oft auf Themen zurück, die bereits behandelt wurden und die mit der neuen Grammatik zu tun haben, um den Lerner*innen die deutsche Grammatik so logisch wie möglich vorzustellen (B7, Z. 267-288).

Im Interview schildert B7 mit dem Beispiel der Finalsätze, wie sie bei der Vermittlung von Grammatik vorgeht. „Ich stelle ihnen immer Fragen: "Also, was haben wir letzte Woche gemacht, als wir ´weil´ gemacht haben? Ja, was habe ich damals gesagt? Wo steht das Verb?"“ (B7, Z. 243-245). So werden die Lerner*innen zunächst an die Verbstellung in Nebensätzen erinnert. Anschließend erklärt sie, dass es stilistisch schöner ist, Sätze wie *Seit einem Jahr sparen wir Geld* und *Wir wollen ein Haus kaufen* zu verbinden, anstatt sie von einem Punkt getrennt zu belassen. Daraufhin fragt sie die Lerner*innen, ob der zweite Satz einen Wunsch, einen Plan oder eine Erklärung ausdrückt. Dadurch, dass er einen Wunsch zeigt, können die zwei Sätze in diesem Fall mit „damit“ oder „um... zu“ verbunden werden. So wird der korrekte Satz aufgeschrieben und noch einmal auf wichtige Punkte, wie zum Beispiel die Wortstellung in Finalsätzen, aufmerksam gemacht (B7, Z. 231-255). Zuletzt wird das neu gelernte Grammatikthema geübt, indem die Lerner*innen die Übungen zuerst gesteuert erledigen und dann langsam ungesteuert (B7, Z. 292-330).

Die gerade geschilderte Vorgehensweise wird im Falle einer sehr schwachen Gruppe nicht angewendet. B7 erklärt, bei schwachen Teilnehmer*innen trotzdem logisch zu unterrichten. Dennoch werden dabei die Lerner*innen nicht nach Ideen oder Vorschlägen gefragt, sondern B7 gibt die Lösungen und Begründungen sofort (B7, Z. 384-391). Dabei betont sie, flexibel zu sein und sich an den Teilnehmer*innen anzupassen (B7, Z. 394-395).

Zuletzt geht B8 weniger ins Detail und erklärt ausschließlich, praxisorientiert vorzugehen. Er nutzt den Vorteil, den DaZ-Lerner*innen haben, und zwar, dass sie bereits Sprachkontakt haben und somit viele grammatische Strukturen schon gehört haben: „Und viele wollen das dann auch verstehen lernen, was sie schon vielleicht irgendwie ein bisschen können und das ist das ein anderer Zugang als du, als wie wenn du bei null anfangen würdest und dann langsam aufbauen würdest“ (B8, Z. 131-133). So wird zum Beispiel zuerst ein Dialog gelesen, gewisse grammatische Formen werden gesucht, bewusst gemacht und anschließend wird das neue Grammatikthema erklärt, indem hauptsächlich viele Beispiele gemacht werden (B8, Z. 139-146). B8 betont dabei, dass er immer je nach Gruppe anders vorgeht, denn sie können teilweise so unterschiedlich sein.

Ich denke, ein guter Unterricht funktioniert nur dann, wenn man eben auf die Personen, die im Kurs sitzen, eingeht. Und die Gruppen sind manchmal extrem heterogen [...]. Man muss irgendwie immer einen anderen Zugang finden. Es lernt auch jeder anders. Es kann jeder irgendwie vielleicht etwas anderes. (B8, Z. 117-122)

7.4.2 Fehlerkorrektur

Auf die Frage, wie sie bei der Korrektur von grammatischen Fehlern vorgehen, behaupten die meisten, dass es darauf ankommt, was gerade geübt wird.

Alle Interviewpartner*innen, die sich dazu geäußert haben, sind der Meinung, dass es bei einer freien Sprechübung wichtig ist, dass die Kommunikation funktioniert. Das bedeutet, dass nicht auf alle Fehler aufmerksam gemacht wird. Dabei werden dennoch elementare Fehler korrigiert, falls diese zu Missverständnissen führen (B1, Z. 60-64; B8, Z. 363-366). Dennoch ist es in der freien Sprechphase wichtig, dass die Kommunikation nicht unterbrochen wird. Stattdessen notieren sie sich alle Fehler, die im Anschluss an der Sprechphase gemeinsam besprochen werden (B4, Z. 201-208; B5, Z. 123-132; B6, Z. 65-70), weil, „wenn man dann dauernd unterbrochen wird und dauernd hört, wie schlecht das ist und dass alles falsch ist [...], das halt nicht gut für das Selbstwertgefühl ist und die Leute sonst Angst haben zu sprechen“ (B4, Z. 208-211). B5 notiert die fehlerhaften Sätze an die Tafel und lässt die Lerner*innen sie im Anschluss an der Sprechphase selbst korrigieren (B5, Z. 125-132). Auch B7 sagt zu versuchen, die Teilnehmer*innen durch Fragen oder Hinweise auf Selbstkorrektur anzuregen (B7, Z. 211-217).

B7 behauptet außerdem, dass die Teilnehmer*innen in mündlichen Übungen teilweise sehr viele Fehler machen. Außer sie machen einen großen Fehler, zum Beispiel sie verwenden eine falsche Struktur, antworten unpassend oder fangen einen Satz falsch an, tendiert jedoch auch B7 dazu, die Lerner*innen bei Fehlern, die die Kommunikation nicht hindern, nicht zu unterbrechen (B7, Z. 179-196). Auch B3 erklärt, kleine Fehler, zum Beispiel bei den Endungen beim Sprechen nicht zu korrigieren, sodass die Kommunikation nicht gestört wird. Wenn aber ein gerade gelerntes Grammatikthema mündlich oder auch schriftlich geübt wird, dann wird darauf geachtet, dass alle Fehler korrigiert werden (B4, Z. 201-203; B5, Z. 115-117; B8, Z. 358-360).

Außerdem werden auch bei der Fehlerkorrektur die individuellen Ziele der Lerner*innen beachtet: Zum Beispiel im Falle eines Teilnehmers oder einer Teilnehmerin, der oder die einen B1-Kurs besucht und später auf Deutsch studieren möchte, ist es wichtiger, dass er oder sie sich grammatikalisch korrekt ausdrückt (B1, Z. 65-68).

B3 erklärt, dass bei schriftlichen Übungen, dagegen, alles korrigiert wird. Dennoch ist es B3 dabei wichtig, den Lerner*innen zu betonen, dass sie trotz kleiner Fehler eine Aufgabe sehr gut erledigt haben, „damit sie nicht das vor den Augen haben "Oh mein Gott, ich verstehe gar nichts von Grammatik", sondern "Ja! Ich habe so viel geschrieben und so

viele Punkte bekommen!"“ (B3, Z. 64-67). Diese Einstellung teilt auch B2. Sie korrigiert zwar alles, dennoch mit positiven Rückmeldungen, zum Beispiel „Ah, sie haben gemeint, dass...!“ (B2, Z. 97). Auch B4 ist der Überzeugung, es sei besonders wichtig, die Teilnehmer*innen auch bei Fehlern weiterhin zu motivieren und anzuspornen. Sie erklärt den Kursteilnehmer*innen ausdrücklich, dass Fehler auch eine positive Seite haben, nämlich sie zeigen an, an welcher Stelle noch gearbeitet werden muss.

B4 behauptet außerdem bei der Fehlerkorrektur je nach Niveau zu differenzieren. So werden gewisse Fehler in A1- oder A2-Kursen eher toleriert. Andererseits wird ab dem Niveau B1 mehr verlangt. Zum Beispiel müssen die Teilnehmer*innen bis dahin in der Lage sein, ein Wörterbuch zu benutzen und auch kleinere Fehler werden weniger akzeptiert (B4, Z. 223-230). Umgekehrt berichtet B7 davon, bei schriftlichen Aufgaben in den A-Kursen und nicht in den B-Kursen alles zu korrigieren, denn die Texte sind meistens kurz (B7, Z. 132). In B1- und B2-Kursen werden dagegen meistens längere Texte geschrieben. Hierbei ist B7 der Meinung, dass es nutzlos sei, alles zu korrigieren:

Insbesondere [...] bei den Teilnehmern, die große Probleme haben, die werden das niemals kapierten, ja. Ich betrachte das als Zeitverschwendung, wenn ich jetzt jeden einzelnen Fehler jeden Artikel oder jede Wortstellung korrigiere, weil ich denke mal, es sind erstens zu viele Fehler, ja, die Hirnkapazität ist auch so beschränkt. Also die Person kann nicht aus so vielen Fehlern lernen, erstens. Zweitens: Wenn jemand so viele Fehler macht, klar, hat die verfügt diese Person nicht über die notwendigen Grammatikkenntnisse. (B7, Z. 148-154)

Dennoch korrigiert sie die wichtigsten Fehler, unterstreicht auch die Fehler, die nicht korrigiert werden und weist die Teilnehmer*innen darauf hin, dass sie sie bei Interesse jederzeit nach Erklärungen fragen können (B7, Z. 160-163). Bei starken Lerner*innen korrigiert sie dagegen alles, denn es lohnt sich (B7, Z. 171-174). Dazu äußert sich auch B8, der betont: „Du weißt dann, bei wem macht es Sinn, was zu korrigieren. [...] Du musst schauen, was macht Sinn, was macht keinen Sinn. Wo spare ich meine Energie, was macht für die Teilnehmer Sinn individuell auch“ (B8, Z. 368-374). Diesbezüglich behauptet B4 Folgendes:

Gerade bei Menschen in A1, wo ich weiß, der ist jetzt vielleicht - oder sie - 60 Jahre alt und quält sich hier durch den Deutschkurs mit jungen Leuten - ist mir klar, diese Person wird das da jetzt in dem Kurs, was für 20 Jahre falsch ausgesprochen worden ist, wahrscheinlich nicht verbessern. Also gerade solche fossilisierten Eigenheiten - da drücke ich halt einfach allein ein Auge zu und freue mich über das, was er richtig gemacht hat und lobe dann auch eher, als das ich sage: "Das - „en“ ist schon wieder falsch, das heißt 'ich gehe'!" Man muss halt irgendwo eine Waage finden. (B4, Z. 216-223)

7.4.3 Orientierung am Lehrwerk

Grundsätzlich orientieren sich die meisten Befragten an dem vom AMS vorgegebenen Lehrwerk, „Pluspunkt Deutsch - Leben in Österreich“, sowohl bezüglich der zu behandelnden Grammatikthemen als auch im Hinblick auf die Progression.

Allerdings gibt es auch einige Divergenzen sowie Kritikpunkte. B1 zum Beispiel behauptet, sich am Lehrwerk zu orientieren, aber kritisiert gleichzeitig, dass es inadäquat ist, denn, „wenn man jetzt wirklich viel Grammatik machen will, ist es zu wenig und wenn man keine Grammatik machen will, dann bietet es zu wenig Anderes“ (B1, Z. 79-81).

B3 arbeitet mit derselben Grammatikprogression des Buches, allerdings behandelt sie gewisse Themen, die in dem Lehrwerk in zwei Lektionen geteilt werden, zum selben Zeitpunkt. Zum Beispiel werden im Lehrwerk zuerst die Singularformen der Possessivpronomen behandelt und erst in einer späteren Lektion befasst man sich mit den Pluralformen. B3 behandelt sie gleichzeitig. Ähnliches gilt bei den Adjektivdeklinationen. In dem Lehrwerk für das Niveau A2 werden ausschließlich die Deklinationen der Adjektive nach bestimmten und unbestimmten Artikeln thematisiert. B3 betont, dass sie dazu auch die Adjektivdeklinaton nach dem Nullartikel behandelt, denn es ist wichtig, dass die Lerner*innen das gesamte System verstehen und somit lernen (B3, Z. 116-123).

Ein weiterer Kritikpunkt nicht nur in Betrachtung des Lehrwerks „Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich“, sondern auch aller anderen Lehrwerken, kommt von B8. Er behauptet: „[M]an merkt bei den Lehrwerken immer, dass sie eben aus der Perspektive geschrieben sind von jemandem, der den Universitätsablauf gewöhnt ist“ (B8, Z. 383-385). Er fügt hinzu, dass Vieles sich schlecht für die Zielgruppe der AMS-Kurse einigt und in der Praxis nicht umsetzbar ist (B8, Z. 385-387). Zum Beispiel funktionieren die Partnerübungen zum Sprechen am Ende jeder Lektion mit dieser Zielgruppe nicht. Dafür fehlt es an Eigenständigkeit, Selbstständigkeit und teilweise an Motivation (B8, Z. 420-430).

Auch B4 äußert bezüglich der Orientierung am Lehrwerk Kritik, dennoch nicht dem Lehrwerk selbst, sondern dem System gegenüber. Sie behauptet, sich am Buch zu orientieren, denn „mir bleibt auch nichts anderes über. Wir sind auch angehalten, das Buch durcharbeiten, wenn es geht und darum bemühe ich mich auch“ (B4, Z. 270-272). Laut B4 ist das unter anderem auch ein Ziel des AMS.

Ähnliches behauptet B5. Sie kritisiert, dass die Lehrpersonen hinsichtlich der Unterrichtsmaterialien sehr eingeschränkt sind. So darf man im Normalfall beispielsweise keine selbsterstellten Arbeitsunterlagen verwenden, sondern man muss sich am Lehrwerk einhalten. Dagegen würde B5 lieber auf die Bedürfnisse der jeweiligen Lerner*innen, auch mit spezifischeren Materialien, eingehen können (B5, Z. 242-252). Auch B8 behauptet nach dem Lehrwerk zu arbeiten, denn

in unserer Berufsgruppe ist ja so, dass wir das Buch haben, wir arbeiten nach dem Buch und fertig. Und wir haben alle Unterlagen. Mit denen arbeitest du dann. Und mit vier Stunden Vor- und Nachbereitung kannst du nicht viel einbringen von dir selbst. (B8, Z. 196-199)

Darüber hinaus sollte man das Lehrwerk gut kennen, um flexibel damit arbeiten zu können, dennoch ohne die Progression zu verändern. Diese muss laut B8 unverändert bleiben, weil die Lerner*innen Zwischentests ablegen müssen, die standardisiert sind und in denen gewisse Themen vorkommen, die bis zu dem Zeitpunkt thematisiert werden müssen (B8, Z. 200-209).

Während B6 sich strikt am Lehrwerk hält (B6, Z. 131-133), behauptet B7 gruppenabhängig vorzugehen. Zum Beispiel erklärt sie Relativsätze und Pronominaladverbien ausschließlich in besonders guten A2-Gruppen, denn es ist sinnlos, diese Lerner*innen zu erklären, die nicht wissen, was eine Präposition ist. Andererseits kommt es auch vor, dass sie Themen erklärt, die im Lehrwerk nicht vorhanden sind (B7, Z. 504.509):

Ich bin immer flexibel mit der Grammatik, ja. Ich erkläre nicht alles, was im Buch steht, wenn die Gruppe schwach ist. Ich [...] mache nur die Themen, die sehr wichtig sind, ja. Und oder umgekehrt, ich erkläre ihnen mehr als im Buch, ja, angegeben, weil [...] die Gruppe eben sehr gut ist oder sehr motiviert ist und die Fähigkeit hat, die die Grammatik zu lernen. (B7, Z. 524-529)

Bezüglich der Grammatikprogression hält sich B7 meistens an das Buch. Allerdings geht sie auch damit flexibel um. So behandelt sie zusammenhängende Themen, die im Lehrwerk in auseinanderliegenden Lektionen zu finden sind, nacheinander (B7, Z. 539-550).

7.4.4 Einsatz von Visualisierungsformen

Alle Befragten gaben im Interview an, viel mit Farben zu arbeiten. Dabei haben sie meistens einen Farbcode. Während B1 Farben mit Wortarten assoziiert (B1, Z. 86-87), nutzt B5 Farben eher in Verbindung mit den verschiedenen Kasusformen (B5, Z. 216-222). Auch B3 und B8 nutzen die vier Farben, die in der Bildungseinrichtung gängig sind: rot, blau, grün und schwarz. Damit werden vor allem Verben und die neu gelernten

Grammatikthemen markiert (B3, Z. 131-133; B8, Z. 229-239). B6 arbeitet nur teilweise mit Farben, und zwar zum Beispiel bei der Vermittlung bestimmter grammatischer Strukturen, bei Dialogen und wenn die politischen Parteien behandelt werden (B6, Z. 140-149).

Weitere Visualisierungsformen nutzen nur die Wenigsten. Zum Beispiel, zusätzlich zur Verwendung von Farben (B7, Z. 459-461) zeichnet B7 auch gerne im Unterricht, allerdings nicht bei der Vermittlung von Grammatik, sondern eher bei Wortklärungen. Beispielsweise zeichnet sie, um die Bedeutung der Verben „umziehen“, „einziehen“ und „ausziehen“ zu verdeutlichen (B7, Z. 462-467).

Für B4 ist es besonders wichtig, die visuelle Wahrnehmung der Lerner*innen zu aktivieren. Wie im Unterkapitel „Konkrete Vorgehensweise bei der Grammatikvermittlung“ bereits erwähnt wurde, erstellt B4 beim Vermitteln eines neuen Grammatikthemas listen (s. Abbildung 1 und Abbildung 3), die dann entweder als Plakate im Klassenraum aufgehängt werden oder unter den Flipcharts bleiben und bei Bedarf wieder gezeigt werden können. Diesbezüglich behauptet sie, das Gefühl zu haben, dass solche Visualisierungsformen eine große Unterstützung für die Lerner*innen darstellen (B4, Z. 151-163).

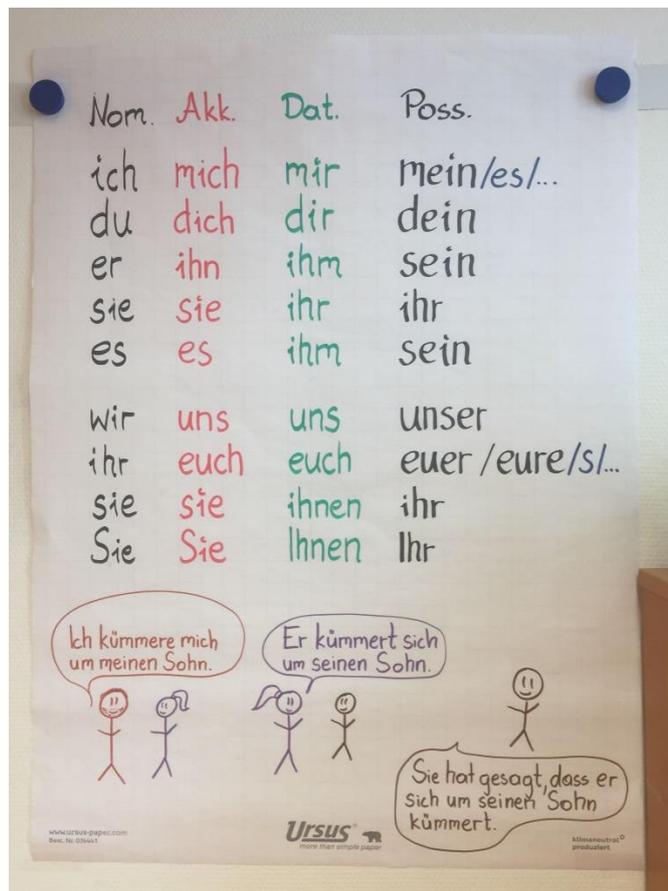


Abbildung 3: Die von B4 erstellte Liste zur Visualisierung von Pronomen und Possessivartikeln. (Quelle: Verfasserin der Arbeit)

Bei der Erstellung der Plakate, sowie grundsätzlich bei der Vermittlung von Grammatik benutzt B4 gerne Farben und Bilder. Sie zeichnet gerne Strichmännchen an der Tafel und ist der Meinung, dass dies die Grammatik verständlicher macht. Im Folgenden wird beispielsweise gezeigt, wie B4 den Imperativ erklärt:

Für Imperativ sage ich immer: "Wir sind beim Doktor." (I: Ich muss den auch morgen machen, den Imperativ!) Da ist der Doktor (B4 malt an die Tafel.), der sitzt hier und hört mal zu, ja. Und der sagt eben: "Trinken Sie viel Tee!" im Imperativ und dann sage ich: "Ja, wir sind dort mit unserer Oma" und dann male ich eine Frau mit ganz vielen Falten, die gebückt geht mit einem Stock, ja. Und die - sage ich dann immer - die hat Hörprobleme, die hört nicht mehr gut, ja, und die sagt: "Wie bitte?" (B4 imitiert die Stimme einer alten Dame.) Und dann lachen alle mal. Und dafür haben wir aber die junge Tochter hier, ja, die sagt: "Oma, der Doktor hat gesagt, du sollst viel Tee trinken!" Und dann gehe ich halt auch zu ihnen, ja, und spiele entweder den Doktor oder ich spiele einfach alle Rollen durch und ich sag: "Wie bitte? Was hat sie gesagt?" (B4 imitiert die Stimme einer alten Dame.) (B4, Z. 383-394)

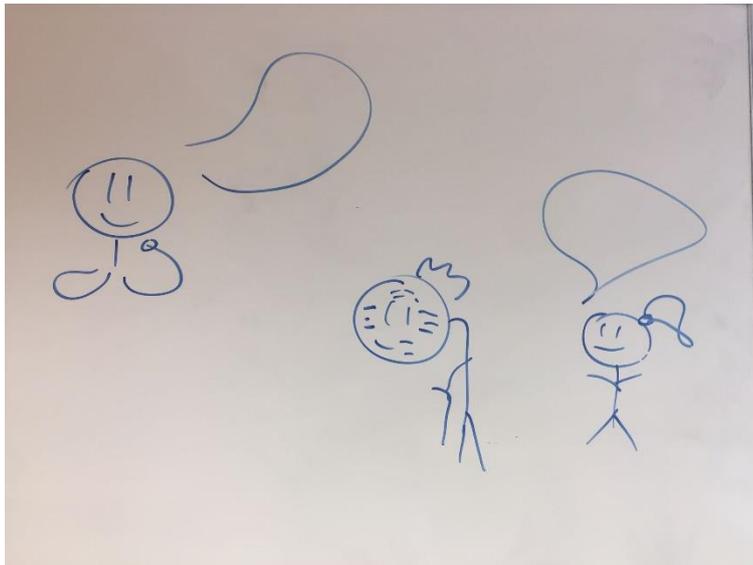


Abbildung 4: Zeichnung von B4 mit Strichmännchen zur Vermittlung des Imperativs. (Quelle: Verfasserin der Arbeit)

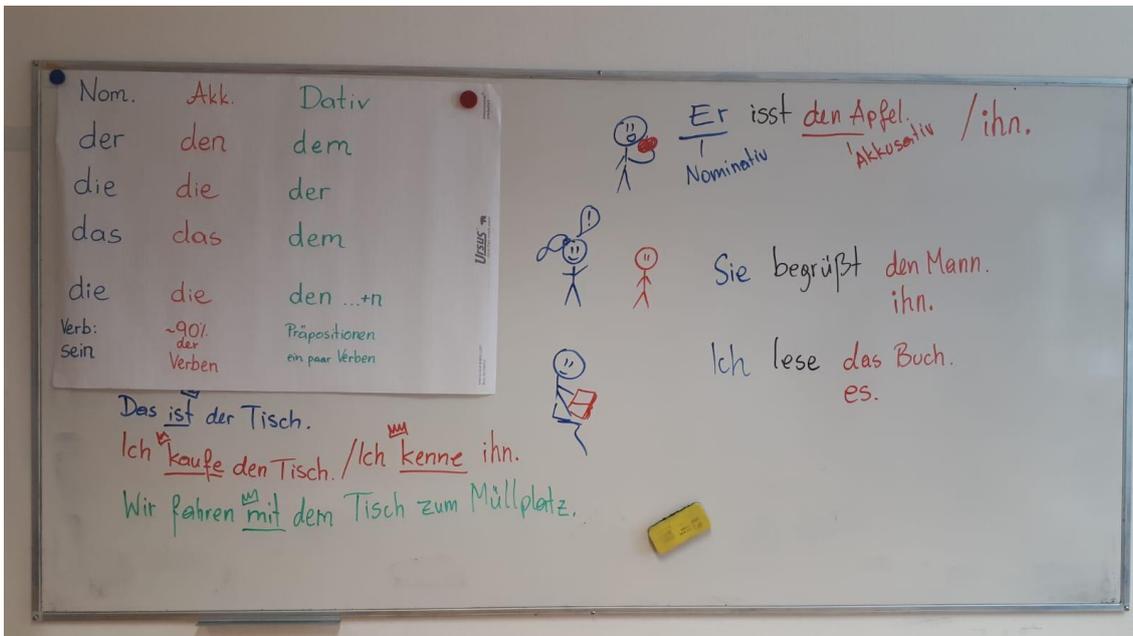


Abbildung 5: Zeichnungen von B4 zur Vermittlung der bestimmten Artikel und Personalpronomen. (Quelle: Verfasserin der Arbeit)

B4 erklärt, dass es für sie grundlegend sei, auf dieser Art zu unterrichten, denn die Atmosphäre wird dadurch aufgelockert, die Teilnehmer*innen lachen, sind aktiv und das stellt für Lerner*innen ein Erlebnis dar (B4, Z. 394-398).

7.4.5 Verwendung von Fachbegriffen

Zur Verwendung von Fachbegriffen im Rahmen der Vermittlung von Grammatik haben die Interviewpartner*innen verschiedene Einstellungen.

B1 erkennt, dass die Zielgruppe der Deutschkurse im Projekt „Deutsch Alpha Nord“ mit Fachbegriffen wenig vertraut ist. Dies bezeichnet B1 sogar als die größte Schwierigkeit in diesem Zusammenhang (B1, Z. 119-127). Trotzdem behauptet sie, nur kaum auf Fachbegriffe verzichten zu können und erklärt: „Ja, ich benutze sie leider trotzdem, ja. Ich muss mich eh immer an der Nase nehmen, weil weil ich glaube, dass man oft... [...] man geht zu viel von sich selbst aus und kann sich einfach schwer in in das hineinversetzten“ (B1, Z. 129-132). Diesbezüglich erzählt sie eine Anekdote, die das Problem gut veranschaulicht: Die Lerner*innen sollten im Perfekt erzählen, was sie am vorigen Samstag gemacht haben. Daraufhin hat ein Teilnehmer im Text „gesamstag“ geschrieben. Dies weist darauf hin, dass sie nicht immer in der Lage sind, zu begreifen, was ein Verb ist und es von einem Substantiv auseinanderzuhalten (B1, Z. 162-168).

B2 behauptet, Fachbegriffe vor allem ab dem Niveau B1 auf jeden Fall zu verwenden, logischerweise erst nachdem sie erklärt wurden (B2, Z. 106-107). Dazu behauptet sie: „zum Beispiel jetzt in meinem B1 Kurs verstehen alle, was ein Subjekt ist. [...] Da habe ich keine Zweifel“ (B2, Z. 114-116).

Dagegen äußert sich B3. Sie benutzt lediglich die folgenden Fachbegriffe: „Verb“, „Nomen“, „Adjektiv“ und „Artikel“. Begriffe wie „Subjekt“ und „Objekt“ oder die Präzisierung „bestimmter Artikel“ und „unbestimmter Artikel“ werden nicht thematisiert (B3, Z. 25-38). Ähnlich sieht es bei B4 aus. Außerdem fängt sie ab dem Niveau B1 an, mehr Fachbegriffe einzuführen: So spricht sie zum Beispiel von „Partizip II“, das in den Niveaus A1 und A1 noch „die ge-Form“ genannt wird (B4, Z. 179-184).

B5 behauptet, alle Begriffe zu verwenden. Sie erachtet es als notwendig für die Vermittlung von Grammatik und erzählt, dass die Teilnehmer*innen oft von selbst solche Begriffe benutzen (B5, Z. 197-212). Ebenfalls verwendet B6 Fachbegriffe, die den Lerner*innen erklärt werden (B6, Z. 119-124).

B7 macht es von den Begriffen abhängig. Solche, die zu den Grundkenntnissen gehören, müssen die Teilnehmer*innen kennen. So müssen sie wissen, was zum Beispiel Verben, Pronomina, Nebensätze und Subjekte sind und dabei auch die theoretischen Aspekte kennen. „Ich frage sie: "Was ist [...] ein Nebensatz?" "Oh, das Verb steht am Ende" "Das ist kein Nebensatz. Sie müssen mir erklären, was ein Nebensatz bedeutet. Und dann kommt die Theorie, dass in der deutschen Sprache das Verb am Ende steht [...]“ (B7, Z. 351-355). Nicht relevant sind Fachbegriffe wie zum Beispiel „Finalsätze“ oder „Agens“, die zwar an die Tafel aufgeschrieben werden, dennoch nicht gelernt werden müssen. B7

kritisiert, dass die Lerner*innen teilweise die Fachbegriffe doch nicht kennen und stellt fest, dass sie in den Tests Schwierigkeiten haben, denn die Aufgabestellungen lauten beispielsweise: „Ergänzen Sie die Sätze mit dem passenden Personalpronomen“. Das stellt für die Teilnehmer*innen, die keine Fachbegriffe kennen, ein Problem dar (B7, Z. 362-371).

B8 erklärt dagegen, wenige Fachbegriffe zu verwenden. „Verb“ erklärt und verwendet er, weil es in der Grammatik der deutschen Sprache zentral ist. „Subjekt“ und „Objekt“, hingegen, benutzt er nicht (B8, Z. 151-153). Dabei gibt er den Ratschlag: „Besser man geht sparsam damit um, aber dann halt wirklich die wichtigen Sachen. Also natürlich... ein gewisser Teil, einen gewissen Teil müssen sie wissen“ (B8, Z. 158-160).

7.5 Die Rolle der Rahmenbedingungen des Projekts DAN und des AMS-Kontextes bei dieser Vorgehensweise

Diese Kategorie dient der Veranschaulichung der Rahmenbedingungen des Projekts DAN, die laut befragten Lehrpersonen einen Einfluss auf ihre Vorgehensweise bei der Grammatikvermittlung haben.

Zu den wichtigsten Rahmenbedingungen zählt erneut die Voraussetzung, dass die Kursteilnehmer*innen, offiziell maximal einen Pflichtschulabschluss haben dürfen, um an den AMS-Maßnahmen teilnehmen zu können. So stellt der unterschiedliche, dennoch meistens niedrige Bildungshintergrund der Lerner*innen eine Grundbedingung des Projekts Deutsch Alpha Nord dar, die die Art und Weise der Vermittlung von Grammatik beeinflusst.

Des Weiteren kritisiert zum Beispiel B4, dass Lehrpersonen im AMS-Kontext strikte Regeln einhalten müssen und im Unterricht nicht genügend Handlungsspielraum haben. Dabei behauptet B4: „Flexibilität ist jetzt hier nicht so die Stärke. Es geht eher um Konformität“ (B4, Z. 51). Dabei bezieht sie sich darauf, dass gleiche Standards eingehalten werden müssen, dass hauptsächlich Frontalunterricht dargeboten wird und vor allem darauf, dass dabei in allen Kursen mit denselben Materialien und Unterlagen gearbeitet werden muss. B4 erkennt dabei den Vorteil, für den Unterricht weniger vor- und nachbereiten zu müssen. Gleichzeitig würde sie sich jedoch eher einen interaktiven Unterricht wünschen, „draußen in der Welt“ (B4, Z. 58). Diesbezüglich äußert sich auch B5 und kritisiert, dass Lehrpersonen im AMS-Kontext hinsichtlich des Unterrichtsmaterials sehr eingeschränkt seien (B5, Z. 227-228, s. Kapitel 7.4.3).

Außerdem beklagen die Interviewteilnehmer*innen, dass die Kurse stark auf die Abschlussprüfungen fokussieren (B5, Z- 48-52), die wiederum wenig aussagekräftig sind, denn

wenn die Kursteilnehmer das wirklich wollen, dann können sie halt die paar Sachen auswendig lernen, die sie wissen, die sie bei der Prüfung schreiben müssen - also jetzt beim E-Mail oder beim schriftlichen Teil ja - das können sie auswendig lernen und dann einfach hinschreiben und dann haben sie die Prüfung geschafft. Das heißt aber nicht, dass sie diese ganze Grammatik können, die sie auch dorthin schreiben. (B5, Z. 93-98)

Aufgrund der hohen Intensität der Kurse (jeden Tag drei Stunden – und die meisten Lehrpersonen unterrichten zwei Kurse am Tag, also sechs Stunden) bleibt außerdem wenig Zeit für Vor- und Nachbereitung übrig. Dazu äußert sich auch B1: „[I]ch weiß nicht, ob das dann hier ins Interview passt und so, aber man muss halt auch im Rahmen der eigenen Möglichkeiten bleiben und ich (...) ich kann [...] diese Stunden nicht so vorbereiten, wie ich sie gerne machen würde“ (B1, Z. 74-77).

Zuletzt kritisiert B8 die Größe der Gruppen und behauptet, dass aufgrund der starken Heterogenität nahezu unmöglich ist, einen Unterricht zu gestalten, der für alle zwölf Kursteilnehmer*innen angemessen ist. B8 findet Gruppen, die aus sechs Personen bestehen, so wie zum Zeitpunkt der Untersuchung aufgrund der Covid19-Maßnahmen der Fall war, ideal (B8, Z. 308-316).

Außerdem wurden die Interviewpartner*innen danach gefragt, ob bei ihrer Vorgehensweise bei der Vermittlung von Grammatik eine Rolle spielt, dass sie im AMS-Kontext unterrichten und ob sie in anderen Kontexten anders vorgehen würden bzw. anders vorgegangen sind. Diesbezüglich haben sich die Interviewpartner*innen unterschiedlich geäußert.

B1 würde in einem anderen Kontext und somit mit einer anderen Zielgruppe, die vermutlich einen höheren Bildungshintergrund hat, tiefer gehen (B1, Z. 115-118). Ähnliches behauptet B2. Sie würde in einem anderen Kontext anders vorgehen. Dabei berichtet sie von einer vorigen Tätigkeit, bei der sie Personen mit universitärem Abschluss unterrichtet hat. Dort hatte sie die Möglichkeit, andere Übungen, zum Beispiel mit Zeitungsartikeln, anzubieten, Stilistik zu machen und Fachbegriffe problemlos zu verwenden, ohne sie zuvor erklären zu müssen, denn jede*r wusste, was beispielsweise ein Subjekt ist (B2, Z. 158-171).

Auch B5 erklärt mit Bestimmtheit, sie würde in einem anderen Kontext Grammatik anders vermitteln. Für sie spielt im AMS-Kontext eine große Rolle, dass man bezüglich der Arbeitsmaterialien sehr eingeschränkt ist: Man darf ausschließlich das Lehrwerk und

die vorgegebenen Arbeitsunterlagen verwenden. B5 erklärt, früher in anderen Unterrichtskontexten, gerne spielerisch Grammatik vermittelt zu haben (B5, Z. 227-237). Diesbezüglich gibt sie dennoch auch zu, sich selbst sehr an das Buch zu binden, und dass es vielleicht möglich wäre, Spiele zu verwenden, nachdem man dies der Projektleitung mitgeteilt hat (B5, Z. 253-258). Sie fügt hinzu:

Ehrlich gesagt, ich durchschaue das nicht wirklich, wie es dann geht, weil wenn ich dann mit etwas komme, dann sagt mir die (NAME), reißt mir die (NAME) fast den Kopf ab so: "Na, also ihr neuen, bla, ihr wollt alle immer diese Sachen machen!" [...] Wenn man so was machen will, man wird halt nicht unterstützt und ja. (B5, Z. 253-269)

B4 weiß die Frage nicht zu beantworten, ob sie in einem anderen Kontext bei der Grammatikvermittlung anders vorgehen würde, denn sie hat nie anderswo unterrichtet. Dennoch meint sie, einen deutlichen Unterschied zu merken, wenn in der Gruppe Lerner*innen sind, die einen höheren Bildungshintergrund haben. Aufgrund ihres Hintergrundwissens ist es leichter, ihnen Grammatik zu vermitteln. Demzufolge ist B4 der Meinung, dass sie vermutlich in einem anderen Kontext Grammatik anders vermitteln würde (B4, Z. 277-284).

Ähnliches sagt auch B6. Sie behauptet, dass sie das z. B. der Zielgruppe Studierende „nicht so banal erklären würde“ (B6, Z. 160-161). B6 ist sich dessen bewusst, dass die Zielgruppe, die eine andere Basis und Lernfähigkeit hat, diese Deutschkurse besonders macht (B6, Z. 165-166). Diesbezüglich behauptet sie, es sei nicht der AMS-Kontext, der eine Rolle bei der Vermittlung von Grammatik spielt, sondern eher die Nationalität der Lerner*innen. Wie in Kapitel 7.2.3 schon erwähnt, sind für B6 Teilnehmer*innen aus Afghanistan oder Somalia lernungewohnter als andere aus Ex-Jugoslawien (B6, Z. 153-158).

Um die Frage nach der Rolle des AMS bei der Vermittlung von Grammatik zu beantworten, vergleicht B8 diese Deutschkurse mit den Sprachkursen, die er selbst an der Universität besucht hat. Er behauptet, dort stand Grammatik mehr im Fokus, in jeder Einheit wurde ein neues Thema behandelt (B8, Z. 59-64) und man war mehr auf sich selbst gestellt. In diesem Fall macht die Zielgruppe den Unterricht besonders. Es wird viel mehr wiederholt und trotz der Intensivität der Kurse schaffen es viele nicht, die Abschlussprüfungen zu bestehen (B8, Z. 258-266).

Dagegen behaupten B3 und B7, dass sie in anderen Kontexten genauso vorgehen würden. B3 würde trotzdem Grammatik sehr praxisorientiert vermitteln (B3, Z. 138-142) und B7 behauptet: „Das hat mit meinem Unterrichtsstil zu tun. [...] Ja, also für mich ist es egal, mit wem ich bin, ja. [...] Ich versuche auch so logisch zu unterrichten“ (B7, Z. 382-384).

Somit ist es für B1, B2, B4 und B6 die Zielgruppe und ihr Bildungshintergrund dieses Kontextes, die den Unterschied machen und eine Rolle bei der Grammatikvermittlung spielen. Für B5 ist es dagegen eher das AMS und seine Vorgaben, während B3 und B7 der Meinung sind, dass das alles keine Rolle spielt, denn sie würden in anderen Kontexten gleichermaßen vorgehen.

7.6 Persönliche Reflexion

Unter diesem Code wurden alle Aussagen gesammelt, in denen die Interviewpartner*innen die eigene Tätigkeit sowie das Projekt und den Kontext reflektieren, obwohl sie im Interview nicht explizit danach gefragt wurden.

Insgesamt lassen sich die Überlegungen der Interviewpartner*innen drei Kategorien zuteilen: die Forderung eines differenzierten Systems, die Reflexion der eigenen Tätigkeit als Lehrperson und schließlich weitere Gedanken über die Vermittlung von Grammatik und den Spracherwerb.

