

**Wortschatzarbeit aus der Sicht von
DaF-Lehrenden an Hochschulen in Taiwan**

**vom Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften
der Technischen Universität Darmstadt**

zur Erlangung des Grades

Doctor philosophiae

(Dr. phil.)

genehmigte Dissertation

von Manfred Sablotny

Erstgutachterin: Prof. Dr. Britta Hufeisen

Zweitgutachter: Prof. Dr. Marcus Müller

Darmstadt 2023

Sablotny, Manfred: Wortschatzarbeit aus der Sicht von DaF-Lehrenden
an Hochschulen in Taiwan

Darmstadt, Technische Universität Darmstadt

Jahr der Veröffentlichung der Dissertation auf TUPrints: 2023

URN: urn:nbn:de:tuda-tuprints-243720

Tag der mündlichen Prüfung: 30.03.2023

Veröffentlicht unter CC BY-SA 4.0 International

<https://creativecommons.org/licenses/>

Danksagung

Der Abschluss meines Dissertationsprojekts wurde erst durch die tatkräftige Unterstützung vieler Menschen möglich. Ich möchte diese Gelegenheit nutzen, um all jenen zu danken, die mich auf meiner mehrjährigen Reise zur Fertigstellung meiner Forschungsarbeit zum Thema „Wortschatzarbeit aus der Sicht von DaF-Lehrenden an Hochschulen in Taiwan“ wohlwollend und kritisch begleitet haben.

Zuerst und vor allem möchte ich meiner Betreuerin, Frau Prof. Dr. Britta Hufeisen, meinen aufrichtigsten Dank und meinen tiefsten Respekt aussprechen. Ihre wissenschaftliche Expertise, ihre Geduld, ihre stets konstruktive Kritik und ihr Vertrauen in mich waren von unschätzbarem Wert für mich und haben das Zustandekommen dieser Arbeit erst ermöglicht.

Weiterhin gilt mein herzlicher Dank Herrn Prof. Dr. Marcus Müller für die wissenschaftliche Betreuung der Arbeit als Zweitgutachter, für seine fachliche Kritik und seine konstruktiven Rückmeldungen, die mir eine große Hilfe bei der Überarbeitung waren.

Besonderer Dank gilt Herrn Dr. Christoph Merkelbach für sein persönliches Engagement, seine fachliche und moralische Betreuung sowie seine vielfältigen Anregungen zur Ausarbeitung der Forschungsthematik über den gesamten Promotionszeitraum hinweg, ohne die ich so manches Mal an dem langen und hindernisreichen Weg zur Fertigstellung der Arbeit verzweifelt wäre.

Auch meinen Interviewpartnerinnen und -partnern an den verschiedenen Hochschulen in Taiwan möchte ich herzlich danken. Erst durch ihre Bereitschaft, sich an der Untersuchung zu beteiligen und ihre Erfahrungen und ihr Wissen mit mir zu teilen, wurde meine Arbeit möglich.

Ich möchte mich auch bei den Angehörigen des Doktorand*innen-Kolloquiums von Prof. Dr. Britta Hufeisen für den wertvollen fachlichen Austausch über die Jahre hinweg bedanken. Ihre vielfältigen konstruktiven Anregungen haben mir geholfen, meine Arbeit weiterzuentwickeln und neue Perspektiven zu gewinnen.

Weiterhin danke ich meinen Kollegen an der Tunghai University in Taiwan Miguel Rubio Lastra und Serge Dreyer für ihren anhaltenden Zuspruch, ihre Kommentierung und moralische wie auch fachliche Unterstützung bei der Fertigstellung der Arbeit.

Ein herzlicher Dank gilt auch Jörg und Lanni für ihre aufmunternden Worte, ihre engagierte persönliche Unterstützung und wissenschaftliche Kommentierung in der Endphase der Arbeit, durch die die fristgerechte Fertigstellung erst möglich wurde.

In besonderer Weise möchte ich meiner Frau Shijeng danken, die mir bei allen Entbehrungen, die meine Promotion besonders für sie bedeutete, stets mit Liebe, Geduld und Zuspruch zur Seite stand. Sie gab mir Halt und leitete mich mit ihrer positiven Kraft auch durch so manche von Selbstzweifeln geprägte dunkle Zeiten.

Schließlich gilt mein tiefer Dank auch meinen Eltern, die mir meinen Lebensweg ermöglichten, meinen Geschwistern, die mir mit Rat und Tat zur Seite standen und mir halfen, das große Ganze nicht aus dem Blick zu verlieren, sowie allen anderen lieben Menschen, die mich über die vielen Jahre hinweg auf unterschiedliche Weise unterstützt haben.

Zusammenfassung

Wortschatz bildet die Grundlage jeder sprachlichen Kommunikation und ist somit auch für den Fremdsprachenunterricht von entscheidender Bedeutung. Das Interesse an der Thematik Wortschatz spiegelt sich auch in der Forschung wider, wo es zunehmend Untersuchungen zum Erlernen von Wortschatz und zu hilfreichen Praktiken bei der Wortschatzarbeit (WSA) gibt. In der Praxis sind es in erster Linie die Lehrkräfte, die entscheiden, in welcher Form und in welchem Umfang WSA Einzug in den Unterricht findet. Auf welcher Grundlage die Lehrkräfte dabei ihre Entscheidungen treffen, ist jedoch weiterhin unklar, und für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Taiwan gibt es diesbezüglich bislang keine Untersuchungen.

Ziel der vorliegenden explorativ-qualitativen Studie ist es, die Lehrendenkognitionen von DaF-Lehrkräften an Hochschulen in Taiwan zur WSA zu rekonstruieren, um davon ausgehend die Faktoren, die über die individuelle Ebene hinaus einen Einfluss auf den Umgang mit dem Themenkomplex WSA haben, herauszuarbeiten. Mit Hilfe von semistrukturierten Interviews und einem diesen vorgeschalteten Fragebogen wurden Einblicke in die individuellen Sichtweisen von sieben DaF-Lehrkräften erhoben. Bei der Datenerhebung und Datenanalyse kam die Methodologie des Grounded-Theory-Ansatzes zum Einsatz.

Die Kognitionen der befragten Lehrkräfte wurden zunächst individuell rekonstruiert und kommunikativ validiert. Ausgehend von diesen Ergebnissen wurde eine fallübergreifende theoretische Abstraktion der herausgearbeiteten Einflüsse und Prozesse, die bei Entscheidungen die WSA betreffend eine Rolle spielen, in Form einer Concept Map herausgearbeitet. Als Kernkategorie, die die erhobenen Lehrendenkognitionen zur WSA bestimmt, konnte der empfundene Grad der Orientierung bzw. Handlungskompetenz identifiziert werden.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Kognitionen der Lehrenden zur WSA in erster Linie durch ihre individuelle Lern- und Lehrbiografie und ihre daraus erwachsenen wortschatzbezogenen sprachlich-didaktischen Grundlagenkenntnisse sowie durch die Lehrwerke und die Wahrnehmung der Lernenden beeinflusst sind. Hindernisse und Probleme bei der WSA ergeben sich durch den Umfang, die Mehrdeutigkeit und die fehlende Systematik des deutschen Wortschatzes, durch eine unzureichende Berücksichtigung der WSA in den Lehrwerken, durch Passivität und fehlende Lernmotivation auf Seiten der Lernenden sowie durch unzureichende sprachlich-fachliche und pädagogisch-didaktische Kompetenzen bei den Lehrkräften selbst. Hilfreiche Praktiken für Lehrkräfte umfassen regelmäßige Selbstreflexion, akribische Vorbereitung der WSA, eine angemessene Flexibilität bei der Ausgestaltung der Unterrichtssituation, Vorentlastungen, Kontextualisierungen, die Nutzung elektronischer Hilfsmittel, die Vermittlung wortschatzbezogener Lernmethoden und die regelmäßige Durchführung von Wortschatztests. Für die Lernenden sind aus Sicht der Lehrkräfte vor allem extensive Lektüre, Systematisierung der Lernprozesse durch Kategorienbildung und Kontextualisierung sowie Ausprobieren unterschiedlicher Lernmethoden und Reflexion der eigenen Lerngewohnheiten für eine erfolgreiche WSA von Bedeutung.

Für eine Verbesserung der die WSA bestimmenden Bedingungen werden Maßnahmen für eine Annäherung an eine möglichst authentische zielsprachliche Lernumgebung, stärkere internationale Zusammenarbeit, Maßnahmen zur Verbesserung der Qualifikationen der Lehrkräfte, vielfältigere und konkretere anwendungsbezogene Übungsformen in den Lehrwerken und eine stärkere Rolle des Wortschatzes in Sprachstandsprüfungen empfohlen.

Diese Untersuchung erweitert das Verständnis des bislang stark vernachlässigten Forschungsfeldes der Lehrendenkognitionen zur WSA, gewährt wertvolle Einblicke in die Gedankenwelt von DaF-Lehrenden an Hochschulen in Taiwan und zeigt wichtige Grundlagen für die weitere Erforschung und Ausarbeitung einer umfassenden Theorie zur WSA aus der Sicht von DaF-Lehrkräften auf.

Schlagwörter: Wortschatzarbeit, Deutsch als Fremdsprache, Lehrendenkognitionen, Sprachpädagogik, qualitative Forschung, Interviews, Grounded Theory

Abstract

Vocabulary forms the basis of all linguistic communication and is thus also of crucial importance for foreign language teaching. Interest in the topic of vocabulary is also reflected in research, where there is a growing body of research on vocabulary learning and helpful practices in vocabulary teaching and learning. In practice, it is primarily the teachers who decide in what form and to what extent vocabulary teaching and learning will find its way into the classroom. However, the basis on which teachers make their decisions in this regard remains unclear, and no research has yet been conducted on this matter for the German as a foreign language (GFL) classroom in Taiwan.

The aim of this explorative-qualitative study is to reconstruct the cognitions of teachers of GFL at universities in Taiwan on the subject of vocabulary teaching and learning in order to identify the factors that have an influence on the handling of vocabulary teaching and learning beyond the individual level. With the help of semi-structured interviews and a questionnaire preceding them, insights into the individual perspectives of seven GFL teachers were collected. The methodology of the grounded theory approach was applied during data collection and data analysis.

The cognitions of the interviewed teachers were first reconstructed individually and validated communicatively. Based on these results, a cross-case theoretical abstraction of the identified influences and processes that play a role in decisions concerning vocabulary teaching and learning was elaborated in the form of a concept map. The perceived degree of orientation or

action competence was identified as the core category that determines the surveyed teachers' cognitions about vocabulary teaching and learning.

The results of the study show that teachers' cognitions about vocabulary teaching and learning are primarily influenced by their individual learning and teaching biographies and their resulting basic vocabulary-related linguistic-didactic knowledge, as well as by the textbooks and by their perception of their learners. Obstacles and problems in vocabulary teaching and learning arise from the volume, ambiguity, and lack of systematicity of German vocabulary, from insufficient consideration of vocabulary teaching and learning in textbooks, from passivity and lack of learning motivation on the part of learners, and from insufficient linguistic and pedagogical-didactic competencies on the part of teachers themselves. Helpful practices for teachers include regular self-reflection, meticulous preparation of vocabulary teaching and learning activities, appropriate flexibility in designing the instructional situation, preliminary input, contextualization, use of electronic tools, teaching vocabulary-related learning methods, and regular administration of vocabulary tests. For the learners, extensive reading, systematization of the learning processes through category formation and contextualization, as well as trying out different learning methods and reflecting on one's own learning habits are of particular importance for successful vocabulary teaching and learning from the teachers' point of view.

For an improvement of the conditions determining vocabulary teaching and learning, measures for an approximation to a target language learning environment as authentic as possible, stronger international cooperation, measures to improve the qualifications of teachers, more varied and concrete application-related forms of practice in textbooks, and a stronger role of vocabulary in language proficiency tests are recommended.

This study expands the understanding of the hitherto highly neglected research field of teachers' cognitions on vocabulary teaching and learning, provides valuable insights into the mindsets of GFL teachers in higher education institutions in Taiwan, and reveals important foundations for further research and elaboration of a comprehensive theory on vocabulary teaching and learning from the perspective of GFL teachers.

Keywords: vocabulary teaching and learning, German as a foreign language, teacher cognitions, language pedagogy, qualitative research, interviews, grounded theory

Inhaltsverzeichnis

<i>Inhaltsverzeichnis</i>	<i>i</i>
<i>Tabellen- und Abbildungsverzeichnis</i>	<i>iv</i>
<i>Abkürzungsverzeichnis</i>	<i>v</i>
1. Einleitung	1
1.1 Hintergrund	1
1.2 Zielsetzung und Erkenntnisinteresse	3
1.3 Aufbau der Arbeit	4
2. Theoretische Grundlagen	6
2.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen	6
2.1.1 Lehrendenkognitionen	6
2.1.2 Fremdsprachenunterricht in Taiwan	12
2.1.3 Wortschatzarbeit, Wortschatz und Wort	17
2.1.4 Forschungsfragen	26
2.2 Wortschatz lernen und vermitteln	27
2.2.1 Die sozial-kognitive Lerntheorie	30
2.2.2 Die Selbstbestimmungstheorie	32
2.2.3 Das mentale Lexikon	35
2.2.4 Die Vermittlung von Wortschatz	39
3. Methodologie und Methodik	48
3.1 Methodendiskussion	48
3.2 Die Subjektivität des Forschers	58
3.3 Datenbearbeitung	65
3.3.1 Datenerhebung	65
3.3.1.1 Fragebogen und Befragungen	66
3.3.1.2 Pilotierung	68
3.3.1.3 Forschungsethische Maßnahmen	69
3.3.1.4 Zugang zum Forschungsfeld und Kontaktaufnahme	69
3.3.1.5 Durchführung und Transkription der Interviews	70
3.3.2 Datenauswertung	72
3.3.2.1 Kodierphasen	72
3.3.2.2 Theoretisches Sampling und theoretische Sättigung	79
3.3.2.3 Memos und Diagramme	88
3.4 Gütekriterien in der qualitativen Forschung	88
4. Ergebnisse der Datenanalyse	93
4.1 Einzelfalldarstellung	93
4.1.1 Carla: WSA am besten im Kontext	95
4.1.1.1 Kernkategorie	103
4.1.1.2 Bedingungen	104
4.1.1.3 Handlungen/Interaktionen	107
4.1.1.4 Konsequenzen	111
4.1.2 Dagmar: Diskrepanz zwischen Anspruch/Selbstbild und Wirklichkeit	114
4.1.2.1 Kernkategorie	121
4.1.2.2 Bedingungen	123
4.1.2.3 Handlungen/Interaktionen	127
4.1.2.4 Konsequenzen	130

4.1.3 Carmen: Logische Kategorien als Ausgangspunkt	132
4.1.3.1 Kernkategorie	141
4.1.3.2 Bedingungen	141
4.1.3.3 Handlungen/Interaktionen	150
4.1.3.4 Konsequenzen	162
4.1.4 Deborah: Intensiver Kontakt mit der Zielsprache	166
4.1.4.1 Kernkategorie	167
4.1.4.2 Bedingungen	168
4.1.4.3 Handlungen/Interaktionen	172
4.1.4.4 Konsequenzen	176
4.1.5 Christine: Diskrepanz zwischen eigenem Einsatz und Abschneiden der Lernenden in Prüfungen	178
4.1.5.1 Kernkategorie	182
4.1.5.2 Bedingungen	183
4.1.5.3 Handlungen/Interaktionen	186
4.1.5.4 Konsequenzen	189
4.1.6 David: „Ich arbeite mit den Studenten“	191
4.1.6.1 Kernkategorie	197
4.1.6.2 Bedingungen	199
4.1.6.3 Handlungen/Interaktionen	202
4.1.6.4 Konsequenzen	209
4.1.7 Dora: Grammatik überragt alles	211
4.1.7.1 Kernkategorie	214
4.1.7.2 Bedingungen	214
4.1.7.3 Handlungen/Interaktionen	215
4.1.7.4 Konsequenzen	216
4.2 Erste Annäherung an die Einflussfaktoren	218
4.3 Fallübergreifende Analyse und theoretische Abstraktion	221
4.3.1 Die Kernkategorie: Der (empfundene) Grad der Orientierung/Handlungskompetenz	222
4.3.2 Bedingungen	226
4.3.2.1 Persönliche Faktoren (B1, B2, B3)	228
4.3.2.2 Äußere Rahmenbedingungen (B4)	231
4.3.3 Handlungen und Interaktionen	234
4.3.3.1 Beschäftigung mit WS und WSA (H1)	234
4.3.3.2 Suchendes Handeln (H2)	235
4.3.4 Konsequenzen	237
5. Diskussion und Einordnung der Ergebnisse	240
5.1 Lehrendenkognitionen	241
5.2 Einflussfaktoren	250
5.3 Hindernisse und Probleme bei der WSA	251
5.4 Das ideale Umfeld	255
6. Reichweite der Ergebnisse und kritische Betrachtung der methodischen Vorgehensweise	258
7. Fazit und Ausblick	262
Literaturverzeichnis	265
Anhang	289
A. Zuordnung der Einzelfälle zu den Kategorien in der Concept Map	289
B. Interviewleitfaden	295
Leitfaden Interviewpilotierung Oktober 2013	295
Leitfaden zum Interview mit Carla – Januar 2014	298
Leitfaden zum Interview mit Dagmar – Januar 2014	302

Leitfaden zum Interview mit Carmen – Juni 2014	306
Leitfaden zum Interview mit Deborah – Februar 2018	311
Leitfaden zum Interview mit Christine – März 2019	315
Leitfaden zum Interview mit David – September 2018	319
Leitfaden zum Interview mit Dora – Juli 2021	323
C. Fragebogen vor den Interviews	325
Fragebogen Version 1 – Februar 2014	325
Fragebogen Version 2 – März 2014	327
Fragebogen Version 3 – Februar 2018	329
D. Einverständniserklärung	331
Einverständniserklärung zum Interview	331
Einverständniserklärung zur schriftlichen Befragung	332
E. Verpflichtungserklärung	333

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

<i>Tab. 1: Interviewfragen und Segmentbezeichnungen beim offenen Kodieren</i>	75
<i>Tab. 2: Zuordnung der Konzepte Carmens in die vorhandenen Kategorien</i>	86
<i>Tab. 3: Worthäufigkeit ich, wir, man in Antworten der IP</i>	154
<i>Tab. 4: Fragestellungen zum Grad der Orientierung/Handlungskompetenz</i>	224
<i>Tab. 5: Bedingungsfaktoren für die Entwicklung von Orientierung und Handlungskompetenz</i>	226
<i>Tab. 6: Handlungen und Interaktionen in Bezug auf die Entwicklung von Orientierung und Handlungskompetenz</i>	234
<i>Tab. 7: Konsequenzen in Bezug auf die Entwicklung von Orientierung und Handlungskompetenz</i>	237
<i>Tab. 8: Hilfreiche Praktiken aus Sicht der Befragten</i>	249
<i>Abb. 1: Iterativ-zirkuläre Vorgehensweise der GTM</i>	57
<i>Abb. 2: Kodierphasen in der GTM</i>	72
<i>Abb. 3: Kodierungsprozeduren in systematisierter Anordnung (Breuer 2010: 76)</i>	73
<i>Abb. 4: Dimensionalisierung der Kategorie Wortschatzarbeit</i>	74
<i>Abb. 5: Einflüsse auf Entscheidungen der Lehrenden bei der Wortschatzarbeit – erste Annäherung</i>	219
<i>Abb. 6: Der empfundene Grad der Orientierung und Handlungskompetenz</i>	223

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
B	Befragte/r
DaF	Deutsch als Fremdsprache
EPOSTL	European Portfolio for Student Teachers of Languages
FB	Fragebogen
FF	Forschungsfrage(n)
FST	Forschungsprogramm Subjektive Theorien
FSU	Fremdsprachenunterricht
GER	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GTM	Grounded Theory Methodologie
I	Interviewer
IP	Interviewpartnerin, Interviewpartner
LK	Lehrkraft, Lehrkräfte
SDT	Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory)
SWE	Selbstwirksamkeitserwartung
Tab.	Tabelle
WS	Wortschatz
WSA	Wortschatzarbeit

Vorwort

Als ich mit der vorliegenden Arbeit begann, diente sie mir zunächst als gute Gelegenheit zur eingehenden Reflexion meiner eigenen Vorstellungen, Überzeugungen, Sichtweisen und Ziele meinen Beruf und mein Arbeitsumfeld betreffend. Als Deutschlehrer an einer Universität in Mitteltaiwan beschäftige ich mich seit vielen Jahren mit den Besonderheiten des Deutschunterrichts im hiesigen kulturellen und sprachlichen Umfeld. Wortschatzarbeit war für mich lange Zeit etwas, das jeder Lernende für sich selbst erledigen musste. Erst durch eingehendere Beschäftigung mit der Fachliteratur und mit dem Erscheinen aktuellerer Lehrwerke wurde ich im Laufe der Zeit auf die Rolle von Lernstrategien und -techniken aufmerksam, die beim Wortschatzerwerb zu Hilfe gezogen werden können. In meinem Unterricht muss ich immer wieder feststellen, dass das Wissen um diese Art von Hilfsmitteln bei den Studierenden in der Regel fehlt oder doch zumindest nur sehr rudimentär ausgeprägt ist. Man ist daran gewöhnt, meist kurzfristig – nämlich unmittelbar vor der nächsten Prüfung – Vokabelgleichungen zu pauken und ansonsten stets auf ein Wörterbuch im Druckformat oder, was in den letzten Jahren immer häufiger der Fall ist, auf digitale Nachschlagewerke angewiesen zu sein. Auf die Dauer ist dieser Zustand für beide Seiten, für die Lernenden wie auch für mich als Lehrkraft, sehr unbefriedigend, denn ohne ein Verständnis für die Bedeutung eines stabilen Grundstocks an Vokabular und das Wissen um die Wege dorthin, muss auch der Wortschatz zurückliegender Lehrbucheinheiten immer wieder neu „eingeführt“ werden und jegliche Kommunikation in der Zielsprache bleibt rudimentär. Hinzukommt, dass während der Unterrichtszeit selbst bei nur drei Wochenstunden nicht viel Raum für die eingehende Beschäftigung mit explizit wortschatzbezogenen Themen bleibt, da die Studierenden gerade im Anfängerunterricht auch noch große Probleme mit Aussprache und Grammatik haben.

Da ich die einzige Vollzeitkraft für Deutsch und darüber hinaus der einzige Deutsch-Muttersprachler an unserem Fremdspracheninstitut bin, fehlt mir der regelmäßige professionelle Austausch mit anderen Deutsch-Lehrenden mehr als Lehrenden an Instituten mit Deutsch als Hauptfach, und oft muss ich mich auf meine Intuition verlassen, wenn es um curriculare Entscheidungen geht. Eine Hoffnung, die ich daher mit diesem Forschungsprojekt verband, ist die der besseren Vernetzung. Über die Befragung von Kolleginnen und Kollegen an anderen Universitäten und in anderen Teilen des Landes hoffte ich, meine Kontakte zu Personen und Institutionen in meinem Berufsfeld ausbauen und mein Verständnis für die Gegebenheiten an anderen Institutionen in Taiwan erweitern zu können.

Auch die fachliche Verbindung nach Deutschland in Form einer Betreuung durch Britta Hufeisen und Chris Merkelbach an der Technischen Universität Darmstadt sowie die anfängliche Betreuung vor Ort durch Chris Merkelbach an der National Taiwan University, waren für mich dabei von entscheidender Bedeutung. Mit ihrem weltweit anerkannten Status im Bereich der Fremdsprachenforschung bot Britta Hufeisen mir die

Möglichkeit, von ihrem breiten Erfahrungsschatz zu profitieren und gewährte mir zugleich bessere Zugangsmöglichkeiten zur Forschungslandschaft in Deutschland sowie Kontakte zu anderen Doktorandinnen und Doktoranden im DaF/DaZ-Bereich, während Chris Merkelbach durch seine langjährige berufliche Tätigkeit in Taiwan und in Deutschland neben seiner umfassenden Erfahrung in Forschung und Lehre auch sehr gut um die Besonderheiten des Faches DaF in Taiwan weiß und mir wertvolle Ratschläge und Hilfestellungen vor allem auch in Bezug auf meine persönliche Situation als Deutsch-Muttersprachler an einer Hochschule in Taiwan geben konnte. Weiterhin hoffte ich, durch diese Untersuchung meine Fertigkeiten im Bereich der wissenschaftlichen Forschung deutlich verbessern und somit in Zukunft meine Rolle als Lehrer und Forscher noch besser ausfüllen zu können.

1. Einleitung

1.1 Hintergrund

Nicht immer erfolgt der Austausch zwischen Forschung und Praxis im Fremdsprachenunterricht (FSU) so reibungslos und zeitnah, wie man sich das vielleicht wünschen würde (vgl. hierzu etwa Aguado und Riemer 2000; Ferraresi 2008; Riemer 2008; Tesch 2012; Lindgren und Enever 2015). Die Gründe dafür sind vielfältig und reichen von unterschiedlichen Interessen und Prioritäten zwischen Forschenden und Lehrkräften über strukturell-institutionelle Aspekte, die den Informationsaustausch behindern, bis hin zu Mängeln in den Bereichen Motivation, Wissen und Kompetenz sowie fehlenden diesbezüglichen Fortbildungsmöglichkeiten, die einem gewinnbringenden Austausch zwischen Forschung und Praxis im Wege stehen. Hu et al. (2019) ermitteln in diesem Zusammenhang unter den von ihnen befragten 152 Hochschullehrkräften in China als Ursachen für Diskrepanzen zwischen Idealvorstellungen zur Integration von Forschung in die Praxis und dem tatsächlich wahrgenommenen Ausmaß an Integration u.a. eine geringe Forschungserfahrung und -aktivität, allzu starre Lehrpläne und hohe Lehrpensen, mangelnde Motivation auf Seiten der Lernenden und Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Forschungserkenntnissen in einer auf die maximale Förderung studentischer Sprachkenntnisse ausgerichteten Unterrichtspraxis. Ellis (2003: 322) nennt zehn Voraussetzungen für die Umsetzung und Akzeptanz innovativer Ansätze im Fremdsprachenunterricht: *Unzufriedenheit, Machbarkeit, Annehmbarkeit, Relevanz, Komplexität, Explizitheit, Erprobungsfähigkeit, Beobachtbarkeit, Originalität und Aneignung* (vgl. Tesch 2012: 83-84), und im *Stages-of-concern*-Ansatz der Soziologen Hall und Hord (2006) beschreiben die sieben Stufen *Bewusstheit, erstes Interesse an Information, persönliche Bezugnahme, Handhabung, Konsequenzen, Mitarbeit und Neufokussierung* die kognitive Auseinandersetzung von Individuen mit Innovation. Die Komplexität dieser Faktoren und Prozesse verdeutlicht sehr gut die mannigfachen Herausforderungen, die die Umsetzung von Erkenntnissen der Forschung in die Unterrichtspraxis bedeuten kann. Auch für die vorliegende Untersuchung werden diese Herausforderungen von Bedeutung sein. Dreh- und Angelpunkt sind dabei stets die Lehrenden, die mit ihrem Wissen und ihren Kompetenzen, ihren Erwartungen, Vorstellungen und Zielen die Ausgestaltung des Unterrichts bestimmen und damit auch über die praktische Realisierung von Forschungserkenntnissen entscheiden.

Seit den 1990er Jahren spiegelt sich in der Forschungsliteratur zum Thema Fremdsprachenerwerb ein stetig wachsendes Interesse an den Themenfeldern Wortschatzerwerb und -vermittlung wider. Immer häufiger finden sich theoretische und empirische Arbeiten, die sich etwa mit der Struktur des mentalen Lexikons, mit Wortschatzlernstrategien oder mit der Bedeutung von formelhaften Ausdrücken in der

1. Einleitung

Wortschatzarbeit (WSA) befassen, und mit Tschirner (2004: 3) lässt sich feststellen, dass der Erkenntniszuwachs auf diesem Gebiet enorm ist.

Trotz der daraus resultierenden Forderungen nach einer angemessenen Wortschatzvermittlung im FSU scheint es jedoch auch heute noch so zu sein, dass WSA in der Unterrichtspraxis im Vergleich zu Bereichen wie Grammatik und Phonetik eine eher stiefmütterliche Rolle spielt. Viele Lehrende sehen WSA auch heute noch als notwendiges Übel, das sie notdürftig irgendwie in das reguläre Kursgeschehen zu *integrieren* suchen oder aber ganz aus dem DaF-Unterricht „auslagern“, während die Lernenden es oft gewohnt sind, sich neue Vokabeln durch das Pauken von Wortlisten einzuprägen (vgl. etwa Huneke und Steinig 2005: 169). Die Bedeutung eines breit gefächerten Wortschatzes für jede Art der fremdsprachlichen Verständigung wird zwar durchaus nicht in Abrede gestellt, eine konsequente Thematisierung von WSA im Unterricht mit einem entsprechenden Angebot an Hilfestellungen zu wortschatzspezifischen Lernmethoden bleibt jedoch eher die Ausnahme. Yeh (2013: 42) spricht in diesem Zusammenhang von einem fehlenden Bewusstsein bei Lehrenden wie Lernenden dafür, „dass der Wortschatzarbeit mindestens so viel Aufmerksamkeit wie der Grammatikarbeit geschenkt werden sollte und dass Kenntnisse über die Wortschatzlernmethoden im FSU vermittelt werden sollten“ und leitet daraus die Forderung nach einem „Umdenken, das vor allem von der Sprachpolitik mit Nachdruck gefördert werden sollte“ ab. Huneke und Steinig (2005: 146) nennen es eine „banale Erkenntnis [...], dass die Kenntnis von Wörtern die Voraussetzung von fremdsprachlicher Verständigung überhaupt ist und man dementsprechend Wortschatzarbeit einen höheren Stellenwert geben müsste“.

Auch aus meiner persönlichen Erfahrung kann ich sagen, dass WSA sowohl im Unterricht als auch zu Hause häufig zu kurz kommt. In den drei Unterrichtsstunden, die mir im Unterrichtsalltag an einer Universität in Taiwan pro Kurs und Woche zur Verfügung stehen, fehlt oft die Zeit um intensiver und wiederholt auf unterschiedliche Lernstrategien und -techniken einzugehen, und auch meine Studierenden, für die Deutsch kein Hauptfach ist, haben zu Hause nur wenig Zeit, sich mit dem Wortschatz des Deutschen eingehender auseinander zu setzen. Schließlich müssen ja die Übungen im Buch und in den Handreichungen gemacht, Grammatik gelernt und geübt, Lerntagebücher und Forenbeiträge geschrieben, Videos angefertigt und neue Lerneinheiten vorbereitet werden. Dabei spielt der Wortschatz zwar auch immer mit eine Rolle, jedoch vollzieht sich die Beschäftigung mit dem Wortschatz meistens doch nicht bewusst und explizit, sondern nur nebenbei.

Die Verantwortung für die Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen im FSU und für die Vermittlung von Techniken und Strategien zum Wortschatzlernen fällt letztendlich immer auf die Lehrenden. Sie sind es, die als Entscheidungsträger, sei es in Verwaltungsgremien oder in der Lehre in Form von Planung und konkreter Gestaltung von Unterrichtssituationen und -inhalten, über den Stellenwert der WSA im FSU

entscheiden. Da ich auch selbst als Lehrender immer wieder aufs Neue die Frage beantworten muss, welche Inhalte in meinem Unterricht angesprochen werden und welche Stellung dabei die WSA einnimmt – und dabei durchaus nicht immer souverän und mit hundertprozentiger Überzeugung, sondern oft auch sehr intuitiv handle – interessiert mich die Sichtweise meiner Kolleginnen und Kollegen in Taiwan zu diesem Thema natürlich besonders. Wie gehen andere in einem ähnlichen Umfeld mit dem Thema Wortschatz um? Machen sie sich ähnliche Gedanken wie ich? Haben sie ähnliche Probleme? Wovon machen sie ihre Entscheidungen abhängig? Inwieweit prägen eigene Lernerfahrungen ihre Lehre? Und inwieweit sind sie bei all dem mit sich selbst, ihren persönlichen Idealen und ihrem Arbeitsumfeld im Einklang und zufrieden?

Für Taiwan gibt es bislang keine Untersuchung, die sich auf die Sichtweise der Lehrenden konzentriert und versucht, die Einflussfaktoren herauszuarbeiten, die bei der WSA im DaF-Unterricht eine Rolle spielen. In der Regel wird den Lernenden und ihrem Lernerfolg in der Forschung ein weitaus größeres Interesse entgegengebracht als den Lehrenden – was zunächst verständlich ist, denn schließlich ist das Ziel jeglicher Lehrtätigkeit ja immer ein Lernerfolg auf Seiten der Lernenden – und außerdem: Lehrkraft (LK) ist man als Forschende/r ja (meistens) schließlich selbst! Dabei wird m.E. jedoch vergessen, dass wir uns, gerade weil uns am Lernerfolg der Lernenden liegt, auch und sogar ganz besonders intensiv mit uns selbst als Lehrende befassen müssen. Denn wir sind es, die durch unsere Entscheidungen nicht nur bestimmen, was im Unterricht behandelt wird, sondern auch in welcher Form und in welchem Umfang dies geschieht. LK eröffnen den Lernenden den Zugang zu Wissen und Fertigkeiten die Fremdsprache betreffend und tragen in entscheidendem Maße die Verantwortung für das Geschehen im Unterrichtsraum. Darüber hinaus sind sie es auch, die den Lernenden als Vorbilder und durch ihre Anweisungen, Hinweise und Aufträge die Richtung für deren häusliche Auseinandersetzung mit der Zielsprache vorgeben und somit eine Art von Wegweiser-Funktion für die Reise durch das noch unerforschte Territorium der fremden Sprache übernehmen.

1.2 Zielsetzung und Erkenntnisinteresse

Die vorliegende Arbeit zielt zunächst darauf ab, eine Forschungslücke zu schließen. Die Sichtweisen von DaF-Lehrenden an Hochschulen in Taiwan in Bezug auf die WSA sollen empirisch rekonstruiert werden und dabei sollen Einflussfaktoren herausgestellt werden, die über die individuelle Ebene hinaus Auswirkungen auf den Umgang mit dem Themenkomplex WSA im DaF-Unterricht haben. Mit Hilfe von Konzepten und Kategorien soll ein möglichst umfassender theoretischer Überblick über die strukturellen Merkmale dieser Sichtweisen erarbeitet werden, der allen am Forschungsgegenstand Interessierten ein möglichst vollständiges Gesamtbild zu der Perspektive der Lehrenden in Taiwan auf die WSA bieten soll. Ausgehend von einer solchen theoretischen Grundlage mögen sich dann weitere Forschungsprojekte zur WSA anbieten. Auch mag

1. Einleitung

diese Arbeit Anstoß geben zu entsprechenden Untersuchungen entweder in sprachlich-kulturell andersartigen Lehrumgebungen oder aber mit anderen Schwerpunkten.

Die Ziele, die ich mit der vorliegenden Untersuchung verbinde, sind sowohl praktischer als auch intellektueller Natur (vgl. Maxwell 2005: 15-21). Zum einen liegt mir daran, ein Gesamtbild zur WSA an den Hochschulen in Taiwan aus Sicht der Lehrenden zu erstellen und dabei Zusammenhänge und Einflussfaktoren aufzudecken, die Auswirkungen auf die Entscheidungen der Lehrenden und somit auf die WSA im Unterricht allgemein haben. Dabei hoffe ich, auch Anhaltspunkte für die Beantwortung von Fragen wie (1) *Wie sollte eine ideale Unterrichtssituation aussehen, damit der WSA genügend Raum eingeräumt werden kann?* Und (2) *Was kann im unterrichtlichen Alltag an WSA geleistet werden, was nicht?* Zu finden. Die an den Interviews beteiligten LK hoffe ich gleichzeitig durch den Austausch unterstützen zu können, indem ich WSA aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchte und sie zur intensiven Reflexion ihrer eigenen Lehrsituation anrege. Womöglich ergeben sich für einzelne auch hilfreiche Denkanstöße im Sinne einer noch effektiveren WSA, die positive Auswirkungen auf die unterrichtliche Tätigkeit haben könnten. Weiterhin sollen die Ergebnisse der Untersuchung auch Anlässe für weitere Forschung in diesem bislang wenig beleuchteten Bereich eröffnen. Durch eine Befragung von Lehrenden, der Berufsgruppe also, die ja an jeglichem Unterrichtsgeschehen stets maßgeblich beteiligt ist, soll eine im Alltag des Unterrichts verankerte strukturelle Übersicht über die verschiedenen auf die WSA einwirkenden Einflussfaktoren entwickelt werden, in der die Kognitionen der LK zu dieser Thematik sowie deren Kontext, Bedingungen und Konsequenzen erfasst werden sollen. Dabei geht es in erster Linie um ein besseres Verständnis, und zwar ein besseres Verständnis für die Bedeutung, die die LK an Hochschulen in Taiwan der WSA im DaF-Unterricht zuschreiben und ein Verständnis für die Prozesse, die dabei ablaufen. Das aus der Untersuchung abgeleitete theoretische Gesamtbild, in dem dieses Verständnis zusammengefasst werden soll, wird dann Anhaltspunkte für die Beantwortung von Fragen wie den folgenden geben können: *Wie funktioniert WSA im Unterricht an den Hochschulen in Taiwan? Wird WSA wirklich vernachlässigt? Falls ja, welche Prozesse führen dazu? Wie arbeiten andere Lehrende unter ähnlichen Bedingungen wie ich? Gibt es Unterschiede in den Sichtweisen von muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Lehrenden? Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit anderen Kolleginnen und Kollegen? Wie definieren andere Lehrende sich selbst und im Verhältnis zu Institutionen und Lernenden? Welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus möglicherweise für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften ableiten?*

1.3 Aufbau der Arbeit

Nach der Einleitung, in der Hintergrund, Zielsetzung und Erkenntnisinteresse der Arbeit dargelegt wurden, stehen in Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen der Untersuchung im Vordergrund. Dabei sollen zunächst Forschungsgegenstand und Forschungsfeld und die sich daraus ergebenden Forschungsfragen genauer beschrieben werden (2.1), um

dann unter Einbeziehung der einschlägigen Lerntheorien und Spracherwerbsmodelle auf das Lernen und Vermitteln von Wortschatz einzugehen und unterrichtsdidaktische und lehrmethodische Umsetzungsmöglichkeiten darzustellen (2.2). In Kapitel 3 werden die Entscheidungen bezüglich der Methodologie und Methodik der Untersuchung erläutert. Hier werde ich darlegen, welche Faktoren und Überlegungen mein Vorgehen in Bezug auf den methodologischen Zugang zum Forschungsfeld bestimmt haben. Dabei werde ich die Methodenwahl begründen (3.1) und meine Subjektivität als Forscher reflektieren (3.2), um dann auf die Datenbearbeitung einzugehen und das Vorgehen bei der Datenerhebung und Datenauswertung darzustellen (3.3). Daran anschließend wird die Rolle der Gütekriterien in der qualitativen Forschung näher beleuchtet (3.4). Hier werde ich sinnvolle Kriterien für die Qualitätsüberprüfung qualitativer Forschungsansätze diskutieren und im Hinblick auf meine Vorgehensweise ausführen. Kapitel 4 referiert die Ergebnisse der empirischen Untersuchung. Dies geschieht zunächst auf der Grundlage der durchgeführten Einzelfalluntersuchungen (4.1), um dann ausgehend von einer ersten übergreifenden Einordnung der auf die erhobenen Lehrendenkognitionen in den Einzelfällen wirkenden Einflüsse (4.2) die fallübergreifende Analyse und die Entwicklung eines Gesamtstrukturbilds darzustellen (4.3). In Kapitel 5 werde ich die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Bezug auf die Beantwortung meiner Forschungsfragen reflektieren und einordnen. Kapitel 6 schließlich wird die Reichweite der Ergebnisse näher in Augenschein nehmen und eine kritische Reflexion meiner methodischen Vorgehensweise bieten. Im letzten Kapitel (7) soll dann noch einmal zurückblickend Resümee gezogen werden, bevor ein Ausblick auf mögliche Anschlussforschungen sowie Möglichkeiten zu praktischen Umsetzungen der Untersuchungsergebnisse im DaF-Kontext in Taiwan die Arbeit beschließt.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

2.1.1 Lehrendenkognitionen

Die Gedankenwelt von LK wird etwa seit Anfang der 1980er Jahre verstärkt erforscht (vgl. Terhart 1995: 230. Die dabei eingenommenen Perspektiven waren entweder allgemein auf die Berufsgruppe der LK gerichtet (Dann 1989; Koch-Priewe 1986; Wagner 1984; Calderhead 1996; Pajares 1992) oder aber es wurden Lehrende bestimmter Unterrichtsfächer in den Fokus gerückt, wie so auch im Bereich der Fremdsprachenforschung (Freeman 2002; Borg 2003, 2006; Morkötter 2005). Bei Caspari (2014) findet sich eine umfassende Übersicht für die zwischen 2000 und 2013 im deutschsprachigen Raum erschienenen Forschungsarbeiten, die sich mit den subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften auseinandersetzen. Die folgenden Arbeiten befassen sich dabei mit weiter gefassten thematischen Fragestellungen:

Appel (2000) kommt in seiner Interviewstudie zum fremdsprachendidaktischen Erfahrungswissen von LK zu dem Schluss, dass es sich dabei um ein flexibles System von aus fachlichem Wissen, persönlichem Wissen und Situationswissen bestehenden Orientierungen handelt, das in hohem Maße durch die Kultur des Lehrberufs geprägt und somit als „soziales Wissen“ zu deuten ist. Darüber hinaus befasst sich Appel ausgehend von den erhobenen Interviewdaten 2009 erneut mit der Thematik und untersucht die fremdsprachendidaktischen Positionen zum Lesen von Literatur im Englischunterricht in der Sekundarstufe I (Appel 2009).

Dirks (2000) untersucht mit autobiographisch-narrativen Interviews die Professionalisierung von LK des Englischen in den ostdeutschen Bundesländern und entwickelt dabei ein entwicklungstheoretisches Prozessmodell für produktive bzw. verhinderte Neuorientierung, in dem strukturelle Kernprobleme professionellen Handelns und die Bedeutung von Basiskompetenzen deutlich werden.

Caspari (2003) untersucht in ihrer Interviewstudie das berufliche Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrkräften und modelliert das komplexe Zusammenspiel der Einzelkomponenten dieses Konzepts als „subjektive Großtheorie“, die sich aus Wissen, Einstellungen, Absichten und Gefühlen zusammensetzt. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung betonen „die eminent hohe Bedeutung der eigenen schulischen Lernerfahrungen auch noch nach langen Jahren der beruflichen Praxis“ sowie „die Wichtigkeit zentraler Überzeugungen“ und „die generell hohe Änderungsresistenz gegenüber Neuem“ (ebd.: 271) und verweisen auf die Notwendigkeit einer stärker reflexiv ausgerichteten Lehrerbildung.

2.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

Auch die Arbeiten von Dahnken (2005), Viebrock (2007), Wiese (2009) und Savchuk (2011) untersuchen weiter gefasste Fragestellungen in Bezug auf die subjektiven Sichtweisen von LK. In der Untersuchung von Dahnken geht es um die didaktische Rekonstruktion von fremdsprachlichem und bilinguaem Unterricht bezogen auf das Unterrichtsfach Englisch in der Hauptschule. Viebrock behandelt subjektive didaktische Theorien von LK im bilingualen (D-E) Erdkundeunterricht. Wiese geht den subjektiven Theorien von Lehrenden im Tertiärsprachenunterricht (SP) auf den Grund. Savchuk befasst sich mit den subjektiven Sichtweisen von angehenden Russischlehrkräften mit russischsprachigem Hintergrund. Weiterhin nennt Caspari die Arbeiten von Zydatiß (2003), Müller-Schneck (2006), Mentz (2007) und Ziegelwagner (2007), deren Fokus durch die Konzentration auf unterschiedliche Aspekte (Chancen, Probleme, Rahmenbedingungen) des bilingualen Sachfachunterrichts (CLIL) aus Sicht der LK enger gefasst ist.

Neben diesen in ihrer Thematik eher weiter gefassten Studien kann Caspari eine ganze Reihe von Arbeiten anführen, die sich in ihren Fragestellungen in erster Linie mit den subjektiven Sichtweisen in Bezug auf Einzelaspekte des FSU befassen, und die sich den folgenden Kategorien zuordnen lassen:

- Bilingualer Sachfachunterricht (neben den im letzten Abschnitt genannten Arbeiten auch Krampitz 2007; Kollenrott 2008; Müller-Bittner 2008);
- Grammatik und kommunikative Kompetenzen (Phipps und Borg 2009; Wong und Barrea-Marlys 2012; Finkbeiner 2005; Porsch 2010; Tesch 2010; Hermans-Nymark 2009);
- Evaluation von Lernerleistungen (Lochtman 2003; Bohnensteffen 2010; Pfingsthorn 2010; Arras 2007; Hochstetter 2011; Bartholmé 2007; Drese 2007; Hochstetter 2011; Vogt 2010);
- Mehrsprachigkeit – Mehrkulturalität – interkulturelles Lernen (Hu 2003; Fäcke 2011; Neveling 2012; Morkötter 2005; Grau 2001);
- Prinzipien modernen Fremdsprachenunterrichts (Mayer 2002; Reinartz 2003; Martinez 2008; Meyer et al. 2007; Schart 2003)

Abschließend erwähnt Caspari in ihrer Übersicht noch zwei weitere Arbeiten, die sich mit anderen Themen auseinandersetzen, zum einen eine Fragebogenstudie zur Lehrendenperspektive auf den Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe (Kolb 2009), zum anderen eine Fallstudie mit einer Befragung zur Auswahl und dem Umgang mit literarischen Texten zweier homosexueller LK (Decke-Cornill et al. 2008) (vgl. Caspari 2014: 29). Weiterhin hält Caspari fest, dass häufig auch verschiedene Forschungsfelder behandelt werden und führt als Beispiel die Kombination aus Berufsbiografie plus Lehrerkognitionen plus Lehrerhandeln an (vgl. Caspari 2014: 30).

2. Theoretische Grundlagen

Bezüglich der in den angeführten Forschungsarbeiten zur subjektiven Sichtweise der Lehrenden zum Tragen kommenden Forschungsansätze kommt Caspari (vgl. 2014: 31) zu dem Schluss, dass eine Zuordnung zu einer bestimmten Kategorie häufig schwerfällt, da zum einen „in der empirischen Fremdsprachendidaktik die Tradition, sich einem Forschungsansatz zuzuordnen, bis auf das FST (Forschungsprogramm Subjektive Theorien, MS) nach wie vor eher gering“ ist und zum anderen „das Gütekriterium der Gegenstandsangemessenheit die Suche nach einem eigenen, zur jeweiligen Fragestellung und zum jeweiligen Erkenntnisinteresse passenden Design – unabhängig von bestehenden Forschungsansätzen“ unterstützt. Als Beispiele für Arbeiten, die sich zumindest teilweise auf das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST, vgl. Groeben 1988a, 1988b) beziehen, nennt Caspari in diesem Zusammenhang Caspari (2003), Dahnken (2005), Morkötter (2005), Viebrock (2007), Wiese (2009), Savchuk (2011).

Im Laufe der Jahre hat sich im Zusammenhang mit der Erforschung der Gedankenwelt von LK eine große Vielfalt von Termini herausgebildet (vgl. Pajares 1992; Borg 2003). Die dabei entwickelten Konzepte überschneiden sich inhaltlich zum Teil erheblich, so dass ähnliche Sachverhalte häufig unterschiedlich benannt, oder aber dieselben Begriffe unterschiedlich ausgelegt werden (vgl. Clandinin und Connelly 1987). Für den englischsprachigen Raum findet sich bei Borg (2006), der in seiner Rezension 180 Studien zum Thema Lehrenden-Kognitionen (teacher cognition) aus den Bereichen Erst-, Zweit- und Fremdsprachenforschung bei Lehrenden in der Ausbildung, im Beruf und in Bezug auf einzelne Sachfelder (Grammatik, Lesen, Schreiben) nach Forschungsansatz, Erhebungsinstrumenten und Datenanalysemethoden untersucht, eine gute Übersicht über diese Vielfalt von Namen und Bezeichnungen, die sich nicht scharf voneinander abgrenzen lassen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass eine Unterscheidung von Denken in Form von Überzeugungen (beliefs) und Wissen (knowledge) in der Forschung als kaum realisierbar und auch wenig sinnvoll angesehen wird (vgl. Grossman et al. 1989: 31; Woods 1996). Caspari (2003: 32) vermutet mit Grossman (vgl. 1995: 20–22), dass dies dem Umstand geschuldet ist, dass sich die „Forschungen zum Lehrer-Wissen mit sechs sehr großen Bereichen befassen“, nämlich (1) „dem Wissen über fachwissenschaftliche fachdidaktische Inhalte“, (2) „dem Wissen über Lerner und Lernen“, (3) „dem Wissen über Pädagogik und Methodik“, (4) „dem Wissen über Lehrpläne und ihre Entwicklung“, (5) „dem Hintergrundwissen für die verschiedenen Teilaspekte der Lehrtätigkeit“ und (6) „dem Wissen über sich selbst“, während Verloop et al. (2001: 446) es mit der engen Verbundenheit von Überzeugungen und Wissen in den Köpfen der Lehrenden erklären: „in the mind of the teacher, components of knowledge, beliefs, conceptions, and intuitions are inextricably intertwined“ und einen Verweis auf die Bedeutung der komplexen Gesamtheit von Kognitionen ergänzen: „In investigating teacher knowledge, the main focus of attention is on the complex totality of cognitions, the ways this develops, and the way this interacts with teacher behaviour in the classroom“.

2.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht die Erfassung der Sichtweisen von Lehrenden, die sich in Form von Denken, Wissen, Glauben und Fühlen niederschlagen können. Für die Entwicklung eines möglichst umfassenden theoretischen Gesamtbildes, in dem sich alle Einzelfälle des Forschungsfeldes und alle Einflussfaktoren wiederfinden, ist eine Trennung dieser Bereiche weder sinnvoll noch praktisch umsetzbar. Um die Gesamtheit dieser kognitiven Aspekte benennen zu können, soll daher unter Bezugnahme auf Borg (2003; 2006: 35) auf den Oberbegriff der Lehrenden-Kognition („teacher cognition“) zurückgegriffen werden, mit dem die nicht zu beobachtende kognitive Dimension des Unterrichtens, „what teachers know, believe and think“ (Borg 2003: 81, 2012: 11) gemeint sein soll. Lehrenden-Kognitionen zeichnen sich demnach aus durch ihre Unausgesprochenheit, ihre Individualität, ihren Praxisbezug sowie ihren veränderlichen, dynamischen Charakter, der stets den Einflüssen aus Ausbildung und Beruf unterliegt:

Teacher cognition can thus be characterized as an often tacit, personally-held, practical system of mental constructs held by teachers and which are dynamic i.e. defined and refined on the basis of educational and professional experiences throughout teachers' lives (Borg 2006: 35).

In diesem Konstrukt werden neben Einstellungen und Selbstverständnis auch Emotionen nicht als Gegenstück, sondern vielmehr als weitere Aspekte dieser nicht beobachtbaren Dimension des Lehrberufs angesehen, da das Lernen und Handeln im Beruf stets dem Einfluss von affektiven Reaktionen auf Erfahrungen unterworfen ist:

[...] I also include as part of teacher cognition constructs such as attitudes, identities and emotions, in recognition of the fact that these are all aspects of the unobservable dimension of teaching. Identity, in particular, while not a salient theme in my 2006 analysis, has since emerged as a contemporary area of interest in language teacher education (e.g. Miller, 2009; Morton & Gray, 2010; Tsui, 2007) and should be given as an important strand of teacher cognition research. Emotion, on the other hand, has typically been viewed in opposition to cognition; however, it has never been my intention to exclude emotion from the study of language teacher cognition, given that our learning and actions as professionals are shaped by our emotional responses to our experiences. Beliefs, in particular, have an affective quality to them (Nespor, 1987), which by definition implies a role for emotion. Contemporary thinking in neuroscience does in fact argue against traditional divisions between the rational and emotional dimensions of decision-making. For example, Lehrer (2009: 26) argues that ‘the process of thinking requires feeling, for feelings are what let us understand all the information that we can’t directly comprehend. Reason without emotion is impotent.’ The study of teacher cognition, given its concern for understanding the unobservable dimension of teachers’ lives, in no way excludes attention to emotions (Borg 2012: 11–12).

Kognition und Emotion – eine Begriffsklärung

Nach Wolff (vgl. 2004: 92–94) bedeutet Lernen stets Konstruktion, wobei die Prozesse dieser Konstruktion sowohl über kognitive als auch über emotionale Prozesse gesteuert werden. Auch Döveling (2005) verweist auf die Bedeutung beider Aspekte für das Lernen und unterscheidet zwischen einer „simultanen Form der Weltkonstruktion und -aneignung“ durch Emotion auf der einen und einer „sequentiellen Form der Weltkonstruktion“ in Kognition, Symbol und Sprache auf der anderen Seite.

Für den FSU betonen Börner und Vogel (vgl. 2004: IX–X) die Bedeutung einer emotional positiven Gestaltung von Lernprozessen und fordern dazu auf, dem

2. Theoretische Grundlagen

alltäglichen Leben entsprechend auch im FSU der Entwicklung und Versprachlichung von Gefühlen einen wesentlichen Platz einzuräumen. Nur wenn wir die mit dem Lernen verbundenen Vorgänge auch emotional positiv gestalten, sei das Individuum in seiner Gesamtheit des Denkens, Fühlens und Handelns tatsächlich ernstgenommen. Zudem sei es aufgrund von Belegen aus der Neurobiologie „nicht gerechtfertigt, Kognition und Emotion zu trennen, vielmehr spricht vieles für eine reziproke funktionelle Komplementarität, ja sogar eine nicht nur funktionelle, sondern auch strukturelle Verschränkung beider Systeme, die über die bekannten und relativ gut belegten emotionalen Beeinflussungsmechanismen kognitiver Prozesse und Kognitionen sowie den Verarbeitungskapazitäten hinausgeht“ (Börner und Vogel 2004, IX).

Wenn in der vorliegenden Untersuchung auch sowohl Emotionen als auch Kognitionen unter dem Begriff der Lehrendenkognitionen zusammengefasst und erhoben werden sollen, so ist doch zunächst eine Abgrenzung dieser beiden Begriffe voneinander in Form einer Begriffsklärung sinnvoll. Was genau ist unter Emotionen zu verstehen, und wie unterscheiden sich Emotionen von Kognitionen?

Duden online definiert Kognition als „Gesamtheit aller Prozesse, die mit dem Wahrnehmen und Erkennen zusammenhängen“ (Duden online). In der Psychologie wird der Begriff etwas genauer gefasst. Unter Kognition versteht man dort „Prozesse des Wissens, einschließlich Aufmerksamkeit, Erinnerung und Schlussfolgern; auch der Inhalt dieser Prozesse wie Begriffe und Gedächtnisinhalte“ (Gerrig und Zimbardo 2008), und kognitive Prozesse werden als „Höhere geistige Prozesse wie Wahrnehmung, Gedächtnis, Sprache, Problemlösen und abstraktes Denken“ gesehen (Gerrig und Zimbardo 2008).

Lochtman und Lutjeharms (2004: 173–174) verstehen unter Kognition „Gedächtnisprozesse bei der Informationsverarbeitung“ und verweisen darauf, dass die Forschung zur Rolle der Emotion bei der Kognition noch in der Anfangsphase steckt. Informationen, die stark negativ oder stark positiv bewertet werden und somit mit Emotionen zusammenhängen, werden vom Menschen als wichtig eingestuft und stehen damit im Fokus der Aufmerksamkeit, wodurch sie besser behalten werden. Dies gilt auch für das Erlernen einer Fremdsprache. Hier kann davon ausgegangen werden, dass negative Gefühle in Bezug auf die FS eher zur Ausbildung von Vermeidungsstrategien führen, während andererseits Lernerfolge dazu führen, dass die FS als leichter empfunden wird und ihre Verarbeitung müheloser verläuft, was wiederum positive Gefühle der FS gegenüber hervorruft (vgl. Lochtman und Lutjeharms 2004: 174).

In der Neurowissenschaft wird davon ausgegangen, dass es zwei verschiedene Emotionssysteme gibt. Das primäre Emotionssystem bedarf keiner kognitiven Verarbeitung und basiert auf angeborenen Grundgefühlen wie Wut und Furcht, während das sekundäre oder kognitiv-affektive Emotionssystem durch Verknüpfung primärer Emotionen mit spezifischen gelernten Informationen im Kontext der eigenen

2.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

Autobiografie und des soziokulturellen Hintergrunds eine kognitive Verarbeitung umfasst – zu denken sei hier etwa an Empfindungen von Stolz, Scham und Gemütlichkeit (vgl. Vaas 2000). Die Psychologie versteht Emotionen als ein „komplexes Muster von Veränderungen; es umfasst physiologische Erregung, Gefühle, kognitive Prozesse und Verhaltensreaktionen als Antwort auf eine Situation, die als persönlich bedeutsam wahrgenommen wurde“ (Gerrig und Zimbardo 2008).

In Bezug auf die Funktion von Emotionen wird davon ausgegangen, dass die zentrale Bedeutung in der Organisation und Motivation des Verhaltens sowie durch ihren Ausdruck anderen gegenüber auch in der Kommunikation zwischen Individuen und der Beeinflussung des Verhaltens anderer Organismen besteht (vgl. Vaas 2000).

Als mit dem Begriff der Emotion verwandte Begriffe sind Gefühl, Affekt und Stimmung zu nennen. Laut Lexikon der Neurowissenschaft (vgl. Vaas 2000) beschreibt Gefühl häufig das subjektive Erleben einer auch anderweitig zum Ausdruck kommenden Emotion, während Affekte sich durch ihre Intensität und Kurzzeitigkeit von Emotionen abheben und eine desorganisierende bzw. einengende Wirkung auf Verhalten und Erleben haben – zu denken sei hier etwa an Wut- oder Panikanfälle und Freudentaumel. Stimmungen, wie etwa Mutlosigkeit oder Niedergeschlagenheit, seien wiederum als Emotionen ohne klaren Reiz-, Situations-, Tätigkeits- und Bedürfnisbezug zu verstehen. Sie bilden als längerfristige Emotionen den „Hintergrund“ des Erlebens. Weiterhin unterscheidet Vaas zwischen einfachen und komplexen Gefühlen, wobei erstere von „Sinnesempfindungen (z.B. unangenehm wirkende Gerüche), Körperempfindungen (z.B. Unbehagen bei Krankheit), Tätigkeitsempfindungen (z.B. Anspannung bei konzentrierter Arbeit) und konkreten Bedürfnissen (z.B. Lust am Essen)“ ausgelöst werden und letztere auf „Vorstellungen oder Einstellungen (z.B. freudige Erwartung, Angst vor Mißerfolg), Gefühlen der Selbsteinschätzung und -besinnung (z.B. Scham, Schuld) sowie emotionalen Komponenten sozialer Einstellungen (z.B. Sympathie) und Werturteile“ beruhen.

Emotionale Reaktionen lassen sich demnach auf vier Ebenen beschreiben (vgl. Vaas 2000). Neben den mit ihnen verbundenen Änderungen im vegetativen Nervensystem, folgen sie einer Intentionalität, haben eine Ursache und auch eine Funktion. Auf der Ebene der Intentionalität orientieren sich Emotionen am emotional erregenden, womöglich auch nur imaginären, Gegenstand bzw. Sachverhalt, und sind dabei abhängig „von den übrigen Meinungen, Wünschen usw. des Subjekts“. Mit dieser Orientierung einher geht eine Unterbrechung oder Desorganisation des aktuellen Verhaltens und eine eventuelle Annäherung oder Vermeidung. Was die Ursachen angeht, so vertritt Richard Lazarus die Meinung, dass nicht physiologische Erregung selbst, sondern kognitive Repräsentationen und Interpretationen für die Entstehung von Gefühlen verantwortlich sind, während Robert Zajonc davon ausgeht, dass als Ursache nicht die kognitiven Bewertungen, sondern vielmehr unbewusste Affekte entscheidend sind. Emotionen wären insofern primär als „handlungsanregende Motivationen, als Markierungen

2. Theoretische Grundlagen

kognitiver Prozesse und als Anstifter für bestimmte Denkvorgänge“ (vgl. Vaas 2000) zu verstehen.

„Unbewußte Bewertungen stehen zwischen Reizen und Reaktionen und zwischen Reizen und Gefühlen, denn das Gehirn muß aus der Fülle der Reize auswählen und viele ignorieren“ (Vaas 2000). Zu bedenken ist hier, dass die Ursache für eine Emotion nicht unbedingt in unmittelbar vorhandenen Reizen zu suchen ist, sondern auch in der Aktivierung impliziter Gedächtnisinhalte liegen kann. Vaas fasst zusammen, dass viel dafür spreche, dass es sich bei Emotion und Kognition um „getrennte, aber wechselwirkende mentale Funktionen bzw. Hirnsysteme“ (Vaas 2000) handelt und begründet:

- 1) Die perzeptuelle Repräsentation eines Objekts wird vom Gehirn getrennt von der Bewertung der emotionalen Bedeutung dieses Objekts verarbeitet: Bestimmte Hirnläsionen unterbinden die Bewertung, nicht aber die Wahrnehmung.
- 2) Die Bewertung kann einsetzen, bevor die Wahrnehmungssysteme den Reiz vollständig verarbeitet haben. Mitunter weiß das Gehirn sogar, ob etwas gut oder schlecht ist, bevor es genau weiß, um was es sich überhaupt handelt.
- 3) Die neuronalen Grundlagen für die Erinnerungen an emotionale Bedeutungen von Reizen unterscheiden sich von jenen für die kognitive Verarbeitung dieser Reize.
- 4) Die emotionalen Bewertungssysteme sind enger mit den Systemen für die Steuerung emotionaler Reaktionen verknüpft als die Systeme für kognitive Prozesse. Letztere sind flexibler und geben einen Entscheidungsspielraum, während erstere fast automatisch zu den emotionalen Reaktionen führen“ (Vaas 2000).