Zunächst beklagen einige Befragte, dass das Projekt unangemessen bzw. zu einseitig ist, um der heterogenen Zielgruppe, über die bereits ausführlich geschrieben wurde, Deutsch erfolgreich zu vermitteln. Diesbezüglich behauptet B1, dass innerhalb des Projekts differenziert werden sollte zwischen Kursteilnehmer*innen, die zum Beispiel aufgrund einer zukünftigen Ausbildung Deutsch auf einem bestimmten Niveau lernen müssen und Lerner*innen, die kein hohes sprachliches Niveau brauchen, sondern für ihre zukünftige berufliche Tätigkeit ausschließlich einigermaßen gut kommunizieren müssen. Für diese sind zum Beispiel keine besonderen Grammatikkenntnisse nötig (B1, Z. 143-149). Auch B2 plädiert für die Entwicklung eines Programms für bildungsferne Personen, die mit Grammatik wenig vertraut sind und die die deutsche Sprache in der Praxis besser lernen würden. B2 wünscht sich eine Art Berufsschule, in der die Teilnehmer*innen zusätzlich zur Theoriearbeit auch in der Praxis Deutsch erwerben würden (B2, Z. 200-210). B2 behauptet: „Zum Beispiel an der Grenze von Syrien und von der Türkei machen die Personen, die an der Grenze wohnen, miteinander Geschäfte und sie lernen die Sprache voneinander, aber ohne Hefte, ohne Mittel. Also nicht nicht auf dieser schülerischen Art“ (B2, Z. 211-214). So würden sie die Sprache viel besser und schneller lernen „und wären auch zufriedener, weil sie arbeiten mögen und möchten [...] nicht in die Schule gehen“ (B2, Z. 218-220). Das Gleiche sagt auch B4:

Ich bin der Meinung, dass viele meiner Zielgruppenteilnehmer hier besser lernen würden, wenn sie direkt in der Arbeit Deutsch lernen würden. Also wenn es vielleicht ein Projekt gäbe, wo man jeden Tag arbeitet und dann jeden Tag aber auch ein paar Stunden Deutsch - vielleicht sogar am Arbeitsplatz oder in der Nähe dort - hätte. Ich denke, das wäre für viele einfach besser, weil das einfach alltagsorientierter ist und mehr das ist, was sie brauchen. (B4, Z. 65-71)

Der nächste Punkt, über den einige Interviewteilnehmer*innen reflektiert haben, ist die Tätigkeit als Lehrperson im AMS-Kontext.

B2 sagt, in diesem Kontext sei aufgrund der besonderen Zielgruppe viel schwieriger den Ton zu finden (B2, Z. 177-179). B4 erklärt, „es ist einfach sehr viel Improvisation in diesem Job, weil du nie weißt, welche Menschen dir begegnen und wie die Gruppen zusammengesetzt sind“ (B4, Z. 104-106). Darüber hinaus betont B8, dass Empathie besonders wichtig ist. Sich in die Lage der Teilnehmer*innen hineinzusetzen und den Deutscherwerb aus ihrer Perspektive zu betrachten, ist erforderlich (B8, Z. 299-303). B8 gibt allerdings zu, dass es teilweise für ihn als Lehrperson frustrierend ist, wenn grundlegende Sachen nicht kapiert werden (B8, Z. 348-349). Er beklagt fehlende Selbstständigkeit sowie falsche Geisteshaltung:

Also man muss extrem viel Arbeit leisten, die über der Sprachvermittlung drüber hinaus geht. Teilweise auch so Dinge, wo du dir denkst, das ist doch Erziehung. Und eigentlich wollte ich das nicht und habe deswegen Erwachsenenbildung gewählt und nicht Schule, aber... ja. Das ist sehr speziell diese Zielgruppe. (B8, Z. 438-442)

Dabei bezieht er sich zum Beispiel darauf, dass er den Lerner*innen teilweise erklären muss, dass man im Heft nicht über den Korrekturrand schreiben soll (B8, Z. 105-111). Dennoch hat er großen Respekt vor 40-, 50- oder 60-jährigen Teilnehmer*innen, die seit ihrer (kurzen) Schulzeit nichts mehr gelernt haben und nun Deutsch erwerben müssen. „Deswegen ist es so wichtig auch die andere Seite zu verstehen“ (B8, Z. 350).

Des Weiteren haben sich die Befragten auch bezüglich der Grammatikvermittlung und des Spracherwerbs geäußert. B3 erklärt, im Unterricht das Ziel zu haben, den Lerner*innen die Angst vor Grammatik zu nehmen und sie davon zu überzeugen, Grammatik verstehen und nutzen zu können (B3, Z. 161-164). Diesbezüglich versucht sie ihren Kursteilnehmer*innen zu vermitteln und zu zeigen, dass die deutsche Sprache sehr logisch ist und dass sie lediglich „der, die, das“ lernen müssen, um das gesamte System verstehen zu können. Für B3 ist die Logik im Zusammenhang mit der Grammatik viel wichtiger als das Auswendiglernen von Tabellen (B3, Z. 123-130). Auch B5 findet, „man soll die Grammatik nicht immer so, so als, ja, trauriger Emoji darstellen“ (B5, Z. 283-284). Stattdessen soll den Lerner*innen vermittelt werden, dass Grammatik wichtig ist und Grammatiklernen auch Spaß bereiten kann (B5, Z. 282-288). Bezüglich der Vermittlung von Grammatik berichtet B4 von einer Kollegin den Satz gehört zu haben:

"Wenn deine Teilnehmer etwas nicht verstanden haben, dann hast du einen Zwischenschritt übersprungen" (B4, Z. 363-365). Dies hat sie immer dazu motiviert, Sachen, die für sie als Lehrperson selbstverständlich und logisch sind, nicht zu vergessen, gezielt zu vermitteln und insbesondere bei schwachen Lerner*innengruppen kleinschrittig vorzugehen (B4, Z. 361-376).

B7 behauptet, dass die Teilnehmer*innen den Nutzen von Grammatik nicht immer erkennen. Sie finden, Sprechen sei viel wichtiger (B7, Z. 424-426). B6 erklärt den Lerner*innen den Nutzen von Grammatik folgendermaßen: „Die Frage ist nicht: Soll ich das lernen? Sondern: Will ich das lernen? Und was will ich?“ Das sage ich ihnen sehr oft. Was will ich? Und dann wieder: "Mehr Grammatik, mehr Ausdruck bedeutet natürlich gleichzeitig mehr Respekt"“ (B6, Z. 113-116). Sich grammatikalisch richtig auszudrücken, stellt somit für B6 einen Weg dar, mehr Respekt von der Gesellschaft zu bekommen.

Diesbezüglich erklärt B4, dass Grammatikkenntnisse grundlegend sind, denn die Lerner*innen können im Alltag durch die korrekte Anwendung von Grammatikregeln Kommunikationsfehler vermeiden. Laut B4 haben dennoch Trainer*innen, die in diesem Bereich tätig sind, ein Ohr entwickelt und haben gelernt, die Kursteilnehmer*innen zu verstehen. Dies kann man allerdings nicht von jedem/r erwarten. „Auf der Straße Leute, die vielleicht keine Geduld für so etwas haben, die verstehen das einfach nicht und sind dann auch nicht empathisch dem gegenüber“ (B4, Z. 332-334).

B4 reflektiert außerdem über den Spracherwerb im Allgemeinen und erklärt, dass man sich grundsätzlich wünscht, stets Fortschritte zu machen. So ist es allerdings nicht.

In Wirklichkeit machen wir da große Rückschritte, wir fallen nach unten, wie gehen zurück, wir vergessen Dinge, lernen Dinge neu, aber erst das macht den Lernprozess aus. Also ich kann - wenn ich vergesse, dass Perfekt mit sein kommt und dann lerne ich es neu, lerne ich es auf einer anderen Art neu und verstehe mehr. Das ist für mich eigentlich dieser integrale Part von Wiederholen, dass ich mit neuen Augen, mit neuem Hintergrundwissen das gleiche Thema mir noch mal anschau [...] und was früher in A1 noch keinen Sinn gemacht hat, macht jetzt auf einmal Sinn, weil ich schon andere Dinge weiß, die irgendwie auch damit zu tun haben. (B4, Z. 252-261)

Beispielsweise erzählt sie von der Adjektivdeklination, die ein riesiges und spannendes, dennoch gleichzeitig kompliziertes Thema ist, das erst nach dem Besuch mehrerer Kurse verstanden werden kann (B4, Z. 261-264). „Das ist etwas so Komplexes finde ich, das ineinander greift, da muss ich dazwischen Sachen vergessen und neu lernen, ansonsten kann ich das in seiner Gesamtheit, wie es funktioniert, nicht aufnehmen“ (B4, Z. 264-267).

8. Interpretation der Ergebnisse

Bezugnehmend auf die eingangs formulierte Forschungsfrage werden im Folgenden die dargestellten Ergebnisse angesichts des theoretischen Hintergrunds interpretiert. Dabei wird ausschließlich auf Auffälligkeiten eingegangen, denn es ist aufgrund des Umfangs dieser Arbeit nicht möglich, alle Interpretationsmöglichkeiten zu beachten.

8.1 Ausbildung und berufliche Tätigkeit der Befragten

Aus den Interviews konnte festgestellt werden, dass die befragten Personen seit jeweils 4, 9, 9, 4, 2, 7, 7 und 6 Jahren im AMS-Kontext tätig sind. Man kann demzufolge davon ausgehen, dass sie über genügend Erfahrung verfügen, um über das Thema der Grammatikvermittlung in diesem Bereich und über ihre Art und Weise des Unterrichts von Grammatik im AMS-Kontext berichten zu können. Außerdem haben die meisten Interviewteilnehmer*innen zusätzlich Unterrichtserfahrungen in anderen Kontexten gesammelt, sodass Vergleiche möglich sind und sie die Schwierigkeiten, Ziele und Rahmenbedingungen dieses Kontextes bestens kennen. Aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung im AMS-Kontext kennen sie ebenfalls die Schwierigkeiten im Rahmen der Grammatikvermittlung am besten, möglicherweise wissen sie diese zu überwinden und können über ihren Umgang mit der Vermittlung von Grammatik berichten.

8.2 Deutschkurse im Projekt „Deutsch Alpha Nord“

8.2.1 Ziele

Insgesamt kann festgestellt werden, dass fast alle Befragten der Meinung sind, dass grammatisches Wissen kein Ziel dieser Deutschkurse ist. Vielmehr stellt es ein Mittel dar, um im Alltag kommunizieren zu können.

In den Interviews haben die interviewten Lehrpersonen ähnliche Ziele erwähnt: eine Abschlussprüfung ablegen und anschließend einen Arbeitsplatz finden. Dabei kann allerdings aus den Interviews eindeutig herausgelesen werden, dass die Befragten diesen Zielen kritisch gegenüber stehen. Sie erklären, dass es sich dabei um vom AMS vorgegebene Ziele handelt, die die individuellen Ziele der Kursteilnehmer*innen, die sich sehr voneinander unterscheiden können, nicht beachten. Die interviewten Lehrkräfte bemängeln eine große Diskrepanz unter den individuellen Zielen der Lerner*innen, denn einige haben das Ziel, im Anschluss an den Deutschkurs(en) studieren zu wollen, dagegen

haben andere keine weiteren Ansprüche und denken ausschließlich an den Ruhestand. Von einem/r 65-jährigen Teilnehmer*in kann zum Beispiel realistischerweise nicht erwartet werden, dass er/sie noch motiviert ist, sich Deutsch anzueignen, um seinen/ihren Platz in der Arbeitsgesellschaft zu finden. Jedoch wird er/sie vom AMS zu diesen Deutschkursen gezwungen. Diese Diskrepanz im Rahmen der Ziele führt zu Schwierigkeiten für die Lehrpersonen, die mit dieser starken Heterogenität umgehen müssen.

Ein Kritikpunkt betrifft somit die unzureichende Differenzierung von Kursen, bei denen nicht berücksichtigt wird, welche Ziele die Lerner*innen eigentlich individuell verfolgen.

8.2.2 Schwierigkeiten bei der Grammatikvermittlung

Auf die Frage nach den Schwierigkeiten im Rahmen der Vermittlung von Grammatik im Projekt Deutsch Alpha Nord wurde einiges erwähnt, unter anderem die Heterogenität der Gruppen, dass man mit lernerfahrenen Teilnehmer*innen arbeitet, die mit Fachbegriffen und Übungsformaten nicht vertraut sind, die geringe Motivation der Lernenden, die Mystifizierung von Grammatik, der geringe Handlungsspielraum von Lehrpersonen und die falsch eingestuften Teilnehmer*innen.

Aus diesen steht dennoch lediglich eine, nämlich die Mystifizierung von Grammatik, nicht im direkten Zusammenhang mit dem AMS-Kontext. Grammatik wird unabhängig vom Unterrichtskontext als etwas schwieriges und als „trauriger Emoji“ (B5, Z. 284) dargestellt. Dies sollte sich ändern, indem den Teilnehmer*innen verdeutlicht wird, dass Grammatik wichtig ist und dass es auch Spaß machen kann. Die Veränderung sollte jedoch von den Lehrpersonen kommen, die ihren Lerner*innen Grammatikunterricht nicht als Strafe präsentieren sollten.

Alle anderen Schwierigkeiten sind dagegen unmittelbar auf das AMS zurückzuführen. Ausschließlich das AMS bzw. die Verantwortlichen für die Gestaltung des Projekts DAN sind dafür verantwortlich, dass das Projekt den unterschiedlichen Bedürfnissen, Lerner*innentypen und Bildungshintergründen der Teilnehmer*innen aufgrund eines unzureichend ausdifferenzierten Programms nicht gerecht wird.

8.2.3 Zielgruppe

Bezüglich der Zielgruppe veranschaulichen die Interviews ähnliche Wahrnehmungen unter den Befragten. Wie bereits erwähnt, kann aus den Interviews herausgelesen werden, dass die Zielgruppe für alle Interviewpartner*innen eine wichtige Rolle bei der

Vermittlung von Grammatik spielt. Dies insbesondere aus dem Grund, dass die Kursteilnehmer*innen durchschnittlich lernerfahren sind, das wiederum in gewisser Hinsicht die Voraussetzung für die Teilnahme an den Kursen dieses Projekts darstellt. Dieser Umstand kommt auch in der folgenden Wortmeldung von B8 deutlich zum Ausdruck:

Also die Zielgruppe macht diese Kurse wirklich besonders und da entstehen auch die ganzen Herausforderungen, Probleme und Dinge, die in Lehrwerken nicht bedacht sind, kommen dann zum Vorschein. (B8, Z. 41-43)

So lässt sich feststellen, dass die Lehrpersonen keine einfache Aufgabe haben, denn das fehlende Hintergrundwissen der Kursteilnehmer*innen erschwert die Vermittlung von Grammatik. Dabei stellen insbesondere mangelnde Kenntnisse im Bereich der Fachbegriffe für den Fremdspracherwerb und mangelnde Erfahrung mit Übungsformaten ein Hindernis bei der Grammatikvermittlung dar. Nichtsdestotrotz hat jede*r Interviewpartner*in letztendlich einen eigenen Zugang dazu gefunden.

8.3 Stellenwert von Grammatik

Bezugnehmend auf den Stellenwert von Grammatik scheinen die Antworten auf dem ersten Blick gegensätzlich zu sein, jedoch laufen die meisten auf das Gleiche hinaus: Grammatik ist grundsätzlich wichtig, allerdings muss innerhalb der Grammatikthemen differenziert werden, insbesondere aufgrund der Alltagsorientierung, die diese Kurse kennzeichnen sollte. B1 behauptet, kaum ein*e Teilnehmer*in habe den Anspruch, gut schreiben zu können (B1, Z. 153-154). Das Ziel sei vielmehr, im Alltag kommunizieren zu können, ohne dass Missverständnisse entstehen. Deswegen sind einige Grammatikthemen, wie zum Beispiel die Satzstruktur und die Verbkonjugation, tendenziell wichtiger als andere, wie zum Beispiel die Adjektivdeklination.

Grundsätzlich kann man bei fast allen Befragten beobachten, dass sie Grammatik als wichtig erachten, dennoch in diesem Kontext weniger darauf fokussieren, insbesondere weil man die Ziele und die Bildungshintergründe der Teilnehmer*innen nicht außer Acht lassen darf. Diesbezüglich ist eine interessante, jedoch unerwartete Aussage die von B3, die zweifellos sagt, Grammatik hat für sie keinen hohen Stellenwert, da die Teilnehmer*innen keine Sprachwissenschaftler*innen werden möchten.

8.4 Grammatikvermittlung

8.4.1 Konkrete Vorgehensweise bei der Grammatikvermittlung

Aus den Interviews lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die meisten Interviewpartner*innen bei der Vermittlung von Grammatik induktiv vorgehen und dass sie auf Chunks und Vorwissen der Lerner*innen zurückgreifen.

Grundsätzlich gehen die interviewten Lehrpersonen induktiv vor, sodass die Lerner*innen, wie nach der „acquisition-learning distinction“-Theorie, implizit Wissen erwerben. So wird Grammatik beispielsweise anhand von Alltagsdialogen oder E-Mails erworben, denn der Praxisbezug ist unerlässlich. Die Lehrkräfte achten auf die Verwendung im Alltag der gelernten grammatischen Formen. Somit spielt die Handlungsorientierung eine große Rolle bei der Vermittlung grammatischer Strukturen. Bezugnehmend auf die Konzeptionen des Grammatikunterrichts, die im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit beschrieben wurden, lässt sich die Vorgehensweise der befragten Lehrpersonen nicht nur als induktiv, sondern auch als funktional und situationsorientiert bezeichnen. Der Fokus im Unterricht liegt nämlich auf den konkreten Gebrauch und auf die Funktionalität sprachlicher Strukturen, die tendenziell in ihrer konkreten Anwendung – also bezugnehmend auf reale Situationen – vermittelt werden.

8.4.2 Fehlerkorrektur

Im Rahmen der Fehlerkorrektur kann festgehalten werden, dass die interviewten Lehrpersonen ähnliche Meinungen und Vorgehensweisen aufweisen. Außer wenn Grammatikthemen explizit geübt werden, ist es den Befragten wichtig, dass bei freien Sprechübungen die Kommunikation nicht unterbrochen wird. So werden die Kursteilnehmer*innen bei Fehlern, die zu keinen Missverständnissen führen, nicht korrigiert. Dagegen werden die Fehler am Ende der Konversation gemeinsam besprochen bzw. die Lerner*innen werden zur Selbstkorrektur aufgefordert. Beim Sprechen ist es somit wichtiger, dass die Kommunikation funktioniert. Die Lehrpersonen unterscheiden somit zwischen sprachliche Verständlichkeit und Richtigkeit. Auch im Rahmen der Fehlerkorrektur müssen wiederum die persönlichen Ziele und Fähigkeiten der Lerner*innen beachtet werden: Bei einem/r 60-jährigen Teilnehmer*in, der/die seit 20 Jahren einiges falsch sagt, ist es sinnlos, alles zu korrigieren.

Des Öfteren wird in den Interviews angemerkt, dass es wichtig sei, die Lerner*innen mit positiven Formulierungen zu korrigieren, damit die Entstehung von Sprechangst

vermieden wird und die Teilnehmer*innen weiterhin motiviert bleiben. Die Lehrkräfte versuchen den Teilnehmer*innen zu verdeutlichen, dass Fehler notwendig sind, denn sie verweisen auf Lernprobleme. Darin kann somit eine Chance gesehen werden. Nicht umsonst heißt ein Beitrag von Hans-Jürgen Krumm (1990) „Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!“. Es besteht somit Einigkeit darin, dass ermutigend korrigiert werden sollte.

8.4.3 Orientierung am Lehrwerk

Zu diesem Punkt lassen sich häufige Parallelen in den Aussagen feststellen. Grundsätzlich kann man behaupten, dass sich die Lehrpersonen stark am Lehrwerk orientieren. Dies insbesondere aus dem Grund, dass sie dazu verpflichtet sind. An Kritikpunkte fehlt es dennoch diesbezüglich nicht.

Die Lehrkräfte behaupten, ausschließlich das vorgegebene Lehrwerk „Pluspunkt – Leben in Österreich“ zu verwenden (verwenden zu dürfen). Dabei wird jedoch beanstandet, dass durch die Vorgabe der Unterrichtsmaterialien auch die Unterrichtsinhalte strikt vom AMS vorgegeben werden. Vorgegebene Unterrichtsmaterialien und -inhalte führen dazu, dass den Lehrpersonen nicht freisteht, wie sie den Unterricht gestalten und dass sie somit auch nicht in der Lage sind, auf die individuellen Bedürfnisse der Kursteilnehmer*innen eingehen zu können.

B5 wünscht sich zum Beispiel ausdrücklich, selbst Materialien erstellen zu können. Dies scheitert allerdings an der Standardisierung aller AMS-Kurse. Diesbezüglich bemängeln weitere Interviewpartner*innen, dass auch bei starkem Willen, spezifische Materialien für die eigene Gruppe zu erstellen, dies aufgrund weniger bezahlter Vor- und Nachbereitungszeit unmöglich wäre.

Da dem verwendeten Lehrwerk das Prinzip der Grammatikprogression zugrunde liegt, kann davon ausgegangen werden, dass die interviewten Lehrkräfte bei der Grammatikvermittlung nach der Grammatikprogression vorgehen. Sie handeln nach dem sprachsystematischen Argument der Grammatikprogression. Das heißt, dass sie zuerst einfache und häufig vorkommende und erst danach schwierigere und selten vorkommende Grammatikthemen behandeln.

8.4.4 Einsatz von Visualisierungsformen

Auf die Frage des Einsatzes von Visualisierungsformen gab es fast ausschließlich übereinstimmende Antworten. Alle interviewten Lehrpersonen gaben an, viel mit Farben

zu arbeiten. Diese werden jedoch unterschiedlich assoziiert: mit verschiedenen Wortarten, Kasusformen oder neuen Grammatikthemen. Zwei Lehrkräfte erwähnten außerdem, im Unterricht zu zeichnen.

Es handelt sich dabei um eine Lehr- und Lernstrategie, nach der die Lerner*innen besser lernen, wenn im Unterricht mehrere Sinneskanäle angesprochen werden. Solche Visualisierungsformen motivieren die Kursteilnehmer*innen beim Lernprozess und stützen sie dabei, sich an das Gelernte zu erinnern.

8.4.5 Verwendung von Fachbegriffen

Die befragten Lehrkräfte gaben an, Fachbegriffe zu verwenden. Dabei beschränken sich die meisten jedoch auf die wichtigsten Begriffe, die zu den Grundkenntnissen gehören (sollten) und ohne die keine Grammatikvermittlung stattfinden kann, zum Beispiel „Verb“.

Problematisch ist die Verwendung von Fachbegriffen in diesem Kontext, insbesondere aus dem Grund, dass die Lerner*innen teilweise sogar in der eigenen Erstsprache nicht alphabetisiert sind und meistens keine vorigen Erfahrungen im Fremdsprachenlernen mitbringen. Somit kennen sie sich mit Fachbegriffen kaum aus. Dies erschwert die Vermittlung von Grammatik, denn die Verwendung von Metasprache ist in einigen Fällen unerlässlich. Dass die Teilnehmer*innen nicht wissen, was ein Adjektiv ist, erschwert zum Beispiel die Vermittlung der Adjektivdeklinations.

8.5 Die Rolle der Rahmenbedingungen des Projekts DAN und des AMS-Kontextes bei dieser Vorgehensweise

Insgesamt veranschaulichen die Interviews ähnliche Wahrnehmungen seitens der Lehrpersonen bezüglich der Rahmenbedingungen des AMS-Kontextes. Die meisten Befragten sind mit den Rahmenbedingungen unzufrieden. Sie kritisieren fehlende Flexibilität und fehlende Möglichkeiten, eigenständig zu arbeiten. Außerdem bemängeln sie, dass aufgrund starker Standardisierung aller AMS-Deutschkurse den Lehrpersonen wenig Handlungsspielraum geboten wird. Dass dies dem Unterricht hinderlich ist, steht wohl außer Frage. All dies führt zu einem monotonen Kurs, der auf Frontalunterricht basiert, auf die Prüfungen fokussiert und in dem den Lehrkräften nicht freisteht, interaktive Materialien zu verwenden. Andererseits hat jedoch beispielsweise B4 durch

kleine Inszenierungen und Zeichnungen doch ihren Weg zu einem aktiven Unterricht gefunden.

Mit Ausnahme von zweien, behaupten alle anderen interviewten Lehrkräfte, dass sie in einem anderen Unterrichtskontext bei der Vermittlung von Grammatik anders vorgehen würden. Sie würden tiefer gehen, andere Übungsformen anbieten, zum Beispiel mit Zeitungsartikeln, Übungen und Aufgaben zur Stilistik machen und kreativer arbeiten. Dies lässt darauf schließen, dass der AMS-Kontext ein besonderer Kontext ist und dass bei der Grammatikvermittlung gewisse Merkmale nicht außer Acht gelassen werden dürfen.

8.6 Persönliche Reflexion

Neben der Beantwortung der gestellten Fragen haben die Befragten im Laufe der Interviews auch verschiedene persönliche Überlegungen bezüglich dieser Deutschkurse und ihrer eigenen Lehrtätigkeit angestellt.

Der Schwerpunkt ihrer Überlegungen betrifft dabei das undifferenzierte System, bei dem Lerner*innen mit sehr heterogenen Lernhintergründen, Bedürfnissen und Zielen mit den gleichen Rahmenbedingungen konfrontiert werden. Interessant zu sehen war dabei jedoch, dass aus den Gesprächen teilweise schon eine gewisse Resignation herauszufiltern ist: Es ist so, es wird sich nicht ändern und so müssen wir arbeiten.

Außerdem reflektierten die Befragten über Grammatik, ihre Vermittlung und ihre Einstellungen Grammatik gegenüber. Diesbezüglich kann insgesamt aus den Interviews festgestellt werden, dass Grammatik für die meisten Befragten grundsätzlich wichtig ist, insbesondere um Kommunikationsfehler im Alltag der Lerner*innen zu vermeiden. Der Praxisbezug der Kurse ist somit unerlässlich. Die Deutschkurse haben somit hauptsächlich den Zweck, die Teilnehmer*innen auf ihr Leben und ihren Alltag vorzubereiten. Diesbezüglich betont B4: „Auf der Straße Leute, die vielleicht keine Geduld für so etwas haben, die verstehen das einfach nicht und sind dann auch nicht empathisch dem gegenüber“ (B4, Z. 332-334).

Des Weiteren werden Empathie und Improvisation oft als wichtige Elemente im Rahmen der Grammatikvermittlung in diesem Projekt erwähnt, um die verschiedenen Hindernisse und Schwierigkeiten bewältigen zu können: das fehlende Vorwissen der Teilnehmer*innen, die verzerrte Darstellung von Grammatik sowie auch, dass Nutzen und Vorteile von Grammatik nicht erkannt werden.

Besonders wertvoll ist auch der Beitrag von B4 bezüglich des Sprachlernprozesses: Ihrer Meinung nach kann man die eigenen Sprachkenntnisse nicht stets verbessern. Stattdessen muss man Rückschritte machen, einiges vergessen und neu lernen, um es vollständig verstehen zu können. Dies erinnert stark an dem im Theorieteil dieser Arbeit vorgestellten Prinzip der zyklisch-konzentrischen Grammatikprogression, bei der sprachliche Strukturen des Öfteren aufgegriffen und thematisiert werden und dabei in ihrer Komplexität immer wieder vertieft werden müssen.

9. Beantwortung der Forschungsfrage

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Beantwortung der Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegt und als Ausgangspunkt für die durchgeführte qualitative Erhebung diente. Diese wird mit Bezugnahme auf die beschriebenen und interpretierten Ergebnisse beantwortet. Zunächst soll jedoch nochmals an die Forschungsfrage erinnert werden:

Welche methodisch-didaktischen Vorgehensweisen verfolgen Deutschtrainer*innen im Projekt „Deutsch Alpha Nord“ des AMS bei der Vermittlung von Grammatik?

Mithilfe der durchgeführten Expert*inneninterviews kann eindeutig festgehalten werden, dass die Vermittlung von Grammatik keinen Schwerpunkt dieser Deutschkurse darstellt. Stattdessen liegt der Fokus darauf, die Kommunikationsfähigkeit der Lerner*innen zu entwickeln, auszubauen und zu verstärken, um sie auf ihren Alltag vorzubereiten.

Nichtsdestotrotz wird Grammatik selbstverständlich vermittelt. Aus den Antworten ist keine einzelne und eindeutige methodisch-didaktische Vorgehensweise herauszulesen. Insgesamt lassen sich allerdings Tendenzen bei der Grammatikvermittlung feststellen. Zunächst kann beobachtet werden, dass die meisten interviewten Lehrpersonen bei der Vermittlung grammatischer Strukturen induktiv vorgehen. Das heißt, dass die grammatischen Phänomene zuerst in ihrer konkreten Verwendung betrachtet werden und erst danach in dem theoretischen Rahmen eingebettet werden. Diese Vorgehensweise erfüllt die Bedürfnisse der Lehrpersonen, da sie den Nutzen von grammatikalischen Strukturen im Rahmen der alltäglichen Sprachverwendung verdeutlichen müssen. So können die Lernenden im Alltag konkret mit der Sprache umgehen. Diesbezüglich wurde eine starke Tendenz festgestellt, Fehler im Rahmen mündlicher Übungen nicht sofort zu korrigieren, so dass die Kommunikation nicht unterbrochen wird. Außerdem neigen die Lehrpersonen dazu, im Falle von Korrekturen den Lernenden zu vermitteln, dass die Mitteilungsabsicht trotzdem erfolgreich war. Eine bewusste und gemeinschaftliche

Fehlerkorrektur findet am Ende der freien Sprachphasen statt. Des Weiteren kann festgehalten werden, dass die Visualisierung vermittelter grammatischer Strukturen durch die Verwendung verschiedener Farben bei den befragten Personen oft in Anspruch genommen wird. Zudem findet die Metasprache in diesem Kontext nur begrenzt Verwendung. Tendenziell benutzen die befragten Lehrpersonen lediglich zentrale Fachbegriffe, wie „Verb“ und „Artikel“, denn die Lerner*innen kennen in der Regel aufgrund ihrer mangelnden Erfahrungen im Fremdsprachenerwerb keine spezifischeren Begriffe, wie zum Beispiel „Finalsätze“ oder „Agens“. Bezüglich der Unterrichtsmaterialien sind die Lehrpersonen dazu angehalten, ausschließlich vorgegebene Materialien zu verwenden. Somit orientieren sie sich stark am Lehrwerk. Alle befragten Personen sehen dies jedoch als kritisch, denn die jeweiligen Lerner*innengruppen haben spezielle Bedürfnisse, auf die durch diese Vorgabe nicht eingegangen werden kann. Außerdem wird die Relevanz von Empathie und Improvisation während des Unterrichtens des Öfteren hervorgehoben.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass sich Grammatik am besten induktiv vermitteln lässt. Die Handlungs- und Alltagsorientierung spielen eine wichtige Rolle, demzufolge legen die Lehrpersonen den Fokus des Unterrichts auf den konkreten Gebrauch, auf die Funktionalität sprachlicher Strukturen und versuchen, Grammatikunterricht mit kommunikativen Zwecken zu verknüpfen.

10. Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurde die Grammatikvermittlung im AMS-Kontext behandelt. Zielsetzung dieser Arbeit war es zu untersuchen, welche methodisch-didaktischen Vorgehensweisen Deutschtrainer*innen im Projekt Deutsch Alpha Nord bei der Vermittlung grammatischer Themen verfolgen. Um diese Frage zu beantworten, wurde nach einer Darstellung des theoretischen Hintergrunds eine empirische Untersuchung durchgeführt.

Die theoretische Einbettung dieser Untersuchung hat einen kurzen geschichtlichen Überblick sowie Hintergrundinformationen über die Grammatikvermittlung geliefert. Insbesondere fokussierte die Darstellung des theoretischen Hintergrunds auf die Erklärung des Begriffs „Grammatik“, auf einige spracherwerbstheoretische Hypothesen sowie auf Prinzipien und Konzeptionen von Grammatikunterricht.

Bei der für die vorliegende Arbeit durchgeführten Untersuchung wurden acht Lehrer*innen, die seit zwischen zwei und neun Jahren im Projekt „Deutsch Alpha Nord“ des AMS tätig sind, bezüglich ihrer Vorgehensweisen bei der Grammatikvermittlung befragt. Das Interesse, erfahrene Deutschtrainer*innen zu Wort kommen zu lassen, entwickelte sich aus der Schwierigkeit, auf die die Verfasserin dieser Arbeit bei der Grammatikvermittlung in diesem Kontext gestoßen ist. Das Ziel war die Erstellung eines Ratschlagkatalogs für gegenwärtige und zukünftige Lehrpersonen. Aus der durchgeführten Untersuchung lassen sich zusammenfassend einige Schlussfolgerungen ziehen.

Zunächst konnte aus den durchgeführten Expert*inneninterviews eindeutig herausgefiltert werden, dass es sich bei den Kursen des Projekts DAN um spezielle Kurse handelt. Sie haben eine besondere und dabei sehr heterogene Zielgruppe. In dieser Gruppe konnten die Lehrpersonen einige Besonderheiten und Schwierigkeiten bei der Grammatikvermittlung feststellen. Wie bereits im Zuge der Untersuchung ausführlich erläutert, handelt es sich um Deutschkurse für Personen mit maximal Pflichtschulabschluss. Dies bedeutet, dass die Kursteilnehmer*innen zwischen 0 und 13 Jahren die Schule besucht haben können. Die unzureichende Differenziertheit des Projekts ist somit insbesondere dadurch ersichtlich, dass Personen, die in ihrer Erstsprache nicht alphabetisiert sind, mit denselben Anforderungen konfrontiert werden, wie Kursteilnehmer*innen, die beispielsweise 13 Jahre die Schule besucht haben. Die große Diskrepanz zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Lerner*innen wird von

den Projektbedingungen nicht beachtet, jedoch von den Deutschtrainer*innen im Unterricht stark wahrgenommen. Viele Befragte sind der Meinung, dass das einheitliche Konzept des Projektes den unterschiedlichen Motivationen, Erwartungen, Voraussetzungen und sozialen Bedingungen der Kursteilnehmer*innen kaum gerecht wird. Diesbezüglich nehmen sie somit eine kritische Haltung ein und behaupten, dass die Lerner*innen dadurch nicht angemessen gefördert und unterstützt werden. Die starke Heterogenität der Gruppen erschwert unter anderem die Grammatikvermittlung, denn aufgrund der unterschiedlichen Lernbiografien haben die Teilnehmer*innen unterschiedliches Vorwissen, an das sie anknüpfen können. Die Lehrkräfte stehen so vor der Aufgabe, den unterschiedlichen Bedürfnissen trotzdem gerecht zu werden. Demzufolge wünschen sie sich ein differenzierteres Programm, damit die Lerner*innen lediglich mit für sie relevanten Inhalten konfrontiert werden. Da ein breites Spektrum an Menschen diese Kurse besucht, sollte das Kursangebot vielfältiger sein.

Bezüglich der konkreten Vermittlung grammatischer Themen ist insgesamt bei den Befragungen herausgekommen, dass die interviewten Personen unterschiedlich vorgehen. Jedoch lassen sich gewisse Tendenzen feststellen. Insbesondere ist aufgefallen, dass die Deutschtrainer*innen abgesehen von einigen Ausnahmen eher induktiv vorgehen, Visualisierungsformen benutzen und teilweise eigene Strategien zur bestmöglichen Vermittlung von Grammatik, wie zum Beispiel kleine Inszenierungen, entwickelt haben. Ob Grammatik implizit oder explizit vermittelt werden sollte, lässt sich jedoch nicht verallgemeinernd festhalten. Gleiches gilt für die Verwendung von Metasprache, insbesondere weil von fast allen befragten Lehrkräften angegeben wird, dass die Zielgruppe dieser Kurse durchschnittlich nicht mit grammatischen Fachbegriffen vertraut ist. Dies sollte demzufolge vielmehr individuell entschieden werden, denn auch der Grammatikunterricht muss die verschiedenen Bedürfnisse der Lerner*innen beachten und keinesfalls isoliertes Regelwissen darstellen. Diesbezüglich spielt die Praxisorientierung eine wichtige Rolle.

Dies lässt darauf schließen – beziehungsweise es wird teilweise selbst von den Befragten erwähnt – dass es keine einheitliche Methode oder Vorgehensweise gibt, die für alle Lerner*innen aller Gruppen angemessen ist. Vielmehr ist es die Aufgabe der Lehrpersonen auf die individuellen Bedürfnisse, Vorkenntnisse und Ziele der Kursteilnehmer*innen einzugehen. Diesbezüglich kritisieren jedoch die Befragten, dass sie hinsichtlich der Unterrichtsmaterialien sehr eingeschränkt sind. Die strikte Vorgabe, im Hinblick auf die Standardisierung aller AMS-Maßnahmen ausschließlich vorgegebene

Materialien zu verwenden, kritisieren die Befragten. Diese Herangehensweise ist ihrer Meinung nach unzureichend, um flexibel und individuell auf die verschiedenen Lerner*innen eingehen zu können. Hinzu kommt, dass es laut interviewter Lehrpersonen in den Kursen an Alltagsorientierung fehlt, obwohl sie der Meinung sind, dass die Kurse die Teilnehmer*innen insbesondere auf ihren Alltag vorbereiten sollten. Stattdessen fokussieren die Kurse teilweise zu sehr auf die Prüfungen und die individuellen Ziele der Lerner*innen, wie zum Beispiel im Alltag effizient kommunizieren zu können, werden kaum beachtet. Diesbezüglich ist mir von einer weiteren Kollegin, die jedoch nicht interviewt wurde, von einem Teilnehmer erzählt worden, der im Rahmen der Vermittlung des Akkusativs ihr gesagt hat: „Aber ich putzen putzen... kein Akkusativ!“ Damit versuchte er zu verdeutlichen, dass solche „grammatikalische Feinheiten“ für ihn, im Hinblick auf seinen Beruf – Reinigungskraft – nutzlos seien.

Die Befragten betonen, Grammatik sei wichtig, sodass keine Kommunikationsfehler im Alltag der Lerner*innen stattfinden. Das wichtigste Ziel der Kurse sei jedoch, die Lerner*innen auf das „echte Leben“ vorzubereiten. Aus diesem Grund nennen die Befragten als Verbesserungsvorschlag ein Projekt, das den Deutschkurs mit Arbeit kombiniert, „so wie eine Berufsschule“ (B2, Z. 206). Dadurch wären authentische Sprachkontakte möglich und man würde den Spracherwerb mit einer beruflichen Tätigkeit verbinden. Dabei wären die Kursteilnehmer*innen in der Lage, Deutsch auch außerhalb des Kursinstituts zu erwerben. Somit wäre die integrative Dimension dieser Deutschkurse effektiver. Wie bereits in der vorliegenden Arbeit erläutert, stellen Sprachkenntnisse zentrale Faktoren für die gesellschaftliche und berufliche Integration dar und die Lehrkräfte sind davon überzeugt, dass die Kurse eine wichtige Brücke zur Aufnahmegesellschaft darstellen sollten.

Zuletzt ist anzumerken, dass ich persönlich die Aussage von B1 „man geht zu viel von sich selbst aus“ (Z. 130-131), insbesondere im Hinblick auf meine zukünftige Praxis als Deutschlehrerin, sehr wertvoll fand. Diese verdeutlicht, dass es grundlegend ist, sich in die Lage der Teilnehmer*innen hineinversetzen zu können, ihnen gegenüber empathisch zu sein und ihre Lernbiografie, Ziele und Bedürfnisse zu beachten. Außerdem erhielt ich im Anschluss an die Interviews positives Feedback von den Befragten. Sie erklärten, dass sie durch das Interview auch selbst die Möglichkeit hatten, ihre eigene Praxis zu reflektieren. Diese Reflexion war wertvoll, da sie im Alltag die eigene Unterrichtstätigkeit aufgrund der langjährigen Erfahrung und der bereits entwickelten Routine alleine nicht produktiv hinterfragen können.

Zusammenfassend kann folgendes festgehalten werden: Durch die vorliegende Arbeit bin ich zu der Überzeugung gekommen, dass Individualität, Flexibilität und Empathie wichtige Faktoren für eine erfolgreiche Vermittlung von Grammatik im AMS-Kontext sind. Aus der Untersuchung resultiert anschließend, dass es schwer ist, eine allgemeingültige Antwort auf die Frage zu geben, wie Grammatik im AMS-Kontext vermittelt werden soll, denn es hängt unter anderem von der Sprachlerngeschichte, von verschiedenen biologischen Faktoren, Motivationen und Ziele der Lerner*innen ab. Das AMS ist ein zu komplexer und vielfältiger Bereich, um eine allgemeingültige Antwort zu geben. Für zukünftige Studien empfiehlt es sich die Grammatikvermittlung für eine noch spezifischere Gruppe zu untersuchen. Den Fragen nach dem „Ob“ und „Wie“ der Grammatikvermittlung muss also eine genaue Analyse der Zielgruppe vorausgehen.

Abschließend bleibt somit bezüglich der Vorgehensweisen und Methoden im Rahmen der Vermittlung von Grammatik Folgendes anzumerken:

[Z]u komplex ist am Ende das Bedingungsgefüge, zu vielfältig sind die verschiedenen Lernkontexte und Lern- bzw. Lehrvoraussetzungen, Lernmotivationen und Lernziele, als dass derartige Fragen einfach beantwortbar wären. (Fandrych, 2010, S. 1008)

Literaturverzeichnis

Aguado, K. (2012). Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. *AkDaF Rundbrief*, 64, 7-22.

Ahrenholz, B. (2009). Vom Nutzen der Zweitspracherwerbsforschung für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 153 (1), 26-38.

Ahrenholz, B. (2020). Erstsprache – Zweitsprache – Mehrsprachigkeit. In I. Oomen-Welke & B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (5. Aufl.) (S. 3-20). Baltmannsweiler: Schneider.

Ahrenholz, B. (2020). Zweitspracherwerbsforschung. In I. Oomen-Welke & B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (5. Aufl.) (S. 102-120). Baltmannsweiler: Schneider.

Ausschreibungsmanagement *die Berater*. (2016). Kurskonzept. Deutsch und Alphabetisierung für Personen mit maximal Pflichtschulabschluss Nord (PS NORD).

Barkowski, H., Harnisch, U. & Kumm, S. (1980). *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*. Frankfurt am Main: Scriptor.

Barkowski, H. (1992). *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern. Ein Modell* (4. Aufl.). Mainz: CM-Verlag.

Barkowski, H. (2003). Zweitsprachenunterricht. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 157-163). Tübingen: Francke.

Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.

Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R. & Krumm H.-J. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl.). Tübingen: Francke.

Buttaroni, S. (1997). *Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Ismaning: Hueber.

Caspari, D. (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (7-22). Tübingen: Narr.

Daase, A., Hinrichs, B. & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung* (S. 103-120). Paderborn: Schöningh.

Dengscherz, S., Businger, M. & Taraskina, J. (Hrsg.). (2014). *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten*. Tübingen: Narr.

Diehl, E. (Hrsg.). (2000). *Grammatikunterricht, alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Niemeyer.

Diehl, E. & Pistorius, H. (2002). Grammatikunterricht am Wendepunkt. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstandes „Grammatik“. *Deutsch als Fremdsprache*, 39 (4), 226-231.

Diehl, E., Pistorius, H. & Dietl, A. F. (2002). Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich? In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven* (S. 143-163). Tübingen: Narr.

Di Meola, C., Gerdes, J. & Tonelli, L. (Hrsg.). (2017). *Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Linguistische und didaktische Überlegungen zu Übungsgrammatiken*. Berlin: Frank & Timme.

- Duden (Hrsg.). (2016). *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (9. Aufl.). Berlin: Dudenverlag.
- Edmonson, W. J. & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (4. Aufl.). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Eller-Wildfeuer, N. (2019). Sprache untersuchen und reflektieren. In J. Wild & A. Wildfeuer (Hrsg.), *Sprachendidaktik. Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachdidaktik des Deutschen* (S. 47-79). Tübingen: Narr.
- Ellis, N. (Hrsg.). (1997). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego: Academic press.
- Fandrych, C. (2010). Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hueisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband (S. 1008-1021). Berlin/New York: De Gruyter.
- Fandrych, C. (2016). Fokus: Sprache. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl.) (S. 34-38). Tübingen: Francke.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2018). *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Funk, H. (2014). Übungsformen im fremdsprachlichen Grammatikunterricht. In: S. Dengscherz, M. Businger & J. Taraskina (Hrsg.), *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten* (S. 183-197). Tübingen: Narr.
- Gehring, W. (2018). *Fremdsprache Deutsch unterrichten. Kompetenzorientierte Methodik für DaF und DaZ*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grimm, N. (2017). Deduktives Lernen. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 40). Stuttgart: Metzler.
- Grimm, N. (2017). Induktives Lernen. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 137). Stuttgart: Metzler.
- Habermann, M. (2019). Grammatik. In B. Rothstein & C. Müller-Brauers (Hrsg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch* (3. Aufl.) (S. 121-122). Baltmannsweiler: Schneider.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669-686). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hoffmann, L. (2016). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache* (3. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Hoffmann, L., Kameyama, S., Riedel, M., Şahiner, P. & Wulff, N. (Hrsg.). (2017). *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hopf, C. (2016). Forschungsethik und qualitative Forschung. In W. Hopf & U. Kuckartz (Hrsg.), *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung* (195- 206). Wiesbaden: Springer.
- Imo, W. (2016). *Grammatik. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Kastrati, V. (2013). *Zur Förderung der Integration durch Sprachkurse bei MigrantInnen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Kelle, U. & Erzberger, C. (2015). Qualitative und quantitative Methoden. Kein Gegensatz. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 299-309). Hamburg: Rowohlt.

- Kern, F. (2019). Zweitsprache. In B. Rothstein & C. Müller-Brauers (Hrsg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch* (3. Aufl.) (S. 534-537). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kilian, V., Neuner, G. & Schmitt, W. (Hrsg.). (1995). *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Kilian, V. (1995). Gesellschaftliche Bedingungen des Faches Deutsch als Zweitsprache. In V. Kilian, G. Neuner & W. Schmitt (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung* (8-24). Berlin und München: Langenscheidt.
- Klein, W. (1992). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Hain.
- Knoll, S. (2020). Sprachkenntnisse und Arbeitsmarktpartizipation Geflüchteter in Deutschland. *ifo Dresden berichtet*, 27 (2), 10-13.
- Koepfel, R. (2010). *Deutsch als Fremdsprache - Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Knapp, W. Didaktische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache. In I. Oomen-Welke & B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (5. Aufl.) (S. 179-196). Baltmannsweiler: Schneider.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1983). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krumm, H.-J. (1990). Ein Glück, daß Schüler Fehler machen! Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In L. Eynar & Y. Petter (Hrsg.), *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch* (99-105). Tübingen: Narr.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köpke, K. M. & Ziegler, A. (Hrsg.). (2011). *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zu Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Lamnek S, & Krell C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- List, G. (2003). Sprachpsychologie. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 25-30). Tübingen: Francke.
- Mayring P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 663-648). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2008). ExpertInneninterview: Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (2. Aufl.) (S. 368-371). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465-479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin/München/Boston: Oldenbourg/de Gruyter.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.

- Neuner, G. (1997). Methodische Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In N. Ellis (Hrsg.), *Implicit and explicit learning of languages* (S. 225-234). San Diego: Academic press.
- Pessutti Nascimento, P. M. (2014). Grammatik induktiv vermitteln: Vor- und Nachteile für Lehrende, Schwierigkeiten und Lösungsansätze. In: S. Dengscherz, M. Businger & J. Taraskina (Hrsg.), *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten* (S. 163-180). Tübingen: Narr.
- Quetz, J. (2016). Sprachenlernen im Erwachsenenalter. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl.) (S. 300-304). Tübingen: Francke.
- Rall, M. (2001). Grammatikvermittlung. In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 2. (S. 880-886). Berlin: de Gruyter.
- Riemer, C. (2016). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 155-172). Tübingen: Narr.
- Riemer, C. (2017). Spracherwerb und Spracherwerbstheorien. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 317-321). Stuttgart: Metzler.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Schlak, T. (2004). Zur Rolle expliziter Grammatikvermittlung im universitären DaF-Unterricht: Eine qualitativ-ethnographische Fallstudie. *German as a foreign language*, 2, 39-80.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 33-45). Paderborn: Schöningh.
- Schmitt, N., Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action: An introduction. In N. Schmitt (Hrsg.), *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use. Language Learning and Language Teaching* (S. 1-22). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Steinmüller, U. (2018). Willkommen in Deutschland – und was dann? In B. Hövelbrinks, I. Fuchs, D. Maak, T. Duan & B. Lütke (Hrsg.), *Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache* (S. 287-299). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Summer, T. (2016). Verfügen über sprachliche Mittel: Grammatik. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl.) (S. 126-131). Tübingen: Francke.
- Timmis, I. (2017). Introduction: Teaching Grammar. In M. Eisenmann & T. Summer (Hrsg.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning* (3. Aufl.) (S. 119-129). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Tölle, M. (2017). Deutsch als Zweitsprache: Wo der Markt (zu gut) funktioniert. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 32, 11.1-11.6.
- Wild, J. & Wildfeuer, A. (Hrsg.). (2020). *Sprachendidaktik. Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachdidaktik des Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Zierer, K., Speck, K. & Moschner, B. (2013). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. München: Ernst Reinhardt.

Internetquellen

AMS: <https://www.ams.at/organisation/ueber-ams/daten-und-fakten#wien> [Letzter Zugriff: 04.02.2021]

AMS Geschäftsbericht 2019: 001_ams_geschaeftsbericht_2019 (3).pdf [Letzter Zugriff: 04.02.2021]

Beispielleitfaden Belz Verlag:

https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/28269_Lamnek/%282%29_Qualitatives_Interview/Beispielleitfaden.pdf [Letzter Zugriff: 14.07.2021]

die Berater: <https://dieberater.com/unternehmen/> [Letzter Zugriff 04.10.2021]

ÖIF Integrationsbericht 2019: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20190904_OTS0134/oeif-zu-integrationsbericht-2019-arbeitslosigkeit-bei-auslaenderinnen-mit-113-deutlich-hoehere-als-bei-inlaenderinnen-mit-67 [Letzter Zugriff: 04.02.2021]

Österreich - Ausländer 2020 | Statista:

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/293051/umfrage/auslaender-in-oesterreich/> [Letzter Zugriff: 04.02.2021]

Anhang

A. Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung für die Expert*inneninterviews

B. Interviewleitfaden

C. Transkripte

A. Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung

Teilnehmerinformation und Einwilligungserklärung

„Zur Grammatikvermittlung im AMS-Kontext“

Sehr geehrte/r Interviewteilnehmer/in!

Herzlichen Dank für die Bereitschaft für ein Einzelinterview zum Thema Grammatikvermittlung im AMS-Kontext. Das Interview wird im Rahmen einer Masterarbeit geführt, deren Forschungsinteresse in den Methoden der Grammatikvermittlung im AMS-Kontext liegt. Die Datenerhebung dient der Untersuchung der angewendeten Methoden. Gespeichert werden anonymisierte Audiodateien und Transkripte.

Widerruflichkeit erteilter Einwilligungserklärungen:

Wenn Sie eine Einwilligung erteilt haben, Ihre personenbezogenen Daten zu verarbeiten, haben Sie das Recht, die erteilte Einwilligung jederzeit mit Wirkung für die Zukunft zu widerrufen, d.h. Ihr Widerruf berührt die Rechtmäßigkeit der vor dem Widerruf auf Basis der Einwilligung erfolgten Verarbeitung Ihrer Daten nicht.

Zusätzlich haben Sie folgende Rechte

- Recht auf Auskunft über die betreffenden personenbezogenen Daten
- Recht auf Berichtigung, Löschung oder Einschränkung der Verarbeitung
- Recht auf Datenübertragbarkeit und Widerruf

Diese Rechte können Sie beim/ bei der verantwortlichen Forscherin (Linda Gargiulo) geltend machen (lindagargiulo@tiscali.it). Außerdem besteht das Recht auf Beschwerde bei der österreichischen Datenschutzbehörde, Wickenburggasse 8, 1080 Wien, Telefon: +43 1 52 152 0, E-Mail: dsb@dsb.gv.at.

Einwilligungserklärung

Name der/des Teilnehmerin/Teilnehmers in Druckbuchstaben:

.....

Ich habe dieses Informationsschreiben gelesen und verstanden. Alle meine Fragen wurden beantwortet und ich habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr. Mit meiner persönlich datierten Unterschrift gebe ich hiermit freiwillig mein Einverständnis zur Teilnahme an einem Interview. Ich weiß, dass ich diese Einwilligung jederzeit und ohne Angabe von Gründen widerrufen kann. Eine Kopie dieser Teilnehmerinformation und Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt bei der Forscherin.

.....

(Datum und Unterschrift der/des Teilnehmerin/Teilnehmers)

.....

(Datum und Unterschrift der Forscherin)

B. Interviewleitfaden

Einstiegsfragen:

- 1) Kannst du kurz erläutern, welche Ausbildung du gemacht hast?
- 2) In welchen (schulischen) Bereichen hast du bisher schon gearbeitet?
- 3) Wie lange arbeitest du schon im AMS Kontext?

Nr	Leitfrage	Check – wurde das erwähnt?	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs-, Steuerungsfragen
1.	Du leitest Deutschschulungen im AMS-Kontext. Mich würde interessieren, welche Besonderheiten so ein Kurs aus deiner Perspektive hat.	Besonderheiten Schwerpunkte	Worauf fokussieren die AMS-Deutschschulungen in Bezug auf die Ziele?	
2.	Welchen Stellenwert hat Grammatik in deinem Unterricht?	Für den Alltag der TNI nicht zielführend bzw. relevant vs. für Prüfungen relevant Fehlerkorrektur (mündlich und schriftlich)	Ist grammatisches Wissen ein Ziel des Unterrichts oder nur ein Mittel? Wie gehst du bei der Fehlerkorrektur vor? (mündlich und schriftlich)	<ul style="list-style-type: none"> • Nonverbale Aufrechterhaltung • Hast du dazu ein Beispiel?
3.	Wie gehst du bei der Vermittlung grammatischer Themen vor?	Beispiel	Kannst du beschreiben, wie du bei der Vermittlung eines grammatischen Themas typischerweise vorgehst?	<ul style="list-style-type: none"> • Nonverbale Aufrechterhaltung • Hast du dazu ein Beispiel? • Kannst du dazu etwas mehr erzählen?

4.	Ändern sich deine Vorgehensweisen und Methoden je nach Niveau?			<ul style="list-style-type: none"> • Nonverbale Aufrechterhaltung • Hast du dazu ein Beispiel? • Kannst du dazu etwas mehr erzählen?
5.	Welche Rolle spielen Fachbegriffe?		<p>Wenn du sie verwendest, wissen die TNI in der Regel wovon du sprichst?</p> <p>Wenn du sie nicht verwendest, wie machst du das?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nonverbale Aufrechterhaltung • Hast du dazu ein Beispiel? • Kannst du dazu etwas mehr erzählen?
6.	Spielt es bei der Art der Vermittlung von Grammatik eine Rolle, dass du im AMS Kontext bist?	Zum großen Teil bildungsferne TNI	<p>Wenn ja, inwiefern?</p> <p>Würdest du in einem anderen Kontext anders vorgehen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nonverbale Aufrechterhaltung • Hast du dazu ein Beispiel? • Kannst du dazu etwas mehr erzählen?
7.	Welche wichtigen Erfahrungen in Hinblick auf die Vermittlung von Grammatik hast du in diesem Zusammenhang bisher gemacht?	Besondere Ereignisse, etwas Auffälliges		<ul style="list-style-type: none"> • Nonverbale Aufrechterhaltung • Hast du dazu ein Beispiel? • Kannst du dazu etwas mehr erzählen?
8.			<p>Letzte Frage:</p> <p>Gibt es zum Abschluss sonst noch etwas, das deiner Meinung nach in diesem Kontext erwähnt werden muss?</p>	

C. Transkripte

Transkription Interview 1

1	I: Ja, also Aufnahme läuft. Genau also vielleicht kurz zum zum Einstieg, kannst
2	du mir kurz sagen, welche Ausbildung du gemacht hast?
3	B1: Ich habe Übersetzung studiert, also zuerst transkulturelle Kommunikation im
4	Bachelor und Ungarisch, Italienisch, Deutsch und danach habe ich einen Master in
5	Übersetzung Ungarisch-Italienisch gemacht, ja, und ich habe eine (...)
6	dreimonatige Ausbildung DaF/DaZ gemacht. Die ist aber auch privat bezahlt, also
7	keine Uni. (I: Okay.)
8	I: Okay, und wo hast du bis jetzt gearbeitet, also in welchen schulischen
9	Bereichen?
10	B1: Im DaF/DaZ-Bereich habe ich nur hier gearbeitet, seit vier Jahren.
11	I: Seit vier Jahren bist du schon hier, im AMS-Kontext, (B1: Ja!) bei "die
12	Berater" di ganze Zeit?
13	B1: Genau, das war auch mein erster Job in im DaF/DaZ Bereich, direkt nach
14	dieser dreimonatigen Ausbildung.
15	I: Okay, okay. Okay, dann legen wir los. Also du leitest ja Deutschschulungen
16	und im AMS-Kontext und mich würde interessieren aus deiner Perspektive, was sind
17	so die Besonderheiten oder die Schwerpunkte von solchen Kursen? Worauf
18	fokussieren sie? Was sind die Ziele?
19	B1: Die Ziele für das AMS jetzt, oder (...)
20	I: Ja, von, von dem Kurs. Also was muss am Ende erreicht werden.
21	B1: (...) Am Ende sollten sie eine Prüfung ablegen und und die Prüfung bestehen.
22	Sie sollten ein Zertifikat in der Hand haben. Sie sollten vorbereitet sein für
23	den Arbeitsmarkt. Ich glaube, das ist der Hintergrund vom AMS.
24	I: Und was macht solche Kurse besonders jetzt verglichen zu anderen vielleicht?
25	B1: Wahrscheinlich, dass die die Gruppen (...) dass die Menschen so
26	unterschiedlich sind und aus so unterschiedlichen Backgrounds kommen. Also ich
27	denke, es ist was Anderes, wenn man an der Uni einen einen Deutschkurs leitet
28	für Studenten, die nach Österreich kommen, um hier zu studieren und vielleicht
29	ein bisschen Deutsch zu lernen. Sie haben alle den Hintergrund, dass sie, ja,

30	maturiert haben, dass sie auf einem bestimmten Bildungsniveau sind,
31	währenddessen hier (...) es alles durchgemischt ist. Also es sitzt halt jemand,
32	der in seiner Muttersprache nicht schreiben und lesen kann neben einem
33	Akademiker aus Syrien, der sowohl Arabisch als auch Englisch kann und jetzt
34	Deutsch lernt. Ich glaube, das ist das große Problem eigentlich, die große
35	Herausforderung.
36	I: Sie haben dann selber auch einfach ganz unterschiedliche Ziele dann.
37	B1: Ja, genau. Also eben da da gibt es junge Leute, die dann (...) Deutsch
38	lernen, weil sie sagen,
39	sie brauchen es für ihre Ausbildung, sie... man muss für keine Ahnung
40	Krankenpfleger-Ausbildung B2 haben (...), währenddessen andere halt, ja, nach
41	zwanzig Jahren Arbeiten in Österreich hier sind, weil das AMS sie schickt. Also
42	die Motivationen sind auch so unterschiedlich.
43	I: Und noch in Bezug auf die Ziele, welchen Stellenwert hat dann Grammatik in
44	deinem Unterricht? Also findest du, grammatisches Wissen ist ein Ziel oder ist
45	es nur ein Mittel?
46	B1: (...) Ich versuche, es immer ein bisschen als weniger wichtig zu erachten
47	als ich das eigentlich würde, weil ich habe halt Sprachen studiert und mir hat
48	das immer viel Spaß gemacht, Grammatik zu lernen. Ich habe sehr gerne
49	theoretisch gearbeitet, aber es funktioniert halt hier schlecht. Also wenn (...)
50	wenn man nie Sprachen gelernt hat oder oder wenig mit bestimmten Begriffen
51	anfangen kann, dann (...) dann kann man so nicht Sprachen lernen, glaube ich.
52	Aber das Problem ist halt immer, man muss eine Mitte finden. Ich kann mich weder
53	an den Akademiker orientieren noch an dem an der an der Frau, die überhaupt
54	keinen Bildungshintergrund hat. Das, ja, ist schwierig.
55	I: Also ist es dann insofern wichtig, dass du zum Beispiel wirklich auf alle
56	Fehler aufmerksam machst? Schriftlich und mündlich oder ist bei dir eher
57	wichtig, dass sie überhaupt etwas schreiben und dass sie überhaupt etwas sagen
58	können?
59	B1: Das (...) würde ich jetzt (...) je nach Situation beurteilen. Also zum
60	Beispiel wenn es um eine (...) eine Sprechübung geht, die müssen irgendwas
61	bestellen, es muss, es muss halt einfach die Kommunikation funktionieren meiner

62	Meinung nach. Also elementare Fehler würde ich schon (...) immer korrigieren,
63	aber wenn die Kommunikation funktioniert, dann nicht. (I: Okay). Auch wieder je
64	nach Niveau abgestuft. Wenn jemand im B1 Kurs sitzt und sein Ziel ist,
65	weiterzukommen und zu studieren, dann ist es wichtig, dass er sich korrekt
66	ausdrückt, dass er, dass er höhere Grammatik lernt meiner Meinung nach. Also man
67	muss es ja immer anpassen finde ich.
68	I: Und, ganz praktisch, wie gehst du vor? Also du weißt an einem bestimmten Tag
69	musst du ein bestimmtes grammatisches Thema besprechen, behandeln, wie machst du
70	das?
71	B1: (...) Ich nehme an, dass ich es, dass ich es jetzt nicht mehr so mache wie
72	am Anfang. Also
73	(...) ich weiß nicht, ob das dann hier ins Interview passt und so, aber man
74	muss halt auch im Rahmen der eigenen Möglichkeiten bleiben und ich (...) ich
75	kann eine Stunde (...) oder diese Stunden nicht so vorbereiten, wie ich sie gerne
76	machen würde. Ich orientiere mich schon am Buch und ich finde, dass das Buch
77	halt (...) sehr beschränkt ist, also nicht so so viel hergibt. Also man kann
78	jetzt nicht (...) man kann nicht... Also wenn man jetzt wirklich viel Grammatik
79	machen will, ist es zu wenig und wenn man keine Grammatik machen will, dann
80	bietet es zu wenig Anderes. Das heißt (...), ich (...) ich versuche es schon
81	sehr systematisch zu machen. Also wenn ich jetzt sage, dass das (...) ein
82	Grammatikkapitel wie wie das Perfekt (...) ich würde sagen, dass ich es schon
83	eher theorielastig mache. Also dass ich es jetzt nicht (...) mit mit (...) sagen
84	wir Bildkarten und so etwas mache. Ich mache es vielleicht viel mit Farben, weil
85	ich versuche ihnen immer zu zu zeigen keine Ahnung, ein Verb ist rot und ein
86	Nomen ist blau und ein Adjektiv ist grün, aber es fehlt halt dann oft so
87	dieser Zugang halt. Obwohl ich immer wieder sage, "bitte mit Farben Sie können
88	das sehen", schreiben halt alle mit einem Stift. Und sie erkennen die Struktur
89	nicht mal.
90	I: Dass du viel mit Theorie arbeitest bedeutet auch, dass du alle Regeln zum
91	Beispiel erklärst zuerst und dann kommen direkt Übungen danach oder (...) wird
92	zum Beispiel zuerst ein Text gelesen und sie müssen selber irgendwelche
93	Phänomene erkennen?

94	B1: Ich würde schon halt einfach...Zuerst zum Beispiel ein Text wird gelesen, dann
95	schaue ich auch, haben sie den Text verstanden, also unabhängig davon, ob sie
96	jetzt die Grammatik erkennen oder verstehen (...) und dann versuche ich, die
97	Grammatik zu erklären. Also es ist jetzt nicht so: "Okay, jetzt machen wir
98	Relativpronomen und das, das, das, Nominativ, Akkusativ, Dativ", sondern wir wir
99	lesen einen Text. Ich ich versuche auch zu zeigen, (...) wo braucht man das im
100	Alltag und <u>dann</u> erkläre ich die Grammatik.
101	I: Die Handlungsorientierung ist, glaube ich, sehr (B1: Ja!) wichtig in diesem
102	Kontext (B1: Genau, ja). Und (B1: Also...) ja?
103	B1: Zum Beispiel beim Perfekt, also es gibt ja sehr sehr viele Regeln mit haben
104	und sein und wenn ich merke, die Gruppe ist gut, dann dann mache ich das schon
105	ein bisschen tiefer, aber wenn nicht (...), dann geht es halt nicht, glaube ich.
106	I: Ja. Und (...) ändert sich diese Vorgehensweise auch je nach Niveau (...) oder
107	gehst du in allen Niveaus so vor?
108	B1: Nein, das eigentlich nicht.
109	I: Ok, also es ist immer gleich.
110	B1: Schon.
111	I: Und jetzt spielt dann dabei, also bei dieser Art der Grammatikvermittlung
112	eine Rolle die Tatsache, dass du eben im AMS-Kontext bist? Oder würdest du es in
113	anderen Kontexten auch genau so machen?
114	B1: Ich glaube, ich würde tiefer gehen. Ich würde mehr... Also wenn ich weiß,
115	das sind jetzt Leute die (...) die Interes/ okay nicht Interesse, aber die (...)
116	die halt wissen, wie man Sprachen lernt oder was, was Grammatik bedeutet, was
117	verschiedene Begriffe sind, würde ich es tiefergehend erklären.
118	I: (...) Was ist denn deiner Meinung nach so das das das größte Problem oder die
119	größte Schwierigkeit in diesem Kontext?
120	B1: Bei der Grammatik?
121	I: Genau.
122	B1: Dass sie mit den Begriffen nichts anfangen können. Was ist ein Verb, was ist
123	ein Nomen. (...) Auch wenn ich es einfach runterbreche, wenn ich immer wieder
124	wiederhole, was ist, was ist denn ein Verb in einem Satz, wofür brauchen wir das
125	oder so. Das ist einfach... Oft habe ich das Gefühl, dass das (...) nicht (..)

126	nicht nicht begriffen wird, so.
127	I: Und benutzt du dann diese Fachbegriffe trotzdem?
128	B1: Ja, ich benutze sie leider trotzdem, ja. Ich muss mich eh immer an der Nase
129	nehmen, weil weil ich glaube, dass man oft... dass man halt oft einfach... man
130	geht zu viel von sich selbst aus und kann sich einfach schwer in in das
131	hineinversetzten.
132	I: Ja. (...) Aber andererseits finde ich es auch schwer, Grammatik zu vermitteln
133	ohne diese Fachbegriffe (B1: Ja, eben!) zu benutzen, weil (...) wie soll man zum
134	Beispiel einen Nebensatz erklären, ohne zu ohne sagen zu können, dass das Verb
135	(B1: Ja!) an letzter Stelle muss.
136	B1: Das stimmt, ja.
137	I: Ja, das vielleicht ist das auch die Problematik. Ich schaue kurz, was noch
138	angesprochen werden kann (...). Vielleicht die Relevanz von Grammatik in diesem
139	Kontext. Das ist ja einerseits brauchen sie das für die Prüfung, andererseits
140	brauchen sie das im Alltag ja eigentlich nicht so wirklich. Vielleicht sollte
141	man deswegen auch einen Mittelweg finden.
142	B1: Ja, ja, eben, das ist ja dass dass das Problem ja eigentlich das System ist
143	meiner Meinung nach, dass halt dass differenziert werden sollte zwischen
144	Menschen, die Deutsch auf einem bestimmten Niveau brauchen, weil sie dann eine
145	Ausbildung machen wollen, weil sie studieren wollen, weil sie schriftliche
146	Sprache brauchen und Menschen, die, die das absolut nicht brauchen und die ja
147	trotz (...) auch mit mit einer (...) schwachen Grammatik oder mit einfach
148	Kommunikationsfähigkeiten ihren Job machen könnten.
149	I: Was wollen denn die meisten Teilnehmenden in deinen Kursen? Also was wollen
150	sie erreichen?
151	B1: (...) Also ich glaube, dass sie schon wollen (...) einfach Deutsch sprechen
152	zu können (...) und... (...) Also ich glaube, die wenigsten (...) haben den
153	Anspruch, sie möchten gut schreiben können. (I: Ja.) Aber das liegt auch halt
154	and der Zielgruppe, also...
155	I: (...) Und fällt dir jetzt noch ein Beispiel ein oder irgendwelche besondere
156	Ereignisse (...), irgendwas, was dir Lustiges oder was auch immer passiert ist
157	in diesem Zusammenhang? Zum Beispiel eine Kollegin (B1: Ja, es so sogal/, ja

158	erzähl du zuerst.) Eine Kollegin hat mir erzählt, dass sie einmal den Akkusativ
159	erklärt hat und dann hat ein Teilnehmer gesagt mhm "ja, aber ich putzen putzen
160	kein Akkusativ". Damit wollte er sagen "das bringt mir einfach nichts".
161	B1: Es ist nicht wichtig. Ein Teilnehmer hat einmal bei einer Übung, wo ich
162	gesagt habe, sie sollen schreiben, was sie am Samstag gemacht haben im Perfekt...
163	Ich weiß nicht mehr genau, was der Anfang war, aber jedenfalls "gesamstagt"
164	geschrieben. Also er hat halt aus "Samstag" das Partizip II gemacht. (B1 Lacht)
165	Und, ja, war lustig. Es zeigt irgendwie auch das Problem an dem ganzen, weil
166	wenn man nicht weiß, was ein Verb oder ein Nomen ist, wie soll man dann "ge-"
167	(unverständlich).
168	I: Und vielleicht fehlt ihnen manchmal auch einfach... Eben die Tatsache, dass
169	sie so lernungewohnt sind, führt auch dazu, dass sie einfach nicht in der Lage
170	sind, ein Handy in die Hand zu nehmen und zu schauen, was ist denn Samstag.
171	B1: Eben, ja! Weil das fällt mir auch oft auf, dass also wenn ich einen Text
172	bekomme und ich verstehe ihn nicht, dann versuche ich, damit zu arbeiten, dann
173	suche ich mir einfach Wörter und (...) und sehe, welche Aufgabe "Okay, lesen Sie
174	bis morgen was in der Zeitung, egal, auch wenn es wenig ist". Dann kommen sie
175	zurück und sagen "nicht verstanden, nicht verstanden". Das war ja nicht die
176	Aufgabe. Die Aufgabe ist, einen Text zu verstehen und dann muss ich ja damit
177	arbeiten können und das (...) funktioniert nicht (...) oft nicht.
178	I: (...) Ja. Okay ich glaube, ich habe (...) ziemlich alles gefragt. Hast du
179	vielleicht noch irgendwas, was erwähnt werden muss in diesem Zusammenhang?
180	Dankst du, es gibt noch irgendwas Wichtiges, was ich nicht gefragt habe?
181	B1: Nein.
182	I: Okay, super.

Transkription Interview 2

1	I: Also vielleicht kurz um kurz zum Einstieg kannst du mir sagen, welche
2	Ausbildung du gemacht hast?
3	B2: Übersetzerin bin ich. Also in Übersetzten und Dolmetschen, ich bin keine
4	Pädagogin.
5	I: Okay und wo hast du die diese Ausbildung gemacht?
6	B2: In Graz, an der Karl-Franzens-Universität.
7	I: Okay und (...) wie lange hast du schon oder in welchen schulischen Bereichen
8	hast du bis jetzt gearbeitet, also wo hast du unterrichtet?
9	B2: Ich habe ganz am Anfang Einzelunterricht gemacht für in verschiedenen Firmen
10	für verschiedene Personen. Meistens waren diese Personen in Führungspositionen
11	also eher also Personen mit einer hohen Schulbildung. Ja und dann bin ich diesem
12	Bereich gelandet, aber am Anfang waren... Zur Zeit unterrichten wir Personen,
13	die entweder keine Schule besucht haben oder in Volksschulen oder Volks- und
14	Hauptschulabschluss haben. Und früher hatten wir aber (...) Personen mit mit
15	jedem Ausbildungsniveau. Also es waren zwei Gruppen: entweder mit Volks- und
16	Hauptschulabschluss und Berufsschule oder eben Maturand*innen und darüber hinaus.
17	I: Und sie wurden getrennt unterrichtet?
18	B2: Sie wurden getrennt unterrichtet. Das war ein Versuch damals und das ist
19	momentan dann nicht so. Es ist halt in diesem Bereich so, dass Projekte
20	ausgeschrieben werden und es gibt maximal drei Wiederbeauftragungen und wenn das
21	abgelaufen ist, dann muss man sich erneut um ein Projekt bewerben, ja.
22	I: Okay. Und wie lange arbeitest du schon hier im AMS-Kontext?
23	B2: Seit 2012.
24	I: Okay, eine lange Zeit. Gut, genau also du leitest seit 2012 Deutschschulungen
25	eben im AMS-Kontext. Was würdest du sagen... Also was ist aus deiner Perspektive
26	die Besonderheit von diesen Kursen?
27	B2: Na ja die Besonderheit eben sind die verschiedenen Kulturen und die
28	verschiedenen Umgehensweisen mit Übungen, die wir hier anbieten im AMS-Kontext.
29	Also viele viele Teilnehmer*innen sind nicht vertraut mit diesen Übungen und das
30	Problem ist in erster Linie vielleicht nicht die Sprache oder oder... sondern

31	dass sie auch die... verstehen müssen, mit diesen Übungen umzugehen, mit dieser
32	schulischen Ausbildung umzugehen, die wir da anbieten.
33	I: Und was ist dann im Kurs... also wo legst du die Schwerpunkte?
34	B2: Das hängt vom Kurs ab. Also wenn ich wenn ich zum Beispiel Teilnehmer
35	habe, die ich sehe... bei denen ich sehe, dass sie sehr gut lernen können, mit
36	der Grammatik mitkommen und alles in Ordnung ist, dann mache ich ganz normal,
37	wie als würdest du jetzt Englisch lernen in einer Sprachschule in Österreich.
38	Aber wenn ich das sehe, dass eine Person nicht damit umgehen kann oder so, dann
39	versuche ich in diesem Rahmen, so wie ich kann, den Unterricht mehr praktisch zu
40	gestalten. Also das heißt, ich erkläre die Grammatik anhand von E-Mails, von
41	Dialogen und dass sie das so lernen, als würde ein Kind eine Sprache erlernen.
42	Und das ist halt... das kann ich halt nicht immer 100% (unverständlich).
43	I: Also es kommt darauf an, wen du vor dir hast.
44	B2: Genau und es kommt auch darauf darauf an, welche Grammatik ist es. Ist die
45	Grammatik wichtig für das Verständnis oder ist die Grammatik weniger wichtig für
46	das Verständnis? Ja zum Beispiel wenn jemand eine Adjektivdeklination verfehlt,
47	bricht die Welt nicht zusammen. Die Person wird verstanden und kann sich
48	verständigen, aber wenn etwas verwechselt wird, was für die Bedeutung sehr
49	wichtig ist... Zum Beispiel ein Schüler hat mir einmal ein Beispiel gesagt
50	"meine Mutter kocht <u>mich</u> ". Da sage ich " <u>mir</u> ". Also da darf ich schon ja erklären,
51	was da der Unterschied ist, weil weil das missverstanden werden kann.
52	I: Okay also würdest du sagen, grammatisches Wissen ist auch ein Ziel oder eher
53	nicht? Vielleicht nur ein Mittel zur Kommunikation?
54	B2: Es hängt also... es hängt davon ab, was der Teilnehmer oder die Teilnehmerin
55	in im Leben machen möchte. Ich sage jetzt einmal, sagen wir, jemand möchte als
56	Küchenhilfe, Koch, Reinigungskraft und so weiter arbeiten, dann werde ich diese
57	Person nicht mit der Grammatik bis zum geht nicht mehr quälen, wenn ich sehe,
58	dass sie das eher nicht so gut kann. Dann gehe ich eher darauf hinaus, dass sie
59	sich in der Arbeit verständigen kann und dass sie sich dabei auch wohlfühlt.
60	Weil wenn ich sehe, dass ich etwas schon 5, 6 mal erklärt habe und das immer
61	noch nicht geht und von verschiedenen Seiten, dann werde ich das nicht weiter
62	erzwingen, weil ich damit...