2.1.2 Fremdsprachenunterricht in Taiwan

Aufgrund einer sehr bewegten Geschichte, die in weiten Teilen durch Zuwanderung, Okkupation, territoriale Ansprüche verschiedener Mächte und die Suche nach der eigenen Identität geprägt war, war die Bevölkerung Taiwans im Laufe der Jahrhunderte den verschiedensten sprachlichen und kulturellen Einflüssen ausgesetzt. Daraus ergaben sich unterschiedliche linguistische Notwendigkeiten, die sich auch stets im Bildungssystem widerspiegeln und die im Laufe der Zeit zu einer verbreiteten individuell unterschiedlich ausgeprägten Mehrsprachigkeit in der Bevölkerung führten. So sind heute nach langen Phasen restriktiver Sprachenpolitik vom Ende des 19. Jahrhunderts bis in die späten 80er Jahre des 20. Jahrhunderts, in denen zunächst das Japanische und dann das Hochchinesische (Mandarin) die alleinige Sprache der Öffentlichkeit waren, neben dem Hochchinesischen als Amtssprache nun auch das Taiwanische, bei dem es sich um eine Variante des Hokkien, einer sinitischen Sprache, handelt, Hakka, ebenfalls eine sinitische Sprache, sowie die verschiedenen zur austronesischen Sprachfamilie gehörenden Sprachen der 16 anerkannten indigenen Volksgruppen Unterrichtssprachen an den Grundschulen Taiwans, und die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler spricht als Erstsprachen sowohl Hochchinesisch als auch Taiwanisch. Lay spricht hier von einem „*additiven Bilingualismus* mit dem parallelen oder sukzessiven Erwerb des Sprachenpendants Taiwanisch (L₁)/ Chinesisch (L₂) bzw. Chinesisch (L₁)/Taiwanisch (L₂)“ (Lay 2009: 25), mit dem die Mehrzahl aufwächse.

2.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

Die Bedeutung von Fremdsprachen für Ausbildung und Beruf in einer globalisierten Welt wurde auch in Taiwan erkannt, und so bieten die öffentlichen Schulen neben der ersten Fremdsprache Englisch als Pflichtfach auch etwa Japanisch, Koreanisch, Latein, Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch als zweite Fremdsprachen an. Das Interesse am Deutschen im Oberschulbereich nimmt nach einem Abflauen im zweiten Schulhalbjahr 2013, in dem der Anteil der Deutschlernenden an der Gesamtzahl der L3-Lernenden bei nur 8,38% lag, aktuell wieder zu (vgl., auch für die folgenden Zahlen, Fachzentrum für den Unterricht in zweiten Fremdsprachen an Oberschulen (Gāoji zhōngxué dì èr wàiyǔ jiàoyù xuékē zhōngxīn) 2015). So lagen die Zahlen für das erste Schulhalbjahr 2015 bereits bei 11,41%. Im ersten Halbjahr des Schuljahres 2015 lernten taiwanweit 6112 Schülerinnen und Schüler in einem von 212 Deutschkursen an 243 Oberschulen Deutsch. Damit lag Deutsch im Oberschulbereich zahlenmäßig nach Japanisch und Französisch (7054 / 244) an dritter Stelle von insgesamt 14 derzeit angebotenen zweiten Fremdsprachen, gefolgt von Spanisch (5722 / 204) und Koreanisch (4259 / 149). Erstaunlich ist dabei, dass die Anzahl der Deutschlernenden im Vergleich zum zweiten Halbjahr 2014 um 800 anstieg, während die Zahlen für Japanisch, Französisch und Spanisch im selben Zeitraum rückläufig waren. Mögliche Ursachen für diese Zunahme an Interesse liegen vielleicht in der großen wirtschaftlichen Stabilität Deutschlands während der Eurokrise, sowie in der Europa- und Flüchtlingspolitik der Bundesregierung, die in weiten Teilen Asiens als Zeichen für die Stärke und Weltoffenheit Deutschlands wahrgenommen werden und Deutschland somit für viele zu einem attraktiven Aufenthaltsland für Studium und Beruf werden lassen. Darüber hinaus spielt sicher auch die Tatsache, dass zurzeit fünf Oberschulen in Nord- und Südtaiwan zusammen mit der Deutschen Schule Taipei Partner der vom Auswärtigen Amt und anderen deutschen Kulturmittlern wie etwa dem Goethe-Institut ins Leben gerufenen Partnerschul-Initiative (PASCH) sind, die taiwanischen Schülerinnen und Schülern seit 2008 Stipendien bereitstellt und Austauschprogrammen mit deutschen Schulen ermöglicht.

Auch in den Studiengängen der taiwanischen Hochschulen spiegelt sich die große Bedeutung, die Fremdsprachen in Taiwan zugemessen wird, wider. Im Rahmen eines Hauptfachstudiums können dort Japanisch, Koreanisch, Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch, Arabisch und Türkisch belegt werden. Darüberhinaus gibt es im Wahlbereich auch Angebote für Latein, Hebräisch, Altgriechisch, Persisch, Portugiesisch, Tschechisch, Thailändisch, Vietnamesisch und Malaiisch (Bahasa Malaysia) (vgl. Lay 2009: 24). Auch die Gebärdensprache Taiwanese Sign Language (TSL), die unterschiedlichen Quellen zufolge von etwa 30000-80000 Gehörlosen verwendet wird (vgl. Lay 2009: 24 sowie Tai und Tsay 2015: 771) soll in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben. TSL wird in Taiwan an drei Schulen für Gehörlose in Nord-, Mittel- und Südtaiwan gelehrt und findet beispielsweise auch im Fernsehen Verwendung, so etwa bei der Ausstrahlung wichtiger Nachrichten (vgl. auch

2. Theoretische Grundlagen

die Internetseite für Gehörlose des Senders Public Television Service: <http://www.pts.org.tw/see>).

Was die Situation des Deutschen angeht, so lernten 2020 laut Angaben des Auswärtigen Amts 23609 Menschen in Taiwan Deutsch, 6130 davon im Schulbereich und 5000 im Hochschulbereich, während 81 taiwanische Hochschulen Deutsch als Fremdsprache anboten (vgl. Auswärtiges Amt 2020). Als Hauptfach kann man Deutsch zurzeit an den fünf Deutschabteilungen der Universitäten Fu Jen Catholic University, National Kaohsiung First University of Science and Technology, Soochow University, Tamkang University und Wenzao Ursuline University of Languages sowie in den Studiengängen Europastudien und Tourismus der Dayeh University und Europäische Sprachen und Kulturen der National Chengchi University wählen. Die drei Universitäten Fu Jen Catholic University, Soochow University und National Kaohsiung First University of Science and Technology bieten darüber hinaus auch Masterprogramme für Deutsch an (vgl. Deutscher Akademischer Austauschdienst Taipei). Von offizieller deutscher Seite hält weiterhin das Goethe-Institut in Taipei im Rahmen seiner Sprach- und Kulturarbeit ein breites Angebot an Deutschkursen, Sprachstandsprüfungen und kulturellen Veranstaltungen bereit. Im Jahr 2020 betrug die Anzahl der DaF-Lernenden dort 5515. Schließlich gibt es auch eine ganze Reihe von universitären Weiterbildungszentren und privaten Sprachschulen, in deren Kurskatalog auch Deutsch vertreten ist. Das Auswärtige Amt nennt hier in der Kategorie Erwachsenenbildung, genauer gesagt „außerschulische und außeruniversitäre DaF-Lernangebote für alle Altersklassen“ ohne Goethe-Institut, eine Zahl von 6964 Lernenden (vgl. Auswärtiges Amt 2020).

Das Goethe-Institut nennt auf seiner Webseite 10 Gründe, die für das Erlernen der deutschen Sprache sprechen: 1. Eine Verbesserung der Kommunikation mit deutschsprachigen Geschäftspartnern, 2. Eine Verbesserung der Chancen auf eine globale Karriere bei einer deutschen Firma, 3. Eine Karriere in Tourismus und Hotelfach, 4. Die große Bedeutung des Deutschen als zweitwichtigste Sprache in Wissenschaft und Forschung, 5. Die Bedeutung multilingualer Kommunikation für den Medien- und Informationsbereich, 6. Besseres Verständnis von Menschen in den multikulturellen Gesellschaften deutschsprachiger Länder, 7. Tiefere Reiseerlebnisse auch in Osteuropa, 8. Genuss Literatur, Musik, Kunst und Philosophie, 9. Studien- und Arbeitsmöglichkeiten in Deutschland, sowie 10. Austauschprogramme (vgl. Goethe-Institut zur Pflege der Deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der Internationalen Kulturellen Zusammenarbeit.).

Der Entscheidung, Deutsch zu lernen, soweit es denn eine bewusste Entscheidung ist – siehe dazu auch die Einschätzung von Merkelbach, der 2010 davon ausgeht, dass kaum mehr als 10% der Studierenden der Deutschabteilungen bei Aufnahme des Studiums motiviert sind, dieses Fach zu studieren (vgl. Merkelbach 2011: 130) – liegen, so lässt sich aus den Kommentaren einzelner Lernender schließen, in Taiwan viele individuell unterschiedliche Beweggründe zu Grunde, die von einem vagen Interesse an der

2.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

deutschen Kultur bis zu ganz konkreten Karriere- oder Studienplänen reichen. Das Bild, das die Lernenden von der Zielkultur haben, ist dabei zum einen durch die Berichterstattung in den Medien, zum anderen durch persönliche Erfahrungen und Erzählungen anderer geprägt. Oftmals sind es die Eltern, die den ersten Anstoß geben, da sie Deutschland für ein wirtschaftlich stabiles Land halten, persönliche Kontakte zu Deutschsprechenden haben, positive Reiseerfahrungen gesammelt haben, selbst irgendwann einmal etwas Deutsch gelernt haben oder ihren Kindern einfach eine Alternative zu den gängigen Fremdsprachen wie Englisch und Japanisch aufzeigen wollen. Hinzu kommen persönliche Vorlieben etwa für ausgefallene Sprachen, deutsche Automarken, deutschsprachige populäre Musik, deutschsprachige Autoren, deutschsprachige Filme, die deutsche Fußballnationalmannschaft und ihre Stars, deutschsprachige Philosophie, unterschiedliche Aspekte der deutschen Geschichte usw., und es ist nicht verwunderlich, dass Deutsch im universitären Bereich traditionell in den Studiengängen der Rechtswissenschaften, der Philosophie und der Musikwissenschaften besonders beliebt ist. Gleichzeitig ist aufgrund der im Bereich der Wirtschaftswissenschaften inzwischen recht verbreiteten englischsprachigen Studienprogramme in Deutschland, die immer mehr Studierende auch aus Taiwan anziehen, in den letzten Jahren auch ein wachsendes Interesse in verwandten Studiengängen an einem gewissen Basiswissen in Bezug auf die deutsche Sprache festzustellen. Schließlich ist Deutschland mit einem Handelsvolumen von 23,03 Mrd. US-Dollar (Exporte nach Deutschland: 8,81 Mrd. US-Dollar; Importe aus Deutschland: 14,2 Mrd. US-Dollar) der größte Handelspartner Taiwans in Europa (vgl. Ministry of Economic Affairs 2023).

Studierende, die an den Hochschulen in Taiwan Deutsch lernen, haben in der Regel mindestens acht Jahre schulischen Englischunterricht durchlaufen, bevor sie sich der deutschen Sprache zuwenden. Viele von ihnen werden sogar schon im Kindergarten die ersten Erfahrungen mit der L2 Englisch gemacht haben. Deutsch wird in Taiwan also in der Regel als Tertiärsprache (L3) nach Englisch gelernt. Diese Konstellation ist weltweit verbreitet und geradezu typisch für den nichtmuttersprachlichen Deutschunterricht. Aufgrund des höheren Verwandtschaftsgrades zwischen dem Englischen und dem Deutschen, der sich vor allem in den Bereichen Wortschatz, Morphologie und Phonetik zeigt, wird von den Lernenden beim Deutschlernen auf Wissensbestände aus dem Englischunterricht intensiver zurückgegriffen als auf das Chinesische, das mit seinem ideographischen Schriftsystem kaum Ähnlichkeiten zum Deutschen aufweist. So stellten Lay und Merkelbach (vgl. 2011: 41–42) in ihrer quantitativen Untersuchung zum Tertiärspracherwerb des Deutschen unter 242 fachfremden Studierenden an sechs Hochschulen in Taiwan fest, dass etwa zwei Drittel (63,6%) der Lernenden einen positiven Einfluss des Englischen auf den Deutscherwerb sahen, während der Wert für das Chinesische bei nur 10,7% lag. Einen negativen Einfluss der Wissensbestände des Englischen sahen 24,8% der Befragten, und für Chinesisch waren es 10,3%. Der weitaus größte Teil der Lernenden, 75,6%, sah für das Chinesische sogar keinerlei Einfluss auf

2. Theoretische Grundlagen

das Deutsche, während dieser Anteil für das Englische bei nur 3,3% lag. Im weiteren Verlauf der Datenanalyse kommen die Autoren zu dem Schluss, dass „Deutschlernen ohne Einfluss des Englischen [...] zu Beginn bei chinesischsprachigen DaF-Lernern aus Taiwan kaum vorstellbar [ist]. Englisch fließt sowohl bewusst als auch unbewusst in den Lernprozess des Deutschen ein“ (Lay und Merkelbach 2011: 44). Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung von Lay und Merkelbach ist die Erkenntnis, dass die anderen in Taiwan als Tertiärsprache gelernten Fremdsprachen, wie etwa Japanisch und Französisch, vermutlich keine Hilfestellung als Brückensprache für den Erwerb des Deutschen leisten können (vgl. ebd.: 44). Diese Ergebnisse sind nicht weiter verwunderlich, wenn man sich die enge Verwandtschaft zwischen Englisch und Deutsch und die wenigen Ähnlichkeiten der deutschen Sprache zum Chinesischen vor Augen führt. Etwas überraschend ist, dass mehr als die Hälfte der Befragten (52,1%) angaben, keinen positiven Einfluss der Morphologie des Englischen auf ihren Spracherwerb des Deutschen ausmachen zu können (vgl. ebd.: 46). Sieht man sich jedoch die Lerndauer des Deutschen an, die bei 60,7% der Befragten bei etwa einem Jahr mit einem Wochenpensum zwischen zwei und drei Unterrichtsstunden lag (vgl. ebd.: 44), so lässt sich vermuten, dass diese Einschätzung zum einen der Tatsache geschuldet ist, dass das Englische im Bereich Flexionsmorphologie, die ja gerade zu Beginn des Spracherwerbs im Deutschen vielen Lernenden große Probleme bereitet, und auch bei der Komposition einen wesentlich geringeren Formenreichtum in Bezug auf Konjugation, Deklination, Komparation, Tempus- und Modusbildung sowie Kompositabildung aufweist als das Deutsche. Zum anderen muss hier sicherlich berücksichtigt werden, dass die Kenntnisse in den Bereichen Grammatik und Wortschatz im Anfängerunterricht noch sehr gering sind, so dass die Parallelen zwischen den beiden Sprachen oft nicht deutlich werden. In diesem Zusammenhang verweisen Lay und Merkelbach auch darauf, dass 89,2% der Befragten angaben, manchmal (54,5%) bzw. oft (34,7%) von Lehrenden auf die Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und anderen Sprachen hingewiesen zu werden, sich jedoch in diesem Bereich auch 52,1% eine noch häufigere Thematisierung durch die LK wünschten (vgl. ebd. S. 42).

Parchwitz (2015) untersuchte in einer breit angelegten Studie anhand von Fragebögen, Interviews und Unterrichtsbeobachtungen den professionellen Hintergrund, die Einstellungen und die Unterrichtspraxis von Deutschlehrkräften im Tertiärbereich in Taiwan und kam dabei zu sehr ernüchternden Ergebnissen. So hatte weniger als ein Drittel der per Fragebogen befragten 35 LK (etwa 32% der 108 im Germanisten- und Deutschlehrerverband Taiwans organisierten LK) eine Ausbildung im Bereich FSU oder DaF, und während die Hälfte der Befragten der Meinung war, kommunikativen Unterricht zu geben, erklärten fast drei Viertel von ihnen, dass sie selbst die Hälfte der Unterrichtszeit oder mehr sprachen. Darüber hinaus brachten fast zwei Drittel der Befragten, inklusive einiger LK mit Qualifikationen im Unterrichten von Fremdsprachen, Unzufriedenheit mit ihrem eigenen Unterricht oder dem Lernerfolg ihrer Lernenden zum Ausdruck. Auch was die Arbeitsbedingungen angeht, drückten viele der

2.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

befragten LK Unzufriedenheit aus, beklagten eine zu hohe Arbeitsbelastung, unzureichende Fortbildungsangebote und dass Forschung und Publikation einen höheren Stellenwert hätten als die Lehre. In den zehn Interviews, die im Rahmen der Studie durchgeführt wurden, traten ein Mangel an effektiver Schulung, berufsbegleitender Unterstützung und Programmplanung und außerdem das Vorhandensein eines anspruchsvollen Compliance-Systems, das als weitgehend zeitraubend empfunden wurde, als Ursachen für typische Probleme, mit denen sich die LK konfrontiert sahen, zutage. Auch die Unterrichtsbeobachtungen, insgesamt 60 Unterrichtsstunden, von denen 55 näher in Augenschein genommen und fünf schließlich transkribiert und ausgewertet wurden, boten kein positiveres Bild und zeugten von einer hinter der Zeit zurückgebliebenen Unterrichtskultur, der ein Bewusstsein für aktuellere forschungsbasierte Entwicklungen im Bereich des Unterrichtens von Fremdsprachen fehlt:

Of the 55 sessions reviewed, 19 were found to involve CLT or aspects of CLT. Of the remaining 36 sessions, half were dominated by grammar translation or aspects of grammar translation and/or audio-lingual methodology or aspects of audio-lingual methodology. The others largely involved straightforward lecturing and/or translation of textbook segments. Of the 5 sessions that were analyzed in detail, 4 were teacher-dominated, with the teacher talking most of the time, generally translating texts or explaining grammar points. Student contributions were largely confined to chorus reading, gap filling and, in some cases, answering teacher initiated questions (Parchwitz 2015, i).

In den Jahren seitdem wurden in der Hochschullandschaft Taiwans bezüglich des Stellenwerts der Lehre von staatlicher Seite einige erfreuliche Reformen durchgeführt, die auch in den Interviews der vorliegenden Untersuchung angeführt werden. Es handelt sich dabei zum einen um eine stärkere staatliche Förderung guter Lehre durch die Möglichkeit, auch auf die unterrichtliche Praxis bezogene Forschungsprojekte durchzuführen und im Rahmen von Beförderungs- und Evaluierungsverfahren gleichberechtigt mit anderen Forschungsvorhaben anerkennen zu lassen. Daneben wurde durch die Einführung eines Teaching Tracks den LK die Option zu einer stärkeren Konzentration auf die Lehre eröffnet. Zum anderen wurde zumindest an einigen Hochschulen das Lehrdeputat für Professorinnen und Professoren reduziert, so dass den LK im Idealfalle mehr Zeit für eigene Forschungstätigkeiten bleibt. Dem zuwiderlaufend wird von LK, die sich für den Teaching Track entscheiden, jedoch ein höheres Lehrdeputat verlangt.

2.1.3 Wortschatzarbeit, Wortschatz und Wort

Der Themenbereich WSA lässt sich unter didaktischen, linguistischen und sozialen Gesichtspunkten erörtern. Wortschatz wird vermittelt, erworben und gelernt. Daran beteiligt sind Lehrende und Lernende, sei es individuell wie im Falle autonomer Lernszenarien oder im Zusammenspiel wie im institutionellen Sprachunterricht. Daneben spielen natürlich auch die in den unterschiedlichen Lehr- und Lernszenarien zum Einsatz kommenden Materialien in Form von Lehrbüchern, Wörterbüchern, Wortschatzlisten, Online-Kursen, Lektüren, Video- und Audiomaterialien usw. eine

2. Theoretische Grundlagen

richtungsweisende Rolle, da sie mit einem bestimmten Lernziel im Blick von ihren AutorInnen konzipiert und in der Regel auch von den Lernenden und Lehrenden auf ein bestimmtes Lernziel hin für ihre Zwecke ausgewählt werden.

Eine Frage, die sich im Hinblick auf jegliche Art der Vermittlung und des Erwerbs von fremdsprachlichem Wortschatz zunächst stellt, ist die nach der Definition des Begriffes *Wort*. Aus welchen Einheiten setzt sich ein *Wortschatz* zusammen? Duden online definiert *Wort* an erster Stelle als „kleinste selbstständige sprachliche Einheit von Lautung und Inhalt bzw. Bedeutung“ (Duden online). Dies entspricht der landläufigen Auffassung von *Wort* als Einzelwort, die laut Köster auch in der Spracherwerbsforschung häufig zugrunde gelegt wird: „In vielen Studien – und im Unterricht? – wird Wortschatzerwerb vorschnell mit Kenntnis der Bedeutung von Einzelwörtern, zusammen mit ihrer gesprochenen und geschriebenen Form, gleichgesetzt“ (Köster 2010: 1023). Dass damit das Bedeutungsspektrum dieses Begriffes bei Weitem noch nicht erschöpft ist, verdeutlichen bereits die weiteren Angaben bei Duden online, wo auch auf die Begriffe *Äußerung*, *Ausspruch*, *Text*, *förmliches Versprechen*, und im religiösen Kontext *Kanon* und *Logos* verwiesen wird (Duden online).

Nach Bußmann (2008: 794) lässt sich der Begriff *Wort* je nach Blickwinkel auf unterschiedlichen Ebenen beschreiben, einer phonetisch-phonologischen, einer orthographisch-graphemischen, einer morphologischen, einer lexikalisch-semantischen und einer syntaktischen Ebene. Semantisch ist ein *Wort* demnach der kleinste selbstständige Bedeutungsträger, der in Wörterbüchern verzeichnet ist. Für den Zweck meiner Untersuchung ist eine allzu starke Einschränkung auf eine bestimmte Sichtweise hier nicht zielführend, so dass *Wort* in den folgenden Ausführungen dieser Arbeit als *Lexem* im weiteren Sinne oder als *lexikalische Einheit* aufgefasst werden soll, ein Begriff, unter dem sowohl einfache Wörter als auch Zusammensetzungen und Ableitungen sowie Mehrwortausdrücke zu verstehen sind. Hierzu gehören sowohl einfache Wörter und Zusammensetzungen und Ableitungen als auch Mehrwortausdrücke in Form von Chunks (Handwerker 2002, 2008; Handwerker und Madlener 2009), formelhaften Sequenzen, Ausdrucksformen (Hennig und Buchwald-Wargenau 2014), Wortgruppen, idiomatischen Wendungen und Sprichwörtern. Wortschatz ließe sich demnach als die Gesamtheit von lexikalischen Einheiten, die einem Individuum (individueller Wortschatz) oder einer Gesamtheit von Individuen innerhalb einer Sprachgemeinschaft (Wortschatz einer Sprache) produktiv und/oder rezeptiv zur Verfügung stehen, beschreiben. Wortschatzwissen wird in diesem Zusammenhang inzwischen nicht mehr nur auf einer rein quantitativen Ebene der Anzahl gelernter Wörter oder Wendungen verstanden, sondern vielmehr als mehrdimensional mit den Ebenen der Tiefe (beispielsweise Wissen über Polysemie und Kollokationen), der Automatizität in der Anwendung (Geschwindigkeit der Aktivierung von WS-Wissen in Form von Worterkennung und -produktion) sowie der Angemessenheit in der jeweiligen Anwendungssituation beschrieben (vgl. Gu 2020: 273).

2.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

Im Bereich der Didaktik spielte die WSA im FSU im Vergleich etwa zur Grammatik lange Zeit eine eher stiefmütterliche Rolle. Erst seit den 1990er Jahren nimmt das Interesse aufgrund von Forschungsergebnissen aus der lexikalischen Semantik, der kommunikativ-interkulturellen Didaktik, der Kognitiven Psychologie und der Psycholinguistik allmählich zu, und auch im deutschsprachigen Bereich finden sich seitdem vermehrt Veröffentlichungen, die sich mit der Thematik Wortschatzerwerb und -vermittlung befassen (so etwa Bohn 1999; Kühn 2000; Müller 1994a; Tschirner 2004) (vgl. Köster 2010). Diese Entwicklung spiegelte sich auch im Erscheinen der ersten speziell für Deutschlernende konzipierten Lernerwörterbücher bei Verlagen wie Langenscheidt (Götz 1993), De Gruyter (Kempcke 2000), Klett/PONS (Hecht und Schmollinger 1999), sowie später Duden (Wermke und Habermann 2002) und Hueber (Kunkel-Razum 2003) wider. Auch die Lehrwerke für das Fach Deutsch als Fremdsprache entzogen sich diesem Trend nicht, und so finden sich heute in nahezu allen aktuellen Lehrbüchern mehr oder weniger umfangreiche Einheiten, die speziell auf den Wortschatz abzielen und versuchen, Wörter und Wortgruppen in Form und Inhalt auf verständliche und einprägsame Weise zu vermitteln. Dabei bedienen sie sich häufig der von der Forschungsliteratur vorgegebenen Mittel des gehirngerechten Lernens, wie etwa Visualisierung, Kategorisierung, Assoziierung und Anwendung von Mnemotechniken sowie Einübung des Umgangs mit Hilfsmitteln.

Sinnvolle WSA muss alle Phasen der Vermittlung und des Erwerbs abdecken und erfordert ein systematisches Arbeiten mit den für die jeweilige Phase geeigneten Methoden. So wird etwa in der Präsentationsphase die Arbeit mit möglichst authentischen Texten empfohlen, bei der der inzidentelle Erwerb um Verfahren aufmerksamkeitssteuernden intentionalen Lernens zu ergänzen sei (vgl. Köster 2010: 1027); und in der Übungsphase können Schlüsselwortmethode und Loci-Methode zumindest für kurzfristiges Behalten hilfreiche Dienste leisten (vgl. etwa Bohn 1999: 99–100 und Stork 2003, 119-122, 174). Trotz dieser Empfehlungen aus der Fachliteratur bleibt im Unterrichtsalltag eine konsequente Thematisierung mit einem entsprechenden Angebot an Hilfestellungen zu wortschatzspezifischen Lernmethoden leider allzu häufig die Ausnahme. Ein Grund dafür ist vielleicht darin zu suchen, dass in der Literatur häufig recht gegensätzliche Aussagen zur Effizienz einzelner Lernstrategien zu finden sind, die den Lehrenden die Entscheidung für eine konkrete Umsetzung im Unterricht erschweren. So bemängelt Ecke (2004: 224), dass es an aussagekräftigen Untersuchungen zur Effektivität der Schlüsselwortmethode fehle, während Stork (2003: 171) in ihrer empirischen Untersuchung der Wirksamkeit der Vokabellernstrategien Auswendiglernen, Visualisierung der Wortbedeutung, Ausführung von Bewegungen und Schlüsselwortmethode zu dem Schluss kommt, dass gerade die Schlüsselwortmethode zu signifikant besseren Behaltensleistungen führe als die anderen Methoden und den Lehrenden daher empfiehlt, diese Methode unbedingt in den Kanon der zu vermittelnden Strategien einzubeziehen. Neveling (2004) zeigt, dass auch Wörternetze eine effektive Hilfe bei der WSA sind. Auch die Lehrbücher werden im Hinblick auf die WSA kritisiert.

2. Theoretische Grundlagen

So mahnt Köster (2010: 1026), dass der für die Behaltensleistung so wichtige Schritt der Wiederholung in den Lehrbüchern meist zu kurz komme. Auf die Präsentation und Einübung des neuen Wortschatzes folge allzu oft direkt die Lernerfolgskontrolle, während die für langfristiges Behalten notwendige Wiederholung vernachlässigt werde. Auch gebe es nur wenige Übungsbücher, die eine systematische WSA ermöglichen (Köster 2010: 1026).

Einschränkend muss in Bezug auf erfolgversprechende Lernverfahren auch berücksichtigt werden, dass neben der theoretischen Effektivität von Lernmethoden auch deren Akzeptanz bei den Lernenden eine entscheidende Rolle für ihre erfolgreiche Vermittlung und ihren erfolgreichen Einsatz spielt. So verweist Yeh (2013: 52), bezugnehmend auf die Untersuchungsergebnisse von Schmitt zum Einsatz von 58 Vokabellernstrategien bei 600 Englischlernenden japanischer Muttersprache (Schmitt 1997) auf den Umstand, dass der Einsatz einsprachiger Wörterbücher zwar effektiv ist und daher auch immer wieder gern von LK empfohlen wird, die Akzeptanz dieser Lernmethode bei den Lernenden jedoch häufig nur sehr gering ist und die positiven Effekte dieser Lernmethode somit nur schwer zum Tragen kommen können.

WSA findet im Unterricht oft nur punktuell und wenig systematisch statt. Dies spiegelt sich auch im Kursangebot für Deutsch als Fremdsprache der Hochschulen in Taiwan wider. So verweist Yeh (2010: 42) darauf, dass auf dem Grundstufenniveau nur an einer von sieben Hochschulen mit einem Hauptfachangebot für Deutsch/Germanistik spezifische Wortschatzübungen Teil des Curriculums sind. Weiterhin beklagt sie die fehlende Berücksichtigung verschiedener Lerntypen in den Kursinhalten an taiwanischen Hochschulen und die Vernachlässigung der Vermittlung einer möglichst großen Bandbreite von effektiven Lernmethoden und Memotechniken.

Bei einer Umfrage zur Akzeptanz von Wortschatzlernverfahren unter insgesamt 754 Studierenden im Fach Deutsch an vier chinesischen und drei taiwanischen Universitäten (Yeh 2013: 179) wurde Wortschatz von 50,9% der Befragten als wichtigster Bereich beim Deutschlernen angegeben, vor Aussprache (30,4%) und Grammatik (18,8%), wobei es hochsignifikante Unterschiede bei Wortschatz (CH: 64,0%, TW: 44,3%) und Aussprache (CH: 20,8%; TW: 35,1%) gab, während die Werte für Grammatik (CH: 15,2%; TW: 20,6%) keine signifikanten Unterschiede vorwiesen. Ebenso aufschlussreich in Bezug auf die Thematik der vorliegenden Untersuchung ist die Tatsache, dass auf die Frage nach dem schwierigsten Bereich des Deutschlernens mit 61% Befragten in China den Wortschatz nannten (Grammatik: 33%; Aussprache: 6%), während 64% der Teilnehmenden an den taiwanischen Hochschulen die Grammatik am schwersten fanden (Wortschatz: 25%; Aussprache: 11%) (ebd.: 180). Yeh verweist in diesem Zusammenhang auf die dominante Rolle, die Grammatik vor allem im Anfängerunterricht im Curriculum an den taiwanischen Universitäten spielt, wo im Gegensatz zu den Lehrplänen in China, in denen Grammatik in die Deutschkurse integriert ist, Grammatik als separater Kurs gelehrt wird und mit einem Anteil von 31-

2.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

50% einen großen Teil des gesamten Sprachunterrichts ausmacht (Yeh 2013: 209). Leider führt die Autorin diesen Zusammenhang nicht weiter aus. Gemeint ist hier vielleicht, dass die Probanden in Taiwan aufgrund dieser Betonung der Grammatik im Curriculum den Eindruck bekommen, dass dieser Bereich des Spracherwerbs besonders schwierig und entsprechend zeitaufwändig ist und sie den Wortschatz, da er nicht explizit als Teil des Curriculums aufgeführt wird, hingegen nicht als Problembereich wahrnehmen, während auf der anderen Seite die Integrierung von Grammatik in den regulären Sprachunterricht in China eher dazu führt, dass dem Wortschatz eine zentralere Bedeutung zugeschrieben und er angesichts seines Umfangs gleichzeitig auch als sehr komplex und unüberschaubar wahrgenommen wird. Auch die Folgefrage Yehs nach den empfundenen möglichen Gründen für die Einschätzung des jeweiligen Gebietes als besonders schwierig ist im Zusammenhang mit der WSA interessant. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, von denen zwei angekreuzt werden konnten, waren hierbei: *Mangel an Lernmethoden und -techniken*, *Mangel an Wortschatz*, *Mangel an Übungen*, *Schwierigkeiten mit den Lehrverfahren* und *Andere*. Sowohl die Befragten in China als auch die in Taiwan nannten hier an erster Stelle (67%) den *Mangel an Übungen*, auf den direkt an zweiter Stelle (51%) der *Mangel an Wortschatz* folgte, mit dem *Mangel an Lernmethoden und -techniken* an dritter Stelle (47%), gefolgt von *Andere* (11%) und *Schwierigkeiten mit den Lehrverfahren* (5%). In der Kategorie *Andere* wurde hierbei unter anderem auf die folgenden Problemfelder verwiesen: das Genus der Substantive als Lernproblem; deutsche Grammatik als schwer/kompliziert; Polysemie deutscher Wörter; schlechtes Gedächtnis/keine Motivation; fehlende deutschsprachige Gesprächspartner (vgl. ebd.: 134).

In der Forschung zum Thema Wortschatzerwerb sieht es bislang so aus, dass ein „führendes Theoriemodell“ (Köster 2010: 1022) fehlt. Allgemein lässt sich hier mit Eckerth, Schramm und Tschirner (2009, zitiert nach Köster 2010: 1021) feststellen, dass der empirischen Forschung zum L2-Wortschatzerwerb des Deutschen bislang nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Köster (2010: 1022) beklagt das Fehlen von „(Longitudinal-) Studien zum Wortschatzerwerb, die empirisch Lernprozesse und Lernprodukte aufeinander beziehen“ und fordert mehr „empirisch begründete Aussagen über subjektive Lernerfahrungen (von Input zu Intake: Verarbeitung, Speicherung, Verwendung lexikalischer Einheiten; learnerbility [sic!].“ Auch wenn sich die Situation in den letzten Jahren hier durchaus positiv entwickelt hat (vgl. etwa aktuellere wortschatzbezogene Veröffentlichungen wie Kienberger 2020; Bastians 2021; Chen 2015; Reber 2021; Runte 2015 sowie den Themenband Wortschatz der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch aus dem Jahr 2021), so sind Wortschatz und WSA weiterhin doch eher vernachlässigte Stiefkinder im Bereich der internationalen Spracherwerbsforschung.

Von besonderem Interesse für die Situation in Taiwan, wo Deutsch in der Regel nach Englisch gelernt wird (vgl. Merkelbach 2003), sind die Erkenntnisse der Tertiärsprachendidaktik, die die Bedeutung der sprachlichen, kognitiven und

2. Theoretische Grundlagen

emotionalen Vorerfahrungen, die die Lernenden beim Erstspracherwerb und beim Lernen der ersten Fremdsprache bereits gesammelt haben, für das Erlernen einer L3 hervorhebt und dafür plädiert, diese Vorerfahrungen ganz bewusst für den Lernprozess der L3 zu nutzen. Das Faktorenmodell von Hufeisen (1998, 2010) erläutert in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Faktoren, die die Erwerbs- bzw. Lernprozesse beeinflussen: für den Erstspracherwerb sind dies neurophysiologische und lernerexterne Faktoren, für das Erlernen einer L2 daneben auch emotionale, kognitive und linguistische Faktoren und für das Erlernen einer zweiten Fremdsprache zusätzlich noch fremdsprachenspezifische Faktoren wie etwa fremdsprachenübergreifendes Denken. Marx und Hufeisen (2010, 827-828) nennen in diesem Kontext drei Wissens- und Erfahrungsbereiche, die in den Lernprozess einzubeziehen seien: „deklaratives Wissen über die Systeme der L1, L2, L3, Ln sowie über den Prozess des Sprachenlernens“, „prozedurales Wissen über das Herangehen an neue Sprachen (z. B. Lernstrategien)“ sowie „interkulturelle Erfahrungen und Kenntnisse über die eigenen Kulturen und fremde Kulturen“.

Die zentrale Rolle der Lehrenden in allen Bereichen des FSU wurde nach einer spezifisch lernerzentrierten Phase in den 1970er und 1980er Jahren erst Mitte der 1990er Jahre wiederentdeckt. Die den Lehrenden im FSU zukommenden Rollen und Verantwortlichkeiten lassen sich mit den Begriffen Lehrverhalten, Unterrichtsstruktur, Sprachenkompetenz, Stoffdarstellung, Kulturvermittlung und institutionelle Repräsentation umreißen. Im Rahmen des Paradigmenwechsels vom Behaviorismus weg und zum Kognitivismus und dann hin zum (sozialen) Konstruktivismus gewannen auch die Ansichten und Überzeugungen der LK zu den Vorgängen des Lehrens und Lernens für den FSU immer größere Bedeutung und wurden dementsprechend auch in der Forschungsliteratur verstärkt fokussiert (vgl. Witte und Harden 2010, 1324f.; Caspari 2003, 11-12).

Wenn auch Krumm 2010 noch ein Forschungsdefizit in Bezug auf die Lehrperspektive im Vergleich zur Lernperspektive beklagt, und den Lehrenden und ihrem Lehrverhalten weiterhin eine Rolle als „Stiefkind der Forschung“ (Krumm 2010: 914) bescheinigt, so lässt sich in den letzten Jahren doch ein verstärktes Interesse an den Ansichten und Überzeugungen von Fremdsprachenlehrenden feststellen, das sich in einer ganzen Reihe von Untersuchungen widerspiegelt, die sich entweder auf das allgemeine berufliche Selbstverständnis beziehen (vgl. etwa Caspari 2001, 2003; Borg 1998; Bünnagel und Zimmers 1995; Freeman und Richards 1996; Lin und Yang 2009; Rippen 1998; Woods 1996 und Li 2020) oder aber ganz spezifische Einzelaspekte wie etwa Lernziele und Methoden (Breen 1991), Grammatik (Borg 1998; Mey und Zimmermann 1994), Einstellungen gegenüber wissenschaftlichen Forschungsergebnissen (McDonough und McDonough 1990) oder auch die persönliche Begeisterung für das Unterrichten und das eigene Fach (Bleck 2019) beleuchten. Eine gute Übersicht über die Vielfalt der dabei behandelten Themenfelder und Forschungsansätze geben die Sammelbände von Fives und Gill (2015) und von Barnard und Burns (2012) sowie die „Language Teacher

2.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

Cognition Bibliography“ von Borg (2015). Borg (2003; 2006; vgl. hierzu auch Nishino 2012: 382) unterstreicht in diesem Zusammenhang ausdrücklich die Notwendigkeit von weiteren Untersuchungen in Bezug auf spezifische Einzelbereiche des FSU und empfiehlt vor allem auch die Erforschung der Kognitionen von Lehrenden, deren Muttersprache nicht die Zielsprache ist. An anderer Stelle verweist er ausdrücklich auf einen besonderen Mangel an Untersuchungen zu den Vorstellungen und Überzeugungen den Wortschatz sowie die Fertigkeiten des Hörens und Sprechens betreffend (vgl. 2009: 4).

Die wenigen Studien, die hier durch eine Fokussierung auf die WSA aus Sicht der Lehrenden eine Ausnahme bilden – Newton (2021: 137) verweist in diesem Zusammenhang beispielhaft auf die Tatsache, dass nur zwei der 35 Beiträge in einem umfangreichen aktuellen Handbuch zum Thema Wortschatz (Webb 2020) sich der WSA aus Lehrenden- oder Lernendenperspektive widmen, und dies auch nur kurz –, kommen aus dem englischsprachigen Raum bzw. beziehen sich auf Englisch als Zielsprache oder auf die Situation in einem englischsprachigen Land. So setzen sich Konopak und Williams (1994) mit den die WSA betreffenden Überzeugungen und Entscheidungsprozessen von Grundschullehrern auseinander, während Macalister (2012) in seiner Untersuchung zu den Überzeugungen zur WSA einer Gruppe von Lehramtsstudierenden in Malaysia im Vergleich zu ihren AusbilderInnen in Malaysia und Neuseeland zu dem Schluss kommt, dass im Rahmen der Ausbildung angehender LK die Vermittlung von auf die Unterrichtsführung abzielenden Fertigkeiten wahrscheinlich sinnvoller sei als die wiederholt geforderte Einbeziehung ihrer Überzeugungen über das Lehren und Lernen. Darüber hinaus fand Macalister in seiner Untersuchung, dass obwohl angehende LK offensichtlich bestimmte Überzeugungen zur WSA hegten, kaum etwas davon auch in ihren Beschreibungen der Gestaltung einer imaginären Unterrichtseinheit wiederzufinden war. So schien beispielsweise keinerlei Verständnis für Methoden vorhanden zu sein, mit Hilfe derer sich die Aufmerksamkeit der Lernenden auf nützliches oder wichtiges Vokabular richten ließe, und auch Verweise auf hilfreiche Wortschatzlerntechniken fehlten vollständig (vgl. Macalister 2012, 107-108). Rahimi (2014) untersucht in einer Fallstudie mit vier erfahrenen iranischen Englisch-Lehrern, inwieweit ein Zusammenhang zwischen deren Vorgehensweisen in Bezug auf die WSA im Unterricht und ihren aus Vorerfahrungen, Wissen, Überzeugungen und ihrer kulturellen Prägung erwachsenen Kognitionen besteht und findet Anzeichen dafür, dass sowohl die Vorerfahrungen mit dem eigenen Erlernen von WS als auch die jeweiligen spezifischen soziokulturellen und didaktischen Rahmenbedingungen entscheidenden Einfluss auf die Unterrichtsplanung und das Vorgehen im Unterricht haben können. Weimer-Stuckmann (2014) untersuchte mit einem narrativen Forschungsansatz die subjektiven Theorien von zwei mehrsprachigen (D, E, F bzw. D, E, Fi, F, Sp) deutschen Lehramtsstudentinnen und einer bereits langfristig als Deutschlehrerin tätigen und ebenfalls mehrsprachigen (D, P, E, R, F) polnischen Doktorandin, die zurzeit der Umfrage als befristete Deutsch-LK an einer

2. Theoretische Grundlagen

kanadischen Hochschule arbeiteten (Anfängerniveau, 4 UE pro Kurs pro Woche) und gleichzeitig im dortigen Zertifikatsstudiengang für Fremdsprachenlehrkräfte im Hochschulbereich eingeschrieben waren, zur WSA und stellte fest, dass die Sichtweisen der untersuchten LK in erster Linie auf vier Faktoren zurückzuführen sind: die eigenen Vorerfahrungen mit dem Erlernen von WS aus der Lernerperspektive, die vor- und nachbereitende Reflexion von Handlungen im Unterricht, Vorbilder und akademische Quellen beruflicher Fortbildung. Als dominanten Faktor für den Konstruktionsprozess der Sichtweisen ermittelt die Autorin die persönlichen Erfahrungen beim eigenen Fremdsprachenlernen. Wahrgenommene Weiterbildungsangebote für die professionelle Entwicklung waren hingegen von geringerer Bedeutung. Weiterhin konnte die Autorin auch Dissoziationen zwischen den Sichtweisen der LK und ihrem tatsächlichen Handeln im Unterricht aufzeigen, die entweder bewusst oder unbewusst sein konnten, eine Beobachtung, die in gewisser Weise die oben angeführten Untersuchungsergebnisse von Macalister (2012) bestätigt. Weimer-Stuckmann betont, dass die subjektiven Sichtweisen der LK sich aus einem Zusammenspiel der Komponenten Lehrerpersönlichkeit, Bildungskontext, Lernende, Lehrwortschatz und wissenschaftliche Begründung ergeben, die wiederum durch ihre jeweilige räumliche und/oder zeitliche Gebundenheit Veränderungen unterworfen sind (vgl. Weimer-Stuckmann 2014, iv).

Die Untersuchung von Gao und Ma (2011), die sich für die englische Sprache mit den unterschiedlichen Überzeugungen zur WSA von 250 Lehrenden in Hongkong und auf dem chinesischen Festland in der Ausbildung und im Beruf befasst, weist noch am ehesten Bezugspunkte zur vorliegenden Arbeit auf. Daher soll an dieser Stelle etwas ausführlicher auf sie eingegangen werden. In ihrer Untersuchung kombinieren die Autoren quantitative Methoden (17 geschlossene Fragen eines Fragebogens, Faktorenanalyse) mit qualitativen (zwei offene Fragen im Fragebogen, Interviews). Als Ergebnis einer Faktorenanalyse der geschlossenen Fragen des Fragebogens ergaben sich zunächst vier Untergruppen von Überzeugungen die WSA betreffend, die einer weiteren Analyse unterzogen wurden: 1. Kontextuelle Verwendung (contextual use), 2. Feste Bedeutungen (fixed meaning), 3. Lernen mit Listen (list learning) und 4. Wiederholung (repetition) (vgl. ebd.: 331). Aus der qualitativen Analyse der Antworten auf die offenen Fragen ergaben sich ebenfalls vier Kategorien, denen die Überzeugungen zugeordnet werden konnten: 1. Lehrinhalte (teaching content), bestehend aus lexikalischem Wissen und Lernstrategien, 2. Lehransatz (teaching approach) mit den Unterkategorien Methoden der Präsentation und Einübung, 3. Lehrziele (teaching aims) mit einer Unterteilung in anwendungsbezogene und motivationsbezogene Ziele und 4. Lehrmittel (teaching resources) (vgl. ebd.: 331–332). Bei der weiteren Analyse kommen die Autoren zu dem Schluss, dass es vor allem zwischen Hongkong und dem chinesischen Festland signifikante Unterschiede bei den Überzeugungen gebe, während die Unterschiede zwischen im Beruf und in der Ausbildung Stehenden weniger signifikant ausfielen (vgl. Gao und Ma 2011: 333). Die größeren Unterschiede zwischen Hongkong und dem chinesischen Festland führen die Autoren vor allem auf die unterschiedlichen

2.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

Lehrkontexte zurück. So schließen Gao und Ma sich der Aussage der meisten Interviewteilnehmenden an, dass die stärkere Betonung der Rolle des Auswendiglernens für die WSA auf Seiten der Lehrenden aus Hongkong und die stärkere Betonung des Lernens durch die Verwendung des Wortschatzes auf Seiten der Lehrenden vom chinesischen Festland in einem empfundenen Mangel an bzw. der empfundenen Verfügbarkeit von linguistischen Ressourcen und Anwendungsmöglichkeiten in der jeweiligen Lernumgebung begründet seien (vgl. ebd.: 333). Leider wird an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt, was darunter im Einzelnen genau zu verstehen sei. So ist für das Englische davon auszugehen, dass es aufgrund der Kolonialgeschichte Hongkongs dort wesentlich leichter sein wird, Anwendungsmöglichkeiten und linguistische Ressourcen wie etwa Tageszeitungen, Nachrichtensendungen und Lehrmaterialien für die Zielsprache zu finden als auf dem chinesischen Festland. Allerdings bleiben uns die Autoren eine Erklärung der genauen Zusammenhänge zwischen einer Neigung zur Betonung des Auswendiglernens bzw. einer Betonung der Verwendung des Wortschatzes und des Mangels oder der Verfügbarkeit von Anwendungsmöglichkeiten und Ressourcen schuldig. Für die bessere Einordnung der Aussagekraft dieser Untersuchung muss darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den Teilnehmenden nicht um zwei bzw. vier homogene Gruppen handelt. Während die Berufstätigen aus Hongkong allesamt im Sekundarstufenbereich tätig sind, handelt es sich bei der Teilnehmendengruppe aus China um eine gemischte Gruppe bestehend aus Lehrenden im Kindergarten-, Grundschul- und Sekundarstufenbereich. Zur jeweiligen Muttersprache der Teilnehmenden machen die Autoren leider keine weiteren Angaben, was bei der Vielfalt an chinesischen Sprachen bzw. Dialekten durchaus auch für diese Untersuchung von Interesse sein könnte, da unterschiedliche Muttersprachen auch auf Lernerfahrungen in Bezug auf eine Fremdsprache Einfluss haben und somit auch die Überzeugungen der an dieser Untersuchung Teilnehmenden beeinflussen könnten. Weiterhin ist zur besseren Einordnung der Untersuchung zu beachten, dass die noch in der Ausbildung stehenden Teilnehmenden in so unterschiedlichen Studiengängen eingeschrieben waren wie „Bachelor of Education, Postgraduate Diploma in English Studies, and Master of Arts in Teaching English as an International Language“ (ebd.: 330). Somit ergeben sich eine ganze Reihe von Faktoren, die einer Verallgemeinerung der Untersuchungsergebnisse und ihrer Übertragung auf andere, wenn auch ebenfalls im chinesischen Sprach- und Kulturraum tätige Lehrende im Wege stehen. Für die vorliegende Arbeit kommt hinzu, dass die Autoren sich mit der Fremdsprache Englisch befassen, einer Weltsprache also, die in Hongkong zudem seit vielen Jahren kulturell verwurzelt ist und dort weiterhin als Amtssprache verwendet wird. Die Situation des Deutschen in Taiwan, auf die oben bereits eingegangen wurde, unterscheidet sich davon enorm, da es sich hier um eine zweite Fremdsprache handelt, deren Bedeutung und Stellenwert im universitären Bereich in Taiwan nicht zu vergleichen ist mit dem Englischen als erster Fremdsprache oder auch dem Japanischen als zweiter Fremdsprache.

2. Theoretische Grundlagen

Was die WSA aus der Sicht der DaF-Lehrenden in Taiwan angeht, so handelt es sich bislang tatsächlich noch um ein vollkommen unbeschriebenes Blatt. Wenn sich auch Yeh (2010, 2013) in ihren Untersuchungen, wie oben bereits ausgeführt, intensiv um die Thematik der WSA bemüht, so geht es ihr doch in erster Linie um Fragen der konkreten Vermittlung und Akzeptanz unterschiedlicher Wortschatzlernmethoden, nicht jedoch um die Perspektive der Lehrenden und die Faktoren, die auf deren Entscheidung einen Einfluss nehmen.

Die vorliegende Arbeit setzt bei diesem Forschungsdefizit an. Sie reiht sich ein in die bisherigen Bemühungen zur Erforschung von Sichtweisen, Überzeugungen, Einstellungen, Meinungen, Wissen, subjektiven Theorien und Kognitionen von Lehrenden allgemein und Fremdsprachenlehrkräften im Hochschulbereich im Besonderen und versteht sich als Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs in Bezug auf den spezifischen Bereich der WSA.

2.1.4 Forschungsfragen

Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, die Situation von DaF-Lehrenden in Taiwan in Bezug auf die WSA im Unterricht Deutsch als Fremdsprache aus ihrer eigenen Sicht näher zu beleuchten. Der Umgang eines Individuums mit der eigenen Situation ist stets abhängig von den Sichtweisen, die dieses Individuum in Bezug auf diese Situation und sich selbst im Laufe seiner beruflichen und privaten Biografie in Form von Denken, Wissen, Glauben und Fühlen verinnerlicht hat. Denken, Wissen, Glauben und Fühlen lassen sich wie oben bereits ausgeführt unter dem Begriff der (Lehrenden-)Kognitionen zusammenfassen. Meine erste Forschungsfrage lautet daher:

1. Welche Kognitionen (Denken, Wissen, Glauben (Vorstellungen und Überzeugungen), Fühlen) prägen den Umgang der DaF-Lehrenden an den Hochschulen in Taiwan mit dem Themenkomplex Wortschatzarbeit?

Will man zu einem umfassenderen Verständnis der Entscheidungsabläufe in Bezug auf die WSA gelangen, so muss auch das Zusammenspiel des Individuums mit seiner Umwelt ins Auge gefasst werden. In spezifischen Situationen können sowohl innere Faktoren, wie etwa das eigene Rollenverständnis der Lehrenden und ihr aktuelles Befinden, einen Einfluss auf Entscheidungen haben als auch äußere Faktoren, wie das Verhalten der Lernenden im Unterricht und institutionelle Vorgaben. Welche Faktoren dies im Einzelnen sind, ist jedoch nicht geklärt, so dass meine zweite Forschungsfrage lautet:

2. Welche Faktoren beeinflussen aus Sicht der DaF-Lehrenden an den Hochschulen in Taiwan die Entscheidungen in Bezug auf die Wortschatzarbeit?

In der Fachliteratur finden sich wie oben bereits ausgeführt auch in Bezug auf die Situation in Taiwan Hinweise für eine Tendenz zur Vernachlässigung der WSA zu

Gunsten anderer Bereiche des DaF-Unterrichts. Im Hinblick auf eine Erfassung der spezifischen Situation, in der sich DaF-Lehrende an Hochschulen in Taiwan befinden, sind daher auch die einer angemessenen Thematisierung der WSA im Unterricht möglicherweise im Wege stehenden Faktoren zu untersuchen, worauf meine dritte Forschungsfrage abzielt:

3. Auf welche Hindernisse und Probleme stoßen DaF-Lehrende an den Hochschulen in Taiwan bei der Wortschatzarbeit?

Bei der Abbildung des Jetzt-Zustands in Form eines theoretischen Konstrukts ist es neben der konkreten Benennung von Hindernissen und Problemen aber auch sinnvoll, auf Wünsche und Hoffnungen der Lehrenden in Bezug auf ihr berufliches Umfeld einzugehen. Wie stellen sich die Lehrenden ihre ideale Arbeitsumgebung vor und inwiefern unterscheiden sich diese Idealvorstellungen womöglich von den aktuellen Gegebenheiten, wie sie von ihnen wahrgenommen werden? Diese Fragen weisen in die Zukunft und bieten möglicherweise erste Ansatzpunkte für die Gestaltung einer noch positiveren und der Ausgestaltung der WSA noch zuträglicheren Lehr- und Lernumgebung. Meine vierte und letzte Forschungsfrage lautet daher:

4. Wie müsste aus Sicht der DaF-Lehrenden an den Hochschulen in Taiwan ihr Arbeitsumfeld beschaffen sein, um eine möglichst effektive und effiziente Wortschatzarbeit gewährleisten zu können?

Nach diesem Überblick über die den Forschungsgegenstand bestimmenden Aspekte und die sich daraus für meine Forschung ergebenden Fragestellungen werde ich im folgenden Abschnitt nun die Grundlagen zur WSA im FSU behandeln. Dabei werde ich unter Einbeziehung einschlägiger Lerntheorien und Spracherwerbsmodelle auf das Lernen und Vermitteln von Wortschatz eingehen und daraus abgeleitete unterrichtsdidaktische und lehrmethodische Umsetzungsmöglichkeiten darstellen.

2.2 Wortschatz lernen und vermitteln

Den unterschiedlichen Ausprägungen der Unterrichtsgestaltung durch die DaF-LK liegen in der Regel Konzepte und Annahmen zugrunde, wie das Lernen funktioniert und welche Einflussmöglichkeiten die LK durch die Unterrichtsorganisation und -durchführung hat. In der Erforschung von Lernvorgängen hat sich im Laufe der Geschichte eine Reihe von Lerntheorien entwickelt, von denen besonders der Behaviorismus, der Kognitivismus und der Konstruktivismus auch für die Entwicklungen im Bereich des FSU von Bedeutung waren und zum Teil immer noch sind. Standen diese Theorien sich in ihrem Alleingeltungsanspruch zunächst noch in gegenseitiger Ablehnung gegenüber, so verbinden und kombinieren aktuellere Modellierungen und Verfahren auch durchaus unterschiedliche Theorieansätze miteinander, und in der Unterrichtspraxis des FSU sind häufig pragmatische Herangehensweisen anzutreffen, die sich je nach Lehrziel und Rahmenbedingungen bei

2. Theoretische Grundlagen

der Ausgestaltung an unterschiedlichen Lerntheorien und Verfahren orientieren (vgl. Königs 2010b).

Behavioristische Ansätze modellieren das Sprachenlernen in einem Reiz-Reaktions-Modell als Verhaltensänderung, die durch einen Reiz ausgelöst und durch Maßnahmen der positiven wie negativen Verstärkung unterstützt bzw. gehemmt werden kann. Durch wiederholte Präsentation des Reizes kann das gewünschte Verhalten so weit gefestigt werden, dass der Reiz nicht länger benötigt wird. Das Verhalten ist dann automatisiert. Der bewusste Umgang des Individuums mit der Lernsituation und dem Reiz ist dabei von untergeordneter Bedeutung (vgl. Königs 2010a). In den FSU fand der Behaviorismus in den 1960er Jahren Eingang vor allem in Form der von Lado (1967) entwickelten audiolingualen und später auch der audiovisuellen Methode, bei denen die Lernenden sich medial gestützt musterhafte Sätze, in denen sich nur die Lexik verändert, durch ständiges Wiederholen so weit aneignen, dass sie zu Automatismen werden. Im Vordergrund stehen dabei vor allem die mündlichen Fähigkeiten des Hörens und Sprechens in Alltagssituationen, und die klassischen Übungsformen sind Pattern Drills, Lückentexte, Auswendiglernen und Nachspielen von Dialogen (vgl. Faistauer 2010). Fehler gilt es „unmittelbar auszumerzen“ und als Fehlerquelle werden in erster Linie Interferenzen aus der L1 angesehen (vgl. Hufeisen und Riemer 2010: 744).

Als „bleibende Errungenschaften der Auseinandersetzung mit dem Behaviorismus“ führt Mitschian (2010: 798) für den Sprachunterricht die folgenden an:

Kleinschrittige Übungsaufgaben mit anschließender, möglichst motivierender Rückmeldung, die Versuche, die Zielsprache zu bevorzugen und den Medieneinsatz zu forcieren, die Vermittlung von Textbausteinen, die Verwendung einsprachiger Wörterbücher und vor allem die Betonung des Sprechens in nicht auf andere Fertigkeiten spezialisiertem Sprachunterricht, dien den Lernenden mehr Sprachanteile einbringen [...]

Als „nachhaltig belastend“ bezeichnet Mitschian hingegen die Auswirkungen des „verfehlten Einsatz[es] technischer Lernhilfen“ im programmierten Lernen (Mitschian 2010: 798).

In der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets wird Lernen als Austausch von Informationen eines Organismus mit seiner Umwelt betrachtet, bei dem eine Anpassung des Organismus dergestalt stattfindet, dass zum einen neues Wissen in vorhandene kognitive Schemata eingeordnet wird (Assimilation) und zum anderen vorhandene kognitive Schemata durch neue Erfahrungen und neue Informationen erweitert bzw., im Falle missglückter Assimilationsversuche, neue Schemata ausgebildet werden (Akkommodation), um so eine Angleichung an die Umwelтанforderungen zu erreichen (vgl. Piaget 1983). Kognitive Ansätze gehen über die Beobachtung und Manipulation von Resultaten von Lernprozessen des Behaviorismus hinaus und fokussieren diese kognitiven Prozesse selbst.

Lernen im Sinne des Kognitivismus ist Lernen durch Einsicht, durch Verstehen und Nachvollziehen von Regelmäßigkeiten. Informationen müssen also nicht mehr auswendig gelernt,

sondern Mechanismen verstanden werden. Auch der Erwerb von Problemlösestrategien rückt hier erstmals in den Fokus (Biebihäuser 2021: 236).

In Bezug auf den Spracherwerb vollzieht sich Lernen in den kognitiven Ansätzen „im Rahmen einer selbsttätigen Auseinandersetzung des lernenden Individuums mit seiner Umwelt“, bei der sowohl bewusst als auch unbewusst Strategien genutzt werden, um neues Wissen auf der Basis von bereits vorhandenem Wissen zu verarbeiten (Hufeisen und Riemer 2010: 741).

So kann der Spracherwerb als „mentaler, individueller, nur teilweise durch angeborene Fähigkeit bestimmter kognitiver Prozess, der in sozialen Situationen stattfindet und durch unterschiedliche externe Faktoren beeinflusst wird“ (Schmidt 2010: 807) verstanden werden. Aufmerksamkeit, Vorwissen, wie etwa die Vorkenntnisse in anderen Sprachen, und Wahrnehmung der Lernenden sind im Kognitivismus entscheidende Einflussgrößen für das erfolgreiche Lernen und müssen entsprechend aktiviert und unterstützt werden. Durch Wiederholung und multicodele Darbietung kann das Gedächtnis unterstützt werden und Leistungsmessung und Rückmeldungen dienen der Überprüfung des Lernerfolgs (vgl. Biebihäuser 2021: 236).

Im Konstruktivismus wird die Wahrnehmung der Welt als Konstruktionsprozess auf der Grundlage von individuell unterschiedlichen Wissensbeständen verstanden (vgl. Schmidt 2010: 811). In seiner radikalen Variante (Foerster et al. 1992; Glasersfeld 1992, 1996) geht der Konstruktivismus davon aus, dass es außerhalb der Wahrnehmung des Individuums keine objektive Realität gibt, während die in der Spracherwerbsforschung verbreitetere abgeschwächte Form von einer realen Umwelt als Objekt der Auseinandersetzung des Individuums ausgeht, das sich als geschlossenes System „selbst strukturiert und auf sich selbst bezieht“ (vgl. Schmidt 2010: 812). Auf den FSU übertragen bedeutet dies, dass das Lernen dem Prinzip der Selbstorganisation unterliegt und somit die Motivation als wichtigster Faktor für den Lernerfolg gelten kann und entsprechend gestärkt werden sollte. Eine positive Beeinflussung ist hier je nach Radikalität in der konzeptuellen Ausrichtung etwa durch Formen des kooperativen Lernens, durch die Bewusstmachung der bei der Wissenskonstruktion ablaufenden Prozesse durch den Austausch mit anderen und die Gelegenheit zur Reflexion sowie eine möglichst authentische Ausgestaltung der Lernumgebung zu erreichen (vgl. Schmidt 2010: 813). Interaktionistische und soziokulturelle Ansätze betonen darüber hinaus die Bedeutung von Kommunikation und Interaktion zwischen LK und Lernenden sowie die Rolle von Feedback und Reflexion für die Lernprozesse. Erst über die Interaktion etwa durch „explizite Feedback- und Reparaturprozesse, Verständnisüberprüfungen, Klärungen und Umformulierungen“ kann der Input von den Lernenden verarbeitet und so zum Intake werden (vgl. Hufeisen und Riemer 2010: 743).

2. Theoretische Grundlagen

2.2.1 Die sozial-kognitive Lerntheorie

Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie des kanadischen Psychologen Albert Bandura (Bandura 1986, 1999) ergeben sich Lernprozesse durch eine aktive, kognitive Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst, mit seinen Verhaltensweisen und mit der ihn umgebenden Umwelt. Umwelt, Persönlichkeit und Verhalten können sich dabei gegenseitig beeinflussen und verändern (vgl. Gerrig und Zimbardo 2008: 528). Das menschliche Verhalten und die daraus resultierenden Ergebnisse hängen von der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und der Wahrnehmung der Umwelt ab (vgl. Gerrig und Zimbardo 2008: 529). Das zentrale Konstrukt innerhalb der Lerntheorie Banduras ist die Selbstwirksamkeitserwartung (self efficacy, SWE) (Bandura 1997). Hiermit beschreibt Bandura „people’s judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances“ (Bandura 1986: 391). SWE ist also der Grad der „Überzeugung, dass man in einer bestimmten Situation angemessene Verhaltensresultate erzielen kann“ (Gerrig und Zimbardo 2008: 528). Kompetenzen allein sind demnach nicht ausreichend für die erfolgreiche Durchführung einer Aufgabe. Hinzukommen muss das Vertrauen in die Fähigkeit, diese Kompetenzen im Sinne der gestellten Aufgabe auch effektiv nutzen zu können. Je höher der Grad der SWE, desto höher ist auch der Glaube daran, eine Aufgabe gut lösen bzw. ein bestimmtes Ziel erreichen zu können, und je niedriger der Grad der SWE einer Person im Hinblick auf eine Aufgabe oder ein bestimmtes Ziel ist, desto weniger glaubt diese Person daran, dass er oder sie die Aufgabe erfolgreich lösen bzw. das angestrebte Ziel erreichen kann. Dies hat Auswirkungen auf die Motivation des Individuums, sich in Bezug auf eine bestimmte Aufgabe oder ein bestimmtes Ziel anzustrengen und bis zum erfolgreichen Abschluss durchzuhalten. Wenn eine Person ihre eigenen Fähigkeiten und die gegebenen Rahmenbedingungen so einschätzt, dass sie die gestellte Aufgabe gut erfüllen kann, wird sie eher bereit sein, ihr Bestes zu geben und notwendige Anstrengungen zu unternehmen und auch bei Rückschlägen nicht so schnell aufgeben wie jemand, der von vornherein nicht damit rechnet, das angestrebte bzw. erwartete Ziel erreichen zu können. Zu bedenken ist hier natürlich, dass auch andere Faktoren, wie etwa die Wertvorstellungen eines Individuums, Auswirkungen auf seine Motivation und seine Handlungsentscheidungen haben. So kann es sein, dass ein Lernender lieber Basketball oder Fußball spielen geht, als sich für seine Hausaufgabe mit der für ihn eher moderat interessanten Geschichte der Karolinger zu befassen, da ihm die sportliche Aktivität und die Freude am Zusammenspiel mit seinen Freunden wichtiger ist. Die Entscheidung wird hier als Abwägung zwischen der je nach Kenntnisstand und Arbeitsaufwand zu erwartenden Erfolgs- oder Misserfolgserfahrung bei fristgerechter Bearbeitung der Hausaufgabe und der möglicherweise negativen Auswirkung einer fehlenden oder verspätet erbrachten Leistung fallen. Ähnliche Abwägungen können auch auf der Seite von LK stattfinden. So wäre es etwa denkbar, dass einer Lehrerin an einem Institut für Deutsche Sprache und Literatur ihre Forschung zur Literaturgeschichte des Mittelalters mehr am Herzen liegt als eine umfangreiche Vorbereitung für die anstehende

Vermittlung von Regeln zur Bildung und zum Gebrauch des Perfekts im Deutschen. Eine Entscheidung für die Forschung kann hier somit negative Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung haben. In der Abwägung werden diese jedoch womöglich angesichts der zu erwartenden Anerkennung bei Veröffentlichung der Forschungsergebnisse in einer renommierten Fachzeitschrift und der andererseits vielleicht nicht als *ideal*, aber doch zumindest als *ausreichend umfangreich* wahrgenommenen Thematisierung des Perfekts im verwendeten Lehrwerk – in Kauf genommen.

Bandura nennt vier mögliche Einflüssebenen, die die SWE bestimmen: eigene Erfolgserfahrungen (mastery experiences), beobachtete stellvertretende Erfahrungen (vicarious experiences), verbale Überzeugung (social persuasion) und physiologisches Feedback, d.h. die Wahrnehmung oder Interpretation der eigenen Gefühle (physiological feedback). Die individuelle SWE kann auf einer ersten Ebene vor allem durch das wiederholte Einüben von Handlungen gefördert werden, so dass der Erfahrungsschatz im Hinblick auf das Erreichen der angestrebten Handlungsergebnisse allmählich wächst und so das Selbstvertrauen zunimmt. Wichtig ist hierbei, dass Ziele angestrebt werden, die im Hinblick auf die gegebenen Rahmenbedingungen und auf die vorhandenen individuellen Fähigkeiten realistisch und angemessen sind. Die zweite Einflüssebene umfasst das Lernen durch die Beobachtung von Vorgehensweisen und Erfahrungen anderer, die im Hinblick auf die angestrebte Handlung zum Erfolg führen. Je ähnlicher diese Modelle in Bezug auf Merkmale wie Persönlichkeit, Geschlecht, Alter, Rolle und den aufgabenspezifischen Kompetenzen uns selbst sind, desto eher werden wir auch für uns selbst zu der Einschätzung kommen, dass wir in der Lage sind, die Handlung mit Erfolg durchzuführen. Gekoppelt mit den eigenen Erfolgserfahrungen der ersten Ebene stärken auf der dritten Ebene auch Lob, Anerkennung, Zuspruch und andere Formen der positiven Rückmeldung in Bezug auf die eigenen Kompetenzen durch Autoritätspersonen wie LK, Eltern oder Vorgesetzte die SWE. Auf der persönlichen Ebene schließlich kann durch eine positivere Wahrnehmung und Interpretation der gemachten Erfahrungen sowie der eigenen Gefühle und Körperreaktionen in Reaktion auf bestimmte Situationen und Aufgaben mit der Zeit ein höherer Grad an SWE erreicht werden. Stress und Angst können die SWE senken, durch stressreduzierende Handlungen wie Atemübungen und das Visualisieren des eigenen Erfolgs ist es jedoch möglich, die negativen Auswirkungen zu reduzieren.

Ein hoher Grad der SWE in Bezug auf eine bestimmte Aufgabe erhöht auch die Motivation, diese Aufgabe anzugehen und auch bei widrigen Umständen nicht in den eigenen Anstrengungen nachzulassen, wodurch auch die Aussicht auf Erfolg verstärkt wird. In Bezug auf die Thematik dieser Untersuchung stehen die LK im Zusammenspiel mit den Lernenden regelmäßig vor der Aufgabe, Wortschatz möglichst effektiv und effizient zu vermitteln zu müssen, d.h. sie müssen innerhalb der jeweils gegebenen Rahmenbedingungen Wortschatz einführen, einüben, festigen und überprüfen. Um den Lernenden eine größtmögliche Hilfestellung zu gewähren, müssen sie dabei zugleich

2. Theoretische Grundlagen

hilfreiche Lerntechniken und -strategien vermitteln, die den Lernenden das Erlernen von neuen Wörtern und Wendungen erleichtern. Eine durch wiederholte Erfolgserfahrungen, direkte oder indirekte Beobachtung von Erfahrungen anderer LK oder Lernende, Anerkennung durch Vorgesetzte und andere LK bzw. Lernende sowie eine positive Wahrnehmung und Interpretation von Erfahrungen und Situationen bei der WSA gestärkte SWE sollte hier sowohl bei den LK als auch bei den Lernenden zu einer gesteigerten Motivation in Bezug auf die WSA führen können. In der Regel ist es sicherlich sinnvoll, die SWE sowohl von LK als auch von Lernenden steigern zu wollen, jedoch kann ein überhöhter Grad an SWE auch hinderlich sein, denn ein übersteigertes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kann auch negative Auswirkungen auf die Motivation haben, die erforderlichen Anstrengungen zum Erreichen des Ziels zu unternehmen, und so den erfolgreichen Abschluss einer Aufgabe behindern.

2.2.2 Die Selbstbestimmungstheorie

Die von Deci und Ryan (vgl. 1993; 2004) entwickelte Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory; SDT) geht davon aus, dass Motivation abhängig ist von der Befriedigung der drei Grundbedürfnisse des Menschen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit, so dass etwa die Erfahrung von Kompetenz an sich auch unabhängig von den durch sie erzielten Ergebnissen bereits zu Befriedigung und Wohlbefinden und somit zu höherer Handlungsmotivation führt. Das Ausbleiben der Befriedigung der drei Grundbedürfnisse führt leicht zu Amotivation, womit das Fehlen von Intentionalität und Motivation gemeint ist, ein Zustand also, der durch Passivität, Wirkungslosigkeit oder Zwecklosigkeit in Bezug auf mögliche Handlungen gekennzeichnet ist (vgl. Ryan und Deci 2017: 16). Die SDT unterscheidet zwischen drei möglichen Ursachen bzw. Ausprägungen von Amotivation. Zum einen kann es sein, dass die Handlung unterbleibt, weil das Individuum sich nicht in der Lage sieht, das gewünschte Ergebnis zu erreichen, entweder aufgrund der grundsätzlichen universellen Einschätzung des Ziels als unerreichbar, unabhängig davon, wie jemand vorgeht, oder aber aufgrund der Einschätzung der eigenen persönlichen Fähigkeiten als nicht ausreichend für die Ausführung der erforderlichen Handlungsschritte. Diese Ursache ähnelt dem Einfluss einer niedrigen SWE in der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras. Daneben nennen Deci und Ryan (vgl. 2017: 16) aber noch zwei weitere mögliche Ursachen für Amotivation: Das Fehlen von Interesse, Relevanz oder Wert:

People remain amotivated when behaviors have no meaning or interest for them, especially when it fails to connect with the fulfillment of needs. This second type of amotivation may be present even when the individual has the efficacy or competence to act.

Sowie Trotz und Widerstand gegenüber äußeren Einflussversuchen:

Here, what appears to be amotivation for a specific act is really a motivated nonaction or oppositional behavior to defy demands that are thwarting a basic need for autonomy or relatedness.

Nach der SDT sind Stärke und Art der Motivation abhängig vom Grad der empfundenen Selbst- bzw. Fremdbestimmung in Bezug auf das jeweilige Verhalten. Je mehr das Individuum sich selbst als Ursprung seines Verhaltens wahrnimmt, je höher die Übereinstimmung mit den persönlichen Zielen und Werten, je wichtiger das Verhalten für diese Ziele und Werte, desto höher ist die wahrgenommene Autonomie und damit auch die Motivation, eine bestimmte Handlung auszuführen. Dabei ergibt sich ein Kontinuum von Amotivation (nicht selbstbestimmt) über vier Stufen der extrinsischen Regulierung bis hin zu intrinsisch motivierten Handlungen (selbstbestimmt). Ursprünglich als extrinsisch motiviert wahrgenommene fremdbestimmte Verhaltensweisen können auf diesem Wege allmählich internalisiert werden und so zu intrinsischer Motivation führen. Die vier Stufen der extrinsischen Regulierung, die einen unterschiedlichen Grad der Internalisierung und Identifikation mit der eigenen Persönlichkeit darstellen, sind dabei:

1. externe Regulierung (Handlung durch äußere Belohnung oder Vermeidung von Bestrafung motiviert),
2. introjizierte Regulierung (Handlung durch Vermeidung von Angst und Schuldgefühlen, Steigerung des Selbstwertgefühls, Anerkennung durch sich selbst und andere motiviert; hier hat das Individuum die externen Kontrollen zwar in sich aufgenommen, jedoch noch nicht vollständig akzeptiert; typischerweise verbunden mit innerem Druck, Spannungen und Konflikten),
3. identifizierte Regulierung (teilweise Internalisierung; Ziel wird als persönlich wichtig oder wertvoll empfunden) und
4. integrierte Regulierung (vollständigere Internalisierung; über aktive Selbstreflexion erlangte Assimilation und mit eigenen Bedürfnissen, Werten und Identifikationen; vollständig selbstbefürwortet; höchster Grad an Selbstbestimmung innerhalb der extrinsischen Regulierung) (vgl. Ryan und Deci 2017, 14-15 sowie 198).

Einen noch höheren Grad der Autonomie empfindet das Individuum dann, wenn die Regulierung als intrinsisch wahrgenommen wird. Intrinsische Motivation ergibt sich hier im Gegensatz zu integrierter Regulierung dadurch, dass die Handlung als solche im Vordergrund steht, da sie interessant ist, Freude bereitet, eine Herausforderung darstellt oder auf andere Weise zur Befriedigung der Grundbedürfnisse führt (vgl. Ryan und Deci 2000: 56). Ein weiterer entscheidender Unterschied zwischen intrinsischer und integrierter Regulierung besteht in der zeitlichen Perspektive (vgl. Ryan und Deci 2017: 198). Im Falle von intrinsischer Motivation werden Interesse und Befriedigung bereits in der Gegenwart, während des Ausführens der Handlung erlebt und etwaige zukünftige Belohnungen spielen kaum eine Rolle bei der Entscheidung für die Handlung, während der Fokus im Falle von internalisierter Regulierung eher auf zukünftigen Zielen und Ergebnissen liegt:

2. Theoretische Grundlagen

In a sense, then, to feel fully volitional with respect to an activity that is not providing intrinsic satisfaction, the individual must bring the future into the present so that he or she will experience not only the satisfaction of being self-regulating but also the satisfaction of making progress toward an important future goal (Ryan und Deci 2017: 198).

Innerhalb der SDT wird Autonomie umso stärker empfunden, je mehr ein Verhalten als selbstbestimmt oder in Übereinstimmung mit den eigenen Interessen und Werten wahrgenommen wird. Soll jedoch eine Aufgabe gegen den eigenen Willen erfüllt werden, so führt dies zu einem Verlust der Autonomieempfindung. Im Hinblick auf das zweite Grundbedürfnis nach Kompetenz ist die Erfahrung von Effektivität und Beherrschung in Bezug auf Aufgaben und Ziele maßgebend für die eigene Motivation und das individuelle Wohlbefinden. Kompetenz empfindet das Individuum, wenn es Effektivität und Beherrschung in Bezug auf Aufgaben und Ziele wahrnimmt. Wenn eine Aufgabe jedoch als zu schwierig angesehen wird oder wenn die Wahrnehmung der eigenen Effektivität durch allzu häufige negative Rückmeldungen oder persönliche Kritik untergraben wird, so verblasst das Gefühl der eigenen Kompetenz. Soziale Eingebundenheit als drittes Grundbedürfnis schließlich erwächst aus Gefühlen der Zugehörigkeit und der eigenen Bedeutung für andere, also dem Empfinden, dass die anderen mich unterstützen und sich für mein Wohlbefinden interessieren, ich ihnen aber gleichzeitig auch selbst etwas anzubieten habe und einen persönlichen Beitrag leisten kann (vgl. Ryan und Deci 2017: 10–11).

Für einen effektiven FSU stellt sich die Frage, wie die Wahrnehmung eigener Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit gefördert werden kann und worauf in diesem Zusammenhang zu achten ist. Sowohl LK als auch Lernende sollten nach der SDT durch eine gezielte Ansprache der drei Grundbedürfnisse in ihrer intrinsischen und extrinsischen Motivation und dadurch in ihrem Lehr- bzw. Lernverhalten profitieren können, während davon auszugehen ist, dass eine unzureichende Befriedigung dieser Bedürfnisse zu Amotivation und damit auch zu einer Behinderung der Aufgabenbewältigung führt.

Bleck (Bleck 2019) kommt in diesem Zusammenhang im Rahmen ihrer Untersuchung zum Konstrukt des Lehrerenthusiasmus, in der sie sich den Wechselwirkungen zwischen der Begeisterung von LK für das Unterrichten und für das Fach und der Unterrichtsqualität widmet, zu dem Schluss, dass der Versuch einer Motivierung von LK durch vergleichende Evaluationen aufgrund des mit ihnen verbundenen empfundenen Drucks von außen die intrinsische Motivation und das Gefühl der Selbstbestimmtheit eher untergraben, und auch bei finanziellen Anreizen als weiterer Form extrinsischer Einflussnahme kann es zu Korrumpierungseffekten kommen. Headden und McKay (Headden und McKay 2015: 5) betonen in diesem Zusammenhang besonders die negativen Auswirkungen auf die intrinsische Motivation: „When rewards come 34ft h expected, they can have the effect of undermining motivation in general and intrinsic motivation in particular“. Symbolische Formen der Belohnung hingegen, beispielsweise eine anerkennende Ansprache der Leistungen einzelner Mitglieder des Lehrkörpers auf

einer öffentlichen Feier, können sich eher positiv auf die Motivation auswirken (vgl. Bleck 2019: 394). Daneben können besonders die Bildungsinstitutionen, sowohl als Arbeitgeber aber auch als Ausbildungsorte für LK, durch die Schaffung von Rahmenbedingungen, die das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit fördern, eine entscheidende Rolle bei der Motivierung von LK spielen: Größere Entscheidungsfreiheit, Einbeziehung in Entscheidungsfindungsprozesse und Übertragung von Verantwortung sowie Austausch und Zusammenarbeit im Kollegium wirken sich positiv auf das Autonomieempfinden von LK aus, während zugleich auch Kompetenz und soziale Eingebundenheit gefördert und negative Auswirkungen fehlender Befriedigung dieser Grundbedürfnisse wie etwa Burnout verhindert werden können. Darüber hinaus können sowohl andere Angehörige des Lehrkörpers, beispielsweise durch Rückmeldungen bei Hospitationen oder durch regelmäßigen Austausch über die eigenen Unterrichtserfahrungen, als auch die Lernenden, etwa durch entsprechende verbale Rückmeldungen oder auch durch ihre Lernerfolge, die Kompetenzerfahrung der LK fördern. Auch ein entsprechendes Aus- bzw. Fortbildungsangebot methodisch-didaktischer Art kann hier positive Beiträge zur Kompetenzwahrnehmung leisten, sowohl durch den selbst wahrgenommenen Zuwachs der eigenen Fähigkeiten als auch durch die Rückmeldungen von Lernendenseite bei einer von diesen als positiv wahrgenommenen Neuausrichtung des Lehrverhaltens (vgl. Bleck 2019: 395–398).

2.2.3 Das mentale Lexikon

Das mentale Lexikon stellt ein psycholinguistisches Modell für die Beschreibung der Speicherung und Organisation von Wortschatz im menschlichen Gehirn sowie den Zugriff darauf dar. Dieses Modell bezeichnet, anders als der Begriff, der von Jean Aitchison (vgl. 1993) für den Bereich der Sprachwissenschaft systematisch ausgearbeitet wurde, vermuten lässt, nicht etwa eine alphabetische Liste von Einträgen in Wortform, sondern umfasst komplexe Prozesse des Abspeicherns, der Aktivierung, der Organisation und des Abrufens von Wörtern bzw. dem mit diesen Wörtern in Verbindung stehenden Wortwissen. Das mentale Lexikon stellt den Wortspeicher in unseren Köpfen dar und arbeitet wie ein Netz mit unterschiedlich stark ausgeprägten Verbindungen zwischen den Wörtern. In Bezug auf die Organisation des mentalen Lexikons deutet vieles darauf hin, dass die Informationen über die erfassten Wörter dort nach unterschiedlichen Ordnungsprinzipien wie Worthäufigkeit, Bedeutungsähnlichkeit und Lautähnlichkeit gespeichert sind (vgl. Albert 2009: 15–16). Müller (1994b: 13) geht von mindestens fünf Typen assoziativer Verbindungen zwischen den einzelnen Einträgen im mentalen Lexikon aus:

- Koordinationen (Salz – Pfeffer – Senf)
- Kollokationen (Salz streuen)

2. Theoretische Grundlagen

- Subordinationen (Getränke: Saft, Bier, Wein, Wasser)
- Synonyme (korrigieren – berichtigen)
- Antonyme (groß – klein)

Zur Existenz und zum Aufbau des mentalen Lexikons gibt es unterschiedliche Auffassungen. Elman (2009) etwa geht angesichts der für den erfolgreichen Einsatz von Wörtern notwendigen Komplexität abrufbarer Repräsentationen von Informationen auf lexikalischer, syntaktischer und situativer Ebene unter Berücksichtigung des jeweiligen aktuellen Kontexts sogar so weit, die Existenz eines mentalen Lexikons in Frage zu stellen und eine Repräsentation von Wortwissen ohne das Vorhandensein eines mentalen Lexikons zu postulieren. So ist die im Laufe der Zeit immer umfassender und detaillierter werdende lexikalische Repräsentation seiner Ansicht nach in die anderen sprachlichen Ebenen (syntaktische, semantische, phonologische, pragmatische usw.) integriert (vgl. Sousa und Gabriel 2015: 352) und Wörter sind in diesem verschiedenen Ebenen umspannenden Netzwerk nicht nur als Fleisch, das dem grammatischen Gerüst Leben einhaucht, zu verstehen, sondern vielmehr als Knochen, die ihrerseits grammatisch reichhaltige Gebilde darstellen (Sousa und Gabriel 2015: 2).

Demgegenüber stehen vor allem zwei Modelle, die versuchen, die Zusammenhänge in Bezug auf die Speicherung und Organisation von Wörtern unter dem Begriff des mentalen Lexikons zu veranschaulichen.

Dem auf Willem Levelt zurückgehenden *hierarchisch seriellen Modell* zufolge sind zwei nacheinander ablaufende Prozesse beim Zugriff auf Einträge im mentalen Lexikon beteiligt. In Levelts (1989; 1999) Modell der Sprachproduktion umfassen die Einträge im mentalen Lexikon die zwei Ebenen Lemma und Form, die durch Knotenpunkte (*nodes*) netzwerkartig miteinander verbunden sind. Auf der Lemma-Ebene befinden sich die syntaktischen Merkmale eines Worts, für ein Verb also beispielsweise die Anzahl der Ergänzungen und die damit verbundene Satzstruktur, während die Form-Ebene die morpho-phonologische Wortform umfasst, also Angaben etwa zu Deklination, Konjugation und Aussprache (vgl. hierzu auch Roche und Suñer 2017: 138, der für die zweite Ebene den Begriff des Lexems anstelle von Form verwendet.). Bei der Sprachproduktion wird in Levelts Modell im Sinne einer Aktivierungsausbreitung der Inhalt einer sprachlichen Mitteilung in einem ersten Schritt als vorsprachliches Konzept angelegt. Im zweiten Schritt, der Formulierung, erfolgt sodann von diesem Konzept ausgehend ein Zugriff auf die benötigten Einträge im mentalen Lexikon, wobei zunächst die syntaktischen und dann die phonologischen Merkmale aktiviert werden. Im dritten Schritt der Artikulation schließlich erfolgt die Umsetzung der phonologischen Repräsentation in sprachliche Produktion über die Sprechmotorik.

Ergänzend zu Levelts Modell heben Roche und Suñer (2017) zusätzlich die Bedeutung der kulturspezifischen Aspekte bei der Sprachverarbeitung nicht nur in mehrsprachigen,

sondern auch in monolingualen Situationen hervor und verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass das mentale Lexikon „eine zentrale Funktion in der Sprachverarbeitung [hat]. In ihm sind die Bedeutungen, wichtige grammatische Informationen, unterschiedliche Kodierungen und die kulturellen Spezifika ihrer Verwendung aufgehoben“. Es fungiere demnach als „Bindeglied zwischen Konzeptualisierung und Formulierung [...]“. Das bedeutet, dass bereits bei der Erstellung der präverbalen Nachricht auf der Ebene der Konzeptualisierung deklarative und prozedurale Komponenten des lexikalischen Wissens aus dem mentalen Lexikon erforderlich sind“ (Roche und Suñer 2017: 132).

Mit Blick auf Bedeutungs- und Anwendungsvariationen von Wörtern, wie etwa die auf Menschen in Form von Beschimpfungen übertragenen negativen Bedeutungen von Tierbezeichnungen (Schwein, Sau, Schaf, Hund etc.), hebt Tyler (1989: 444) eine wichtige Einschränkung des im mentalen Lexikon gespeicherten Wissens hervor:

The representation of a word cannot contain all the various and subtle interpretations that the word could have in different real-world contexts. Instead, we assume that the process of pragmatic inference is triggered by the activation of specific aspects of a word's meaning.

Ein weiteres Modell, das *interaktive Aktivierungsmodell* (McClelland und Rumelhart 1981), ist eng an die Prinzipien des Konnektionismus (auch *Parallel Distributed Processing, parallele verteilte Verarbeitung*) angelehnt (vgl. hierzu Singleton 1999: 123–127), in dem davon ausgegangen wird, dass bei allen Hirnaktivitäten ein Netzwerk miteinander in Beziehung stehender Einheiten, deren Verbindungen untereinander durch Anregung verstärkt und durch Hemmung abgebaut werden. Im interaktiven Aktivierungsmodell werden Einträge im mentalen Lexikon als miteinander in Beziehung stehende Knotenpunkte repräsentiert (Kersten 2010b: 18). Reizstärke und Reizfrequentierung entscheiden über die jeweilige Knotenstärke (Thiering: 54). Auf häufig verwendete und konkrete Wörter kann daher schneller zugegriffen werden als auf abstrakte oder selten benutzte Wörter.

Die Stärke der Verbindung zwischen den einzelnen Knotenpunkten kann unterschiedlich sein und es wird angenommen, dass Kategorien nicht nur ausgehend von Übereinstimmungen auf lexikalischer, syntaktischer und phonetischer Ebene gebildet werden, sondern dass vielmehr auch die zwischen einzelnen Wörtern bestehenden individuellen Assoziationen über die Stärke von Verbindungen entscheiden (vgl. Randall 2007: 114–117). In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass die bei Überschreitung eines gewissen Reizschwellenwerts initiierte Aktivierungsausbreitung zwischen den einzelnen Knotenpunkten nicht nur in eine Richtung, also von einem Knotenpunkt aus nach außen zu weiteren Knotenpunkten, sondern im Sinne paralleler Prozesse auch bidirektional zwischen aktivierten Knotenpunkten verlaufen und so zu einer Erhöhung des Aktivierungsniveaus verschiedener Knotenpunkte gleichzeitig führen kann (vgl. Singleton 1999: 126). Über eine Kontrollfunktion wird dann je nach Relevanz der jeweiligen Knotenpunkte in der konkreten Situation der Aktivierungszustand einzelner Verbindungen erhöht oder gesenkt (vgl. Singleton 1999: 19).

2. Theoretische Grundlagen

Das mehrsprachige mentale Lexikon

Bislang ist es nicht möglich, das mentale Lexikon direkt bei seiner Arbeit zu beobachten, und so müssen alle Modellierungen seiner Struktur und Funktionsweise hypothetisch bleiben. Man geht davon aus, dass das mehrsprachige mentale Lexikon „prinzipiell nach denselben Prinzipien aufgebaut“ (Neveling 2004: 57) ist wie das monolinguale. Tritt neben die Einträge der Erstsprache eine zweite Sprache, so scheint es zu unterschiedlichen Repräsentationsformen, die auf vielfältige Weise miteinander verbunden sein können, zu kommen. In unterschiedlichen Modellierungen des mentalen Lexikons wird entweder von getrennten oder von gemeinsamen Repräsentationen ausgegangen (vgl. hierzu Hulstijn 1997; Paradis 2004; Kersten 2010a; Kersten 2010b). Auch der Zeitpunkt des Spracherwerbs spielt dabei eine Rolle. So verweist Grein (vgl. Grein 2013: 42–43) darauf, dass „bei frühem Erwerb dreier Sprachen diese sich in einem neuronalen Netzwerk befinden“, während sie sich bei einem sukzessiven Erlernen der Sprachen nach dem 10. Lebensjahr getrennte Netzwerke ausbilden. Darüber hinaus findet sie Belege dafür, dass es bei einem Beherrschen der L2 auf hohem Niveau ebenfalls zur Ausbildung nur eines aktiven Netzwerks kommt (vgl. Pallier et al. 2003). Grein hält fest, „dass bis zu einem Kompetenzniveau A2 oder B1 beim Wortschatzerwerb immer auch die bereits vorhandenen mentalen Lexika (Broca-Areal) aktiviert werden. D.h. die neuen Vokabeln docken an die Erstsprache (zuweilen wohl auch an eine andere bereits im Gehirn vorhandene Fremdsprache) an“ (Grein 2013: 42–43).

Die *Extended System Hypothesis* geht von einem einzigen Speicher aus, in dem Wörter aller Sprachen erfasst werden. In der *Dual System Hypothesis* hingegen wird ein unabhängiger Speicher für jede Sprache angenommen. Der *Tripartite System Hypothesis* zufolge tritt neben die getrennten Speicher für einzelne Sprachen ein weiterer Speicher, in dem Einträge erfasst werden, die in den unterschiedlichen Sprachen identisch sind. Und in der *Subset Hypothesis* wiederum wird von sprachspezifischen Subsystemen innerhalb eines Speichers, die „eine gewisse Eigenständigkeit besitzen und dennoch untereinander Verbindungen aufweisen“ (Haudeck 2008: 61), ausgegangen:

Both languages are stored in identical ways, in a single extended system, though elements of each language, because they normally appear only in different contexts [...], would form a de facto separate network of connections, and thus a subsystem within a larger system (that comprises both). According to this hypothesis, bilinguals have two subsets of neural connections, one for each language (and each can be activated or inhibited independently because of the strong associations between the elements) while at the same time they possess one large set from which they are able to draw elements of either language (Paradis 1981: 492).

Nach Tschirner (2010: 241) „scheint es insbesondere für konkrete, häufige und etymologisch miteinander verwandte Wörter und Internationalismen [einen gemeinsamen semantischen Speicher] zu geben sowie für Wörter, die sich auf einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund beziehen“. Hingegen ist für „abstrakte, seltenere und nicht-verwandte Wörter, sowie für Wörter, die sich auf unterschiedliche kulturelle Hintergründe beziehen“ davon auszugehen, dass es zwei oder mehr unterschiedliche Speicher gibt.

In den aktuelleren Modellen zum mehrsprachigen mentalen Lexikon wird inzwischen von einem für alle Sprachen „gemeinsamen Netzwerk mit Aktivierungsausbreitung“ und einer gemeinsamen Repräsentation der lexikalischen Bedeutungen und der Wortformen (Roche und Suñer 2017: 139–140) ausgegangen, innerhalb dessen jedoch „je nach Modell sprachspezifische Subgruppen (sub-sets) angenommen [werden], in denen bestimmte Wortebenen (beispielsweise Syntax oder Phonologie) getrennt repräsentiert sein können“ (Roche und Suñer 2017: 140).

Beim Erlernen von Fremdsprachen bilden Lernende zwischensprachliche Systeme, die Elemente sowohl der Erstsprache als auch der Zielsprache und weiterer bereits bekannter Fremdsprachen enthalten, aus. Sind diese Lerner- oder Interimssprachen zunächst noch eng an die Erstsprache angelehnt, so entwickeln sie „später [...] zunehmend eigene Besonderheiten, die sich im Laufe der Zeit mehr und mehr zielsprachlichen Strukturen annähern, bis sie diese (im Idealfalle) erreichen“ (Apeltauer 2010: 833).

So handelt es sich bei Lernersprachen um

- eigenständige, dynamische Systeme, die sich
- zielgerichtet entwickeln, wenn Lerner mit ausreichend Sprachdaten versorgt werden,
- in einzelnen Entwicklungsphasen eine größere oder kleinere Variationsbreite aufweisen und
- leicht störrisch sind, d. h. Tendenzen zur Verfestigung oder Rückbildung zeigen (Apeltauer 2010: 833).

Lernersprachen verfügen über ein eigenes Regelsystem und zeichnen sich aus durch Systematizität, Variabilität (mit Phasen des Fortschritts, des Verweilens und auch von Rückentwicklungen) und Instabilität – so werden etwa „Übergangsformen (Fehler“ (Apeltauer 2010: 836) im Laufe der Zeit korrigiert und der zur Verfügung stehende Wortschatz wächst an – und sind darüber hinaus stets von Vergessen bedroht (Apeltauer 2010: 834).

2.2.4 Die Vermittlung von Wortschatz

Im vom Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates (EFSZ) herausgegebenen Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) (Newby et al. 2007: 24–29), einem Instrument zur Reflexion für angehende LK, werden in Form von Kann-Beschreibungen explizit auch einige wichtige Kompetenzmerkmale in Bezug auf die WSA genannt. So heißt es im Kapitel Methodik unter der Rubrik „B. Schreiben / schriftliche Interaktion“ unter anderem:

Ich kann schriftliche Aktivitäten einschätzen und auswählen, die die Lernprozesse festigen (Grammatik, Vokabeln, Rechtschreibung etc.).

Und im Abschnitt „C. Hören“:

Ich kann die SchülerInnen beim Anwenden von Strategien zur Bewältigung schwieriger bzw. unbekannter Vokabeln eines Textes unterstützen.

Im Abschnitt „D. Lesen“:

2. Theoretische Grundlagen

Ich kann die SchülerInnen beim Entwickeln verschiedener Strategien zur Bewältigung schwieriger bzw. unbekannter Vokabeln eines Textes unterstützen.

Und schließlich im Abschnitt „F. Vokabeln“:

1. Ich bin in der Lage, eine Reihe von Aktivitäten zu bewerten und auszuwählen, die die SchülerInnen beim Lernen von Vokabeln unterstützen.
2. Ich kann Aufgaben einschätzen und auswählen, die die SchülerInnen beim Anwenden neuer Vokabeln in mündlichen und schriftlichen Kontexten unterstützen.
3. Ich kann Aktivitäten einschätzen und auswählen, die die Wahrnehmung der SchülerInnen bei der Erkennung unterschiedlicher Sprachregister schärfen.

Im Hinblick auf die rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen geht es hier somit um die Förderung der Ausbildung und Anwendung von wortschatzbezogenen Strategien, und bei der produktiven Fertigkeit Schreiben um die Einschätzung und angemessene Auswahl hilfreicher schriftlicher Aktivitäten, um die Lernprozesse zu festigen.

Im Abschnitt „F. Vokabeln“ wird darüber hinaus zusätzlich noch Einschätzung und Auswahl von Lernaktivitäten zur Schärfung der Wahrnehmung der Lernenden im Hinblick auf die Erkennung unterschiedlicher Sprachregister hervorgehoben.

In den Abschnitten „A. Sprechen/mündliche Interaktion“ und „E. Grammatik“ (Newby et al. 2007, 21, 28) der Selbstbeurteilung wird Wortschatz zwar nicht explizit genannt, spielt jedoch implizit auch stets eine Rolle, da es etwa um die Herstellung einer angenehmen Arbeitsatmosphäre, die Motivierung von Lernenden zur Teilnahme an Sprachaktivitäten und die Auswahl sinnvoller Sprechaktivitäten zum Ausdrücken von „Meinung, Identität, Kultur etc.“, die „Förderung der Sprachbeherrschung“ sowie die Auswahl von angemessenen Materialien, Inhalten und Aktivitäten und die Unterstützung der Lernenden beim Lernen und Üben geht.

Kersten (2010b: 144) verweist im Hinblick auf ein sinnvolles Vorgehen im Unterricht darauf, dass das Erlernen einer (Fremd-)Sprache keineswegs ein linearer Prozess sei. Vielmehr betont sie die Notwendigkeit der wiederholten Erfahrung von neuen Inhalten und ihrer kommunikativen Anwendung für erfolgreiches Lernen:

Language learning is a process that has long been treated as if it were a linear, additive process, but in reality it is an iterative one (De Bot et al. 2007; Larsen-Freeman & Cameron 2008). It is fundamentally based on experiences, the ‘constant adaptation and enactment of language-using patterns’ (Larsen-Freeman & Cameron 2008, 158) in communication.

Aus den wissenschaftlichen Untersuchungen zum Wortschatzerwerb hat sich im Laufe der Zeit eine ganze Reihe von Hinweisen für erfolgversprechende Vorgehensweisen, Techniken und Strategien beim Erlernen und Vermitteln von WS ergeben. So empfehlen Decke-Cornill und Küster (vgl. 2010: 169–170) bei der Einführung von neuem WS zunächst den „Rückgriff auf Vertrautes“. Neuer WS sollte stets mit bekanntem verbunden werden. Dies kann sowohl intralingual als auch interlingual geschehen und knüpft an die Vernetzungen im mehrsprachigen mentalen Lexikon an. Um die Behaltensleistung zu stärken und gleichzeitig der „Komplexität von Kommunikation gerecht zu werden“ ist darüber hinaus auf eine Einbeziehung möglichst vieler Kanäle in

der Vermittlung und beim Einüben des WS zu achten. Auch die Einbettung des WS in formale und inhaltliche Kontexte in Präsentation und Einübung, beispielsweise durch Kollokationen, durch inhaltliche Zusammenhänge oder durch Handlungskontexte sowie die emotionale Ansprache der Lernenden etwa durch „Stimmmodulation, Mimik, Gestik bzw. Körpersprache“ sind förderlich für die Behaltensleistung. Fäcke (2017: 150) nennt neben diesen die WSA nachhaltig unterstützenden und erleichternden Faktoren zusätzlich noch die visuelle Hervorhebung von Besonderem, die Wiederholung in Varianten, eine tiefere Verarbeitung, Übertreibung und Humor sowie die Anregung der Fantasie und betont darüber hinaus, dass „der entscheidende Faktor, der zu nachhaltigem und dauerhaftem Memorieren führt“ in der Anwendung und Umwälzung des WS besteht. Auch Kuhn (2021: 33) verweist in diesem Zusammenhang auf „Aufmerksamkeit, Ich-Bezug, Wiederholung, Automatisierung, Kontext, Anwendung und Transfer“ als Kriterien guten Wortschatztrainings und fasst zusammen: „Ein Wort muss in unterschiedlichen Kontexten ‘erlebt’, also gehört, gelesen, geschrieben und ausgesprochen werden, um es nachhaltig zu verankern und aktiv zu nutzen“.

Ein Wort zu kennen und beim Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben korrekt deuten bzw. verwenden zu können bedarf einer ganzen Reihe von Fähigkeiten und erfordert verschiedene Arten von Wissen. Nation (2013: 47) unterscheidet bei Wortschatzwissen zunächst zwischen rezeptivem und produktivem Wissen, wobei er mit Schmitt (2010: 86) die Begriffe *meaning recognition* und *meaning recall*, also etwa Bedeutungserkennung und Bedeutungsabruf, für den rezeptiven Teil des Wissens und *form recognition* und *form recall*, also Formerkennung und Formabruf, für den produktiven Wissensanteil verwendet. Rezeptives Wissen über ein Wort umfasst nach Nation (2013: 48–50) die folgenden Aspekte, die hier leicht angepasst und in Übersetzung wiedergegeben werden:

- die Fähigkeit, die Wortform beim Hören zu erkennen,
- die Vertrautheit mit seiner geschriebenen Form, so dass es beim Lesen erkannt wird,
- das Erkennen der einzelnen Bestandteile des Worts und die Fähigkeit diese Bestandteile mit seiner Bedeutung in Beziehung zu setzen,
- das Wissen das das Wort in der angetroffenen Form für eine bestimmte Bedeutung steht,
- das Verständnis der spezifischen Bedeutung des Wortes in dem gegebenen Kontext,
- das Verständnis des hinter dem Wort stehenden Konzepts, das ein Verständnis in unterschiedlichen Kontexten ermöglicht,

2. Theoretische Grundlagen

- das Wissen, dass es verwandte Wörter gibt
- die Fähigkeit zu erkennen, dass das Wort in dem Satz, in dem es vorkommt, korrekt verwendet wurde,
- die Fähigkeit zu erkennen, dass bestimmte andere Wörter typische Kollokationen des Wortes sind,
- das Wissen, ob das Wort ungewöhnlich ist oder nicht und ob es eine abwertende Bedeutung hat oder nicht.

Aus einer produktiven Perspektive wiederum bedeutet Wissen demnach:

- die Fähigkeit, das Wort mit korrekter Aussprache einschließlich Betonung auszusprechen,
- die Fähigkeit, das Wort mit der richtigen Schreibweise zu schreiben,
- die Fähigkeit, es unter Verwendung der richtigen Wortteile in ihrer richtigen Form bilden zu können,
- die Fähigkeit, das Wort so zu produzieren, dass es die Bedeutung Wortbedeutung ausdrückt,
- die Fähigkeit, das Wort in verschiedenen Zusammenhängen wiedergeben können, um so sein Bedeutungsspektrum auszudrücken,
- die Fähigkeit, Synonyme und Antonyme für das Wort zu bilden,
- die Fähigkeit, das Wort korrekt in einem eigenen Satz zu verwenden,
- die Fähigkeit, Wörter zu nennen, die häufig mit diesem Wort vorkommen,
- die Fähigkeit, je nach dem Grad der Förmlichkeit der Situation zu entscheiden, ob das Wort verwendet werden soll oder nicht.

Bei diesem Wissen ist es sinnvoll zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen zu unterscheiden. In diesem Zusammenhang weist Nation (2013: 62) darauf hin, dass prozedurales Wissen nicht durch Introspektion erfassbar ist, während deklaratives Wissen durchaus über bewusste Denkvorgänge und Reflexion untersucht werden kann: „This is a very important distinction, because models of language acquisition see quite different roles for procedural and declarative knowledge in the development of second language proficiency“ Darüber hinaus hebt er die Bedeutung dieses Unterschieds besonders für die Vermittlung, das Erlernen und das Anwenden von Wortschatzlernstrategien hervor und betont die Verantwortung, die dabei den LK obliegt:

The declarative / procedural distinction is particularly important for vocabulary-learning strategies because teachers tend to spend insufficient time on helping learners become fluent and comfortable with the strategies. As a result, the strategies may be known, but not used. Learners

may need to change their knowledge, attitudes and awareness in order to truly make the learning become their own. Adopting a vocabulary-learning strategy involves all these changes (Nation 2013: 518).

In Bezug auf Vokabellernstrategien unterscheidet Schmitt (1997) bei den von ihm untersuchten 58 Strategien unter Rückgriff auf die Kategorisierung von Oxford (Oxford 1990) zwischen Social Strategies (SOC), Memory Strategies (MEM), Cognitive Strategies (COG), Metacognitive Strategies (MET) und fügt seinerseits eine fünfte Kategorie Determination Strategies (DET) hinzu, um eine Kategorie für Strategien zu haben, „die ein Individuum anwendet, wenn es die Bedeutung eines neuen Wortes herausfindet, ohne auf das Fachwissen einer anderen Person zurückzugreifen“ (1997: 205). Diese Lernstrategien werden von Schmitt in zwei Klassen aufgeteilt: *Strategien zur Erkennung der Bedeutung eines neuen Wortes* (= discovery strategies: DET, SOC) und *Strategien zur Festigung von einmal eingeführtem Wortschatz* (= consolidation strategies: MEM, COG, MET). Innerhalb dieses Systems sind jedoch auch Mehrfachzuordnungen nicht ausgeschlossen, so dass sich etwa die Verwendung von Wortlisten, Affixen und Wortwurzeln sowohl der ersten als auch der zweiten Strategiekategorie zuordnen lassen (Schmitt 1997: 206). Im Ergebnis seiner Untersuchung unter 600 Englischlernenden japanischer Muttersprache stellt Schmitt fest, dass die Lernenden besonders zur Verwendung zweisprachiger Wörterbücher und zu Wiederholungsstrategien wie dem mündlichen Rezitieren oder der schriftlichen Wiederholung von Wortschatz neigten und diese Strategien auch als sehr nützlich ansahen, während sie weniger auf bildhafte oder semantische Strategien wie Visualisierungen oder Kognaten zurückgriffen und diese Strategien auch für am wenigsten nützlich einschätzten (vgl. Schmitt 1997: 219–224). Diese Ergebnisse spiegeln sich weitgehend auch in der Untersuchung von Yeh (2013) für Deutschlernende im chinesischesprachigen Raum wider.

Angesichts der Vielfalt der angeführten Aspekte, die wortschatzbezogenes Wissen umfasst, wird deutlich, dass nur ein gewisser Prozentsatz – Roche (vgl. Roche und Suárez 2017: 153–154) spricht hier von „nicht einmal 50%“ – mit Hilfe von Vokabellisten und Beispielsätzen erlernbar ist und dass darüber hinaus, wie Roche ebenfalls feststellt, viele Aspekte sich „nicht einfach durch explizite instruktionale Maßnahmen vermitteln lassen“, sondern vielmehr erst unter Einbeziehung authentischer Texte erworben werden können.

Nation (2013: 572–574) fasst seine Erkenntnisse zur Vorgehensweise bei der WSA im Unterricht in einer Liste von zwölf Prinzipien zusammen, mit denen Inhalt und Abfolge, Format und Präsentation sowie Monitoring und Leistungsmessung von WS angesprochen werden sollten:

The vocabulary component of a language course should be guided by a set of well-justified principles. These principles should have a major influence on content and sequencing (what vocabulary is focused on and how it is divided into stages), format and presentation (how the vocabulary is taught and learned), and monitoring and assessment (how learning is measured).

2. Theoretische Grundlagen

Im Bereich Inhalt und Abfolge solle man demnach:

- anhand der Häufigkeit und des Umfangs des Vorkommens entscheiden, welche Vokabeln in welcher Reihenfolge gelernt werden sollen,
- angemessenes Training der wichtigsten WS-Lernstrategien durchführen,
- jeder Vokabel entsprechend ihrem Lernaufwand Aufmerksamkeit schenken,
- Gelegenheit bieten, die verschiedenen Aspekte, aus denen WS-Wissen besteht, zu erlernen,
- Interferenzen vermeiden, indem die Vokabeln in ihrem normalen Gebrauchszusammenhang und nicht in Gruppen von Synonymen, Gegensätzen, freien Assoziationen oder lexikalischen Sets präsentiert werden,
- im Umgang mit hochfrequentem Wortschatz die Wörter selbst fokussieren und sich bei niedrigfrequentem Wortschatz auf die Kontrolle von Strategien konzentrieren.

In Bezug auf das Format und die Präsentation solle man:

- dafür sorgen, dass hochfrequentes Zielvokabular in allen vier Bereichen des bedeutungsorientierten Inputs, des sprachorientierten Lernens, des bedeutungsorientierten Outputs und der Entwicklung des Redeflusses auftaucht,
- Gelegenheit bieten, Wörter in Abständen wiederholt und kreativ abzurufen, um ein kumulatives Wachstum zu gewährleisten und
- mit Aktivitäten zur Erhöhung der Verarbeitungstiefe nutzen.

Und im Bereich des Monitorings und der Leistungsmessung gehe es darum:

- die Lernenden zu testen, um festzustellen, auf welche Vokabeln sie sich konzentrieren müssen,
- Monitoring und Bewertung zu nutzen, um die Lernenden zu motivieren und
- die Lernenden zur Reflexion über ihr Lernen zu ermutigen und sie dabei zu unterstützen (vgl. Nation 2013: 574).

Weimer-Stuckmann (2014: 47–48) schränkt den Gültigkeitsanspruch dieser Liste in ihrer Arbeit zu den subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften in Bezug auf die WSA unter Bezugnahme auf Larsen-Freeman/Cameron (2008), Freeman (1991) und Kumaravadivelu (2006) berechtigterweise in drei entscheidenden Punkten ein: Zum einen sind die notwendigen Voraussetzungen für das erfolgreiche Erlernen von WS stets eine individuell unterschiedliche Angelegenheit und insofern kann diese Auflistung keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben. Außerdem fehlen in dieser Liste Anreize zur Reflexion und Weiterentwicklung des Wissensschatzes und der

Kompetenzen der LK, so dass sich die Prinzipien durchaus auch als ineffektiv herausstellen können, da sie ausschließlich auf vermitteltem Wissen beruhen. Als dritten Punkt merkt Weimer-Stuckmann an, dass Nation die Tatsache, dass diese Prinzipien innerhalb eines westlichen Forschungsrahmens entwickelt wurden und daher westliche Wertesysteme in Bezug auf Wissen widerspiegeln, in seiner Darstellung unberücksichtigt lässt und somit den Umstand, dass Unterrichtsplanung und -gestaltung stets den nationalen, regionalen und örtlichen Rahmenbedingungen bezüglich Sprachenpolitik, Curriculum und Ressourcen unterliegen und genügen müssen, vernachlässigt. In diesem Zusammenhang muss, wie an anderer Stelle bereits angemerkt, stets auch die Akzeptanz von Lernverfahren auf Seite der Lernenden berücksichtigt werden. Nur wenn die Lernenden tatsächlich willens sind, mit einer einmal eingeführten Lernmethode zu arbeiten, kann diese auch effektiv von ihnen genutzt werden.

Für den chinesischsprachigen Bereich untersucht Yeh (2013) in ihrer Studie zur Vermittlung und Akzeptanz von Wortschatzlernmethoden insgesamt fünf Methoden für die Vermittlung bzw. das Erlernen von Wortschatz im DaF-Unterricht:

1. die linguistisch-kognitive Methode – mit der Vermittlung einiger grundlegender Regeln zur Morphologie (Präfixe und Suffixe, Genus und Plural des Nomens, Komposita und Wortfamilien) und Semantik (Wortfelder und Antonyme),
2. die situativ-imitative Methode – mit der Einbettung von Wortschatz in spezifische Handlungs- und Kommunikationssituationen innerhalb oder außerhalb des Unterrichtsraums, die in Form von Dialogen oder Rollenspielen die Umsetzung von kommunikativen Aufgaben mit Hilfe des die reale Lebensumwelt der Lernenden beschreibenden Wortschatzes erfordern,
3. Sprachlernspiele – mit Empfehlungen zu Sprachlernaktivitäten wie *Beruferspielen*, *Wortkettenspiele*, *Pantomime*, *Zahlenspiele*, *Satzbildungs-* und *Vorlesewettbewerbe*,
4. multimediale und internetgestützte Methoden – mit Einsatz verschiedener Medientypen wie CDs, Filme, Powerpoint-Präsentationen und anderer über das Internet zugänglicher Formate zu passenden Themenfeldern und möglichst authentischen, kommunikativen Situationen sowie
5. die Vermittlung von Wortschatzlernstrategien und -techniken als Methode – empfohlen wurden hier die folgenden sieben: 1. *Sprechen und Schreiben neuer Wörter beim Lernen*, 2. *Lautes Lesen neuer Wörter*, 3. *Beachtung von Kognaten der englischen Sprache*, 4. *Lernen von Wörtern in Silben-Einheiten*, nicht als Aneinanderreihung einzelner Buchstaben, 5. *Führen von Wortkarteien*, 6. *Aufkleben von Wortzetteln an Gegenstände*, 7. *Anwendung der Schlüsselwortmethode* (vgl. Yeh 2013: 83–102).

2. Theoretische Grundlagen

Die niedrigste Akzeptanz unter den Lehrverfahren bzw. Lernmethoden finden in Yehs Studie sowohl für Taiwan als auch für China das Aufkleben von Wortzetteln an Gegenstände (TW: 71% dagegen, CH: 78% dagegen), das Führen von Wortkarteien (TW: 66% dagegen, CH: 82% dagegen) und die Schlüsselwortmethode (TW: 50% dagegen, CH: 79% dagegen). Bei der höchsten Akzeptanzrate (in Klammern jeweils die Zustimmungsrate) unterscheiden sich die beiden Gruppen deutlicher. Während in Taiwan vor allem

- mehrkanaliges Lernen (lautes Vorlesen) (91%),
- die Verwendung von Kognaten (90%),
- mehrkanaliges Lernen (sprechen und schreiben) (89%),
- **das Lernen anhand von Wortfeldern (89%),**
- Komposita und ihre Bildungsregeln (89%)
- **die Trennung der Wörter nach Silben (86%),**
- **deutsche Lieder (85%),**
- Redewendungen bzw. feststehende Ausdrücke (77%),
- Wortfamilien (75%),
- Unterrichtsformen wie Diskutieren, Referieren oder Debattieren (72%) und
- das spielerische Erlernen des Deutschen (70%)

auf Akzeptanz stoßen, sind es in China in erster Linie

- Komposita und ihre Bildungsregeln (95%),
- Redewendungen bzw. feststehende Ausdrücke (93%),
- Wortfamilien (84%),
- mehrkanaliges Lernen (lautes Vorlesen) (81%),
- die Verwendung von Kognaten (81%),
- Unterrichtsformen wie Diskutieren, Referieren oder Debattieren (79%) und
- mehrkanaliges Lernen (sprechen und schreiben) (74%).

Somit bestehen vor allem bei den Lernmethoden Lernen anhand von Wortfeldern, Trennung der Wörter nach Silben und deutsche Lieder Diskrepanzen zwischen den untersuchten Gruppen, während die Kategorien mehrkanaliges Lernen (lautes Vorlesen), Verwendung von Kognaten, mehrkanaliges Lernen (sprechen und schreiben), Komposita

und ihre Bildungsregeln, Redewendungen bzw. feststehende Ausdrücke, Wortfamilien, Unterrichtsformen wie Diskutieren, Referieren oder Debattieren und das spielerische Erlernen des Deutschen in beiden Gruppen auf eine hohe Akzeptanz stoßen.

Für die Didaktik der WSA empfiehlt Roche (Roche und Suñer 2017: 164) eine „Kombination aus expliziten instruktionalen Maßnahmen und ausreichendem Input authentischer Texte“ zur Unterstützung des Wortschatzerwerbs. Die Aufmerksamkeit der Lernenden sei dabei „auf die unterschiedlichen Arten von Strategien sowie auf ihr kommunikatives Potenzial“ zu lenken, während die Nachhaltigkeit des erworbenen WS durch seine Einbettung in erfahrbare Handlungskontexte gesichert werden sollte. Sowohl formelle Aspekte, wie Wortform, Schreibweise und Morphologie als auch semantische Aspekte, wie Konzeptigenschaften oder Assoziationen und auch pragmatische Aspekte, wie grammatische Funktionen, Kollokationen oder Register, sollten berücksichtigt werden. Bei Wortfindungsproblemen in der gesprochenen Kommunikation sollten die Lernenden dazu ermuntert werden, „Risiken einzugehen und Strategien wie die Rekonzeptualisierung oder die Zeitfüller auszuprobieren“ (Roche und Suñer 2017: 164). Bei der WSA sollten möglichst Verbindungen mit anderen Wörtern (z.B. konzeptuell oder taxonomisch) verdeutlicht werden, um so den Abruf über mehrere Kanäle zu ermöglichen.

Auch Tschirner (2021) betont die Bedeutung des wiederholten Kontaktes mit dem neuen WS und empfiehlt „eine Verbindung aus direktem Vokabellernen und einem großen Lesepensum, das präzise auf das jeweilige Niveau von Lernenden zugeschnitten ist“ als „effektive und ‘kostengünstige’ Art des Lernens“ (Tschirner 2021: 23). Er verweist in diesem Zusammenhang auf den positiven Einfluss extensiven Lesens auf den Spracherwerb vor allem in den Bereichen Lese- und Hörkompetenz, Wortschatzerwerb, Rechtschreibung, grammatische Kompetenz und Schreibkompetenz und kommt zu dem Schluss, dass extensives Lesen als didaktisches Prinzip im DaF-Unterricht stärker gefördert werden sollte. Als Anhaltspunkt für Vorschläge und Erfahrungen zum extensiven Lesen für DaF-LK nennt Tschirner (vgl. 2021: 22) das über das EU-Programm Erasmus+ geförderte Projekt *Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht* (LEELU) (Abitzsch et al. 2019).

3. Methodologie und Methodik

3.1 Methodendiskussion

Die Sichtweise von DaF-Lehrenden in Taiwan in Bezug auf die WSA wurde in der Literatur bislang noch nicht eingehend erörtert. Abgesehen von den Untersuchungen Yehs (2010; 2013) zur WSA in Taiwan, die sich jedoch nicht mit der Perspektive der Lehrenden auseinandersetzen, sondern mit der Vermittlung und Akzeptanz unterschiedlicher Wortschatzlernmethoden, liegen für Taiwan keine weiteren Untersuchungen in diesem Bereich vor. Die vorliegende Untersuchung versteht sich daher als explorativ-interpretativ und möchte einen Beitrag zum weiteren wissenschaftlichen Diskurs bieten. Um den noch relativ unbekanntem Untersuchungsgegenstand in seiner Gesamtheit erfassen zu können und nicht von vornherein durch Vorannahmen, Hypothesen und Erwartungen allzu sehr einzuschränken, wurde ein qualitativer Ansatz gewählt. Ziel ist dabei die Entdeckung oder Entwicklung von Theorie. Für die Erfassung der subjektiven Sichtweisen in der vorliegenden Untersuchung eignen sich quantitative Methoden, die die Unabhängigkeit des Beobachters vom Forschungsgegenstand fordern und auf fest vorgegebene Fragestellungen und gleichbleibende Untersuchungsbedingungen angewiesen sind, m.E. nicht. Zum einen bin ich als DaF-Lehrender an einer Hochschule in Taiwan selbst von der Thematik betroffen, und nur ein qualitativer Ansatz eröffnet mir die Möglichkeit, meine eigene „(methodisch kontrollierte) subjektive Wahrnehmung [...] als Bestandteil der Erkenntnis“ (Flick et al. 2012: 25) einzubringen. Zum anderen zielt diese Arbeit ja erst auf die Entwicklung eines umfassenden Überblicks zum Thema ab und kann daher nicht auf standardisierte, bereits existierende Kategorien, wie sie eine quantitative Untersuchung erfordern würde, zurückgreifen. Für die qualitative Forschung ist es hingegen das „zentrale Charakteristikum, dass qualitative, d. h. in der Regel nicht quantifizierbare Daten gewonnen werden, die als verbale, nicht standardisierte Daten vorliegen“ (Settinieri et al. 2014: 22), denn „qualitative Forschung ist in aller Regel hypothesengenerierende Forschung“ (Settinieri et al. 2014: 21). Bei Flick et al. heißt es zu diesem Thema weiter: „Qualitative Forschung ist immer dort zu empfehlen, wo es um die Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs (‘Felderkundung’) mit Hilfe von ‚sensibilisierenden Konzepten‘ [...] geht. Durch den Einsatz von ‚naturalistischen‘ Methoden, wie teilnehmender Beobachtung, offenen Interviews oder Tagebüchern, lassen sich erste Informationen zur Hypothesenformulierung für anschließende, standardisierte und repräsentative Erhebungen gewinnen[...]; hier bilden qualitative Studien, wenn nicht eine Voraussetzung für, so zumindest eine sinnvolle Ergänzung zu quantitativen Studien“ (Flick et al. 2012: 25).