63	I: Aber kannst du dann innerhalb des Kurses differenzieren mit den Personen?
64	Also...
65	B2: Na ja, das ist etwas schwieriger, aber ich versuche das, ja. (I: Okay.) Ich
66	persönlich versuche das, aber, ja.
67	I: Und generell so durchschnittlich welchen Stellenwert hat Grammatik? Ist es
68	eher sehr wichtig, mittelmäßig wichtig oder...
69	B2: Für die Prüfungen ist es sehr wichtig, ja. Für die Prüfungen... Ich meine,
70	für die A1 und für die A2 Prüfung ist es nicht so wichtig, aber ab B1 ist es
71	dann wichtig, dann wird es wichtig, ja. Aber genau dort unterscheidet sich, wo
72	wo eine Person arbeiten will. Also ab B1, B2 Niveau sollte es (unverständlich)
73	Niveau sein. (...) Und das bedeutet schon, dass jemand irgendwie nicht als...
74	nicht in der Reinigung oder nicht an der Baustelle arbeiten geht oder wie auch
75	immer, sondern in Berufen, wo man wirklich Deutsch... Nehmen wir eine
76	Krankenpflegerin. Wir müssen jetzt nicht unbedingt... Die muss die Patienten
77	verstehen, die muss den Arzt verstehen und so weiter, also. Also ich differen/...
78	Ich sehe das so, das was die Person braucht, ja. Ich versuche, das in meinen
79	Kursen umzusetzen.
80	I: Und dann ganz konkret, ja. Du musst ein grammatisches Thema erklären, wie
81	gehst du vor? Kannst du kurz erklären, wie würdest du das machen oder wie machst
82	du das im Unterricht?
83	B2: Mit Beispielsätzen. Ich erkläre das mit Beispielsätzen, ich versuche die
84	Bedeutung auch zu erklären. Also so wie du hier siehst zum Beispiel (B2 zeigt
85	auf Flipcharts im Raum), das ist ein B1 Kurs und ich erkläre das, das ist schon
86	eine Übung, aber ich erkläre das mit Beispielsätzen, mit vielen vielen
87	Beispielen und mit Farben. Ich verwende zum Beispiel für die verschiedenen
88	Artikel verschiedene Farben oder die Verb- bzw. Prädikatpositionen verschiedene
89	Farben. Also ich versuche mit Bildern und mit Erklärungen so, so zu arbeiten.
90	I: Und wenn du dann etwas erklärst wie gehst du mit der Fehlerkorrektur um? Also
91	korrigierst du dann auch alles oder eher nicht? Schriftlich und mündlich...
92	machst du da eine Unterscheidung?
93	B2: Es ist... Ja, ich muss alles korrigieren. Ich korrigiere auch alles, aber
94	ich versuche... Ich versuche, das so zu machen, dass das den Teilnehmern nicht

95	zu unangenehm ist oder so, sondern ich antworte richtig auf ihre Fragen, oder
96	ich versuche "Ah, sie haben gemeint, dass...!" Und dann versuche ich, sie so zu
97	korrigieren. Ich korrigiere sie nicht (unverständlich), aber ich muss... im Kurs
98	muss ich sie korrigieren. (I: Okay.) Und das ist auch ein Teil... Viele Personen,
99	die zum Beispiel mit der Grammatik nicht nichts anfangen können, können sie
100	vielleicht das so lernen, wenn sie das von mir hören, wenn sie sich dann an
101	diese Situation erinnern, an diese Korrektur und dann dann wo sie den Fehler
102	gemacht haben.
103	I: Und verwendest du bei der Vermittlung von Grammatik auch Fachbegriffe? Also
104	sprichst du in diesem Kontext von Subjekt, Verb, Objekt?
105	B2: Ja, ja, aber vor allem ab B1 auf jeden Fall. Aber ich erkläre auch, was ein
106	Subjekt ist.
107	I: Und verstehen sie das?
108	B2: Und... manchmal ja, manchmal nein. Also ich erkläre, was ein Subjekt ist.
109	Zum Beispiel nehmen wir einen einen Satz, wie Dativ- und Akkusativobjekt ja,
110	"Ich kaufe meiner Mutter eine Blume." Ja und ich erkläre ja " <u>ich</u> ", das ist die
111	Person, die etwas gibt oder so und das ist das Subjekt. Also ich versuche in
112	ihre... auf ihrem Niveau irgendwie das klarzumachen, was ein Subjekt ist. Aber
113	nicht definieren, so wie wir das in der Schule gemacht haben. Aber zum Beispiel
114	jetzt in meinem B1 Kurs verstehen alle, was ein Subjekt ist. (I: Okay.) Da habe
115	ich keine Zweifel.
116	I: Es ist wahrscheinlich auch sehr gruppenabhängig.
117	B2: Das ist sehr unterschiedlich. Das kann man nicht sagen, dass ich das so,
118	oder so, oder so mache, weil es so ein unterschiedliches Publikum ist.
119	I: Und bleibt das auch... ja bitte.
120	B2: Und weil das eben im AMS-Kontext auch nicht immer so ist. Zum Beispiel jetzt
121	heißt dieses Projekt, dass es höchstens mit mit Hauptschul- oder Neue
122	Mittelschuleabschluss, aber es ist halt so, dass auch die Personen in den Kurs
123	kommen, die zwar in der Heimat eine Matura gemacht haben, zum Beispiel aber in
124	Österreich diese Matura nicht anerkannt wird. Aber das bedeutet nicht, dass
125	diese Personen nicht auf Maturaniveau sind, sondern es bedeutet einfach, dass es
126	Österreich nicht anerkennt und dann haben sie das nicht. Für die Arbeitswelt,

127	also im Arbeitsmarktservice-Kontext, weil da die Betonung auf Arbeit liegt. Also
128	Arbeit finden, Arbeit suchen und Steuer bezahlen, Geld verdienen und so weiter
129	und sich integrieren.
130	I: Und ändert sich deine Vorgehensweise bei der Grammatikvermittlung je nach
131	Niveau oder ist die Methodik immer dieselbe?
132	B2: Nein, es ist nicht nicht je nach Niveau, sondern je nach Teilnehmer. Je nach
133	Teilnehmer. Auch ich versuche auch, dass die Personen die Prüfung schaffen und
134	Erfolg haben als etwas da zu lernen, wenn sie nicht so gut mit Grammatik umgehen
135	können. Also ich schaue am ersten Tag schaue ich an, wie die Personen sind und
136	ich versuche das so zu machen, dass es für alle gut ist.
137	I: Und denkst du, durchschnittlich, möchten die TeilnehmerInnen auch mit
138	Grammatik arbeiten? Gefällt es ihnen oder eher nicht?
139	B2: Manchen gefällt es, manchen nicht. Also manchen gefällt es... Ich habe zum
140	Beispiel aus Afghanistan eine junge Dame gehabt, die die sich ins Lernen
141	gestürzt hat, obwohl sie in der Heimat nur von der Nachbarin Schreiben gelernt
142	hat und es gibt Personen, die damit wirklich nichts anfangen können. Also es ist
143	verschieden, es ist wirklich total verschieden. Es ist... ich kann das so nicht
144	sagen, ja.
145	I: Was ist denn für dich in diesem Zusammenhang - also im AMS und bei der
146	Vermittlung von Grammatik -vielleicht auch die größte Schwierigkeit?
147	B2: Wenn die Gruppe sehr unterschiedlich ist. Wenn die Gruppe sehr
148	unterschiedlich ist, dann ist es schwieriger. Aber ich versuche es so, dass
149	diejenigen, die schwächer sind, denen lasse ich Zeit und währenddessen, während
150	sie irgendeine Aufgabe machen, erkläre ich den anderen noch etwas plus und ich
151	gebe ihnen Plusaufgaben. Aber das ist nicht meine Pflicht. Das mache <u>ich</u> , aber
152	das machen nicht alle. Aber ich versuche das, dass alle irgendwie bekommen, was
153	sie wollen.
154	I: Ich schaue, ob ich vielleicht irgendwas gerade vergesse. Ach genau, würdest du
155	vielleicht in einem anderen Kontext anders umgehen bei der Vermittlung von
156	Grammatik oder würdest du es genau so machen?
157	B2: Nein, natürlich würde ich anders umgehen. Wenn ich... Früher habe ich viele
158	viele B2 Gruppen gehabt mit universitärem Abschluss. Dort bin ich ganz anders

159	umgegangen. (I: Zum Beispiel was hast du...) Dort konnte ich grammatikalische
160	Begriffe ganz normal verwenden und Erklärungen und und ich konnte mit ihnen
161	Stilistik machen, also ganz ganz andere Sachen als hier, ja, obwohl die Prüfung
162	dann dieselbe war. Trotzdem dort habe ich... Ich habe 4, 5 Gruppen gehabt, wo
163	Rechtsanwälte, Chemiker, Mathematiker, Kulturattaché, also solche Personen dabei
164	waren, wo wo man also da braucht man diese Sachen nicht... braucht man nicht
165	erklären, was ein Subjekt ist zum Beispiel, ja, oder was eine Präposition ist
166	oder wie auch immer. Da kann man ganz anders... Da habe ich mit mit viel
167	Stilistik mit ihnen gemacht und viel schwerere Übungen mit ganz andern
168	Zeitungsartikel. Zum Beispiel ich habe einen Zeitungsartikel genommen und
169	ich habe die Präpositionen gestrichen und "Bitte schreibt ihr!" oder so. Also
170	wir haben dort ganz andere Übungen gemacht, natürlich.
171	I: Mhm. Und fällt dir jetzt in diesem Kontext also zur Grammatikvermittlung
172	irgendwas vielleicht Lustiges, was dir mal passiert ist oder besondere
173	Ereignisse? Fällt dir irgendwas ein?
174	B2: Also Lustiges. Ja solche Sätze wie "Meine Mutter kocht mich" oder, ja. Jetzt
175	fällt mir momentan... aber wenn mir was einfällt, dann zeig ich dir, aber so
176	Lustiges... Aber es ist halt heute eine andere Herausforderung. Ich denke, dass
177	hier zu unterrichten viel schwieriger ist, als mit Personen mit hoher ja
178	hoher Ausbildung oder so. Es ist viel schwieriger, den Ton zu finden und was
179	ganz schwierig ist, wenn ich nicht erschließen kann, was das Problem ist. Zum
180	Beispiel ich kann (unverständlich) wie Legasthenie oder Arten von ähnlichen
181	Schwächen überhaupt nicht umgehen. Also ich weiß nicht, was ich zu tun habe,
182	wenn ich diese Situation sehe.
183	I: Da bräuchte man eine spezielle Ausbildung.
184	B2: Ja genau, genau. Und damit kann ich zum Beispiel und das ist halt schwierig.
185	Das kommt aber selten, aber es ist schwieriger.
186	I: Auch dass sie so unterschiedliche Erstsprachen haben.
187	B2: Ja genau, viele... Ich hatte zum Beispiel eine 47-jährige Dame, die - in
188	einem A2 Kurs - die am Anfang gar nicht sprechen wollte, weil sie Angst hatte.
189	Aber das muss mal eine unglaubliche Leistung sein. Sie hat in ihrer
190	Muttersprache nicht schreiben und lesen können. Das hat sie in Österreich

191	gelernt, plus sie hat Deutsch schreiben und lesen gelernt. (I: Wow.) Und das das
192	ist für mich eine... Mit diesem Alter nach - was weiß ich - fünf Kindern ist es
193	eine irrsinnige Leistung in meinen Augen. Und dann hat sie diese A2 Prüfung
194	geschafft und ich war total glücklich, weil ich nicht gedacht habe, ja. (I: Ja)
195	Aber das sind halt die schönsten Momenten. Es ist schwieriger, hier zu
196	unterrichten. Und es ist viel vielfarbiger oder halt vielfältiger, ja.
197	I: Okay, fällt dir vielleicht zum Schluss noch irgendwas ein, was in diesem, zu
198	diesem Thema gesagt werden muss?
199	B2: Ja, vielleicht, es wäre gut, Kurse für Personen zu entwickeln, die wirklich
200	mit der Grammatik nichts anfangen können. Ich würde da anschauen, in welchen
201	Berufen haben sie in ihren Heimatländern gearbeitet und in diesem Bereich zu
202	arbeiten einfach und mit Österreichern zusammen arbeiten und dann praktisch die
203	Sprache lernen.
204	I: Also so ein Kurs halb Theorie mit der Grammatik und halb...
205	B2: Ja, genau halt, ja genau. Zum Beispiel so wie eine Berufsschule. So wie so
206	wie in Österreich dieses duale System, dass sie praktisch irgendwas lernen,
207	weil da müssen sie auch arbeiten und nicht zu Hause sitzen und sich nicht
208	langweilen, weil sie das gerne auch tun würden. Also ich würde sagen, 90% von
209	ihnen würde gerne arbeiten gehen und weniger gerne kommen sie in den Kurs. Weil
210	sie... Weil sie selbst wissen, dass sie so besser lernen. Oft ist es so... Zum
211	Beispiel an der Grenze von Syrien und von der Türkei machen die Personen, die an
212	der Grenze wohnen, miteinander Geschäfte und sie lernen die Sprache voneinander,
213	aber ohne Hefte, ohne Mittel. Also nicht nicht auf dieser schülerischen Art.
214	I: Ja und wenn sie arbeiten würden, dann würden sie die Sprachkenntnisse auch
215	direkt...
216	B2: Ich glaube, sie würden das... Also es gibt viele von ihnen - 50% würde ich
217	sagen - würden die Sprache so leichter und schneller und besser lernen und wären
218	auch zufriedener, weil sie arbeiten mögen und möchten und nicht in die Schule
219	gehen.
220	I: Mhm. Sehr spannend und interessant.
221	B2: Ja, also, das ist das, was ich von ihnen höre, ja.
222	I: Okay. Vielen vielen Dank.

Transkription Interview 3

1	I: Ja. Okay, vielleicht ganz am Anfang kannst du kurz erläutern, welche
2	Ausbildung du gemacht hast?
3	B3: Ich hab in Ungarn studiert Germanistik, aber wenn man das im Ausland
4	studiert, dann ist es auch automatisch eine DaF/DaZ Ausbildung, aber ich habe
5	eine Ausbildung zur - in meinem Diplom steht noch <u>Lehrer</u> - der deutschen Sprache
6	und Literatur und das habe ich 2002 dann abgeschlossen und seitdem unterrichte
7	ich Deutsch.
8	I: Und wo hast du bis jetzt unterrichtet?
9	B3: Ich habe 10 Jahre in Ungarn in einem Gymnasium und Fachmittelschule
10	unterrichtet und seit 9 Jahren bin ich hier bei "die Berater".
11	I: Okay, also in Ungarn war es auch Deutsch als Fremdsprache und dann seit 9
12	Jahren hier.
13	B3: Schon 19 Jahre (B3 lacht).
14	I: Okay, also seit 9 Jahren leitest du Deutschschulungen (B3: Nur im AMS.) im
15	AMS-Kontext. Was denkst du oder was würdest du sagen sind die Besonderheiten von
16	solchen Kursen?
17	B3: Ah dass man ganz grundlegende Grammatik-Sachen nicht als selbstverständlich
18	annehmen kann, weil die Teilnehmer aus so verschiedenen Kulturen mit so
19	verschiedenen Hintergründen kommen - teilweise auch ganz ohne Schulbildung -
20	dass man mehr praxisorientiert arbeiten muss. Und man muss die Theorie komplett
21	- also so weit es geht - sparen.
22	I: Okay und worauf fokussieren sie dann? Also fokussieren die Kurse dann
23	wirklich auf Praxis oder...?
24	B3: Also man macht natürlich Grammatik, aber wie das gemacht wird... Also ich
25	habe gestern auch überlegt, was was der Unterschied ist, dass man jetzt keine
26	Fachbegriffe verwendet oder... Also ich sage einen Titel für die Grammatik, aber
27	das ist alles von Fachwörtern. Ich benutze keine Wörter wie "Subjekt", "Objekt"
28	und...
29	I: Benutzt du sie gar nicht?
30	B3: Nein, überhaupt nicht.

31	I: Und "Verb"?
32	B3: "Verb" schon. Also die Namen der Wortkategorien schon. "Verb", "Nomen",
33	"Adjektiv", das sind die drei. (I: Okay.) Sonst keine. "Artikel", okay sorry,
34	"Artikel". Aber ich benutze auch zum Beispiel nicht die Wörter "bestimmter
35	Artikel" oder "unbestimmter Artikel".
36	I: Und was sagst du sonst?
37	B3: "Der, die, das, ein, eine."
38	I: Und (...) wann was würdest du dann sagen, was ist der Stellenwert von
39	Grammatik dann im Kurs? Also ist es trotzdem wichtig oder...?
40	B3: Also wissen, ich habe da eine Kategorisierung, welche Grammatik wichtig ist
41	und welche ich natürlich erwähne, weil sie im Kurskonzept vorhanden ist, aber
42	ganz kurz und ich sage ihnen, wenn jemand Interesse hat hat, bekommt von mir
43	diese Information, aber wenn es, das jemand nicht versteht, dann lasse ich das
44	einfach. Zum Beispiel meiner Meinung nach ist das wichtigste die Satzstruktur
45	und die Verbkonjugation, was wirklich eine grundlegende, auch wenn man jetzt die
46	Prüfungen anschaut, eine grundlegende Grammatik ist. Und was ganz irgendwo am
47	Ende kommt sind solche Sachen wie n-Deklination oder Adjektivdeklinaton,
48	was eigentlich schon bei A1 vorkommt und was ich kaum unterrichte. Wann kommt
49	jetzt ein "e", wann kommt ein "en", nach welchen Artikeln und wie... nein.
50	I: Also würdest du sagen, grammatisches Wissen ist nicht Ziel des Unterrichts
51	oder auch?
52	B3: Ah, ist nicht Ziel des Unterrichts. Das Ziel ist die Kommunikation im im
53	Alltagsleben, schriftliche und mündliche Kommunikation egal ob jetzt gelesen
54	oder gesprochen...
55	I: Und wie gehst du dann mit Fehlern um? Also mit grammatischen Fehlern?
56	B3: Es wird alles korrigiert so weit es geht beim Sprechen, aber zum Beispiel
57	mache ich jetzt beim Sprechen keine Korrekturen, wenn das wirklich kleine Fehler
58	sind, Endungsfehler wie bei Artikeln zum Beispiel, dann stoppe ich den die
59	Kommunikation nicht, um jetzt zu sagen "Das war nicht eine sondern einen", ja. (. 60 ..) Also es wird schon alles korrigiert, auch beim Schreiben wird jeder Fehler
61	korrigiert, aber ich sage ihnen immer, dass es deshalb vielleicht immer noch ein
62	urguter Aufgabe sein kann und dass sie trotzdem vielleicht gute oder viele

63 Punkte bekommen würden bei der Prüfung, damit die Motivation bleibt, damit sie
64 nicht das vor den Augen haben "Oh mein Gott, ich verstehe gar nichts von
65 Grammatik", sondern "Ja! Ich habe so viel geschrieben und so viele Punkte
66 bekommen!" Und wenn ich ganz kurz was dazu sagen kann (I: Natürlich), das ist
67 auch ein ganz typisches Phänomen, wenn du hier Ungarn unterrichtest. In Ungarn
68 ist Grammatik sehr dominant. Also wenn da ein Artikel falsch ist, da ist alles
69 falsch. Und das wird auch so vermittelt und die Leute, die zu uns kommen -
70 vielleicht hast du auch die Erfahrung gemacht - die ungarische Leute die können
71 meistens ganz gut Grammatik also haben ein gutes Grammatikwissen und können
72 richtig sprechen, aber die sprechen nicht, weil sie so eine große Angst vor
73 Fehlern haben, dass sie, wenn sie nicht 100% sicher sind, dass jeder Buchstabe
74 richtig sitzt, sagen sie lieber nichts.

75 **I:** Das ist lustig, weil meine Mutter kommt aus Finnland. Und Finnisch und
76 Ungarisch haben ja denselben Ursprung und für sie ist es genau dasselbe. Sie
77 sagt dasselbe von Finnland. Wer weißt, vielleicht haben sie irgendwelche... Sie
78 sagt genau dasselbe, dass in der Schule so wichtig ist, dass Grammatik... halt
79 alles stimmt und alles passt.

80 **B3:** Oder wenn die Vokabel abgefragt werden, muss der Artikel und die Pluralform
81 auch sitzen und wenn sie nur das Wort wissen und verstehen, gibt es keinen Punkt
82 dafür. Ich hab jedes Mal darüber diskutiert mit den Kollegen.

83 **I:** Und jetzt ganz konkret, wie machst du das? Du weißt, du musst an einem Tag
84 ein bestimmtes grammatisches Thema besprechen, wie gehst du vor?

85 **B3:** Als Beispiel würde ich jetzt sagen, wie ich Akkusativ und Dativ erkläre.
86 (I: Ja.) Für Akkusativ sage ich immer - und ich schreibe es ihnen immer auf -,
87 wenn sie Akkusativ verstehen möchten, dann müssen sie denken "Ich mhmhmh etwas."
88 Also ich schreibe jetzt nicht "Subjekt", "Objekt" und so weiter, sondern "Ich
89 mhmhmh etwas". Und dann schreibe ich viele Verben. "Ich kaufe etwas", "Ich suche
90 etwas", "Ich brauche etwas" und und und. Und dann schreibe ich ihnen auf: "Ich
91 mhmhmh dich." Und da soll natürlich im besten Fall kommen von den Teilnehmern
92 die Beispiele "Ich liebe dich", "Ich vermisse dich" und und und. Und da merkt
93 man, dass sie das besser verstehen meistens, als wenn ich jetzt komme mit "wen?"
94 und "was?" Weil mit "wen" können sie genau so wenig anfangen - wenn sie

95	Akkusativ nicht verstehen - als wenn ich jetzt... ja.
96	I: Aber also gibst du zuerst die Regeln vor zum Beispiel oder wird zuerst ein
97	Text gelesen und sie sollten, sie sollen da irgendwas...
98	B3: Ah okay, das kommt auf das Niveau an. Also in A1 kommt Akkusativ zum ersten
99	Mal vor. Da lesen wir die Texte und dann zeige ich ihnen "Und warum steht dort
100	jetzt ´er braucht <u>einen</u> Schrank`? Schauen wir mal." Und dann erkläre ich das.
101	Aber meistens - das kommt sehr auf die Grammatik an. Meistens erkläre ich zuerst
102	die Grammatik, wenn es die Nomen betrifft. Wenn es die Verben, also zum Beispiel
103	Passiv, dann wird zuerst ein Text gelesen und dann besprechen wir, was könnte
104	das bedeuten.
105	I: Okay, also das ändert sich ein bisschen je nach Thema und je nach Niveau.
106	B3: Ja, ja, absolut.
107	I: Vielleicht auch je nach Gruppe, je nachdem wie gut sie...
108	B3: Also man kann das jetzt nicht so generell sagen. Oder zum Beispiel bei Dativ
109	erkläre ich ihnen nicht mit diesem "wem"; sondern Dativ ist die Person, die
110	etwas bekommt. Dann schreibe ich ein paar Beispiele, zum Beispiel "Er schreibt
111	dem Chef einen Brief". Und dann wer bekommt? Der Chef bekommt. Okay der Chef ist
112	Dativ. Und er bekommt etwas. Wir haben jetzt gelernt, "ich mhmhmh etwas", dann
113	dieses etwas ist dann Akkusativ. Und das funktioniert ziemlich gut auch bei bei
114	schwächeren Teilnehmern hat sich das bei mir ganz (unverständlich).
115	I: Okay. Orientierst du dich dann auch viel am Buch oder...
116	B3: Die Grammatikreihenfolge ja, weil das im Buch ziemlich gut dem Niveau
117	angepasst ist, aber was mir nicht gefällt, dass das Buch teilt bei den
118	Possessivartikeln wird zuerst besprochen ah "mein, dein, sein" na, ja, "mein,
119	dein, sein, ihr" und Singularformen kommen erst später. Wir lernen das immer
120	zusammen. Also wenn ich eine Grammatik habe, dann dann erkläre ich alles in
121	einem. Oder bei den Adjektivdeklinationen kommt bei A2 ohne Artikel nicht vor,
122	aber man muss das ganze System verstehen, statt Tabellen zu lernen. Ich bin
123	sehr dafür, dass man möglichst viel Logik versteht und ich versuche auch so zu
124	vermitteln, weil die deutsche Sprache eine sehr logische Sprache ist - die
125	lachen mich natürlich immer aus, wenn ich das sage - aber irgendwann kann ich
126	das ihnen wirklich zeigen, dass sie nur "der, die, das" lernen sollen und dann

127	haben sie schon gewonnen. (I: Ja!) Ich meine (unverständlich) und so weiter, wenn
128	sie das wissen, dann müssen sie keine Tabellen mit den unbestimmten Artikeln
129	lernen, keine Tabellen mit Adjektivdeklinaton, das brauchen sie alles nicht.
130	I: Arbeitest du auch viel mit Farben oder Bildern?
131	B3: Ja, sehr viel. Sehr viel. Der Melik hat mich ausgelacht, weil ich mit vier
132	Farben (...) arbeite. Aber ja, extrem viel.
133	I: Okay. Vielleicht das. Würdest du in einem anderen Kontext, wenn du woanders
134	unterrichten würdest, oder du hast ja schon auch in Ungarn in einer Schule
135	unterrichtet... Bist du da anders vorgegangen? Abgesehen davon, dass es dort DaF
136	war und hier DaZ, aber...?
137	B3: Jetzt nach so vielen Jahren sage ich, ich würde es nicht mehr. Auch wenn das
138	jetzt vielleicht verstanden werden könnte, wenn ich zum Beispiel Studenten oder
139	wenn jemand jetzt nicht die erste Fremdsprache lernt - sondern schon die zweite,
140	dritte - wäre vielleicht einfacher, aber ich bin sehr für diese
141	praxisorientierte Version.
142	I: Okay, also du würdest trotzdem Grammatik nicht <u>so</u> einen hohen Stellenwert
143	geben?
144	B3: Nein. Wozu? Wenn jemand kein Sprachwissenschaftler werden möchte, wozu? Die
145	lernen die Sprache, um die Sprache zu können und man kann später immer noch
146	studieren und während des Studiums kann man das dann lernen, wenn man das möchte.
147	Aber ich kann mich noch erinnern, ich habe im Studium 1000 Sachen gelernt, die
148	ich nie im Leben in der Praxis gebraucht habe. (I: Ja) Weil man einfach nicht so
149	unterrichten kann.
150	I: Und was denkst du, was ist die größte Schwierigkeit jetzt im Zusammenhang mit
151	Grammatik im AMS-Kontext?
152	B3: Dass es mystifiziert wird. Dass die alle glauben, Grammatik sei schwer. Und
153	dass Leute, die - habe ich auch heute gerade gehabt - Leute, die wirklich ein
154	tolles E-Mail schreiben für die Prüfung oder wahnsinnig viel erzählen und
155	sprechen können, glauben und sind fest davon überzeugt, dass sie nicht Deutsch
156	können, nur weil da ein paar Fehler sind. Und weil sie die Grammatik nicht so
157	ganz gut verstehen oder eben weil sie mit so vielen Fachwörtern konfrontiert
158	sind. Deshalb glauben sie: "Na, das ist etwas ganz schweres".

159	I: Also du glaubst, es ist eher so so ein Denkproblem.
160	B3: Ja und und das ist auch ein ein wichtiges Ziel für mich und ich glaube, das
161	oft zu schaffen, dass ich ihnen diese Angst vor Grammatik nehme und dass sie
162	dann einfach wirklich glauben, sie können das verstehen und sie können das
163	wirklich richtig nutzen.
164	I: Interessant. Ich schaue mal kurz, ob etwas fehlt. Genau vielleicht die
165	Relevanz von Grammatik. Du hast ja richtig gesagt, für sie ist es ja viel
166	wichtiger die Kommunikation, ja, um im Leben hier in Österreich klarzukommen.
167	Aber andererseits gibt es die Prüfungen und in den Prüfungen muss ja auch
168	teilweise die Grammatik auch stimmen. Wie findet man da so eine Balance?
169	B3: Da kann ich dir ein ganz kurzes Beispiel sagen. Bei A2 gibt es für Sprechen
170	20 Punkte, davon sind 5 Punkte Grammatik. Und das ist ungefähr die Relation. (I:
171	Okay.) Und ungefähr so wie... Eigentlich bis Niveau B2 ist Grammatik weniger
172	wichtig, also bis B2 geht es um Kommunikation. Ab B2 wird es dann interessanter,
173	dass das auch wirklich richtig ist.
174	I: Ja. Hast du sonst in all deinen Jahren Erfahrung... Ist dir eine - ich weiß
175	nicht - etwas Lustiges oder hast du eine Anekdote zu erzählen in Bezug auf
176	Grammatik oder es muss nicht unbedingt lustig sein, aber... Zum Beispiel eine
177	Kollegin hat mir einmal erzählt, sie haben den Akkusativ gelernt und ein
178	Teilnehmer (B3: Ah ich weiß schon, oh ja), bitte!
179	B3: Aber erzähl mal, erzähl, erzähl.
180	I: Einfach nur der Teilnehmer hat gesagt "Ja, aber ich putzen putzen, kein
181	Akkusativ". Und da denke ich mir, ja. Oder eine andere Kollegin hat gemeint, es
182	ging um Perfekt und die TeilnehmerInnen sollten schreiben, was sie am Samstag
183	gemacht haben im Perfekt, und er hat "gesamstagt" geschrieben.
184	B3: Nein, also eher was ich lustig finde, dass wenn ich dann als Wiederholung
185	oder Zusammenfassung erklären möchte, was ist Akkusativ, was ist Dativ, also ab
186	A2/B1 beginne ich immer mit mit diesem Thema und ich frage die Teilnehmer "Was
187	ist Akkusativ?", erste Antwort ist "wohin?" Ich erzähle immer den Witz, ja,
188	Ausländer steigen ins Taxi und der Taxifahrer fragt: "Wohin?" - Ausländer:
189	"Akkusativ!" Weil das automatisch kommt und das zeigt auch, wie sehr sie das ja
190	nicht oder falsch lernen, weil das (...) nur eine (...) ja, also.

191	I: Okay, ich glaube, ich habe eigentlich alles gefragt. Denkst du, es gibt noch
192	irgendwas in diesem Zusammenhang, das erwähnt werden muss, das ich vielleicht
193	nicht gefragt habe?
194	B3: Mir fällt nichts ein.
195	I: Okay, super, dann noch mal vielen Dank für das Interview.

Transkription Interview 4

1	I: Okay. Genau, also, vielleicht ganz am Anfang kannst du mir erklären, welche
2	Ausbildung du gemacht hast?
3	B4: Na klar, gerne. Also ich habe zuerst Übersetzen und Dolmetschen studiert mit
4	Deutsch, Englisch und Spanisch. Ich habe den Bachelor gemacht und also jetzt
5	heißt es ja "Transkulturelle Kommunikation" hieß es, ja. Und ich habe dann noch
6	ein Semester Übersetzen und Dolmetschen, ein Doppelstudium, angefangen, obwohl
7	ich eigentlich schon wusste, dass ich nicht mehr wirklich weitermachen will und
8	habe mich dann aber in Sprache und Sprechtechnik verliebt. Da gab es eine
9	Vorlesung dazu, eine Übung, und dann habe ich gesagt: "Das will ich machen!" Und
10	das Einzige, was es da gab, war die Schule des Sprechens, die da ein wirkliches
11	Paket angeboten hat. Ich weiß nicht, ob du die kennst? (I: Nein.) Die bietet
12	eben Ausbildung für Sprechberufe an, wo du halt wirklich Bühnensprache und all
13	das lernst mit der Phonetik. (I: Und wo war das?) Im 1. Bezirk, in der
14	Dorotheergasse, das heißt einfach "Schule des Sprechens". Und die ist halt
15	privat und sauteuer und da habe ich halt als Sekretärin zweieinhalb Jahre
16	gearbeitet und bin dann in Bildungskarenz gegangen. Und nach dieser
17	Bildungskarenz war ich circa zur Hälfte fertig mit der Ausbildung. Es läuft
18	vieles auf Einzelstunden, wo du an deiner eigenen Aussprache halt arbeitest und
19	dann stand halt zur Frage: "Okay, was mache ich jetzt? Was interessiert mich?"
20	Und ich habe dann damals - das war 20... 2017, Anfang 2017 - wo gerade so viele
21	Trainer gesucht worden sind, weil gerade 2015 die sogenannte Flüchtlingswelle -
22	unter Anführungszeichen - war, wo dann halt einfach viele von den geflüchteten
23	Menschen in Deutschkurse gekommen sind. Und es wurden halt einfach viele
24	verschiedene Leute angestellt und ich hatte keine Erfahrung als Trainerin, ich
25	hatte - ganz ehrlich gesagt - viel zu wenig Grammatik-Erfahrung mit meiner
26	eigenen Sprache. Ich bin zwar Muttersprachlerin und wusste, was richtig und
27	falsch ist, aber erklären konnte ich es am Anfang nicht gut. Und ich bin aber
28	ein sehr... Also mir war bewusst, dass ich didaktisch und so weiter
29	grammatikalisch einfach mir Sachen fehlen. Und ich hab im 1. Jahr habe ich über
30	dem Grammatikbuch quasi gelebt.

31	I: Warst du 2017 direkt hier schon oder woanders?
32	B4: Genau, ja. Ich habe im Mai 2017 angefangen und ich wusste, dass das erste
33	Jahr hart wird, weil ich im Endeffekt arbeite und gleichzeitig in den Beruf
34	lerne. Das Glück war, ich habe... Ich meine, ich habe vorher eine Vertretung
35	gehabt bei einem anderen Institut im 15. Bezirk war das, wo ich eine Woche lang
36	Vertretungen gehalten habe und da habe ich quasi geschnuppert und gesehen, okay,
37	ich fühle mich vor der Klasse wohl und ich kann mir das sehr gut vorstellen. Und
38	dann habe ich hier meinen ersten richtigen Job (unverständlich) bekommen. Das
39	war aber nur ein knappes Monat auseinander, diese zwei Erfahrungen.
40	I: Also du bist jetzt praktisch seit 5 Jahren hier?
41	B4: Sind schon 5 Jahre?
42	I: 2017... ah nein, 4!
43	B4: 4, ja! Ja genau ja. (I: Oh, Mathe!) Genau ja ich bin jetzt seit, jetzt dann
44	bald 4 Jahren hier.
45	I: Okay. Also seit 4 Jahren leitest du eben Deutschschulungen jetzt im
46	AMS-Kontext. (B4: Richtig.) Was würdest du sagen, was ist die Besonderheit von
47	solchen Kursen?
48	B4: Ich würde sagen, sowohl die Rahmenbedingungen, weil das AMS - und auch die
49	Geschäftsführung - sehr strikte Regeln an uns weitergibt. Das heißt,
50	Flexibilität ist jetzt hier nicht so die Stärke. Es geht eher um Konformität,
51	dass halt einigermaßen gleiche Standards mit all den gleichen Büchern und
52	Unterlagen geboten wird, was Vorteile hat bei weniger Vor- und Nachbereitung...
53	(Andere Kollegin kommt in den Raum und sie besprechen kurz etwas) Genau weniger
54	Zeit für Vor- und Nachbereitung, was man braucht, weil man normalerweise keine
55	Unterlagen suchen muss - auf jeden Fall was Alpha bis B1 betrifft. Nachteil ist,
56	ich bin eigentlich nicht der Freund von Frontalunterricht. Ich würde teilweise
57	viel lieber im Kontext draußen in der Welt unterrichten und einfach mehr alles
58	hineinabuen, mehr Erfahrung daraus machen als dastehen und darüber reden, weil
59	ich halt - wie auch viele Forschungen sagen - dass halt einfach lerntechnisch
60	besser für unser Hirn ist. Das andere Besondere ist natürlich unsere Zielgruppe,
61	für die wiederum eigentlich dieser Frontalunterricht und diese Strukturen, die
62	man halt... die wir in Österreich als Schulsystem kennengelernt haben, oft nicht

63	so gut hineinpassen, unerfahren sind und für die das auch vielleicht gar nicht
64	geeignet ist im Endeffekt. Ich bin der Meinung, dass viele meiner
65	Zielgruppenteilnehmer hier besser lernen würden, wenn sie direkt in der Arbeit
66	Deutsch lernen würden. Also wenn es vielleicht ein Projekt gäbe, wo man jeden
67	Tag arbeitet und dann jeden Tag aber auch ein paar Stunden Deutsch - vielleicht
68	sogar am Arbeitsplatz oder in der Nähe dort - hätte. Ich denke, das wäre für
69	viele einfach besser, weil das einfach alltagsorientierter ist und mehr das ist,
70	was sie brauchen.
71	I: Mhm. Also das würdest du dir wünschen, ja...
72	B4: Ja und ich denke, dass es auch der große Unterschied, was man sich so
73	vorstellt zu unterrichten in einer Schule, zu Unterrichten hier in der
74	Erwachsenenbildung mit dieser Zielgruppe, also weil die Zielgruppe besteht ja
75	aus... Der jüngste Teilnehmer, den ich hatte, war 16. Der älteste war 64. Ich
76	habe Menschen, die Hirten waren und nie in der Schule waren, gehabt. Ich habe
77	andere Menschen gehabt, die in ihrem Heimatland ein Jurastudium absolviert haben
78	und eigentlich Anwälte waren oder keine Ahnung was genau, ja. Dann hast du halt
79	12 Menschen zusammengewürfelt von überall im Endeffekt und das ist dann
80	natürlich... Jeder hat eigentlich ein eigenes Bedürfnis, aber du musst sie halt
81	einfach über den Kamm scheren und schauen, dass du irgendwie das Beste daraus
82	machst.
83	I: Mhm und worauf fokussierst du deinen Unterricht? Du weißt, du hast so viele
84	verschiedene Personen, wo legst du den Schwerpunkt? Oder was sind die Ziele
85	vielleicht auch von diesen Deutschkursen?
86	B4: Das Ziel ist im Endeffekt die Prüfung, wo wir wieder daran sind bei den
87	Rahmenbedingungen, die halt hier sehr strikt vorgegeben sind. Je nach Niveau
88	kann man mehr machen oder weniger machen. Zum Beispiel A1 reicht das Buch
89	vollkommen und ein paar Übungen, die man nebenbei macht ja. Also gerade Thema
90	Phonetik mache ich sehr viel extra. Andererseits... was war die Frage noch mal?
91	Ich hab die verloren.
92	I: Die Ziele von den Kursen oder...
93	B4: Die Ziele, ja. Bei B1 ist es dann schon so, dass eigentlich das Ziel fast
94	runtergebrochen wird auf Prüfungsvorbereitung und du allein aufgrund der

95	beschränkten 14 Wochen kaum Zeit hast, viel andere Sachen wirklich zu machen. Es
96	kommt aber auch immer extrem auf die Gruppen darauf an. Also ich muss das Ziel
97	mit jeder Gruppe irgendwie immer auch neu definieren. Ich hatte schon Gruppen,
98	die waren stumm wie ein Fisch. Eine B1-Gruppe, die waren schriftlich super, ja,
99	aber von der Persönlichkeit waren es leider alle eher introvertierte,
100	schüchterne Personen, die nicht sprechen wollten. Das heißt, ich habe jedem das
101	Wort aus der Nase herausziehen müssen. Da war dann halt der Fokus, dass wir mehr
102	sprechen. Und dann gibt es wieder andere Gruppen, die erzählen frei von der
103	Leber weg, können aber keinen geraden Satz auf aufs Papier bringen, ja. Und ich
104	würde sagen, es ist einfach sehr viel Improvisation in diesem Job, weil du nie
105	weißt, welche Menschen dir begegnen und wie die Gruppen zusammengesetzt sind.
106	Und die Rahmenbedingungen geben das grobe Ziel immer vor, ja, da gibt es nicht
107	viel daran zu rütteln, aber ob ich jetzt mehr Grammatik mit ihnen mache oder
108	mehr Sprechen oder mehr diese Sachen mache, das muss man immer individuell
109	entscheiden.
110	I: Also würdest du sagen, der Stellenwert von Grammatik ist auch an der
111	Zielgruppe angepasst oder...?
112	B4: Jain. Ich würde sagen, ich finde die Grammatik insofern wichtig, weil ich
113	persönlich ein sehr schriftlicher Typ bin. Ich lerne auch sehr schriftlich und
114	für mich ist das wichtig. Früher hat man mir gesagt in der Volksschule, dass
115	ich Legastheniker bin - Legasthenikerin bin - und dass ich auch meinen eigenen
116	Namen falsch geschrieben habe, ja. Also ich habe hinten ein "er" und ich habe
117	immer - also ein "er" hinten - und ich habe immer ein "a" geschrieben, ja,
118	klassischer Schwa-Laut. Und ich denke halt, wenn du nicht gut Grammatik-Sachen
119	hören kannst und dann schreibst du es auch falsch. Und ich denke, es geht
120	einfach nicht über dieses Schriftliche. Und im Schnitt ist hier das Problem
121	immer die E-Mail, ja. Das heißt, ich lege vielleicht mehr Wert auf Grammatik als
122	manch andere, weil ich mir denke, wenn es schriftlich nicht funktioniert, dann
123	wird es auch mündlich nicht funktionieren. Und deswegen finde ich Grammatik
124	durch alle Kurse hindurch eigentlich schon sehr wichtig.
125	I: Und denkst du, es ist auch ein Ziel dieser Deutschkurse oder vielleicht nur
126	ein Mittel?