Im Bereich der qualitativen Forschung gibt es für die Erforschung subjektiver Sichtweisen einige weit verbreitete Methoden zur Erhebung und Interpretation von

Daten, die sich im Laufe der Zeit bewährt haben. Zu nennen wären hier etwa Lautes-Denken-Protokolle, Einzelinterviews, Gruppeninterviews und Fragebogen. Lautes Denken eignet sich im vorliegenden Falle nicht für die Datenerhebung, da es nicht um die bei dieser Methode im Mittelpunkt des Interesses stehende Rekonstruktion kognitiver Prozesse bei der Bearbeitung einer Aufgabe geht. Gegen den Einsatz von Gruppeninterviews spricht m.E. in erster Linie der soziokulturelle Hintergrund der vorliegenden Untersuchung. So gibt es etwa bestimmte Tabuthemen, die sich nicht für eine Gruppensituation eignen werden. Darüber hinaus ist es hier gesellschaftlich eher verpönt, sich selbst in den Mittelpunkt zu stellen. Der Ausdruck gegensätzlicher Meinungen und offene Kritik am Gegenüber sind im Gegensatz zum deutschen Kulturkreis in Taiwan eher ungewöhnlich. Auch Gefühlsäußerungen werden in der Öffentlichkeit eher vermieden, da sie möglicherweise zu Gesichtsverlust führen könnten. Auch die Frage, welche Sprache in einer Gruppensitzung verwendet werden sollte, ist nicht leicht zu beantworten. Fehlerhaftes Deutsch auf Seiten der NichtmuttersprachlerInnen könnte auch hier zu Gesichtsverlust führen. Aus diesen Gründen lässt sich davon ausgehen, dass die Offenheit der GesprächspartnerInnen in einer solchen Gruppe doch sehr begrenzt wäre. Im Hinblick auf Entscheidungen die Gruppenzusammensetzung betreffend können sich daneben auch durch nichtsprachliche Faktoren wie etwa sozialer Status und Position, Bekanntschaftsgrad und politische Orientierung der Gruppenmitglieder als problematisch erweisen. Gerade wenn der Forschende seine UntersuchungspartnerInnen nicht besonders gut kennt – was ja eher die Regel als die Ausnahme ist und auch sein sollte – ergibt sich hier schnell ein Konfliktpotential, das für den Forschenden nicht unbedingt offensichtlich und auch nicht überschaubar ist. Zu dieser Einschätzung der Situation in Taiwan kamen in der Diskussion auch meine deutschsprachigen Kollegen auf einem Treffen der DAAD-Ortslektoren, das im September 2014 an der National Taiwan University in Taipei stattfand.

In der vorliegenden Arbeit wurden daher Einzelinterviews und diesen vorgeschaltete Fragebögen verwendet, wobei die Fragebogen zur Erhebung einiger persönlicher Daten und zur kurzen Einschätzung der Behandlung der WSA in Taiwan dienen. Alternativ oder ergänzend wären in Bezug auf die vorliegenden Forschungsfragen grundsätzlich auch Unterrichtsbeobachtungen ein angemessenes Mittel der Datenerhebung gewesen. Angesichts des damit verbundenen Aufwands und der Schwierigkeiten, die bei einem solchen Unterfangen sowohl in Hinblick auf die Zeitabsprache und Gewährung der Hospitation als auch auf die Authentizität der Unterrichtssituation zu erwarten wären, wurde in der vorliegenden Untersuchung darauf verzichtet. In Taiwan sind Hospitationen in der Regel mit Evaluationen durch das Erziehungsministerium verbunden, so dass sich auf Seiten der Lehrenden meist eine starke Abneigung und dementsprechend auch eine fehlende Erfahrung im gegenseitigen Unterrichtsbesuch feststellen lässt. Eine Ausnahme bildet hier die Hospitationen der eigenen Studierenden, die so im Rahmen ihrer Ausbildung von ihren Lehrenden lernen sollen. Angesichts dieser Lage müsste für

3. Methodologie und Methodik

Hospitationen durch einen institutionsfremden Forschenden mit einer künstlichen, in erster Linie auf einen guten Eindruck ausgerichteten Unterrichtssituation gerechnet werden, die die Aussagekraft der gewonnenen Untersuchungsergebnisse in Frage stellen würde. Grundsätzlich gelten diese Bedenken auch für die Interviewsituation. Dort ergibt sich jedoch durch die dem eigentlichen Interview vorausgehende Kommunikation mit den InterviewpartnerInnen (IP) und die eigene Teilnahme am Interview für den Forschenden die Möglichkeit, auf eine möglichst entspannte Interviewatmosphäre hinzuarbeiten und etwaige falsche Vorstellungen auf Seiten der IP zum Ablauf und zu den Erwartungen an sie zu korrigieren.

Im vorliegenden Falle wurde etwa die Termin- und Ortswahl stets den IP überlassen, es ergaben sich schon vor den Interviewterminen Gespräche, bei denen der Forscher sich als verlässlicher Forschungspartner erklären konnte und bei denen Fragen der IP zu den Interviews geklärt werden konnten. Auf Wunsch der ersten IP wurden auch die in den Interviewfragen angesprochenen Themenbereiche schon vorab schriftlich bekannt gegeben, um so eine allzu starke Stresssituation für die IP zu vermeiden. Die mit einer solchen Vorabinformation verbundene Gefahr der Wiedergabe von reinen Best-Practice Gepflogenheiten und der Vermittlung nur von als regelgerecht oder im Hinblick auf die Forschungsliteratur und empfundenen Erwartungen des Forschenden als richtig empfundenen Antworten im Interview konnte dadurch abgeschwächt werden, dass die konkreten Interviewfragen nicht vorab genannt, sondern erst im Interview selbst gestellt wurden. Darüber hinaus wurde den IP auch stets vorab versichert, dass es für die Datenerhebung im Rahmen dieser Studie keine falschen Antworten gäbe, und dass jede Äußerung von Bedeutung und wichtig sein könne.

Während der Interviews ergaben sich dann häufig neue, an die Antworten der IP anschließende weiterreichende Fragen. Sowohl vor als auch nach den Interviews kam es darüber hinaus in der Regel zu recht intensiven Gesprächen, in denen individuelle Fragen der IP erörtert wurden, die sich nicht unbedingt auf die Thematik der Untersuchung bezogen. Die Offenheit der IP dabei darf sicher auch als Anzeichen für das Vertrauen, das sie dem Forschenden entgegenbrachten, gewertet werden.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht der Versuch der Herausarbeitung theoretischer Zusammenhänge mit Hilfe von Abstraktion auf Grundlage der in den Interviews erhobenen Daten. Aus den Äußerungen der IP sollen in Hinblick auf die Forschungsfragen Anhaltspunkte für die Einflussfaktoren, die bei der WSA eine Rolle spielen, abgeleitet und in ein strukturelles Gesamtbild zur WSA aus Sicht der Lehrenden überführt werden.

Neben den Erhebungsinstrumenten ist auch die weitere Vorgehensweise abzuklären. Grundsätzlich gibt es verschiedene Methodologien, mit deren Hilfe sich Kognitionen von Lehrenden erheben und auswerten lassen. Bei der Beschäftigung mit Kognitionen von Lehrenden und deren Rekonstruktion kommt man zumindest im deutschsprachigen

Raum nicht umhin, sich in Bezug auf das Konstrukt der Subjektiven Theorien des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST) (vgl. Groeben 1988a, 1988b) zu positionieren, da es sich dabei um das theoretisch wohl am weitesten ausgearbeitete und am besten dokumentierte Konzept in diesem Zusammenhang handelt. Dies gilt auch für diese Arbeit. Wenn ich mich für das vorliegende Forschungsprojekt auch gegen die Vorgehensweise des FST entschieden habe, so soll im Folgenden dennoch zunächst ein kurzer Überblick über die Vorgehensweise im Rahmen des FST gegeben werden, um dann einzelne, als problematisch gesehene Aspekte näher zu beleuchten und im Hinblick auf die vorliegende Arbeit die Entscheidung gegen eine explizite Verwendung der Vorgaben des FST zu begründen.

Das FST zielt auf die Rekonstruktion Subjektiver Theorien ab. Gründe, Intentionen und Ziele von Handelnden sollen zunächst beschrieben werden und dann soll überprüft werden, „ob diese Gründe und Ziele auch als Ursachen und Wirkungen der entsprechenden Handlungen aus der Beobachtungsperspektive der dritten Person ‚objektiv‘, d. h. intersubjektiv, akzeptierbar sind“ (Scheele und Groeben 1998: 26). In seiner weiten Variante definiert das FST das Konstrukt Subjektive Theorie dabei als:

- Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
- der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt (Groeben 1988a: 19).

Unter „Technologie“ sei dabei die „Ableitung von Handlungsanweisungen zur Beeinflussung (das heißt Veränderung, z. T. aber auch Konstanthaltung) der Umwelt“ (Scheele und Groeben 1998: 16) zu verstehen.

Als Erhebungsmittel werden meist halbstandardisierte Interviews eingesetzt (ebd.: 22).

In der engen Variante des FST wird die Definition durch zwei weitere Punkte ergänzt. Demnach handelt es sich beim Konzept Subjektive Theorie um

- Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
- der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt,
- deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist (Groeben 1988a: 22).

Diese enge Variante erfordert neben der Datenerhebung im Interview zwei weitere Schritte. Zum einen soll auf dem Weg einer kommunikativen Validierung in Absprache zwischen Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt die korrekte Erfassung der inhaltlichen Konzepte und der Struktur der jeweiligen Subjektiven Theorie gesichert werden. Zum anderen ist laut FST durch eine explanative Validierung der Grad der tatsächlichen Handlungsleitung der jeweiligen Subjektiven Theorie und damit deren

3. Methodologie und Methodik

empirische Validität zu überprüfen, was in der Forschungsrealität, wie weiter unten ausgeführt, jedoch nur selten geschieht.

Bei der kommunikativen Validierung bedient sich das FST meist des Mittels der Struktur-lege-Technik, bei der die einzelnen Theoriebestandteile, die im Rahmen der Datenanalyse herausgearbeitet wurden, auf Karten schriftlich festgehalten und dann mit Hilfe von Relationssymbolen visuell zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt versuchen dabei gemeinsam, zu einem Dialog-Konsens zu gelangen, der sicherstellen soll, dass die Struktur der Subjektiven Theorie korrekt erfasst worden ist und somit eine Rekonstruktionsadäquanz besteht. Im Rahmen der explanativen Validierung wird dann über die Beobachtung des Handelns des Erkenntnisobjekts im alltäglichen Kontext versucht, die Realitätsadäquanz der im ersten Schritt erfassten Subjektiven Theorie zu überprüfen. Hierzu bedient man sich im Falle von Lehrenden in erster Linie einer Form der Unterrichtsbeobachtung. Was die Abfolge und Bedeutung der beiden Validierungsphasen angeht, so geht das FST davon aus, dass „die Phase der kommunikativen Validierung vor-, aber untergeordnet, die der explanativen Validierung nach-, aber übergeordnet“ (Scheele und Groeben 1998: 25) ist.

Bislang ist es so, dass die meisten Untersuchungen im Bereich der Fremdsprachenforschung, die sich explizit auf das FST beziehen, die weite Variante als Grundlage nehmen und sowohl auf den Dialog-Konsens als auch auf eine explanative Validierung der Ergebnisse verzichten. Eine Ursache dafür ist sicherlich in der recht aufwändigen Umsetzung gerade der explanativen Validierung zu suchen, die im Rahmen von individuellen Forschungsarbeiten kaum sinnvoll realisierbar ist, da hier sowohl zeitlich als auch materiell die zur Verfügung stehenden Ressourcen in der Regel nicht ausreichen (vgl. Grotjahn 1998: 49).

Kallenbach (1996), die sich in ihrer Monographie „Subjektive Theorien: Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken“ intensiv mit dem FST auseinandersetzt, bildet hier eine frühe Ausnahme. Indem sie den Dialog-Konsens mit Hilfe der Struktur-lege-Technik anstrebt, folgt sie im Ansatz der engen Variante. Jedoch verzichtet auch sie auf eine Überprüfung der Realitätsadäquanz in Form einer explanativen Validierung und begründet dies damit, dass sie subjektive Theorien „nicht als potentiell handlungsleitende Kognitionen“ erhebe, sondern als „gedankliche Konstrukte, bei denen es gerade darum geht, verschiedene Handlungsfelder und Erfahrungen, Einstellungen und Überzeugungen in einen Handlungszusammenhang zu bringen“ (Kallenbach 1996: 91).

Edmondsons (vgl. 1998, 86-87) Einwände gegen das FST sind grundsätzlicher Art. Er sieht „serious problems“ im vom FST aufgestellten Konzept der Subjektiven Theorie und gibt in Bezug auf die darin geforderte Argumentationsstruktur zu bedenken, dass wir als Menschen zwar durchaus als rationale Aktanten gesehen werden könnten, dass dies jedoch noch lange nicht bedeute, dass unsere Überzeugungen und/oder Motive auch

logisch konsistent seien. In Bezug auf die Phase der kommunikativen Validierung merkt er an, dass dieser Schritt nicht nur Einfluss auf die erhobenen Aussagen des Erkenntnisobjekts habe, sondern auch auf dessen Überzeugungen und Motive selbst, was zu einem infiniten Regress, also einer Endlosspirale, von neuen immer wieder aufs Neue zu validierenden subjektiven Theorien führe. Ähnliche Zweifel die grundsätzliche Möglichkeit einer Validierung der Subjektiven Theorie während der Erhebungsphase betreffend führt auch Caspari (2003: 74) in ihrer Habilitationsschrift zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrern an und verweist in diesem Zusammenhang auch auf die Möglichkeit des Eintritts einer Veränderung der Subjektiven Theorie, die sich bei einem allzu großen zeitlichen Abstand zwischen Erhebung und Validierung ergeben könne.

Ein weiteres Problem in der Anlage des FST sieht Edmondson (1998: 86) darin, dass die Inhalte unserer Äußerungen in Gesprächen häufig nicht so sehr durch unsere Überzeugungen und Ziele, sondern vielmehr durch die Anforderungen der jeweiligen Gesprächssituation geprägt seien. Auch Caspari (2003, 73-74) spricht hier mit Verweis auf Bovet (1993: 15–23) und Steinke (1999: 61) von der grundsätzlichen Gefahr einer „asymmetrischen Kommunikation“ in der Forschungssituation, insofern als „Untersuchte bei der Validierung aus verschiedenen Gründen dazu neigen können, die Sicht des Forschenden zu übernehmen oder ihr, eventuell trotz innerer Vorbehalte, zustimmen“. Darüber hinaus führt sie an, dass es Inhalte gebe, „die die Reflexionsfähigkeit oder die Reflexionsbereitschaft des Befragten übersteigen“ oder aber „ihn psychisch belasten könnten und durch die er sich entlarvt oder bloßgestellt fühlen könnte“, und für die eine kommunikative Validierung somit nicht geeignet sei. Da es sich bei der Erfassung von subjektiven Theorien stets um die Erfassung der ganz persönlichen Innensicht von Individuen handelt, scheint eine solche Warnung durchaus angebracht zu sein. Wenn sich Scheele und Groeben (1998: 22–24) auch auf eine Annäherung an das Habermas'sche (Habermas 1981) Konzept der idealen Sprechsituation berufen und für das FST in Anspruch nehmen, durch die Aufspaltung des Dialog-Konsens-Prozesses in zwei Teilschritte in Form der kommunikativen Validierung „die bislang differenzierteste und sicherste Vorgehensweise zur rekonstruktiven Erhebung komplexer individueller Kognitionssysteme“ vorweisen zu können, so sind diese Kritikpunkte Edmondsons und Casparis m.E. durchaus relevant und nicht einfach von der Hand zu weisen.

In Bezug auf die explanative Validierung verweist Edmondson (vgl. 1998, 86-87) auf grundlegende Schwierigkeiten bei der Operationalisierung dieser zweiten Phase, die sich unter anderem aus dem in der Literatur vielfach belegten Umstand ergäben, dass eine Eins-zu-eins-Korrespondenz zwischen subjektiver Theorie und praktischem Handeln oft nicht bestehe. Auch Caspari (2003, 74-75) gibt zu bedenken, dass „das Verhältnis von Kognition und Handeln [...] nicht so eindeutig geklärt [sei], dass man z. B. von Motiven direkt auf beobachtbares Handeln und umgekehrt schließen könnte.“ Weiterhin kritisiert sie unter Bezugnahme auf Steinke (1999: 62–65) die starke Einschränkung der Gegenstände der untersuchten Subjektiven Theorien durch eine solche Validierung, da

3. Methodologie und Methodik

eine Handlungsüberprüfung nur für „handlungsleitende Kognitionen für umgrenzte Situationen (,subjektive Theorien kurzer Reichweite‘), für Phänomene mit kausaler Verbindung zwischen Subjektiver Theorie und Handlung, für zeitstabile Subjektive Theorien und für isolierte Handlungen“ möglich sei, und somit beispielsweise affektive Faktoren gar nicht erfasst werden könnten, so dass Caspari (2003: 75) schließlich zu dem Schluss kommt, dass eine explanative Validierung nur dann sinnvoll sei, „wenn Subjektive Theorien um ihres Veränderungspotenzials willen erhoben werden, z. B. im Rahmen von Aus- und Fortbildung“ (vgl. hierzu auch Neveling 2008). In Bezug auf ihre eigene Untersuchung lehnt sie daher mit Verweis auf die Komplexität ihres Untersuchungsgegenstands die kommunikative Validierung, die Handlungsvalidierung und auch die Aggregation des FST als nicht angemessen ab, ohne jedoch gänzlich auf eine Bezugnahme zur weiten Variante zu verzichten (vgl. Caspari 2003, 76-77).

Auch für den vorliegenden Forschungsgegenstand ist das FST meines Erachtens nur bedingt anwendbar bzw. geht durch seine Anlage in einigen Bereichen über die Ziele meiner Untersuchung hinaus. Unter Berücksichtigung der soziokulturellen Gegebenheiten, in der im Rahmen dieser Untersuchung Daten erhoben und ausgewertet werden sollen, ergeben sich für eine kommunikative Validierung, wie sie das FST fordert, neben den oben angeführten Kritikpunkten auch einige kulturspezifische Probleme. Zum einen ist die direkte Äußerung von Kritik und gegensätzlicher Meinung im beruflichen Alltag im Vergleich zum deutschen Kulturkreis in Taiwan eher verpönt. Man nimmt sich im Gespräch und in der Diskussion eher zurück und hört auf die Vorgaben der in der Hierarchie als höherstehend Wahrgenommenen. Status und Position spielen in der Auseinandersetzung mit anderen stets eine entscheidende Rolle. Auch mit Gefühlsäußerungen ist man hier etwas vorsichtiger, denn schließlich könnte man ja vor anderen das Gesicht verlieren. Es ist daher nicht unwahrscheinlich, dass eine kommunikative Validierung in vielen Fällen auf nicht mehr als eine pauschale Bestätigung der Vorschläge des Forschenden hinauslaufen würde. Dennoch konnte im Rahmen der vorliegenden Untersuchung eine einfache Form der kommunikativen Validierung als Zwischenschritt bei der Herausarbeitung der theoretischen Zusammenhänge durchgeführt werden, da ich durch den intensiven Austausch mit den Befragten das Gefühl hatte, ein vertrauenswürdiges, offenes Verhältnis zu ihnen aufgebaut zu haben. Durch die kommunikative Validierung, die zum Teil mehrere Jahre nach der Datenerhebung selbst stattfand, konnte hier sichergestellt werden, dass nicht nur eine Momentaufnahme der Lehrendenkognitionen erfolgt und rekonstruiert worden war, sondern dass die entwickelten Zusammenhänge tatsächlich tiefere Überzeugungen und Sichtweisen wiedergaben. Was die explanative Validierung angeht, entspricht das FST jedoch nicht meiner Auffassung von einem gleichberechtigten Verhältnis zwischen Forscher und Forschungspartner. Warum soll ich, wenn ich einerseits die persönliche Subjektivität der Theorie meiner Forschungspartnerin anerkenne und mich ausdrücklich für diese subjektive Theorie interessiere, andererseits hergehen und versuchen, die Objektivität in der Handlungsleitung zu überprüfen? Meinem Verständnis zufolge würde

das einer impliziten Negierung der subjektiven Validität der Aussagen meiner Forschungspartner gleichkommen. Außerdem steht die handlungsleitende Funktion der Kognitionen nicht im Mittelpunkt meiner explorativ ausgerichteten Fragestellungen. Was mir darüber hinaus beim FST fehlte, war die Möglichkeit einer detaillierten Berücksichtigung von möglicherweise den IP auch unbewussten Einflussfaktoren, die im Interview nur implizit zu finden sind und sich somit auch einer kommunikativen Validierung im Dialog-Konsens entziehen könnten. Weiterhin berücksichtigt das FST, wie oben erwähnt, keine affektiven Faktoren, die jedoch durchaus ebenfalls Teil von Lehrendenkognitionen und somit zumindest potentiell auch für die konkrete WSA im Unterricht von Bedeutung sein können.

Für die vorliegende Untersuchung, die ihrem Anspruch nach auf die Herausarbeitung einer theoretischen Abstraktion, in der eine möglichst große Vielfalt von Einflussfaktoren auf die Kognitionen zur WSA berücksichtigt werden sollten, abzielt, brauchte ich einen offeneren Ansatz, der auch die Einbeziehung von affektiven und nicht notwendigerweise handlungsleitenden Kognitionen ermöglichen sollte. Gleichzeitig musste der von mir gewählte Ansatz mit den mir zur Verfügung stehenden zeitlichen und materiellen Ressourcen vereinbar sein. Auf der Suche nach einem entsprechenden Instrumentarium stieß ich auf das in der qualitativen Sozialforschung weit verbreitete Verfahren der Grounded Theory Methodologie (GTM), das sich aufgrund seiner Anlage und Offenheit für meine Untersuchung besonders eignete und daher von mir als methodologische Grundlage bei der Datenerhebung und -auswertung herangezogen wurde. Im Folgenden soll die GTM nun genauer vorgestellt werden soll.

Bei der von Anselm Strauss und Barney Glaser entwickelten GTM (Glaser und Strauss 1967; Strauss und Corbin 1998; Corbin und Strauss 2008; Charmaz 2006) handelt es sich um eine Methodologie, die explizit darauf abzielt, aus den gesammelten Daten heraus eine Theorie mittlerer Reichweite zu generieren. Die so generierte Theorie, die durch den steten Rückgriff auf die erhobenen Daten empirisch gestützt ist, soll typisches Handeln typischer Akteure im Untersuchungsfeld beschreiben und erklären. Im Gegensatz zu anderen qualitativen Vorgehensweisen werden bei der GTM also nicht im Voraus aufgestellte Hypothesen in Bezug auf eine bereits bestehende Theorie überprüft, sondern ganz im Gegenteil soll für den zu untersuchenden Gegenstandsbereich die in den Daten schlummernde Theorie erst „entdeckt“ bzw. entwickelt werden. Hierzu bedient sich die GTM eines quasi zirkulären, iterativen Vorgehens, in dem Datensammlung, Datenanalyse und Theoriegenerierung zeitlich nicht linear getrennt voneinander, sondern parallel und ineinandergreifend stattfinden. Auch bereits kodierte Daten werden dabei immer wieder aufs Neue mit in die Überlegungen einbezogen und wo nötig auch neu kodiert. Abb. 1 basierend auf Krotz (2005: 167) verdeutlicht recht gut diesen zirkulären, iterativen Charakter der Vorgehensweise in der GTM.

Die Analyse basiert zunächst auf stetem Vergleich der mit Hilfe von Kodes und Konzepten erschlossenen Daten, und soll von einem immer höheren Niveau der

3. Methodologie und Methodik

Abstrahierung hin zu Kategorien und schließlich zur Theorie führen. Die Kodierung der Daten bildet das Fundament der gesamten Datenanalyse und –interpretation. Strauss und Corbin (1998: 3) beschreiben sie als „analytic processes through which the data are fractured, conceptualized, and integrated to form theory“. Sie umfasst nicht nur wie bei anderen Ansätzen die Anwendung von Kodes, sondern auch deren Erkennung und Benennung. Die GTM unterscheidet drei verschiedene Arten der Kodierung (vgl. Strauss und Corbin 1998). Das *offene Kodieren* funktioniert kleinschrittig und direkt am Text, indem es diesen quasi aufbricht und strukturiert. Kodes werden als In-vivo-Kodes direkt aus dem Text, bei Interviews also aus dem Sprachgebrauch der IP, übernommen oder aufgrund des Hintergrundwissens der Forschenden für einzelne Textstellen vergeben und als beschreibende Konzepte in ihren möglichen Dimensionen und Eigenschaften ausgearbeitet. Beim *axialen Kodieren* wird nach Zusammenhängen zwischen einzelnen Kodes gesucht und einzelne Konzepte werden in den Rang von Kategorien erhoben. Das *selektive Kodieren* schließlich dient der Festlegung und Überprüfung von „Schlüssel-“ (Böhm 2012: 184) oder „Kernkategorien“ (ebd.: 482), anhand derer die Entwicklung einer kohärenten Theorie im Hinblick auf den Forschungsgegenstand vorgenommen wird. Schlüsselkategorien werden dabei von Strauss und Corbin als „the central phenomenon around which all the other categories are integrated“ (Strauss und Corbin 1990: 116) definiert. Ein weiteres Merkmal der GTM ist das Verfahren des theoretischen Samplings, bei dem „Untersuchungspersonen bzw. –gruppen sukzessiv festgelegt werden und durch die systematische Berücksichtigung zunächst typischer und ähnlicher, dann abweichender und kritischer Fälle eine maximale Variation angestrebt wird“ (Riemer und Settineri 2010: 767). Ausgehend von der entstehenden Theorie werden dabei vor allem durch Kontrastierung Beispiele herangezogen, mit Hilfe derer sich vorläufige Arbeitshypothesen überprüfen lassen (vgl. Hildenbrand 2012: 36). Ein notwendiges Werkzeug bei der Auseinandersetzung mit den Daten und deren Erschließung sind Memos, in denen der Forscher seine Gedanken und Entscheidungsprozesse fortlaufend festhält und rechtfertigt. Dort werden auch auf das Ziel der Beantwortung der Forschungsfrage(n) und die Generierung einer Theorie gerichtete vorläufige Hypothesen festgehalten. In späteren Stadien der Untersuchung wird verstärkt die das jeweilige Untersuchungsfeld betreffende Forschungsliteratur mit in die Auswertung, die Datenerhebung und die Theoriegenerierung (theoretische Integration) einbezogen. Datenerhebung und –auswertung sind abgeschlossen, wenn bezogen auf die jeweilige Forschungssituation und den Forschungsgegenstand eine theoretische Sättigung erreicht ist, d. h. wenn nicht mehr damit gerechnet werden kann, weitere, die Untersuchung des in den Forschungsfragen umrissenen Forschungsfeldes bereichernde Datensätze zu finden. Die GTM ist ein äußerst flexibler und offener qualitativer Ansatz, bei dem bis zuletzt Richtungsänderungen und Korrekturen sowohl auf den verschiedenen Kodierungsebenen als auch bei der Datenauswahl und bei den Forschungsfragen möglich sind. Vor allem die offene Anlage der GTM und ihre gleichzeitig klar strukturierte und gut dokumentierte Vorgehensweise sind es, die mich zur Wahl dieser Forschungsmethode bewegt haben.

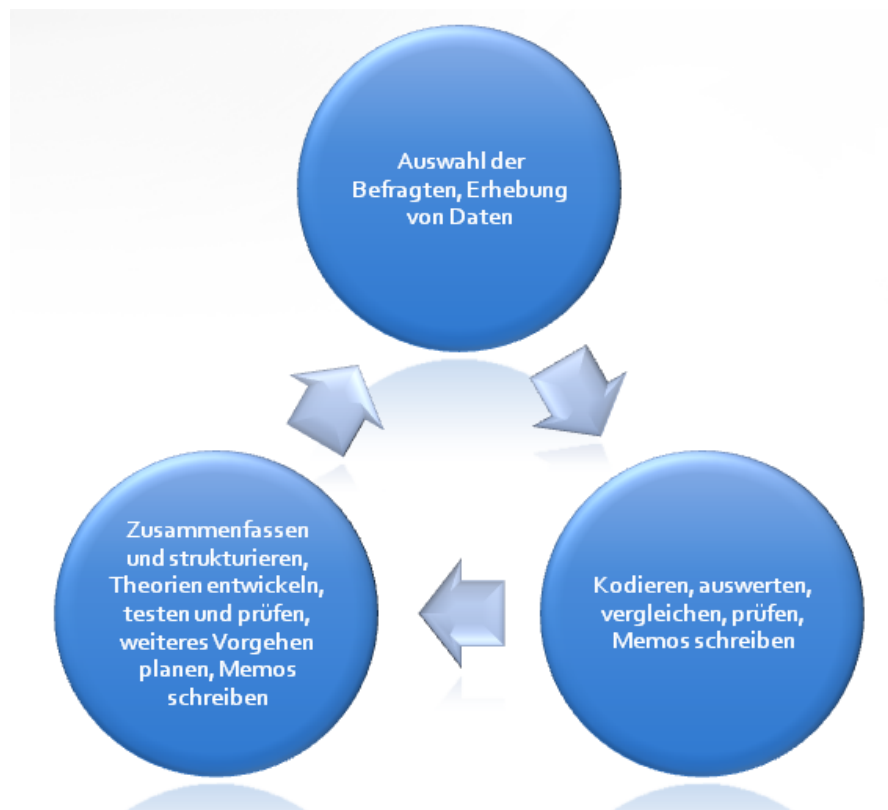


Abb. 1: Iterativ-zirkuläre Vorgehensweise der GTM

Die GTM ist seit ihren Anfängen in den 1960er Jahren mit dem bahnbrechenden Werk von Glaser und Strauss (1967) immer wieder unterschiedlich ausgelegt und angewendet worden, und mittlerweile kann man von drei unterschiedlichen Ausprägungen sprechen, die gleichzeitig auch als stellvertretend für drei Paradigmen gesehen werden können (Oktay 2012: 19–23). Strauss und Corbin (Corbin und Strauss 2008; Strauss und Corbin 1998; 1990) trugen mit ihrem dem Pragmatismus verbundenen Ansatz viel zur Vereinfachung und Konkretisierung der Vorgehensweise der GTM bei und machten sie durch klare Anweisungen zur Anwendung spezifischer Techniken sowie durch ihr Eingehen auf mögliche Fragestellungen von Forschenden im Forschungsprozess einem breiteren auch forschungsunerfahrenen Publikum zugänglich. Charmaz (2006) wiederum betont in ihrem konstruktivistischen Ansatz, dass die generierte Theorie am Ende eines Prozesses der Ko-Konstruktion steht, an dem sowohl Forschende als auch Untersuchungsteilnehmende beteiligt sind und der in Abhängigkeit von Zeit, Raum und äußeren Umständen abläuft. Für sie gibt es nicht „die“ Realität und somit kann auch die GTM niemals eine solche objektive, allgemeingültige Realität in Form einer Theorie erfassen (Oktay 2012: 21). Glaser hingegen blieb dem „ursprünglichen Ansatz eines Sich-entwickeln-Lassens von Theorie“ und dem Positivismus verbunden und sieht die in den Daten „entdeckte“ Theorie in seinem objektivistischen Ansatz als „real“ (Böhm 2012: 484) an. Er wendet sich daher gegen die Verwässerung des Ansatzes und das Erzwingen (forcing) theoretischer Strukturen durch die systematische Herangehensweise

3. Methodologie und Methodik

bei Strauss und Corbin (vgl. Hildenbrand 2012: 41; Glaser 1992) und steht auch dem konstruktivistischen Ansatz von Charmaz äußerst kritisch gegenüber (Wache 2003). Zusammen mit Adele Clarke (Clarke 2005), die in Form der Situationsanalyse die methodologischen Positionen der pragmatischen Tradition Strauss' radikalisiert und zugleich strukturalistische und poststrukturalistische Analyseformen integriert (vgl. Diaz-Bone 2013), bilden Corbin und Charmaz den Kern der sogenannten zweiten Generation der GTM-TheoretikerInnen.

Bei all den Gegensätzen und unterschiedlichen Entwicklungslinien der GTM gibt es auch deutliche Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Auslegungen, die in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt werden. Birks und Mills (vgl. Birks und Mills 2011: 9–14) fassen diese Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen GTM-Ansätze in dem folgenden „set of essential grounded theory methods“ zusammen:

- initial coding and categorization of data;
- concurrent data generation or collection and analysis;
- writing memos;
- theoretical sampling;
- constant comparative analysis using inductive and abductive logic;
- theoretical sensitivity;
- intermediate coding;
- selecting a core category;
- theoretical saturation; and
- theoretical integration

In Bezug auf den Punkt „Wahl einer Kernkategorie“ soll hier ergänzt werden, dass Birks und Mills (2011: 12) Kernkategorien in der GTM nicht als zwingend erforderlich ansehen, und auch im konstruktivistischen Ansatz von Charmaz (2006) spielen Kernkategorien keine Rolle. Auch Oktay (2012) sieht die Festlegung einer Kategorie als Kernkategorie eher als fakultativen Schritt denn als obligatorischen:

It is more important that your analysis reflect your best understanding of what is going on in your data than finding a single category that you identify as 'core'. Like other components of grounded theory, I encourage you to use a core category if it works for you but not to agonize about it if it doesn't work. It is important not to apply these techniques rigidly (Oktay 2012: 83).

3.2 Die Subjektivität des Forschers

Meine eigene Weltsicht ist gekennzeichnet durch die Überzeugung, dass es zumindest in der für uns als Menschen wahrnehmbaren und somit relevanten Welt keine letztgültige objektive Realität oder Wahrheit gibt. Wir alle nehmen verschiedene Aspekte der uns

umgebenden Welt wahr und erschaffen uns daraus in einem steten Zusammenspiel mit unserem sozialen Umfeld eine eigene Version der Realität. Diese Version der Welt ist veränderbar und kann sprachlich mitgeteilt werden.

Creswell (2014: 6–11) unterscheidet zwischen vier Hauptarten von *Worldviews*, einem Begriff, unter dem er „general philosophical orientation about the world and the nature of research that a researcher brings to a study“ (ebd.: S. 6) versteht: postpositivistisch, konstruktivistisch, transformativ und pragmatisch. Postpositivistische Ansätze gehen davon aus, dass jegliches Wissen stets Mutmaßung und somit fehlbar ist. Im Mittelpunkt der in der Regel quantitativ angelegten Untersuchungen steht hier die Frage, welche Ursachen einen Einfluss auf bestimmte, beispielsweise im Experiment beobachteten, Ergebnisse haben. Der Forschungsgegenstand wird auf eine zu testende Reihe kleinerer Einheiten reduziert und häufig kommen Variablen zum Einsatz, die die Hypothesen und Forschungsfragen abbilden. Dem konstruktivistischen Weltbild hingegen liegt die Überzeugung zugrunde, dass Menschen stets versuchen, ihre Umwelt zu begreifen und dabei zu subjektiven Einsichten zu gelangen, die sich auf die sie umgebenden Objekte, Personen oder Phänomene beziehen. Die Aushandlung der Bedeutung des Beobachteten erfolgt dabei häufig im Austausch mit anderen. In der Forschung wird die sich daraus ergebende Vielfalt und Komplexität unterschiedlicher Perspektiven berücksichtigt und in Augenschein genommen, wobei auch die individuelle Persönlichkeit, Kultur und Erfahrung der Forschenden selbst einbezogen und reflektiert wird, so dass qualitative Vorgehensweisen die Regel sind. Theorie soll hier durch genaue Beobachtung, Rekonstruktion und Interpretation erst entstehen und dient nicht wie bei postpositivistischen Ansätzen als Ausgangspunkt. Die transformative Weltsicht konzentriert den Blick auf Randgruppen wie Minderheiten und gesellschaftliche Institutionen, die aus ihrer Sicht in den anderen Ansätzen zu kurz kommen, und widmet sich dabei besonders Machtgefügen, die zu Diskriminierung oder sozialer Ungerechtigkeit führen. Sie sieht einen Bedarf für Reform und politische Veränderung und versteht Untersuchungsteilnehmende als aktiv Handelnde und Mitgestalter des gesamten Forschungsprozesses. Im Mittelpunkt steht der Wunsch nach positiver Veränderung durch soziales und politisches Handeln. Dabei wird auf bestehende theoretische Grundlagen, die eine Aussage zu den beteiligten Personen und den Ursachen der untersuchten Fragestellungen erlauben, zurückgegriffen. In der pragmatischen Weltsicht schließlich gibt es nicht die eine absolute Wahrheit oder die eine richtige Vorgehensweise in der Forschung. „Truth is what works at the time“ (ebd.: 11). Im Mittelpunkt des Interesses stehen das Handeln in der aktuellen Situation, unter bestimmten Rahmenbedingungen, und die daraus resultierenden Konsequenzen. Pragmatisten schließen weder die Existenz einer objektiven Welt noch eine subjektive und individuelle Interpretation und Wahrnehmung der Welt aus, und in der Forschung können ganz unterschiedliche Methoden zum Einsatz kommen, so lange sie im Hinblick auf den Forschungsgegenstand zielführend sind, so dass häufig qualitative und quantitative Ansätze gemeinsam verwendet werden.

3. Methodologie und Methodik

In der wissenschaftlichen Forschung sehe ich den Forschenden dem konstruktivistischen Paradigma folgend weniger als objektiven Beobachter und Dokumentarist von Prozessen, sondern vielmehr als teilnehmendes Subjekt, das seine eigene Weltsicht mit in die Datenerhebung und -interpretation einbringt und dadurch zum Mitkonstrukteur der von ihm mit Hilfe seiner Forschungsmethoden festgehaltenen und interpretierten Ausschnitte der Welt wird. Insofern dient eine Untersuchung der Sichtweisen von Lehrenden zur WSA in erster Linie nicht dazu, eine absolute Wahrheit möglichst objektiv und korrekt darzustellen, sondern dazu, die Meinungen und Überzeugungen von Lehrenden besser zu verstehen und nachzuvollziehen, um im besten Fall auch auf Seiten der Lehrenden das Verstehen der eigenen Situation zu fördern und darüber hinaus Vorschläge zu möglicherweise gewinnbringenden alternativen oder ergänzenden Vorgehensweisen herausarbeiten zu können.

Als seit vielen Jahren als Deutschlehrender an einer Universität in Taiwan tätiger Forscher sehe ich mich in Bezug auf den Gegenstand dieser qualitativen Untersuchung in einer prädestinierten Lage, insofern als mir weite Bereiche des Forschungsfeldes bekannt und vertraut sind. Gleichzeitig bin ich mir jedoch bewusst, dass meine ganz individuelle Lehrsituation sich trotz vieler Parallelen in einigen Bereichen womöglich von der anderer Lehrender entscheidend unterscheidet. So erwarte ich durch die Befragung von Lehrenden an anderen Lehrinstitutionen und in anderen Lehrsituationen, mit anderen Werdegängen und möglicherweise ganz anderen Weltsichten durchaus auch Einsichten, die meiner persönlichen Denkart möglicherweise widersprechen oder sie um Aspekte, die mir bislang nicht bewusst sind, erweitern werden.

Im Hinblick auf die Thematik der Untersuchung und auf die Beantwortung der Forschungsfragen hege ich aufgrund meiner eigenen langjährigen Tätigkeit als DaF-Lehrender und der Beschäftigung mit der Fachliteratur als Forschender natürlich bestimmte Annahmen und Erwartungen, die an dieser Stelle kurz dargestellt werden sollen, um so auch im Vorfeld der Untersuchung bereits im Sinne einer reflektierten Subjektivität eine möglichst große Transparenz und Nachvollziehbarkeit in der Untersuchung zu gewährleisten.

Als mögliche Faktoren, die die Entscheidung der Lehrenden für oder gegen die Thematisierung der WSA im Unterricht sowie Art und Umfang dieser Thematisierung beeinflussen, wären aus meiner momentanen Sicht heraus die folgenden denkbar:

- institutionelle Vorgaben in Form von schriftlichen oder mündlichen Anweisungen,
- curriculare Vorgaben,
- Kursart (Hauptfach vs. Nebenfach, Sprachkurs vs. Inhaltskurs, Gemeinschaft vs. Fachsprache, Anfänger vs. Fortgeschrittene),
- Prüfungsorientierung,

3.2 Die Subjektivität des Forschers

- konkrete Lernziele (Prüfungen, Aufenthalte im Zielsprachenland, Berufsfeldorientierung),
- persönliche Erfahrungen der Lehrenden in der eigenen Lernbiografie,
- routinemäßiges Vorgehen,
- Vorgaben der verwendeten Lehrwerke bezüglich Wortschatz und Lerntechniken,
- Interessenslage der Lernenden und Lehrenden (z. B. bestimmte Wortfelder oder Textsorten),
- berufliches Umfeld (Kollegium, Position im Lehrkörper, Teilzeit- vs. Vollzeitbeschäftigung, zur Verfügung stehende Hilfskräfte, Teamarbeit),
- Geschlecht der Lehrenden,
- Alter und Berufserfahrung der Lehrenden,
- sprachliche und kulturelle Sozialisation der Lehrenden (Muttersprachler vs. Nicht-Muttersprachler, Lehr- und Lerntraditionen),
- Einschätzung der eigenen Sprachenkompetenz,
- Vertrautheit mit Lernstrategien und –techniken auf Seiten der Lehrenden,
- Vermittelbarkeit von Lernstrategien und –techniken,
- Zeit und Aufwand.

Als mögliche Vorstellungen und Überzeugungen zur WSA und zu Einflussfaktoren wären meiner Erfahrung nach etwa Äußerungen der folgenden Art zu erwarten:

- Wortschatz lernt man am besten durch Auswendiglernen.
- Wortschatz lernt man am besten durch wiederholte Verwendung des neuen Vokabulars in Satzzusammenhängen.
- Wortschatz lernt man am besten durch wiederholtes Schreiben und lautes Aufsagen.
- Wortschatz kann man nicht vermitteln, den muss man lernen.
- Die Lernenden müssen einfach mehr Deutsch sprechen, dann behalten sie auch die neuen Vokabeln.
- In Taiwan hat man im Alltag nur selten Gelegenheit, Deutsch zu verwenden.
- Die Lernenden in Taiwan sind es gewohnt, Vokabeln auswendig zu lernen.

3. Methodologie und Methodik

- Ich mache das, was das Lehrbuch vorgibt, für alles andere fehlt mir die Zeit.
- Der Wortschatz im Lehrbuch ist (nicht) gut organisiert.
- Der Wortschatz muss der Grammatikprogression folgen.
- Wortschatz und Grammatik sind im Deutschen oft nicht trennbar.
- In den Texten des Lehrbuchs kommen oft zu viele neue Wörter vor.
- Mnemotechniken sind eine große Hilfe beim Wortschatzlernen.
- Die Schlüsselwortmethode ist eine große Hilfe beim Wortschatzlernen.
- Die Loci-Methode ist eine große Hilfe beim Wortschatzlernen.
- Assoziogramme und Wörternetze sind eine große Hilfe beim Wortschatzlernen.
- Die Vermittlung von Lerntechniken und -strategien ist sehr zeitaufwändig (und rentiert sich nicht).
- Jeder Mensch lernt anders.
- Heutzutage haben alle Lernenden Smartphones und Internet. Da können sie alles selbst nachschlagen.
- Neue Vokabeln können die Lernenden im Lehrbuch oder im Wörterbuch nachschlagen.
- Die Lernenden haben online ein eigenes Lernerwörterbuch, das sie selbst erstellt haben.
- Ich finde am besten funktioniert die ...methode.
- Ich zeige den Lernenden verschiedene Strategien und Techniken und lasse sie ausprobieren, was für sie am besten ist.
- Ich lasse die Lernenden den neuen Wortschatz aus dem Textzusammenhang erschließen.
- Ich zeige den Lernenden, wie man Vokabelkärtchen schreibt.
- Vokabelkärtchen sind eine große Hilfe beim Wortschatzlernen.
- Die Lernenden können sich die Vokabeln gegenseitig abfragen.
- Am besten organisiert man Wortschatz nach Wortfeldern.
- Vokabeln muss man regelmäßig wiederholen.
- Vokabeln lernt man am besten durch Anwendung.

3.2 Die Subjektivität des Forschers

- Vokabeln lernt man am besten mit allen Sinnen.
- Bilder sind eine große Hilfe zur Veranschaulichung.
- Die Lernenden können sich neue Wörter am besten mit Partner- oder Gruppenübungen einprägen.
- Man muss sich zuerst an den Klang, die Aussprache und die Schreibweise und dann an die Verwendung gewöhnen.
- Wenn Lernende versuchen anderen die neuen Wörter zu erklären, ist das hilfreich.
- Manchmal wünschte ich mir, dass wir mehr Zeit für die WSA hätten.
- Wenn die Lernenden die Grammatik einmal verstanden haben, dann ist der Wortschatz auch kein Problem mehr.
- Nur wenn man längere Zeit im Zielsprachenland ist, kann man einen großen Wortschatz aufbauen.
- Wenn die Prüfungen kommen, dann werden die Lernenden schon die Vokabeln lernen.
- In den Lehrbüchern gibt es (nicht) genug Wortschatzübungen.
- In den Lehrbüchern werden die wichtigsten wortschatzspezifischen Lerntechniken (nicht) in ausreichendem Maße vorgestellt.
- Ich muss die Lernenden zur WSA motivieren.
- Für WSA gibt es bei uns einen eigenen Kurs.
- WSA spielt in meinen Kursen keine Rolle.
- Wortschatz ist bei uns nicht so wichtig.
- Ich muss das machen, was in der Prüfung kommt.
- Wortschatz wird in der Prüfung nicht abgefragt.
- Meine KollegInnen machen (auch) keine WSA.
- Wenn Lernende eine Frage zum Wortschatz haben, versuche ich die neuen Wörter auf Deutsch zu erklären.
- Wenn Lernende eine Frage zum Wortschatz haben, versuche ich die neuen Wörter auf Chinesisch zu erklären.

3. Methodologie und Methodik

- Wenn Lernende eine Frage zum Wortschatz haben, versuche ich mehr Beispiele für die Verwendung zu geben.
- Wenn ich neue Vokabeln erkläre, muss ich Chinesisch sprechen.
- Neue Vokabeln erklärt man am besten auf Deutsch.
- Vor der Lektion gehen wir immer zuerst die neuen Wörter durch.

In Bezug auf Hindernisse und Probleme, die sich negativ auf den Bereich der WSA auswirken können, ist aus meiner Sicht damit zu rechnen, dass unter anderem die folgenden Faktoren eine Rolle spielen:

- Unzureichende Sprachkenntnisse (Ch, D) auf Seiten der Lehrenden,
- Unvollständiges Verständnis der Begriffe Wortschatz und WSA
- fehlende Bewusstheit für die Bedeutung von WSA
- unzureichende Kenntnisse zum Lernen und zur Vermittlung von Wortschatz,
- unzureichende WSA in den verwendeten Lehrwerken,
- unzureichender Zugang zu Forschungsliteratur,
- die Passivität von Lernenden im Unterricht,
- Zeitmangel aufgrund anderweitiger Verpflichtungen,
- fehlende oder negative Erfahrungen mit WSA in eigener Lernbiografie,
- mangelhafte technische Ausstattung am Arbeitsplatz,
- Technikscheu auf Seiten der Lehrenden,
- Berücksichtigung aller vier Phasen der WSA,
- sehr strikte Vorgaben, die wenig Spielraum für eigene Entscheidungen lassen,
- geringer Austausch zwischen LK.

Hinsichtlich eines idealen Umfelds für eine effektive und effiziente WSA rechne ich damit, dass die Befragten auf folgende Bereiche verweisen werden:

- kleinere Lerngruppen
- Verbesserung der technischen Ausstattung an der Bildungseinrichtung
- eine die Kooperation und den Austausch zwischen LK fördernde Arbeitsatmosphäre

- stärkere Berücksichtigung von WSA in den Lehrwerken: mehr Übungen, mehr Lerntipps, durchgehende Berücksichtigung der vier Phasen,
- ein größeres Angebot an niveaubezogener Lektüre für die Lernenden

Diese Annahmen und Erwartungen flossen auch in die Gestaltung des Interviewleitfadens mit ein, und sowohl einzelne Themen als auch konkrete Fragen ergaben sich zum Teil direkt aus diesen Vorannahmen.

3.3 Datenbearbeitung

3.3.1 Datenerhebung

Bei der Datenerhebung kamen zunächst ein Fragebogen und dann leitfadengestützte Einzelinterviews zum Einsatz. Der Arbeitsablauf für die Untersuchung sah zusammengefasst folgendermaßen aus:

- Schritt 1 – Fragebogen: Befragung einzelner DaF-Lehrender an Hochschulen in Taiwan zu ihrem persönlichen Werdegang und ihrer allgemeinen beruflichen Situation mit Hilfe eines Fragebogens, der per E-Mail an die IP versandt wurde. Ziel war dabei, den persönlichen Hintergrund der einzelnen IP in groben Zügen schon vor den Interviews zu erfassen, um so während der Interviews gezieltere Fragen stellen zu können. Daneben dienten die Fragebogen auch der Erhebung von statistischen Daten wie Alter, Geschlecht und Muttersprache.
- Schritt 2 – Interview: Befragung der DaF-Lehrenden zu ihren Vorstellungen und Überzeugungen die WSA betreffend. Erhebungsinstrument: leitfadengestützte halbstrukturierte Interviews.
- Schritt 3 – Auswertung, theoretisches Sampling, Theoriegenerierung: Qualitative Analyse der ersten Interviews (GTM), daraus resultierend Ausarbeitung und Anpassung der Forschungsfragen und Auswahl weiterer InterviewkandidatInnen, Ausarbeitung vorläufiger Hypothesen, Theoriegenerierung und -überprüfung am Datenmaterial. Hilfsmittel: Software zur computerunterstützten qualitativen Datenanalyse, Memos.
- Schritt 4: Wiederholung von Schritt 1-3 bis zum Zeitpunkt der theoretischen Sättigung.
- Schritt 5: Ausarbeitung der Theorie und Einordnung in den wissenschaftlichen Diskurs.

3. Methodologie und Methodik

3.3.1.1 Fragebogen und Befragungen

Um die wichtigsten Eckdaten zur Biografie der Befragten schon vor den Interviews zu erfassen, wurde ein Fragebogen (vgl. Anhang) entworfen, auf dem Angaben zu den folgenden Bereichen erhoben wurden: Alter, Geschlecht, Nationalität, Ausbildung, beruflicher Werdegang, Lehrerfahrung, Position, Kursniveaus, Lehrmaterialien, Verwaltungstätigkeiten und Größe des Kollegiums.

Den Abschluss des Fragebogens bildeten zwei Aussagen zur grundsätzlichen Sichtweise in Bezug auf die Stellung der WSA im erlebten unterrichtlichen Alltag, die auf einer vierstufigen Likert-Skala (stimme voll zu - stimme zu - stimme nicht zu - stimme absolut nicht zu) einzuordnen waren:

(1) Die WSA wird im DaF-Unterricht zugunsten anderer Bereiche wie Grammatik, Aussprache/Phonetik, und Landeskunde/Literatur vernachlässigt.

(2) Ich finde, wir müssten mehr Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht betreiben.

Sowohl die biographischen Eckdaten als auch die Einordnung der beiden grundsätzlichen Aussagen durch die IP schon vor den Interviews dienten mir als erste Anhaltspunkte zur Ausgestaltung der folgenden Interviews und wurden zum Teil auch im Interview noch einmal aufgegriffen. In einem Falle wurde im Laufe des Interviews deutlich, dass die Einordnung von Aussage (2) auf dem Fragebogen fehlerhaft war. Die Befragte hatte dort angegeben, dass sie dieser Aussage nicht zustimme, im Interview wurde dann aber deutlich, dass es sich um ein Missverständnis handelte und sie eigentlich „stimme zu“ meinte.

Im Kopf des Fragebogens wurden die Befragten gebeten, eine persönliche Kennnummer festzulegen, um einen offenen Personenbezug wie er durch den Namen ermöglicht würde im Sinne der Anonymisierung zu vermeiden. Die Fragebogen wurden per E-Mail mit der Bitte um Beantwortung vor den eigentlichen Interviews an die Befragten versendet bzw., im weiteren Verlauf der Untersuchung, auf Tagungen an die Anwesenden verteilt.

Im späteren Verlauf der Untersuchung wurde in den Fragebogen die Frage nach der Bereitschaft, an einem Interview teilzunehmen, aufgenommen. Dies diente dazu den Pool an möglichen IP für die späteren Stadien der Untersuchung zu erweitern, da es auf diese Weise möglich wurde, noch mehr Personen beispielsweise auf Tagungen anzusprechen.

Die im Rahmen der Untersuchung durchgeführten Interviews sind als theoriegenerierende Experteninterviews zu verstehen, mit deren Hilfe nicht nur das explizite Sonderwissen des Experten bzw. der Expertin erhoben werden soll, sondern auch das implizite Handlungs- und Deutungswissen, das in der (professionellen) Praxis erworben wird (vgl. Bogner und Menz 2005: 37; Helfferich 2011: 162–166).

Im theoriegenerierenden Experteninterview steht die „subjektive Dimension“ des Expertenwissens im Mittelpunkt: Handlungsorientierungen, implizite Entscheidungsmaximen, handlungsanleitende Wahrnehmungsmuster, Weltbilder, Routinen usw. Mit anderen Worten: Hier zielt unsere Erhebung auf das Deutungswissen der Befragten (Bogner et al. 2014: 17–22).

Da es sich bei dem untersuchten Forschungsfeld „Wortschatzarbeit aus der Sicht von DaF-Lehrenden an Hochschulen in Taiwan“ für mich trotz meiner eigenen Tätigkeit als DaF-Lehrkraft um ein neues Untersuchungsfeld handelte und da darüber hinaus bislang keine wissenschaftliche Literatur zu der Thematik zur Verfügung stand, sollten mit Hilfe der Interviews möglichst reichhaltige Daten gesammelt werden, um so über die Rekonstruktion der Sichtweisen der interviewten Experten das Forschungsfeld explorativ zu erschließen und zu einer empirisch verankerten Abstraktion der theoretischen Zusammenhänge zu gelangen.

Nach Bogner et al. (vgl. 2014: 17–22) verfügt der Experte oder die Expertin bezogen auf ein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld über drei Formen des Wissens: technisches Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen.

Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das ist entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial zu werden, d. h., der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit (Bogner und Menz 2005: 46).

Die sieben Befragungen, die im Rahmen der Untersuchung durchgeführt wurden, fanden in der Zeit von Februar 2014 bis Juli 2021 statt. In drei Fällen (Deborah, Christine und Dora) wurden die Interviewfragen in Absprache mit den IP schriftlich beantwortet, wobei Christine von der Möglichkeit Gebrauch machte, die Fragen auf Chinesisch zu beantworten und die Antworten dann von mir ins Deutsche übertragen wurden. In einem vierten Fall entschied sich der IP (David) dazu, seine mündlichen Antworten auf die Fragen in drei Etappen selbst aufzunehmen und mir in digitaler Form zur Verfügung zu stellen. In allen vier Fällen erfolgten eventuelle Rückfragen zu den Antworten in schriftlicher Form über E-Mails. Neben den sieben Einzelbefragungen wurde zu einzelnen Aspekten der Befragung auch ein Gruppengespräch mit weiteren DaF-Lehrenden im Rahmen eines Workshops mit DAAD-Ortslektor/innen durchgeführt, das im Rahmen der Datenauswertung jedoch aufgrund der schlechten Tonqualität der Aufnahme nur in Einzelaspekten berücksichtigt werden konnte.

Grundlage für die Befragung war stets ein halbstrukturierter Leitfaden (vgl. Anhang), der im Falle der schriftlichen Beantwortung (Deborah, Christine und Dora) sowie der eigenständigen Aufnahme (David) den IP vorab zugesandt wurde. Bei den mündlichen Interviews wurde den IP im Voraus ein Überblick über die im Interview angesprochenen Themen in Form von kurzen Überschriften zu jedem Themenblock übermittelt.

3. Methodologie und Methodik

Von den IP, die sich als DaF-Lehrende durch ihr spezifisches Wissen die WSA betreffend als Experten auszeichnen, wurde Deutungs- und Handlungswissen erhoben und bei der Auswertung rekonstruiert. Zur Erfassung des für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Anteils am umfangreichen Expertenwissen der IP wird bei Experteninterviews die Verwendung eines flexibel gehandhabten Leitfadens empfohlen, der eine stärkere Strukturierung und gezieltere Antworten ermöglicht (vgl. Meuser und Nagel 2005: 77, nach Helfferich 2011: 164). Auch die Erhebung biographischer Erfahrungen, die für die Beantwortung der Forschungsfragen möglicherweise von Relevanz sein können, lässt sich auf diese Weise sicherstellen. In den Interviews wurden ausgehend von den Forschungsfragen und den oben angeführten Annahmen und Erwartungen die folgenden Themenbereiche angesprochen: Lehrmotivation, Lernbiografie, Kognitionen zur WSA allgemein, Erfahrungen mit Unterrichtsmaterialien, institutionelles Umfeld, eigenes Rollenverständnis, WSA im eigenen Unterricht sowie Idealvorstellungen und Fragen.

Um im Sinne der Entwicklung einer Theorie aus den gewonnenen Daten heraus eine möglichst große Offenheit bei den Antworten zu gewährleisten, war der Leitfaden so konzipiert, dass die Eröffnungsfragen zu den jeweiligen Themenbereichen zunächst offener Art waren und dann weitere Fragen ergänzend gestellt werden konnten. So wurde zunächst ein offener Einstieg in die jeweilige Thematik sichergestellt, ohne dass dabei jedoch auf die Möglichkeit einer Vertiefung und Steuerung des Gesprächs im Sinne des Forschungsgegenstands mit Hilfe von weiterführenden Fragen verzichtet werden musste.

Die Interviews wurden mit einer kurzen Einleitung begonnen, die dazu diente, den IP für ihre Bereitschaft, an der Untersuchung teilzunehmen, zu danken und sie auf den Ablauf des Interviews vorzubereiten. Dabei wurden IP mit chinesischer Muttersprache auch auf die Möglichkeit hingewiesen, einzelne Fragen auf Chinesisch zu beantworten, um so eine möglichst stressfreie Befragungssituation sicherzustellen und weder Umfang noch Klarheit der Antworten durch etwaige Probleme im fremdsprachlichen Ausdruck einzuschränken. Zunächst wurden dann Fragen zur Lehrmotivation und zur eigenen Lernbiografie gestellt, denen dann je nach Kontext die weiteren Fragen folgten. Dabei gab es jedoch keine feste Abfolge. Darüber hinaus wurden dort, wo es während des Interviews als sinnvoll erschien, weitere Fragen zur Vertiefung einzelner Aspekte gestellt. Im Falle der schriftlichen Interviews und der mündlichen Beantwortung der Einzelfragen in Eigenregie der IP erfolgten die einzelnen Schritte entsprechend, mit dem Unterschied, dass der gesamte Fragenkatalog den IP in schriftlicher Form vorab zur Verfügung gestellt wurde und eventuelle Nachfragen ebenfalls schriftlich besprochen wurden.

3.3.1.2 Pilotierung

Um Fragebogen und Interviewfragen besser auf den Forschungsgegenstand abstimmen zu können und um mich selbst an die für mich noch fremde Interviewsituation zu

gewöhnen und meine Interviewfertigkeiten zu schulen, führte ich vor den Interviews der eigentlichen Untersuchung zwei Interviews mit einer Kollegin und einem Kollegen an meiner eigenen Universität durch. Handelte es sich bei der Kollegin um eine Einheimische mit chinesischer Muttersprache, die als Teilzeitkraft seit zehn Jahren an unserer Universität Anfängerkurse Deutsch unterrichtet, so war der zweite Interviewpartner ein seit Jahrzehnten in Taiwan lebender US-Amerikaner, der eine Vollzeitstelle als Englischdozent ausübt und daneben seit mehr als 20 Jahren Deutschkurse im ersten und zweiten Jahr erteilt.

Als Ergebnis der Pilotierung konnte der Fragenkatalog so angepasst werden, dass die WSA noch mehr in den Vordergrund rückte. Auch die Anzahl der Fragen reduzierte sich in dieser Phase, da es viele Überschneidungen und Redundanzen gab. In der offiziellen Untersuchungsphase wurden dann zunächst offene Fragen gestellt, die den IP mehr Freiraum zur Beantwortung ließen und somit reichhaltigere Datensätze ergeben sollten. Ein weiteres Ergebnis der Pilotierung war die Entscheidung für einen den Interviews vorgeschalteten Fragebogen, mit dessen Hilfe allgemeine biographische Daten bereits vorab erfasst werden sollten, um so für die Interviews eine noch stärkere Konzentration auf die eigentliche Forschungsthematik zu ermöglichen.

3.3.1.3 Forschungsethische Maßnahmen

Um den IP etwaige Bedenken zur Datenerhebung und -auswertung zu nehmen, wurde ihnen vor der Durchführung der Befragung eine vom Autoren unterzeichnete Verpflichtungserklärung (vgl. Anhang), in der er sich unter anderem zur Anonymisierung der erhobenen Daten verpflichtete, zugesandt. Daneben wurden sie gebeten eine Einverständniserklärung (vgl. Anhang) zu unterzeichnen, in der sie neben dem Ziel und Verlauf des Forschungsprojekts auch auf die Möglichkeit, eine Befragung jederzeit abbrechen und/oder ihre Einwilligung zur Aufzeichnung und Niederschrift der Befragung zurückziehen zu können, hingewiesen wurden und ihre Bereitschaft, die über sie erhobenen Daten im Rahmen der Untersuchung in anonymisierter Form zur Verfügung zu stellen, zum Ausdruck brachten. In dieser Einverständniserklärung wurde auch festgeschrieben, dass die Ausführungen der Befragten bei der Veröffentlichung nur in Ausschnitten zitiert würden, um so sicherzustellen, dass der Gesamtzusammenhang die IP nicht als Person erkennbar machen würde.

3.3.1.4 Zugang zum Forschungsfeld und Kontaktaufnahme

Durch meine regelmäßige Teilnahme an Tagungen und Fortbildungen in Taiwan und Europa sowie durch den wissenschaftlichen Austausch in Form von Vorträgen und die Teilnahme an studentischen Wettbewerben an anderen Hochschulen konnten erste Kontakte zu möglichen IP geknüpft werden. Daneben richtete ich auch per E-Mail entsprechende Anfragen direkt an potentielle IP, die mir durch ihre Beiträge zu verwandten Themen in der Fachliteratur aufgefallen waren. So wurde das erste Interview mit einer mir nur über ihre Veröffentlichungen bekannten IP durchgeführt, während mir

3. Methodologie und Methodik

die folgenden beiden IP vorher bereits länger auch persönlich bekannt waren. Im weiteren Verlauf der Untersuchung wurde der Fragebogen zusammen mit einem frankierten Rückumschlag auch auf Tagungen an Anwesende verteilt. Einige der Betroffenen zeigten sich interessiert und auch offen für ein Interview. Leider ergaben sich auf diesem Weg jedoch abgesehen von einem einzigen, später jedoch gescheiterten, Interviewtermin nicht zu einer erfolgreichen Befragung.

Die Kontaktaufnahme zu den IP erfolgte in der Regel per E-Mail. Die erste IP, Carla, wurde dabei aufgrund ihrer eigenen Forschungsarbeiten zur Thematik der Wortschatzlernstrategien als Ausgangspunkt der Befragung ausgewählt. Die weitere Auswahl der IP erfolgte dann stets ausgehend von Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Muttersprache, Lehrerfahrung, Erreichbarkeit, bereits bestehender persönlicher Kontakt zum Autoren und auf der Grundlage der bereits erhobenen Daten.

Die Einwilligung zum Interview bedurfte in der Regel mehrmaliger Kontaktaufnahme von Seiten des Autors und genauer Beschreibung der zu besprechenden Inhalte – so wurde einzelnen IP der gesamte Fragenkatalog vorab schriftlich zur Verfügung gestellt. Auch die Terminabsprache mit den IP gestaltete sich aufgrund beiderseitiger beruflicher Verpflichtungen in Forschung und Lehre meist schwierig. In einem Falle stellte sich zum bereits wiederholt verlegten Interviewtermin heraus, dass die technischen Gegebenheiten vor Ort (Eingabegerät auf IP-Seite) und die dadurch stark beeinträchtigte Verständlichkeit und Aufnahmequalität eine sinnvolle Befragung unmöglich machten, so dass ein neuer Termin mehrere Wochen später vereinbart werden musste. Dieser Termin und auch das Interview wurde dann jedoch von der IP aufgrund von Zeitmangel abgesagt.

Aufgrund dieser Erfahrungen wurde in den späteren Einzelinterviews von Seiten des Autors die Möglichkeit einer schriftlichen Befragung bevorzugt, wenn auch weiterhin stets zugleich mündliche Befragungen an einem Ort und zu einem Zeitpunkt der Wahl der IP angeboten wurden.

3.3.1.5 Durchführung und Transkription der Interviews

Zwei der Interviews wurden vor Ort am Arbeitsplatz der IP, eins fernmündlich per Skype, drei weitere schriftlich per E-Mail und eins in Form einer Befragung per E-Mail mit Tonaufnahme der Antworten durch den IP durchgeführt. Da der Autor den IP in allen Fällen bis auf den ersten (Carla) bereits durch private oder berufliche Kontakte zumindest oberflächlich bekannt war, erfolgte die Anrede in der Regel mit *du*. Diese entspannte Atmosphäre, die im Falle der Skype-Interviews sowie der schriftlichen Beantwortung und der mündlichen Audioaufnahme sicher noch durch die häusliche Umgebung, in der die IP sich aufhielten, gesteigert wurde, ließ auf eine offene Auseinandersetzung mit der Thematik und einen reichhaltigen Gedankenaustausch hoffen.

Die Transkription der mündlichen Aufnahmen erfolgte nach einem an Dresing und Pehl (2015) angelehnten einfachen Transkriptionssystem. Da in der vorliegenden Untersuchung das Hauptaugenmerk auf dem semantischen Gehalt und die sich dadurch ergebenden Konsequenzen im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand liegen sollte, wurde auf phonetische Genauigkeit der Übertragung zugunsten von Lesbarkeit und Verständlichkeit verzichtet.

1. Die Transkription wurde wörtlich, nicht lautsprachlich oder zusammenfassend vorgenommen.
2. Fehlerhaftes Deutsch wurde, wo es das Verständnis stark erschwerte, korrigiert. Gleiches gilt für sprachliche Unebenheiten.
3. „Ganze“ Halbsätze wurden erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.
4. Auf die Verwendung von Zeitmarken wurde ebenso wie auf die Markierung von Pausen verzichtet.
5. Besonders betonte Elemente wurden durch GROSSSCHREIBUNG markiert.
6. Jeder Sprecherbeitrag erhielt einen eigenen Absatz. Zwischen einzelnen Sprechern wurde eine Leerzeile eingefügt.
7. Der Interviewer wurde mit „I:“ gekennzeichnet, die befragte Person mit „B:“.
8. Emotionale nonverbale Äußerungen, die die Aussagen unterstützten, wurden in Klammern notiert.
9. Unverständliche Wörter und Passagen wurden mit (unv.) markiert. Der vermutete Wortlaut wurde in solchen Fällen mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt.

Während die ersten drei Interviews (Carla, Dagmar und Carmen) noch komplett transkribiert wurden, um einen ersten Überblick über das Forschungsfeld zu bekommen und eine möglichst detaillierte Codierung und Auswertung vor allem während der Phase des Offenen Kodierens zu ermöglichen, wurde bei den späteren Interviews und der Gruppenbefragung aufgrund der sich allmählich herauskristallisierenden Schwerpunkte und Kategorien im Codesystem aus Gründen der Zeitökonomie zum Teil auf eine Volltranskription verzichtet. Vielmehr fand eine Fokussierung auf die für die Forschungsfragen relevanten Äußerungen der IP statt. Nichttranskribierte Gesprächssequenzen wurden dabei im Transkript mit „[...]“ wiedergegeben.

3. Methodologie und Methodik

3.3.2 Datenauswertung

3.3.2.1 Kodierphasen

Die Kodierung des Datenmaterials umfasst in der GTM die drei Phasen *Offenes Kodieren*, *Axiales Kodieren* und *Selektives Kodieren* (vgl. Abb. 2). Diese Phasen sind weder strikt voneinander getrennt, noch folgen sie einem chronologisch festgelegten Ablauf. Vielmehr wechselt der Forscher im Laufe der Durchsicht und Erschließung der Daten hin und her zwischen den unterschiedlichen Kodierungsarten und Datensätzen, vergleicht immer wieder zwischen den Aussagen, stellt Hypothesen auf und überprüft diese anhand der erhobenen Daten und strebt so allmählich eine immer abstraktere Erfassung der in den Daten steckenden Aussagen und Implikationen an. Auf dieser Grundlage können konzeptionell immer stärker geladene Kategorien entwickelt werden, die im Rahmen des theoretischen Samplings wichtige Anhaltspunkte für die weitere Fallauswahl bieten.

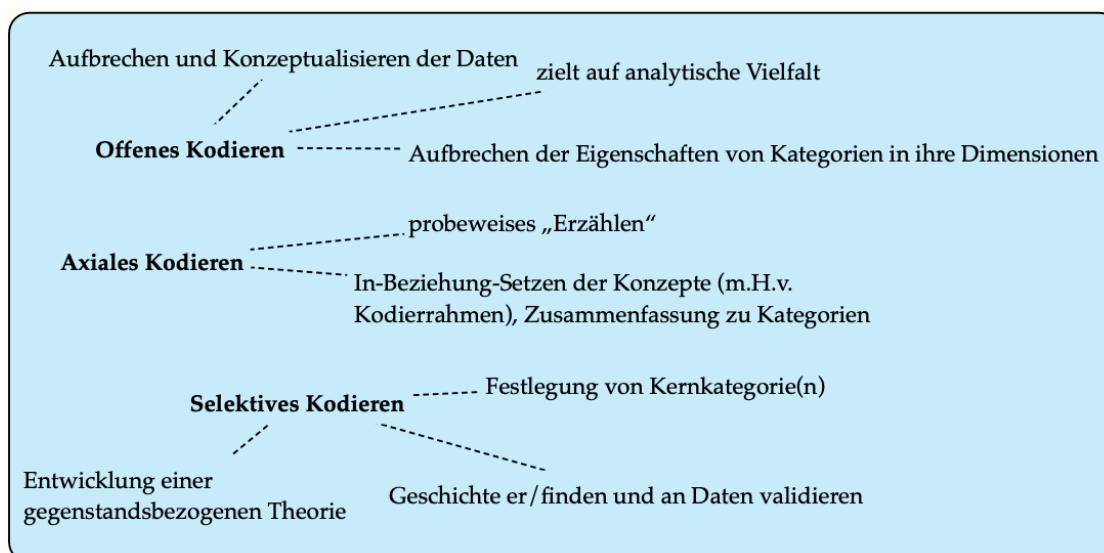


Abb. 2: Kodierphasen in der GTM

Die in den Daten steckende *Geschichte*, die am Ende der Untersuchung steht und die gegenstandsbezogene Theorie in einem strukturierten Format wiedergibt, wird erst durch eine umfangreiche Datenrezeption und -verarbeitung und durch die Herausarbeitung, Integrierung und Verdichtung von konzeptuellen Bezügen zwischen allen relevanten Daten sichtbar und kann erzählt werden. Individuelle Lesarten einzelner Inhalte werden so allmählich von Codes über Kategorien hin zu Modellen und schließlich zur Theorie abstrahiert. Diesen Zusammenhang zwischen den drei Kodierungsprozeduren und den damit verbundenen Zielen stellt Breuer (2010: 76) anschaulich in der folgenden Übersicht (Abb. 3) dar:

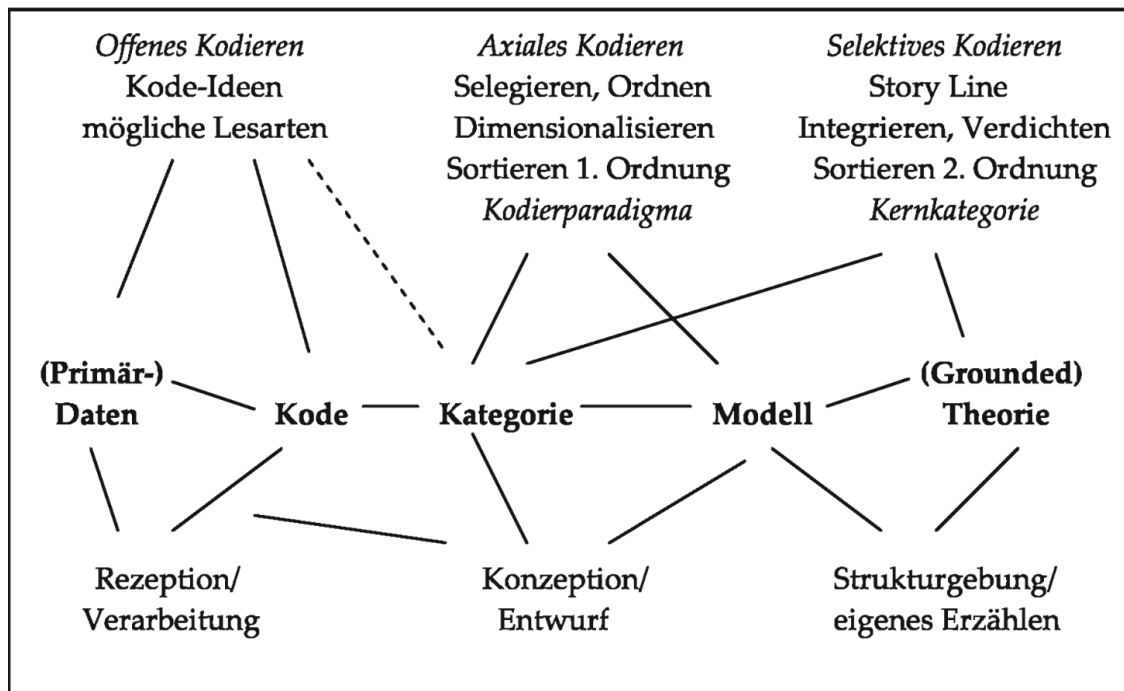


Abb. 3: Kodierungsprozeduren in systematisierter Anordnung (Breuer 2010: 76)

Das offene Kodieren

Das *offene Kodieren* dient in der GTM dem ersten Aufbrechen der Daten und Auffinden von ersten Codes und Konzepten „in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material“ (Strübing 2014: 16) und stellt den ersten Schritt in Richtung einer systematischen Kodierung des erhobenen Materials „mit Codes auf der Basis theoretischer Konzepte und Kategorien, die erst sukzessive aus der kontinuierlich vergleichenden Analyse dieser Daten entwickelt werden müssen“ (ebd.), dar. Aus Forschendenseite geht es darum, „sich in die Daten ein[zu]fühlen, Erfahrung und Intuition ein[zu]bringen“ (ebd.: 19).

Strauss und Corbin (1996: 43) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Prozeß des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten“. Dabei werden aus Codes und Konzepte durch den steten Vergleich und die Inbeziehungsetzung mit vorhergehenden Vorkommnissen allmählich Kategorien und Unterkategorien entwickelt. Ein wichtiges Werkzeug dabei ist die Dimensionalisierung, bei der „durch kontrastive Verfahren versucht wird, alle Facetten eines jeweiligen Phänomens detailliert und vollständig herauszuarbeiten und in die theoretische Kategorie einfließen zu lassen“ (Strübing 2014: 19). So entsteht ein umfassendes Bild einer Kategorie (z.B. *Buch*) mit ihren spezifischen Eigenschaften (z.B. *Preis* oder *Genre*) und Dimensionen (z.B. *–hoch - m-ttel - niedrig* bzw. *Sac-buch - –oman - Bilderbuch*). Ziel des *offenen Kodierens* ist im Gegensatz zu späteren Analyseschritten, die auf eine Reduktion hinauslaufen, zunächst die Erzeugung einer möglichst großen analytischen Vielfalt von Sichtweisen auf das untersuchte Phänomen, die durch die Dimensionalisierung abstrahiert und in theoretischen Begriffen erfasst wird (vgl.

3. Methodologie und Methodik

Strübing 2014: 21). Dadurch, dass immer wieder mit anderen Vorkommnissen in den erhobenen Daten oder mit anderen, theoretischen Möglichkeiten verglichen wird, werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich und die so erlangten Konzepte und Kategorien können immer deutlicher voneinander abgegrenzt werden.

Zur besseren Unterscheidung der Begriffe *Kategorien*, *Kodieren*, *Konzepte*, *Dimensionen* und *Eigenschaften* möchte ich hier kurz die Definitionen der entsprechenden englischsprachigen Begriffe von Corbin und Strauss (2015) anführen:

Categories: Higher-level concepts under which analysts group lower-level concepts that then become its subcategories. Categories are sometimes referred to as themes. They represent relevant phenomena and enable analysts to reduce, combine, and integrate data.

Coding: Delineating concepts to stand for interpreted meaning of data

Concepts: Words that stand for interpreted meaning of data, the conceptual name enabling researchers to group “raw data” with other “raw data” that share a common meaning or characteristic, such as a bird, kite, and plane that have flight in common. This reduces the amount of raw data a researcher has to work with.

Dimensions: Variations within properties. Dimensions give specificity and range to concepts.

Properties: Characteristics that define and describe concepts. For example, flight has the property of duration. Duration of flight will vary from long to short depending upon the object that is flying (Corbin und Strauss 2015: 220).

Die folgende Abbildung (Abb. 4) zeigt beispielhaft die verschiedenen Eigenschaften und möglichen Dimensionen der Kategorie *Wortschatzarbeit* aus Sicht der Lehrenden in der vorliegenden Untersuchung.

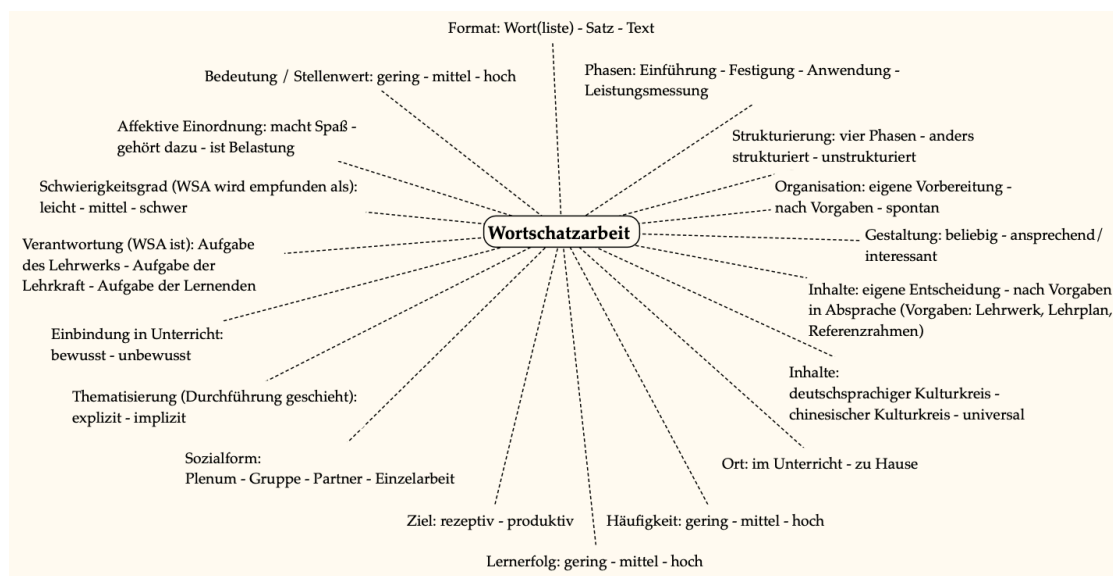


Abb. 4: Dimensionalisierung der Kategorie Wortschatzarbeit

In dem iterativ-zyklischen Datenerhebungs- und -analyseprozess der GTM werden mit Hilfe von theoretischem Sampling und der Methode des steten Vergleichs der erhobenen Daten miteinander aus den ersten Codes, die im Rahmen des offenen Kodierens noch sehr eng am Datenmaterial und eher deskriptiv neu formuliert oder durch wortwörtliche Übernahme aus den Daten in Form von In-vivo-Codes formuliert werden, allmählich

einzelne Konzepte entwickelt, die über die Erfassung ihrer Dimensionen und Eigenschaften schließlich in Kategorien zusammengefasst werden können. Ausgehend von den ersten Interviews konnte WSA immer vollständiger in ihren Eigenschaften erfasst werden.

In der vorliegenden Untersuchung wurden wie in der GTM vorgesehen, Datenanalyse und Datenerhebung in einem iterativen Prozess vollzogen. Bei der Datenanalyse wurden im Rahmen des offenen Kodierens die ersten Interviewtexte nach ihrer Übertragung in die Textanalysesoftware MAXQDA aus Gründen der Übersichtlichkeit zunächst durch die Zuordnung von Inhaltskodes in einzelne Sinnabschnitte gegliedert. Diese Segmente folgten dem Interviewaufbau und entsprachen in großen Teilen den in den Interviewfragen angesprochenen Themenfeldern und ergaben ein erstes Kategorienschema (Tab. 1).

Tab. 1: Interviewfragen und Segmentbezeichnungen beim offenen Kodieren

Interviewfragen	Segmentbezeichnungen
Werdegang und Motivation Traumjob	Werdegang und Motivation
die Arbeit erschwerende Faktoren die Arbeit erleichternde Faktoren	erleichternde und erschwerende Faktoren
eigene Fremdsprachenlernerfahrungen	Lernbiografie
Definition WSA	Definition WSA
Bedeutung/Stellenwert der WSA	Bedeutung/Stellenwert der WSA für den DaF-Unterricht in Taiwan
Kriterien für die Auswahl von WS im Unterrichtsalltag	Auswahlkriterien für zu vermittelnden WS
Erfahrungen mit Lehrwerken in Bezug auf die WSA	Rolle der Lehrwerke
Einschätzung elektronischer Medien in Bezug auf die WSA	elektronische Medien und WSA
Auswirkungen des institutionellen Rahmens auf Unterricht/WSA	Rolle des institutionellen Umfelds (Unterstützung, Vorgaben, Beschränkungen/Zwänge, Forschungserwartungen, Kollegium, Zusammenarbeit und Austausch)
(Zugang zu) Fachliteratur und Forschung Einfluss von Fachliteratur und Forschung auf den Unterricht	Forschung und Lehre
Rolle als Lehrkraft im Verhältnis zu den Lernenden	Selbstverständnis als Lehrkraft

3. Methodologie und Methodik

Interviewfragen	Segmentbezeichnungen
	Erwartungen an/von Lernende(n) Kontakte zu / Austausch mit Lernenden
Einfluss der (Nicht-)Muttersprachlichkeit	Einfluss der (Nicht-)Muttersprachlichkeit
Bedeutung anderer Sprachen für die WSA	Rolle anderer Fremdsprachen
WSA im eigenen Unterricht	WSA im eigenen Unterricht
besonders schwierige Phasen der WSA	Phasen der WSA
Lerntipps für die WSA	Lerntipps
persönliche und affektive Einflüsse auf WSA	persönliche und affektive Einflüsse auf WSA
ideales berufliches Umfeld für optimale WSA	ideales berufliches Umfeld für WSA

Ziel dieser Aufteilung war es, den Datensätzen eine erste grobe Struktur zu verleihen, die die weitere Analyse und den Vergleich der Daten miteinander erleichtern sollte. Anschließend wurden die so definierten Abschnitte im Sinne des *offenen Kodierens* durch Satz für Satz vorgenommene Kodierungen aufgebrochen. Als Codes kamen dabei sowohl der ursprüngliche Wortlaut von Äußerungen in Form von In-vivo-Codes als auch Kurzbeschreibungen oder Zusammenfassungen zum Einsatz. Um ein Gefühl für das Kodieren zu bekommen und um zu Beginn der Untersuchung möglichst keine in der Folge vielleicht noch wichtigen Inhalte und Zusammenhänge zu übersehen, wurde bei den ersten Interviews auf eine einschränkende Auswahl der zu kodierenden Textausschnitte im Sinne einer Fokussierung auf die Forschungsfragen verzichtet und es wurden nahezu alle Textstellen mit Codes verbunden. Dabei kam es auch häufig zu Mehrfachkodierungen, wenn einzelne Daten sich mehreren Codes zuordnen ließen. Bei Corbin und Strauss (2015: 217) heißt es zum Einstieg in die Datenanalyse: „Doing detailed analysis of the first few interviews or observations allows researchers to get into the data, develop sensitivity, and obtain a good sense of what the research is all about“. Als Anhaltspunkte für die Vorgehensweise wurden die folgenden Tipps für das *offene Kodieren* zu Rate gezogen:

- Code words and phrases that describe or evoke strong emotions.
- Code words and segments that describe actions (Glaser recommends using gerunds — that is, verbs ending with ‚-ing‘ - to emphasize actions).
- Code material that reflects symbolic interaction concepts, such as sense of self, expectations of social roles, assessment of the judgments of others, and justifications for actions.
- Look for ‚red flags‘, such as phrases that reflect assumptions (everyone knows, ‚always,‘ ‚never‘) (Oktay 2012: 56).

Bei der Kodierung wurde auf der Grundlage der Annahme, dass die soziale Wirklichkeit sich in den erfassten Daten in Form von Indikatoren, die auf bestimmte Phänomene dieser Wirklichkeit verweisen, widerspiegelt, ausgehend von einem Phänomen-

Indikator-Konzept-Modell, das als „[g]rundlegend für die Logik der Grounded Theory“ (Legewie: 13) angesehen werden kann, versucht, von zunächst eher rein deskriptiven zu abstrakteren analytischen Kodes zu gelangen.

Die Phänomenwelt wird also in Dokumenten erfasst und in diesen Dokumenten – denken Sie etwa an ein Interview –, gibt es Passagen, die sich auf bestimmte Phänomene beziehen und damit *Indikatoren* für diese Phänomene sind. Aus diesen Indikatoren werden im Zuge der Entwicklung einer ‚datenbegründeten‘ Theorie (Grounded Theory) Konzepte gebildet und miteinander zu einer Theoriekonstruktion vernetzt (Legewie: 14).

In den Interviewtexten wurde so nach Passagen gesucht, die sich auf bestimmte Phänomene in der sozialen Welt der DaF-Lehrenden beziehen und als Indikatoren für diese Phänomene zu verstehen sind. Durch die Kodierung dieser Passagen entstanden allmählich Kodes und Konzepte auf immer höheren Abstraktionsniveau, die für die Generierung einer umfassenden theoretischen Abstraktion miteinander in Beziehung gesetzt wurden. Die Kriterien für die Zuordnung von Kodes und Konzepten zu einzelnen Kategorien wurden in Memos festgehalten (vgl. Mühlmeyer-Mentzel und Schürmann 2011, Abschn. 91). Im Zuge der Analyse von Carlas Interview im Rahmen des offenen Kodierens konnten bereits erste Konzepte identifiziert werden. Die Datenerhebung wurde dann mit Dagmar und Carmen fortgesetzt. Im Zuge der Auswertung wurden neu erfasste Inhalte mit den bereits kodierten Aussagen in den jeweils vorherigen Interviews verglichen und bereits bestehende Kodierungen gegebenenfalls überarbeitet, also umbenannt, zusammengefasst oder getrennt. Auf diese Weise ergaben sich neue Konzepte und das Abstraktionsniveau der Kodierungen wurde allmählich erhöht, so dass weitere Kategorien, unter denen einzelne Konzepte zusammengefasst werden konnten, sichtbar wurden. Im Abschnitt *Theoretisches Sampling* wird diese Vorgehensweise anhand der ersten Interviews genauer dargestellt werden.

Das axiale Kodieren

Das axiale Kodieren stellt in der GTM eine Art Brücke zwischen der ersten Analysephase des offenen Kodierens und dem fortgeschrittenen Stadium der Analyse beim selektiven Kodieren dar (vgl. Oktay 2012: 75). Es geht darum, Zusammenhänge zwischen einzelnen Kodes, Konzepten und Kategorien aufzuspüren und „Relevanzentscheidungen“ zu treffen (vgl. Strübing 2014: 18):

Nicht alle im Material identifizierten Phänomene werden systematisch vergleichend auf ihre Ursachen, Umstände und Konsequenzen befragt, sondern nur diejenigen, von denen – nach dem vorläufigem [sic] Stand der Analyse – angenommen werden kann, dass sie für die Klärung der Forschungsfrage relevant sind oder sein könnten. Damit wird implizit eine Reihe zunächst sehr vager Hypothesen entwickelt, die im weiteren Gang der Analyse überprüft werden: Durch die Entscheidung Phänomen A näher zu untersuchen und axial zu kodieren, nehmen wir an, dass dieses Phänomen für unser theoretisches Modell von Bedeutung sein wird (Strübing 2014: 18).

Dabei werden Kodes und Konzepte in ihren Dimensionen und Eigenschaften weiter ausgearbeitet und einzelne Konzepte werden in den Rang von Kategorien erhoben. Breuer (2010: 76) spricht hier vom „Sortieren 1. Ordnung“ im Vergleich zum Sortieren 2. Ordnung im Rahmen des selektiven Kodierens. Strauss und Corbin (1998: 124) fassen

3. Methodologie und Methodik

diese Phase als „relating categories to subcategories along the lines of their properties and dimensions“ zusammen. Das Datenmaterial wird hierbei mit Hilfe eines handlungstheoretischen Modells systematisiert: Die „bislang anhand des Datenmaterials entwickelten Codes [werden] theoretisch geordnet, indem sie um die ‚Achse‘ der entstehenden Theorie, die ein allgemeines Handlungsmodell darstellt, gruppiert werden“ (Kelle und Kluge 2010: 64).

In der vorliegenden Untersuchung kam in dieser Phase des Analyseprozesses das Kodierparadigma nach Corbin und Strauss (2015) als Hilfsmittel zur Anwendung.

When researchers are coding, it is likely that some of the concepts they identify will refer to conditional factors, some concepts will denote action–interaction, while other concepts will stand for anticipated or actual consequences or outcomes, all of the components that make up context. However, since concepts do not wear labels indicating whether they stand for action, or conditions, or consequences, beginning analysts might have difficulty sorting out differences. This is where the paradigm and the conditional/consequential matrix come into analysis (Corbin und Strauss 2015: 156).

Das Kodierparadigma bietet hier also Orientierung und hilft, die zwischen den einzelnen Konzepten und Kategorien bestehenden Zusammenhänge in einem Gesamtprozess systematisch herauszuarbeiten. Mit Hilfe des Kodierparadigmas werden Phänomene auf den drei Ebenen Bedingungen, Handlungen/Interaktionen sowie tatsächliche oder erwartete Konsequenzen beschrieben. Corbin und Strauss (2015: 156) bezeichnen das axiale Kodieren auch als „coding around a category“ und ergänzen in Bezug auf das Kodierparadigma: „The logic behind the paradigm is that analysts can use it to sort out and arrange concepts by asking questions and thinking in terms of possible linkages“ (Corbin und Strauss 2015: 157).

Im Rahmen der Analyse konnten über das Kodierparadigma für die Fragestellungen der Untersuchung relevante Phänomene in den Antworten der einzelnen Befragten in einen Gesamtzusammenhang gestellt und in ihrer Bedeutung genauer erfasst werden, so dass erste Verbindungslinien in Form von Übereinstimmungen und Unterschieden zwischen den Einzelfällen deutlich wurden und sich ein erstes Gesamtbild ergab. In den Einzelfalldarstellungen in Kapitel 5 wird der Prozess des axialen Kodierens mit Hilfe des Kodierparadigmas für die Explikation der Kategorienbezüge der jeweiligen Kernkategorien der Befragten genutzt.

Das selektive Kodieren

Im Anschluss an das axiale Kodieren, bei dem es um eine Verfeinerung und Neuordnung der Konzepte und Kategorien auf der Grundlage eines theoretisch fundierten Kodierrahmens ging, kommt es beim selektiven Kodieren zu einer „an Standpunkt und Lebenswelt der Theorieproduzierenden gebundene, narrativ-deskriptive[n] Annäherung an das zentrale Phänomen der Studie. Charakteristisch für diese Phase der Kodierungsarbeit ist die Vor- und Rückwärtsbewegung in den Datensätzen: Die Interviews werden selektiv durchforstet im Hinblick darauf, ob sie etwas für die zu erzählende Geschichte hergeben“ (Berg und Milmeister 2011: 325). Mit

Rückgriff auf das Datenmaterial zielt der oder die Forschende hier auf einem im Vergleich zum axialen Kodieren höheren Abstraktionsniveau auf die Ausarbeitung eines verdichteten Gesamtnarrativs im Hinblick auf die Fragestellungen der Untersuchung ab. Im Mittelpunkt dieses Schrittes steht die Festlegung einer (oder mehrerer) Kernkategorie(n), die als Verankerung für die Erzählung der Geschichte, den roten Faden, der sich durch das gesamte Datenmaterial zieht, dient. Dafür werden Hypothesen und Fragen an die Daten herangetragen, der Vergleich der Daten wird fortgesetzt und das Verständnis des oder der Forschenden an ihnen validiert. Strauss und Corbin definieren das selektive Kodieren als „Prozeß des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen“ (Strauss und Corbin 1996: 94).

Beim selektiven Kodieren geht es also nach dem Aufbrechen und Konzeptualisieren der Daten in der Phase des offenen Kodierens und dem Herausarbeiten der Bezüge zwischen den Konzepten beim axialen Kodieren um die Integration der Kategorien unter einer Kernkategorie und um die Erzählung der Geschichte. In der vorliegenden Untersuchung wurde sowohl auf Einzelfallbasis als auch fallübergreifend selektiv kodiert. Bereits entwickelte Kategorien wurden dabei zunächst testweise in Beziehung zueinander gesetzt und unter Rückgriff auf die empirischen Daten verifiziert. Ließ sich dabei anfangs aufgrund des noch zu niedrigen Abstraktionsniveaus der Kategorien nur wenige Einzelkategorien problemlos miteinander verknüpfen, so wurden im Laufe der weiteren Auswertung durch den steten Vergleich mit anderen Vorkommnissen sowohl innerhalb eines Einzelfalls als auch zwischen unterschiedlichen Fällen allmählich Kategorien deutlich, die es vermochten, die zwischen den Einzelkategorien bestehenden Einflüsse zu einem Gesamtbild zusammenzufügen.

3.3.2.2 Theoretisches Sampling und theoretische Sättigung

Beim *theoretischen Sampling* geht es „um Überlegungen zur Auswahl bzw. Zusammenstellung möglicher Personen, Situationen, Kontexte etc.“ (Breuer et al. 2019: 135). Ausgangspunkt ist die Suche nach Informationen, „die das Wissen über Merkmale des Untersuchungsfeldes auf dem Hintergrund des bisherigen Bildes vom Gegenstand (voraussichtlich) erweitern, präzisieren und anreichern, absichern und verdichten oder auch infrage stellen können“ (Breuer et al. 2019: 156). Neben Personen können dabei auch Orte und Situationen oder Ereignisse als Datenquellen in Betracht gezogen werden (vgl. Corbin und Strauss 2015: 134–135). Dabei ist „[d]ie je aktuell erreichte theoretische Kenntnis [...] Grundlage für Entscheidungen darüber, was die nächsten interessantesten Daten und Fälle für die Forscherin sind und auf welche Weise sie diese erheben will“ (Breuer et al. 2019: 156). Da es sich im Falle der GTM bei der Datenerhebung und -auswertung um einen iterativen Prozess handelt – auf eine erste Datenerhebung erfolgt eine erste Analyse, über die sich erste Konzepte und Fragestellungen ergeben, die zu einer weiteren Datenerhebung und -analyse und zu neuen Konzepten und

3. Methodologie und Methodik

Fragestellungen führen – ist das theoretische Sampling Teil des gesamten Erhebungs- und Analyseverfahrens. Als Bestandteil des gesamten iterativen Forschungsprozesses der GTM umfasst es Überlegungen und Entscheidungen zu Ort, Zeit, Gegenstand und Art der Datenerhebung, zu Form und Umfang der Datenanalyse und auch zu den Forschungsfragen. Bereits bei der ersten Datenerhebung findet theoretisches Sampling statt, wenn auf der Grundlage des auf Seiten der Forschenden vorhandenen Vorverständnisses und ihrer Präkonzepte in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand Überlegungen dazu angestellt werden, wo und durch wen Informationen zu erlangen sind, die dem Forschungsanliegen entsprechen und zu einem Erkenntniszuwachs führen können. Breuer et al. (vgl. Breuer et al. 2019: 136) verweisen in diesem Zusammenhang etwa darauf, dass es in der ersten Phase einer Untersuchung durchaus sinnvoll und hilfreich sein kann, bei der Fallauswahl zunächst auf „unkompliziert zugängliche Auskunftspersonen“ zuzugehen und über deren Erfahrungen und Sichtweisen einen ersten Einstieg in das Forschungsfeld zu erlangen. Im weiteren Verlauf der Untersuchung wird dann „*forschungsprozess-begleitend* [...], konsekutiv in Abstimmung mit dem jeweiligen Stand der Erkenntnis- und Theorieentwicklung“ (Breuer et al. 2019, 156; Hervorhebung im Original) immer wieder bewusst nach weiteren möglichen Datenquellen gesucht, die Informationen zu bereits herausgearbeiteten Konzepten oder Kategorien liefern können, um so zielgerichtet eine allmähliche Annäherung an eine theoretische Abstraktion oder eine Theorie zum Untersuchungsgegenstand zu ermöglichen. Dabei soll die Gelegenheit der Forschenden erhöht werden, die Konzepte in ihren Eigenschaften und Dimensionen genauer herauszuarbeiten, Variationen aufzudecken und ein klareres Bild von den Beziehungen zwischen Konzepten zu entwickeln (vgl. Corbin und Strauss 2015: 134–135). Mit Hilfe des theoretischen Samplings wird eine immer spezifischere Datenerhebung und eine immer reichhaltigere Ausarbeitung von Konzepten und Kategorien möglich, die schließlich über die Vervollständigung der relevanten Bestandteile zu einer *theoretischen Sättigung* führt, bei der keine neuen Erkenntnisse mehr zu erwarten sind. Somit dient das theoretische Sampling dazu, Lücken in den Konzepten zu füllen und die Eigenschaften und Dimensionen der Konzepte sowie Variationen möglichst umfassend zu erfassen.

Bezüglich der genauen Vorgehensweise bei theoretischem Sampling weisen Corbin und Strauss (vgl. 2015: 143–145) darauf hin, dass es nicht die eine richtige Methode gibt und dass praktische Beschränkungen der jeweiligen Forschungssituation wie etwa weite Anreisewege oder zeitlich begrenzte Verfügbarkeit der Befragten eine pragmatischere Vorgehensweise erfordern können. Sie nennen in diesem Zusammenhang einige Beispiele für mögliche Variationen:

1. A researcher may look for persons, sites, or events where he or she purposefully can gather data related to categories, their properties, and dimensions. [...]
2. A researcher may gather data very systematically (going from one person or place to another on a list) or by sampling on the basis of convenience (whoever walks through a door or whoever agrees to participate). [...]
3. A researcher may find that differences often emerge quite fortuitously. [...]

4. A researcher may return to the data themselves, reorganizing them according to theoretically relevant concepts. [...]
5. During analysis, researchers may want to sample incidents and events (either from new or previously collected data) that enable them to identify significant variations. [...]
6. Relationships between concepts, just like the concepts themselves, are compared across sites and persons. [...]
7. A researcher should never become upset by not being able to choose a site or obtain access to a theoretically relevant site or person(s). [...]
8. Toward the end of the research, when a researcher is filling in categories, he or she may return to old sites, documents, and persons, or go to new ones to gather the data necessary to saturate categories and complete a study.

In der vorliegenden Untersuchung wurde, nachdem Forschungsinteresse und Forschungsfragen mit Hilfe meines Vorverständnisses für den Untersuchungsgegenstand und unter Einbeziehung der Ergebnisse einer ersten Literaturrecherche zum Thema (vorläufig) definiert waren, mit Carla als erster Ansprechpartnerin zunächst eine taiwanische DaF-LK kontaktiert und interviewt, die sich im Rahmen ihrer eigenen Lehre und Forschung bereits intensiv mit der Thematik Wortschatz beschäftigt hatte und mir durch ihre Veröffentlichungen zum Thema bekannt war. Da Carla bereits über umfangreiche Unterrichtserfahrungen und Einsichten in Bezug auf die WSA im DaF-Unterricht verfügte und zugleich LK an einem Germanistischen Institut, also einer Einrichtung, an der deutsche Sprache und Literatur als Hauptfach gelehrt wurden, unterrichtete, erhoffte ich mir, durch das Interview mit ihr schon in der Anfangsphase der Datenerhebung zum einen einen ersten thematischen Überblick und zum anderen aus einer mir noch fremden Lehrperspektive einen tieferen Einblick in die vorherrschenden Rahmenbedingungen, unter denen WSA an den Hochschulen in Taiwan stattfindet, erhalten zu können. Obwohl ich Carla nicht persönlich kannte, gestaltete sich die Kontaktaufnahme und Terminabsprache unkompliziert und Carla war aufgrund des ihr vertrauten Themas schon früh bereit, mich mit einem Interview zu unterstützen.

Nach dem Interview mit Carla stellte sich mir die Frage, inwieweit Carlas Erfahrungen, Sichtweisen und Unterrichtsaktivitäten im Hinblick auf die WSA als typisch für einheimische LK gelten und inwieweit sie durch ihre spezifische Vorbildung und Persönlichkeit geprägt sein könnten. Gleichzeitig fragte ich mich, ob und in welchen Bereichen die Einschätzungen von LK deutscher Muttersprache von Carlas Ausführungen abweichen würden. Daher erschien es mir sinnvoll, die nächsten beiden Interviews mit einer weiteren taiwanischen LK und einer LK aus einem deutschsprachigen Land zu führen. Um den Rahmen der interviewten Personen möglichst breit zu fassen und so zu einer möglichst großen Perspektivenvielfalt zu gelangen, entschied ich mich zunächst dazu, als Gegenpol zu Carla nach einer LK aus einem deutschsprachigen Land zu suchen, die durch ihre soziokulturelle Prägung und Lernbiografie womöglich eine andere Perspektive auf den Forschungsgegenstand haben würde und so mein Verständnis erweitern würde. Dagmar war mir als Angestellte einer benachbarten Hochschule in Mitteltaiwan seit Längerem bekannt und wir hatten bereits mehrmals die Möglichkeit zu Zusammenarbeit und Austausch aus Anlass von

3. Methodologie und Methodik

studentischen Wettkämpfen, Vorträgen und Tagungen. Als einzige Deutsch-Muttersprachlerin an einem sprachlich und kulturell international ausgerichteten Institut, an dem auch Englisch-, Spanisch- und Französischlehrkräfte tätig waren, erfüllte sie direkt auf mehreren Ebenen den Anspruch als Gegenpol zu Carla dienen zu können, und darüber hinaus bot sie mir die Möglichkeit, tiefere Einblicke in die Sichtweisen einer LK, deren Arbeitsbedingungen meinen eigenen stark ähnelten, zu erlangen. Diese Voraussetzungen versprachen einen fruchtbaren Boden für einen umfassenden Erfahrungsaustausch über das Thema WSA zum gegenseitigen Nutzen.

Nach den Interviews mit Carla und Dagmar unterzog ich die auf diese Weise erhobenen Inhalte zunächst einer genaueren Analyse, um so im Anschluss im Sinne des theoretischen Samplings auf der Basis der daraus gewonnenen ersten Konzepte zielgerichtet den nächsten Datensatz erheben zu können.

Im Zuge der Analyse und Kodierung ergab sich eine erste Reihe von vorläufigen Konzepten, die im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen von Relevanz zu sein schienen. Bei Carla zählten hierzu:

- WS immer im Kontext lernen/unterrichten
- WS soll Aktualität und Relevanz haben
- fehlende fachliche Kompetenzen der Lehrkräfte
- fehlende Medienkompetenz (Potenzial der elektronischen Medien zu nutzen) der Lehrkräfte
- Veränderung und Abwechslung: Ausprobieren und Experimentieren
- Handeln mit Sprache macht Unterricht lebendig (etwas mit der FS anfangen; Unterricht lebendig machen; Lernende aktiv sprachlich handeln lassen)
- durch Zufall Deutschlehrkraft,
- als Lehrende und Vertrauensperson/Mutter korrigieren und loben, Motivation steigern, engagiert unterrichten, zuhören
- Medien hilfreich,
- Englisch als Brückensprache
- Mitverantwortung der Lernenden
- Lehrwerke unvollständig
- Phasen: Gelegenheiten zur Einübung und Anwendung fehlen (in der Lehrdidaktik)
- wenig bis keine offiziellen Vorgaben zur WSA

- Vernachlässigung der WSA in Taiwan
- erschwerend: Forschungsarbeit/Forschungsaufgaben;

und bei der Auswertung von Dagmars Interview und dem Vergleich der beiden Interviews ergaben sich zusätzlich:

- Annäherung an authentische zielsprachliche Lernumgebung erstrebenswert
- Lernenden müssen selbst aktiv sein/werden
- Schreiben und Sprechen als beste Lernmethode für WS
- den eigenen Weg finden (Memo: Beim Sprachenlernen muss jeder seinen eigenen Weg finden und dabei lernen, mit Frustrationen umzugehen, sie als Teil des Lernens zu akzeptieren. Das Lernen vollzieht sich kleinschrittig. Man knüpft an an vorhandenes Wissen und vorhandene Fähigkeiten.) ,
- Begeisterung und Engagement der Lehrkraft wichtig - Vorbild engagierte Lehrkräfte
- Diskrepanz zw. Selbstbild und Unterrichtsrealität - Mediatorin und Provokateurin vs. „Frontperson“/hilflose Lehrkraft; Coach für Prüfungen und Auslandsaufenthalte einzelner
- Diskrepanz zwischen allgemeinem Anspruch und Wirklichkeit in Taiwan
- fehlende Thematisierung von WSA in eigener Lernbiografie/Ausbildung
- Thematisierung von Lerntechniken und -strategien nur am Anfang eines Kurses
- unzureichende Sprachkenntnisse als Einschränkung
- elektronische Medien (wenig) hilfreich
- Rahmenbedingungen behindern erfolgreiche WSA
- fehlende Lernerfahrung der Lernenden
- passive Lernhaltung
- Stellenwert von WSA je nach Niveau (und Kursthema, z.B. Landeskunde: mehr rezeptiver WS) unterschiedlich
- fehlende oder unklare Vorgaben
- fehlende Absprache unter Lehrkräften
- Lehrwerke unterstützen die WSA - visuelle Ergänzung, Wortlisten, thematische Sortierung (später bei Carmen ergänzt durch „Wortbildung, Wortkombinationen“)

3. Methodologie und Methodik

- erleichternd: Abwesenheit von unmotivierten, passiven Lernenden erleichtert die Arbeit
- erschwerend: unzureichende eigene Chinesischkenntnisse bei Notwendigkeit auf CH zu unterrichten; Passivität der Lernenden: fehlende Motivation, Initiative, Energie, Engagement, fehlende Konzentration;

Daraus konnten einige Konzepte höherer Ordnung entwickelt werden:

- erschwerende Einflüsse LK
 1. **Wissen und Kompetenzen:** unzureichende Sprachkenntnisse als Einschränkung, Vernachlässigung von WSA in eigener Lernbiografie und Ausbildung (fehlende Thematisierung von WSA, ...), fehlende Gelegenheiten zur Einübung und Anwendung (in der Lehrdidaktik), oft fehlende Kompetenzen der LK (Sprache, Didaktik, Methodik, Medien, ...); fehlende Innovationsfreude;
 2. **unüberwindbare Gegensätze/Widersprüche / Persönlichkeitsfaktoren:** Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Diskrepanz zw. Selbstbild und Unterrichtsrealität - Mediatorin und Provokateurin vs. „Frontperson“/hilflose Lehrkraft; Coach für Prüfungen und Auslandsaufenthalte einzelner), fehlende Affinität zum Ausprobieren und Experimentieren (für Veränderung und Abwechslung sorgen) — im Umkehrschluss sind gegenteilige Voraussetzungen bzw. die Abwesenheit von diesen störenden Einflüssen eher förderlich
- erschwerende Einflüsse Lernende
 1. **Wissen und Kompetenzen:** fehlende Lernerfahrung, fehlende Sprachkenntnisse (E, D);
 2. **Motivation und Persönlichkeit:** Passivität der Lernenden, fehlende(s) Motivation/Initiative/Energie/Engagement/Konzentration/(Stimulation) ... — im Umkehrschluss sind gegenteilige Voraussetzungen bzw. die Abwesenheit von diesen störenden Einflüssen eher förderlich
- erschwerende Einflüsse institutioneller Art
 1. **Erwartungen und Zwänge:** unzureichende oder fehlende Vorgaben für den Unterricht/die WSA, zusätzliche Belastung durch Forschung und Administration;
 2. **geringer Stellenwert der WSA:** Vernachlässigung der WSA in Taiwan;
 3. **soziokulturelle Faktoren:** fehlende Absprache im Kollegium — im Umkehrschluss sind gegenteilige Voraussetzungen bzw. die Abwesenheit von diesen störenden Einflüssen eher förderlich
- Hilfsmittel Sprachen und Medien

1. **Sprachkenntnisse:** unzureichende Sprachkenntnisse (CH, E) als Einschränkung
 2. **Lehrwerke**
 - a. Hilfe und Unterstützung: entscheidender Einflussfaktor, Lehrwerke unterstützen die WSA - visuelle Ergänzung, Wortlisten, thematische Sortierung (später bei Carmen ergänzt durch „Wortbildung, Wortkombinationen“), schaffen Grundgerüst;
 - b. Unzulänglichkeiten: Lehrwerke unvollständig
- als positiv wahrgenommene Handlungsstrategien
 1. **sozialer Fokus:** Lernende aktivieren und Mitverantwortung übernehmen lassen, für Veränderungen offen sein / experimentieren, Suche nach dem eigenen Weg als Voraussetzung (beim Lernen) (Frustrationstoleranz entwickeln), Austausch mit anderen (mit anderen LK im Kollegium und mit Deutsch-Muttersprachlerinnen, Lernende untereinander: Gruppenarbeit, Lernende und LK;
 2. **Fokus WSA:** WS immer im Kontext und in Handlungszusammenhängen lernen/unterrichten, thematische Sortierungen vornehmen bzw. nutzen, Wortbildung behandeln, Wortkombinationen behandeln, Übersicht in Wortlisten bieten/anfertigen/nutzen, Annäherung an authentische zielsprachliche Lernumgebung als Wunsch/Ziel, Schreiben und Sprechen als beste Lernmethode für WS, auf Aktualität und Relevanz des behandelten WS für die Lernenden achten, ...
 - Selbstbild und Grad der Selbstverwirklichung
 - Vorbildfunktion engagierter LK
 - Stellenwert der WSA (abhängig von Kursniveau und -thematik, ...)
 - Verantwortlichkeiten

Für die weitere Ausarbeitung wurden diese Konzepte dann zunächst zu drei übergeordneten Kategorien zusammengefasst:

- **hinderliche Rahmenbedingungen (HR):** können entstehen durch Institutionen, Personen, Kompetenzen, Medien, ... - (unzureichende) Vermittlung von Fachkenntnissen in Aus- und Fortbildung, (unzureichende) Sprachkenntnisse (D, E, CH), (fehlende) Vorgaben der Institutionen, starke Belastung durch Forschung und administrative Aufgaben, (fehlenden) Austausch und Absprache im Kollegium, (fehlendes) Interesse und (fehlende) Lernkompetenz bei den Lernenden, fehlender Rapport zu den Lernenden, ...)
- **förderliche Rahmenbedingungen (FR):** können entstehen durch Austausch und Anerkennung, (Vermittlung von) angemessene(n) fachliche(n) und sprachliche(n) Kenntnisse(n) und Kompetenzen, angemessene und klare

3. Methodologie und Methodik

Vorgaben, angemessenes Maß an Verantwortlichkeiten, gute Sprachkenntnisse (D, E, CH), Lernkompetenz der Lernenden, Initiative und aktive Mitarbeit der Lernenden, angemessene Berücksichtigung von WS und WSA in Lehrwerken (Umfang, Art, Aktualität und Relevanz), Rapport zu den Lernenden, Selbstverwirklichung

- **Erfolgsfaktoren/Gelingensbedingungen (EG):** können entstehen durch Initiative und Innovationsfreude, soziale Eingebundenheit, Vermittlung von WS im Kontext, Abwechslung, ...

Nach Carla und Dagmar wurde Carmen als dritte Interviewpartnerin gewählt, um besonders diese drei Kategorien zu überprüfen und weiter auszuarbeiten und gegebenenfalls weitere Konzepte aufzudecken. Da Carla an einer Hochschule im Norden Taiwans und Dagmar in Zentraltaiwan tätig war, wurde Carmen als erste IP aus dem Süden der Insel ausgewählt, die zugleich als Chinesisch-Muttersprachlerin eine Übereinstimmung mit Carla und einen Unterschied zu Dagmar aufwies. Gleichzeitig verband sie mit Dagmar jedoch der Umstand, dass sie sich im Gegensatz zu Carla noch nicht intensiver mit der Thematik WSA befasst hatte. Im Laufe der Analyse und des Vergleichs ihrer Aussagen mit denen von Carla und Dagmar konnten einige Konzepte gefestigt und ausgebaut und andere hinzugefügt werden.

So konnten die folgenden Konzepte Carmens den drei bereits ermittelten Kategorien zugeordnet werden (Tab. 2).

Tab. 2: Zuordnung der Konzepte Carmens in die vorhandenen Kategorien

	Carmen
HR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mängel bei WS-Lerngewohnheiten ▪ fehlende (auch eigene) Lernerfahrung ▪ durch Passivität der Lernenden steigt die Verantwortung der Lehrkraft ▪ fehlendes Verständnis für Bedeutung von WS und WSA bei Lernenden ▪ Lehrwerke bieten noch zu wenig (keine Checklisten für WS, WS nach Wortarten/Wortfamilien/Wortfeldern/morphologischen Merkmalen, brauchen mehr WS-Übungen, Übersetzungen von WS in die Muttersprache, keine Leistungskontrolle zum Beherrschen des WS, ...) ▪ Grammatik dominiert in TW ▪ erschwerend: Passivität der Lernenden: fehlende Motivation, Initiative, Energie, Mitarbeit, Vor- und Nachbereitung, Engagement, fehlende Konzentration, Abwesenheit und Verspätung, ; Forschungs- und Verwaltungsarbeit als Belastung und erschwerende Faktoren für Lehre (und damit auch WSA)
FR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrwerke und Referenzrahmen geben Umfang und Form von WSA vor

	Carmen
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gute Englischkenntnisse helfen manchen Lernenden bei Bedeutungserschließungen ▪ erleichternd: kleine Lerngruppen, klare Absprachen der LKs, studentische Hilfskräfte, Online-Lernplattform (Wiederverwendbarkeit, aber hoher Aufwand und Belastung für LK), gut vorbereitete Lernende, Englischkenntnisse
EG	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lerntechniken erleichtern die WSA ▪ Motivationsfördernd wirken (Interesse wecken) durch WS-Lernspiele, lebensweltliche Themen, Berücksichtigung der Interessen der Lernenden ▪ als Facilitator und Vertrauenslehrerin zum selbstständigen Lernen anleiten (Lernmotivation erwecken/steigern, demokratisch erziehen) ▪ gute Methoden (in Unterricht und Lehrwerk) entlasten die Lernenden bei der WSA ▪ Ausprobieren und allmähliche Verbesserung der eigenen Vorgehensweise ▪ Ausprobieren sorgt für Abwechslung und Motivation ▪ Umgangssprache im Mittel-unkt - sollen sich dort einleben können ▪ Vorbild engagierte LK mit immer wieder guten Ideen in eigener Lernbiografie (hier wohl auch Anknüpfungspunkte an das „Suchende Handeln“ schon bei den eigenen Lehrkräften) ▪ WS lernen durch Schreiben und Sprechen; Farben; Gegenteile; Kollokationen; im Kontext; Sprichwörter und Wendungen ▪ WS im Zusammenhang lernen

Diese Art des theoretischen Sampling wurde auch bei der Auswahl der nachfolgenden Befragten angewendet. Neben theoretisch geleiteten Kriterien spielten dabei auch praktische und persönliche Faktoren wie etwa die grundsätzliche Bereitschaft und Fähigkeit zu einem Interview oder der persönliche Bekanntheitsgrad zwischen Interviewer und Befragten eine Rolle. Ziel war bei der Auswahl jedoch stets, für eine biographisch und fachlich möglichst große Bandbreite an DaF-LK zu sorgen, um so zu einem reichhaltigen Datenfundus gelangen zu können.

Innerhalb der GTM gilt die Datensammlung und -auswertung als abgeschlossen, sobald eine theoretische Sättigung in dem Sinne erreicht ist, das die entwickelten Kategorien im Zusammenhang zueinander ausreichend ausgearbeitet sind und bei Fortführung der Datenerhebung nicht mehr mit neuen Themen oder Kategorien zu rechnen ist. Corbin und Strauss verweisen in diesem Zusammenhang auch auf die Bedeutung der Berücksichtigung der individuellen Möglichkeiten innerhalb eines Forschungsvorhabens: „Eventually, a researcher has to say this concept is sufficiently well developed for purposes of this research and accept what has not been covered as one of the limitations of the study“ (Corbin und Strauss 2015). Im Falle der vorliegenden

3. Methodologie und Methodik

Untersuchung war dies nach dem sehr reichhaltigen Interview mit David der Fall, so dass bei Dora kein ausführliches Interview mehr benötigt wurde und sie stattdessen zur Bestätigung des entwickelten Kategoriensystems eine Gesamtschau auf Aspekte wie die Rolle von WSA in ihrer Lernbiografie, die konkrete Umsetzung von WSA in ihrem Unterricht, die Vermittlung von Lernmethoden, den Blick auf die Lehrwerke sowie auf die WSA erleichternde und erschwerende Faktoren vornehmen sollte.

3.3.2.3 Memos und Diagramme

Memos und Diagramme dienen in der GTM zum einen dazu, die eigene Vorgehensweise des Forschenden zu reflektieren; zum anderen vollzieht sich mit ihrer Hilfe eine systematische Dokumentation der einzelnen Forschungsschritte. In ihnen werden Zusammenhänge festgehalten, erste Forschungsergebnisse verbalisiert, Gedanken und Probleme geordnet und fokussiert, Arbeitshypothesen gebildet, erste Theorieansätze generiert und es findet, im Falle von Diagrammen, eine Visualisierung der Forschungsergebnisse statt, die auch Außenstehenden einen schnellen Überblick über einzelne Aspekte der Thematik ermöglicht.

Im Rahmen der Untersuchung wurden Memos in Form von Kommentaren, Diagrammen, Mindmaps und Notizen sowohl innerhalb von MAXQDA und in verschiedenen digitalen Zeichen- und Notizenanwendungen als auch auf Papier als Kode-Memos (Definitionen und Ankerbeispiele zu einzelnen Kodes, Konzepten und Kategorien), theoretische Memos (Reflexion, Vergleich, Theoriegenerierung) und als Fall-Demos (Zusammenfassungen der Eckdaten zu den einzelnen IP und ihren Kernaussagen) angelegt. Sowohl bei der Kodierung der empirischen Daten als auch bei der Rekonstruktion der Lehrendenkognitionen und der Generierung von Theorie auf fallübergreifender Ebene bildeten sie eine wichtige Grundlage für die Interpretation der Daten und für das weitere Vorgehen.

Nachdem nun die forschungstheoretischen Grundlagen im zweiten Kapitel erörtert wurden und im dritten Kapitel auch auf die methodologische eingegangen worden ist, müssen vor dem Einstieg in den empirischen Teil nun zunächst noch Qualitätskriterien zur Überprüfung des Forschungsansatzes bestimmt werden. Hierbei ist es angesichts des verfolgten qualitativen Ansatzes nicht möglich, einfach die im quantitativen Paradigma vorherrschenden Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität anzulegen.

3.4 Gütekriterien in der qualitativen Forschung

So wie im Bereich der quantitativen Forschung die Wissenschaftlichkeit von Untersuchungen anhand der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität gemessen werden, müssen sich auch Forschende im qualitativen Paradigma einer Überprüfung der wissenschaftlichen Qualität stellen. Aufgrund der mit qualitativen Forschungsansätzen durch ihren interpretativen Ansatz verbundenen größeren Subjektivität sowie der methodologischen und wissenschaftstheoretischen

3.4 Gütekriterien in der qualitativen Forschung

unterschiedlichen Grundlagen ist es wenig sinnvoll, zu versuchen, die Kriterien der quantitativen Forschung direkt auf die qualitative Forschung zu übertragen. Stattdessen müssen Kriterien gefunden werden, die den Forschenden genügend Freiraum für eine reflektierte subjektive Rekonstruktion und Interpretation der erhobenen Daten lassen. Dabei haben sich für die qualitative Forschung die Kriterien der Transparenz, der Intersubjektivität und der Reichweite als Hauptkriterien für die Bestimmung der Güte einer Untersuchung durchgesetzt. Geht es bei der Transparenz um eine auch für Außenstehende nachvollziehbare Dokumentation der einzelnen Forschungsschritte, so zielt die Intersubjektivität zwischen Forschenden und Untersuchten bzw. zwischen mehreren Forschenden auf plausible Untersuchungsergebnisse unter Berücksichtigung der Subjektivität aller Beteiligten ab. Das Kriterium der Reichweite schließlich kann dann als erfüllt gelten, wenn bei einer Wiederholung der Datenerhebung und -auswertung ähnliche Ergebnisse erwartet werden können.

Steinke (2012: 324–331) expliziert diese drei Hauptkriterien in ihren Empfehlungen in Form eines umfassenderen Kriterienkatalogs und empfiehlt eine untersuchungsspezifische Konkretisierung und Modifizierung auf der Grundlage der Kriterien *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*, *Indikation des Forschungsprozesses*, *Empirische Verankerung*, *Limitation*, *Kohärenz*, *Relevanz* und *Reflektierte Subjektivität*. Im Hinblick auf die Frage, wie viele dieser Kriterien zur Anwendung kommen hält sie fest:

Für die Bewertung einer Studie ist die Anwendung von nur einer oder zwei der vorgeschlagenen Kriterien nicht ausreichend. Auf der Grundlage mehrerer Kriterien sollte entscheidbar sein, ob das 'bestmögliche' Ergebnis erzielt wurde (vgl. Steinke 2012: 331).

Im Folgenden sollen die von Steinke genannten Kriterien dargestellt und im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung erläutert werden.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses kann nach Steinke (vgl. Steinke 2012: 324) durch eine angemessene Dokumentation des Forschungsprozesses, eine Interpretation in Gruppen oder auch durch die Anwendung kodifizierter Verfahren erreicht werden.

In der vorliegenden Untersuchung wurde mit der GTM ein Forschungsansatz gewählt, der durch vielfältige kodifizierte Verfahren wie etwa die drei Kodierphasen und das Kodierparadigma nach Corbin und Strauss (2015) eine möglichst große Nachvollziehbarkeit sicherstellt. Zugleich wurden die methodologischen Herangehensweisen sowie subjektive Interpretationen der Daten durch die regelmäßige Präsentation und Diskussion im Rahmen von Kolloquiumsveranstaltungen mit anderen Doktorandinnen und Doktoranden über den Zeitraum der Untersuchung hinweg überprüft und zur Diskussion gestellt. Darüber hinaus wurden meine persönlichen Annahmen und Erwartungen zum Untersuchungsgegenstand vor den Interviews im

3. Methodologie und Methodik

Unterkapitel 3.2 ausführlich expliziert, und auch die Offenlegung der verwendeten Transkriptionsregeln sowie der schrittweisen Vorgehensweise bei Datenerhebung dienen einer besseren intersubjektiven Nachvollziehbarkeit.