127	B4: Vielleicht eher ein Mittel, weil ganz ehrlich im Schnitt, dass jemand sagt
128	"ich mag Grammatik" habe ich hier fast niemanden, vielleicht eine Person in 3-4
129	Kursen. Aber ohne Grammatik, kann ich mich halt nicht so verständigen, dass
130	keine Missverständnisse stattfinden und gerade mit "wo?", "wohin?" und
131	Präpositionen macht ein kleines Wort einen großen Unterschied und das ist halt
132	auch Grammatik.
133	I: Und jetzt ganz konkret, wie gehst du vor bei der Grammatikvermittlung?
134	B4: (...) Wie gehe ich vor bei der Grammatikvermittlung?
135	I: Vielleicht kannst du es anhand eines Beispiels irgendwie erklären. Du weißt,
136	du musst an einem Tag irgendwas erklären, wie machst du das?
137	B4: Also ich denke, da muss man auch wieder unterscheiden, in welchem Niveau man
138	ist. Prinzipiell je kleiner, also wie niedriger das Niveau, desto
139	kleinschrittiger gehe ich vor. Also ich fange oft an... Ich sage nicht... Im
140	Buch ist oft so, du schlägst auf, hast einen Text und dann kommt die Grammatik.
141	Und das finde ich teilweise nicht so gut. Ich spreche gerne vorher mal darüber
142	und lasse sie vielleicht Sätze sagen, wo ich merke, da ist die Grammatik schon
143	drinnen. Sie machen es vielleicht nicht richtig oder manchmal richtig und dann
144	sage ich - schreibe ich - die Sätze oft an der Tafel mit und dann sage ich: "Ja,
145	schauen Sie mal, was ist das hier eigentlich?" Beispiel A1 Präpositionen jeder
146	kann sagen: "Ich gehe Park spazieren" und die meisten sagen dann " <u>im</u> Park". Das
147	wissen sie einfach schon so gut. Und dann sage ich: "Ah, ja, genau. Aber warum
148	ist das eigentlich <u>im</u> ? Was ist eigentlich <u>im</u> ? Das ist in + dem." Und dann
149	schreibe ich daneben eine Liste auf und ich benutze sehr gerne das Flipchart.
150	Also ich habe hier, wie du sehen kannst, eine Tafel - ein Whiteboard - und ein
151	Flipchart stehen. Sachen, die, wie zum Beispiel die Verschmelzung von Artikel
152	und Präpositionen, habe ich eine Liste, die erarbeite ich im Unterricht mit
153	ihnen, schreibe ich auf das Flipchart auf, die Beispielsätze auf das Whiteboard
154	und jedes Mal, wenn wir über das Thema sprechen, nehme ich diese Flipchartseite
155	wieder hoch, damit sie sehen: "Ah, ja, das haben wir gemacht. Ich kenne das
156	Layout." Ich mache gerne Smilies und Figuren dazu, wie du vielleicht auch sehen
157	kannst, ja. Und versuche eben damit auch mit den Flipcharts, dass sie ein und
158	das gleiche immer sehen, wenn wir das wiederholen und nach einer Zeit habe ich

159 das Gefühl, dass sie es verinnerlichen. Und manche Leute schauen dann auch schon
160 immer auf die gleiche Stelle an der Wand, wo ein Plakat gahangen hat und wenn es
161 nicht mehr dort ist, dann denken sie sich: "Warte, wo ist das?" Also sie wissen
162 dann auch schon, wo die Information eigentlich steht, die sie brauchen. Und das
163 ist, finde ich, auch ein wichtiger Fortschritt, weil viele Teilnehmer sitzen
164 sehr motivationslos hier und wissen nicht, wo sie Informationen finden können
165 oder sind sich gar nicht bewusst, dass es ihre Aufgabe ist, sich darum zu
166 kümmern, Informationen zu finden. Und wenn ich jemanden mal so weit bringe, ein
167 Wörterbuch zu benutzen, was ich nicht in jedem A1 schaffe, auch nicht in jedem
168 A2 oder B1 Kurs ja - das heißt, Wörterbuch benutzen ist nicht selbstverständlich.
169 Und deswegen bin ich froh, wenn sie wenigstens einmal wissen: "Ah, das Plakat
170 ist dort und dort steht die Information." Also ich denke, es ist - mit Grammatik
171 zwei Dinge die... Ich muss denen zeigen, okay es gibt diese Grammatik und ich
172 muss denen aber auch zeigen, wo kann ich nachschauen oder wo kann ich meine
173 Notizen irgendwie auch so organisieren, dass ich nachschauen kann. Das ist für
174 mich halt einfach wichtig, dass sie... Ich lerne deswegen auch lieber mal
175 genauer die Sachen, damit sie dann vielleicht mal was nachschauen später. Obwohl
176 dann wahrscheinlich nur die wenigsten später mal nachschauen, genau.
177 I: Und verwendest du auch Fachbegriffe bei der Grammatikvermittlung?
178 **B4:** Jetzt wahrscheinlich mehr als früher. Ich probiere, es so einfach wie
179 möglich zu halten. Also ich beschränke mich auf die gängigen Sachen. Ich benutze
180 "Verb" - lernt bei mir jeder - "Nomen", "Artikel". Mit B1 führe ich sie langsam
181 mehr dazu, dass sie ein bisschen mehr... Dass sie wissen, was ein Partizip II
182 ist, ja. In A1 und in A2 ist es noch die "ge"-Form, ja, geholfen, gemacht. Und
183 mit B2 sage ich dann: "Ja, das ist das Partizip II, das brauchen wir dann für
184 das Passiv." Aber ich versuche, so wenig wie möglich zu benutzen, weil auch ich
185 persönlich als Kind extrem verwirrt davon war, ein Nomen und - was waren die
186 anderen Wörter? - (I: Ein Verb oder ein Objekt...) Nein, nein, zum Beispiel ein
187 Verb oder ein tun-Wort oder ein Prädikat und ein Nomen und ein Subjekt - das hat
188 mich immens verwirrt und ich denke, so geht es den Teilnehmenden genau so. Aber
189 manche Dinge da finde ich, man kommt nicht drum rum. Du kannst nicht erklären
190 einen Satzbau, ohne dass jemand verstanden hat, was ein Verb ist. Und ich

191	probiere das dann halt auch spielerisch, ja. Sie müssen das Wort "Verb" ja nicht
192	unbedingt verstehen, finde ich. Ich zeige dann immer ein V mit meinen Händen -
193	das ist auch gleichzeitig eine 2 - und dann sage ich immer: "Das Verb steht an
194	der 2. Stelle." Und dann schreibe ich immer "Verb" hin und sage ich: "machen,
195	tun, gehen." Allein dass sie lernen, dass halt das irgendwie eine Gruppe ist, ja.
196	Ich finde, ohne den kann man dann teilweise nicht unterrichten. Oder?
197	I: Und wie gehst du dann mit Fehlern um? Mit grammatischen Fehlern - also
198	korrigierst du dann alles mündlich und schriftlich? Korrigierst du nur... Also
199	fokussierst du dich nur auf das, was gerade erklärt wurde, oder...?
200	B4: (...) Ich habe mal gelesen und daran versuche ich mich zu halten, wenn das
201	Thema gerade ein Grammatikthema ist, das wir besprechen, dann verbessere ich
202	alles, auch wenn wir gerade sprechen. Also wenn jemand was vorliest oder einen
203	Satz, einen Beispielsatz sagt, dann verbessere ich alles, weil das Thema ist
204	gerade Grammatik. Wenn wir gerade in der freien Sprechphase sind, wo jemand
205	erzählt, was hast du letztes Wochenende gemacht und da kommen Fehler vor,
206	merke ich mir das oder schreibe das schnell auf, wenn sich das zeitlich ausgeht
207	und korrigiere im Nachhinein. Weil ich denke - vielleicht kennst du das auch aus
208	der Schulzeit - wenn man dann dauernd unterbrochen wird und dauernd hört, wie
209	schlecht das ist und dass alles falsch ist, das man sagt, dass halt nicht gut
210	für das Selbstwertgefühl ist und die Leute sonst Angst haben zu sprechen. Und
211	ich sage immer, Fehler sind quasi gut, weil dann wissen sie, wo sie arbeiten
212	müssen. Und ich versuche auch nie irgendwie zu sagen: "Das haben Sie jetzt
213	schlecht gemacht" oder so was. Also ich versuche höchstens ein: "Hm, das könnten
214	wir mal besser machen!" Also ich versuche, das auch mit Humor zu sagen und auch
215	manchmal... Gerade bei Menschen in A1, wo ich weiß, der ist jetzt vielleicht -
216	oder sie - 60 Jahre alt und quält sich hier durch den Deutschkurs mit jungen
217	Leuten - ist mir klar, diese Person wird das da jetzt in dem Kurs, was für 20
218	Jahre falsch ausgesprochen worden ist, wahrscheinlich nicht verbessern. Also
219	gerade solche fossilisierten Eigenheiten - da drücke ich halt einfach allein ein
220	Auge zu und freue mich über das, was er richtig gemacht hat und lobe dann auch
221	eher, als das ich sage: "Das -en ist schon wieder falsch, das heißt 'ich gehe'!"
222	Man muss halt irgendwo eine Waage finden. Und wahrscheinlich bin ich mit den

223 geringeren Niveaus nachsichtiger. Mit B1 werde ich dann schon strenger. (I: Bei
224 den Prüfungen?) Auch im Unterricht. Also für mich ist meistens A1/A2 (...) da
225 hat man noch mehr Narrenfreiheit, mehr Raum für Fehler und da gebe ich ihnen
226 auch gerne mehr Spielraum. Mit B1 versuche ich, sie langsam darauf hinzuführen,
227 dass ich sie A nicht mehr an der Hand nehmen kann für alles, dass sie ein
228 Wörterbuch benutzen müssen und dass jetzt auch Fehler, die vorher noch toleriert
229 worden sind, jetzt langsam ein Problem werden. Und das versuche ich halt sanft,
230 aber irgendwann muss man... Spätestens mit B2 bin ich sehr streng, einfach weil es
231 halt sonst das Niveau nicht erreicht wäre. Und wenn man immer nur hört: "Ja,
232 aber der Titel - es ist doch eh nicht so wichtig und ob das jetzt "neues" oder
233 "neuen Auto" heißt, ist doch eh Wurscht, ist nur ein Buchstabe", ist halt ein
234 Ding, wo ich sage, mit B1 sollte es nicht mehr Wurscht sein, ja.

235 I: Okay also deine - soweit ich das verstanden habe - ändert sich deine
236 Einstellung ein bisschen je nach Niveau. Und wie sieht es mit der
237 Grammatikvermittlung aus? Je nach Niveau änderst du da auch irgendetwas oder ist
238 es prinzipiell immer dasselbe Prozedere?

239 B4: (...) Na ja mit A1 musst du halt wirklich mit 0 anfangen, das heißt, du
240 erklärst mal alles. Ich persönlich bin kein großer Freund von A1. Also wenn ich
241 mir es aussuchen könnte, würde ich lieber höhere Niveaus unterrichten. Mit B1
242 zum Beispiel ist es mir schon wichtig, dass ich trotzdem die erste Woche als
243 Wiederholung ansehe. Dass ich wirklich auch Sachen, die ganz dämlich sind ja,
244 was man in A1 teilweise lernt und noch mal wiederholt. Beispiel: Du siehst das
245 Plakat dort "Perfekt mit sein". Es ist wiederholungswert bis B2, ja. Es ist auch
246 - ich sage meinen Schülern immer, wir wünschen uns immer, dass sie die Sprache
247 lernen und gerade Grammatik - ich hatte so viele Probleme in Grammatik in meinen
248 Fremdsprachen, ja. Ich kenne es einfach so gut. Ich wünsche mir, ich fange an zu
249 lernen, ich fange bei 0 an und dann steige ich, steige ich, steige ich, steige
250 ich und werde immer besser. Das ist das, was wir uns wünschen. Das ist aber
251 nicht das, was passiert. In Wirklichkeit machen wir da große Rückschritte, wir
252 fallen nach unten, wie gehen zurück, wir vergessen Dinge, lernen Dinge neu, aber
253 erst das macht den Lernprozess aus. Also ich kann - wenn ich vergesse, dass
254 Perfekt mit sein kommt und dann lerne ich es neu, lerne ich es auf einer anderen

255	Art neu und verstehe mehr. Das ist für mich eigentlich dieser integrale Part von
256	Wiederholen, dass ich mit neuen Augen, mit neuem Hintergrundwissen das gleiche
257	Thema mir noch mal anschau. Und das finde ich wird immer wichtiger mit B1 und
258	halt höher gehend, weil das halt einfach die Basis bildet und was früher in A1
259	noch keinen Sinn gemacht hat, macht jetzt auf einmal Sinn, weil ich schon andere
260	Dinge weiß, die irgendwie auch damit zu tun haben. Thema Adjektivdeklinaton,
261	die unendlich ist, ja. Welche Verben mit Akkusativ kommen, welche Verben mit
262	Dativ kommen, die Präpositionen... das ist so ein spannendes Urwerk, das kann
263	man ja auch gar nicht in einem Kurs verstehen. Das ist etwas so Komplexes finde
264	ich, das ineinander greift, da muss ich dazwischen Sachen vergessen und neu
265	lernen, ansonsten kann ich das in seiner Gesamtheit, wie es funktioniert, nicht
266	aufnehmen. Das geht einfach nicht.
267	I: Und apropos diese Reihenfolge eben das Wiederholen und so weiter,
268	orientierst du dich da viel am Buch?
269	B4: Auf jeden Fall, ja. Also mir bleibt auch nichts anderes über. Wir sind auch
270	angehalten, das Buch durcharbeiten, wenn es geht und darum bemühe ich mich
271	auch. Das ist der AMS-Kursziel - das AMS-Kursziel unter anderem. Und das, was
272	ich freimache dazu, ist weniger im Bereich der Grammatik. Also die Grammatik,
273	die dadrinnen ist, nehme ich im Schnitt so.
274	I: Okay (...). Und würdest du sagen, du würdest in einem anderen Kontext anders
275	vorgehen bei der Grammatikvermittlung und generell im Unterricht?
276	B4: Ich denke schon, obwohl ich... Das ist jetzt so eine Sache, da ich das noch
277	nicht gemacht habe, das ist jetzt eher nur so, was ich mir so denke. (...)
278	I: Also spielt es eine Rolle, dass du im AMS-Kontext bist und dass wir diese Art
279	von Publikum oder Zielgruppe haben?
280	B4: Zielgruppe auf jeden Fall, ja. Also ich merke, dass sobald ich jemanden habe,
281	der Matura gemacht hat oder sogar ein Studium angefangen oder abgeschlossen hat,
282	ist Grammatik einfacher zu erklären. Die Leute haben eine andere Wahrnehmung und
283	ein anderes Hintergrundwissen, mit dem sie schon verknüpfen können. Die
284	schwierigsten Gruppen sind Gruppen, die keine Vorkenntnisse haben, auch nicht in
285	der Muttersprache und kein Konzept von Grammatik haben, kein Konzept von
286	Wortgruppen haben, ja. Für die ist das Verb "schlafen" das gleiche wie "Schlaf",

287	ja. Wenn ich da nichts unterscheiden kann - auch nicht in meiner Muttersprache
288	wirklich - wird es schwieriger. Und ich denke, daran orientiert sich der
289	Unterricht mehr, ja.
290	I: Was würdest du sagen - jetzt insgesamt - ist die größte Schwierigkeit in
291	diesem Zusammenhang, also im AMS-Kontext und bei der Vermittlung von Grammatik?
292	B4: (...) Muss ich eins nennen? (Beide lachen.)
293	I: Du kannst auch sehr viele nennen.
294	B4: (...) Ich denke, dass es wirklich der Bildungshintergrund der Leute ist, der
295	den größten Unterschied macht und das geht auch leider meistens einher mit der
296	Motivation. Menschen, die einen höheren Bildungsgrad haben, sind im Schnitt
297	motivierter, weil sie auch ein bisschen mehr wissen, was kommt und sehen auch
298	mehr den Nutzen von Grammatik. Wenn ich jetzt jemandem ohne Schulbildung und
299	ohne großes Interesse daran erkläre, dass es (...) "das rote Auto" und nicht
300	"das rote Auto" heißt, ist ihm das ziemlich egal, weil die Leute verstehen ihn
301	so oder so, auf den Buchstaben kommt es für ihn einfach nicht darauf an und auch
302	sein Umfeld gibt ihm das Feedback, das versteht es. Das heißt eh... Aber wenn
303	ich jetzt jemanden habe mit einem höheren Bildungshintergrund, der sagt: "Okay,
304	aber ich will nicht immer als Ausländer gehalten werden, ich möchte eine gute
305	Sprache sprechen." Dann ist einfach auch das Bewusstsein für Grammatik
306	eigentlich schon da und was es eigentlich tut. Und ich denke, das größte - um zu
307	deiner Frage zurückzukommen - die größte Herausforderung ist es halt Leute ohne
308	Bildungshintergrund mit Leuten mit Bildungshintergrund in einer Gruppe zu
309	vereinen und irgendwie diesen Grad zu gehen zwischen: "Ich wiederhole für die
310	schwachen Leute und ergänze" bis zu "Ich mache genug Fortschritte für die Leute,
311	die eh schon gut sind". Ich denke, das ist die Gratwanderung.
312	I: Ja, ich, ich persönlich finde auch immer schwierig diesen Mittelweg zu finden,
313	weil ich mir wirklich denke, dass sie oft die Grammatik eigentlich wirklich
314	nicht brauchen, wenn man sieht, welche Jobs sie dann danach machen - nicht alle
315	natürlich! Es gibt halt die, die eine Ausbildung machen wollen, es gibt aber
316	auch viele, die dann - ich weiß nicht - in der Reinigung oder wo auch immer
317	arbeiten werden und deswegen... Aber andererseits brauchen sie die Grammatik für
318	die Prüfungen, oder ja. Und das ist immer schwierig.

319 **B4:** Ja, aber ich denke auch, ohne Grammatik... Ich denke dann immer an die
320 Präpositionen. Präpositionen sind ja eigentlich reine Grammatik, ja, vielleicht
321 auch Wortschatz oder... Wenn man es oft hört geht es natürlich auch, aber es
322 ändert so den Satzinhalt und den Satzsinn. Und ich denke, wenn die Leute oft was
323 sagen, aber falsch verstanden werden - zum Beispiel auch: Ist das jetzt eine
324 Frage oder ist das eine Antwort? Letztens habe ich gebeten in A1: "Stellen Sie
325 sich vor!" Und eine Dame hat gesagt: "Bin ich verheiratet?" Und dann habe ich
326 gesagt: "Fragen Sie nicht mich, sagen Sie mir, ob Sie verheiratet sind oder
327 nicht." Und das ist halt Grammatik, wo es aber zu einem Unterschied in, in, im
328 Sinn kommt und die Leute werden dann halt missverstanden. Und ich finde, was wir
329 immer vergessen - oder Trainer, die länger in dieser Sparte arbeiten - wir haben
330 ein Ohr entwickelt und wir können schon so gut heraushören, was unsere
331 Teilnehmer eigentlich wollen, ja. Auf der Straße Leute, die vielleicht keine
332 Geduld für so etwas haben, die verstehen das einfach nicht und sind dann auch
333 nicht empathisch dem gegenüber. Also ich hatte schon Fälle, wo ich sehr wohl
334 verstanden habe, was gerade los ist und wo der Kommunikationsfehler auch in der
335 Grammatik gerade stattfindet. Es war oben im Büro und die Dame hinten im Büro,
336 die war damals neu da, die hat nichts verstanden, ja. Und dann habe ich halt
337 auch interveniert und gesagt: "Meinen Sie das und das? Ja, das dachte ich mir
338 schon." Und ich verstehe, dass Grammatik nicht das Schöne ist, was wir uns alle
339 wünschen, aber ich denke, es ist halt wichtig bis zu einem gewissen Grad, das
340 richtig zu machen. Und ich sage meinen Schülern aber auch, dass es Grammatiken
341 gibt, die für mich wichtiger sind und Sachen, die für mich weniger wichtig sind.
342 Also Adjektivdeklinaton zum Beispiel lasse ich bis A2 schon schleifen. Da sage
343 ich - vor allem beim Sprechen - Fehler werden sie immer machen. Ich kenne... Ich
344 meine, ich muss den Artikel lernen, ich muss mir das merken und so weiter. Es
345 ist einfach extrem komplex, ja. Aber ein Fehler im Satzbau - zwischen Frage und
346 Antwort - das ist etwas, wofür es fixe Regeln gibt, was ich gut lernen kann und
347 was immer wieder genau so ist, ja. Das muss sitzen. Ob es jetzt dann manchmal
348 "das schöne Auto" ist oder "das schönes Auto", drücke ich gerne ein Auge zu und
349 sage, das versteht eh jeder, ja. Aber bei Sachen wie Satzbau denke ich, das ist
350 zu wichtig, das muss sein. Das müssen sie lernen können.

351	I: Und das gehört dann auch zu den Sachen, die du immer wieder korrigierst und...
352	B4: Schon, ja. Was ich schon sage mit: "Das Verb steht an zweiter Stelle", ich
353	könnte mir einen Papageien kaufen, der das für mich sagt, dann hätte ich weniger
354	Sprechzeit, ja. Also es ist schon... Bei manchen Dingen bin ich schon sehr
355	strikt.
356	I: Okay, ich habe alles gefragt, was mich interessiert hat. (B4: Okay,.) Aber
357	hast du vielleicht sonst noch irgendwas, was du hinzufügen möchtest? Irgendwas,
358	wo du denkst, ich habe das nicht gefragt, aber es wäre noch gut zu erwähnen in
359	diesem Zusammenhang? (...) Das ist jetzt deine Möglichkeit...
360	B4: Ich denke, ich habe von einer sehr netten Kollegin hier auch sehr viel
361	gelernt. Sie ist jetzt leider nicht mehr hier. Und einer der Sätze, die sie mir
362	ganz am Anfang gesagt hat, der mir lange im Kopf geblieben ist, ist "Wenn deine
363	Teilnehmer etwas nicht verstanden haben, dann hast du einen Zwischenschritt
364	übersprungen". Das heißt, wenn ich sehe, ich erkläre etwas und plötzlich sind
365	alle verwirrt, dann muss ich mir überlegen: "Okay, war da irgendwo ein
366	Zwischenschritt, den ich - der für mich so selbstverständlich ist, den ich
367	übersprungen habe?" Zum Beispiel wenn ich jetzt einfach sage: "Wir machen wieder
368	Präpositionen." Und ich sage: "Ja, woher kommst du? Aus...", "Wohin gehst du?"
369	und alle sind verwirrt, dann habe ich vielleicht vergessen zu erklären, was
370	"woher" und "wohin" ist oder welche Präpositionen mit denen kommen oder
371	vielleicht, welche Verben, weil "woher" ist fast immer nur mit dem Verb "kommen",
372	ja. Und dadurch - das ist für uns schon so logisch, weil es natürlich auch
373	unsere also meine Muttersprache ist, ja, dass man das gerne vergisst. Und das
374	hat mir eigentlich sehr gut gefallen und gerade bei schwächeren Gruppen hilft es
375	halt, dass man wirklich Minischritte geht. (...) Und das andere ist, dass ich
376	sehr gerne Farben benutze und ich finde, dass doch Farben im Unterricht - gerade
377	mit den Fällen oder mit den Artikeln - sehr viel helfen können. Und auch
378	Grammatik erklären mit Bildern - also ich zeichne sehr gerne und sehr viel
379	an der Tafel und mache sehr gerne was mit lustigen Strichmännchen (unverständlich). Das macht
380	es halt einfach besser verständlich und irgendwie auch angreifbar. Also ich
381	mache zum Beispiel für Imperativ - soll ich es dir aufmalen? (I: Sehr gerne!)

382	Ja! Für Imperativ sage ich immer: "Wir sind beim Doktor." (I: Ich muss den auch
383	morgen machen, den Imperativ!) Da ist der Doktor (B4 malt an die Tafel.), der
384	sitzt hier und hört mal zu, ja. Und der sagt eben: "Trinken Sie viel Tee!" im
385	Imperativ und dann sage ich: "Ja, wir sind dort mit unserer Oma" und dann male
386	ich eine Frau mit ganz vielen Falten, die gebückt geht mit einem Stock, ja. Und
387	die - sage ich dann immer - die hat Hörprobleme, die hört nicht mehr gut, ja,
388	und die sagt: "Wie bitte?" (B4 imitiert die Stimme einer alten Dame.) Und dann
389	lachen alle mal. Und dafür haben wir aber die junge Tochter hier, ja, die sagt:
390	"Oma, der Doktor hat gesagt, du sollst viel Tee trinken!" Und dann gehe ich halt
391	auch zu ihnen, ja, und spiele entweder den Doktor oder ich spiele einfach alle
392	Rollen durch und ich sag: "Wie bitte? Was hat sie gesagt?" (B4 imitiert die
393	Stimme einer alten Dame.) Dann lachen sie und ich finde, das lockert das ganze
394	auch auf und mit dem Lachen und dem... Das ist dann wieder ein Erlebnis - nicht
395	nur Frontalunterricht, sondern das ist halt irgendwie was, das, was stattfindet,
396	was, was aktiv ist, ja. Und (...) ohne den könnte ich nicht... Also von meiner
397	Unterrichtsart - wie ich halt einfach bin - ich muss was Visuelles dazu haben,
398	sonst geht es teilweise nicht. Ich meine, es geht schon, aber es ist natürlich
399	schwieriger, ja. (...) Und ich sehe mich dann auch manchmal als "Ich mach mich
400	hier zum Heini, ich spiele auch hier den Kasperl" absichtlich, ja, weil wenn sie
401	über mich lachen, dann habe ich schon die Hälfte meines Jobs getan, dann sind
402	sie nämlich engagiert, hören mir zu und sind aktiv hier im Unterricht und das
403	ist schon die halbe Miete, finde ich.
404	I: Das war ein sehr schöner Abschluss! (B4: lacht)
405	B4: Gut!
406	I: Also vielen vielen Dank noch ein mal.

Transkription Interview 5

1	I: Okay also vielleicht zum Einstieg hm kannst du mir kurz erläutern, welche
2	Ausbildung du gemacht hast?
3	B5: Okay, also ich habe angefangen "Kultur- und Sozialanthropologie" zu studieren
4	und habe das dann eben, ja, in viel zu vielen Semestern auch fertig gemacht und
5	habe dann gemerkt, dass das irgendwie also so mit Jobchancen halt nicht so toll
6	ist in diesem Studium (unverständlich) dann eben noch den Master im "DaF/DaZ"
7	gemacht. Ja, damals konnte man sich noch ziemlich viel anrechnen lassen für das
8	quasi das Bachelorstudium, ja, damit man umsteigen kann in das in DaF, also in
9	Deutsch, Germanistik eigentlich.
10	I: Und in welchen schulischen Bereichen hast du bist jetzt gearbeitet? Hast du
11	direkt hier angefangen oder...?
12	B5: Nein. Also ich habe... gut. Das erste also das erste war das
13	Auslandspraktikum eigentlich.
14	I: Wo hast du das gemacht?
15	B5: In Aserbaidshan. Und ich habe dort an der Uni - also an zwei verschiedenen
16	Unis... Das war Translationswissenschaft und also mit Deutsch und
17	Aserbaidshanisch - oder na Russisch glaube ich war es - und hm ja
18	Translationsuniversität und die Sprachenuniversität dort und das war so ganz
19	kurz, eigentlich nur so Landeskunde und so ein paar kleine Deutsch und
20	Konversation. Konversationsstunden habe ich auch gemacht - ja, die
21	Deutschmuttersprachlerin macht Konversation, macht Landeskunde und so ja. Ja,
22	dann habe ich einen Exkurs gemacht zu Englischunterricht und habe dort Englisch
23	an einer Uni auch unterrichtet ja für... (I: Also immer noch in Aserbaidshan?)
24	Ja, das war in Aserbaidshan. (I: Ah, okay!) Also ich habe dann meinen
25	Aufenthalt dort noch verlängert und das Studium auf Eis gelegt einmal und ja und
26	dann dort unterrichtet. Und dann wie ich wieder zurückgekommen bin, habe ich
27	dann eben das Studium meine Masterarbeit geschrieben und habe dann bei der
28	Volkshochschule gearbeitet - diese ja, stinknormalen VHS-Kurse... (I: Aber
29	wieder Deutsch.) Wieder Deutsch, ja genau, drei Monate lang ein Level und halt
30	so ja... Das waren meistens so - ja alle natürlich ein bunt gemischtes Publikum,

31	ja, also von den Kursteilnehmern her: Flüchtlinge und - weiß ich nicht - ich
32	hatte jemanden aus Dänemark oder aus Frankreich oder so, komplett bunt gemischt.
33	Dann habe ich auch... Das war auch bei der Volkshochschule das war aber ein
34	Projekt nur mit Flüchtlingen - also mit Asylwerbern eigentlich - das war so ein
35	Basisbildungsprogramm, wo sie eben von Alpha bis B1 glaube ich war das höchste
36	und ich hatte aber eigentlich nur Alpha und A1. Ja und dann hier. Ah ja, nein,
37	zwischendurch... Zwischendurch war ich auch - das war bei bei den Beratern auch,
38	aber in einem anderen Projekt, beim VWU, das ist die, der Vorstudienlehrgang mit
39	Studenten.
40	I: Okay und wie lange bist du schon hier?
41	B5: Hier beim AMS-Kurs bin ich jetzt zwei Jahre.
42	I: Okay. Okay also seit zwei Jahren leitest du eben diese Deutschschulungen beim
43	AMS. (B5: Ja.) Mich würde interessieren, was denkst du, was sind die
44	Besonderheiten von diesen Kursen.
45	B5: (...) Im Bezug auf die...
46	I: Auf die Ziele oder generell, worauf fokussieren sie?
47	B5: Ja. Wie kann man es... Auch wenn man das nicht so hören will, ja, aber es
48	fokussiert natürlich auf die Prüfung dann am Ende, ja. Nicht für mich persönlich,
49	aber ich denke, dass das AMS, also für den Auftraggeber ist es klar, dass das
50	Ziel ist, eine Prüfung... Also dass die Kursteilnehmer eine Prüfung machen am
51	Ende.
52	I: Und was würdest du sagen für dich persönlich?
53	B5: Es kommt darauf an, für manche... Also ich denke, dass es kommt auf meine
54	Beziehung an mit den Kursteilnehmern. Bei machen Kursteilnehmern denke ich, es
55	ist schon wichtig für sie, dass sie eine Prüfung machen am Ende, weil sie eben
56	das Zertifikat brauchen für - weiß ich nicht - Visum oder für die Arbeit oder so.
57	Bei anderen Kursteilnehmern ist es... Zum Beispiel manchmal ist es klar, dass
58	sie die Prüfung nicht schaffen werden, von Anfang an. Also nicht von Anfang an,
59	aber... na ja, schon, manchmal. Und dann ist es für mich... Ich habe jetzt
60	momentan einige Kursteilnehmer, wo ich mir denke, ja, also ich möchte, dass sie
61	einfach irgendwas mitnehmen aus dem Kurs, ja, also, dass sie halt zumindest ein
62	bisschen was - ein bisschen Deutsch lernen, auch wenn sie die Prüfung nicht

63	machen werden. Und ich finde, es ist auch legitim für sie, also dass, also von
64	den Wünschen von den Kursteilnehmern her und auch von mir aus (unverständlich),
65	wenn ich nicht so auf die Prüfung fokussiere. Wenn es nicht geht, dann geht es
66	halt nicht.
67	I: Und welche Rolle spielt dann in diesem Zusammenhang für dich dann die
68	Grammatik? Also welchen Stellenwert hat es?
69	B5: Ja, das... (...) Es ist eine gute Frage. Also... Wie du weißt, in der
70	Prüfung - also bei den meisten außer B1, würde ich jetzt mal sagen - bei den
71	Prüfungen gibt es ja keine Grammatik, was aus meiner Sicht... (...) Ich finde es
72	immer ein bisschen komisch, ja. Ich persönlich finde die Grammatik auch wichtig
73	und auch wichtig, dass die Kursteilnehmer korrekt sprechen und schreiben und
74	sich ausdrücken können. Natürlich muss nicht alles perfekt sein, ja. Also
75	natürlich man kann viel ausprobieren. Aber meiner Meinung nach hat die Prüfung
76	irgendwie zu wenig Aussagekraft mittlerweile, weil... (...) Ich weiß nicht,
77	woran es liegt, aber wenn ich zum Beispiel einen A2 Kurs starte, ja, und ich
78	beginne mit unseren Büchern, die wir haben, dann setzen diese Bücher mehr voraus,
79	als die Leute können, auch wenn sie die ÖIF- oder die ÖSD-Prüfung gemacht haben.
80	Das heißt, für mich ich denke, es gibt irgendwie, irgendwo ist da eine
81	Diskrepanz zwischen was das Buch denkt, oder was ich auch als Lehrerin denke,
82	was die Leute können sollen am Ende von A1 und was die Prüfung wirklich abprüft.
83	Weil wenn ich die A1 - ich nehme jetzt mal A1, weil das gerade meine Kurse sind
84	- wenn ich die A1-Prüfung anschau, die ÖSD oder... also jetzt in dem Fall die
85	ÖSD-Prüfung anschau, dann kommt mir vor, dass es nicht wirklich das Ende von
86	A1, sondern sie müssen nicht so viel können, ja. (I: Das stimmt.) Und... Und ich
87	denke, irgendwas hat das... für mich persönlich denke ich mir halt immer, das
88	hat halt zu tun, dass da keine Grammatik ist.
89	I: Okay, also du denkst... (B5: (Unverständlich) Wahrscheinlich, ich weiß nicht.
90) Du denkst, für die Prüfungen braucht man viel zu wenig Grammatik (B5: Ja, ja.)
91	als was...
92	B5: Ja, also, ja. Mir kommt immer vor, wenn die Kursteilnehmer das wirklich
93	wollen, dann können sie halt die paar Sachen auswendig lernen, die sie wissen,
94	die sie bei der Prüfung schreiben müssen - also jetzt beim E-Mail oder beim

95	schriftlichen Teil ja - das können sie auswendig lernen und dann einfach
96	hinschreiben und dann haben sie die Prüfung geschafft. Das heißt aber nicht,
97	dass sie diese ganze Grammatik können, die sie auch dorthin schreiben.
98	I: Heißt es auch, du legst, du legst nicht so viel Wert auf Grammatik dann im
99	Unterricht, oder...?
100	B5: Eigentlich finde ich... Ja so, sagen wir so. Ich finde es eine gute Idee,
101	dass man nicht nach Grammatik prüft, ja, also so wie es halt früher war, wo du
102	halt 100.000-mal "Ich fahre, du fährst, er fährt" oder so schreiben musst, ja.
103	Natürlich nicht, aber ich denke, dass man - um wirklich die Sprache zu lernen -
104	braucht man die Grammatik, ja. Und ich fokussiere schon oft auf auf die
105	Grammatik, ja. Nur man muss halt aufpassen, dass das nicht nur so ein
106	Automatismus wird, weil, also dass man die Grammatik so unterrichtet, dass am
107	Ende dabei rauskommt, dass die Leute das richtig anwenden können und in ihrem
108	Leben am besten halt dann auch anwenden.
109	I: Also es einfach integrieren mit allem anderen.
110	B5: Genau, im besten Fall, ja.
111	I: Und wie gehst du dann mit der Fehlerkorrektur um? Also halt bei grammatischen
112	Themen, bei grammatischen Fehlern auch? Korrigierst du alles? Mündlich,
113	schriftlich...
114	B5: Nein. Je nachdem, sage ich mal. Also beim Schriftlichen ich korrigiere...
115	Also wenn wir jetzt schriftliche Übungen machen, dann korrigiere ich das, was
116	wir jetzt, was wir gerade gelernt haben. Wenn sie eine, einen Text schreiben,
117	eine E-Mail oder einen freien Text halt, dann (...) das Ziel war, dass sie...
118	also die Grammatik zu üben, dann korrigiere ich alles. Manchmal schreiben sie
119	auch Texte, die ich nicht korrigieren muss, ja, also wo es einfach nur um das,
120	die Flüssigkeit geht, ja.
121	I: Und beim Mündlichen?
122	B5: Beim Mündlichen wenn wir frei sprechen - geht jetzt bei A1 jetzt nicht so
123	oft, ja, aber immerhin so ein paar mal - wenn wir, wenn sie frei sprechen oder
124	diskutieren, dann korrigiere ich meistens gar nicht (...) außer, wenn wir... Und
125	ich höre halt zu, schreibe mir halt auf, was ich oft höre, ja, welche Fehler ich
126	oft höre - weiß ich jetzt nicht, mit ohne Dativ oder so was, keine Ahnung, ob

127	das jetzt blöd ist - und das, nach der Diskussion schreibe ich dann das an die
128	Tafel und lasse sie das selber korrigieren. Also ich schreibe den fehlerhaften
129	Satz an die Tafel und lasse sie dann, ja, selber - also die ganze Klasse - was
130	passt hier nicht? Und lasse sie das selber korrigieren und schreibe dann die
131	richtige, ja, den richtigen Satz an die Tafel. (I: Okay.) Und wenn man, wenn wir
132	also jetzt Grammatik üben und im Sprechen, dann korrigiere ich schon immer, also
133	wenn sie etwas Falsches sagen mit der Grammatik.
134	I: Und jetzt ganz konkret. Wie gehst du bei der Vermittlung von Grammatik vor?
135	Also du weißt, du musst ein bestimmtes Thema an einem Tag unterrichten, wie
136	machst du das?
137	B5: (...) Ja, oft unterschiedlich auch. Manchmal fange ich schon so an, dass ich
138	einfach Input gebe, "Ah heute machen wir das Thema: Präpositionen mit Dativ."
139	Und dann erkläre ich zuerst, wie das funktioniert mit Präpositionen mit Dativ
140	und dann machen wir also ein paar Übungen - meistens zuerst im Schreiben, dass
141	sie es ein bisschen so trainieren ja, wie das halt geht. Das mit dem Dativ zum
142	Beispiel ja, aha Maskulin "dem", Feminin "der", ja. Und dann also zuerst
143	schriftlich und dann meistens erst mündlich, dass sie das auch im mündlichen
144	Bereich noch einmal hören und selber produzieren können, ja. Und dann meistens
145	auch noch einmal so freieres Schreiben, ja.
146	I: Okay, also manchmal so und manchmal?
147	B5: Manchmal so und manchmal gerade.. Also ich habe ja jetzt kommt gleich das
148	Perfekt bei mir im Kurs, ja. (I: Viel Spaß!) (B5 lacht) Ja, danke! Aber da mache
149	ich meistens so was mit entdeckendem Lernen, ja. Ich glaube, so heißt das auch
150	offiziell, ich bin mir nicht so ganz sicher ehrlich gesagt, aber... Also ich
151	habe diesen Text - ist auch in unseren Unterlagen drinnen - da ist halt so ein
152	Text und da sage ich halt: "Unterstreichen Sie halt alle Verben!" Und ja: "Was
153	fällt Ihnen auf?" Wenn wir... Also dann unterstreichen sie halt und dann: "Was
154	fällt Ihnen auf? Was ist da?" Und so ja. Funktioniert meistens ganz gut. Es gibt
155	da halt bei so entdeckender Grammatik ist halt das Problem, dass wir sehr viele
156	Leute haben, die - also dass die Kursteilnehmer unterschiedliche (...) (I:
157	Backgrounds?) Ja, Backgrounds oder halt Vorwissen haben, ja. Ja, weil die einen
158	wissen schon: "Aha, ja, das ist Perfekt!" Ja oder wissen schon, sobald sie das

159	erste aufschlagen: "Aha, Perfekt!" Und dann schreien sie schon raus und dann die
160	andere Hälfte sitzt halt dort und denkt sich: "Was ist ein Verb?" Ja. Und das
161	ist halt manchmal schwierig, das irgendwie auf einen grünen Zweig zu kommen, ja.
162	Und manchmal funktioniert es aber ganz gut und ich eh das freut mich dann immer
163	so, ja. Ich hatte jetzt mit eben mit Dativ haben wir auch jetzt mal ja gehabt
164	und dann habe ich sie rausschreiben lassen alle Wörter, die mit "mit" ja. Und
165	dann sind halt da "mit dem Zug" und dann guckt schon einer und sagt: "Aber was
166	ist ´dem´?" Ja, ja. "Das ist nicht ´den´. Aber was ist ´dem´?" Ja. Also da hat
167	es schon wirklich wirklich gut funktioniert, dass da halt die meistens halt
168	gesagt haben: "Ja, aber das können wir noch nicht, ja, was ist das mit dem ´m´?
169	Wir können nur mit dem ´n´." Und das, ja, merkt man dann schon, dass das
170	irgendwie gut funktioniert bei Leuten, die (...) so (...) neugierig sind
171	irgendwie.
172	I: Und wovon machst du das dann abhängig, ob du eher so oder so vorgehst? Ist es
173	eher das Thema oder das Niveau oder die Gruppe?
174	B5: Meistens das Thema. Also ich glaube, bei manchen Grammatikthemen bietet es
175	sich an, dass man so so entdeckend das macht. Bei anderen Grammatikthemen bietet
176	es sich nicht wirklich an und, ja, und ja das, da freut es mich auch nicht
177	wirklich, da das irgendwie anders zu machen. Also ja ich denke... Also bei
178	manchen Themen geht es eigentlich nicht wirklich anders, dass man außer das Buch
179	halt einfach anfängt: "Okay, heute Grammatik und..."
180	I: Aber ändert sich dann deine Vorgehensweise je nach Niveau oder...?
181	B5: Ich würde sagen, nicht unbedingt nach Niveau, vielleicht eher nach den
182	Kursteilnehmern. Also ja. Also auch im gleichen Niveau kann es oft sein, dass
183	ich bei einem sage okay, das geht irgendwie schwierig, ja weil man irgendwie so
184	sie selber denken lässt, sage ich jetzt mal. (I: Ja, ja.) Kann man das so sagen?
185	(I: Ich glaube schon.) Da weiß man, okay nein, in dieser Gruppe funktioniert es
186	nicht wirklich. Ja also auch ein bisschen trial and error. Und bei anderen
187	Gruppen weißt du, aha, ja na, die sind schon gut drauf und die können das schon
188	und sind auch motiviert. Davon hängt das vielleicht auch ab, ja, weil wenn
189	irgendwer nur sitzt und an die Wand starrt und eigentlich nicht wirklich da sein
190	will, dann bringt das auch nichts, ja. Und bei manchen funktioniert das aber