Indikation des Forschungsprozesses

Unter der Indikation des Forschungsprozesses versteht Steinke die Gegenstandsangemessenheit des gesamten Forschungsprozesses, die sowohl die Indikation des qualitativen Vorgehens und der Methodenwahl als auch der Transkriptionsregeln, der Samplingstrategie, der methodischen Einzelentscheidungen im Kontext der Untersuchung sowie der Bewertungskriterien umfasst (vgl. Steinke 2012: 326–328).

In der Methodendiskussion in Kapitel 3 wurden bereits hinreichende Begründungen für die Wahl eines qualitativen Ansatzes sowie die Methodenwahl geliefert, und auch die Transkriptionsregeln sowie die Samplingstrategie wurden dort offengelegt und begründet, während die Qualitätskriterien der Untersuchung im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen. Einzelentscheidungen bezüglich der Erhebung und Auswertung des Datenmaterials ergeben sich weitgehend durch die stark kodifizierten Verfahren der GTM und werden darüber hinaus in den Einzelfalldarstellungen in Kapitel 5 begründet werden. Zu beachten ist hier, dass ich als Forscher im Rahmen dieser Untersuchung bei Samplingentscheidungen stets auf den Willen und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit meiner Kolleginnen und Kollegen an den Hochschulen in Taiwan angewiesen war und mir daher bei der Auswahl einzelner LK für die Befragungen gewisse Grenzen auferlegt waren.

Empirische Verankerung

Natürlich muss eine als Zielpunkt anvisierte gegenstandsbezogene Theorie oder eine gegenstandsbezogene theoretische Abstraktion, wie sie in dieser Arbeit angestrebt wird, stets empirisch, also in den Daten, begründet bzw. verankert sein. Während für die Theoriebildung das Kriterium der ‚Irritierbarkeit der Vorannahmen‘ zu fordern ist, gilt für die Theorieprüfung, dass „durch Deduktion aus den Theorien Folgen abgeleitet werden und am empirischen Datenmaterial verifiziert bzw. falsifiziert“ werden. Zur Prüfung der empirischen Verankerung eignen sich nach Steinke: (1) die Verwendung kodifizierter Verfahren; (2) die Überprüfung auf hinreichende Textbelege – verbunden mit der Frage, wie mit Widersprüchen umgegangen wird; (3) die Analytische Induktion, als eine Methode, mit der sowohl Theorien generiert als auch falsifiziert werden können; (4) die Überprüfung von aus der Theorie abgeleiteten Prognosen am Text; und schließlich (5) die Kommunikative Validierung, mit der die im Forschungsprozess entwickelte Theorie an die Untersuchten zurückgebunden werden soll (vgl. Steinke 2012: 328–329). So fand im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ausgehend von den kodifizierten Verfahren der GTM eine kommunikative Validierung in Bezug auf einzelne Schritte im Forschungsprozess und auf die Untersuchungsergebnisse durch den

3.4 Gütekriterien in der qualitativen Forschung

Austausch sowohl mit anderen Forschenden als auch durch den Dialog-Konsens mit den Befragten bezüglich der Rekonstruktion und Interpretation ihrer jeweiligen Kernkategorien und der damit im Zusammenhang stehenden Bedingungen und Konsequenzen statt. Dadurch, dass den befragten LK dabei die Gelegenheit zur Korrektur und Ergänzung ihrer von mir aus ihren Aussagen in der Befragung rekonstruierten Kognitionen gegeben wurde, konnte sichergestellt werden, dass es sich bei den entwickelten Kategorien und den Beziehungen zwischen diesen nicht nur um eine Momentaufnahme der Gefühlslage zum Zeitpunkt der Befragung handelte, sondern dass die in der Rekonstruktion dargelegten Zusammenhänge tatsächlich tiefere Überzeugungen und Sichtweisen der LK widerspiegelten.

Limitation

Beim Kriterium der Limitation geht es darum, etwa durch Fallkontrastierung und Suche und Analyse abweichender, negativer und extremer Fälle Grenzen der entwickelten Theorie zu bestimmen und so unzulässige Verallgemeinerungen auszuschließen (vgl. Steinke 2012, 329-323). Fallkontrastierungen und die Suche nach und Auseinandersetzung mit abweichenden Fällen spielten durch den steten Vergleich zwischen den erhobenen Datensätzen beim theoretischen Sampling, bei der Analyse und der Generierung der theoretischen Abstraktion in allen Phasen der Untersuchung eine Rolle.

Kohärenz

Das Kriterium der Kohärenz bezieht sich auf die Konsistenz der generierten Theorie. Zu prüfen ist, ob diese kohärent ist und ob auch Widersprüche in den Daten und Interpretationen bearbeitet wurden. Daneben sind ungelöste Fragen und Widersprüche zu explizieren (vgl. Steinke 2012: 330).

Relevanz

Die Relevanz beurteilt den pragmatischen, praktischen Nutzen der Fragestellung und der an den Daten entwickelten Theorie. Es geht darum zu überprüfen, inwieweit die Theorie die untersuchten Phänome zu erklären vermag und ob die Ergebnisse zu verallgemeinern sind (vgl. Steinke 2012: 330). Auf diese letzten beiden Kriterien der Kohärenz und Relevanz, die Bearbeitung von Widersprüchen und den Nutzen der entwickelten theoretischen Abstraktion wird im Rahmen der Ergebnisdarstellung noch eingegangen werden.

Reflektierte Subjektivität

Das Kriterium der reflektierten Subjektivität umfasst eine Überprüfung, inwieweit eine methodische Reflexion der eigenen Rolle der Forschenden auch als Teil der von ihr erforschten sozialen Welt stattfindet und bei der Theoriebildung berücksichtigt wird. Steinke (vgl. 2012: 330–331) nennt hier die Selbstbeobachtung und die Reflexion

3. Methodologie und Methodik

persönlicher Voraussetzungen für eine offene Untersuchungssituation sowie Anzeichen für eine Vertrauensbeziehung zwischen Forscher und Informant als Indikatoren. Bereits im Vorfeld der Untersuchung fand durch die Explikation meiner eigenen Vorstellungen und Erwartungen den Forschungsgegenstand betreffend eine reflektierte Auseinandersetzung mit meiner Rolle als Forschungssubjekt und zugleich als LK, die von dem Forschungsgegenstand ebenfalls betroffenen ist, statt, die dann im Austausch mit den Befragten in den Interviews und auch noch danach weiter vertieft wurde.

Auch innerhalb der GTM wurden Kriterien für die Überprüfung der Qualität des Forschungsprozesses und der Theoriebildung aufgestellt. So finden sich bei Strauss und Corbin (Strauss und Corbin 1996: 217–223) Leitfragen, die auf die Stichprobenziehung, die Kategorienbildung, die systematische Elaboration der Kategorien, ihre konzeptuelle Dichte, Hypothesen über Relationen innerhalb von und zwischen Kategorien, die Auswahl der Kernkategorie und ihre integrativen Relevanz, die Identifizierung von übergreifenden politischen, historischen, ökonomischen Bedingungen und ihre konkrete Verknüpfung mit der Kernkategorie bzw. des im Rahmen der Untersuchung als zentral identifizieren Phänomens und auch die Identifikation und systematische Integration der Prozesshaftigkeit sozialer Wirklichkeit abzielen (vgl. Mey und Mruck 2011: 30–31).

Zusammenfassend geht es dabei um eine „detaillierte Dokumentation der im Prozess gefällten Entscheidungen“ (Strübing 2014: 90), die die folgenden Eckpunkte beinhalten soll:

sensibilisierendes Vorwissen; Sampling; Indikatoren für Konzepte; *ad hoc*-Hypothesen und Vorgehen beim Test derselben; Einfluss der Testergebnisse auf die weitere Theoriebildung; Vorgehen bei der Auswahl der Kernkategorie; Belege für die theoretische Sättigung der Kategorien (Strübing 2014: 90).

Strübing verweist hier auf die Pragmatik der GTM, die in erster Linie auf die Bewährung der Theorie in der Praxis abziele:

Wenn uns keine universellen Wahrheitskriterien zur Verfügung stehen, dann bleibt für die Beurteilung auch einer wissenschaftlichen Theorie – neben ihrer inneren Widerspruchsfreiheit – nur die Praxis der mit unterschiedlichen handlungspraktischen Perspektiven auf sie Bezug nehmenden Akteure: Praktiker wie Forscherinnen müssen in einem interpretativen Prozess entscheiden, was die Theorie für sie taugt (Strübing 2014: 90).

4. Ergebnisse der Datenanalyse

4.1 Einzelfalldarstellung

Nach der Diskussion der Gütekriterien für qualitativ ausgelegte Forschungsansätze, soll in diesem Kapitel nun die empirische Ausarbeitung der erhobenen Lehrendenkognitionen erfolgen. Dafür werden zunächst die Kognitionen der einzelnen LK in Form von Falldarstellungen rekonstruiert, um anschließend in einer vergleichenden Gesamtschau zu einer übergreifenden Abstraktion zu gelangen.

Im Zuge der Untersuchung wurden Befragungen mit sieben LK durchgeführt. Die befragten LK unterscheiden sich zum Teil erheblich in ihrer Sicht auf die WSA. Unterschiedliche Lern- und Lehrerfahrungen, unterschiedliche Weltansichten, unterschiedliche Einschätzungen der Unterrichtssituation, unterschiedliche persönliche Vorlieben und Abneigungen, unterschiedliche Auffassungen von angemessenen Unterrichtszielen und ein unterschiedliches Verständnis davon, was es bedeutet, WSA zu betreiben und welche Ziele im Unterricht verfolgt werden sollten, führen zu einer breiten Vielfalt von Einschätzungen und didaktischen Entscheidungen in Bezug auf den Umgang mit WS im Unterricht.

Vor einer fallübergreifenden Gesamtanalyse, in der die in den Daten steckende Geschichte der DaF-Lehrenden im Hinblick auf die WSA erzählt werden kann, ist daher zunächst ein eingehender Blick auf die individuelle Sicht der Befragten und die sie bestimmenden Einflussfaktoren notwendig. Dies geschieht im Folgenden mit Hilfe einer umfassenden Rekonstruktion der Einzelfälle. Dabei werden der Vorgehensweise der GTM mit der Methode des *ständigen Vergleichens* folgend sowohl fallinterne als auch fallübergreifende Vergleiche angestellt, um so zu einem besseren Verständnis der herausgearbeiteten Konzepte und Kategorien zu gelangen. Das Vergleichskriterium, das Tertium Comparationis, ergibt sich dabei aus der Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten und den bislang erarbeiteten Konzepten und Kategorien zum Zwecke der Theoriegenerierung (vgl. hierzu auch den konstruktivistischen, offenen Ansatz des Vergleichens bei Schmidt 2008 und 2012). Bei Corbin und Strauss (2015: 93-94) wird diese Art des Vergleichens, die über den gesamten Zeitraum einer Untersuchung vollzogen wird, folgendermaßen beschrieben:

Making constant comparisons refers to the act of taking one piece of datum and examining it against another piece of datum both within and between documents (Glaser & Strauss 1967) in order to determine if the two data are conceptually the same or different. Data that appear to be conceptually similar are grouped together under a conceptual label. This type of comparison is essential to all analyses because comparisons allow researchers to reduce data to concepts, to develop concepts in terms of their properties and dimensions, and to differentiate one concept from another.

Breuer et al. (2019: 272-274) nennen diesbezüglich die folgenden drei Vergleichskonstellationen, die in der GTM-Literatur angeführt werden:

4. Ergebnisse der Datenanalyse

1. Es lassen sich empirische *Fälle* mit anderen empirischen *Fällen* vergleichen (Textausschnitte, Personen, Gruppen ...); dabei kommen charakteristischerweise Kategorien-Ideen sowie dem zugeordnete Eigenschaften und Dimensionen zutage.
2. Es lassen sich empirische *Fälle* mit *Kategorien* vergleichen; das kann bei der Elaboration und der theoretischen Sättigung von Kategorien helfen sowie der Geltungsbereichs-Abgrenzung des Konzepts dienen.
3. Es können *Kategorien* mit (anderen) *Kategorien* ins Verhältnis gesetzt werden, und dies kann für die Relationierung der Kategorien in einem (Gesamt-) Modell hilfreich sein.

Darüber hinaus verweisen die Autoren zusätzlich auf die Möglichkeit, auch bereits ausgearbeitete bereichsbezogene Theorien miteinander zu vergleichen, um sich so der Entwicklung einer formalen Theorie anzunähern (vgl. Breuer et al. 2019: 273). Theorien in der GTM zeichnen sich durch ihre Prozesshaftigkeit aus und sind stets als „temporär-vergängliche Reifikationen aus diesem Prozess [des Theoretisierens, MS] [...], die im Moment ihrer Formulierung bereits wieder Ausgangspunkt neuen Theoretisierens sind“ (Strübing 2014: 5) zu verstehen. Sie bestehen „aus plausiblen Beziehungen, die zwischen Konzepten und Reihen von Konzepten vorgeschlagen (...) [und] durch fortgesetzte Forschung stabilisiert werden“ (vgl. Strauss und Corbin 1994: 278).

Aus Gründen des Datenschutzes die Namen der befragten LK bei der Transkription abgeändert und in den Befragungen genannte Ortsbezeichnungen gestrichen. Die mit „C“ beginnenden Namen verweisen auf Befragte chinesischer Muttersprache und die mit „D“ beginnenden auf Befragte deutscher Muttersprache.

Bei der Einzelfalldarstellung sollen zunächst die im Fragebogen erhobenen biographischen Eckdaten zusammengefasst und dann der berufliche Werdegang und die Motivation der Befragten für den Beruf der LK im Bereich DaF rekonstruiert werden, bevor dann ihr allgemeines Verständnis von WSA vorgestellt wird. Im Anschluss daran wird jeder Fall auf der Grundlage des Kodierparadigmas nach Corbin und Strauss (2015) mit Hilfe seiner Kernkategorie und der damit im Zusammenhang stehenden Bedingungen, Handlungen und Interaktionen sowie der sich aus diesen ergebenden tatsächlichen oder erwarteten Konsequenzen genauer rekonstruiert. In Doras Fall fällt die Rekonstruktion auf der Grundlage des Kodierparadigmas weit weniger umfangreich aus als bei den anderen Befragten, da ihr als letzter IP im Gegensatz zu diesen nur ein Teil der Interviewfragen gestellt wurde und ihre Ausführungen dementsprechend in ihrer Reichhaltigkeit weit weniger breit gefasst sind.

Durch die Einbeziehung auch ausführlicherer Zitate bei der Rekonstruktion und Analyse der Einzelfälle soll die Nachvollziehbarkeit meiner Analyse erleichtert und eine enge Anbindung an die empirischen Daten sichergestellt werden. Eine Auslagerung der Transkriptauszüge in den Anhang hätte m.E. allzu negative Auswirkungen auf den Lesefluss gehabt. Hinzukommt, dass ein Komplettabdruck der Interviewtranskripte im Anhang aufgrund des Wortlauts zur Wahrung der Anonymität in der von den Befragten unterzeichneten Einverständniserklärung nicht möglich ist. Somit ginge bei einem

Verschieben der Interviewausschnitte in den Anhang der Kontext, zu dem sie gehören, verloren.

Im Falle von Carla, Carmen, Christine, David konnte die jeweilige individuelle Fallrekonstruktion in ihrer Gesamtheit einer kommunikativen Validierung, also einem „Feststellen der Rekonstruktionsadäquanz des Verstehens (des Erkenntnisobjekts durch das Erkenntnissubjekt)“ (Groeben und Scheele 2000, Abschn. 6) im Sinne eines Dialog-Konsens unterzogen werden, während dies für Deborah, die Taiwan bereits verlassen hatte, und Dora aufgrund des zeitlichen Aufwands nur zum Teil im E-Mail-Austausch möglich war. Bei Dagmar schließlich musste auf eine Validierung komplett verzichtet werden, da aufgrund ihres Fortzugs aus Taiwan keine Kontaktaufnahme mehr möglich war. Während sowohl Carla als auch David die Rekonstruktion ihres jeweiligen Falles rundum bestätigten und Carla sogar noch zusätzliche Angaben zur Klärung ihres Einsatzes von Wörterlisten und Beispielsätzen bei der WSA im Unterricht machte und den von mir falschverstandenen Autorennamen eines von ihr verwendeten Lehrwerks korrigierte, korrigierte Christine zwei Angaben zu ihrer Biografie und eine Missinterpretation ihrer Aussagen meinerseits, bei der ich fälschlicherweise eine von ihr geschilderte Einstiegsphase in eine neue Thematik im Unterricht als Vorbereitung auf die von ihr durchgeführten WS-Tests verstanden hatte. Bei Carmen konnte ich im Zuge der kommunikativen Validierung ein Missverständnis ihrerseits bezüglich meiner Interpretation klären, und sie ergänzte eine Angabe zu dem im Landeskundeunterricht verwendeten Lehrwerk, korrigierte den Namen ihres Studiengangs und verwies auf eine von ihr geschätzte Onlinequelle, in der eine Korpusfunktion integriert ist.

4.1.1 Carla: WSA am besten im Kontext

Carla stammt aus Taiwan und unterrichtet zum Zeitpunkt des Interviews seit 22 Jahren Deutsch. Sie ist 56-65 Jahre alt und spricht neben ihrer Muttersprache Chinesisch auch Englisch und Deutsch. Sie gibt Kurse auf den Niveaustufen A1 bis B2 des GER und arbeitet als Vollzeitkraft im Rang einer Associate Professor im Undergraduate und Graduate Programm für Deutsche Sprache und Literatur einer Universität und ist darüber hinaus Kursbetreuerin des dritten Jahrgangs am Institut. Pro Woche unterrichtet sie dort etwa 12 Stunden. Ihre Hochschulausbildung im Fach Deutsch/Germanistik, die sie mit einem Dokortitel im Bereich Deutsch als Fremdsprache abschloss, durchlief sie in Taiwan (B.A. und M.A.) und Deutschland. Carla unterrichtet sowohl Sprachkurse als auch Fachkurse in den Bereichen Literatur und Didaktik. Als einzige Befragte dieser Untersuchung gibt sie auch selbst einen Wortschatzkurs. Im Verwaltungsbereich arbeitet sie in dem für die Kursplanung zuständigen Instituts-gremium mit und engagiert sich darüber hinaus auf Fakultäts- und Universitätsebene in den Bereichen „Life Education“ und „Learning Outcome“. Das Institutskollegium besteht aus neun Vollzeit- und acht Teilzeitkräften. Carla stimmt der Aussage, dass Wortschatz im DaF-Unterricht ihrer Erfahrung nach zugunsten anderer Bereiche vernachlässigt wird, zu (*stimme zu*) und

4. Ergebnisse der Datenanalyse

ist darüber hinaus auch der Meinung, dass im DaF-Unterricht mehr WSA betrieben werden sollte (*stimme zu*).

Das Interview mit Carla fand aufgrund von Bauarbeiten in unmittelbarer Nähe des ursprünglich eingeplanten Konferenzraumes des Instituts im Tonstudio des Fachbereichs statt und dauerte etwa 80 Minuten. Es herrschte trotz des fensterlosen Raumes eine angenehme Interviewatmosphäre. Carla machte in Bezug auf ihr berufliches Umfeld insgesamt einen sehr zufriedenen Eindruck auf mich. Im Vorfeld des Interviews hatte sich Carla bereits dahingehend geäußert, dass sie mich in meinem Forschungsvorhaben gerne unterstützen würde, zumal sie sich auch selbst mit dem Thema WSA im Rahmen ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit beschäftigte. Dementsprechend zeigte sie im Interview ein starkes Interesse an der Thematik der Untersuchung, und auch nach dem Interview unterhielten wir uns noch über die Thematik und meine Vorgehensweise bei der Datenerhebung sowie über ihre eigenen aktuellen Forschungen.

Carlas Werdegang und Motivation (Schlüsselbegriffe als Lesehilfe markiert)

Carlas beruflicher Werdegang und ihre Motivation für ihre Tätigkeit als LK werden in dem folgenden Ausschnitt aus dem Interview deutlich:

B: Ja, ich bin **durch Zufall** zu der Deutschen Abteilung gekommen. Also damals haben wir gesagt Deutsche Abteilung, und durch Zufall, das heißt ich hatte Interesse, **allgemeines Interesse an Fremdsprachen**. Und (...) ich, eigentlich bin ich nicht (...) ich sollte nicht von der (NAME EINER UNI IN TW, AKTUELLER ARBEITGEBER) aufgenommen werden, sondern anderswo. Aber durch/ deswegen habe ich gesagt Zufall, **die haben das falsch gemacht**, und bin ich dann zufälligerweise zur (NAME EINER UNI IN TW, AKTUELLER ARBEITGEBER) gekommen. Und **Fremdsprachen, Deutsch als Fremdsprache** das war mein **Hauptfach**. Und warum ich Deutschlehrende geworden bin? Ich habe hier, also, **Deutschabteilung**, vier Jahre im **Undergraduate** Programm studiert, und danach drei Jahre noch mal hier, **Graduate School**. Und danach habe ich auch, **durch Zufall**, oder, auf jeden Fall, ich hatte **Glück**, ich habe ein **Stipendium** bekommen, **DAAD**. Und dann bin ich **nach Deutschland** gefahren. Und dann habe ich auch an einer Uni in Deutschland **Magister gemacht**. Ja, und **das war irgendwie mein Studiengang**. Und warum ich Deutschlehrerin geworden bin, weil damals der **Institutsleiter**, (NAME DES INSTITUTSLEITERS), mich angerufen hat und gefragt hat, ob ich hierher kommen wollte. Ich hatte damals an sich **mehrere Möglichkeiten**. Damals war der **Arbeitsmarkt etwas lockerer**, also etwas besser. Ich hatte noch ein anderes Angebot, aber ich glaube, das **entspricht eher meinen persönlichen Eigenschaften**. Und dann habe ich gesagt „Ja, ich komme gerne zurück.“

I: Darf ich da kurz nachfragen, was die andere Überlegung gewesen wäre?

B: **Deutsches Institut**. Die waren damals ganz neu gegründet, im Grand Hotel. Das war erstens, und zweitens in Deutschland Sinologie, die wollten auch (unv.)

I: Also Deutsches Institut, also die Vertretung der deutschen Regierung in Taiwan. Das wäre eine **Verwaltungstätigkeit** gewesen.

B: Ja, Verwaltung, richtig. Also von der Qualität her ist es ganz anders, ne, von der Arbeit her.

I: Ja, und das zweite war **Sinologie**. Das war in den 80er Jahren?

B: In den 80er Jahren. Also 85, nach meinem MA-Abschluss in Deutschland. Ja, das war ungefähr so. Und warum ich heute noch Deutschlehrerin bin?

4.1 Einzelfalldarstellung

Ich glaube, **ich gehe sehr gerne mit Menschen um, vor allem mit jungen Leuten.** (...) **Das gibt mir auch Leben. Sprache** ist an sich, gut, ich versuche natürlich, den Studierenden **so gut wie möglich beizubringen**, dass sie diese **Fremdsprache auch beherrschen.** Aber viel **wichtiger ist für mich, dass ich dadurch die Welt auch sehe.** Und dass wir **miteinander sehr gut auskommen.** Dass die durch diese Sprache auch Leute, andere Leute kennen, **sich besser kennen, die Welt besser kennen, Taiwan besser kennen, Deutschland besser kennen.** Tja, **das ist alles so wie ein Netz,** ne.

I: Also sowohl die sprachliche als auch die kulturelle Komponente sind Faktoren, die Sie da anziehen an dieser Arbeit.

B: Ja. Sonst wäre diese, man sagt, „**Passion**“,

I: Leidenschaft.

B: **Leidenschaft.** Dieses **Engagement** wäre nicht so **stark.**

I: mhm (bejahend)

B: Also **ich mag diese Arbeit** (Carla, Pos. 8-19).

In diesen Daten gibt Carla einige wichtige Hintergrundinformationen zu ihrem Werdegang. Auf die Frage nach ihrer Motivation, Deutschlehrende zu werden, spricht sie über ihren Weg in den Beruf, der nur „durch Zufall“ relativ geradlinig verlief. Aus „Zufall“ wurde demnach aus einem „allgemeinen Interesse an Fremdsprachen“ eine „Passion“. An unterschiedlichen Stationen ihres Werdegangs wären Alternativwege möglich gewesen. Zunächst hätte sie auch in einem anderen Studienfach an einer anderen Universität aufgenommen werden können. Nach dem Masterabschluss hätte sie auch direkt ins Berufsleben einsteigen können. Der „Zufall“ oder das „Glück“ führten sie dann jedoch über ein Stipendium zu einem Magisterstudium nach Deutschland. Anstatt auf andere Angebote einzugehen und für ein Sinologiestudium in Deutschland zu bleiben bzw. als Bürokräftin bei der deutschen Vertretung in Taiwan zu beginnen, folgte sie anschließend dem Ruf des Institutsleiters ihres Heimatinstituts, den sie während ihres Studiums als sehr engagierten Fremdsprachenlehrer kennengelernt hatte und dem sie an späterer Stelle im Interview für die Ausbildung ihres „Sprachgefühls“ dankt (Pos. 35), zurück nach Taiwan und nahm ihre Tätigkeit an ihrer Heimatuniversität auf, wo sie auch nach ihrer Promotion an einer deutschen Universität etwa zehn Jahre später blieb. Als Begründung für die Aufnahme der Tätigkeit als Deutschlehrende nennt sie die größere Übereinstimmung mit der eigenen Persönlichkeit („meinen persönlichen Eigenschaften“). Was damit gemeint ist, wird deutlich, wenn sie sagt, dass sie sehr gerne mit Menschen umgeht und dass vor allem der Umgang mit „jungen Leuten“ ihr „Leben“, also Energie und Antrieb gebe. Gleichzeitig wird in diesem Abschnitt deutlich, dass sie Sprache „an sich“ in erster Linie als ein Medium versteht, um die Welt und auch sich selbst aus unterschiedlichen Perspektiven zu erfahren und besser zu verstehen, also zu Selbsterkenntnis und Weltwissen zu gelangen und zugleich einen Beitrag für ein Miteinanderauskommen der Menschen zu leisten. Insgesamt ist die Tätigkeit als Deutschlehrkraft für Carla eine Form der Selbstverwirklichung, die sie genießt und mit Leidenschaft ausfüllt. Das starke „Engagement“, diese „Leidenschaft“ für die berufliche Tätigkeit ergibt sich aus der Möglichkeit, über den Sprachunterricht die Weltsicht der

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Lernenden zu erweitern oder zu verändern und einen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben zu leisten. Ginge es nur um die Sprache allein, so wäre ein solch starkes Engagement nicht möglich („Dieses Engagement wäre nicht so stark.“).

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die Person des Institutsleiters einen starken Einfluss auf den Werdegang und die Leidenschaft für den Beruf bei Carla gehabt zu haben scheint. Sie beschreibt ihn als jemanden, der gern „mit verschiedenen Unterrichtsmethoden [...] experimentierte“, die die Sprache „lebendig“ werden ließen. Dabei wurden auf Deutsch szenische Dialoge inszeniert, Debatten geführt und auch Tagebücher geschrieben, so dass auch fern der Zielsprachenkultur eine „deutsche Welt“ entstehen konnte. Viele dieser im Gegensatz zu dem als „nicht optimal“ erlebten Unterrichtsprogramm der anderen LK als positiv wahrgenommenen Ansätze zeichnen später auch die eigene Arbeit Carlas aus, wie sich im weiteren Verlauf des Interviews zeigte (vgl. Pos. 34-35).

Carla sieht es als naturgegeben an, dass sie als Fremdsprachenlehrende „so gut wie möglich“ versucht, den Lernenden „beizubringen“, die Fremdsprache zu „beherrschen“. Dadurch gibt sie ihrer Überzeugung Ausdruck, dass die Fremdsprache „beigebracht“ und „beherrscht“ werden kann. Während die Lehrenden die Vermittlung übernehmen, sind die Lernenden für die „Beherrschung“ verantwortlich. „Beherrschung“ kann hier als „gekonnter Umgang“ mit der Fremdsprache verstanden werden, ist dem Wortstamm nach aber auch als „Zähmung“, „Bändigung“, als „Herrschaft“, also „Herr sein über“ zu verstehen, etwa da, wo es um die „Beherrschung“ eines wilden, unbändigen Pferdes geht. Im Zusammenhang mit dem Erlernen einer Fremdsprache könnte damit etwa eine Anpassung der vermittelten Lerninhalte an die eigenen Lernbedürfnisse gemeint sein. Andererseits steht der Begriff der Beherrschung im Deutschen auch oft im Zusammenhang mit Selbstkontrolle: die Beherrschung zu verlieren bedeutet einen Kontrollverlust über die eigene Person, die Selbstbeherrschung.

Carla ist es wichtig zu betonen, dass Deutschlernen für sie nicht einfach nur das Erlernen einer neuen Sprache bedeutet, sondern vielmehr die Erschaffung einer neuen Weltsicht, in der Menschen („Leute“) genauso wie Staaten („Taiwan“ und „Deutschland“) miteinander auf friedliche Weise („dass wir miteinander sehr gut auskommen“) in Verbindung treten – „Das ist alles so wie ein Netz“. Die Welt wird durch die Schaffung solcher Verbindungslinien mit Hilfe der Sprache in ihrer Beschaffenheit erst sichtbar („dass ich dadurch die Welt auch sehe“), also erfahrbar. Neben dem Verständnis des Anderen („andere Leute“, „Deutschland“) spielt dabei auch das Verstehen der eigenen Person und des eigenen soziokulturellen Hintergrunds („sich“, „Taiwan“), insgesamt das „bessere Kennen“ eine große Rolle. Um die Welt tatsächlich zu sehen, muss man aus Carlas Sicht das Eigene und das Andere erkennen.

Insgesamt spiegelt diese Passage auch eine Erwartungshaltung gegenüber den Lernenden wider. Sie sollen offen sein für Neues, bereit, ihre Weltsicht zu erweitern und zu

verändern. Ist dies nicht der Fall, so stellt dies auch für die erfolgreiche WSA ein Hindernis dar.

Carlas Ausführungen im Interview lassen darauf schließen, dass „Veränderung“, „Komplementierung“ und „Offenheit“ für sie eine große Rolle in ihrem Selbstbild und ihrer beruflichen Tätigkeit spielen. Sie bezeichnet sich selbst als jemanden, der bei der Unterrichtsmethodik gern „experimentiert“ (23). Schon in der Studienzeit empfand sie die Abwechslung, das Neue, neue Ideen, die die LK in den Unterricht einbrachte, als sehr positiv und fühlte sich in ihrem Werdegang „stark beeinflusst“ (35) von dem kreativen Ansatz ihres Lehrers. Nun hat sie auch selbst einen Hang zum Ausprobieren neuer Unterrichtsstrategien und hegt eine Abneigung gegen jede Art von „mechanisch(em) Unterrichtsprogramm“ (35). Dabei „gibt“ ihr der Umgang mit den „jungen Leuten“ an der Universität „Leben“ (13). Insgesamt stellt für Carla das Neue, Junge, Andere in Form von „jungen Leuten“, „verschiedenen Unterrichtsmethoden“ und „anderen Lernenden“ eine Herausforderung dar. Diese Herausforderung übt eine Anziehungskraft auf sie aus und fördert so ihre berufliche Motivation. Im Gegensatz hieße das, dass Altes, Bekanntes, Gleiches der Motivation eher abträglich wären. Veränderung im Bereich des Anderen bedeutet, soweit man selbst Teil der Interaktion mit diesem Anderen ist, in der Regel auch eine Aufforderung zur Anpassung des eigenen Tuns und der eigenen Rolle, des Selbstverständnisses. Auf den FSU und die WSA übertragen bedeutet das, dass eine Veränderung auf Seiten der Lernenden, des Lernstoffs, der Lernmaterialien auch nach einer Veränderung der Lehrenden in ihrem Handeln verlangt. Dies kommt der grundlegenden Offenheit Carlas und ihrem Hang zum Experimentieren entgegen.

Carlas Verständnis von WSA

Im eigenen Unterricht arbeitet Carla bei der WSA sowohl mit traditionellen Methoden wie zweisprachigen Listen zur Einführung von WS als auch mit kognitiven Methoden, in denen WS in einen Zusammenhang gebracht wird und in denen Verbindungslinien zwischen Einträgen im mentalen Lexikon deutlich werden. So verwendet sie

sehr viel dann die kognitive Methode, zum Beispiel von der Wortbildung her und Präfix, Suffix, und dann Wortbildung-oder - Einfö-rung - was den Studierenden Schwierigkeiten bereitet, ist, dass sie Schwierigkeiten mit Genus haben [...] Und dann versuche ich, ich gebe ihnen auch eine Liste, versuche mal die wesentlichen Merkmale zu erfassen, die sagen „das ist eher der, und das ist eher die, und das ist eher das“. Und das gehört alles dann zu der WSA, Vokabeln (Carla, Pos. 303-305).

Darüber hinaus hat sie für die Einübung und Anwendung des WS auch ihre „eigene Methode“ (107) entwickelt und arbeitet dabei mit selbst erstelltem Material. Als Beispiel nennt sie die Inszenierung „imitativer Situationen“ (113) an realen Orten auf dem Universitätsgelände, etwa in der Bibliothek, in einem 7-Eleven-Shop, einem Schnellrestaurant oder auch in der Campusklinik.

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Ja, also zum Beispiel was ich früher auch gemacht habe, in dem Wortschatzkurs, ich gebe den Studenten Themen zum Beispiel „In der Klinik“ – wir haben an der (NAME EINER UNI IN TW, AKTUELLER ARBEITGEBER) eine kleine Klinik, und wir haben verschiedene Menschen, wir haben Bibliothek, ne, wir haben auch 7-Eleven oder (NAME EINER SCHNELLRESTAURANTKETTE), und ich habe den Studenten Themen gegeben, und dann bestimmte Vokabeln gegeben, damit sie dann ausdrücken können, was sie da dann eventuell sehen könnten. Und die sollen dann, also Vokabeln haben die, und die sollen dann selbst einen Dialog schreiben. Und die schreiben diese Dialoge, ich korrigiere dann diese Dialoge, und dann gehen wir auch dahin, zu der Klinik oder zu der Bibliothek oder zu der Mensa und die führen dann da, die machen dann da eine kleine Vorführung, eine Inszenierung. Das ist dann meine Methode. [...] Das ist dann nicht ganz real, aber das sind imitative Situationen. Da versuchen wir das so zu machen (Carla, Pos. 111-113).

Die „eigene Methode“ wird als Ergänzung zur Arbeit mit dem Lehrwerk eingesetzt. Auch hier kommen thematische Wortschatzlisten zum Einsatz, wobei sich die Themenauswahl direkt auf das soziale und universitäre Umfeld der Lernenden bezieht. Die Einführung des WS besteht hier wohl aus dem Verteilen von WS-Listen, während Einübung und Anwendung einen inhaltlichen und örtlichen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden aufweisen. Offen bleibt hier zunächst, ob die Einführung nur aus dem Verteilen von nach Themenfeldern geordneten Wörterlisten (in zwei Sprachen?) besteht oder ob vielleicht doch auch Beispielsätze/Beispielszenarien für die konkrete Verwendung des neuen WS behandelt werden. Diesbezüglich ergänzte Carla später in einer persönlichen Nachricht: „Die Wörterlisten sind in zwei Sprachen erstellt. Im Unterricht werden die Wörter, vor allem neue Vokabeln, mit Beispielsätzen behandelt“ (E-Mail vom 26. September 2022). Wahrscheinlich ist, dass auch hier die oben genannte „kognitive Methode“, mit der Carla „sehr viel“ arbeitet (vgl. 303), bei der Einführung des WS eine Rolle spielt. Die Phasen der Einübung und Anwendung des neuen WS werden dann zum einen beim Schreiben der eigenen Dialoge und der Durchsicht der korrigierten Fassung und dann in Form der anschließenden „Inszenierung“ der Dialoge vor Ort durchlaufen. Durch das Spielen der Dialoge an Orten, die tatsächlich einen direkten Bezug zu den verbalisierten Inhalten haben, wird ein gewisses Maß an Authentizität angestrebt, wenn diese „imitativen Situationen“ von Carla auch als „nicht ganz real“ (113) angesehen werden.

In Bezug auf die Lehrwerke ist Carla nicht immer zufrieden, was den behandelten WS und die WS-Lernaktivitäten angeht. So moniert sie die zu frühe Einführung von auf Anfängerniveau wenig relevantem WS (vgl. 83), den Mangel an Aufgaben zur Festigung und Anwendung des WS und an Situationen und Kommunikationsmöglichkeiten zur Einübung von WS (vgl. 101-103).

Und wir sind auch stark, sehr stark lehrbuchorientiert. Und das liegt vor allem, ich glaube für die meisten Lehrenden hier in Fremdsprachen, DaF-Lehrenden hier, wir sind sehr abhängig von den Lehrwerken. Und wenn die Lehrwerke so wie bisher immer so gestaltet sind, dann sind die, in meiner Sicht, unzufriedenstellend, unbefriedigend (Carla, Pos. 351).

Die Lehrwerke sollten aus Carlas Sicht „nicht nur die Wörter auflisten“ (353), sondern „mehr Situationen geben, schaffen, und dann mehr Design geben. Mehr Kommunikationsmöglichkeiten, wie die Anwendung [...] wie jetzt das anwenden, zum

Beispiel Situationen gestalten oder geben und dann, ja, das ist dann ihre Aufgabe, nicht nur unsere Aufgabe“ (Carla, Pos. 355).

Carla betont die Bedeutung der Notwendigkeit der Kontextualisierung von Wortschatz, die ihr in den Lehrwerken häufig fehlt.

[...] weil man hat sehr oft den Eindruck, man lernt Wortschatz, man lernt Vokabeln, als ob man auswendig gelernt, **ohne Kontext**. Und das, ich glaube, das **muss man vermeiden**. Also **immer versuchen**, in einen Kontext **einzubetten** (Carla, Pos. 139).

In ihrem eigenen Unterricht gibt sie so beispielsweise Themen und dazu passende Vokabeln vor und lässt die Studierenden damit arbeiten. Sie nennt als Beispiel für die erste Woche im zweiten Jahrgang das Thema „Warum lerne ich Deutsch?“ und die Vokabeln „relevant“ und „Weltanschauung“, die sie vorgibt (vgl. 291).

Auch bei der Leistungsmessung erwartet Carla von ihren Studierenden ein Verständnis für den Verwendungszusammenhang und verzichtet daher ab dem zweiten Semester auf das bloße Abfragen von „Bedeutungsentsprechung[en]“ des neuen Wortschatzes in zweisprachigen Gegenüberstellungen (vgl. 395). Darüber hinaus vermittelt sie in ihrem Unterricht – sowohl im Wortschatzkurs als auch in den anderen Kursen, inkl. Grammatik – auch spezifische Lernstrategien für die WSA.

Auf die Frage nach möglichen Auswahlkriterien für den zu vermittelnden Wortschatz nennt Carla zwei Kriterien, die für sie von Bedeutung sind, aktiver vs. passiver WS und Relevanz und Alltagsbezug:

Es gibt zwei Kriterien. Einmal ist, man geht davon aus, ob das ein aktiver Wortschatz ist, also ob das zum aktiven Wortschatz gehört oder zum passiven Wortschatz. Passiver Wortschatz, Sie wissen ja, das ist eher zum Verständnis geeignet und die Lerner müssen sich diesen passiven Wortschatz nicht schon in der ersten Zeit aneignen. Aktiven Wortschatz auf jeden Fall, da würde ich dann sehr dafür sprechen, dass sie das sofort lernen sollen und anwenden können. Ein anderes Kriterium wäre vom Fach, von den Bereichen her, also vom Alltag. Auch wenn manche Wörter für uns hier in Taiwan nicht so aktuell sind, dann würde ich auch sagen, die sollen das auch schon mindestens sehen und mindestens kennen. Ja. Was mit dem Alltag zu tun hat, was mit ihrem Studium zu tun hat auf jeden Fall. Und was aber zum Beispiel jetzt, wenn sie noch im Anfängerkurs sind, was Zoll in Deutschland angeht, oder was, ja, noch, mit Aufenthaltsgenehmigung, sowas kommt auch in Lehrwerken vor, ich finde, das ist etwas zu früh, zu früh für A1, auf jeden Fall A1, A2. Für B1 ist das okay. Es kann sein, dass sie mit B1 schon nach Deutschland fahren, aber A1, A2, ist etwas zu früh. Man muss da schon einstufen von der Relevanz her, ne (Carla, Pos. 83).

Carla beleuchtet die Auswahlkriterien hier aus zwei unterschiedlichen Perspektiven. Zum einen spricht sie von aktivem vs. passivem WS, zum anderen von alltagstauglichem WS. Aktiver WS solle demnach „sofort“ gelernt und auch angewendet werden können, während passiver WS auch später („nicht schon in der ersten Zeit“) gelernt werden könne. Zugleich nennt Carla jedoch auch den lebensweltlichen Bezug, also die tatsächliche Anwendbarkeit des Wortschatzes in Alltag und Studium, als Auswahlkriterium. Selbst im Falle von „für uns hier in Taiwan nicht so aktuell[em]“ WS

4. Ergebnisse der Datenanalyse

spricht sie von der Notwendigkeit, „das auch schon mindestens sehen und mindestens kennen“ zu können, also die Wörter in den passiven WS aufzunehmen.

Carla sieht WS als grundlegende Voraussetzung dafür, um im fremden Land über die eigene Kultur Auskunft geben zu können:

Das wollte ich gerade ansprechen. Ich gebe sehr oft auch meinen Studierenden Vokabeln, damit sie sich auch mit diesen Vokabeln zur taiwanischen Situation äußern können, oder damit sie etwas sagen können. Da muss man irgendwie interkulturell vorgehen. (...) Ich habe zu den Studierenden sehr oft gesagt, wenn die in Deutschland sind, würde man ihnen nicht solche Fragen stellen, zum Beispiel „Wie kauft man eine Fahrkarte in Deutschland?“ oder „Wie sind denn die Verkehrsmittel in Deutschland?“ Man fragt bestimmt, wie die Situation in Taiwan ist. Und dann, die müssen dann diese Vokabeln haben. Wir haben MRT, wir haben S-Bahn, wir haben sehr günstige Buslinien und so. Und wenn die das nicht können, dann, die sind dann stumm in Deutschland (Carla, Pos. 91).

Die Beschreibung eigenkultureller Gegebenheiten mit dem oft kulturspezifischen WS („MRT“) wird von ihr als Grundvoraussetzung angesehen, damit man nicht „stumm in Deutschland“ ist, sondern aus einer dem Gegenüber womöglich vollkommen unbekanntem Perspektive etwas Interessantes zu einem Gespräch beitragen kann. Zu denken ist hier etwa an den im taiwanischen Alltag so wichtigen Bereich des Kulinarischen mit WS aus den Themenfeldern Essen und Trinken inklusive der auf Nachtmärkten, in Garküchen, an Imbissständen und bei Teeläden so vielfältig angebotenen und in deutschsprachigen Ländern meist unbekanntem kleinen Gerichte und Mischgetränke, oder an die Hochgeschwindigkeitsbahn, die auf einer eigenen Trasse die Verkehrsknotenpunkte von Norden nach Süden miteinander verbindet, oder auch an das MRT-Netz in den Großstädten der Insel. Carla unterstreicht hier die große Bedeutung dieses taiwanspezifischen lebensweltlichen WS im Vergleich zu dem für die WS-Vermittlung in den Lehrwerken eher typischen WS zur Vorbereitung auf einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land: „... wenn die in Deutschland sind, würde man ihnen nicht solche Fragen stellen, zum Beispiel ‚Wie kauft man eine Fahrkarte in Deutschland?‘ ...“.

Über die Lehrwerke in ihrer eigenen Lernbiografie sagt Carla, dass man „[d]amals [...] die WSA noch nicht so beachtet“ habe, auch wenn sie einzelnen seinerzeit fortschrittlichen Wegbereitern der WSA im Bereich der Lehrwerke nicht abspricht, den WS „thematisch schon gut geordnet“, also nach Wortfeldern oder Sprachhandlungen kategorisiert, zu haben (vgl. 97). Sie nimmt diesbezüglich eine allmähliche Entwicklung mit stärkerer Berücksichtigung der WSA in den Lehrwerken und einer Tendenz hin zur Behandlung von WS in eigenständigen Einheiten („Wörter, Ausdrücke, Redewendungen zusammengestellt“) in den aktuelleren Lehrwerken wahr (vgl. 101). Allerdings kritisiert sie weiterhin, dass Lehrwerke zu wenig Gelegenheit zur tatsächlichen Anwendung des neuen WS bieten. Auch kritisiert sie, dass nicht alle Phasen der WSA berücksichtigt werden, sondern nur die erste Phase der Einführung. Einübung und Anwendung kommen zu kurz.

4.1 Einzelfalldarstellung

Also für eine WSA ist es sehr wichtig, man führt Vokabeln ein, man muss den Studierenden auch Gelegenheit geben zum Einüben, und dann zum Anwenden. Und diese drei Phasen, in der Lehrdidaktik, die achten nur auf den ersten Teil - und niemand macht den ersten Teil Einführung, nur zusammengestellt, eine Liste. Und das finde ich wenig (Carla, Pos. 103).

Aus dieser Passage geht hervor, dass WSA von Carla als drei Phasen umfassend angesehen wird, die auch in den Lehrwerken berücksichtigt werden sollten. Es wird also von den Lehrwerken Hilfestellung sowohl bei der Einführung als auch beim Einüben und bei der Anwendung des neuen Wortschatzes erwartet.

In Bezug auf die Einsatzmöglichkeiten elektronischer Medien für die WSA hat Carla einerseits eine sehr positive Einstellung:

Sehr gut ist von diesen Internet, Youtube oder von den Bildern, Google Bilder. Ich finde es sehr, sehr geeignet, wenn man es richtig anwendet. Zum Beispiel Studenten wollen wissen, was heißt Cordon Bleu oder sowas. Das kann man nicht mit Wörtern erklären. Dann sofort Bilder, also sehr, sehr gut (Carla, Pos. 115).

Andererseits weiß sie aber auch um die Hindernisse beim Einsatz und verweist auf die Notwendigkeit eines angemessenen Grads an Medienkompetenz und Erfahrung auf Seiten der LK, der ihrer Erfahrung nach nicht immer vorhanden ist:

Also man muss wissen, wie man solche Medientechnik benutzt. Aber nicht da als nur Technik da. Also man ist Kontrollierer aber nicht Kontrollierte. [...] Manche die drücken da und lassen einen Film da laufen, und da hat es dann, also meiner Ansicht nach ist die Funktion der Lehrenden dann schon weg. [...] Als Werkzeug [...] Ja, muss man aus Erfahrung. Man muss die Erfahrung haben. (...) Ja, man muss ja selber ständig, als Lehrende muss man sich ja ständig fragen: Habe ich damit mein Lernziel oder Lehrziel erreicht? Und wenn das nicht erreicht ist, ja dann (Lachen) dann muss man ja selber wissen (Carla, Pos. 115-121).

Elektronische Medien sollen also als „Werkzeug“ zur Erreichung der eigenen Lehr- und Lernziele eingesetzt werden. Dabei ist eine regelmäßige Selbstkontrolle notwendig: „Als Lehrende muss man sich ja ständig fragen: Habe ich damit mein Lernziel oder Lehrziel erreicht?“ Für den Fall, dass diese Ziele nicht erreicht werden, ist eine Umorientierung notwendig. Erst die „Erfahrung“ im Umgang mit elektronischen Medien führt im Laufe der Zeit und über entsprechende Reflexionsprozesse zu einem sinnvollen Einsatz.

4.1.1.1 Kernkategorie

WSA am besten im Kontext (Wortfelder, Lückentexte, Situationen/Szenarien, Wortfamilien)

Aus Carlas Sicht sollte WSA immer eingebettet in einen Kontext sein, um sich einer authentischen Sprachverwendung anzunähern:

Das ist dann eine Möglichkeit. Und da hat man nicht nur Wortschatz als Wortschatz, weil man hat sehr oft den Eindruck, man lernt Wortschatz, man lernt Vokabeln, als ob man auswendig gelernt, ohne Kontext. Und das, ich glaube, das muss man vermeiden. Also immer versuchen, in einen Kontext einzubetten (Carla, Pos. 139).

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Das ist dann nicht ganz real, aber das sind imitative Situationen. Da versuchen wir das so zu machen (Carla, Pos. 113).

4.1.1.2 Bedingungen

Bedingungen – *Warum, wann und wie ist es zu etwas gekommen? Warum wurde darauf in einer bestimmten Art und Weise in Form von bestimmten Handlungen/Interaktionen reagiert?* (vgl. Corbin und Strauss 2015: 158)

Die Bedingungen, die die Kernkategorie Carlas näher beschreiben und die sie zu ihrer Vorgehensweise führen, sind vielfältig und umfassen folgende Aspekte:

- Lehr-/Lernbiografie (kaum WSA, mechanische Vorgehensweise vs. engagierter, aktivierender Unterricht)
- breites fachliches Wissen im Bereich der WSA (durch Lehre und Forschung)
- WS als Grundvoraussetzung für Kommunikation
- Lernziel Kommunikation
- Deutschunterricht als Beitrag zur Völkerverständigung
- Mangel an Lernaktivitäten für die Festigung und Anwendung und fehlende Einbettung von WS in inhaltliche und situative Zusammenhänge in den Lehrwerken
- Selbstwahrnehmung (Sprachgefühl, Experimentierfreude, Pädagogin und Mutter, starkes Engagement und Begeisterung)
- Wahrnehmung der Lernenden (müssen motiviert werden)
- Verantwortungsbereiche (Anleitung und Korrektur, Lernmotivation durch Lob fördern)

Diese Aspekte lassen sich den folgenden Kategorien zuordnen:

- Erlebtes (die eigene Sprachenlernbiografie),
- Erlerntes (Wissen und Kompetenz)
- Erprobtes (Lehrerfahrungen)
- Selbstverständnis
- Rollenverteilung
- Angestrebtes (Ziele – Vorlieben – Abneigungen)
- Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse)

Carla ist mit 22 Jahren Unterrichtserfahrung im Fach Deutsch eine erfahrene LK. Sie hat Germanistik und DaF studiert und in Deutschland mit DaF promoviert. An ihrer Universität in Taiwan gibt sie als einzige der Befragten auch einen speziellen WS-Kurs für Anfänger und befasst sich darüber hinaus auch als Forscherin mit dem Thema WSA. Hierdurch verfügt sie über besondere Fachkenntnisse im Hinblick auf den Wortschatzerwerb und auf Lernmethoden für die WSA.

In ihrer Studienzeit spielte die WSA keine Rolle im Sprachunterricht. Der Unterricht orientierte sich auf der Grundlage eines „sehr alte[n]“ Lehrbuchs in erster Linie an der Grammatik des Deutschen und es wurde „kaum betont, dass WSA wichtig ist im FSU“ (vgl. 41). Auch das Vokabellernen wurde „kaum berücksichtigt“ (47). Die meisten LK spulten das Unterrichtsprogramm sehr mechanisch ab, so dass der Unterricht Carla wenig Freude bereitete. Eine Ausnahme bildete der damalige Institutsleiter, der Carla durch seinen lebendigen Unterricht und seine Experimentierfreude, stark beeindruckte und ihr einen persönlichen, auch affektiven Zugang zu der Fremdsprache eröffnete. Die Lernenden wurden durch kritische Fragen zur Verwendung der Fremdsprache in authentischen Handlungszusammenhängen angehalten. Anders als im Unterricht der anderen LK, gelang es dieser LK auf diese Weise, die Lernenden persönlich anzusprechen, sie aktiv in den Unterricht einzubeziehen und zum sprachlichen Handeln zu animieren. So entstand bei Carla erstmals das Gefühl, „mit dieser Fremdsprache etwas anfangen“ zu können, und bereits im ersten Semester begann sie, ein deutschsprachiges Tagebuch zu führen und so noch tiefer in die „deutsche Welt“ einzutauchen und ein Gefühl für die Sprache zu entwickeln.

Ja, von missfallen, ja, (...) wenn Lehrende sehr mechanisches Unterrichtsprogramm machen, ja, dann merkt man, dass erinnert mich, wie im Sprachlabor. Auch im Unterricht, die praktizieren auch so. Die sprechen etwas, und wir müssen nachsprechen. Das ist immer eine ganz mechanische Übung. Ich meine nicht, dass es nicht notwendig ist, das könnte auch viel bringen, aber (...) aber wenn es zu viel ist, dann ist es vom Lerneffekt her, würde ich sagen, das ist nicht optimal. Und von sehr gut gefallen, ja, von diesem (NAME DES INSTITUSLEITERS), der damals der Institutsleiter war, er versuchte auch gerne mit verschiedenen Unterrichtsmethoden, experimentierte auch. Wir haben, also was mich auch stark beeinflusst hat, ist zum Beispiel er machte auch Theater, also keine Theateraufführung, denn das übernahm ein anderer Lehrer. Wir haben im Unterricht, wir haben Dialoge gemacht, aber diese Dialoge konnten wir vorspielen, also vorne an der Tafel. Und wir haben im Unterricht auch debattiert, im dritten Jahr haben wir schon angefangen zu debattieren. Und er fragte sehr oft, er stellte sehr oft ganz kritische Fragen, und die Unterrichtsmethoden, die er verwendet hat, sind anders als zum Beispiel die, die ich früher von Englischlehrenden bekommen habe. Das, ich hab gesagt, eine Sprache kann man so lebendig machen, dass man merkt, dass man, also hier, wir sind zwar nicht in einer realen deutschen Welt, aber wir haben das Gefühl, also mindestens ich hatte damals das Gefühl, ich konnte mit dieser Fremdsprache etwas anfangen. Und ich habe im ersten Jahr auch schon angefangen, Tagebuch auf Deutsch zu schreiben. Und da habe ich gemerkt, ich habe mich in eine deutsche Welt eingetunkt. Dann habe ich das gesagt, ich hab eher jetzt das Gefühl, das Sprachgefühl, und das muss sich langsam entwickeln. Also ich muss ihm dann viel, viel danken in dieser Hinsicht.E-Mail. (...) Hat mir sehr gut gefallen (Carla, Pos. 35).

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Die Experimentierfreude und der Mut zum Ausprobieren sowie die Anwendung der Fremdsprache in authentischen Kontexten in diesem Unterricht waren prägend für Carlas Entwicklung als LK und finden sich auch in ihrer Herangehensweise in Bezug auf die WSA in ihrem eigenen Unterricht wieder.

Carla versteht sich selbst als engagierte Pädagogin, als Vermittlerin zwischen den Kulturen und als Vertrauensperson für ihre Lernenden und spricht in diesem Zusammenhang von ihrer Rolle auch als „Mutter“ (209, 213). In ihrer Rolle als LK sieht sie ihre Verantwortung in erster Linie in der Anleitung und Korrektur der Lernenden sowie darin, sie durch Lob und Anerkennung in ihrer Motivation zu stärken:

Ich unterrichte, also ich spiele die Rolle, die ich als Lehrende sein soll. Ich spiele diese Rolle. (längere Pause) Was falsch ist, dann muss ich dann korrigieren. [...] Und dann an richtiger Stelle, in richtigen Situationen muss ich auch Komplimente machen. Und ich gehöre eigentlich zu denen Lehrenden, die eigentlich sehr vie-, nicht sehr viel, sondern wahrscheinlich mehr Komplimente machen als Vorwürfe. (Lachen) [...] Ich lobe, vor allem für die Anfänger. Ja. Die sollen/ (Lachen) die Motivation muss sich steigern (Lachen) (Carla, Pos. 211-215).

Ziel des Deutschunterrichts ist für Carla die Fähigkeit zur Kommunikation mit anderen Menschen, und Grundvoraussetzung für diese Kommunikation ist aus ihrer Sicht der WS, so dass sie WS als wichtigsten Bestandteil des Lernens ansieht (vgl. 65). Carla geht „sehr gerne mit Menschen um, vor allem mit jungen Leuten“ (13), sie „experimentiert“ gern und empfindet eine große Abneigung gegen „mechanisches Unterrichtsprogramm“ und „mechanische Übung“ (35).

Aber was meine Arbeit erleichtert, ich würde auch nicht sagen erleichtert, sondern mir vielmehr Anregungen gibt, oder Impulse gibt, ja. Weil ich 2004 zum ersten Mal einen Preis bekommen habe, an der Uni, Lehrtätigkeit. Und dann hinterher noch ein paar Mal. Und ich hab irgendwie so-gemerkt - ich bei mir, das liegt dan- an mir - ich experimentiere sehr gerne mit verschiedenen Unterrichtsmethoden. Und ich habe ständig mit neuen, ich würde nicht sagen Befragten oder Studierenden zu tun. Ich habe immer mit jungen Leuten zu tun. Und die sind von Jahr zu Jahr anders. Und das ist für mich irgendwie wie eine Herausforderung. Nicht aus einem Ideal heraus, sondern ich praktiziere das so. Und das ist, ja, das erleichtert auch, weil man motiviert ist dadurch (Carla, Pos. 23).

Der Umgang mit immer wieder anderen jungen Menschen ist für Carla eine Herausforderung, die sie in ihrem Handeln motiviert und zu immer wieder neuen Ansätzen anregt. Gefördert wird diese Motivation darüber hinaus auch durch die formale Anerkennung ihrer Leistungen von offizieller Seite in Form von Preisen für die Lehre, in denen Carla eine Bestätigung ihrer Herangehensweise sieht. Für ihre Tätigkeit als Deutschlehrkraft empfindet sie große Leidenschaft und Engagement und sie sieht das Erlernen der Fremdsprache Deutsch auch als Möglichkeit an, sich selbst und die eigene Kultur besser kennen zu lernen und im Sinne der Völkerverständigung einen Beitrag zu einem friedvollen Umgang der Menschen miteinander zu leisten:

B: Ich glaube, ich gehe sehr gerne mit Menschen um, vor allem mit jungen E-Mailten. (...) Das gibt mir auch Leben. Sprache ist an sich, gut, ich versuche natürlich, den Studierenden so gut wie möglich beizubringen, dass sie diese Fremdsprache auch beherrschen. Aber viel wichtiger ist für

4.1 Einzelfalldarstellung

mich, dass ich dadurch die Welt auch sehe. Und dass wir miteinander sehr gut auskommen. Dass die durch diese Sprache auch Leute, andere Leute kennen, sich besser kennen, die Welt besser kennen, Taiwan besser kennen, Deutschland besser kennen. Tja, das ist alles so wie ein Netz, ne.

I: Also sowohl die sprachliche als auch die kulturelle Komponente sind Faktoren, die Sie da anziehen an dieser Arbeit.

B: Ja. Sonst wäre diese, man sagt, „Passion“ [mit englischer Aussprache gesprochen],

I: Leidenschaft.

B: Leidenschaft. Dieses Engagement wäre nicht so stark (Carla, Pos. 13-17).

Im Bereich der WSA verfügt Carla aufgrund ihrer Erfahrungen in Forschung und Lehre über ein breites Fachwissen und Methodikrepertoire. Über ihre Forschungstätigkeit beschäftigt sie sich auch regelmäßig mit der Fachliteratur und lässt sich davon auch für ihren eigenen Unterricht inspirieren. WSA bildete dabei in den letzten Jahren den Mittelpunkt ihres Interesses. Aus Carlas Sicht ist WS noch wichtiger als Aussprache und Grammatik, wird in der Regel jedoch sowohl im Unterricht als auch in den Lehrwerken vernachlässigt. Im Hinblick auf die Lehrwerke, von denen die DaF-LK in Taiwan ihrer Einschätzung nach stark abhängig sind (351), kritisiert sie die fehlende kontextuelle Einbettung von Aktivitäten zur WSA und verweist weiterhin auf einen Mangel an Aktivitäten für die Phasen der Einübung und Anwendung und die fehlende Einbettung von WS in Situationszusammenhänge (161, 81, 101-103, 286, 355):

B: Also für eine WSA ist es sehr wichtig, man führt Vokabeln ein, man muss den Studierenden auch Gelegenheit geben zum Einüben, und dann zum Anwenden. Und diese drei Phasen, in der Lehrdidaktik, die achten nur auf den ersten Teil - und niemand macht den ersten Teil Einführung, nur zusammengestellt, eine Liste. Und das finde ich wenig (Carla, 103).

====

I: Also das heißt, die Lehrwerke müssten noch konkreter auf die WSA eingehen und die Lehrenden unterstützen.

B: Richtig. Aber nicht nur die Wörter auflisten. Genau. Nicht nur das. Das ist nicht, was wir als Wortschatzvermittler haben möchten.

I: Sondern?

B: Die müssen mehr Situationen geben, schaffen, und dann mehr Design geben. Mehr Kommunikationsmöglichkeiten, wie die Anwendung. Das ist nur Wörterlisten - das kann jeder, auch Wörterbücher, die haben das. Aber wie jetzt das anwenden, zum Beispiel Situationen gestalten oder geben und dann, ja, das ist dann ihre Aufgabe, nicht nur unsere Aufgabe (Carla, Pos. 352-355).