191	ganz gut.
192	I: Und welche Rolle spielen Fachbegriffe? Benutzt du Fachbegriffe, Subjekt, Verb,
193	Objekt oder...?
194	B5: Aha, okay, ja. Ja, schon.
195	I: Alle?
196	B5: Ja.
197	I: Sprichst du auch von 'Objekt'?
198	B5: Objekt? Nein, ich sage Akkusativ. (!: Okay.) Also oder Dativ, je nachdem, ja.
199	Aber, ja.
200	I: Und wissen sie dann in der Regel wovon du redest?
201	B5: Ich hoffe. Ja, also, ja, bei A1 muss man das halt auch nicht wirklich...
202	Also mir kommt schon vor, dass das im DaF/DaZ Bereich - das schon... Es gibt
203	halt so eine Lingua Franca ja. Das ist 'Akkusativ', das ist 'Nomen' oder 'Verb'.
204	Also wir sagen auch nicht 'Prädikat', wir sagen 'das Verb'. Ja, und und ich...
205	Die Kursteilnehmer kommen auch schon mit diesen oft mit diesen Begriffen von
206	selber, ja. Und, ja. Aber natürlich bei A1, wenn man ganz ganz frisch frische
207	Leute hat, die noch keinen Kurs besucht haben, muss man das schon einführen oft
208	ja und sie, das erklären, was das ist und dass wir das so nennen und so
209	bezeichnen. Aber ich glaube gerade eben - im Gegensatz zum muttersprachlichen
210	Unterricht ist es im DaF/DaZ Unterricht auch notwendig, dass man diese Wörter
211	benutzt und dass man auch die Fachtermini benutzt, weil (...) weil ich kann ja
212	nicht... Wenn ich jetzt sage 'das Tun-Wort', dann kennen sie sich ja erst nicht
213	aus, ja. Ob das jetzt 'Tun-Wort' oder 'Verb' ist schon (unverständlich), also das
214	ist schon egal eigentlich.
215	I: Und benutzt du auch so Visualisierungsformen: Farben, Bilder?
216	B5: Farben vor allem, ja.
217	I: Schreibst du an die Tafel alles mit verschiedenen Farben?
218	B5: Ja. Also Akkusativ ist immer grün und Dativ ist immer rot.
219	I: Okay. Und das wissen sie immer.
220	B5: Ja, genau. Und Plural ist immer orange. Ja. Ja, Bilder eigentlich (...) ja,
221	na, nicht wirklich.
222	I: Würdest du sagen, es spielt eine Rolle, dass du im AMS-Kontext bist bei

223	dieser Vorgehensweise? Also würdest du woanders anders vorgehen?
224	B5: Ja, definitiv.
225	I: Was würdest du anders machen?
226	B5: Na ja, also im AMS-Kontext ist es halt so... Man ist halt vom Material her
227	sehr eingeschränkt. Das heißt, ich bin sehr an das Buch und an die Unterlagen
228	gebunden, die wir hier verwenden dürfen, ja. Also ich glaube, das ist so, oder?
229	(I: Ja.) Ja, ja. Also ich kann jetzt nicht so von mir aus ja das so machen, wie
230	ich das will. Wenn wenn ich frei unterrichten dürfte - sagen wir vielleicht,
231	weiß ich nicht - oder immer wenn ich so selbst unterrichtet habe, habe ich das
232	eher... Habe ich versucht immer auf - auch gerade bei der Grammatik - auch auf
233	das auf spielerischer Weise zu vermitteln. Das ist halt jetzt auch gerade blöd
234	wegen Corona und so, ja, geht halt auch nicht wirklich viel, aber ja ich
235	vermisse beim AMS-Kontext schon, dass ich meine eigene mein eigenes Material
236	erstellen kann und dann halt genau auf diese auf die Bedürfnisse eingehen kann.
237	Ja.
238	I: Ich glaube, ich habe eine letzte Frage und zwar, was würdest du sagen, was
239	ist für dich die größte Schwierigkeit in diesem Kontext bei der Vermittlung von
240	Grammatik?
241	B5: Im AMS-Kontext, die größte Schwierigkeit. Ja eben das, genau das. Ich würde
242	halt gerne mehr auf die Kursteilnehmer eingehen und Kursteilnehmerinnen, weil es
243	halt manchmal funktioniert... Ist halt nicht alles genau so, wie sich das Buch
244	das vorgestellt hat. Oder manchmal sind die KursteilnehmerInnen halt ein
245	bisschen langsamer, ein bisschen schneller. Sie verstehen <u>das</u> komplett schnell
246	und das andere geht aber nicht. Und dann wäre es für mich einfach besser, wenn
247	ich halt genau für diese Gruppe für diesen Tag einfach ein Übungsblatt zusammen
248	schreiben könnte, ja, wo genau genau das, was sie nicht verstanden haben, genau
249	das da steht. Und nicht ja gut da müssen wir halt bei den Arbeitsunterlagen
250	diese ganze Seite durcharbeiten, wo 20 Punkte stehen, die nicht wirklich das, ja,
251	genau auf das hinzielen, was ich eigentlich üben will, ja. Aber ich muss auch
252	sagen, ja, vielleicht bin ich da zu sehr... Vielleicht binde ich mich selbst zu
253	sehr an das Buch und ich glaube, man könnte dann schon auch jetzt mit
254	irgendwelchen Spielen oder so wenn es dann halt wieder geht. Also so. Ich hab

255	halt immer gerne diese Brettspiele oder so was, ja. Und das geht im Prinzip ja
256	auch, ja. Also das kann ich, glaube ich, darf ich schon machen, ja, so ein Spiel,
257	aber... (I: Ich glaube, man muss es melden, aber...) Ja, ich weiß, also ja.
258	Ehrlich gesagt, ich durchschaue das nicht wirklich, wie es dann geht, weil wenn
259	ich dann mit etwas komme, dann sagt mir die (NAME), reißt mir die (NAME) fast
260	den Kopf ab so: "Na, also ihr neuen, bla, ihr wollt alle immer diese Sachen
261	machen!" Und so, ja, okay. Ja, aber, ja, ich glaube, man muss halt einfach
262	ein bisschen was sich ein bisschen kreativ werden, aber ja, vom Material her...
263	Weil wir haben auch halt wenig, wenig interessantes Material, ja. Also man hat
264	halt Flipcharts und so ja, Plakate machen, okay. Aber jetzt so was wie Karton,
265	solche Kartons oder so was, wo man dann auch etwas darauf kleben kann oder so
266	für Sätze zusammen stellen oder so was (I: So Domino...) Ja, genau. Es ist halt..
267	. Oder ein Laminiergerät oder so was, ja. Also es wird halt nicht sehr... Also
268	man... Wenn man so was machen will, man wird halt nicht unterstützt und ja. Aber
269	das... In anderem Umfeld sehr wohl so war. Also bei beim anderen Projekt mit den
270	Studenten - das VWU-Projekt - war das total normal. Du hattest so eine riesen
271	Kiste, mit verschiedenen Spielen, die alle laminiert und Karten und - weiß ich
272	nicht - Brettspiele und was weiß ich noch alles, die dann halt von den
273	verschiedenen Kolleg*innen gemacht worden sind und die man sich ausborgen hat
274	können und ja. Ja, finde ich persönlich halt irgendwie, ja, interessanter und
275	auch für die Kursteilnehmer dann interessanter und besser für das Lernen, weil
276	sie halt dann auch ein bisschen Erlebnisfaktor dabei haben und nicht nur im Buch
277	schreiben.
278	I: Ja. Okay. Gibt es zum Schluss vielleicht noch irgendwas deinerseits, was ich
279	nicht gefragt habe, was du denkst, es ist wichtig zu erwähnen zum Thema? Willst
280	du noch etwas sagen? Das ist deine Möglichkeit, alles loszuwerden.
281	B5: Ja, ja! Vielleicht ich weiß... Also das sagen vielleicht viele, oder so...
282	Ich habe im Studium auch schon darüber geredet, aber man soll die Grammatik
283	nicht immer so, so als, ja, trauriger Emoji darstellen, ja. Also ich finde, die
284	Grammatik ist wichtig und Grammatik ist gut und Grammatik kann auch Spaß machen.
285	Und muss nicht immer so eine Strafe sein für alle, also Lehrer und
286	Kursteilnehmer, sondern kann auch, kann auch Spaß machen, wenn man das richtig

287 macht.

288 I: Sehe ich genau so. Okay. Dann vielen vielen Dank noch mal.

Transkription Interview 6

1	I: Okay. Vielleicht kurz zum Einstieg kannst du mir erzählen, welche Ausbildung
2	du gemacht hast?
3	B6: Ich habe Russisch/Polnisch studiert, habe meine Diplom- und Doktorarbeit
4	geschrieben, genau, und vorher habe ich aber Tourismus-Schule gemacht.
5	(Unverständlich)
6	I: Okay. Und in welchen schulischen Bereichen hast du schon unterrichtet? Oder
7	nur hier?
8	B6: Ich war an der WU. Da habe ich Polnisch für Anfänger und Fortgeschrittene
9	unterrichtet.
10	I: Okay, aber Deutsch...
11	B6: Deutsch habe ich eigentlich hier... Ich habe mit Alphis angefangen.
12	I: Okay und seit wie vielen Jahren arbeitest du schon im AMS-Kontext?
13	B6: Du... Das werden jetzt im Sommer sieben Jahre.
14	I: Okay. Okay also seit sieben Jahren leitest du diese AMS-Schulungen...
15	B6: Na, leiten ist übertrieben. Na, ich, also, leiten tut es ja die (NAME).
16	I: Unterrichtest du...
17	B6: Ja, ich unterrichte, genau, genau.
18	I: Was würdest du sagen, was ist die Besonderheit von diesen Kursen?
19	B6: Die Besonderheit...
20	I: Worauf fokussieren sie?
21	B6: Na ja, es ist halt... Besonders ist es zum Teil, weil du wirklich
22	lernunerfahrene Leute zum Teil hast. Das heißt, sie waren nie in der Schule, ja,
23	und das merkst du sofort, was für uns selbstverständlich ist, eine Aufgabe...
24	Ich muss das verbinden oder ich muss das ergänzen, das ist für viele Leute
25	einfach unlogisch oder keine Ahnung. Ja.
26	I: Und worauf fokussieren die Kurse beziehungsweise was sind die Ziele von
27	solchen Deutschkursen?
28	B6: Na ja, das Ziel ist ein positives Zertifikat. (B6: lacht.) Und natürlich
29	dann die Arbeit, eine Arbeit zu finden, na. Das ist wirklich ein Ziel, das ist
30	der Fokus, ja. (I: Ja.) Sonst natürlich das E-Mail spielt eine wichtige Rolle,

31	sprechen, ja. Das ist so irgendwie der Hauptfokus: lesen und schreiben.
32	I: Und was ist dann in diesem Zusammenhang der Stellenwert von Grammatik?
33	B6: Na ja, der Stellenwert von Grammatik... Natürlich, schau, beim E-Mail gibt
34	es einfach Punkteabzüge, ja. Und so ich versuche dann auch so den Teilnehmern zu
35	vermitteln, wenn sie keine Grammatik verstehen, verwenden, wir verstehen sie
36	trotzdem irgendwie, aber es ist halt falsch. Und ich versuche ihnen das so zu
37	vermitteln: was wollen sie? Wollen sie so lala Deutsch oder wollen sie wirklich
38	100%? Also ich versuche es so. Ja und natürlich wollen die meisten oder alle
39	100%. Dann habe ich gesagt: "Ja, dann müssen Sie aber die Grammatik verwenden."
40	Wir verstehen sie auch ohne Grammatik, ja, bis zu einem gewissen Grad, aber
41	irgendwann, ja, wenn man 100% haben will, dann muss ich die Grammatik anwenden.
42	I: Also hat es auch einen hohen Stellenwert in deinem Unterricht? Also
43	fokussierst du auch...
44	B6: Jain, jain, ja. Ich sage, ich verstehe sie, aber, ja, ich versuche sie immer
45	so damit irgendwie... Und ich versuche ihnen auch zu erklären, wenn sie 100%
46	Grammatik verwenden und richtig, dann bekommen sie auch mehr Respekt. Ich
47	versuche es auf dieser Schiene, ja. Aber natürlich wenn eine Person jetzt
48	vielleicht schon 20 Jahre hier lebt, muss ich das falsch so eingepägt hat, so
49	fossiliert, dann ist es sowieso chancenlos, ja. Also es hat schon einen hohen
50	Stellenwert, aber ich ich versuche ihnen auch... Ja, wir verstehen sie so auch,
51	wenn natürlich bei den E-Mails... Dass du da ein perfektes E-Mail kriegst, das
52	ist sowieso... ja.
53	I: Ja. Und wie gehst du dann dabei mit Fehlern um? Also korrigierst du dann
54	alles oder...?
55	B6: Ja, ich korrigiere schon alles, ja, weil es ja auch wichtig ist. Ja also die
56	E-Mails... Wenn sie E-Mails schreiben, dann korrigiere ich das natürlich, dann
57	sage ich auch: "Bitte, schauen Sie sich das noch einmal an. Wenn Sie fragen
58	haben, können Sie mich gerne jederzeit fragen." Das machen dann aber die
59	wenigsten. Es nimmt sich, glaube ich, dann wirklich kaum jemand Zeit, "Aha, was
60	hat sie hier geschrieben? Warum ist das so?" Ja, also das nutzen dann die
61	wenigsten.
62	I: Und mündlich?

63	B6: Mündlich ist es natürlich genau so, ja. Natürlich beim Mündlich... Wie mache
64	ich das, wenn wir mündliche Übung, so Prüfung üben? Ich kann sie ja nicht jede 2,
65	3 Sekunden unterbrechen. Das heißt, ich mache mir einfach Notizen, aber auch
66	nicht bei jedem Fehler, das geht ja fast nicht, sondern wenn wirklich <u>immer</u>
67	wieder dieselben Fehler vorkommen, dann sage ich ihnen: "Schauen Sie, 'ich
68	spiele mit <u>den</u> Kindern' und nicht 'ich spiele mit Kinder' oder irgend sowas." Ja,
69	und dann bessere ich sie am Ende aus.
70	I: Und jetzt ganz konkret, wie erklärst du ein grammatisches Thema? Wie
71	vermittelst du Grammatik?
72	B6: (...) Zum Beispiel keine Ahnung 'Dativ/Akkusativ' ist ja immer so ein Thema,
73	ja. (B6: Steht auf, geht zur Tafel und schreibt an die Tafel.) Ich sage zum
74	Beispiel (...) 'Ich fahre Auto' Sage ich da so: "Okay, wir verstehen das."
75	Dann sage ich aber: "Es ist halt nicht zu 100%." Dann wissen schon alle, sage
76	ich: "Ja, ich fahre mit Auto ist auch okay, aber es ist noch immer nicht 100%.
77	Was fehlt hier?" Dann sagen viele: "Ich fahre mit das Auto." Da sage ich: "Hm."
78	Und dann erkläre ich ihnen: "Hier brauchen sie dann den Dativ. Was ist der
79	Dativ?" Und dann sage ich Ihnen: " <i>Das</i> wird automatisch zu <i>dem</i> ." Ich versuche es
80	ihnen so zu erklären, dass es eigentlich ganz logisch ist, dass es so wie
81	Mathematik vielleicht ist. Ja, ich versuche es so. Ich sage: " 'mit' ist
82	automatisch Dativ. Was bedeutet Dativ? <i>Das</i> wird automatisch zu <i>dem</i> ." (I: Okay.)
83	Ja ich versuche ihnen, dass es relativ logisch ist, ja. Und das Deutsche ist ja
84	zum Teil logisch, aber dann sage ich ihnen: "Es gibt aber immer ein <i>aber</i> ." Ja.
85	I: Aber du fängst dann, also eher schon mit dem Beispielsatz an um dann zur
86	Regel zu kommen?
87	B6: Genau, genau, genau. Meistens... Ich sage immer: "Bitte schreiben Sie diesen
88	Satz <u>nicht</u> ." Ja. Zum Beispiel "Ich spreche mit Freund." Ja, sage ich: "Ich
89	schreibe das an die Tafel und dann schauen wir uns das an, ob das 100% ist. 'Ich
90	spreche mit Freund' - sage ich - es ist okay, wir verstehen das, aber es sind
91	halt nur 70%. Ja? Warum? 'Mit' braucht automatisch Dativ. Was bedeutet Dativ?
92	Artikel <i>der</i> wird automatisch zu <i>dem</i> ." Ja. So versuche ich es zu erklären.
93	I: Und ändert sich ein bisschen diese diese Vorgehensweise je nach Niveau?
94	B6: Natürlich weil im B1 das dann kein Thema mehr ist. Im B1 ist ja das Thema:

95	Wie kann ich einen Satz anders schreiben? Das heißt im B1, wenn zum Beispiel (...)
96) ein Ziel ausdrücken möchten. Dann beginne ich immer: "Aha, was haben Sie in A2
97	gelernt?" In A2, ja, das heißt, sage ich: "Das war A2: Ich lerne Deutsch, damit
98	ich einen guten Job finde." Ja, sage ich: "Das ist auch okay, das ist nicht
99	falsch, aber jetzt im B1 lernen Sie das, wie kann ich das anders formulieren?"
100	Ja. Und in A2 fange ich dann oft mit A1 an. Zum Beispiel Nebensätze, ich mache,
101	sage: "Schauen Sie, das haben Sie in A1 gelernt: Ich bleibe zu Hause. Ich bin
102	krank." Da sage ich: "Was wollen wir in A2? Wir wollen aus diesen zwei Sätzen
103	einen Satz machen. Wie machen wir das? Zum Beispiel mit 'weil'." Ja. Also im B1
104	muss ich dann auch manchmal zu A1 zurück. Sage ich: "Was sind überhaupt
105	Nebensätze?" Ja. Die wissen, dann sage ich: "Aha, schauen Sie, in A1 lernen Sie:
106	Ich lerne Deutsch. Ich möchte eine gute Arbeit." Sage ich: "Das ist okay, das
107	ist aber A1. Was haben Sie in A2 gelernt? Ich lerne Deutsch, damit ich eine gute
108	Arbeit finde. Das ist auch okay und im B1? Ich lerne Deutsch, um eine gute
109	Arbeit zu finden." Sage ich "Das ist okay, das ist auch okay, das ist auch okay,
110	aber will ich A1 Niveau? Will ich A2 Niveau? Will ich B2 Niveau?"
111	I: Also immer ein bisschen je nachdem, was sie als Ziel haben.
112	B6: Was sie als Ziel haben und das sage ich ihnen auch: "Die Frage ist nicht:
113	<u>Soll</u> ich das lernen? Sondern: <u>Will</u> ich das lernen? Und was will ich?" Das sage
114	ich ihnen sehr oft. Was will ich? Und dann wieder: "Mehr Grammatik, mehr
115	Ausdruck bedeutet natürlich gleichzeitig mehr Respekt." Ja.
116	I: Und verwendest du dann bei der Vermittlung von Grammatik auch Fachbegriffe?
117	Also sprichst du von Verb, Subjekt...
118	B6: Ja, schon, schon, ja. Aber das erkläre ich ihnen. Das ist ja dann auch in A1
119	Thema.
120	I: Genau, aber wissen sie dann wovon du redest, wenn du - keine Ahnung - Subjekt
121	sagst?
122	B6: Ich sage schon: "Subjekt, schauen Sie, das ist immer eine Person,
123	normalerweise." Ja. Aber ich verwende schon auch diese Ausdrücke. (I: Okay, auch
124	Nebensatz...) Was bedeutet Nebensatz? Dann schreibe ich wieder so ein einfaches
125	Beispiel aus A1. "Was bedeutet das? Wir wollen aus zwei Sätzen einen Satz machen.
126	Wie kann ich das machen? Mit 'weil', mit 'wenn' und jeder Nebensatz hat eine

127	andere Funktion." Verwende ich schon.
128	I: Okay und sie verstehen das?
129	B6: Ja es funktioniert, bei manchen mehr, bei manchen weniger, ja.
130	I: Orientierst du dich dann bei der Reihenfolge auch sehr am Buch?
131	B6: Ja, schon. Also ich mache wirklich Kapitel für Kapitel, ja. Also ich springe
132	da nicht herum, das bin ich nicht.
133	I: Okay. Und benutzt du irgendwelche Visualisierungsformen, Bilder, Farben?
134	B6: Nein, nein, mache ich eigentlich nicht. Ich versuche es halt immer
135	(unverständlich) Tafel. Also irgendwelche Grammatik mit Bildern... Wie gesagt
136	ich ich ich fange dann wirklich oft sehr niedrig an, A1, A2, B1, ich mache
137	Vergleiche, ja. Aber Bilder bei der Grammatik, nein.
138	I: Oder Farben?
139	B6: Das mache ich in Alpha oder in A1, weil sie dann oft nicht verstehen, wenn
140	sie einen Dialog lesen müssen, blauer Punkt, grüner Punkt... Das ist das, was
141	ich gemeint habe. Die verstehen aber nicht, da müssen jetzt zwei Personen lesen,
142	ja. Ich lese, sage ich: "Sie sind der grüne Punkt, Sie lesen den blauen Punkt."
143	Das musst du aber 100 mal bei manchen wiederholen. Ja, da verwende ich die
144	Farben oder wenn ich mit der B1 Gruppe die politischen Parteien mache. Okay.
145	Aber natürlich, da (B6 zeigt auf die Tafel) verwende ich schon, also, - weiß was
146	ich - das dann rot schreibe oder das das mache ich schon ja. (I: Okay.) Ja, also
147	das schon. Ich habe das jetzt für dich nicht extra gemacht. (I: Das passt schon.
148) Ja, aber das mache ich schon, ja.
149	I: Und würdest du sagen insgesamt deine Vorgehensweise... Also spielt es eine
150	Rolle, dass du im AMS-Kontext bist bei dieser Vorgehensweise? Würdest du anders..
151	. woanders anders vorgehen oder...?
152	B6: Na ja, der AMS-Kontext ist ja zum Teil auch sehr unterschiedlich. Ja, also,
153	es kommt eher auf die Nationalität darauf an. Also wenn du jetzt wirklich Leute
154	aus Afghanistan hast oder Leute aus Somalia, die nie in der Schule waren, ja,
155	dann ist es sicher ein anderer Kontext als wenn ich jetzt vielleicht Leute...
156	Keine Ahnung jetzt habe ich viele Leute aus Ex-Jugoslawien. Da habe ich das
157	Gefühl, da geht es schon flotter, ja. (I: Okay.) Ob das jetzt unbedingt mit dem
158	AMS-Kontext zusammenhängt... Also ich glaube jetzt nicht, dass ich Studenten,

159	die vielleicht hier für die Uni Deutsch brauche, das wirklich so banal erklären
160	würde, ja.
161	I: Okay, also bist du zum Beispiel damals an der WU anders vorgegangen?
162	B6: Das... Ja, das war schon irgendwie anders. Ja.
163	I: Ja. Es ist eine andere Zielgruppe.
164	B6: Es ist einfach eine andere Zielgruppe und die haben eine andere Basis, ja.
165	Ja, diese Lernfähigkeit... Also, ich versuche, das immer zu verstehen, warum sie
166	das nicht verstehen, ja. Die meinen es ja nicht böse, ja. Zum Beispiel diese
167	Aufgabe Dialog lesen. Das ist oft in A1... Da musst du dann sagen: "Jetzt lesen
168	Sie, jetzt lesen Sie, jetzt lesen Sie." Ja. Ja, also ich glaube mit Studenten,
169	also, es geht sicher viel schneller. Ja. (I: Okay.) Weil mache, auch wenn sie in
170	B1 sind, nicht mal gescheit lesen können. (...) Ja, zum Beispiel, ja.
171	I: Und was würdest du sagen, insgesamt, ist deiner Meinung nach so die größte
172	Schwierigkeit vielleicht in diesem Kontext?
173	B6: Na ja. Die persönlichen Befindlichkeiten zum Teil von den Leuten. Meinst du
174	jetzt auch persönlich oder die Grammatik?
175	I: Generell, einfach, ja, mit Grammatik im AMS-Kontext mit dieser Zielgruppe.
176	B6: Na ja, du weißt eh, es gibt hier sehr viele Nationen, ja. Das ist schon -
177	weißt eh - wenn du dann zehn Personen hast und fünf oder sechs Nationen... Oder
178	was auch schwierig ist - du weißt eh - du hast neun Syrer und einen aus Serbien,
179	dann sprechen die alle Arabisch. Das kannst du noch 100 mal sagen: "Bitte nicht
180	während des Kurses." Ja. Und diese Befindlichkeiten oft, wo ich mir denke, wir
181	sind nicht im Kindergarten. Ja. (...) (I: Okay.) Das ist dann oft... Oder was
182	halt bei uns auch immer schwierig ist, wenn du den Leuten von Anfang an
183	erklärst: "Wenn Sie keine positiven Prüfungen schreiben, kann ich Sie nicht zur
184	Prüfung lassen." "Ja, ja, ja." Und dann diese Diskussionen. "Aber ich probieren
185	B1!" Sage ich: "Nein." Weißt und dann bist du so irgendwie die böse, irgendwie,
186	ja.
187	I: Also meinst du auch so ein bisschen, dass sie die Rolle der Trainerin nicht so
188	ganz, nicht ernst nehmen?
189	B6: Nein, das würde ich jetzt... Das würde ich jetzt gar nicht sagen. Das glaube
190	ich nicht. Nur, das was ich glaube, dass - was auch meiner Meinung nach so ist -

191	es hat nicht wirklich irgendwas Konsequenzen. Oder? (I: Ja.) Ja. Aber vielleicht
192	ist es im ÖIF-Projekt dann anders. Ich glaube, da dürfen sie wirklich nur einen
193	Kurs einmal wiederholen. Weil es gibt Leute, die schon fünfmal A2 gemacht haben,
194	ja. (I: Ja.) Also es hat auch jetzt - habe ich das Gefühl - nicht so wirklich
195	Konsequenzen, ja.
196	I: Okay. Ich schaue kurz, ob ich noch irgendwas zu fragen habe. (...) Nein, ich
197	glaube, ich habe alles gefragt, was mich so interessiert. (B6: Okay.) Hast du
198	vielleicht noch irgendwas, du denkst, ich habe nicht gefragt, was aber so
199	relevant wäre?
200	B6: Nein. Ich hoffe, ich habe dir weiterhelfen können.
201	I: Definitiv. (B6: Okay, okay.) Also noch mal vielen vielen Dank.

Transkription Interview 7

1	I: Ja, es funktioniert. (B7: Ja, bitteschön!) Genau vielleicht kurz zum Einstieg,
2	kannst du mir erklären, welche Ausbildung du gemacht hast?
3	B7: Also ich habe an der Uni studiert habe ich Deutsch als Hauptfach und
4	Französisch als Nebenfach studiert. (I: In Wien) Nein, in meiner Heimatstadt, in
5	Rumänien.
6	I: Ah okay. Und in welchen schulischen Bereichen hast du bist jetzt gearbeitet?
7	B7: Also. Hm schulisch hast du gesagt also nur Schulbereich oder so... (I:
8	Generell unterrichtet.) Also ich habe als Übersetzerin gearbeitet in großen
9	Software-Firmen in Kanada, in meiner Heimatstadt und als Trainerin Englisch,
10	Französisch und Deutsch Trainerin in Amerika, Kanada und in Österreich
11	gearbeitet.
12	I: Okay. Damit habe ich nicht gerechnet.
13	B7: Nur mit Fremdsprachen. Ich habe nur mit Fremdsprachen gearbeitet, ja genau.
14	I: Okay. Und in welchen Kontexten hast du unterrichtet? Also zum Beispiel jetzt
15	in Österreich.
16	B7: Es waren Erwachsene. Es war nur Erwachsenenbildung. In Kanada habe ich nur
17	also mit Erwachsenen - in Amerika und Kanada eigentlich, in beiden Ländern -
18	habe ich nur mit Erwachsenen gearbeitet. Sie wollten weiter auf das College oder
19	oder an die Uni und sie wollten ihre Englischkenntnisse zu einem bestimmten
20	Niveau hochbringen, ja. Und ich habe akademisches Englisch und TOEFL gemacht. Ja
21	also ich habe die höchsten Niveaus einfach unterrichtet, einfach wie gesagt
22	akademisches Englisch und College Französisch habe ich auch und TOEFL. Ich habe
23	viele TeilnehmerInnen auf die TOEFL Prüfung vorbereitet. Ja, genau.
24	I: Okay. Und wie lange bist du schon hier bei "die Berater"?
25	B7: Sieben Jahre. Sieben Jahre und zwei Monate oder so.
26	I: Okay. Also seit sieben Jahren leitest du eben diese Deutschkurse hier im
27	AMS-Kontext. Was würdest du sagen, was ist die Besonderheit von diesen Kursen
28	hier?
29	B7: Die Besonderheit, okay. (I: In Bezug auf alles...) Ja. Okay. Also die
30	Besonderheit... Ich würde mich eher ein bisschen auf eine negative Besonderheit

31	so beziehen, ja. Es ist extrem schwierig sehr oft, Grammatik zu erklären
32	aufgrund mangelnder Kenntnisse - ich meine Grundkenntnisse - ja in der Grammatik
33	und aufgrund der Lernunfähigkeit mancher Teilnehmer*innen, ja. Es ist extrem
34	schwer zum Beispiel eine einfache Wortstellung zu erklären, wo man nicht weiß,
35	was ein Verb ist, was ein Subjekt ist, ja. Das ist in niedrigeren Niveaus, ja.
36	Oft auch also ab B1 gibt es auch ein Problem, dass nicht viele eine Meinung
37	haben oder sie können ihre Meinung nicht mal in ihrer Muttersprache äußern, die
38	sind nicht daran gewöhnt, ja, ihre Meinung zu äußern - ganz zu schweigen von, ja,
39	von Deutsch. Also und das ist auch ein Problem, ja. Und auch... Natürlich gibt
40	es auch viele Ausnahmen, mit denen kann man einen Kurs so gut veranstalten und
41	führen, wirklich, und halten, aber... Aber das größte Problem sehe ich wirklich
42	die ungebildeten Teilnehmer*innen, obwohl einige sich wirklich bemühen und
43	positiv überraschen, ja, obwohl sie nie in die Schule gegangen sind, ja also sie
44	bemühen sich wirklich, sie strengen sich an und sie verbessern sich. Es kann ja
45	auch positiv sein, aber sehr oft - insbesondere mit der Grammatik und dem
46	Wortschatz ja. Es ist auch... Obwohl Wortschatz heute gemacht wird, ja, und eine
47	Situation, es gibt eine Situation, wo sie diesen Wortschatz umsetzen müssen,
48	dann bleiben sie beim alten Wortschatz. Sie versuchen nicht mal ein neu
49	erlerntes Wort umzusetzen, ja, sie bleiben beim alten Wortschatz. Es gibt
50	natürlich auch Ausnahmen, aber wie gesagt so im Großen und Ganzen sind, wären,
51	das Probleme, ja. Bei bei vielen ist es so: Die Kenntnisse, die sie am
52	Kursanfang hatten, nehmen sie auch am Kursende mit, ja. Also wirklich man sieht
53	oft keine Verbesserungen, aber wie gesagt es gibt natürlich auch Ausnahmen,
54	genug Ausnahmen. Bis jetzt hatte ich Glück mit guten, mit liebevollen Gruppen zu
55	arbeiten, ja. Also es gab Ausnahmen so ab und zu, aber sonst habe ich generell
56	so gute Gruppen bekommen, ja. Ich konnte Deutsch machen. Aber wie gesagt, es gab
57	auch Ausnahmesituationen, wo es wirklich schwer ist, Grammatik zu machen
58	besonders in A1, A2.
59	I: Aber was würdest du sagen, was sind die Ziele von diesen Kursen? Also ist
60	grammatisches Wissen auch ein Ziel?
61	B7: Nein, aber es ist schwer... Also ich denke, ja, eine Sprache ist umfangreich
62	oder das Erlernen ist viel umfangreicher als nur Grammatik zu unterrichten. Das

63	Problem ist... Das Problem ist, wie kann jemand richtig sprechen oder etwas
64	verstehen beim Lesen oder beim Hören, wenn die Person die Grammatik nicht kennt?
65	Das ist ein Problem, ja. Also es gibt Teilnehmer, die den Wortschatz haben, aber
66	sie drücken sich falsch aus, ja, weil sie die falsche Grammatik benutzen oder
67	weil sie etwas nicht verstehen. Manchmal kreuzen sie die falsche Antwort an,
68	weil sie die Grammatik übersehen haben oder nicht verstanden haben, ja. Dort
69	steht Konjunktiv II, aber es war etwas im Perfekt oder dort steht Perfekt, aber
70	es war etwas im Präsens, ja. Also die Grammatik mag nicht das Wichtigste sein,
71	aber trotzdem spielt es eine extrem große Rolle, weil das auch zum Verständnis,
72	ja, führt und ich glaube ja, Grammatik ist wichtig. Aber das Problem ist, ich
73	denke auch immer darüber nach, was wichtig für eine Gruppe ist, ja. In A1 zum
74	Beispiel würde ich nicht so viel Wert auf die Grammatik legen. Natürlich ist es
75	wichtig, ja, weil sie am Anfang sind und sie müssen Sätze so, na ja, so richtig
76	wie möglich bilden, aber im B1 (B7 meint A1) ist Wortschatz wichtig und es ist
77	auch diese Hemmung beim Sprechen zu überwinden, das ist auch wichtig. Einfach
78	rausspucken, alle Wörter rausspucken, okay, sie müssen sich jetzt ausdrücken. Ja,
79	gut, mit der falschen Grammatik am Anfang, aber was wichtig ist, ist dass die
80	Teilnehmer*innen diese Angst überwinden, ja, zu sprechen, ja. Das ist A1 zum
81	Beispiel wichtig, ja. Ich erkläre die Grammatik, aber ich habe jetzt keine
82	Hoffnung und keine Erwartung, dass sie den Akkusativ verstehen, ja. Ich versuche
83	das so logisch wie möglich zu erklären, aber trotzdem vergessen sie ein paar
84	Tage später, was Akkusativ ist, ja. Aber, was ist wichtig für sie, ist dass sie
85	Grundkenntnisse, ja, also einfach so bekommen und dass sie sich verständigen
86	können, dass sie - wie gesagt - noch einmal diese Angst überwinden ja also
87	einfach zu sprechen.
88	I: Okay. Also kann man sagen, dass du der Grammatik einen unterschiedlichen
89	Stellenwert gibst, je nachdem in welchem Niveau du bist?
90	B7: Nein, ich unterrichte... Also ich erkläre die Grammatikthemen, aber aber
91	wenn wenn ich wenn ich verschiedene Fehler, so kleinere Fehler oder, ja, bemerke
92	oder Fehler, die nicht wirklich nicht so schwer wiegen, dann dann dann (...)
93	stelle ich keinen Wert darauf. Also zum Beispiel wenn jemand, wenn jemand einen
94	Zwischentest ablegt und dort gibt es viele Grammatikübungen und wenn eine Person

95	in A1 oder in A2, ja, einige Übungen gut gemacht hat, aber jetzt da gibt es eine
96	Übung, wo man den Akkusativ oder den Dativ ergänzen muss, ja. Jetzt in A1 oder in
97	A2 ist das jetzt nicht so wichtig. Was das heißt ist, ich würde diese Person
98	nicht zur... Ich würde diese Person nicht zur Prüfung nicht antreten lassen, nur
99	weil die Person Probleme zum Beispiel mit dem Akkusativ oder Dativ hat. Wenn sie
100	klar spricht, wenn sie im Großen und Ganzen richtig spricht, guten Wortschatz
101	hat, dann, obwohl die Person vielleicht diesen Zwischentest nicht bestanden hat,
102	weil es Probleme bei der Grammatik gab, dann würde ich nicht denken: "Oh la la,
103	nein, der hat den Zwischentest nicht bestanden, da lasse ich die oder den nicht
104	antreten", ja. Aber natürlich habe ich immer, also ich habe meinen Gruppen immer
105	wieder gesagt, dass die deutsche Grammatik wie eine Pyramide ist und wenn wenn
106	wenn die Basis nicht gut ist, nicht solide ist, dann kann man nicht zum Gipfel,
107	ja, kommen. Und das sage ich immer, weil sie auch zwischen so disziplinar ist
108	und wenn sie denken, wenn die TeilnehmerInnen denken, dass sie ein
109	Grammatikthema hinter sich gebracht haben, dann kommt dieses Thema ein paar
110	Wochen später oder auf einem anderen Niveau zurück, ja. Also deshalb müssen sie,
111	wenn sie richtig Deutsch sprechen wollen, müssen sie, müssen sie einfach gut,
112	sie müssen gute gute Grundkenntnisse haben, damit sie - und das sage ich auch in
113	B2 oder B1 - ja, also. Manchmal muss man zurück zu zu zu A1 gehen. Und dann:
114	"Schauen Sie, das ist eine Präposition mit dem Dativ" und so weiter. "Und wie
115	ist der Dativ Plural?" Ein anderes Thema, das nicht so wichtig ist, zum Beispiel
116	ist die n-Deklination. (I: Ja.) Ja. Also hier ich erkläre das, aber dann sage
117	ich: "Schauen Sie, ob sie jetzt sagen also 'den Piloten' oder 'Pilot', ja, also
118	alle verstehen ja, aber die n-Deklination ist wichtig beim Leseverstehen. Wenn
119	Sie einen Artikel im Singular sehen und eine Pluralendung mit -en, einen
120	Studenten, dann sollten Sie wissen, warum Sie dort 'einen' im Singular haben und
121	'Studenten'. Es sieht so aus, ja, als wäre das im Plural. Das sollten Sie
122	verstehen. Es ist jetzt... Es liegt bei Ihnen, ob Sie unbedingt diese Grammatik
123	sehr gut beherrschen wollen, aber zumindest beim Leseverstehen sollten Sie, ja,
124	sollten Sie verstehen, warum Sie hier Singular und dort eine Plural- eine
125	so gesagte Pluralform haben, wo das auch eine Person ist, ja." Aber wie wie
126	gesagt, ich, ja, ich denke, Grammatik ist sehr wichtig, aber es gibt

127	Grammatikthemen, die jetzt nicht nicht so relevant sind oder die nicht so schwer
128	wiegen und und ja.
129	I: Und wie gehst du dann mit Fehlern um? Korrigierst du alles oder eher nicht?
130	B7: Es hängt davon ab, welches Niveau das ist und wie viele Fehler es sind, ja.
131	Also in A1 korrigiere ich alles, weil das kurze Sätze sind, kurze E-Mails. Wenn
132	ich einen Fehler mehrmals sehe, dann schreibe ich am Ende zum Beispiel: "und +
133	Subjekt + Verb, nicht Verb + Subjekt", ja. Ich spreche jetzt über A1 oder A2,
134	ja. Oder mit weil + Subjekt + ... Verb am Ende. Aber dann mache ich das auch im
135	Plenum. Ich ich ich sammle die häufigsten Fehler ein und dann mache ich sie
136	bekannt. Natürlich sage ich nicht: "Der XY hat diesen Fehler gemacht." Nein.
137	"Einige haben so geschrieben" oder: "Jemand hat so geschrieben." Ja, also:
138	"Bitte aufgepasst! Ja also immer wenn Sie das haben, muss es so sein." Das ist
139	in A1 und A2. Manchmal also versuchen einige so eine höhere oder eine komplexere
140	grammatische Struktur zu benutzen. Ich korrigiere sie nicht, wenn sie zu komplex
141	ist oder ich schreibe einfach, wenn das eine A2 Gruppe zum Beispiel ist, ja, da
142	schreibe ich einfach: "B1-Grammatik." Und ja damit sie wissen, warum ich das
143	nicht korrigiere oder warum das anders aussieht. Ja. Ich schreibe "B1-Grammatik",
144	wenn das eine A1 oder eine A2 Gruppe ist, zum Beispiel, ja. In B1 und B2
145	Gruppen ist es ein bisschen anders, weil die Schreibtexte, weil die E-Mails,
146	Briefe viel länger sind, ja, korrigiere ich nicht jeden einzelnen Fehler, nein.
147	Warum? Insbesondere insbesondere bei den Teilnehmern, die große Probleme haben,
148	die werden das niemals kapieren, ja. Ich betrachte das als Zeitverschwendung,
149	wenn ich jetzt jeden einzelnen Fehler jeden Artikel oder jede Wortstellung
150	korrigiere, weil ich denke mal, es sind erstens zu viele Fehler, ja, die
151	Hirnkapazität ist auch so beschränkt. Also die Person kann nicht aus so vielen
152	Fehlern lernen, erstens. Zweitens: Wenn jemand so viele Fehler macht, klar, hat
153	die verfügt diese Person nicht über die notwendigen Grammatikkenntnisse. Dann
154	wozu soll ich alles alles korrigieren? Aber was ich mache, ist, ich korrigiere
155	die wichtigsten Fehler. Wichtigste Fehler bedeutet: Satzstellung, ja, falsche
156	Formulierungen, falsche Grammatik zum Beispiel mit Doppelkonjunktionen, mit der
157	falschen Wortstellung mit dem Verb zum Beispiel nicht am Ende, ja, oder
158	Wortschatz, ja. Also falsche Umsetzung bestimmter Wörter korrigiere ich auch, ja.