4.1.1.3 Handlungen/Interaktionen

Handlungen/Interaktionen – *Welche Bedeutung (als Problem, als Ziel, ...) wurde bestimmten Bedingungen/Umständen oder Ereignissen zugeschrieben? Welche konkrete Handlung/Interaktion wurde ausgeführt, um das Problem zu bewältigen oder das Ziel zu erreichen?* (vgl. Corbin und Strauss 2015: 158)

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Die Handlungen und Interaktionen im Hinblick auf die Kernkategorie und die von ihr wahrgenommenen Bedingungen umfassen bei Carla die folgenden Aspekte:

- realistische Einschätzung der Rahmenbedingungen
- Präsentation und Einübung von WS im (lebensweltlichen) Kontext
- kognitive und affektive Netze bauen
- Verwendung eigener Methoden
- Einbeziehung und Nutzung der Lernumgebung
- WSA auch im Grammatikunterricht
- mediale Unterstützung der WSA
- Einbeziehung von WS-Kompetenzen in die Leistungsmessung
- experimentieren und reflektieren
- Vermittlung von Lernmethoden
- Fortbildung (elektronische Medien)

Diese Teilaspekte gehören zu den Kategorien:

- Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse)
- Reflexion
- Suche
- Erlerntes (Wissen und Kompetenzen)

Carla ist sich der Tatsache bewusst, dass der DaF-Unterricht in Taiwan anderen Rahmenbedingungen unterliegt als der Zweitsprachenunterricht in einem deutschsprachigen Land.

Ich sehe vor allem, wir befinden uns im Fremdsprachenunterricht, und da [...] muss man unbedingt vor Augen haben, es ist anders als Zweitsprachenunterricht. Und wir haben diese reale Umwelt nicht bei uns, wir befinden uns nicht drin (Carla, Pos. 351).

Um den Lernenden dennoch einen persönlichen Zugang zur Fremdsprache Deutsch zu eröffnen, wie sie ihn selbst als Studentin fand, versucht sie durch die Präsentation und Einübung von WS im Kontext, in spezifischen lebensweltlichen Handlungsszenarien und durch das Aufzeigen unterschiedlicher Verbindungslinien innerhalb eines umfassenden linguakulturellen, kognitiven und affektiven Netzwerks eine Annäherung an eine authentische Lernumgebung zu erreichen. Carla löst sich in gewissem Maße von der Abhängigkeit von den Lehrwerken, indem sie eigene Schwerpunkte setzt und ihre persönlichen Methoden für die Vermittlung von WS entwickelt. Sie betont semantische,

morphologische und pragmatische Zusammenhänge bei der WSA und vermeidet die Präsentation von Einzelwörtern ohne Sinn- oder Handlungszusammenhang. Dies bewerkstelligt sie, indem sie sich auf die Wortbildung, auf Wortfelder und Wortfamilien und auf Regelmäßigkeiten etwa beim Genus der Substantive bezieht, mit Lückentexten arbeitet und Handlungsszenarien oder Situationen zu bestimmten Themen kreiert (vgl. 303-305). Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie nicht auch traditionellere Formen der Präsentation von WS in der WSA verwendet, wenn sie in ihr Konzept passen:

I: Und die Bedeutung der Vokabeln, von denen Sie jetzt sprechen zum Beispiel. Wie erfassen die Studierenden die Bedeutung? Woher?

B: Ich erkläre die. Ich erkläre die dann. Ja. Und manchmal habe ich auch schon Chinesisch und Deutsch parallel aufgelistet, meistens, meistens aufgelistet, und dann ist dann/ [...] Das ist die ganz traditionelle Vokabelliste (Lachen) (Carla, Pos. 294-297).

Carla bezieht auch die Lernumgebung, in der der Unterricht stattfindet, in die WSA mit ein, indem sie ihre Lernenden „imitative Situationen“ an realen Orten auf dem Hochschulgelände (z.B. *In der Klinik, In der Bibliothek, Im 7-Eleven, Im Schnellrestaurant*) inszenieren lässt (vgl. 111). Auch im Grammatikunterricht betreibt Carla, „wenn es sich anbietet“, WSA, was ebenso als Beitrag zur Verdeutlichung von WS als unabdingbarem Bestandteil des sprachlichen Netzwerks zu begreifen ist (vgl. 312-316). Weiterhin nutzt sie die digitalen Medien für die WSA, bildet sich in diesem Bereich auch durch universitäre Angebote oder im Internet fort, setzt z.B. Bilder zur Veranschaulichung ein, arbeitet mit ihrer eigenen Homepage, lässt die Lernenden Filme drehen und vermittelt WS mit Hilfe von Videos, und sorgt so über audiovisuellen Input und die Produktion multimedialer Inhalte für die Einbettung des neuen WS in einen Kontext (vgl. 115, 123, 129). Um in der Lage zu sein, ihre Vorstellungen von effektivem Unterricht und effektiver WSA in angemessener Weise umzusetzen, zeigt Carla auch ein starkes persönliches Engagement in Bezug auf den aktiven Ausbau ihres Wissens und ihrer Kompetenzen im Umgang mit digitalen Hilfsmitteln.

B: Ja, es gibt verschiedene Kurse. Also unsere Universität zumindest bietet verschiedene Kurse an, wo wir auch lernen, wie man damit umgehen kann. Und das ist das Eine, und ich lerne sehr oft auch neue Software. ... Ich versuche auch, das zu lernen.

I: Auf eigene Faust?

B: Auf eigene Faust oder durch Institutionen, die bieten Kurse an, und dann geh ich hin, und dann, ganz früher von „Hot Potatoes“. ... Und dann mache ich mal selbst, ich erstelle eigene Materialien, die machen Übungen, die Studenten können dann online machen. Oder ich habe halt früher auch meine eigene Homepa-e, Website - und ich mache sehr viel damit. Und noch Filme drehen, wir drehen Filme, Studenten drehen Filme und wir laden das hoch (Carla, Pos. 123-129).

Carla ist sich der herausragenden Bedeutung von WS für den Fremdspracherwerb und das Lernziel der kommunikativen Kompetenz sehr bewusst: „Aussprache ist auch wichtig, aber ohne Vokabeln ist nur Aussprache und Grammatikgerüst. Und was soll denn das? Das ist nichts zum Kommunizieren, ne“ (65). Daher spielt WS bei ihr auch in der Leistungsmessung in Form von Tests und Prüfungen stets eine entscheidende Rolle,

4. Ergebnisse der Datenanalyse

indem sie unter anderem Aufgaben zur Erstellung von Mindmaps zu vorgegebenen Wortfeldern oder Schreibaufgaben mit Fragen zu vorgegebenen Situationen, in denen eine bestimmte Wendung oder ein bestimmtes Wort verwendet werden soll, bearbeiten lässt und so schon frühzeitig über die Abfrage von WS in bloßen Bedeutungsgleichungen hinausgeht. Auch bei der Leistungsmessung setzt sie somit ihre Forderung nach der steten Einbettung von WS in Sinn- und Handlungskontexte um:

I: [...] wie testen Sie Wortschatz?

B: (...) Unterschiedlich. Wenn ich Lehrbuch, in diesem Semester, also in dem Semester, wo ich auch Lehrbuch gebrauchte, dann habe ich Studenten Tests schreiben lassen. Manchmal Lückentext, aber in einem Prüfungsbogen sind ja mehrere Teile, ne. ... Und manchmal habe ich dann, wie heißt das, Mind Mapping, zum Beispiel Krankheit und die sollen dann schreiben, was ihnen dann einfällt, oder Verkehrsmittel, und dann so ein ... Ja, Wortfelder. Genau. Also Wortfelder, und die/

I: Wortfamilien vielleicht noch, ne.

B: Genau. Eher dieser Wortfeld-Teil, ne. Und Fragen und Antworten kommen natürlich auch vor.

I: In welcher Form?

B: Kürzere Antworten: „Was hätten Sie dann gemacht, wenn ...“

I: Also eine Situation/

B: Eine Situation geben. Ja. Ja.

I: Und da soll dann eine bestimmte Wendung oder ein Wort verwendet werden.

B: Ja, ja, ja.

I: Und bei Lückentexten auch. Ist es eine Situation, die in dem Text drinsteckt/

B: So ein paar Sätze.

[...]

I: Fragen Sie auch direkt deutsch-chinesisch ab?

B: In dem Wortschatzkurs nicht. [...] Das mache ich dann eher im ersten Jahrgang. Im ersten Jahrgang ganz am Anfang ja. Nur im ersten Semester. Im Wortschatzkurs, die sind weiter. Die sollen das selber können. Das ist nicht mehr meine Aufgabe, sie abzufragen, auf diese Weise. Die sollen dann eher im Kontext das verstehen. Sonst schiebe ich die dann zurück wieder zum ersten Jahrgang. Die lernen wieder auswendig und das geht dann wieder von dieser Bedeutungsentsprechung aus (Carla, Pos. 370-395).

Auf der Suche nach effektiven und effizienten Herangehensweisen experimentiert Carla im Unterricht mit unterschiedlichen Lehrmethoden und -materialien und reflektiert dann den damit erreichten Lern- bzw. Lehrerfolg.

Ja, man muss ja selber ständig, als Lehrende muss man sich ja ständig fragen: Habe ich damit mein Lernziel oder Lehrziel erreicht (Carla, Pos. 121)?

Sie geht darüber hinaus auch spontan auf die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden ein und vermittelt Wortschatz, der mit aktuellen Themen und Situationen im Zusammenhang steht oder ihr affektives Empfinden beschreibt:

Aber wenn es ganz aktuell ist, was ganz Aktuelles - ich nehme jetzt nur ein Beispiel als Sotschi, Olympiade, dieser Wintersport. Wenn das sowas ist, dann würde ich wahrscheinlich ein, zwei Wörter oder von Sotschi oder von der Olympiade oder Olympische Spiele - so, ganz spontan. Oder wie das Wetter ist, das weiß man vorher meistens nicht, und dann sage ich: „Ah, heute, es nieselt.“ oder „Gestern hat es gehagelt. Und das kommt selten vor“. Und das, ja, das integriere ich schon. Als Lernstoff. [...] Aber nicht regelmäßig. Das ist nur ganz spontan, was ganz Aktuelles, akut. [...] Normalerweise, meistens ganz spontan oder es hängt auch von mir ab. Zum Beispiel: Ich habe jetzt „Wut im Bauch“, und die Studenten kennen diesen Ausdruck bestimmt nicht, darum schreibe ich ihn mal an die Tafel, ich sag: „So habe ich gemeint“ und dann zeige ich immer den (deutet auf ihren Bauch). [...] Die wissen mindestens auf jeden Fall, dass ich ärgerlich bin (Carla, Pos. 325-335).

In Carlas Wortschatzkurs ist Deutsch die Unterrichtssprache („Wir versuchen auch nur beim Deutschen zu bleiben, wenn es geht, denn sie sollen ja Deutsch üben“ (Carla, Pos. 262)), und auch dadurch kann sie sicherstellen, dass neuer WS stets in einem angemessenen Kontext benutzt wird. Wie in ihrer persönlichen Weltsicht, wo „alles so wie ein Netz“ (13) ist, versucht Carla auch in ihrem Unterricht Netze zu bauen. So lässt sie die Lernenden häufig in Gruppen arbeiten und so die Kooperation miteinander einüben, und in der WSA versucht sie, neue Einträge im WS-Repertoire durch Verknüpfungen auf Wort-, Satz- oder Textebene und Einbettungen in Handlungszusammenhänge als Bestandteile eines größeren Netzwerks aufzuzeigen und den Lernenden so den Umgang mit dem neuen WS und dessen Erlernen zu erleichtern. Dabei ist es ihr auch wichtig, dass die Lernenden über ein breites Repertoire an Lernmethoden verfügen, so dass die Thematisierung von wortschatzbezogenen Lernstrategien und -methoden ein selbstverständlicher Bestandteil ihres Unterrichts ist (vgl. 311-317).

4.1.1.4 Konsequenzen

Tatsächliche oder erwartete Konsequenzen – *Welche Ergebnisse sollen (für mich selbst oder für andere) durch die Handlungen/Interaktionen erreicht werden? Was wird bei Nichthandeln erwartet? Zu welchen Ergebnissen führen die Handlungen/Interaktionen?* (vgl. Corbin und Strauss 2015: 159)

In Bezug auf die tatsächlichen oder erwarteten Konsequenzen aus ihrem Handeln lassen sich aus Carlas Aussagen die folgenden Aspekte rekonstruieren:

- Ausbildung kommunikativer Kompetenz
- Annäherung an authentischen Sprachgebrauch
- Vielfalt von Formaten, Themen, Inhalten, Sozialformen und Unterrichtsmaterialien

4. Ergebnisse der Datenanalyse

- Ausgleich für Defizite der Lehrwerke
- gesteigerte Lernmotivation
- Lernerfolg
- Ausbau der eigenen Kompetenzen
- Anerkennung der Leistung als LK durch die Universität

Diese Aspekte wiederum können den folgenden Kategorien zugeordnet werden:

- Erlerntes (Wissen und Kompetenzen)
- authentischer Sprachgebrauch
- Lernmotivation
- Anerkennung

Ziel von Carlas Vorgehen im Unterricht ist in erster Linie die Ausbildung kommunikativer Kompetenzen. Die Lernenden sollen durch ihren Unterricht in die Lage versetzt werden, passiven WS sehen und erkennen und aktiven WS lernen und dann auch anwenden zu können. Hierbei betont sie zunächst den aktiven WS, der einen Alltagsbezug aufweisen sollte und für die erfolgreiche Kommunikation in der Fremdsprache von grundlegender Bedeutung ist.

Für Anfänger würde ich sagen, Wortschatz und Aussprache [sind am wichtigsten], und dann Grammatik, für Anfänger. Denn für die Anfänger, die sollen zuerst mal in der Lage sein, etwas auszudrücken, und die Grammatik habe ich also eingereiht am dritten Platz, weil man das manchmal ohne Grammatik auch versteht. Aber Wortschatz, wenn der Wortschatz da ist, auch wenn die Aussprache ein bisschen nicht so korrekt ist, da versteht man trotzdem, was da gemeint ist. Deswegen habe ich für Anfänger so eingestuft. Bis Mittelstufe auf jeden Fall, die Kommunikation geht vor, meine ich in diesem Fall (Carla, Pos. 286).

Passiver Wortschatz [...], das ist eher zum Verständnis geeignet und die Lerner müssen sich diesen passiven Wortschatz nicht schon in der ersten Zeit aneignen. Aktiven Wortschatz auf jeden Fall, da würde ich dann sehr dafür sprechen, dass sie das sofort lernen sollen und anwenden können. [...] Auch wenn manche Wörter für uns hier in Taiwan nicht so aktuell sind, dann würde ich auch sagen, die sollen das auch schon mindestens sehen und mindestens kennen. Ja. Was mit dem Alltag zu tun hat, was mit ihrem Studium zu tun hat auf jeden Fall (Carla, Pos. 83).

Die Einsicht in die Notwendigkeit, WS im Kontext zu behandeln, um so, soweit es im FSU im Gegensatz zum Zweitsprachenunterricht überhaupt möglich ist, eine Annäherung an authentischen Sprachgebrauch zu erreichen, führt in Carlas Unterricht zu einer breiten Vielfalt von Formaten, Themen und Inhalten, Sozialformen und Unterrichtsmaterialien, die das Resultat ihrer langjährigen Erfahrung als LK und Forscherin und ihrer Experimentierfreude sind. Sie macht sich die positiven Aspekte der Lehrwerke zunutze und gleicht deren Mängel in Bezug auf die WSA durch ihre eigenen Methoden und Inhalte aus. Hierbei scheut sie auch nicht vor der Teilnahme an

zusätzlichen Fortbildungsmaßnahmen der Universität zurück, die es ihr erlauben, ihr fachliches Wissen zu erweitern und so ihre Unterrichtsziele noch effektiver umzusetzen. Auf diese Weise entsteht eine vielfältige, abwechslungsreiche Basis für die WSA, die Carla je nach den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe leicht anpassen kann. Die Orientierung an dem Ziel der Fähigkeit auf Deutsch zu kommunizieren und die sich daraus ergebende Einbettung von WS in Handlungszusammenhänge, verbunden mit der Vermittlung von WS-Lernmethoden und dem Lob der Lernenden für ihre Lernfortschritte führen ihrer Erfahrung nach zur Steigerung der Lernmotivation und zum Lernerfolg ihrer Studierenden:

Und dann an richtiger Stelle, in richtigen Situationen muss ich auch Komplimente machen. Und ich gehöre eigentlich zu denen Lehrenden, die eigentlich sehr vie-, nicht sehr viel, sondern wahrscheinlich mehr Komplimente machen als Vorwürfe. [...] Ich lobe, vor allem für die Anfänger. Ja. Die sollen/ (Lachen) die Motivation muss sich steigern (Carla, Pos.2015).

====

Ich könnte den Unterricht so gestalten, einmal ist am Lehrbuch orientiert oder lehrbuchabhängig oder ohne Lehrbuch, d.h. alles von mir, ich gestalte alles nach meinen Vorstellungen. Und dann lehrbuchorientiert ist dann eher das Buch, das ich eben genannt habe, von Remanofsky, und dann gehen wir immer von einer Seite, also von Seite zu Seite, und dann ich erkläre, die Studierenden lernen dann die Vokabeln. Und wir kommen, also früher waren es zwei Semester von diesem Wortschatzkurs, und die Studierenden können 2500 Vokabeln lernen mindestens innerhalb dieses Jahres (Carla, 291).

====

B: Die Studierenden in meinem Kurs oder die in meinem Kurs gewesen sind, die kennen sich eher aus mit gewissen Strategien, Lernstrategien. Da glaube ich, die sind dann eher, Entschuldigung, ich nehme das Wort „eingeweiht“, denn es gibt ja verschiedene Methoden, die man doch kennen soll. Und wenn sie nicht in meinem Kurs sind, die verwenden wahrscheinlich sehr oft traditionelle Mnemotechnik.

I: Das heißt also, in Ihrem Unterricht versuchen Sie auch, diese bestimmten Methoden und Strategien einzuführen, vorzustellen?

B: Ja, Ja. Ja, ja. mhm (bejahend)

I: Das ist aber dann nur in dem Wortschatzkurs, oder? Oder versuchen Sie das

B: Im Allgemeinen. Also auch Grammatik (Carla, Pos. 311-315).

Eine weitere, ganz persönliche Konsequenz ihres Handelns ist die Anerkennung, die Carla auch von offizieller Seite erfährt. Ihre stete Bereitschaft, sich neuen Herausforderungen zu stellen, Dinge auszuprobieren und sich auf die Suche nach effektiven Herangehensweisen zu begeben, wird auch auf Seiten der Universität wahrgenommen, und sie sieht sich in ihrer Motivation als LK durch die formale Anerkennung ihrer Leistungen in Form von Preisen für ihre Lehrtätigkeit gestärkt.

Aber was meine Arbeit erleichtert, ich würde auch nicht sagen erleichtert, sondern mir vielmehr Anregungen gibt, oder Impulse gibt, ja. Weil ich 2004 zum ersten Mal einen Preis bekommen habe, an der Uni, Lehrtätigkeit.

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Und dann hinterher noch ein paar Mal. Und ich hab irgendwie-so gemerkt - ich bei mir, das liegt -ann an mir - ich experimentiere sehr gerne mit verschiedenen Unterrichtsmethoden. Und ich habe ständig mit neuen, ich würde nicht sagen Befragten oder Studierenden zu tun. Ich habe immer mit jungen Leuten zu tun. Und die sind von Jahr zu Jahr anders. Und das ist für mich irgendwie wie eine Herausforderung. Nicht aus einem Ideal heraus, sondern ich praktiziere das so. Und das ist, ja, das erleichtert auch, weil man motiviert ist dadurch (Carla, Pos. 23).

4.1.2 Dagmar: Diskrepanz zwischen Anspruch/Selbstbild und Wirklichkeit

Dagmar stammt aus einem deutschsprachigen Land und promovierte an einer Universität in Deutschland im Fach Geschichte. Sie ist zum Zeitpunkt des Interviews 46-55 Jahre alt, arbeitet seit 25 Jahren im Bereich Deutsch/Germanistik und lebt seit acht Jahren in Taiwan, wo sie als Vollzeitkraft an einer privaten Universität im Rang einer Assistant Professorin sowohl Sprachkurse als auch Fachkurse in den Bereichen Europäische Kultur und Literatur im Umfang von 12 Wochenstunden unterrichtet. In ihren Sprachkursen deckt Dagmar die Niveaustufen A1 und A2 des GER ab. Im Verwaltungsbereich engagiert sie sich in den Ausschüssen für Forschungsangelegenheiten und Curriculumplanung und arbeitet auch bei der Neuanwerbung von Studierenden mit. Das Kollegium am Institut setzt sich zusammen aus vier Vollzeit- und zwei bis drei Teilzeitkräften.

Dagmar stimmt der Aussage, dass Wortschatz im DaF-Unterricht ihrer Erfahrung nach zugunsten anderer Bereiche vernachlässigt wird, nicht zu (*stimme nicht zu*) und ist darüber hinaus auch nicht der Meinung, dass im DaF-Unterricht mehr WSA betrieben werden sollte (*stimme nicht zu*).

Das Interview fand in Dagmars Büro am Institut statt, wo wir uns bis auf wenige kurze Unterbrechungen durch Bürobesuche und Gong weitgehend ungestört unterhalten konnten. Da wir uns bereits seit Längerem durch Zusammenarbeit im Bereich von studentischen Wettbewerben und gegenseitige Einladungen zu Vorträgen an der jeweils eigenen Universität sowie durch gemeinsame Teilnahme an Fachtagungen in Taiwan kannten, war die Gesprächsatmosphäre entspannt und angenehm.

Dagmars Werdegang und Motivation (Schlüsselbegriffe als Lesehilfe markiert)

Auch bei Dagmar soll zunächst anhand eines Ausschnitts aus dem Interview auf den beruflichen Werdegang und die Motivation als Deutschlehrkraft eingegangen werden:

B: Also angefangen hatte ich während meines Studiums, ich war während meines Studiums in den Staaten, in England, in Italien, **in vielen Ländern** und dort ist mir klar geworden, dass, abgesehen vom Studieren eine Möglichkeit, **mit diesen ganzen fremden Kulturen oder fremden Menschen zusammen zu sein**, die ist, Deutsch zu unterrichten. Das heißt, nach diesem ganzen, was weiß ich, breitstoffigen Studium habe ich/ Während des Studiums fing ich schon an, am **Goethe-Institut** in (NAME EINER STADT IN DEUTSCHLAND) in Deutschland an der Uni **an Sprachschulen Kurse zu unterrichten** und habe dann irgendwie/ Das ist dann so der **Beruf geworden**, mehr oder weniger. WARUM? Also, wie gesagt, ich glaube bei mir war das immer diese **Weltläufigkeit, die Welt zu entdecken**, solche **verschiedenen**

4.1 Einzelfalldarstellung

Kulturen. Aber wie du siehst, ich habe mich **schon früh für viele Sprachen selbst interessiert.**

I: Ja, genau.

B: Habe auch **Sprachen gerne studiert**, mein Mann ist (BEWOHNER EINES SÜDEUROPÄISCHEN LANDES), wir haben viele verschiedene internationale Freu/ Also irgendwie ist so **Internationalität einfach so ein Lebensbegriff.** Ja, und so fing das an und hat sehr, **sehr viel Spaß gemacht**, diese ganzen **multinationalen Leute in den Kursen in Deutschland** zu unterrichten. Am **Goethe-Institut auch ein klasse guter Hintergrund**, weil man **viele Fortbildungsmöglichkeiten** hat, halt so das Kollegium am Goethe-Institut in Deutschland, so **wahnsinnig engagierte Leute**, die dann geholfen haben am Anfang. Was weiß ich, man konnte **hospitieren, hatte viele Ideen.**

I: Und da warst du in (NAME EINER STADT IN DEUTSCHLAND) oder in (NAME EINER STADT IN DEUTSCHLAND)?

B: Das war in (NAME DER ERSTGENANNTEN STADT IN DEUTSCHLAND), ja.

I: In (NAME DER ERSTGENANNTEN STADT IN DEUTSCHLAND), ja.

B: Aber mit **Fortbildung** in (NAME EINER STADT IN DEUTSCHLAND) oder (NAME EINER STADT IN DEUTSCHLAND), die **Kinderkurse** oder die **Jugendkurse** bei diesen Schlössern, was die da gegeben hatten und eben seit jener Zeit auch schon diese **Hochschul-Sommerkurse an der Uni** in (NAME EINER STADT IN DEUTSCHLAND), die ich bis seither also wirklich **die ganze Zeit weitergemacht** hatte. Das ist **nett, weil man befreundet ist**, man kennt die ganzen Leute. Aber ist eben **sehr, sehr interessant**, weil du hast Leute, die **aus der ganzen Welt** kommen. Und es sind, wie ich vorher gesagt hatte, Leute, die **Betriebswirtschaft** studieren, **Mediziner** sind und auf **C1-Niveau**, essen, was sie können in diesen **vier Wochen in Deutschland.** Also, das ist ungeheuer, was man da sprachlich machen kann, macht **wahnsinnig viel Spaß** auch. Ja und dann fing/ Interessiert dich das, **die DAAD-Phase?** Ja, **in verschiedenen Ländern gewesen** und da einfach weitergemacht.

I: Das war also zum Thema Motivation, alles, was dir da so einfällt und dann auch, wie du nach Taiwan gekommen bist. Warum du dann jetzt hier die (NAME EINER UNI IN TW, AKTUELLER ARBEITGEBER) oder überhaupt hier (NAME EINER STADT IN TAIWAN), Taiwan gewählt hast und so lange wirklich geblieben bist, du bist ja auch schon eine Weile jetzt hier, ne? Was dich da motiviert.

B: Also **wie kam ich nach Taiwan?** Das ist einfach die/ Der Weg fing an mit (NAME EINER **MITTELEUROPÄISCHEN** HAUPTSTADT), dann kam **China** und nach China, das waren lauter DAAD-Lektorate, nachdem die zu Ende gegangen waren, war die Frage, als ich wieder zurück war in Deutschland, wohin geht es jetzt oder wie geht es weiter. War Zufall, das war einfach eine **Zufallsentdeckung**, dass ich (NAME EINER UNI IN TW, AKTUELLER ARBEITGEBER) entdeckt hatte. Ich wusste nicht, was (NAME EINER UNI IN TW, AKTUELLER ARBEITGEBER) ist, ich wusste nicht, welche Institution es sein würde, die sich dahinter versteckt. So **Taiwan** nach China, dachte ich, dass das **ganz spannend ist, nach China eben Taiwan zu entdecken.** So bin ich hierher gekommen. Wie gesagt, ich war in (NAME EINER **MITTELEUROPÄISCHEN** HAUPTSTADT) an der (NAME EINER UNI IN DIESER STADT), **der Besten**, ich war in (NAME EINER STADT IN **CHINA**) (im Hintergrund Gong der Uni) an der besten Universität und dann bin ich hier nach (NAME EINER UNI IN TW, AKTUELLER ARBEITGEBER) gekommen, das war **ein riesiger Unterschied von der Ausrichtung oder von der Studentenmotivation her, von der Studentengedanklichkeit.** Warum ich so lange geblieben bin? Ich denke, es ist einfach **sehr angenehm in Taiwan** zu/ Es ist einfach ein angenehmes Umfeld, es ist ein **angenehmes kollegiales Umfeld.** (...) Schwer zu beantworten.

I: Würdest du deinen Job hier als Traumjob bezeichnen für dich?

4. Ergebnisse der Datenanalyse

B: Wir werden im Sommer zurückgehen. Ja, wir werden im Sommer zurückgehen und in (NAME EINES SÜDEUROPEISCHEN LANDES) weiterarbeiten. Ist es ein Traumjob hier für mich? (...) Also hättest du gefragt: „**War** (NAME DER OBEN GENANNTEN MITTELEUROPEISCHEN HAUPTSTADT) oder war (NAME DER OBEN GENANNTEN STADT IN CHINA) ein **Traumjob?**“ oder „Sind die **Sommerkurse ein Traumjob?**“ würde ich also ohne nachzudenken, sofort „Ja“ zu sagen.

I: Ja, also du willst sagen, der **Job als Deutschlehrerin ist ein Traumjob** für dich?

B: Ist es **absolut**, ja, ja. Aber bei mir kommt die **Parenthese**, ich **muss** Leute haben, die auch/ Wenn ich eine **Reaktion habe** oder wenn ich etwas habe, mit dem ich arbeiten kann, dann ist es/ Ja, dann macht es unheimlich Spaß, dann ist es **ein Hin-und-Her**, ein, was weiß ich, **Engagieren**, eine **Provokation**, die beiden Seiten, glaube ich, **Spaß macht**. Die **Studenten** sind immer **sehr zufrieden**. Das ist, also wenn du es hier wissen möchtest oder haben möchtest, muss ich sagen, **dem ist hier überhaupt nicht so**. Dem ist hier nicht so, nein -(Dagmar - Pos. 3-15).

Auch bei Dagmar ist im Zusammenhang mit der Motivation und dem Werdegang zur Tätigkeit als Deutschlehrkraft die Rede von „Zufall“, allerdings erst bei der Entscheidung nach Taiwan zu gehen. Vorher, während des fachfremden Studiums der Geschichte, das sie in verschiedene Länder führte, stand das „Entdecken“ der Welt, der „verschiedenen Kulturen“ mit dem Kontakt zu „fremden Kulturen oder fremden Menschen“ und das damit einhergehende Interesse an Sprachen im Mittelpunkt des Interesses. Deutsch zu unterrichten war dann schon während des Studiums eine andere „Möglichkeit“, diese Vielfalt von Kulturen und Menschen im eigenen Leben zu realisieren. Auch bei der Tätigkeit als Deutschlehrkraft waren der Kontakt zu Menschen mit unterschiedlichen soziokulturellen und fachlichen Hintergründen unter dem Vorzeichen der „Internationalität“ sowie der freundschaftliche Umgang miteinander und der Austausch von „Ideen“ für Dagmar entscheidend. Verstärkt wurde ihr Entschluss, in diesem Beruf tätig zu werden, durch das erlebte starke Engagement von anderen LK während ihrer Fortbildung zur Deutschlehrkraft.

Anders als Carla, die an ihrem Beruf vor allem den Kontakt zu jungen Leuten und die Möglichkeit, einen Beitrag zu Völkerverständigung und Kulturaustausch leisten zu können, schätzt, sieht Dagmar in der Tätigkeit also in erster Linie eine Möglichkeit, internationale Kontakte zu knüpfen, die Welt zu „entdecken“ und mit Menschen unterschiedlichster soziokultureller Herkunft zu arbeiten. Dieser Unterschied verweist auf unterschiedliche Perspektiven auf die Tätigkeit als Deutschlehrkraft, die durch die Sozialisierung in unterschiedlichen Kulturkreisen verursacht sein könnten. Auch der Altersunterschied von etwa 10 Jahren zwischen den beiden könnte hier eine Rolle spielen. Dagmars Verhältnis zu ihrer Berufstätigkeit ist zweigespalten. Grundsätzlich empfindet sie die Tätigkeit als Deutschlehrkraft als Traumjob, der sie durch das „Hin-und-Her“, durch „Engagieren“ und „Provokation“ und durch „zufriedene“ Studenten anspricht und ausfüllt und der durch die Kontakte zu ganz unterschiedlichen Menschen und Kulturen ihrem „Entdecker“geist entgegenkommt und vielfache Möglichkeiten der Selbstverwirklichung bietet. In Taiwan jedoch fühlt sie sich durch ihre eingeschränkten sprachlichen Kompetenzen und die fehlende Initiative und Mitarbeit der Lernenden im

Unterricht in dieser Selbstverwirklichung behindert, was im folgenden Abschnitt deutlich wird:

Ich meine, ich kann bei mir selbst anfangen, wobei ich mir nicht sicher bin, ob das wirklich das größte Problem ist. Ich spreche im Unterricht die ganze Zeit auf Chinesisch und Chinesisch ist eine Sprache für mich, in der ich weiß, dass viele Fehler/ Ich fühle mich auf Chinesisch/ Ich kann sprechen, ich kann alles erklären, aber es ist nicht die Sprache, wie Italienisch oder Englisch oder Ungarisch, in denen ich mich wirklich einhundert Prozent sicher fühle. Also ich habe das eigene Handicap, dass die Unterrichtssprache hundert Prozent Chinesisch ist. Ja, und da kommt es vor, dass die Studenten lachen, also ich meine, Sie verstehen es wohl, aber ich meine, es ist irgendwie so, ich weiß nicht, ob da die Kommunikation ideal ist. Das ist ein Handicap, was ich selbst in den Unterricht mitbringe. Und ich weiß nicht, wie weit ich dadurch eben dann auch gehandicapt bin. So es läuft alles auf Chinesisch, aber von der Unterrichtsgestaltung her ist das sehr, sehr schwierig. Man hat, was weiß ich, seine dreißig Studenten und wenn man einen interaktiven Unterricht möchte/ Also ich habe Aussprache und Konversation als Unterricht und wenn ich dann gezwungen bin, mir im Unterricht zu lesen und dann schon Schwierigkeiten habe, wenn ich auffordere, dass Studenten lesen sollen, das ist ein Problem. Ja, und dann kann man daraus eigentlich schlussfolgern, sobald ich dann über einen Dialog Übungen mache oder, was weiß ich, Fragen formuliere, an die Tafel schreibe, Antworten formuliert haben will, das sind ja nur ganz, ganz simple Sachen, die man machen kann. Dass im Prinzip die ganze Unterrichtslast immer bei mir liegt. Also ich schreibe die Fragen an, ich schreibe die Antwort auf, ich erkläre Grammatik, ich lasse Geschichten schreiben. Also ich gebe den Impuls und dann bearbeite ich den Impuls und dann, was weiß ich, teile ich die Arbeitsblätter aus. Also sprich, ich trage den gesamten Unterricht (Dagmar, Pos. 17).

Die fehlende Bereitschaft der Lernenden zur aktiven Mitarbeit wird von Dagmar mehrmals im Laufe des Interviews angesprochen und muss im Hinblick auf ihre eigene Sicht auf ihre Arbeitssituation in Taiwan als prägend angesehen werden:

(Auf die Frage, was ihr bei den Lernenden fehlt:) Studenten, die bereit sind, zu lesen, eine Sprache zu bearbeiten, eine Antwort versuchen, zu formulieren, Teilnahme am Unterrichtsgeschehen. Ja, und dann, was ich vorher gesagt habe. Ich meine, schön wäre es, Interaktion zu haben (Dagmar, Pos. 18-19).

Sprache lernen kann doch nicht stattfinden, wenn der Lehrer alles macht und ich neunzig Minuten einfach dasitze und höre, was der Lehrer erzählt, macht, sich engagiert. So, glaube ich nicht, dass man eine Sprache lernen kann in meinem Verständnis. Was fehlt, ja, diese Lernhaltung (Dagmar, Pos. 25).

Wenn du Studenten hast, die sagen, sie verstehen dich nicht, wenn/ Ich verstehe „Wo bu dong, wo bu dong, wo bu dong.“ (Chinesisch für „Das verstehe ich nicht. Das verstehe ich nicht. Das verstehe ich nicht.“, MS) [...] Wenn du das die ganze Zeit zu Ohren bekommst, dann wirst du aufhören, Deutsch zu sprechen, dann wirst du auch aufhören, eine Frage auf Deutsch zu formulieren beziehungsweise du wirst die Fragen auf Deutsch formulieren und sie sofort auf Chinesisch übersetzen, beziehungsweise du wirst sie auf Deutsch formulieren, dann wirst du sie an die Tafel schreiben, dann wirst du sie auf Chinesisch übersetzen. [...] Aber das zieht sich durch alle Jahrgänge. Wenn ich im dritten oder im vierten Jahr auch noch Chinesisch spreche, (...) das mache ich ja nicht, weil es mir Spaß macht, weil das kommt ja raus, dass ich das nicht als ideal empfin-e (Dagmar - Pos. 409-413).

Die stetige Äußerung des Unverständnisses für die Ausführungen der LK im letzten Abschnitt könnte zum einen auf tatsächliches Unverständnis zurückzuführen sein, zum

4. Ergebnisse der Datenanalyse

anderen aber auch als Sträuben der Lernenden, sich mit dem Stoff zu befassen und mit der IP zu kooperieren gedeutet werden. Die Erwartungshaltung der Lernenden ist scheinbar die, dass sie alles verstehen wollen. Sie scheinen nicht bereit oder in der Lage zu sein, mitzudenken und Dinge z.B. aus dem Kontext zu erschließen. Dazu passt auch die Aussage Dagmars, „dass im Prinzip die ganze Unterrichtslast immer bei mir liegt“ (auch Dagmar deutet das als Barriere für den Austausch zwischen beiden Seiten und schaltet nach wiederholter Erfahrung dieser Konfliktsituation auf die Muttersprache der Lernenden um. Darin fühlt sie sich jedoch nicht sicher genug („gehandicapt“, Pos. 17), und sagt, dass sie aufgrund ihres Chinesisch manchmal von den Lernenden ausgelacht wird (Pos. 17).

Dagmar betont in ihren Ausführungen die Bedeutung von Internationalität, von Kontakten zu fremden Sprachen und Kulturen als Teil ihrer eigenen Lebenserfahrung, woraus sich auch ihr Beruf als Deutschlehrende ergeben hat. Sie vermisst bei ihren Studierenden in Taiwan die aktive Mitarbeit, die sie in Kursen in anderen Ländern erlebt hat. Insgesamt wirkt sie im Interview sehr unzufrieden mit ihrer Unterrichtssituation. Sie ist frustriert, dass die gesamte Unterrichtslast auf ihren Schultern liegt und dass sie in der Muttersprache der Lernenden, Chinesisch, die sie nicht ausreichend genug beherrscht, unterrichten „muss“, da die Lernenden sie sonst nicht verstehen und auch nicht gewillt scheinen, sich auf die FS Deutsch wirklich einzulassen. Allerdings hat sie sich mit dieser Situation lange Zeit abgefunden, bis sie sich schließlich entschließt, Taiwan, wo sie ein „angenehme(s) kollegiales Umfeld“ (11) kennen gelernt hat, zu verlassen und mit ihrem Mann zurück nach Europa zu ziehen.

Dagmar spricht auffallend oft hypothetisch (Konjunktiv: wäre, würde) und unterstreicht dadurch ihre Einschätzung ihrer beruflichen Situation als nicht „normal“, als ihren Wünschen, Vorstellungen und Hoffnungen widersprechend und nicht geeignet für einen regulären Deutschunterricht. Daneben verwendet sie auffallend häufig die Phrase „was weiß ich“, was ebenfalls auf ihre Unsicherheit, Unzufriedenheit und Resignation im Hinblick auf die Unterrichtssituation sowie auf die Schwierigkeit verweisen könnte, die von ihr als wichtig und richtig angesehenen Unterrichtsprinzipien in ihrem Unterricht in Taiwan umzusetzen.

Dagmar sieht ihre Situation an der Universität in Taiwan geprägt durch Lehr- und Lernhindernisse, die ihr den Unterricht und somit auch die WSA erschweren und sie resignieren lassen. Ein Kernbegriff für die Beschreibung ihrer Situation wäre *Konflikt*. Es bestehen Konflikte zwischen Dagmars persönlicher Erfahrung von Unterricht, wie er unter anderen Rahmenbedingungen ablaufen kann und ihrer daraus resultierenden Vorstellung, wie Unterricht aussehen kann und der von ihr wahrgenommenen Realität an der Universität in Taiwan. Konflikte ergeben sich dabei auf unterschiedlichen Ebenen: mit sich selbst, mit den Lernenden, mit dem Kollegium (die Absprache untereinander funktioniert nicht, 219), mit der Institution und ihren Vorgaben, mit den Rahmenbedingungen: Die Lernenden sind nicht aktiv und bereiten sich nicht vor. Die

Institution erwartet, dass sie Chinesisch spricht. Sie selbst nimmt sich als alleinige Trägerin der gesamten Unterrichtslast wahr und ihre Probleme mit Chinesisch als Unterrichtssprache, empfindet sie als große Frustration. Einzig die Lehrwerke und die elektronischen Medien scheinen Dagmars Erwartungen in Bezug auf die WSA weitgehend zu entsprechen, wobei sie auch hier zum Teil anmerkt, Probleme mit der Umsetzung des reichhaltigen und vielfältigen Angebots im eigenen Unterricht zu haben. Als Konsequenz aus dieser Konfliktsituation entscheidet sie sich letztendlich dafür, ihren Arbeitsort Taiwan zu verlassen.

Dagmars Frustrationen in Bezug auf ihre berufliche Situation in Taiwan führt sie selbst auf ihre sprachlichen Barrieren und die Passivität und Zurückhaltung ihrer Lernenden zurück. Angesichts dieser Faktoren sieht sie sich nicht in der Lage, ihre eigenen Ideale in der gegebenen Unterrichtssituation umsetzen. Auch nach dem Interview unterhielten wir uns noch ausführlich. Es tat mir leid, dass sie sich sichtlich so unwohl in ihrer aktuellen Rolle als LK fühlte, und ich hatte das Gefühl, ihr durch das Gespräch zumindest ein wenig helfen und einige Ratschläge aus meinen eigenen Unterrichtserfahrungen mitgeben zu können. Für mich waren ihre Überzeugung, dass sie „gezwungen“ sei, den Unterricht auf Chinesisch abzuhalten und die daraus sich für sie ergebende Belastung als alleinige Unterrichtsgestalterin nur sehr schwer nachvollziehbar, da sie ja zumindest teilweise auf Englisch als Unterrichtssprache für Erklärungen und Aufforderungen zurückgreifen und in Form von regelmäßigen Gruppenarbeiten auch die Verantwortung für die effektive Ausgestaltung des Unterrichts mit den Lernenden stärker teilen könnte.

Dagmars Verständnis von WSA

Aus Dagmars Sicht kann WS am besten durch Sprechen (vgl. 75, 77, 79, 91, 103, 383), den Austausch mit anderen, und Lesen (vgl. 75, 81, 105), die eigenständige Beschäftigung mit der Sprache, erlernt werden und ist im Unterricht auf die aktive Mitarbeit der Lernenden angewiesen, die ihr in Taiwan fehlt (vgl. 19, 317). Die Aufgabe der LK sieht sie dementsprechend darin, den Lernenden genügend Gelegenheit zum Sprechen und Lesen zu geben. Auf die Frage, wie sie ihr aktuelles Arbeitsumfeld in Taiwan für eine erfolgreiche WSA optimieren würde, wenn sie auf ein ideales Arbeitsumfeld zurückgreifen könnte, fallen Dagmar eine ganze Reihe von Möglichkeiten ein, wie der Unterricht verbessert werden könnte, allerdings fällt es ihr sichtlich schwer, eine Lösung für das Problem der fehlenden Initiative und Mitarbeit ihrer Lernenden zu finden:

B: Also ich weiß nicht, diese ganzen Partnerschaften, diese Studentenaustausche, die Facebook-Geschichten, die sich unterhaltenen Twitter, also ich denke da/ Hier, also ich schaue dahin und würde sagen, da so viel zu holen wie möglich ist eine große Hilfe.

I: Ja.

B: Je nachdem, was interessant ist. Ob das jetzt Nachrichten oder Filme oder, was weiß ich, der Plausch mit dem Freund oder Musikszene oder

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Studierendenleben, was auch immer. Was interessant ist, das holen und damit habe ich mein Angebot auf Deutsch.

I: Ja, gut, aber das kann man ja.

B: Ja.

I: Das heißt, du hast jetzt schon das ideale berufliche Umfeld (lachend).

B: Ja, mache ich das im Unterricht? Schalte ich jetzt im Unterricht, was weiß ich, mein Youtube, mache ich das im Unterricht oder machen die Studenten das/

I: Ja, wie stellst du dir das idealerweise vor? Was bräuchtest du, damit es ideal funktionieren würde?

B: Aha! Ja, dann würde ich wahrscheinlich den Unterricht irgendwie komplett ändern. Dann wäre dieses, was weiß ich, Lehrbuch/ Also, sagen wir, ich hätte vier Stunden Unterricht in der Woche, dann würde ich wahrscheinlich Lehrbuch, was weiß ich, die Hälfte der Zeit und jetzt hier meine entsprechenden Themen auswählen. Naja, jetzt kann ich natürlich nicht das ganz Spannende nehmen, sondern ich muss ja irgendwie gucken, dass das Grundwortschatzvokabular ist. Ja, kann ich dir jetzt keine präzise Lösung geben, aber ich meine, wonach ich suchen würde, wäre, was weiß ich, das Thema gerade mit Bildern und Filmen und, was weiß ich, den Vokabeln und Leuten, die sprechen und Deutsche, die dazu Stellung nehmen. Ist ja alles vorhanden, ja. Ist ja alles vorhanden.

I: Bei vier Stunden, sagst du. Du machst ja im Moment auch vier Stunden, oder nicht?

B: Das erste Jahr ist vier Stunden, ja.

I: Sind auch vier Stunden, okay.

B: Was hätte ich denn dann/ Die Frage ist, habe ich dann meine Studenten, die ich/ Was ich habe, ist wahrscheinlich eher dieser Vorlesungscharakter. Ich würde vorstellen, was die Leute sagen, sprechen, spielen und so weiter. Ich weiß jetzt nicht, wie ich die Sprache trainiere, aber immerhin, das Hörverstehen würde ich verbessere-n (Dagmar - 26406L4, Pos. 425-437).

Hier wird deutlich, dass die Grundvoraussetzungen für den idealen Unterricht nicht automatisch zu einem idealen Unterricht führen, sondern dass die LK vielmehr sehr gut überlegen und planen muss, wie ihre Lernziele erreicht werden können. Dagmar stellt sich die Situation mit idealen vier Wochenstunden (was der eigenen Unterrichtssituation zur Zeit des Interviews entspricht) und der Verwendung von sozialen Medien, von lebensweltlichem Bild- und Filmmaterial, mit Gästen und muttersprachlichen Kommentaren in der Hälfte der Unterrichtszeit vor und kommt letztlich zu dem ernüchternden Schluss, dass ihr Unterricht, da sie „natürlich nicht das ganz Spannende nehmen“ kann, sondern in Abstimmung mit dem Lehrbuch mit dem Grundwortschatzvokabular arbeiten und weiterhin mit den ihr Kopfzerbrechen bereitenden Studierenden und ihren eigenen unzureichenden Chinesischkenntnissen klarkommen müsste, „eher (...) Vorlesungscharakter“ haben würde, sie aber „immerhin (...) das Hörverstehen“ verbessern würde. Die Antwort auf die Frage, wie sie auf diese Weise tatsächlich Wortschatz vermitteln würde, muss sie schuldig bleiben („Ich weiß jetzt nicht, wie ich die Sprache trainiere“). Es scheint so, dass die Sachzwänge, die ihre

eigenen sprachlichen Einschränkungen und die Unterrichtssituation in Taiwan ihr auferlegen, sie in eine Sackgasse führen, aus der sie den Weg erst noch finden muss.

4.1.2.1 Kernkategorie

Diskrepanz zwischen Anspruch/Selbstbild und Wirklichkeit: Die Unmöglichkeit eigene Vorstellungen zur WSA umzusetzen

Der Blick Dagmars auf die WSA in ihrem Unterricht in Taiwan ist geprägt durch die Wahrnehmung einer Diskrepanz zwischen ihren persönlichen Ansprüchen an guten Deutschunterricht, ihrem professionellen Selbstverständnis als LK sowie der damit verbundenen Erwartungen an die Lernenden auf der einen Seite und den eingeschränkten Möglichkeiten zur Umsetzung ihrer Ideale unter den gegebenen Rahmenbedingungen, mit denen sie sich Tag für Tag in ihren Kursen konfrontiert sieht, auf der anderen Seite. Insgesamt vermittelt das Interview mit ihr das Bild einer LK, die sich Sachzwängen ausgesetzt sieht, die sie stark in ihrer Entscheidungsfreiheit einschränken.

- **Lernhaltung: Erwartung und Wirklichkeit**

I: Die Sätze der Studierenden dann?

B: Welche Sätze der Studierenden? Die Sätze, die ich schreibe.

I: Ach du schreibst erstmal Beispielsätze an und lässt dann andere Sätze formulieren, bilden?

B: Ja, also ich meine, die Idee ist, dass man diese neuen Vokabeln hat und dann versucht, die Sprache zu aktivieren und Sätze bilden lässt.

I: Ja, aber es kommen keine Sätze so.

B: Es kommen keine Sätze, also schreibe ich diese Sätze an die Tafel. Dann gehe ich weiter mit den Übungen, es werden die Vokabeln, die eingeführt sind, was weiß ich, in Übungen konstruiert. Das ist dasselbe, auf Chinesisch, was weiß ich, die Antwort schreibe ich wieder an die Tafel. Soll ich weitermachen?

I: Ja, bitte, ich höre. Was dir noch einfällt.

B: Also, das Prinzip ist ja irgendwie relativ deutlich geworden. Dialogübungen, wieder auf Chinesisch erklären, um was es geht, dann Dialoge formulieren lassen und so weiter. Es sei denn, ich habe diese Idealgruppe, von der ich vorher/ Aber dann läuft es ja so, wie es laufen sollte. Also dann läuft es so, wie es laufen sollte, weil dann habe ich die Vokabeln ein bisschen vorgestellt, die Vokabeln sind klar, die Sätze sind vielleicht Unklarheiten, also erklärt man sie. Dann werden sie gelesen, gesprochen, Aussprache geübt, dann kommen die Aufgaben über Dialoge, ihre Fragen, dann ist Lernen, dann funktioniert Lernen. Und selbst da würde ich jetzt nicht anfangen, Wortfelder/ Weil ich bin froh, wenn die zehn, die ich jetzt gerade erklärt habe, wenn die da sind, also da würde ich jetzt nicht Wortfelder/ Fotos, die Fotos, das ist eine gute Geschichte. Aber ich würde nicht zu denen, die ich jetzt gemacht habe, dann noch/ Gott, ist ja gut, dass die schon mal solide sind, dass die da sind (Dagmar, Pos. 318-325).

Ich vergleiche einfach mal. Zum Beispiel, ich weiß jetzt nicht, ob (STADT IN CHINA), ob man das/ Aber (EBENDIESE STADT IN CHINA) war auch eine chinesische Sprache. Wenn man jetzt sagt, die Sprachen sind so unterschiedlich, weil vielleicht ist es unfair, wenn ich nach (HAUPTSTADT EINES NICHT DEUTSCHSPRACHIGEN ZENTRALEUROPÄISCHEN LANDES) gehe oder nach

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Deutschland gehe. Aber Sprachen lernen ist doch etwas,/ Ich bin bereit, ich bin neugierig und Sprachen lernen bedeutet, ich äußere mich, ich artikuliere mich, ich muss meine Aussprache üben, ich muss meine Aussprache irgendwie in Gang bringen, ich muss sie auch hören, ich möchte hören, ich baue Wortschatz auf, ich nehme meine Grammatik. Das ist doch Sprache lernen. Sprache lernen kann doch nicht stattfinden, wenn der Lehrer alles macht und ich neunzig Minuten einfach dasitze und höre, was der Lehrer erzählt, macht, sich engagiert. So, glaube ich nicht, dass man eine Sprache lernen kann in meinem Verständnis. Was fehlt, ja, diese Lernhaltung (Dagmar, Pos. 25).

=====

- **Methodik/Didaktik: Ideal und Wirklichkeit vor Ort**

Wenn die Unterrichtsrealität so ist, dass ich auf Chinesisch im Unterricht die ganze Zeit spreche, (...) welche Möglichkeiten habe ich da (...)? Also sagen wir mal so, das, was ich lese oder im Sommer die ganzen vielen Sachen, die ich dort dann auch sehe oder mit Kollegen besprechen kann/ Wenn ich hierher zurückkomme, dann sind diese Dinge alle interessant. Im Sommer kann ich sie auch einsetzen, MEHR. Und hier ist ein gewisser Prozess, der sich/ Jede Klasse ist ein bisschen anders, aber im Prinzip und im Grundton endet man immer mehr oder weniger in derselben Schiene (Dagmar, Pos. 231).

Wenn ich meine Sommerkurse (in Deutschland, MS) habe und eine neue Idee habe und meine sprinkelnden Leute habe, die, was weiß ich, egal, was ich anbiete, ich meine, wie ich es anbiete, wird es spannend sein, mitspringen und, was weiß ich, mitdiskutieren. In dem Rahmen geht das. Aber wenn ich hier in diesem Rahmen bin, in dem, was ich geschildert habe/ Wenn ich dazu verpflichtet bin, neunzig Minuten oder wie lange es auch immer ist/ Wenn ich dazu verpflichtet bin, das Unterrichtsgeschehen zu tragen in jeder Weise, wo setze ich da meine neue Idee ein (Dagmar, Pos. 235)?

=====

- **Rollenverteilung: Sprache als Hindernis**

I: Ich meine in deiner Rolle als Deutschlehrende. Du hast ja auch mit WSA zu tun und du bist nun mal eine Muttersprachlerin. Ist das gut für deine Arbeit oder ist das störend? Hilfreich? Wie würdest du das beschreiben?

B: Na, ich meine, von dem was ich vorher gesagt habe, ist es ja nicht gut. Das soll ja alles auf Chinesisch laufen, also ist es ja besser du hast da eine/

I: Also du meinst, es ist nicht gut, dass du nicht Chinesisch-Muttersprachlerin oder zumindest fließend in Chinesisch bist, so habe ich dich jetzt verstanden.

B: Also ich meine, was ich sage, ist ABSURD. Weil, würde ich einen anderen Kontext haben, würde ich über (HAUPTSTADT EINES NICHT DEUTSCHSPRACHIGEN ZENTRALEUROPÄISCHEN LANDES) oder China oder sonst was sprechen, dann würde das, was ich jetzt gerade sage, es wäre eine Absurdität. Aber HIER, in diesem Kontext, in dem ich bin, in dem ich gezwungen bin, die ganze Zeit Chinesisch zu sprechen, warum setze ich da nicht gleich jemanden hin, der Chinesisch spricht, dann/ Also das Chinesische ist das in Ordnung. (lacht) (Dagmar, Pos. 302-305).

=====

- **Selbstverständnis: Mediator vs. Frontperson**

I: Okay. Gut, dann wären wir jetzt bei dem großen Thema Selbstverständnis als Lehrende. Wie würdest du deine Rolle als Lehrende im Verhältnis speziell zu den Lernenden beschreiben?

B: (...) Nicht das, was ich bin. Also ich würde mich nicht sehen als der, der, was weiß ich, diese monokausale Richtung wirft, sondern so, wie ich mich sehen würde, ist dieses/ Der Mediator, der, was weiß ich, Impulse setzt, der Ideen gibt, der Texte gibt, der Arbeitsanweisungen gibt. Der Mediator, der Dinge anstößt und die Leute dann arbeiten, fragen, erarbeiten, diskutieren, so, das ist mein Selbstverständnis als Lehrende. Ich sehe mich nicht als die Frontperson, die gießt und dann nach Hause geht und gar nicht weiß, was jetzt eigentlich angekommen ist oder so. Also, das ist mein Selbstverständnis. Mediator. Mediator, Ideen geben. Was weiß ich, die ganzen Materialien geben, provozieren, Provokateur, der Austausch, Interaktion (Dagmar, Pos. 274-275).

4.1.2.2 Bedingungen

Bedingungen – *Warum, wann und wie ist es zu etwas gekommen? Warum wurde darauf in einer bestimmten Art und Weise in Form von bestimmten Handlungen/Interaktionen reagiert?* (vgl. Corbin und Strauss 2015: 158)

Die Bedingungen, die die Kernkategorie Dagmars näher beschreiben und die sie zu ihrer Vorgehensweise führen, umfassen die folgenden Aspekte:

- umfangreiche internationale Sprachlern- und lehrerfahrungen und -kompetenzen
- Sprechen als Kern des Fremdsprachenlernens
- WS durch Sprechen, Lesen und mit Wortkarten gelernt
- Selbstbild als Impulsgeberin/Mediatorin
- erwartet Interaktivität im Unterricht
- hat im Ausland ihren Unterricht als funktionierenden interaktiven Unterricht erlebt
- gezwungen Chinesisch zu sprechen
- Wahrnehmung negativer Lernhaltung bei Lernenden (kein Engagement, passiv, zeigen keine Reaktion, abgelenkt)
- muss Frontalunterricht machen
- Unterrichtslast liegt ausschließlich bei ihr
- WS nach Aussprache und Grammatik
- Einführungsphase besonders schwierig

Diese Aspekte lassen sich den folgenden Kategorien zuordnen:

- Erlebtes (die eigene Sprachenlernbiografie),
- Erkanntes (Selbstverständnis)
- Rollenverteilung

4. Ergebnisse der Datenanalyse

- Erprobtes (eigene Lehrerfahrungen)
- Erlerntes (Wissen und Kompetenzen)
- Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse, Sachzwänge, Problemwahrnehmung)
- Stellenwert der WSA
- Wahrgenommenes (Lernmotivation und Mitarbeit)
- Angestrebtes (Ziele – Vorlieben – Abneigungen)

Dagmar verfügt über WS-Lernerfahrungen in Englisch, Italienisch, Ungarisch, Portugiesisch, Latein und Griechisch und ist seit 25 Jahren als LK im Bereich Deutsch/Germanistik tätig, davon 8 Jahre in Taiwan. Zur Zeit des Interviews unterrichtet sie Sprach- und Fachkurse auf den Niveaus A1-B1. Außerhalb ihrer Tätigkeit in Taiwan hat sie in anderen Lerngruppen/-kontexten, z.B. in China (Hochschulkurse) und Deutschland (Kinder- und Jugendkurse, Hochschulsommerkurse), aus ihrer Sicht sehr erfolgreiche Lehrerfahrungen erlebt und ihre Kompetenzen als LK unter anderem auch durch Fortbildungen am Goethe-Institut in Deutschland erweitert (vgl. 5, 9, 231, 235). Als Lernerin hat sie selbst den WS der eigenen Fremdsprachen (Italienisch, Englisch, Ungarisch) mit Spaß und Erfolg durch aktive Verwendung vor allem beim Sprechen (vgl. 77, 79, 81, 101, 103, 407), mit Wortkarten (vgl. 383-385, 407) und durch viel Lesen auf- und ausgebaut (vgl. 105). Interaktion (vgl. 17, 33, 57, 275, 279, 317, 321) und Spaß (vgl. 5, 9, 15, 77, 81, 175, 393, 399) bilden die Hauptbestandteile von Dagnars Erwartungen an einen erfolgreichen Unterricht und sind damit auch die Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen. Sie sieht sich selbst als Impulsgeberin bzw. Mediatorin und möchte interaktiven Unterricht machen (vgl. 274-275). Von ihren Studierenden erwartet sie im Gegenzug Engagement und Mitarbeit, die ihr bei den Lernenden in ihren Kursen jedoch fehlen:

Von denen [den Lernenden, MS] ich [...] erwarte [...], sie bearbeiten die Texte, sie bearbeiten die Aufgaben, sie stellen die Fragen, sie stellen mich infrage, wenn sie irgendwas nicht verstanden haben. Sie diskutieren miteinander, sie diskutieren mit mir, sie fragen mich, sie fordern mich auf, das und jenes, was sie sonst noch alles wissen wollen, was ich vielleicht noch nicht angeboten habe. Ja, was erwarte ich von ihnen? Ich erwarte von ihnen, dass sie sich ständig mit der deutschen Sprache auseinandersetzen, dass ihr Wortschatz explodiert, dass sie eine Geflüssigkeit, eine Geläufigkeit haben in der Sprache, dass das passiert (Dagmar, Pos. 277).

Wenn ich eine Reaktion habe oder wenn ich etwas habe, mit dem ich arbeiten kann, dann ist es/ Ja, dann macht es unheimlich Spaß, dann ist es ein Hin-und-Her, ein, was weiß ich, Engagieren, eine Provokation, die beiden Seiten, glaube ich, Spaß macht. Die Studenten sind immer sehr zufrieden. Das ist, also wenn du es hier (in Taiwan, MS) wissen möchtest oder haben möchtest, muss ich sagen, dem ist hier überhaupt nicht so. Dem ist hier nicht so, nein (Dagmar, Pos. 15).

Der folgende Abschnitt, in dem Dagmar auf die Frage, wie WSA in ihrem Unterricht aussieht, antwortet, illustriert die Problematik, auf die sie in ihrem Unterricht trifft, noch deutlicher:

Ja, ganz konkret sieht das so aus, dass wir eine neue Lektion haben in dem Buch und dann erkläre ich auf Chinesisch, was die Thematik dieses Buches, also von dem Kapitel, ist. Dann schaue ich mir die Fotos an, erkläre/ Ich rede auf Chinesisch, bis jetzt ist noch kein Ton Deutsch gefallen. Auf Chinesisch erkläre ich, was auf den Fotos ist. Wäre doch toll, wenn ich jetzt hier DANACH diesen Wortschatz, wenn ich den erklärt habe, den zu aktivieren und sie sprechen zu lassen. Also ich spreche auf Chinesisch, was auf den Fotos ist, ich erkläre. Ich erkläre, um was es in diesem Kapitel geht. Dann haben wir dieses Vokabular hier Deutsch-Chinesisch und dann schauen wir die wichtigsten Vokabeln an. Hier Deutsch, ich lese die vor, eine Studentin liest dann die Chinesische Entsprechung vor, so die wichtigsten Vokabeln. So. Dann nehme ich mir, was weiß ich, wichtige Kerntexte vor, dann lese ich diese Texte vor und erkläre auf Chinesisch, was sie bedeuten. Dann nehme ich diese/ Ich nehme immer zehn Vokabeln und versuche, Sätze formulieren zu lassen. Also Vokabeln und eine Satzkonstruktion. Also ich schreibe die Vokabeln an die Tafel und dann schreibe ich die Sätze an die Tafel (Dagmar, Pos. 317).