159 Aber was ich mache, ist, ich unterschreibe meistens die Fehler, die also die
160 kleineren Fehler, ja und ich sage den Gruppen: "Also wenn Sie wissen möchten,
161 warum ich etwas unterstrichen habe, können Sie mir jederzeit sagen, Sie können
162 mich fragen." Ja, aber ich sage es immer wieder, ich korrigiere nur die
163 Fehler, die sehr wichtig sind, ja. Also weil es wirklich... Also die werden es
164 niemals verstehen und ich verschwende wirklich verschwende meine Zeit.
165 Einige schauen sich nicht mal die Korrekturen an und manchmal schreibe ich so
166 viel Feedback am Ende, was sie gut, was sie nicht gut gemacht haben, ja. Und
167 dann sehe ich die gleichen Fehler am, ja, am nächsten Tag und dann am
168 übernächsten Tag und dann denke ich mal also wozu? Ja und einige legen einfach,
169 ja, die stecken die die E-Mails rein, aber andere lernen, ja, aus meinen
170 Korrekturen. Wo ich jeden Fehler korrigiere, ist bei denjenigen, die wirklich
171 gut sind. Die schreiben wirklich sehr gut und weil es ein paar Fehler
172 zwischendurch gibt, dann korrigiere ich wirklich jeden jeden Fehler, weil es
173 sich lohnt und weil es nicht so viel ist, ja. Und ich weiß, dass das entweder
174 ein Aufmerksamkeitsfehler war oder - ich weiß nicht, ja - oder die haben das
175 vielleicht nicht gewusst ja. Aber wenn es nur einige Fehler sind, dann
176 korrigiere ich, ja, jeden davon.

177 I: Und mündlich unterbrichst du sie oder lässt du sie einfach sprechen?

178 B7: Nein. Sehr sehr selten unterbreche ich sie. Ich unterbreche aber wirklich...

179 Ich lasse sie sprechen, sonst vergessen sie ihre Ideen. Und einige machen so
180 viele Fehler, also 3, 4 Fehler pro Satz, dann kann ich sie nicht so oft
181 unterbrechen. Und ich sage es ihnen auch, ja, damit sie wissen, ich lasse sie
182 sprechen, ich lasse sie ausreden, aber weil ich sie zu oft unterbrechen müsste
183 und es wäre frustrierend für sie und sie würden ihre Ideen vergessen und so
184 weiter, ja. Aber manchmal manchmal unterbreche ich sie, wenn sie einen
185 extrem großen Fehler gemacht haben und so. Aber ganz kurz, ich erkläre nicht,
186 ich sage nur: "zu machen", zum Beispiel, ja. Und danach, wenn sie fertig sind,
187 erkläre ich diesen Fehler, warum das ein Problem war. Aber damit sie dann
188 richtig so sprechen, sage ich okay: "zu machen, nicht machen." "Es ist schwer,
189 Fehler machen", zum Beispiel. Und ich sage dann: "zu machen". Und sie sie
190 sprechen nach und dann am Ende wie gesagt erkläre ich, warum das ein Fehler war,

191 ja. Aber nein, ich unterbreche sie nicht so oft. Ich unterbreche sie, wenn sie
192 eine falsche Struktur benutzen, ja, wenn sie falsch anfangen, damit sie damit
193 sie nicht weiterhin so nicht so falsch sprechen, irrelevante Informationen oder
194 nicht zum Thema, dann sage ich: "Okay, stopp. Okay, also, hier müssen Sie so
195 anfangen, schauen Sie, was ist hier? Das Thema ist... Was ist das Thema?" Und
196 ich versuche immer sie miteinzubeziehen, ja. Es ist immer immer für mich wichtig,
197 dass sie verstehen, warum, wie sie richtig sprechen oder schreiben sollten oder
198 wie die richtige Lösung ist. Und ich nehme sie schrittweise. Zum Beispiel wenn
199 wir die Hausaufgabe kontrollieren oder wenn wir eine Grammatikübung machen, ja,
200 weil das Thema Grammatik ist, ja. Jemand... Okay also jemand, den ich
201 auffordere okay, sagt die die Lösung, okay, liest die Lösung vor und dann ist
202 die Lösung falsch, ja, gut. Dann frage ich auch die anderen. "Wie haben die
203 anderen geschrieben?" Ich sage nicht, ob das richtig oder falsch ist, ja. Und
204 ich frage auch die, den Rest der Gruppe: "Okay, wie haben Sie das so gemacht?"
205 Ich höre, ja, ich höre verschiedene Lösungen und dann sage nicht, welche Lösung
206 richtig ist oder nicht, ja. Ich sage nur... Natürlich wenn die, wenn alle
207 richtig gemacht haben, dann sage ich: "Ja, das ist die richtige, die richtige
208 Lösung." Aber dann spreche ich direkt nur mit der Person, die den Fehler gemacht
209 hat. Die anderen, ja, ignoriere ich sozusagen und ich sage so: "Okay, also,
210 schauen wir. Was brauchen wir hier?" Ich gebe ihnen nicht... Ich sage nicht: "Oh
211 das ist hier falsch, weil so und so und so." Nein. Ich stelle der Person
212 bestimmte Fragen. Also, okay. "Was ist hier? Ist das ein Hauptsatz oder ein
213 Nebensatz?" Ja. "Oh, das ist ein Nebensatz." "Gut also wo steht das Verb in
214 einem Nebensatz?" Ja. "Am Ende." "Gut und wie haben Sie, wo haben Sie das Verb
215 benutzt?" "Oh, am Anfang." "Okay, wie ist es also richtig?" Und sie machen dann
216 den Satz richtig, ja, also. Und das mache ich immer, ja. Ich mache das immer und
217 wenn die Person trotzdem nicht weiß, wie die richtige Lösung ist, dann frage ich
218 die anderen: "Okay, wer kann helfen? Wie ist es hier? Also wo steht das Verb?"
219 Oder: "Ist das eine Präposition mit dem Dativ, Akkusativ, Genitiv?" Und so
220 weiter, ja. Aber das mache ich immer so. Ich gebe ihnen niemals die Lösung:
221 "Okay, das ist hier so, weil das so und so und so ist." Nein, weil sie nichts
222 kapieren, ja. Also ich nehme sie so ja wie Kinder und gehe schrittweise: "Okay,

223	gut, okay, wie ist es hier? Wie ist es hier?" Meistens funktioniert das und sie
224	müssen auch aktiv sein, ja, also wirklich sie müssen in ihrer Datenbank gut gut
225	also, ja, durchwühlen, damit, ja, damit sie ihre Kenntnisse umsetzen. Ja also
226	das das mache ich, ja.
227	I: Okay und jetzt ganz konkret (B7: Ja.), wenn du ein grammatisches Thema
228	erklären möchtest, wie gehst du vor?
229	B7: Also. Ich... Manchmal schreibe ich den Titel an die Tafel, manchmal nicht,
230	weil weil der Titel manchmal, der Name nicht so wichtig ist. Aber meistens
231	schreibe ich okay "Finalsätze" und dann sage ich: "Ich erkläre gleich, was das
232	bedeutet, ja, was Finalsätze bedeutet", zum Beispiel, ja. Ich schreibe an die
233	Tafel. Wenn das ein kurzer Satz ist, lasse ich alle abschreiben, wenn nicht,
234	dann sage ich: "Bitte hören Sie jetzt zu, ja, Ihre Augen bitte an ja auf die
235	Tafel gerichtet bitte!" Und dann gebe ich ihnen genug Zeit, ja, alles
236	abzuschreiben, gut. Ich versuche immer, Alltagsbeispiele oder lustige Beispiele
237	zu geben, ja. Lustige mündliche, aber Alltagsbeispiele schriftliche. Lustige,
238	damit damit ich so auch ein bisschen Spaß, ja, habe und auch die TeilnehmerInnen,
239	aber Alltagsbeispiele, weil weil sie mit diesen Problemen natürlich zu tun
240	haben, ja. Also ich schreibe an die Tafel und wenn das Grammatikthema mit Themen
241	zu tun hat, die wir schon gemacht haben, dann frage ich sie, ja. Ich spreche
242	niemals alleine, ja. Oder: "Wenn sie diese zwei Sätze haben, zum Beispiel: 'Ich spare...
243	Wir sparen... Also. Seit einem Jahr sparen wir Geld. Wir wollen ein Haus kaufen.'
244	Also wenn Sie jetzt diese zwei Sätze... Diese zwei Sätze sind grammatikalisch
245	richtig, aber die sind stilistisch nicht schön. Wir sprechen nicht wie Roboter.
246	Wir wollen diese... Ja. 'Ich mache... Ich mache...' und so weiter, ja. Also wir
247	wollen diese Sätze verbinden. Wie... Also welche Idee zeigt uns der zweite Satz
248	an? Ja, ist das ein... Ist das ein Wunsch? Ist das eine Erklärung? Was ist das?"
249	Und dann sagen sie: "Okay, das ist ein Wunsch, ein Plan, die wollen das." Gut,
250	also. "Wenn wir... Wenn wir Sätze haben, die einen Wunsch ausdrücken oder einen
251	Plan ausdrücken, dann können wir das durch 'damit' - oder 'um zu' später im B1,
252	ja - durch 'damit' verbinden, ja also oder einfach ausdrücken." Und dann
253	schreibe ich den Satz richtig, immer mit Farben und so weiter, ja, ich
254	unterstreiche das die Wortstellung des Verbs. Ich erkläre ihnen noch einmal. Ich

255	ich schreibe so kurze Notizen. Manchmal wenn die Grammatik so, schreibe ich so
256	kurze Notizen, ja. Also zum Beispiel: "Was zeigt ´damit´ an?" Ja. "Ziel, Plan
257	oder Wunsch." Ja. Oder: ´doch´, Antworten, ja. Also die Frage ist negativ, mit
258	´kein, nicht, niemals, nicht´ und so weiter, dann ´doch´, ja, in einer positiven
259	Frage, ja, Antwort, Entschuldigung. Ja, bei Erklärungen bei Erklärungen
260	involviere ich wirklich die Teilnehmer, ja. Ich spreche niemals so alleine: "Ja,
261	das ist so, das zeigt das an und deshalb brauchen wir das." Und so weiter. Nein.
262	Ich involviere immer die Teilnehmer.
263	I: Aber du fängst vom Thema an?
264	B7: Wie bitte?
265	I: Du fängst vom Thema an oder vielleicht...
266	B7: Manchmal manchmal gehe ich auf ein Grammatikthema zurück, das schon, ja,
267	gemacht wurde, damit sie besser verstehen, zum Beispiel bei: ´um zu´. ich
268	beginne mit ´damit´. Nicht mal mit ´damit´, ich beginne mit ´weil´ und mit einem
269	Modalverb, ´möchte´ oder ´wollen´ ja oder ´möchten´. Und so nehme ich sie schon
270	wieder, ja... Wenn sie vergessen haben, meine ich, ja, oder wenn sie... Wenn das
271	eine schlechtere Gruppe ist ja. Also ich beginne mit ´weil´, mit ´möchten´ ja,
272	dann sage ich: "Schauen Sie, wir haben hier ´weil´, aber weil wir das Modalverb
273	´möchten´ haben, haben wir einen Wunsch. Was bedeutet ´möchten´, ´wollen´? Haben
274	Sie das oder haben Sie das nicht?" Ja. Sie müssen einfach verstehen, sie müssen
275	verstehen, was was ´möchten´ bedeutet oder was ´damit´ bedeutet, ja. Und dann
276	sagen sie: "Nein, das haben wir nicht, das wollen wir." "Gut, also, wenn wir uns
277	etwas wünschen, dann können wir auch mit ´damit´, ja, formulieren, aber wenn wir
278	´damit´ haben, brauchen wir ´möchten´ nicht mehr. Warum? Schauen Sie hier.
279	´Möchten´, haben Sie gesagt, ist ein Wunsch. ´Damit´ ist auch Wunsch, oder Plan
280	für später, Ziel für später. Wir können nicht zwei Wörter für all die gleiche
281	Idee benutzen, ja." Also wie gesagt, sehr oft gehe ich einfach auf ein bekanntes
282	Thema zurück, weil ich immer logisch unterrichte. Also wirklich ich versuche
283	immer logisch zu zu erklären, damit diejenigen, die imstande sind, das zu
284	verstehen, ja, wirklich einfach verstehen, ja. Bei manchen geht das nicht, weil
285	sie na ja nicht... Obwohl sie sich bemühen, ja, können sie einfach nicht lernen,
286	ja, aber mein Ziel ist wirklich logisch zu erklären, ja. Also wirklich, ja, und

287	ich stelle eine Frage und dann müssen sie das... ja.
288	I: Also ihr wiederholt so ein bisschen die Regeln und erklärt neue Regeln...
289	B7: Wenn die Regeln mit dem aktuellen Thema zu tun haben.
290	I: Genau und danach wird das eingeübt.
291	B7: Ja, klar, ja. Also wenn wir Übungen machen, dann machen wir so: Generell
292	generell, wenn die Zeit knapp ist und wenn wir nicht dazu kommen, Übungen zu
293	diesem Thema zu machen, machen gebe ich ihnen keine Hausaufgabe mit dieser
294	Grammatik auf. Nur wenn die Grammatik einfach ist und wenn ich denke, dass die
295	Gruppe ohne ohne Übungen ohne gemeinsame Übungen die Hausaufgabe machen kann, ja.
296	Aber wenn wenn ein... Wenn das Thema wirklich schwierig ist, da sage ich: "Okay,
297	Ihre Hausaufgabe für morgen ist, die Theorie zu lernen. Bitte versuchen Sie,
298	sie gut zu verstehen. Wenn Sie fragen haben, ja, können Sie mich morgen fragen,
299	ja. Aber versuchen Sie, sich die Beispiele anzuschauen. Schauen Sie, was wir
300	welche Beispiele ich geschrieben habe, welche Erklärungen, falls falls ich kurze,
301	ja, Erklärungen geschrieben habe, ja. Ja also, versuchen Sie das, ja also,
302	selber zu, ja, zu lesen und morgen machen wir Übungen zusammen." Das ist wenn
303	die Zeit knapp ist. Wenn aber wir genug Zeit haben, dann machen wir so: Ein paar
304	Sätze machen wir gemeinsam, dann lasse ich sie schreiben. Und dann kontrollieren
305	wir zusammen, ja. Ein paar Sätze am Anfang oder eine Übung, wenn sie kürzer ist.
306	Ja okay also ich sage immer so: "Machen wir diese erste Übung zusammen." Okay.
307	Aber auch wenn wir die Übung zusammen machen, erkläre ich die Theorie noch
308	einmal, also: "Schauen Sie. Was was steht hier in diesem Satz? Wir haben 'weil',
309	wir haben 'möchten'. 'Möchten' zeigt Plan, einen Plan an, was habe ich gesagt?
310	Wenn wir 'möchten' haben, brauchen wir nicht mehr 'damit' oder umgekehrt, ja.
311	Also dann wie ist der Satz?" Also am Anfang spreche ich ein bisschen mehr,
312	wenn wir die die ersten Sätze oder Beispiele machen. Wenn die Grammatik
313	schwieriger ist, dann erkläre ich das na ja das meiste oder das wichtigste
314	nochmal. Oder ich zeige Ihnen: "Schauen Sie hier. Hier haben wir das und das. An
315	der Tafel steht das, okay." Und die erste die ersten Sätze machen machen wir
316	zusammen und dann lasse ich sie einige Sätze alleine machen und dann, okay,
317	kontrollieren wir. Dann geht es weiter. Wenn die Übungen verschieden sind, dann
318	machen wir schon wieder ein paar Sätze zusammen und dann lasse ich sie alleine

319	machen, ja. Wenn die Übungen aber gleich sind, dann sage ich: "Okay, jetzt
320	können wir Übung 2 machen." Wenn jemand besser und schneller fertig ist, dann
321	kann er oder sie weiter machen. Ich sehe das, das brauchen sie nicht zu sagen,
322	wenn sie fertig sind. Oder einige sagen: "Oh ich bin fertig." Gut, dann können
323	sie auch die nächste Übung machen, zum Beispiel, ja. Aber so so ist es. Also am
324	Anfang die Beispiele die machen wir zusammen, aber dann aber dann gebe ich ihnen
325	Zeit, das alleine zu machen, ja. Und oder manchmal frage ich sie: "Sollen wir
326	diese Übung zusammen machen? Oder wollen Sie, ja, wollen Sie sie lieber alleine
327	machen?" "Gut, zusammen." Und ich verstehe das, deshalb frage ich. Ich verstehe,
328	weil na ja, weil Grammatik nicht immer einfach ist, ja. Und dann verstehe ich
329	sie und dann habe ich kein Problem, wenn sie das zusammen machen wollen.
330	I: Und ändert sich diese Vorgehensweise je nach Niveau oder gehst du immer so
331	vor?
332	B7: Nein. Also es... Nein. Also ich, wie gesagt, egal... Auch in B2 gibt es
333	manchmal, gibt es schwierigere Themen, ja Grammatikthemen, die ich lieber zuerst
334	als Klasse machen würde, so ein paar Sätze, Beispiele, und dann und dann
335	zusammen, ja. Und, wie gesagt, egal wie gut eine Gruppe ist, möchte ich trotzdem
336	ein paar Sätze als Beispiel am Anfang zusammen machen, ja. Und dann... Weil egal
337	wie gut eine Gruppe ist, können nicht alle, 11, sehr gut sein. Es gibt bestimmt
338	mindestens eine Person, die vielleicht langsamer ist und und ja also hat diese
339	Person die Chance, vielleicht besser zu verstehen. Aber, wie gesagt, auch wenn
340	die ganze Gruppe gut wäre, würde ich trotzdem ein paar Sätze zusammen machen am
341	Anfang und dann, ja.
342	I: Okay. Und wenn du die Grammatik erklärst, benutzt du auch Fachbegriffe? Also
343	sprichst du eben von 'Verb'...?
344	B7: Ja, da schon wieder hängt das von von den Begriffen ab, ja. Zum Beispiel
345	'Agens' beim Passiv. Wer versteht, was 'Agens' bedeutet? Ja. Trotzdem schreibe
346	ich das an die Tafel, aber ich sage: "Schauen Sie. Das ist ein Wort, das Sie
347	nicht unbedingt wissen müssen." Ich schreibe es nur, weil das mit der Grammatik
348	zu tun hat, ja. Aber sie müssen verstehen, ich sage immer wieder, sie müssen
349	verstehen, was ein Pronomen bedeutet, ja, was ein Subjekt bedeutet, was ein Verb
350	bedeutet, was ja, was ein Nebensatz ist. Ich erkläre... Ich frage sie: "Was ist,

351	was ist ein Nebensatz?" "Oh, das Verb steht am Ende" "Das ist kein Nebensatz.
352	Sie müssen mir erklären, was ein Nebensatz bedeutet. Und dann kommt die Theorie,
353	dass in der deutschen Sprache das Verb am Ende steht. Aber woher wissen Sie, ob
354	das ein Nebensatz ist oder nicht? Wie erkennen Sie einen Nebensatz?" Ja. Also
355	das ist so, aber wie gesagt so übliche Begriffe, die wirklich zur zu den
356	Grundkenntnissen gehören, ja, die benutze ich, klar, ja. Aber so 'Finalsätze' ...
357	Ich schreibe nur so 'Finalsätze', falls sie vielleicht im Internet recherchieren
358	wollen, aber ja sehr oft benutze ich so 'damit', ja, also wenn ich erkläre, ja.
359	I: Aber so Basisbegriffe 'Subjekt', 'Verb' ...
360	B7: Natürlich Basisbegriffe, klar, ja. Ich habe ihnen gesagt... Also sehr oft
361	bin ich streng zu denen, wenn ich wenn ich sehe, dass sie nicht mal wissen, was
362	ein Verb ist. Ich sage: "Aber wie wollen Sie lernen, wenn Sie nicht mal wissen,
363	was ein Verb ist?" Ja. Sie müssen das verstehen. Und in A1 beginne ich mit mit
364	der Erklärung dieser Hauptbegriffe. Was ist ein Verb, was ist ein Subjekt, ja,
365	damit wir später, na ja, so gut wie möglich lernen können, die lernen können, ja.
366	Also es ist ein... Das ist Verb, das ist ein Subjekt, ja. Aber sehr oft bemerke
367	ich, dass sie die die Begriffe nicht verstehen, ja, also und das Problem ist,
368	wenn sie Tests bekommen. Da steht: "Ergänzen Sie die Sätze mit dem passenden
369	Personalpronomen." Was ist ein Personalpronomen? Ja. Das ist auch... Das ist
370	auch ein Problem, aber wie gesagt, wenn das so so Hauptbegriffe sind, dann
371	benutze ich sie. 'Konjunktiv II' natürlich ja, 'Partizip II' oder 'Perfekt' oder,
372	ja, das unbedingt, ja.
373	I: Und denkst du bei dieser Vorgehensweise, die du hast, spielt es eine Rolle,
374	dass du im AMS-Kontext bist oder würdest du...?
375	B7: Bei nur... Also das, also... Diejenigen, die wirklich gut sind, wissen das.
376	Ja also, die haben kein Problem mit den Begriffen. Aber die anderen na ja. Bei
377	den anderen, was kann man machen? Ja.
378	I: Ja, ich meine vielleicht auch generell, also wie du Grammatik erklärst.
379	Spielt es eine Rolle, dass du im AMS-Kontext bist oder hast du früher woanders
380	auch genau so unterrichtet?
381	B7: Das (unverständlich). Das hat mit meinem Unterrichtsstil zu tun. (I: Okay.)
382	Ja, also für mich ist es egal, mit wem ich bin, ja. Ich unterrichte also auch...

383	Ich versuche auch so logisch zu unterrichten, aber manchmal wenn eine Gruppe
384	wirklich schwach ist - insbesondere in der Grammatik, ja - dann weiß ich, dass
385	ich dass ich umsonst frage: "Ist das hier mit Akkusativ? Ist es mit dem Dativ?"
386	Und ich sage sofort die Lösungen: "Okay, hier brauchen wir Akkusativ." Ich
387	erkläre trotzdem, warum, aber ich frage sie nicht, ja, also wirklich: "Warum ist
388	das hier so?" Weil ich weiß, ich spüre das, ja. Ich weiß, wer mir
389	antworten könnte und wer nicht, ja. Und ich sage, okay gut... Also es ist
390	wirklich... Das hat mit Erfahrung zu tun und mit dem Bauchgefühl zu tun, ja.
391	Also wirklich, wer könnte wer könnte mir eine Antwort geben und wer nicht, ja.
392	Und, ja, also so so ist es. Also aber mein Stil ist so logisch und so weiter,
393	hat mit mir zu tun, egal mit wem ich arbeite, ja. (I: Okay.) Aber ich bin
394	flexibel, wie gesagt, und ja ich passe mich ihnen an, ja, natürlich ja, je nach
395	nach der Gruppe und und nach der Motivation so.
396	I: Ja. Okay ich habe eine letzte Frage. (B7: Ja.) Und zwar hm was denkst du, was
397	ist die größte Schwierigkeit in diesem Kontext?
398	B7: Die größte Schwierigkeit.
399	I: Also im Bezug auf Grammatik und...
400	B7: Die die größte Schwierigkeit ist mit Teilnehmern zu arbeiten, die nicht zum
401	Niveau gehören, die falsch eingestuft wurden. Und wir sprechen hier nicht nur
402	über Grammatik, sondern auch über Wortschatz. Ja, also, es passiert oft, dass in
403	einer Gruppe nur ein paar Teilnehmer*innen Niveau-, ja, fit sind und das ist ein
404	Problem, ja. Und sehr oft ist es frustrierend für mich... Es ist frustrierend
405	für mich, weil normalerweise sollte es so sein: Gut, ich habe diese Gruppe
406	bekommen, die sind nett, die bemühen sich aber die kommen nicht voran, ja. Es ist
407	trotzdem frustrierend für mich, weil ich immer will, dass meine Teilnehmer*innen
408	lernen, okay, und ich will, dass ich meinen Unterricht und meinen Kurs so gut
409	wie möglich und effizient, so effizient wie möglich halten. Aber wenn es nicht
410	geht, dann geht es nicht. Das Problem ist, diejenigen, die gut sind oder die
411	schneller verstehen - die wenig sind, ja, im Vergleich zu zu den meisten, die
412	schwach die schwächer, die langsamer sind, ja. Das ist ein Problem. Das ist ein
413	Problem. Wenn jetzt die meisten gut sind, ja, dann ist es okay, die anderen
414	können vielleicht - ich weiß nicht - nachholen oder sie müssen sich bemühen,

415 sonst ich gehe einfach weiter ich mit dem Kurs. Ja gut, ich versuche ihnen
416 auch zu helfen, aber wenn es nicht geht, will ich nicht die ganze Gruppe
417 aufhalten, ja, gut. Das ist ein Problem, wie gesagt, die falschen Einstufungen,
418 ja. Und und ja (...). Das das würde ich sagen, die die größte Schwierigkeit und
419 bei einigen oder manchmal also wie gesagt die die Erklärung der Grammatik.
420 Einige kennen nicht mal die Grammatik in ihrer Muttersprache, wie können sie
421 jetzt eine fremde Grammatik, ja, eine fremde Grammatik lernen oder verstehen?
422 Aber ja, die falsche Einstufung würde ich sagen und bei einigen ist es auch die
423 Idee: "Wozu soll ich Grammatik lernen?" Ich habe jetzt in meiner B2 Gruppe einen
424 Teilnehmer, der nicht so viel Wert auf Grammatik legt. Er denkt, dass Sprechen
425 viel wichtiger ist. Aber wenn man keine Grammatik kennt oder nicht genug
426 Grammatik kennt, wie kann man sprechen? (I: Vor allem im B2.) Insbesondere im B2,
427 genau, ja. Und ja so so ist es, ja. Und noch das Problem ist in höheren Niveaus,
428 zum Beispiel ab B1, kommt es oft vor, dass TeilnehmerInnen (...) mit vielen
429 Grammatiklücken kommen, ja. Also die haben... Es ist genau, was ich früher
430 gesagt habe. Die haben die die Basis von Grammatik nicht gelernt, nicht gelernt..
431 . Entweder haben sie nicht gut gelernt oder sie haben irgendwo gearbeitet und
432 das ist ihr erster Kurs oder erst ihr zweiter Kurs und sie haben die Regeln
433 nicht gelernt, ja. Und jetzt muss man einfach erklären, was Dativ oder was
434 Akkusativ - im B1 ja - ist. Und das ist auch ein Problem. Und entweder haben sie,
435 wie gesagt, haben sie die die Grundstrukturen nicht erlernt oder oder die haben
436 nicht gut überhaupt... Also entweder überhaupt nicht erlernt oder nicht gut
437 gelernt. Und jetzt und jetzt kann man manchmal nicht weitermachen, ja, weil
438 niemand versteht, oder weil die meisten nicht verstehen, ja. Und auch einfache
439 Formulierungen... ganz wenige bemühen sich so ein bisschen schönere Strukturen
440 oder komplexere Strukturen zu benutzen, ja. Also viele... Das ist auch auch ein
441 ein Problem, wie gesagt. Wir machen eine neue Grammatik oder ein neues Wort und
442 jetzt... Also früher, ja, wenn wir so mündliche Übungen in Gruppen machen
443 mussten - okay vor Corona - habe ich ein Wort 'Mitbewohner' in einer 'WG' habe
444 ich an die Tafel geschrieben und keiner hat das Wort während einer mündlichen
445 Gruppenübung benutzt. "Die Menschen, die Menschen!" Also sie sind, ja, also sie
446 sind an einfache Wörter gewöhnt und sie benutzen sie immer, ja also weiterhin,

447	obwohl ich ein neues Wort erklärt habe. "Oh die Menschen, die Nachbarin, die
448	Menschen in der Wohnung" "Aber schauen Sie, ich habe jetzt hier ´Mitbewohner´
449	geschrieben. Bitte versuchen Sie, das zu benutzen." Ja. Aber es passiert auch,
450	dass einige wie ein Schwamm sind. Ja also sie saugen, ja, jedes Wort, das du das
451	ich erklärt habe und die lernen wirklich, ja. Heute machen wir eine
452	Grammatikstruktur, morgen setzen sie sie um, ja. Heute machen wir neue Wörter,
453	morgen höre ich oder sehe ich diese Wörter im Schreiben oder im Sprechen, ja. Es
454	gibt auch wirklich einige, die wirklich wirklich lernfähig und bemüht sind. (I:
455	Sehr heterogen.) Genau, ja, genau.
456	I: Mir ist doch noch eine Frage eingefallen. (B7: Ja.) Und zwar ob du
457	Visualisierungsformen benutzt, also Farben oder Bilder...
458	B7: Ja, klar. Farben auf jeden... Ja, also, wenn ich eine eine... Die Theorie
459	schreibe ich mit einer Farbe, ein Beispiel mit einer anderen Farbe. Im Beispiel
460	schreibe ich in rot, was die neue Grammatik ist. Zum Beispiel Perfekt, da
461	schreibe ich das Verb, die beiden Verben in rot, ja. Natürlich zeichne ich auch.
462	Zum Beispiel in A1 oder vielleicht A2 je nach Niveau. ´Umziehen´ oder
463	´umsteigen´, ja, dann zeichne ich. Ja, ich bin extrem schlecht im Zeichnen, aber
464	ich zeichne so ein Haus oder eine Wohnung und dann mit Pfeilen, ja, dann noch
465	eine andere Wohnung und mit mit diesen Zeichnungen erkläre ich ´einziehen´,
466	´ausziehen´, ´umziehen´, ja. Und ich versuche, ja, zu zeichnen so, ja, wie, ja,
467	so gut es geht, aber ich bin ein Antitalent im Zeichnen, aber so Basis, ja, ein
468	Baum oder so, ja, versuche ich, ja klar, ja. Also das ich ich ich benutze das,
469	ja. Und ich versuche immer, wie gesagt, also mündlich versuche ich lustige
470	Beispiele zu geben. Das entspannt die Atmosphäre und wir lachen auch. So
471	entstehen auch Kommentare oder so, aber wirklich freundliche Kommentare oder
472	einfach Alltagsbeispiele, also Beispiele, die ich weiß, dass sie nutzen könnten,
473	ja. Und zum Beispiel heute haben wir im B2 Nomen-Verb-Verbindungen gemacht und
474	eine Verbindung war ´Maßnahmen`, ja, ´Maßnahmen´. Und jetzt welche Verben können
475	mit ´Maßnahmen´ benutzt werden? Ergreifen, setzen, treffen, ja. Also, zum
476	Beispiel ich spreche nicht gerne über Corona, weil alle darüber sprechen, ja,
477	aber ich habe ihnen gesagt: "Also ich spreche nicht gerne über Corona, weil das,
478	ja, also zu viel besprochen wird, aber weil das ein aktuelles Thema ist und das

479	sehen Sie in Zeitungen und so weiter, da sehen Sie: 'Corona-Maßnahmen treffen'
480	oder 'ergreifen' und so können Sie, ja, so können Sie das Wort besser verstehen,
481	ja, oder lernen, ja. Also ich versuche immer, ja also, wie gesagt, mich auf den
482	Alltag zu beziehen, ja, weil sie so weil sie so lernen oder lernen sollten.
483	I: Vielleicht ist es dann einfacher.
484	B7: Ja, aber wie gesagt, also, die meisten Teilnehmer, ja also... In diesem
485	Sinne, ja, wirklich habe ich sehr sehr motivierende und sehr motivierte Gruppen
486	bekommen, ja. Es waren so ab und zu eine Ausnahme, aber aber ich sehe mich als
487	glücklich, wirklich. Also die Gruppen... Ja, sie waren vielleicht einige
488	lernunfähig aber ich habe versucht, ihnen bei einigen Fähigkeiten zu helfen. "Gut,
489	okay, mit der Grammatik gibt es Probleme, aber schauen Sie, wie würden Sie das...
490	Also wie würden Sie das sagen? Okay, mit 'ich' oder mit so." Ja, also ich
491	versuche, ihnen zu helfen, aber ich verstehe, dass nicht alle nicht alle
492	entweder lernfähig sind oder nicht deutschfähig sind. Ja? (I: Ja.) Und das
493	verstehe ich auch, ja. Und so ist es. Aber natürlich erwarte ich auch von denen,
494	ja. Ich meine, ich sage ihnen immer: "Ich helfe Ihnen, aber das ist keine
495	Einbahn, ja." Ich also ich tue mein Bestes, aber sie müssen auch, ja, mitmachen,
496	sonst sonst kann ich nicht für sie lernen, ja. Und wenn ich streng sein muss,
497	dann bin ich streng, ja. Ich bin sehr nett, aber ich bin auch sehr streng, je
498	nach dem Wind, wie es, ja, wie stark der Wind ist, ja, ja.
499	I: Okay, gut, ich habe wirklich alles gefragt (B7: Ja, okay.), was ich fragen
500	wollte. Hast du vielleicht noch irgendwas, wo du denkst, dass es wichtig zu
501	erwähnen ist, so in diesem zu diesem Thema?
502	B7: Schauen wir, was ich, ich glaube... Ja, also, Grammatik. Also Grammatik,
503	habe ich hier auch geschrieben... Ich erkläre ihnen nicht - schon wieder je nach
504	der Gruppe - erkläre ich nicht alle Grammatikthemen. Zum Beispiel in A2 ist es
505	sehr schwer, Relativsätze oder Pronominaladverbien zu, ja, zu erklären, wo sie
506	nicht mal wissen, was eine Präposition ist, ja. Ich mache das nur mit extrem
507	guten Gruppen, die schon mit einem Schritt, ja, in B1 sind, ja. Also oder im
508	Gegenteil erkläre ich Grammatikthemen, die nicht im Buch sind, ja. Also zum
509	Beispiel wenn ich eine sehr gute A2 Gruppe habe, erkläre ich auch 'um zu', wenn
510	wir 'damit' machen. Im B2 erkläre ich immer das Perfekt von Modalverben, ja,

511	wenn es ein zweites Verb gibt, obwohl das das ist kein Thema im Buch. Ich ich
512	erkläre das aber, ja. Oder oder was erkläre ich noch? Relativsätze im B1, aber
513	das hängt von der Gruppe ab, ja. Also ich ich erkläre immer Bonusthemen. Da sage
514	ich immer: "Ja, das steht nicht im Buch, aber..." Nomen-Verb-Verbindungen, es
515	gibt kein kein keine Theorie per se, aber es gibt so ab und zu, zwischendurch
516	gibt es so eine Nomen-Verb-Verbindung, eine Nomen-Verb-Verbindung oder eine
517	Übung: "Verbinden Sie, ja, folgende, ja, Wortverbindungen." Aber so es gibt
518	keine Lektion an sich, ja, die sich mit Nomen-Verb-Verbindungen beschäftigt,
519	aber weil das ein wichtiges Thema ist, - Wortschatz und Grammatik - erkläre ich
520	das immer. Ich mache das immer, separat, ja. Und ich sage immer meinen Gruppen:
521	"Ja, also wir machen heute ein Bonusthema, weil Sie das brauchen oder weil weil
522	Sie wirklich gut sind und ich glaube, Sie können auch dieses Thema C1 vielleicht
523	Niveau oder so verstehen, ja." Ich mache das immer so. Ich bin immer flexibel
524	mit der Grammatik, ja. Ich ich erkläre nicht alles, was im Buch steht, wenn die
525	Gruppe schwach ist. Ich ich ich mache nur die Themen, die sehr wichtig sind,
526	ja. Und oder umgekehrt, ich erkläre ihnen mehr als im Buch, ja, angegeben, weil
527	weil die Gruppe eben sehr gut ist oder sehr motiviert ist und die Fähigkeit hat,
528	die die Grammatik zu lernen.
529	I: Okay, aber für die Reihenfolge der Themen orientierst du dich schon am Buch?
530	B7: Manchmal manchmal ändere ich die Reihenfolge, ja. Im B2 gibt es am Anfang
531	viel B1 Wiederholung, ja, Grammatikwiederholung, die meisten Themen. Die
532	wichtigsten, nicht die meisten. Die wichtigsten Themen: Passiv, Konjunktiv II,
533	Nebensätze mit 'nachdem' und mit 'während'. Ja also so 'obwohl' nicht aber
534	'sobald', obwohl das nicht, alles nicht so so erklärt wird, wie 'sobald'. Und
535	wenn wir den ersten Zwischentest haben, dann haben wir verschiedene Themen:
536	Relativsätze, wir haben Adjektivdeklination, wir haben Verb mit Präposition und
537	so weiter. Aber diese Themen sind im B2 Buch so separat. Die sind nicht in
538	Lektionen, die hintereinander sind. Ja, also, ein Thema ist... Also diese
539	Themen: Verben mit Präpositionen, Adjektivdeklination und Relativsätze haben
540	miteinander zu tun. Und das mache ich. Ja, also, obwohl ein Thema bei Lektion 1
541	ist, ein anderes zusammenhängendes Thema bei Lektion 3 und ein anderes bei
542	Lektion 5 ist, nein, ich erkläre sie nacheinander. Also ich sage ihnen: "Okay,

543	wir überspringen jetzt, wir gehen jetzt zu Lektion 5, obwohl wir mit Lektion 3
544	weitermachen sollten. Wie werden dazu später, ja also, zurückkommen, aber jetzt,
545	damit sie die Grammatik besser verstehen, machen wir so, ja. Wir machen nur die
546	Grammatik von Lektion 5, aber dann für Wortschatz und andere Übungen, ja, kommen
547	wir später zu Lektion 3, zum Beispiel, zurück." Ja also, nein, generell halte
548	ich mich an die Reihenfolge im Buch, aber wenn die Grammatikthemen wirklich
549	zusammenhängen, dann überspringe ich und... (I: Wieder wegen der Logik einfach.)
550	Ja, genau, ja. Also das das mache ich, ja. (I: Okay.) Ja. Ja, also (I: Sonst...)
551	ich glaube, ja, ja, ich glaube, das ist alles, was ich auf- ja aufgeschrieben
552	habe.
553	I: Okay, dann noch einmal vielen vielen Dank.
554	B7: Ja, nichts zu danken Linda.

Transkription Interview 8

1	Transkript B8
2	I: Genau aber vielleicht kurz zum Einstieg, kannst du mir sagen, welche
3	Ausbildung du gemacht hast?
4	B8: Ja, ich habe Germanistik und Skandinavistik studiert, wobei ich Germanistik
5	im Bachelor abgeschlossen habe und Skandinavistik Diplomstudium mit Magister.
6	Diplomstudium waren beide und dann war die Umstellung und ich war nicht
7	motiviert, zwei Diplomarbeiten zu schreiben (B8 lacht). Ich habe die Arbeit aber
8	sowieso fächerübergreifend gemacht. Das war im Prinzip für beide Fächer eine
9	Arbeit. Also ich hätte das genauso gut auch für Germanistik einhalten können und
10	der Professor, bei dem ich das gemacht habe, war auch in beiden. (I: Okay.) Wie
11	heißt das? Wenn beide... (...) Ich hätte das mit dem gleichen Professor in
12	beiden Fächern machen können.
13	I: Okay, gut. (B8: Der war auch Germanistik und Skandinavistik.) Okay, also der
14	war in beiden Instituten tätig oder wie?
15	B8: Ja, wie heißt das auf der Uni, ich weiß nicht, wenn ein Professor die
16	Prüfungen machen kann, dass ist er... dann hat er ja... (I: Egal.) irgendein
17	Status, ja.
18	I: Okay, und in welchen Bereichen hast du bis jetzt gearbeitet? Also in welchen
19	schulischen Bereichen. Wo hast du schon unterrichtet?
20	B8: Also du meinst jetzt hier Deutschunterricht, ne?
21	I: Genau ja, Deutschunterricht am besten.
22	B8: Ja, eigentlich nur (...) hauptsächlich hier und vorher in einer privaten
23	Abendkursschule, also wo halt Studenten und so weiter, teilweise, hauptsächlich
24	Privatkurse selbst bezahlen. Und so ein bisschen ehrenamtlich auch mit
25	Flüchtlingen davor.
26	I: Okay und hier wie lange schon?
27	B8: Im Sommer 6 Jahre.
28	I: Okay, ziemlich lange. Hm genau also seit fast 6 Jahren unterrichtest du hier
29	in diesen AMS-Deutschschulungen. Was würdest du sagen, was ist die Besonderheit
30	von diesen Kursen hier im AMS-Kontext?

31	B8: Im Bezug auf...? Jetzt generell was? Das Publikum.
32	I: Generell. Die Ziele, die Zielgruppe, oder...
33	B8: Zielgruppe! (Unverständlich.) Also unsere Kurse sind ja speziell
34	ausgerichtet auf Personen ohne Schulbildung beziehungsweise maximal
35	Pflichtschulabschluss ist das Kriterium, wobei ab und zu dann mal natürlich
36	welche dazu gebucht werden, die schon höhere Ausbildung haben, aber maximal
37	Pflichtschulabschluss und die meisten haben dann vielleicht überhaupt nur ein
38	paar Jahre oder 6 Jahre, viele so... Zum Beispiel viele, die aus Syrien kommen,
39	vielleicht nur 6 Jahre, manchmal auch überhaupt keine Schule besucht. Und das
40	ist dann etwas ganz was anderes als wenn man zum Beispiel mit Studenten arbeitet.
41	Komplett was anderes. Nicht... Also die Zielgruppe macht diese Kurse wirklich
42	besonders und da entstehen auch die ganzen Herausforderungen, Probleme und Dinge,
43	die in Lehrwerken nicht bedacht sind, kommen dann zum Vorschein.
44	I: Und was denkst du, worauf fokussieren die Kurse? Also was sind die
45	Schwerpunkte? Oder eben die Ziele?
46	B8: Ziel... Also für das AMS gibt es einmal das wichtigste Ziel, Arbeit zu
47	finden. Also die Leute den Arbeitsmarkt zu vermitteln und das andere ist der
48	formelle Abschluss mit dem Zeugnis, mit dem Diplom, das sie bekommen für die
49	Sprachprüfung, also dass sie das Niveau erreicht haben. ÖSD oder ÖIF Prüfung.
50	Jetzt wird eher auf ÖIF (unverständlich).
51	I: Und was spielt dann in diesem Zusammenhang... Also spielt die Grammatik dann
52	in diesem Zusammenhang eine Rolle? Oder welchen Stellenwert hat das?
53	B8: Grammatik spielt immer eine Rolle. Man kann eine Sprache nicht ohne
54	Grammatik erlernen. Es ist ein bisschen allgemein. Kannst du ein bisschen
55	genauer...
56	I: Welchen Stellenwert hat es für dich jetzt speziell Grammatik? Ist es im
57	Unterricht eher sehr präsent?
58	B8: Ja, bei mir schon. Also ich mag sehr gerne Grammatik. Das ist aber auch eine
59	Vorliebe von mir. (...) Und (...) man bräuchte da einen Vergleich, also im
60	Vergleich zu... (...) Ich glaube, dass auf der Uni... Wenn ich an meine
61	Sprachkurse auf der Uni denke, war noch mehr Grammatik im Fokus als hier. Also
62	wir üben schon sehr sehr viel, das heißt, es gibt auch Unterrichtseinheiten, wo

63	nur geübt wird, wiederholt wird und wo keine neue Grammatik kommt. Wenn ich an
64	meine Sprachkurse zurückdenke, war immer etwas neues, in jeder Einheit quasi.
65	Das ist schon ein bisschen aufgelockert hier beziehungsweise sehr viel
66	Wiederholung, sehr viel Übung (unverständlich). Aber ohne Grammatik geht nichts.
67	Also es fängt in A1 an und genau da ist meistens auch ihre Schwäche. Natürlich
68	bei der Kommunikation ist jetzt natürlich nicht, dass alles perfekt sein muss,
69	überhaupt nicht. Also ob jetzt die Adjektivdeklination super funktioniert oder
70	nicht, ist eigentlich nebensächlich, ja. Natürlich ist in erster Linie die
71	Kommunikation wichtig. Sie müssen sich ausdrücken können und verstehen können,
72	Gespräche führen können. Darauf zielt die Prüfung am Ende auch hin, also in der
73	ÖSD Prüfung ist in A1/A2 überhaupt keine Grammatik, beziehungsweise keine
74	Grammatikfragen, sondern praktische Anwendung der Sprache. Beim Entschuldigung.
75	Beim Schreiben und beim Lesen müssen sie so gut wie möglich, halt so richtig wie
76	möglich, das aktiv beherrschen, aber sonst gibt's nicht mal... Also theoretische
77	Fragen gibt's in den ersten, in den A-Niveaus überhaupt gar nicht zum Beispiel.
78	Insofern ist das jetzt auch nicht... Also, es ist wichtig, ja, aber man kann's
79	natürlich übertreiben. Es ist...
80	I: Aber würdest du sagen, grammatisches Wissen ist auch ein Ziel oder dann eher
81	ein Mittel von diesen Kursen?
82	B8: Ja, wahrscheinlich ja, beides wahrscheinlich. Gute Frage. (I: Okay.) Ich
83	würde sagen beides, weil natürlich ist das Ziel, dass sie ihre Sprache
84	verbessern und die 100.000 Fehler rauskriegen - zumindest ein bisschen, besser
85	machen - damit sie auch einen besseren Eindruck hinterlassen, gewisse Fehler,
86	die kritisch sind, nicht machen. Also man muss halt unterscheiden, ja. Es gibt
87	Sachen, die eher unwichtiger sind, die in der Kommunikation nicht stören und es
88	gibt Sachen, die schwere Fehler verursachen und dann zu
89	Kommunikationsschwierigkeiten führen. Auch bei der Grammatik.
90	I: Ja, und so ganz konkret: du weißt, du musst an einem bestimmten Tag ein
91	grammatisches Thema vermitteln. Wie machst du das?
92	B8: Na, das ist sehr individuell. Das kommt auf die Gruppe darauf an. Also wir
93	haben natürlich schon einen gewissen Rahmen. Wir haben so die Module und
94	innerhalb eines Moduls sind im Prinzip vier Lektionen zu erarbeiten, also vier

95	Lektionen aus unserem Buch, das wir verwenden. Aber (...) also manchmal geht's,
96	manchmal nicht. Also man kann natürlich... Man könnte über die Gruppen drüber
97	fahren, aber dann macht der ganze Unterricht überhaupt keinen Sinn, ja, weil
98	irgendwann alle aussteigen. Das ist komplett... Das geht eben nicht so wie es
99	auf der Uni zum Beispiel viele gewöhnt sind. Selbstständiges Lernen ist bei
100	vielen überhaupt nicht existent, ja, und zwar zu einem sehr extremen Grad. Die...
101	Viele oder die meisten - vor allem die dann wenig oder keine Schulbildung haben
102	- brauchen wirklich jemanden, der ihnen mit dem Finger die Sachen zeigt auch.
103	Also viele können mit den Büchern auch gar nicht umgehen. Sind Dinge, die für
104	uns alles... für uns selbstverständlich sind, sind für die wildfremd oder sind
105	für die überhaupt ganz fremd. Niemand verwendet mehr ein Wörterbuch. Niemand
106	kann das. Sie sind auch nicht gewillt, sich was anzueignen, was anzulernen, zum
107	Beispiel. Aber gut, das kann man ja verstehen. Das ist bestimmt schwieriger bis
108	man da mit dem Buch die Wörter findet, ja, jetzt hat jeder ein Handy, ist ja
109	klar. Aber dann so Dinge wie (...) einfach ins Heft schreiben, ohne dass man
110	über den Korrekturrand schreibt, oder ohne dass man irgendwo irgendwohin
111	irgendwas schreibt und das ganze einfach vormacht. Also Dinge, die man in der
112	Volksschule lernt und die für uns vollkommen banal und selbstverständlich sind,
113	funktionieren oft nicht. Jetzt bin ich irgendwie abgeschweift - was war die
114	Frage?
115	I: Die Frage ist, wie du Grammatik vermittelst. Also du musst...
116	B8: Ah wegen dem Rahmen und ja! Also es ist, wie gesagt, ganz ganz
117	unterschiedlich. Ich denke, ein guter Unterricht funktioniert nur dann, wenn man
118	eben auf die Personen, die im Kurs sitzen, eingeht. Und die Gruppen sind
119	manchmal extrem heterogen und manchmal funktioniert es ganz gut. Also es ist
120	wirklich jede Gruppe, glaube ich, die ich bis jetzt hatte in den sechs Jahren,
121	war irgendwie anders. Man muss irgendwie immer einen anderen Zugang finden. Es
122	lernt auch jeder anders. Es kann jeder irgendwie vielleicht etwas anderes.
123	I: Aber, also erklärst du auch viel Theorie, viel Regeln? Schreibst du den Titel
124	von dem Grammatikthema an die Tafel und dann wird das eingeübt? (B8: Ja, ja.)
125	Oder - ich weiß nicht - fängst du eher von einem Text an, mit Beispielsätzen,
126	oder...?

127	B8: Ja, ja, so wie die Methode in den Büchern, die wir kennen, natürlich zuerst
128	immer die Praxis. Das ist auch ein bisschen anders, wenn man denkt, sie leben
129	hier, sie haben schon viel Kontakt mit der Sprache, sie können schon einiges,
130	sie haben schon fast alles irgendwie gehört und jetzt bringt man das irgendwie
131	in eine Struktur. Und viele wollen das dann auch verstehen lernen, was sie schon
132	vielleicht irgendwie ein bisschen können und das ist das ein anderer Zugang als
133	du, als wie wenn du bei null anfangen würdest und dann langsam aufbauen würdest
134	und du dann auch sagst, vielleicht so strikt: "Jetzt machen wir die Grammatik!"
135	und so. Sondern da gibt's eher so... Man bringt das in eine andere Form, man...
136	Außer in A1 kommt darauf an, dass auch manche dabei sind, die auch bei null
137	anfangen, aber eigentlich eher weniger, weil die ja doch schon hier leben schon
138	länger Sprachkontakt haben. Ja natürlich, also es ist immer sehr
139	praxisorientiert, die Bücher muss ich dir nicht erklären. Man schaut sich das
140	zuerst an, wie kann das in einem Dialog sein, zum Beispiel, oder die Formen
141	einmal suchen und das irgendwie bewusst machen: "Aha, da gibt es irgendwas, das
142	ich eigentlich kenne, aber wie funktioniert das jetzt genau?" Die Grammatik wird
143	natürlich erklärt, weniger indem ich jetzt... Also ich schreibe überhaupt keine
144	Regeln oder so auf, wenn ich sage: "Wenn das, das, das, das auf Deutsch..."
145	Irgendwie das, nicht nein. Steht im Buch, (unverständlich). Es ist eher so ab B2,
146	dass dann so genauere Ausführungen stehen, sondern eher vielmehr mit Beispielen.
147	Aber ja, es gibt natürlich einen gewissen Grammatik-Grundschatz, den sie sich
148	schon aneignen sollen.
149	I: Das wäre meine nächste Frage: Benutzt du auch so Fachbegriffe? Subjekt, Verb,
150	Objekt...
151	B8: Subjekt, Objekt eher weniger. Also es gibt Begriffe, die wirklich wichtig
152	sind, so wie das Verb, das müssen sie erkennen. Es ist ganz zentral in der
153	deutschen Sprache, dass das Verb eine fixe Position hat, und das müssen sie
154	einmal verstehen, wo ist dann das Verb, das geht durch alle Kurse, in jeder
155	Grammatik, wo ist das Verb? Ich schreib das Verb normalerweise auch immer rot,
156	damit sie das halt... Das Verb zu erkennen... (I: Das geht nicht anders...) Das
157	ist auch so eine Sache, die die oft sehr lange nicht funktioniert. Ne, was ist
158	das Verb im Satz? Und auch mit den Begriffen müssen sie nicht so... Besser man

159	geht sparsam damit um, aber dann halt wirklich die wichtigen Sachen. Also
160	natürlich... ein gewisser Teil, einen gewissen Teil müssen sie wissen.
161	I: Also die wichtigsten einfach.
162	B8: Die wichtigsten Sachen müssen sie wissen. Die Themen, vielleicht nicht
163	benennen, das vergessen sie ziemlich schnell wieder, aber ja. Verb, zum Beispiel,
164	das müssen sie wissen, was ist ein Verb, ein Beispiel für ein Verb geben. Und
165	es geht schon mehr, wenn die Niveaus dann hinaufgehen.
166	I: Langsam klappt es dann.
167	B8: Ja, dann müssen sie auch mehr diese Begriffe lernen. Das machen sie dann
168	auch. Aber wenn ich jetzt ein Grammatikbuch von mir hernehme, wo... Da sind
169	natürlich X-mal mehr Begriffe drinnen und das ist nicht notwendig.
170	I: Ja, ja. Und ändert sich dann deine Vorgehensweise nach, je nach Niveau oder
171	eher je nach Gruppe oder...?
172	B8: Beides.
173	I: Was machst du zum Beispiel anders in den niedrigeren Niveaus und in den
174	höheren Niveaus?
175	B8: Es hängt auch total stark von der Gruppe ab. (B8 lacht.) Das ist der
176	Unterschied... Vom Unterricht her hängt es total von den Personen ab, die im
177	Unterricht sitzen. Nicht so sehr vom Niveau, wobei es schon mal ein Unterschied
178	ist. Wenn jetzt Personen da sind, die wenig Kenntnisse haben oder null
179	Kenntnisse, ist es für einen selbst sehr viel befriedigender, wenn man sieht,
180	wie sie ihre Sprachkenntnisse aufbauen und wie du dazu beiträgst, dass das ganze
181	eine Struktur bekommt und dass sie ein gutes Fundament schaffen. Das ist viel
182	schöner als in einem hohen Niveau, vor allem wenn Leute schon 10 Jahre da sind
183	und du verfestigte Formen rausbekommen willst, die einfach nicht weggehen. Das
184	ist für einen selbst nicht so toll. Also aber... Es kommt auf die Gruppen darauf
185	an, wobei natürlich wenn ich jetzt an ein hohes Niveau denke, ein B2 zum
186	Beispiel, es ist schon was ganz was anderes. Da ist schon viel Grammatik
187	vorausgesetzt, viel Wissen, die Begriffe auch. Das müssen sie mehr oder weniger
188	schon können, weil sonst kann man den Unterricht nicht machen auf dem Niveau.
189	Das ist oft ein Problem, dass die Basis nicht da ist, dass sie da aber
190	eingestuft werden, weil sie vielleicht mündlich oft auf einem gewissen Niveau

191 kommunizieren können. Aber du musst dann erstmal viel von der Basis schaffen,
192 die eigentlich Voraussetzung ist, um überhaupt ein Lehrwerk machen zu können.
193 Das kann schon heftig sein im B2.

194 **I:** Ja. Und apropos Lehrwerk, orientierst du dich dann auch viel am Buch, was
195 die Reihenfolge der Grammatikthemen angeht oder machst du es ein bisschen so...?

196 **B8:** Ja, ja, ich gehe natürlich nach dem Buch. Also in unserer Berufsgruppe ist
197 ja so, dass wir das Buch haben, wir arbeiten nach dem Buch und fertig. Und wir
198 haben alle Unterlagen. Mit denen arbeitest du dann. Und mit vier Stunden Vor-
199 und Nachbereitung kannst du nicht viel einbringen von dir selbst. Manchmal schon,
200 ja, aber im Endeffekt ist im Buch alles aufbereitet. Wenn du das Lehrwerk
201 kennst, weißt du, was du wie machst, wie veränderst, was du weglässt in der
202 Gruppe, wie du das am besten anpassen kannst, welche Übungen du verändern kannst.
203 Also es ist schon... Man sollte das Buch gut kennen beziehungsweise ein großer
204 Vorteil, wenn man schon länger mit dem gleichen Lehrwerk arbeitet, weil man das
205 dann beliebig verändern kann, springen kann, also viel flexibler arbeiten kann,
206 auch viel mehr Eigenes einbringen. Aber im Prinzip die Struktur müssen wir ja
207 auch einhalten, weil wir die Tests haben und die Tests sind standardisiert und
208 zum ersten Test müssen sie die und die Themen können und dann musst du die
209 Themen gemacht haben. Das ist meistens auch sehr schwierig, weil es relativ viel
210 ist in relativ kurzer Zeit für die Zielgruppe, die wir haben. Und es ist oft
211 eine Herausforderung, damit irgendwie fertig zu werden, dass man da alles einmal
212 so erklärt hat, dass man auch das Gefühl hat, dass das alle irgendwie einmal
213 verstanden haben vielleicht.

214 **I:** Ja. Und du hast vorhin gesagt, du schreibst normalerweise das Verb immer in
215 rot, ja? Benutzt du sonst noch irgendwelche so Visualisierungsformen? Also
216 arbeitest du viel mit Farben?

217 **B8:** Ich hab da meine... Wir haben vier Farben zum Glück: rot, blau, schwarz und
218 grün. Also das ist (unverständlich), da war ich nicht so fleißig,
219 beziehungsweise eigentlich schon, weil das hätten sie alles haben sollen (B8
220 lacht). Ich habe aber ein bisschen meinen eigenen Farbcode quasi. Es gibt ja die
221 Methode mit den Artikeln, das mache ich zum Beispiel überhaupt nicht, der, die,
222 das, rot, blau und so. Das bringe ich ihnen schon bei, ja, dass man das so

223 lernen kann. Manchmal, manchmal überringe ich auch, aber im Prinzip, da das ja
224 auch nicht in dem Lehrwerk zu 100% eingehalten wird, beziehungsweise nur
225 manchmal bei den Vokabelaufgaben, lege ich auch keinen Wert darauf. Es wäre eher
226 verwirrend, wenn du mich fragst, weil da geht's am Anfang geht's darum, na 1
227 Artikel. Artikel muss man mitlernen, fertig. Es ist schon gut für sie als
228 Lernmethode, wenn sie das im Buch zum Beispiel markieren. Ich mache das mit den
229 Artikeln nicht. Ich mache das so: Das Verb wird rot geschrieben grundsätzlich
230 immer, in allen Aufgaben, damit sie immer sehen, wo ist das Verb (I: Okay.),
231 weil mir das sehr wichtig ist. Warum? Weil das zum Beispiel das ganze A2 Buch
232 die halb Themen oder mehr - da geht's nur darum, wo steht das Verb im Nebensatz,
233 zum Beispiel. Und dann lernen sie fünf Nebensätze in fünf Lektionen
234 (unverständlich) fünf Nebensätze in über ein paar Lektionen halt zum Beispiel.
235 Welche Nebensätze gibt es und so weiter. Und sie können es auch nicht nach dem
236 fünften Thema mit der gleichen Grammatik, wo eigentlich nur die Konjunktion eine
237 andere ist. Das... und das Verb erkennen. Und deswegen mache ich das immer rot,
238 also speziell für diese Zielgruppe. Vielleicht mit anderen Personen würde ich es
239 nicht so machen. Grammatik, die neue Grammatik markiere ich auch. Das heißt,
240 alles, was wir jetzt gerade erlernen, die Grammatik, die wir üben und so weiter,
241 schreibe ich grün (unverständlich). Und blau und schwarz also sind relativ
242 austauschbar bei mir, brauche ich nur manchmal zum Differenzieren, wenn es um
243 komplexere Themen geht, so wie Verb mit Akkusativ und Dativ zum Beispiel, dass
244 dann jeder Fall seine eigene Farbe bekommt oder so. Sonst sind sie relativ
245 austauschbar.
246 I: Okay, also Farben, ja.
247 B8: Aber so Grundcodierung habe ich eben, ja, wenn ich Grammatik hervorhebe und
248 die Verben.
249 I: Und die Teilnehmer*innen kennen das einfach so, sie wissen...
250 B8: Ja, denen muss man das natürlich auch beibringen, dass sie in ihrem Heft
251 auch Farben verwenden und warum und wozu das gut ist. Und das funktioniert dann
252 bei 30%, was ein Schnitt! (B8 lacht.) Und da gibt's einfach Teilnehmer, die dich
253 ignorieren und die fetzen was mit Kugelschreiber irgendwie hin und da fruchtet
254 es einfach nicht.

255	I: Und denkst du jetzt generell bei deiner Art mit Grammatik umzugehen in diesen
256	Kursen, spielt es eine Rolle, dass du im AMS-Kontext bist? Also würdest du
257	woanders anders vorgehen?
258	B8: Sicher, je nach Zielgruppe. Also in dieser... Das sind wirklich enorm viel
259	Stunden, die wir da reinbuttern, in diese Zielgruppe. Also da musst du denken,
260	14 Wochen jeden Tag 3 Stunden. Das ist ein mega Intensivkurs und trotzdem
261	schaffen wir oft nicht irgendwie alles durchzunehmen. Es ist schon sehr intensiv,
262	aber die Zielgruppe braucht so viel mehr... Ich weiß nicht... So viel mehr...
263	Unterricht. (B8 lacht.) Es ist also, es ist halt einfach ein totaler Unterschied
264	zum Universitätsunterricht, komplett. Die Universität geht davon, gibt dir die
265	Sachen. Es wird dir einmal erklärt, wie was funktioniert, wo du was findest, wie
266	du lernst und dann bist du auf dich allein gestellt.
267	I: Hast du bei Skandinavistik auch eine der Sprachen lernen müssen?
268	B8: Ja, natürlich.
269	I: Welche?
270	B8: Ich habe in Skandinavistik Schwedisch als Hauptsprache genommen. Ich hatte...
271	Man lernt auch Altnordisch übersetzen. Die alten Sprachen sind sowieso mein
272	Gebiet, also oft auch Deutsch, Althochdeutsch und Mittelhochdeutsch. Schwedisch
273	das war meine Hauptsprache. Ich hab auch noch ein Jahr in Schweden Erasmus
274	gemacht, also 2 Semester und ich habe dann aber zusätzlich auch Estnisch alle
275	Kurse auf der Uni gemacht, die man hier machen kann und Finnisch ein bisschen
276	reingeschnuppert. Das war sehr verwirrend, also wenn man mit Finnisch und
277	Estnisch startet, ist kein guter Tipp .
278	I: Ja, meine Mutter ist aus Finnland...
279	B8: Sie sind sehr ähnlich die Sprachen. Ah, sprichst du Finnisch? Wirklich?
280	I: Ja.
281	B8: Also Estnisch ist so wie Finnisch, nur total unregelmäßig.
282	I: Ja, ich glaube, ich verstehe es ein bisschen, wenn ich das geschrieben sehe,
283	aber sonst nicht.
284	B8: Es ist so, so wie, könnte so wie ein Dialekt sein vom Finnischen (I: Okay.).
285	Du hast dann viele Verkürzungen und viele Ausnahmen und Finnisch ist aber sehr
286	genormt und regelmäßig im Vergleich zu Estnisch, so wie ich das gesehen habe.

287	I: Ich habe keine Ahnung, aber... Also ich kenne mich mit der Grammatik da nicht
288	aus, aber...
289	B8: Also Finnisch du lernst wie es funktioniert und dann passt es und auf
290	Estnisch musst du oft alle... Für ein Wort drei Formen lernen und dann
291	(unverständlich). Es ist ein bisschen aufwendiger als Finnisch.
292	I: Genau, auf jeden Fall, die Unikurse, die du auf Schwedisch oder Finnisch oder
293	Estnisch hattest, waren sicher anders als hier.
294	B8: Ja, komplett. Ich überlege, ob ich noch was hatte. Ah, dann habe ich auch
295	privat ein bisschen Persisch gelernt auf der Volkshochschule, zum Beispiel. Also
296	zumindest so, dass ich lesen und schreiben kann ja im arabischen Alphabet... Ein
297	bisschen, ein paar Wörter und Sätze kann ich auch ausquetschen auf... Also
298	Schrift, Aussprache, Lesen und so weiter. Arabisch war aber sehr schwierig
299	(unverständlich). Also am Anfang auch mir war es auch recht wichtig, ich darf
300	die Perspektive nicht verlieren. Also Empathie ist total wichtig, wie nehmen
301	dich die Teilnehmer wahr, was würdest du als Teilnehmer gerne im Kurs haben und
302	also und in beiden Perspektiven denken. Ein bisschen sich hineinversetzen ist
303	extrem wichtig, vor allem wenn man mit schwierigeren Persönlichkeiten arbeitet.
304	I: Wobei ich denke, es funktioniert auch nicht immer so leicht, weil sie eben so
305	unterschiedlich sind halt.
306	B8: Je größer die Gruppen umso unmöglicher wird es dann als Lehrperson, weil du
307	kannst ja nicht individuell eingehen auf die Personen. Es bildet sich eine
308	gewisse Gruppe, für die du dann etwas machst, das für die meisten passt. Also du
309	machst einen Unterricht, der dir für die meisten passt, aber nie für alle. Das
310	geht bei 12 oder 11 Personen nicht. Es ist nicht möglich, vor allem... Außer es
311	ist super homogen, dann vielleicht schon, aber die Einteilungen sind eine
312	Katastrophe, wirklich. (I: Also...) Jetzt haben wir geteilte Gruppen wegen den
313	Corona-Maßnahmen und 6 Personen ist eine ideale Zahl von Teilnehmern. Es sollte
314	nicht viel mehr und sollte auch nicht viel weniger sein. Also 6 ist wirklich
315	eine super Zahl, um in der Gruppe und auch individuell auf die Personen
316	einzugehen und arbeiten zu können.
317	I: Okay, also so zusammenfassend was würdest du sagen, was ist so die größte
318	Schwierigkeit vielleicht in diesem Zusammenhang - also bei der Vermittlung von

319	Grammatik im AMS-Kontext?
320	B8: Bei der Vermittlung der Grammatik... Was ist die größte Schwierigkeit? (I:
321	Was macht es schwer?) Ja die Zielgruppe macht es schwieriger (B8 lacht). Ich
322	komme immer wieder auf die Zielgruppe. Das ist... Grammatik erklären ist nicht
323	schwierig an und für sich, aber wenn... Ich weiß nicht... Zum Beispiel also du
324	hast die Pronomen er, sie, es. Und dann erklärst du das mit den Artikeln, also
325	wenn es dann über die Person hinausgeht, dann wird es immer ein Problem, ja.
326	Also Person okay: Mann er, Frau sie. Das geht noch. Aber dann wenn es übertragen
327	wird eben auf Gegenstände zum Beispiel, dass "der Tisch" dann "er" ist, ist
328	eigentlich super simpel, ne. Du schreibst die Artikel auf, der, die, das ja und
329	er, sie, es. Das hast du in drei Sekunden erklärt, funktioniert in 20 Stunden
330	nicht, dass sie das checken... Was machst du dann? (B8 lacht.) Also es ist... Da
331	muss man wissen... Was auch auf der Uni irgendwie ist, du hast eine Vorlesung,
332	irgendjemand quatscht zwei Stunden lang und fertig. Das funktioniert hier nicht.
333	Das funktioniert im Sprachkurs sowieso schlecht. Also das Wichtigste ist das
334	Praktische. Die Leute sind auch fast manchmal zu 100% praxisorientiert. Selbst
335	wenn es super einfach ist wie der, die, das, er, sie, es, ja, die paar Wörter zu
336	lernen und die Verbindungen irgendwie zu machen, so lange sie das nicht selbst
337	irgendwie geschaltet haben da oben und das dann irgendwie auch selbst machen
338	können, hast du für dich selbst gesprochen vor der Tafel. Also teilweise... Es
339	ist ganz verschieden wie gesagt. Es gibt auch Personen, die dann in den Kursen
340	landen, die sehr gut arbeiten können. Das sind dann aber auch sehr häufig jene,
341	die mehr als Pflichtschulabschluss haben oder zumindest Pflichtschulabschluss. Es
342	ist... 40-, 50- oder 60-jährige Leute, die seit ihrer Schulzeit, die vielleicht
343	ein paar Jahre betragen hat, nichts mehr gelernt haben.
344	I: Das ist für sie eigentlich auch sehr frustrierend wahrscheinlich, hier zu
345	sitzen und nichts zu verstehen.
346	B8: Ja, wobei... Also wenn man ihnen das anrechnet, dann muss man eigentlich
347	Respekt haben davor. (I: Eben, eben, ja.) Aber man man, es ist halt eine
348	Situation... Wenn man etwas, was für einen super einfach ist, aber das geht
349	einfach nicht für alle und das ist dann für den Trainer oder Lehrer frustrierend.
350	Deswegen ist es so wichtig auch die andere Seite zu verstehen.

351	I: Ja. Ich habe eine letzte Frage, die ich vorhin vergessen habe und zwar: wie
352	gehst du da mit Fehlern um? Schriftlich oder mündlich. Korrigierst du alles oder
353	korrigierst du nur das, worum es gerade geht oder...?
354	B8: Das ist individuell. Also wenn... Es macht überhaupt keinen Sinn, wenn eine
355	Person in jedem Satz 10 Fehler hat, alle 10 Fehler jedes Mal korrigieren zum
356	Beispiel beim Sprechen. Es macht keinen Sinn. Das kannst du auch nicht. Das ist
357	einfach nicht möglich innerhalb des Rahmens. Es kommt darauf an, was die Übung
358	ist. Also wenn das... Wenn jetzt ein gewisses Grammatikthema geübt wird mit
359	Grammatikbeispielen, was sehr oft ist, dann müssen sie bei dieser Übung die
360	Grammatik auch richtig machen. Das ist klar. Da geht's darum, diese Grammatik
361	einzuüben und zu verstehen, also verstehen vorher und das dann praktisch zu üben,
362	ja. Das schon, dann wird ganz streng korrigiert, ja, innerhalb des Rahmens
363	dieser Übung. Aber wenn sie dann zum Beispiel frei sprechen oder so, dann geht
364	es um die Kommunikation. Dann sind nur... Da sind die Fehler Nebensache. Dann
365	natürlich wenn es schwere Fehler sind und man das nicht versteht, was jetzt die
366	Person meint, aber eigentlich... Also es kommt auf die Übung darauf an, ja. Wenn
367	Grammatik geübt wird, natürlich, sonst mach es keinen Sinn. Sonst je nach Person
368	auch. Du weißt dann, bei wem macht es Sinn, was zu korrigieren. Wenn es eine
369	Person ist, die sehr gut lernt und die dann auch daraus lernt, was du ihr sagst,
370	also wenn du einen Fehler korrigierst, dann mache ich das natürlich. Man muss
371	aber auch... Also es macht sonst... Man könnte es machen, aber dann kannst du
372	nicht 6 Stunden am Tag unterrichten. Das ist nicht möglich. Du musst schauen,
373	was macht Sinn, was macht keinen Sinn. Wo spare ich meine Energie, was macht für
374	die Teilnehmer Sinn individuell auch. Wie gesagt, wenn man 10 Fehler in jedem
375	Satz macht, dann wirst du das nicht korrigieren. Dann schaust du auf die
376	wirklich schlimmen Sachen und korrigierst das. Zum Beispiel formelle und
377	informelle Anrede, das natürlich. Ja, es sind so Sachen, die natürlich schon...
378	Kleinigkeiten dann wieder nicht. Bei den Übungen schon, je nachdem. Es ist
379	individuell auch.
380	I: Okay. Okay, ich glaube, ich habe alles gefragt, was ich so fragen wollte.
381	Denkst du, es gibt noch irgendwas, was ich nicht gefragt habe, was aber wichtig
382	zu erwähnen wäre in diesem Kontext, zu diesem Thema?

383 **B8:** Ja, was vielleicht ganz interessant ist, man merkt bei den Lehrwerken immer,
384 dass sie eben aus der Perspektive geschrieben sind von jemandem, der den
385 Universitätsablauf gewöhnt ist. Und für unsere Zielgruppe ist Vieles überhaupt
386 nicht nötig, was in den Büchern vorgesehen ist, was auch nicht gedacht ist oft
387 oder überhaupt praktisch nicht umsetzbar ist. Also man muss das Buch dann auch
388 auf die Zielgruppe anpassen. Und das fällt halt also, vor allem am Anfang wenn
389 man mit dieser Zielgruppe beginnt zu arbeiten, extrem auf, dass manche Übungen
390 nicht gehen, nicht möglich sind. Also nicht nur Übungen, auch, also ja... Vieles
391 einfach. Man muss das anpassen und ja es macht den Unterricht manchmal ein
392 bisschen eintönig auch, aber da dann auch wieder individuell und gruppenabhängig.
393 Ja, was kann ich mit der Gruppe machen? Beziehungsweise was macht Sinn? Und von
394 wo können sie das meiste lernen oder mitnehmen? Welche Übungen sind
395 Zeitverschwendung und Energieverschwendung? Wenn du eine Stunde lang erklären
396 musst, wie geht die Übung und dann übst du 5 Minuten und...
397 **I:** Ich habe es ein paar mal versucht mit diesen Übungen: "Variieren Sie die
398 Wörter in grün..." Ich glaube, ich habe es 2, 3 mal versucht und dann aufgegeben,
399 weil weil es einfach nicht funktioniert und nichts bringt. (**B8:** Also, in welchem
400 Niveau?) Im A1 meistens.
401 **B8:** Ja. Es kommt auch auf die Gruppe darauf an. Manchmal funktioniert es ganz
402 gut, also wenn es dann Personen gibt, die das Beispiel vormachen können für die
403 anderen und die das schon ein paar mal gehört haben und dann wissen sie, was zu
404 tun ist. Aber manchmal ist es... Also das geht meistens schon, aber manchmal
405 kann man es weglassen, je nachdem wie schön und wie gut es im Buch präsentiert
406 ist. Ist das auch visuell ersichtlich, was sie da machen müssen oder ist das für
407 sie beschissen kompliziert? Also lieblos einfach dahin gefetzt sind mache
408 Aufgaben, wenn du mich fragst, wie sie diese neue Ausgabe (unverständlich) sind
409 Übungen da so geschrieben: "Und jetzt machen Sie das und das." Also komplett
410 sinnlos. Das ist dann möglich mit mit Studenten, sind dann wirklich die ganzen
411 Übungen möglich, überhaupt kein Problem, dass sie das verstehen, aber eben wie
412 gesagt... Deswegen sage ich ja, die sind aus der Perspektive von dem Unibetrieb,
413 ja. Du denkst, okay, du schreibst das jetzt hin, aber vor allem in A1 dann, ich
414 meine, da steht halt eine Übung... Also die haben schon mal überhaupt keinen

415 Plan, was da überhaupt steht. Das können sie auch nicht, weil sie den Wortschatz
416 nicht haben. Und du sollst das dann auch vermitteln. Es geht nicht. Es ist auch
417 Blödsinn, diese... Vieles kann man streichen für unsere Gruppen. Aber das muss
418 man eben selbst erst schauen, was funktioniert, beziehungsweise was ändere ich
419 wie und... Damit ich das, was im Buch steht, als Übung auch gut verwenden kann
420 für meine Leute. Es gibt wenig Übungen zum Beispiel in diesem "Sprechen
421 Aktiv"-Teil, die ich nicht irgendwie abändere. So am Ende der Lektion im Buch
422 zum Beispiel. Die haben so schöne Videos gemacht, ja, aber die Aufgaben zu den
423 Videos sind schrott teilweise, wirklich, und und... Kannst du nicht... Da musst
424 du schauen, was kannst du machen, was nicht. (I: Ja.) Diese Partnersachen sind
425 sehr schön und wären super, wenn sie funktionieren würden, was mit unseren
426 Menschen leider oft nicht möglich ist. Ich hatte mal eine gute A1 Gruppe und da
427 habe ich auch immer Partnergespräche führen lassen und selbst bei Gruppen, in
428 denen es gut funktioniert, fehlt die Eigenständigkeit. Es fehlt die
429 Selbstständigkeit. Also wenn da nicht immer jemand dabei steht... Oder
430 vielleicht auch die Motivation manchmal, obwohl die Leute schon motiviert sind
431 zu lernen, ja, aber sie verstehen oft nicht, wie man lernt. Also viele gehen
432 irgendwie an die Übungen ran "okay, jetzt habe ich diese Übung und diese Übung
433 muss ich jetzt fertig machen und das ist mein Ziel." Aber das Ziel ist nicht die
434 Übung fertig zu machen, sondern etwas aus der Übung zu lernen und das verstehen
435 aber viele nicht. Also es ist dieser praktische Zugang da: "Ich muss das machen.
436 Wenn es fertig ist, dann habe ich es geschafft." Das ist aber überhaupt nicht
437 die Intention hinter den Übungen. (I: Ja.) Und da entstehen dann eben so
438 Probleme, also, vor allem wegen der Geisteshaltung oft. Also man muss extrem
439 viel Arbeit leisten, die über der Sprachvermittlung drüber hinaus geht.
440 Teilweise auch so Dinge, wo du dir denkst, das ist doch Erziehung. Und
441 eigentlich wollte ich das nicht und habe deswegen Erwachsenenbildung gewählt und
442 nicht Schule, aber... ja. Das ist sehr speziell diese Zielgruppe.
443 I: Gut, dann noch mal vielen vielen Dank.

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Grammatikvermittlung im AMS-Kontext. Landessprachliche Kenntnisse stellen ein wesentliches Integrationsfaktor für Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dar. Grammatikkenntnisse sind dabei ein wichtiges Mittel, um Missverständnisse in der Kommunikation vorzubeugen. Wie Grammatik in einem komplexen Kontext wie dem des AMS zu vermitteln ist, ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Diese geht der Frage nach, welche methodisch-didaktischen Vorgehensweise erfahrene Deutschtrainer*innen im Projekt „Deutsch Alpha Nord“ des AMS bei der Vermittlung von Grammatik verfolgen. Die Studie wurde an dem Wiener Bildungsinstitut „die Berater“ durchgeführt. Dafür wurden acht Lehrpersonen nach ihren Vorgehensweisen befragt. Die Expert*inneninterviews wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz et al. (2008) ausgewertet.

Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten

Angaben zur Studierenden / zum Studierenden	
Matrikelnummer:	11834634
Zuname:	Gargiulo
Vorname(n):	Linda
Studienkennzahl (Beispiel: A 066 817):	UA 066814

Erklärung	
<p>Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.</p>	
04.10.2021	
Datum	Unterschrift der / des Studierenden

HINWEIS: Diese Erklärung ist für wissenschaftliche Arbeiten, die im Rahmen von Proseminaren, Seminaren und anderen prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen erstellt werden, verbindlich auszufüllen und den Arbeiten beizulegen.