Obwohl Dagmar an ihrer Abteilung die einzige Deutsch-Muttersprachlerin ist, ist die Unterrichtssprache in ihren Kursen interessanterweise nicht etwa Deutsch oder Englisch ist, sondern Chinesisch. Das gesamte Kollegium unterrichtet auf Chinesisch, so dass auch Dagmar sich gezwungen sieht – „es [wird] ja von uns auch erwartet“ (37) –, mit Chinesisch als Unterrichtssprache zu arbeiten, was sie für sich als „Handicap“ empfindet, das die „Unterrichtsgestaltung“ erschwert, da sie die Sprache nicht gut genug beherrscht (vgl. 17). Eine weitere Rechtfertigung dafür Chinesisch zu sprechen sieht sie in der Passivität, der fehlenden Neugier und der insgesamt negativen Lernhaltung der Lernenden in ihren Kursen in Taiwan: „... sie wünschen, in Ruhe gelassen zu werden“ (279). Aus Dagmars Sicht erfordert das Erlernen einer Sprache Neugier und die Bereitschaft zu aktiver Mitarbeit der Lernenden und „kann [...] nicht stattfinden, wenn der Lehrer alles macht und ich neunzig Minuten einfach dasitze und höre, was der Lehrer erzählt, macht, sich engagiert“, wie sie es in Taiwan erlebt (vgl. 25).

Dagmar muss auf Chinesisch unterrichten, da ohne Rückgriff auf das Chinesische, beispielsweise mit Deutsch oder Englisch als Unterrichtssprache, „niemand [sie] verstehen“ würde (vgl. 29).

Wenn du Studenten hast, die sagen, sie verstehen dich nicht, wenn/ Ich verstehe „Wo bu dong, wo bu dong, wo bu dong.“ (Chinesisch für „Das verstehe ich nicht. Das verstehe ich nicht. Das verstehe ich nicht.“, MS) [...] Wenn du das die ganze Zeit zu Ohren bekommst, dann wirst du aufhören, Deutsch zu sprechen, dann wirst du auch aufhören, eine Frage auf Deutsch zu formulieren beziehungsweise du wirst die Fragen auf Deutsch formulieren und sie sofort auf Chinesisch übersetzen beziehungsweise du wirst sie auf Deutsch formulieren, dann wirst du sie an die Tafel schreiben, dann wirst du sie auf Chinesisch übersetzen (Dagmar, Pos. 409-411).

Dieser Zwang, Chinesisch sprechen zu müssen, „zieht sich durch alle Jahrgänge. Wenn ich im dritten oder im vierten Jahr auch noch Chinesisch spreche, (...) das mache ich ja nicht, weil es mir Spaß macht, weil das kommt ja raus, dass ich das nicht als ideal empfinde“ (413).

4. Ergebnisse der Datenanalyse

WSA vollzieht sich in Dagmars Unterricht aus ihrer Sicht weitestgehend nur an der LK (vgl. 71, 317-318), die „[immer] die ganze Unterrichtslast“ (17) trägt, da die Lernenden im Unterricht und auch zu Hause nur geringe Eigeninitiative zeigen, so dass sie unter den gegebenen Rahmenbedingungen nur wenig Potential zur Realisierung eines interaktiven (WS-)Unterrichts sieht. Auch mit der Arbeit in Gruppen hat Dagmar eher negative Erfahrungen gemacht und spricht in diesem Zusammenhang geradezu mit Empörung von „Plauderverein[en]“ (59), in denen die Lernenden durch ihre Smartphones abgelenkt werden. Auch hier wird deutlich wie groß die Diskrepanz zwischen Dagmars Selbstbild und der Realität in Taiwan für sie ist. Angesichts der Unterrichtssituation, mit der sie sich in Taiwan konfrontiert sieht, fühlt sie sich hilflos. Es scheint ihr nahezu unmöglich zu sein, sich selbst und ihre Ideen zur WSA zu verwirklichen:

Ja, die Generation Smartphone und Plaudern, das sind auch Dinge, die ich hier kennengelernt habe. Also ich hätte nie gedacht, dass ich mal unterrichten würde, dass man hier den Plauderverein hat und dann hier die Leute, die ins Telefon schauen und die anderen, die wieder mit Anderem beschäftigt sind. Also das ist eine Unterrichtsrealität, von der ich/ Also ich hätte nie gedacht, dass ich mich damit konfrontieren würde. Inzwischen, ich kann es nicht ändern. Also, ich kann es nicht ändern, sondern arbeite mit so einer Unterrichtssituation und ja, wenn ich dann Gruppenarbeit mache, würde ich so also sozusagen die Freikarte dafür jetzt geben wirklich, Smartphone zu nehmen und weiter zu plaudern (Dagmar, Pos. 59).

Hierzu passt auch ihre Aussage in einem späteren Abschnitt: „Wenn ich dazu verpflichtet bin, das Unterrichtsgeschehen zu tragen in jeder Weise, wo setze ich da meine neue Idee ein“ (235)? Nur „wenn ich das Szenario habe und wenige Studenten, die etwas machen wollen“, dann kann es zu einem aus Dagmars Sicht zufriedenstellenden Unterricht kommen, denn diese Studierenden „erwarten [...] von mir, dass ich schaue, wo ihre Probleme sind, auf diese Probleme eingehe, die Probleme erläutere, sie auffordere, ihre Übungen zu machen“ (279). Wie Dagmar sich darüber hinaus ein für beide Seiten gewinnbringendes funktionierendes Unterrichtsszenario vorstellt, wird in der folgenden Passage deutlich:

Wenn ich eine Reaktion habe oder wenn ich etwas habe, mit dem ich arbeiten kann, dann ist es/ Ja, dann macht es unheimlich Spaß, dann ist es ein Hin-und-Her, ein, was weiß ich, Engagieren, eine Provokation, die beiden Seiten, glaube ich, Spaß macht. Die Studenten sind immer sehr zufrieden. Das ist, also wenn du es hier wissen möchtest oder haben möchtest, muss ich sagen, dem ist hier überhaupt nicht so. Dem ist hier nicht so, nein (Dagmar, Pos. 15).

Das Reagieren der Lernenden auf den Input der LK, ihre aktive engagierte Mitarbeit bei der Ausgestaltung des Unterrichts, der rege, durchaus auch kontroverse Austausch zwischen LK und Lernenden, der Spaß am Lernen und Unterrichten – all das sind aus Dagmars Sicht notwendige Voraussetzungen, die erst einen sinnvollen Deutschunterricht und damit auch eine sinnvolle WSA ermöglichen. Rahmenbedingungen, in denen diese Voraussetzungen nicht gegeben sind, widerstreben ihrem gesamten professionellen Selbstverständnis als Impulsgeberin, Mediatorin und Provokateurin von Interaktion:

Also ich würde mich nicht sehen als der, der, was weiß ich, diese monokausale Richtung wirft, sondern so, wie ich mich sehen würde, ist dieses/ Der Mediator, der, was weiß ich, Impulse setzt, der Ideen gibt, der Texte gibt, der Arbeitsanweisungen gibt. Der Mediator, der Dinge anstößt und die Leute dann arbeiten, fragen, erarbeiten, diskutieren, so, das ist mein Selbstverständnis als Lehrende. Ich sehe mich nicht als die Frontperson, die gießt und dann nach Hause geht und gar nicht weiß, was jetzt eigentlich angekommen ist oder so. Also, das ist mein Selbstverständnis. Mediator. Mediator, Ideen geben. Was weiß ich, die ganzen Materialien geben, provozieren, Provokateur, der Austausch, Interaktion (Dagmar, Pos. 275).

Dagmars Ansicht nach sollte die Aussprache im Anfängerunterricht an erster Stelle stehen, denn ohne eine richtige Aussprache „werde ich immer blockiert sein“. An zweiter Stelle kommen bei ihr die sprachlichen Strukturen, die aus ihrer Sicht die Grundlage für das Verständnis, wie eine Sprache funktioniert, bilden. Diese Strukturen müssen die Lernenden dann mit Wörtern „füllen“, um so Sätze zu bilden und sich über die darin vermittelten Bedeutungen ausdrücken zu können (vgl. 119). Ab dieser Stufe kann es den Lernenden selbst überlassen werden, wie sie weiter vorgehen und mit welchen Themen- und Wortfeldern sie sich befassen:

Der eine liest wie wahnsinnig, der will vom ersten Jahr lesen, was er kriegt in der Fremdsprache oder er nimmt Übersetzungen, ist ja völlig Wurst. Den anderen interessiert, was weiß ich, Menschen und Kultur und um was es geht im Spezialitätenrestaurant und der andere nimmt die Filme und die Musik oder sonst irgendwas. Also dann kommt der gesamte andere Rest dazu und kann dann aufgefüllt werden, je nach Interesse (Dagmar, Pos. 119).

Als besonders schwierig bei der WSA stuft Dagmar die Phase der Einführung von neuem WS ein, besonders dann, wenn keine verwandten Wörter bekannt sind und so die Möglichkeit zur Anknüpfung an bereits bekannten WS fehlt (vgl. 371-381). Neben dem Bedeutungsaspekt und der Schreibweise verweist sie auch auf Notwendigkeit zur Beherrschung der richtigen Aussprache, die diese Phase besonders schwierig machen. Ist ein Wort einmal eingeführt („der Sprung rein“ (371)), so sei es einfach, über Ableitungen und Übungen zu einer Festigung und zum Ausbau des WS-Wissens zu gelangen.

4.1.2.3 Handlungen/Interaktionen

Handlungen/Interaktionen – *Welche Bedeutung (als Problem, als Ziel, ...) wurde bestimmten Bedingungen/Umständen oder Ereignissen zugeschrieben? Welche konkrete Handlung/Interaktion wurde ausgeführt, um das Problem zu bewältigen oder das Ziel zu erreichen?* (vgl. Corbin und Strauss 2015: 158)

Die Handlungen und Interaktionen im Hinblick auf die Kernkategorie und die von Dagmar wahrgenommenen Bedingungen umfassen die folgenden Aspekte:

- deutet Rahmenbedingungen/Unterrichtssituation als Hindernis
- greift zu ihr widerstrebenden Methoden
- Aufgabe des Deutschen als Unterrichtssprache

4. Ergebnisse der Datenanalyse

- übernimmt die volle Unterrichtslast
- WSA findet als Hausaufgabe statt
- punktuelle Vermittlung von Lernmethoden
- empfiehlt Lernen mit Wortkarten, das wiederholte Schreiben, Hören und Sprechen von WS und das Verknüpfen von WS und Grammatik in Sätzen
- Versuch, die Lernenden durch Tests zu motivieren bleibt aus
- nur im Ausnahmefall der Idealgruppe Erfahrung funktionierenden Lernens (Feedback und aktive Mitarbeit)

Diese Teilaspekte gehören zu den Kategorien:

- Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse, Problemwahrnehmung)
- (fehlende) Selbstverwirklichung
- Strategien zum Umgang mit WSA (effektive Lernmethoden)
- Problemlösungsstrategien (Anpassung der eigenen Vorgehensweise, Unterstützung einzelner außerhalb des Unterrichts)
- Erlerntes (Wissen und Kompetenzen)
- Interaktion LK-Lernende (im Unterricht und außerhalb)

Die Rahmenbedingungen, mit denen Dagmar sich in Taiwan konfrontiert sieht, sind für sie in erster Linie ein Hindernis, das auch sinnvolle WSA enorm erschwert oder gar unmöglich macht. Um dennoch die Kursziele zu erreichen, greift sie zurück auf Methoden, die ihr eigentlich widerstreben. In ihrem Unterricht stellt Dagmar Fragen mit dem neuen WS und beantwortet sie selbst, nennt zusätzliche Beispiele oder schreibt sie an und übersetzt sie dann direkt ins Chinesische, damit die Lernenden sie auch verstehen, macht Übungen, lässt die Lernenden zu Hause Sätze mit dem neuen Vokabular aufschreiben oder Sätze und Texte selbst formulieren, lässt sie Wortkarten schreiben und auswendig lernen (vgl. 317-325, 331-335, 411). In diesem Zusammenhang reflektiert sie auch ihr eigenes Handeln und kommt zu dem Schluss, dass ihre Vorliebe für die Arbeit mit Wortkarten, die sie in ihrem eigenen Unterricht als effektive Lernmethode vermittelt, bei der WSA aus ihrer eigenen Lernbiografie stammt, wo sie diese Methode mit Erfolg einsetzte, während sie etwa das Festhalten von Wortfeldern in Assoziogrammen als weniger erfolgreich erlebte („die finde ich in der Unterrichtsarbeit selbst wirklich sehr, sehr schwer“ (181); vgl. auch 407).

Obwohl Dagmar in ihrer eigenen Lernbiografie das Sprechen in der Fremdsprache und das direkte Erleben der gesprochenen Fremdsprache im Unterricht als wichtigsten Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses erlebte – so spricht sie etwa von den sehr

positiven Erinnerungen an den Unterricht bei einem Englischlehrer in ihrer achten Schulklasse, der von Anfang an Englisch sprach, und wo die Klasse „unheimlich schnell Englisch gelernt [hat] mit sehr viel Spaß und Freude“ (81) – und Sprechen und Lesen aus ihrer Sicht die effektivsten Methoden für einen schnellen Ausbau des eigenen WS sind (vgl. 19, 75, 77, 79, 81, 103, 105, 383), gibt sie in ihrem Unterricht in Taiwan das Deutsche als Unterrichtssprache auf und spricht hauptsächlich Chinesisch, eine Sprache, die sie selbst nur unzureichend beherrscht und als ihr Handicap sieht (vgl. 17).

Am „Anfang des Jahres“ (335) gibt Dagmar einen eher allgemeinen, einmaligen Hinweis auf die große Bedeutung von WS für das Erlernen des Deutschen und hält zum intensiven Lernen von WS an. Auch ihre Hinweise zu effektiven Lernmethoden sind punktuell und stellen für sie ein Angebot dar, das die Lernenden in Eigenverantwortung annehmen und umsetzen oder ausschlagen können.

Ich mache es am Anfang. Also ich mache es am Anfang von einem Studienjahr oder am Anfang, ja? Einheit, Vokabeln lernen, wie lerne ich Vokabeln. Aber, also ich mache es und dann vertiefe ich das nicht mehr. Dann ist es erklärt, gesagt, vorgestellt, angeboten, dann/ (Dagmar, Pos. 385)

Sie empfiehlt WS-Lernmethoden wie das Lernen mit Wortkarten, das wiederholte Schreiben, Hören und Sprechen von WS und das Verknüpfen von WS und Grammatik in Sätzen (vgl. 381-385). Erstaunlich ist, dass Dagmar trotz der Passivität ihrer Lernenden scheinbar nicht mehr versucht, sie durch regelmäßige Leistungsmessungen in Form von WS-Tests zur WSA zu bewegen. Zu diesem Thema sagt sie im Interview nur „Vokabeltest ist doch langweilig, oder? Macht ja niemand gerne“ und ordnet diese Form der Leistungsmessung unter der Kategorie negative Erfahrungen mit Unterrichtsaktivitäten bei der WS-Vermittlung ein (vgl. 392-397).

Nur in seltenen Ausnahmefällen, „wenn alle die Studenten, die eigentlich gar nicht da sein wollen, nicht da sind“ (51), kann ein für Dagmar „ideales Lernumfeld“ (53) entstehen. Erst dann kommt es zu einem Austausch zwischen motivierten Lernenden und der LK, in dem sie die Fragen und Probleme der Lernenden klärt und ihr Verständnis für den Lernstoff im Zusammenspiel mit ihnen festigen kann (vgl. 51-53). Auch der folgende Abschnitt illustriert die Vorgehensweise Dagmars mit einer solchen „Idealgruppe“, die sie leider nur sehr selten antrifft:

Es sei denn, ich habe diese Idealgruppe, von der ich vorher/ Aber dann läuft es ja so, wie es laufen sollte. Also dann läuft es so, wie es laufen sollte, weil dann habe ich die Vokabeln ein bisschen vorgestellt, die Vokabeln sind klar, die Sätze sind vielleicht Unklarheiten, also erklärt man sie. Dann werden sie gelesen, gesprochen, Aussprache geübt, dann kommen die Aufgaben über Dialoge, ihre Fragen, dann ist Lernen, dann funktioniert Lernen. Und selbst da würde ich jetzt nicht anfangen, Wortfelder/ Weil ich bin froh, wenn die zehn, die ich jetzt gerade erklärt habe, wenn die da sind, also da würde ich jetzt nicht Wortfelder/ Fotos, die Fotos, das ist eine gute Geschichte. Aber ich würde nicht zu denen, die ich jetzt gemacht habe, dann noch/ Gott, ist ja gut, dass die schon mal solide sind, dass die da sind (Dagmar, Pos. 325).

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Hier spricht Dagmar also von der Einführung des WS, von der Schreibweise und Aussprache, von der rezeptiven Verwendung in Satzzusammenhängen, von Übungen zur Festigung und von der Anwendung in Dialogsituationen. Als LK initiiert sie hier die WSA und begleitet und unterstützt die Lernenden durch Beantwortung von Fragen und Arbeitsanweisungen bei der Einübung und Festigung. Erneut wird hier deutlich, wie wichtig für Dagmar bei der WSA das Feedback und die Beteiligung der Lernenden sind. Diese müssen selbst aktiv werden, damit der WS gelernt werden kann. Auch außerhalb des Unterrichts engagiert sich Dagmar für die wenigen lernaktiven und motivierten Studierenden – die wie sie unter den gegebenen Rahmenbedingungen zu leiden haben – und bietet ihnen Prüfungsvorbereitung, Beratung und den allgemeinen offenen Austausch im Gespräch an:

I: Hast du außerhalb des Unterrichts Kontakt zu deinen Lernenden hier?

B: Ja, habe ich und das sind ganz diverse Kontakte. Das sind die/ Zum Beispiel Kontakte/ Der, der die Zertifikatprüfung vorbereiten möchte. Also der kommt jede Woche einige Stunden, das heißt, ich möchte jetzt/ oder wie gehe ich vor. Also mit dem bereite ich die Prüfung vor zum Beispiel. Oder die andere möchte als Au-Pair nach Deutschland gehen, dann suchen wir die Au-Pair-Familie aus, was weiß ich, gucken die Sachen an. Oder die Studenten, die unsere Partner-Uni (NAME EINER DEUTSCHEN STADT), die dort hingehen, ja, bearbeiten wir, was wird zu erwarten sein, wie bereite ich das vor, wann fängt das an, was passiert in Deutschland, also die gesamte Vorbereitung, der Bereich. Dann einige Studenten, die sich gerne über, was weiß ich, Homosexualität und Filme oder so/ suchen Gesprächskontakte oder es geht stundenlang (lacht) über solche Sachen. Eine Studentin liebt Literatur. Dann, glaube ich, auch Studenten vom Industrial Design, da sind Leute, die herkommen und über Gott und die Welt oder so irgendwas/ Ja (282-283).

4.1.2.4 Konsequenzen

Tatsächliche oder erwartete Konsequenzen – Welche Ergebnisse sollen (für mich selbst oder für andere) durch die Handlungen/Interaktionen erreicht werden? Was wird bei Nichthandeln erwartet? Zu welchen Ergebnissen führen die Handlungen/Interaktionen? (vgl. Corbin und Strauss 2015: 159)

In Bezug auf die tatsächlichen oder erwarteten Konsequenzen aus ihrem Handeln finden sich in Dagmars Aussagen die folgenden Aspekte wieder:

- Resignation
- Anpassung an die negativen Rahmenbedingungen - Akkommodation
- niedrige Lehrmotivation
- niedrige Erwartungshaltung
- Verzicht auf Hilfsmittel
- Mangel an Abwechslung und Vielfalt bei der WSA
- Verstärkung der niedrigen Motivation der Lernenden

- fehlende Möglichkeiten der Befriedigung der drei Grundbedürfnisse der SDT nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit
- niedrige SWE

Diese Aspekte lassen sich wiederum den folgenden Kategorien zuordnen:

- Akkommodation
- Amotivation (fehlende Motivation etwas zu ändern)
- niedrige SWE
- Selbstverständnis
- Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse)

Dagmar hat sich mit der für sie schwierigen Unterrichtssituation abgefunden, setzt ihre eigenen Ansprüche an sich selbst und an die Lernenden herab und resigniert. Sie erwartet von ihren Lernenden geradezu, dass sie unmotiviert sind und durch ihr fehlendes Engagement und das Ausbleiben von Feedback ihre Einschätzung der Situation bestätigen. Dagmar verzichtet auf mögliche Werkzeuge, die ihr beim Umgang mit der angetroffenen Diskrepanz helfen und zu einer ausgeglicheneren Verteilung der Unterrichtslast führen könnten, wie etwa eine stärkere Einbeziehung des Englischen als Unterrichtssprache oder die Nutzung von Gruppenarbeit als Sozialform. Durch ihre Übernahme der gesamten Unterrichtslast und die Vermeidung von kooperativen Lernansätzen erhofft Dagmar sich zum einen ein höheres Verständnis für den besprochenen WS und die von ihr angeführten Beispiele und Übungen auf Seiten der Lernenden, zum anderen ein Ausbleiben von zusätzlicher Ablenkung der Lernenden in den Phasen der WS-Erschließung und Einübung und somit einen möglichst hohen Grad der Konzentration auf das Unterrichtsgeschehen. Sollte sie nicht auf die angetroffenen Rahmenbedingungen reagieren und stattdessen nach ihren Idealvorstellungen unterrichten, wie sie es in anderen Lernumgebungen getan hat, so befürchtet sie, dass es zu einem Stillstand des Unterrichts kommen würde, da sie aufgrund ihrer Erfahrung mit den Lernenden zu dem Schluss kommt, dass diese Lernenden weder gewillt noch in der Lage wären, einem solchen Unterricht zu folgen oder ihn mitzutragen und so auch die Kursziele nicht zu erreichen wären.

Positive Aspekte ihrer Tätigkeit als LK zeigen sich Dagmar nur in Ausnahmefällen. Sie scheint nicht mehr nach positiven Auswegen aus ihrer Zwickmühle zu suchen, sondern hat ihre Vorgehensweise den negativen Rahmenbedingungen, wie sie von ihr wahrgenommen werden, angepasst und ersetzt ihr kollaboratives, interaktives Konzept von Unterricht durch Methoden des Frontalunterrichts. Dadurch ergibt sich ein Mangel an Abwechslung und Vielfalt bei der WSA, was weder für die Motivation und das Interesse der Lernenden noch für die Umsetzung von Dagmars Idealvorstellungen hilfreich sein dürfte. Dagmar ist durch die Bedingungen, unter denen sie arbeitet in ihrer

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Selbstverwirklichung und der Umsetzung ihrer Idealvorstellung von Unterricht und WSA stark eingeschränkt. Um mit der Terminologie der SDT zu sprechen, sind ihr die Möglichkeiten zur Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Autonomie und nach konkreter Umsetzung ihrer Kompetenz in ihrem Unterricht genommen, und auch die soziale Eingebundenheit ist im Unterrichtskontext nicht gegeben. Daher ist auch mit einer niedrigen SWE Dagmars in Bezug auf die Auflösung der Diskrepanz zwischen ihrem eigenen Selbstverständnis, ihrem Wissen und ihren Kompetenzen die WSA betreffend und den Abläufen in ihrem Unterricht zu rechnen, wodurch sich wiederum auch ihre scheinbar fehlende Motivation, die Situation durch alternative Methoden und Herangehensweisen zu ändern, erklären ließe.

Phipps und Borg (2009) nennen diese Art der fehlenden Übereinstimmung zwischen Anspruch und Wirklichkeit, zwischen Überzeugung und Unterrichtspraxis bei LK *tensions* und definieren sie mit Freeman als „divergences among different forces or elements in the teacher’s un132ft hending of the school context, the subject matter, or the students“ (Freeman 1993: 488). LK sind sich dieser *Spannungen* demnach durchaus bewusst und führen sie auf von außen auferlegte Einschränkungen ihrer Entscheidungsfreiheit etwa durch Lehrplanvorgaben, zeitliche Einschränkungen, Prüfungstermine und die Vorlieben und Erwartungen der Lernenden zurück (vgl. Phipps und Borg 2009, 381 und 387). Die unterschiedlichen Ausprägungen dieser Spannungen illustrieren die Autoren sehr anschaulich mit den folgenden Beispielen, die durch weitere Faktoren (spezifische Prüfungserfordernisse, Unterrichtsmanagement usw.) ergänzt und in ihrer tatsächlichen Mehrdimensionalität noch besser erfasst werden können:

I believe in X but my students expect me to do Y.

I believe in X but my students learn better through Y.

I believe in X but the curriculum requires me to do Y.

I believe in X but my learners are motivated by Y.

I believe in X but I also believe in Y (Phipps und Borg 2009: 387–388).

Aus der Perspektive der SDT (Deci und Ryan 1993; 2004) wird durch diese Diskrepanz vor allem das Grundbedürfnis nach der Erfahrung von Autonomie gemindert. Zugleich muss jedoch auch festgestellt werden, dass in diesen Spannungen zwischen Erwartung und Realität auch eine Ansatzmöglichkeit liegt, die Unterrichtspraktiken von LK besser zu verstehen und positiv zu beeinflussen. Zentrales Element ist dabei nach Phipps und Borg (vgl. Phipps und Borg 2009: 388–389) die Bewusstmachung der bestehenden Divergenzen durch Reflexion im Dialog mit Forschenden und anderen LK im Rahmen von Aus- und Fortbildung sowie in der Forschung.

4.1.3 Carmen: Logische Kategorien als Ausgangspunkt

Carmen stammt aus Taiwan. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 46-55 Jahre alt und unterrichtet seit 14 Jahren Deutsch. Neben ihrer Erstsprache Chinesisch spricht sie auch Englisch und Deutsch. Sie gibt Kurse auf den Niveaustufen A1 bis C1 des GER und

arbeitet als Vollzeitkraft im Rang einer Assistant Professorin im Undergraduate und Graduate Programm für deutsche Sprache und Literatur einer Universität im Süden Taiwans. Pro Woche unterrichtet sie dort 10-12 Stunden. Daneben gibt sie zeitweise bis zu vier Stunden pro Woche an einer zweiten Universität im Süden Deutschlands Unterricht. Ihre Hochschulausbildung in den Bereichen Germanistik, Sprach- und Literaturlehrforschung und DaF, die sie mit einem Dokortitel abschloss, durchlief sie in Taiwan (B.A. und M.A.) und Deutschland. Im Verwaltungsbereich ist Carmen eingebunden in die Arbeit der für die Kursplanung und -entwicklung zuständigen Institutsstellen und als offizielle Prüferin beteiligt an den Sprachstandsprüfungen des Goethe-Instituts und des ÖSD im Süden Taiwans. Das Institutskollegium besteht aus acht bis neun Vollzeit- und vier bis sechs Teilzeitkräften. Im Sprachunterricht verwendet sie die Lehrwerke *Schritte International*, *Passwort Deutsch* sowie *Deutsch für 30 Tage*, während im Landeskundeunterricht *Deutschland in Geschichte und Gegenwart. Ein Überblick* zum Einsatz kommt.

Sie ist der Meinung, dass Wortschatz im DaF-Unterricht ihrer Erfahrung nach zugunsten anderer Bereiche vernachlässigt wird (*stimme zu*) und stimmt darüber hinaus der Meinung, dass im DaF-Unterricht mehr WSA betrieben werden sollte, voll zu (*stimme voll zu*).

Das Interview mit Carmen fand in gegenseitiger Absprache als Skype-Interview statt. Tonqualität und Internetverbindung waren auf beiden Seiten gut. Nur an einigen wenigen Stellen musste ich Carmen aus akustischen Gründen bitten, ihre Aussagen zu wiederholen bzw. näher ans Mikrofon zu gehen.

Da wir uns bereits seit vielen Jahren über die gemeinsame Teilnahme an Fortbildungen und Tagungen im In- und Ausland sowie durch Zusammenarbeit im Bereich von studentischen Wettbewerben und gegenseitige Einladungen zu Vorträgen kannten, war die Gesprächsatmosphäre entspannt und angenehm.

Carmens Werdegang und Motivation (Schlüsselbegriffe als Lesehilfe markiert)

Wie bereits bei Carla und Dagmar soll auch bei Carmen zunächst ein Einblick in den beruflichen Werdegang und die Motivation der IP als LK gewährt werden. Die folgende Passage aus dem Anfang des Interviews bietet hier eine gute Übersicht:

B: Also, okay, ich versuche es. **In meiner Studienzeit** an der Uni (NAME EINER STADT IN DEUTSCHLAND), ich habe in (NAME DER STADT IN DEUTSCHLAND) ein paar Jahre lang studiert und promoviert, damals **kam ich auf die Idee, Lehrerin zu sein**. Als ich meine **Dissertation** beendet hatte, habe ich mir überlegt, was ich mache, entweder in Deutschland bleiben oder nach Hause, nach Taiwan zurückzukehren. Und dann habe ich mir **überlegt, was man mit dem Doktorhut machen kann**, entweder **in Deutschland Aussiedler, Deutsche, Ausländer**, Deutsch zu unterrichten oder **in Taiwan Deutsch zu unterrichten**. Also das habe ich mir damals schon überlegt. [...] Und daher war mir klar, dass ich mit großer Wahrscheinlichkeit **mehr Chancen hätte, in Taiwan eine Stelle zu bekommen**. Und Gott sei Dank, hat mein Institut hier an der Uni in (NAME EINER STADT IN TAIWAN) tatsächlich, die waren damals noch ganz neu, eine neue Universität, und die brauchten noch Lehrkräfte. Und daher,

4. Ergebnisse der Datenanalyse

ich finde, **die Zeit war gut für mich**, als ich damals mein Studium in Deutschland beendet habe, und dann habe ich ein **Angebot von hier bekommen**, ein Angebot, zuerst habe ich am (NAME EINER UNIVERSITÄT IN TAIWAN), damals noch College, bekommen. Aber leider habe ich das nicht wahrgenommen, obwohl ich auch selbst dort studiert hatte. Ich habe auch **am Anfang Deutsch unterrichtet**, also nach dem Studium, der Promotion, ein Semester lang an der (NAME EINER UNIVERSITÄT IN TAIWAN) gearbeitet als **Teilzeitlehrerin**. Die haben mir **sofort eine Stelle angeboten**, aber ich denke, ich habe mich beworben sowohl bei der (NAME EINER UNIVERSITÄT IN TAIWAN, JETZIGER ARBEITGEBER), diese (FACHLICHE AUSRICHTUNG DER UNIVERSITÄT), als auch an der (NAME EINER ANDEREN UNIVERSITÄT IN TAIWAN). Und die (NAME DER LETZTGENANNTEN UNIVERSITÄT IN TAIWAN) hat mir zuerst angeboten, aber ich habe das nicht wahrgenommen, sondern auf die (NAME EINER UNIVERSITÄT IN TAIWAN, JETZIGER ARBEITGEBER) gewartet. Und **glücklicherweise habe ich auch diese Stelle hier** bekommen. Und seitdem arbeite ich hier **an der Uni**. Das ist schon fast **vierzehn Jahre** lang.

I: Ja, okay. Gibt es darüber hinaus vielleicht auch noch **persönlichere Faktoren**, die da mit eine Rolle spielen, die dich motivieren als Deutschlehrerin?

B: J-. Richtig. - Als Deutschlehrerin? Als Deutschlehrerin, ich habe **seit ich 15 Jahre alt war Deutsch gelernt**, und dann habe ich gedacht, ich kann **mit dieser Fremdsprache bestimmt einen Beruf finden**, aber was, wusste ich nicht. Erst **nach der Promotion** war der Beruf als Lehrerin ein bisschen **klarer**. Also **früher** war das **nicht so konkret**. Es gibt sehr viele Möglichkeiten, man kann auch **als Beamter arbeiten**, bestimmte staatliche Prüfungen bestehen, und dann kann man in Taiwan Beamtin werden. Aber man muss die **staatliche Prüfung** bestehen, das ist die Voraussetzung. Und da habe ich das auch mal **probiert**, während ich hier an der Uni studierte, damals an der (NAME EINER UNIVERSITÄT IN TW) studierte, habe ich es schon mal probiert, aber **leider nicht so geschafft**. Und daher (??? nachher?) habe ich ein **Stipendium vom DAAD** bekommen und dann bin ich ins Ausland gegangen, also **direkt nach Deutschland**, und da habe ich auch ein paar Jährchen, also **ein paar Jahre verbracht**, zuerst in (NAME EINER DEUTSCHEN STADT) und dann danach in (NAME EINER DEUTSCHEN STADT), (NAME EINER UNIVERSITÄT IN DIESER STADT).

I: Hast du konkret direkt Deutsch als Fremdsprache studiert oder Germanistik?

B: Am Anfang war es **Germanistik**. Am Anfang studierte ich, das war 1988, Winter 88, in (NAME EINER DEUTSCHEN STADT), also drei Semester lang habe ich dort Germanistik studiert. Also ich denke, ich habe meine Magisterarbeit an der (NAME EINER UNIVERSITÄT IN TW) geschrieben, und dann, das war Germanistik, und dann habe ich gedacht, ja, Germanistik kann man fortsetzen, und daher, am Anfang war es **eher literaturwissenschaftlich orientiert**. Und dann, danach, nach drei Semestern habe ich einen anderen Betreuer gefunden, also das heißt mit dem ersten Betreuer mit dem ersten Thema kam ich nicht klar, und daher habe ich ein **Thema gewechselt**. Und das ist von (THEMA DER DOKTORARBEIT), eine Analyse war das, das war das erste Forschungsthema, und das hat leider am Anfang nicht so richtig geklappt, und daher habe ich gewechselt, und gewechselt von (NAME EINER DEUTSCHEN STADT) nach (NAME EINER DEUTSCHEN STADT) an die (NAME EINER DEUTSCHEN UNIVERSITÄT). Und da habe ich auch weiter Germanistik studiert und **dann auch DaF**. Wir nannten das **Sprachlehrforschung** an der Uni. Und ich habe da **Literaturlehrforschung** erforscht, nicht Sprache, nicht Deutsch als Fremdsprache, sondern **deutsche literarische Texte zum Einsatz in Taiwan**. Daher, das ist Literaturlehrforschung.

I: Und das war auch bei der Promotion dann dein Hauptbereich?

B: Richtig. Und Deutsch als Fremdsprache war dann ein Zusatzstudium in dieser Sprachlehrforschung.

I: Also du hast beides gemacht, du hast sowohl den germanistischen Hintergrund als auch die praktische Ausbildung als Sprachlehrende.

4.1 Einzelfalldarstellung

B: Ja. Man sollte damals Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft in Germanistik studieren, und dazu sollte man auch DaF machen. Ich denke, wenn ich eine **Lehrerin in Taiwan** werden möchte, dann **muss ich auch DaF, etwas Praktisches** im Fachbereich besuchen.

I: Aber in deinem **beruflichen Alltag jetzt** heutzutage spiegelt sich beides wider.

B: Auf jeden Fall. Ja.

I: Germanistische als auch DaF Elemente bei dir, ne?

B: Eher **mehr DaF als Literatur**. Hier an der Uni, das ist eine **technische Uni** und wir haben **leider nur Sprachkurse**, und ziemlich praktisch orientiert, ja **auf Wirtschaftsdeutsch orientiert**. Wenig Literaturunterricht, und daher, wir haben **nur einen Literaturunterricht**, als Hauptfach. Seit dem ersten Tag wusste ich, dass man hier **keine Chance mit Literaturwissenschaft als Forschungsthema für eine Habilitation** hat. Daher denke ich, dann **muss ich Sprachlehrforschung als Schwerpunkt für weitere Forschungsgebiete** nehmen.

I: Ja. Verstehe. Würdest du sagen, deine Tätigkeit als Deutschlehrerin ist eine Art **Traumjob** für dich?

B: Auf jeden Fall **ein sehr guter Job**. Ich bin deswegen sehr dankbar, dass ich so **eine Berufung** bekommen habe. Ich bezeichne das als eine Berufung in dem Sinne, ich denke, irgendwie ist das **vorbestimmt**. Und ich bin auch sehr **froh**, dass ich so eine **Vollzeitstelle bekommen** habe (Carmen, Pos. 7-23).

Auch Carmens Weg zur Tätigkeit als Deutschlehrkraft verlief nicht ganz geradlinig. Schon mit 15 Jahren begann sie, Deutsch zu lernen und hegte den Wunsch, mit dieser Fremdsprache einen Beruf zu finden. Während ihres Studiums in Taiwan scheiterte sie an der Aufnahmeprüfung für den Staatsdienst und entschloss sich dann, über ein Stipendium nach Deutschland zu gehen, wo sie nach einem Ausrichtungs- und Hochschulwechsel im Fach Sprachlehrforschung mit Schwerpunkt Literaturlehrforschung promovierte und zugleich eine Zusatzausbildung im Fach DaF absolvierte. Erst nach diesem mehrjährigen Deutschlandaufenthalt erkannte sie die Tätigkeit als Deutschlehrkraft als den ihr „vorbestimmten“ Weg im Sinne einer „Berufung“. Nach ihrer Rückkehr nach Taiwan arbeitete sie zunächst als Teilzeitkraft an einer Universität und trat dann, noch im Jahre ihrer Promotion, eine Vollzeitstelle bei ihrem aktuellen Arbeitgeber an. Im Interview wird deutlich, dass ihr durch die eher „praktische“ fachliche Ausrichtung ihres Instituts auf Sprache und Sprachlehrforschung die Gelegenheit zur Beschäftigung mit Literatur und Literaturwissenschaft in der Lehre fehlt („wir haben leider nur Sprachkurse“). Auch in ihrer Forschung sieht sie sich nun gezwungen („muss ich ... nehmen“), sich auf die Sprachlehrforschung zu konzentrieren, da ihr eine Habilitation im Bereich der Literaturwissenschaft unmöglich erscheint („keine Chance“). Von „Glück“ spricht sie im Zusammenhang mit der Zusage ihres jetzigen Arbeitgebers für ihre Vollzeitstelle, die ihr ihr Auskommen und die Aufnahme ihrer Karriere im Hochschulbereich sicherte, nachdem sie das entsprechende Angebot einer anderen Hochschule abgelehnt hatte und die Zukunft zunächst unklar erschien. Die Tätigkeit selbst empfindet Carmen als einen „sehr guten Job“ und sie ist „dankbar“ dafür,

4. Ergebnisse der Datenanalyse

dass sie die ihr „vorbestimmte“ Vollzeitstelle als LK für Deutsch an einer Universität bekommen hat.

Im Gegensatz zu Carla und Dagmar wird bei Carmen die Bedeutung der zwischenmenschlichen Kontakte für die berufliche Motivation nicht deutlich. Es ist unklar, inwiefern sie den Umgang mit jungen Menschen und ihre Rolle als Wegbegleiterin in deren Ausbildung genießt und wie weit sie ihre Tätigkeit erfüllt. Für sie scheinen vielmehr die Möglichkeit der Selbstverwirklichung durch die Verwendung des Deutschen im beruflichen Kontext sowie das feste Auskommen eine zentrale Rolle zu spielen, und in ihren Antworten schwingt ein gewisser Grad von Enttäuschung darüber mit, dass sie nicht im Bereich der Literaturwissenschaft tätig sein kann, sondern stattdessen Sprachlehrforschung betreiben „muss“. Dazu passt, dass sie ihren Beruf nicht als Traumjob bezeichnen möchte („Auf jeden Fall ein sehr guter Job“ (Carmen, Pos. 23), während dies bei Dagmar durchaus der Fall ist, wenn auch unter anderen als den in Taiwan angetroffenen Rahmenbedingungen (vgl. Dagmar, Pos. 13-15), und Carla in diesem Zusammenhang von „Passion“, „Leidenschaft“ und starkem „Engagement“ für ihre Tätigkeit spricht (Carla Pos. 15-17).

Zu dieser Einschätzung ihrer Arbeit als gut, aber nicht als Traumjob, passt auch der folgende Abschnitt aus Carmens Interview:

Ich würde die Studierenden so kennzeichnen, die Studierenden hier, die wollen nur bestehen, dieses Zeugnis bekommen. Die streben nicht nach einer hohen Note, das heißt, also das hat mit dem Charakter der Studenten zu tun. Die Studierenden bei uns sind gemischt, manche kommen von der Oberschule (Junior High School), manche kommen von der Berufsschule, und daher, man merkt, es gibt verschiedene Sorten von Studenten. Manche streben danach, eine hohe Note zu bekommen und sind ganz brav und gehen ihren Pflichten nach und machen fast alle Hausaufgaben, aber die meisten Studierenden kommen aus ärmeren Familien, und die brauchen Arbeit, und die machen das auch so, d.h. die gehen sehr oft nach dem Unterricht zur Arbeit, und danach haben sie keine Kraft mehr, ihr Lernpensum zu wiederholen oder Hausaufgaben zu machen. Und das merke ich, das erschwert meine Arbeit hier, diese Demotivation, demotivierte Lernmotivation, das sollte man besser beschreiben, das ist eher passive Lernmotivation. Und von daher, muss ich das oft mit einer Prüfung verbinden, und dann lernen sie. Ja, also Lernen mit der Prüfung, das muss man verbinden, dann kommen sie voran (Carmen, Pos. 37).

Als erfahrene LK, Vertrauenslehrerin (vgl. 289-291) und Betreuerin von Masterarbeiten (vgl. 245-251) ist davon auszugehen, dass Carmen die sozialen Umstände ihrer Studierenden und die Sachzwänge, denen diese unterliegen, recht gut kennt und einzuschätzen weiß. In dieser Passage stellt Carmen die Passivität und fehlende Lernmotivation, die sie bei ihren Studierenden wahrnimmt, als einen ihre Arbeit deutlich erschwerenden Faktor heraus und nennt gleichzeitig Ursachen und von ihr ergriffene Gegenmaßnahmen. Nur „manche“ Studierende, nämlich diejenigen, die „nach einer hohen Note“ streben und „brav“ sind, also motivierte und aktive Lernende, sind Carmens Erfahrung nach in der Lage, von sich aus für ihren eigenen Lernfortschritt zu sorgen, während „die meisten Studierenden“ als „passive“ und „demotivierte“ Lernende aufgrund ihrer sozialen Herkunft und der damit verbundenen Notwendigkeit, neben dem

Studium Geld verdienen zu müssen, „keine Kraft mehr“ für ihr „Lernpensum“ haben. Da Carmen ihre Aufgabe als LK darin sieht, die Lernenden zum Lernerfolg zu führen („dann kommen sie voran“) greift sie als Gegenmaßnahme gegen diese Passivität zu häufigen Tests und Prüfungen, um so die Lernenden zum Lernen zu motivieren und für Lernfortschritte zu sorgen.

Carmens Verständnis von WSA

B: Ich finde, wir müssen mehr WSA im Unterricht machen, und was ist WSA? Man sollte diese Wortbedeutung vermitteln im Unterricht und auch [...] die geschriebene Form und die gesprochene auch vermitteln. Natürlich, wenn es geht, ja, ab und zu mache ich das auch so, bestimmte Wörter zu zerlegen nach ihrem Präfix, Suffix und ihre Wurzeln zu erklären. Am besten, wenn es geht, auch wie es im Satz steht, in welchem Zusammenhang man dieses Wort benutzt. Bei Bedarf kommt es auch vor, bestimmte Wörter haben bestimmte Kollokationen, d.h. oft Urlaub machen, machen, Theater machen. Diese „collocation“, diese Kollokationsbeziehungen finde ich auch sehr wichtig zu vermitteln. Und wann man das benutzt, ob ein bestimmtes Wort eine positive oder negative Bedeutung für die Muttersprachler hat, werde ich irgendwo am Anfang auch vermitteln. Nur manche Inhalte, die ich kenne, vermittele ich, okay? Das finde ich auch sehr wichtig. Und dann, ich denke, manches Wort hat eine übertragene Bedeutung. Das finde ich auch gut. Manche Wörter, mancher Wortschatz hat, wie sollte man sagen, das ist, ein Wort hat mehrere Bedeutungen, und vor allem für die Studierenden im zweiten Jahr dann, die merken das erst, wenn sie im Wörterbuch nachschlagen, dann bekommen sie mehrere Bedeutungen, diese Polysemie, ein Wort hat verschiedene Bedeutungen, das sollen sie auch lernen, vor allem wenn sie lesen. In der Prüfung dürfen sie einen Text lesen und Wortschatz im Wörterbuch nachschlagen und dann herausfinden, welche Bedeutung ein bestimmtes Wort in diesem Zusammenhang hat. Und manchmal müssen sie das übersetzen. Nachher merken sie, diese polysemische Bedeutungen sind auch sehr wichtig, um den Satz zu verstehen. Und dann denke ich, ein Wort, natürlich für Anfänger ist das zu viel, aber für Fortgeschrittene ist das notwendig. Und eins finde ich auch wichtig: bei der WSA oder -vermittlung, denke ich, ich vermittele oft nur die häufig gebrauchten Wörter. Manche Wörter kommen selten vor, aber im Anfängerkurs, dann sage ich den Studierenden, einen bestimmten Wortschatz kann man, braucht man nicht zu merken. Also man braucht nur, man soll den Wortschatz auswendig lernen nach seinem Häufigkeitsgrad. Je öfter man das braucht, dann, also, das heißt, man, es gibt einen Grundwortschatz, es sollte der Grundwortschatz für ein bestimmtes Sprachniveau gelernt werden. Ja. [...] Vor allem die Taiwaner, für die Taiwaner ist der/die/das, ist der Artikel beim Wortschatzlernen ganz schwierig. Und daher habe ich bemerkt, der Lehrer sollte in der Lage sein, der/die/das zu vermitteln. Und zwar diese Lerntechnik zu vermitteln. Ich habe das so entdeckt, dass man mit Farbe zu vermitteln, verschiedene Farben: der ist blau, die vielleicht rot und das schwarz. Ich merke, manche Studierenden, wenn wir diese, im Unterricht bei dem Wortschatzvermitteln auch diese Lerntechnik vermitteln, dann lernen sie besser. Mittlerweile habe ich auch ein anderes Lehrwerk entdeckt, das heißt vielleicht, heißt Menschen oder so, und die haben auch im Lehrwerk schon das vermittelt, diese Lernstrategie. Daher diese Lernstrategie um Wortschatz zu lernen ist auch in diesem Sinne wichtig. Wir versuchen auch, Wortschatz mit Bildern, mit visueller Hilfe, Unterstützung zu vermitteln. Das finde ich auch gut.

I: Okay. Also würdest du sagen, dass WSA in erster Linie aus der Vermittlung von Wortschatz besteht?

B: mhm (bejahend) Ja, auf jeden Fall. Ah, nicht nur das, sondern auch, wenn es geht, die sollen in der Lage sein, zu raten, zu antizipieren. Also wo die Wurzel, ein bestimmtes Wort mit -lich ist ein Adjektiv, mit -ig ist ein Adjektiv, und solche mit -keit, Freundlichkeit oder so Kindheit mit -heit-Endung ist ein Nomen zum Beispiel. Das heißt, die sollen auch lernen, welcher Wortart das Wort angehört.

4. Ergebnisse der Datenanalyse

I: mhm (bejahend) Aber dabei sind sie auch erst mal auf die Lehrenden angewiesen, ne, wie du das schon sagst, also es geht von der Vermittlung aus.

B: Auf jeden Fall, auf jeden Fall. Ja.

I: Wenn du das mal umdrehst jetzt und aus der Perspektive der Lernenden betrachtest, was bedeutet denn für die dann WSA?

B: WSA für die, ich denke, die wollen wenig, weniger Wortschatz lernen. Je weniger, desto besser. Die lernen Fremdsprachen, die lernen Fremdsprachen und merken nicht, dass Fremdsprache besteht, also Sprache besteht aus voller Wörter, und daher, ich denke, das ist nicht leichte Arbeit, Wortschatz zu lernen, so einzupauken. Aber, natürlich, ich unterrichte an zwei Unis, Universitäten, und dann merke ich, vor allem die Studierenden, die Wahlkurs nehmen, mögen keinen Wortschatz, mögen keine Tests für Wortschatz. Die haben große Angst vor diesem Wortschatz, aber als kleine Zwischenprüfung oder für zwischendurch kleine Tests ist das notwendig. Für den Unterricht ist es eine Erleichterung, wenn die Lernenden manchen Wortschatz schon auswendig gelernt haben, dann ist es einfacher den zu vermitteln.

I: mhm (bejahend) Also du hast jetzt gesprochen davon, dass WSA zum einen die Vermittlung von Bedeutungen, von Zusammenhängen, also Kontexten und auch Aussprache natürlich, und auch Techniken von Seiten der Lehrenden bedeutet. Und von Seiten der Studierenden würdest du dann sagen ist WSA, was ist WSA von Seiten der Studierenden?

B: Für Studierende, ich denke ihre Fremdsprachen-Lernerfahrung macht schon sehr viel aus. Manche Studierende kennt Englisch gut, und daher diese Deutsch, DaF/nE, d.h. Deutsch als Fremdsprache nach Englisch, dieses Englisch hilft ihnen sehr viel. Manche Studierenden, habe ich bemerkt, die Englisch als Hauptfach haben, die können manche Wörter sehr schnell erkennen, und das kann so zurückführen darauf, dass ihr Englisch gut ist. Verstehen Sie, was ich meine? Das heißt manche Wörter, z.B. Fotoapparat, und die verstehen Foto sofort, die brauchen nur Apparat zu merken. Ja. Oder "Computer", "Computer" ist ein Internationalismus zum Beispiel, oder "Banane". Daher freuen sie sich, wenn sie diese Internationalismen schon merken, das ist auch eine Lernstrategie.

I: Ja. mhm (bejahend)

B: Und oft habe ich auch bemerkt, nicht nur einfacher Grundwortschatz, nicht nur im Anfängerkurs, sondern auch wenn wir schwierige Texte lesen, die können schon raten, wenn ihr Englisch gut ist, dann können sie das raten. Sie können viele Wörter raten durch phonologisch, durch diese lexikalische Form, dann können sie schon ein bisschen raten. Ja. Und ihre Lernmethode ist auch wichtig. Manche Studierenden lernen immer noch auf die gleiche Art und Weise, wie sie Englisch lernen, d.h. Wortschatz mit der Hand zu schreiben oder auszusprechen, oder in ein kleines Heftchen zu machen. Manche machen das, manche machen das nicht. Ich denke, das hat mit ihrer Lerngewohnheit der ersten Fremdsprache, Englisch, zu tun.

I: Werden die Fähigkeiten und Techniken, die da zur Anwendung kommen bei den Studierenden, werden die durch den Unterricht verstärkt und verbessert und ausgebaut?

B: Auf jeden Fall. Ich denke, die, wegen ihrer Passivität, die warten ja, dass wir im Unterricht einen bestimmten Wortschatz vermitteln. Das habe ich festgestellt sowohl bei dem Hauptfach als auch bei dem Wahlkurs. Hauptfachkurs auch so, und Wahlkurs auch so. Nur wenige Studierende sind lernaktiv. Die meisten sind ziemlich passiv. Von daher, Unterricht hilft denen sehr viel, sowohl bei der Aussprache als auch beim Lernen, Wortschatzlernen.

I: Also durch die Vermittlung von bestimmten Techniken und Methoden jetzt auch?

B: Richtig. Das auf jeden Fall. Ja (Carmen, Pos. 77-93).

WSA ist für Carmen die Vermittlung der Bedeutung(en), der Aussprache, der Schreibweise, der morphologischen Struktur, der Kollokationen und Konnotationen von häufig gebrauchten Wörtern und umfasst darüber hinaus auch die Vermittlung von Hilfestellungen in Form von Lerntechniken für das Erlernen dieser Wörter, so beispielsweise die farbliche Markierung der Nomen nach unterschiedlicher Genuszugehörigkeit. Die Lernenden sollen durch die LK und die Lehrmaterialien in die Lage versetzt werden, typische Endungen, die ein Wort als Nomen oder Adjektiv markieren, erkennen zu können und die Zuordnung zu einer bestimmten Wortart vorzunehmen. Stehen im Grundstufenunterricht bei der WSA noch Eins-zu-eins-Bedeutungsentsprechungen im Vordergrund, so spielen bei Fortgeschrittenen auch Bedeutungsvarianten eine wichtige Rolle. Daneben weist Carmen in einem schriftlichen Nachtrag zum Interview darauf hin, dass für sie im Fortgeschrittenenunterricht „mehr Kollokationen, statt Nomen“ (443) im Fokus der WS-Vermittlung stehen.

Carmen nennt in dem obigen Ausschnitt des Interviews alle vier Bereiche, die den Wortschatz und Kenntnisse zum Wortschatz beschreiben (Schreibweise, Aussprache, Bedeutung (auch Konnotationen, Polysemie als Hilfe beim Lesen, übertragene Bedeutungen) und Verwendung (im Satz und auch Kollokationen)) und auch die Wortbildung als Vermittlungsziele im Rahmen der WSA. Ihr Ausgangspunkt liegt dabei weitgehend auf der Wortebene und sie versteht WSA als Beschäftigung mit einzelnen Wörtern oder Phrasen/Chunks und als deren Vermittlung durch die LK sowie deren Erlernen durch die Lernenden. In ihrem eigenen Unterricht „vermittelt“ sie Schriftbild und Aussprache, „zerlegt“ „bestimmte Wörter“ in ihre Bestandteile (Präfix, Suffix, Wurzel), „erklärt“ wie sie aufgebaut sind, wie sie im Satz verwendet werden, in welchem Zusammenhang man sie verwendet, weist auf Signalendungen für bestimmte Wortarten hin (-lich, -ig, -heit), vermittelt Kollokationen („Urlaub [...] machen, Theater machen“) und Konnotationen („ob ein bestimmtes Wort eine positive oder negative Bedeutung für die Muttersprachler hat“), übertragene Bedeutungen und Polysemie, achtet darauf, nur häufig gebrauchte Wörter zu vermitteln, regt die Lernenden zur Nutzung von Wörterbüchern an, weist die Lernenden an, WS auswendig zu lernen, nutzt visuelle Hilfen zur Illustration von WS und vermittelt die Lerntechnik der farblichen Markierung für das Genus der Nomen. Daneben gehören für Carmen auch die Vermittlung von Lernstrategien und Erschließungsstrategien, mit Hilfe derer die Lerngewohnheiten aus dem Englischunterricht relativiert und erweitert werden können, die Aktivierung von Englischkenntnissen und die Vermittlung bzw. das „Auswendiglernen“ des Grund-WS „für ein bestimmtes Sprachniveau“ zur WSA. Carmens Einschätzung nach nehmen ihre Lernenden, deren Aufgabe es ist, den WS zu erlernen und dabei verschiedene Lerntechniken anzuwenden, WS zum einen als große Herausforderung wahr, vor der sie zurückschrecken und sogar „große Angst“ haben. Zum anderen scheint ihnen das Verständnis für die große Bedeutung von WS für das Erlernen einer Fremdsprache zu fehlen. Für Carmen selbst ist es eine Erleichterung, wenn sie „manchen WS schon

4. Ergebnisse der Datenanalyse

auswendig gelernt haben“, da es ihr die Vermittlungsarbeit erleichtert. Lernerfahrungen mit vorgängigen Fremdsprachen wie Englisch sind aus ihrer Sicht beispielsweise durch das Erkennen von Kognaten oder durch die Ausbildung von WS-Lerngewohnheiten wie dem Führen eines Vokabelhefts oder dem wiederholten Aufschreiben und Aussprechen von neuen Wörtern eine große Hilfe bei der WSA. Die WSA im Unterricht unter Anleitung der LK sieht Carmen als notwendige Hilfe beim Wortschatzlernen für die von ihr als „ziemlich passiv“ eingestuften Lernenden.

Auffallend sind die vielen einschränkenden Formulierungen („wenn es geht“, „am besten“, „man sollte“, „bei Bedarf“, „irgendwo am Anfang“) am Anfang der Passage, wo es um das eigene Verständnis von WSA geht. Diese weisen womöglich auf eine Unsicherheit bezüglich des Begriffs WSA hin. Es scheint Carmen schwerzufallen, eine klare Definition für sich zu finden und zwischen WSA, der Vermittlung von WS und dem Erlernen von WS zu unterscheiden. Der Eindruck der Unsicherheit Carmens bezüglich des Begriffs der WSA wird verstärkt durch ihre ausweichende Antwort auf die Frage nach ihrer Definition des Begriffs WSA:

WSA ist ziemlich sinnvoll und ziemlich wichtig für Anfängerkurse. Ich biete sehr oft Anfängerkurse an. [...] Ich finde, wir müssen mehr WSA im Unterricht machen, und was ist WSA? Man sollte diese Wortbedeutung vermitteln im Unterricht und auch wie man dieses Wort sprechen und schreiben, also die geschriebene Form und die gesprochene auch vermitteln (Carmen, Pos. 75-77).

Auch auf die anschließende Frage, ob WSA denn dann in erster Linie aus der Vermittlung von WS bestehe, findet sie keine klare Antwort:

Ja, auf jeden Fall. Ah, nicht nur das, sondern auch, wenn es geht, die sollen in der Lage sein, zu raten, zu antizipieren [...] die sollen auch lernen, welcher Wortart das Wort angehört[...] WSA für die, ich denke, die wollen wenig, weniger Wortschatz lernen. Je weniger, desto besser. Die lernen Fremdsprachen, die lernen Fremdsprachen und merken nicht, dass Fremdsprache besteht, also Sprache besteht aus voller Wörter, und daher, ich denke, das ist nicht leichte Arbeit, Wortschatz zu lernen, so einzupauken“ (Carmen, Pos. 81-85).

In diesen Aussagen wird deutlich, dass Carmens Auffassung von WSA zwar sowohl Aspekte der Vermittlung von WS durch die LK als auch des Erlernens von WS durch die Lernenden umfasst, ihre Vorstellung davon, welche Aktivitäten konkret beim Erlernen von WS durch die Lernenden vollzogen werden, jedoch eher vage ist.

Sie befindet sich auf der Suche nach Worten und auch nach Möglichkeiten, die Lernenden beim Erlernen des WS zu unterstützen. So ver„sucht“ sie beispielsweise, ihnen mit Quizlet, einer Online-Lernplattform, auf der WS mit Hilfe von digitalen Lernkarteien, Lernspielen und verschiedenen Formen der Leistungskontrolle eingeübt und getestet werden kann, die Arbeit des „Einpaukens“ zu erleichtern:

Ich habe versucht, das heißt, im Unterricht, sowieso, die Studierenden müssen sehr viel Wortschatz lernen und das ist, aber in Wirklichkeit, damals wollte ich mit diesem quizlet.com ein Experiment machen, aber leider habe ich das nicht so richtig geschafft. Das heißt, ich mache sehr viele Wortschatzübungen in Quizlet, und bitte die Studierenden

Wortschatz, das ist wie eine Karteikartenlernmethode, dass sie damit anfangen. Aber leider habe ich diese Forschung nicht richtig weitergemacht (Carmen, Pos. 65).

Woran der Versuch letzten Endes scheiterte, ob es die fehlende Akzeptanz der Lernenden war oder ob andere Faktoren wie etwa der zusätzliche zeitliche Aufwand für das Erstellen der WS-Listen in Quizlet eine Rolle spielten, führt Carmen leider nicht weiter aus. Allerdings ergänzt sie im Rahmen der kommunikativen Validierung, dass eine Master-Studentinnen zu einem späteren Zeitpunkt ihre Abschlussarbeit zum Thema WS-Lerneffekte bei der Verwendung von Quizlet geschrieben hat.

4.1.3.1 Kernkategorie

Logische Kategorien als Ausgangspunkt (Wortarten, Wortfamilien, Wortfelder, Morphologie von Wörtern)

Carmen spricht im Hinblick auf die WSA vor allem in Kategorien auf der Wortebene. Ihr geht es in erster Linie um semantische und morphologische Kategorien, mit Hilfe derer Wörter vermittelt und gelernt werden können. Hierzu gehören auf der semantischen Ebene die Wortarten, durch die Gegenstände charakterisiert oder Eigenschaften und Handlungen ausgedrückt werden können, Wortfamilien, in denen die Wörter denselben Wortstamm aufweisen, und Wortfelder, in denen Wörter, die thematisch zusammengehören, zusammengefasst sind, und auf der Ebene der Morphologie die Wortbildung mit dem Fokus auf dem strukturellen Aufbau von Wörtern mit Prä- und Suffixen, Wortstamm und -endungen. Mit diesen „logische[n] Kategorien“ (201) arbeitet Carmen im Unterricht und vermittelt dort, wie sie sagt, „hauptsächlich nur Nomen“ (195).

4.1.3.2 Bedingungen

Bedingungen – Warum, wann und wie ist es zu etwas gekommen? Warum wurde darauf in einer bestimmten Art und Weise in Form von bestimmten Handlungen/Interaktionen reagiert? (vgl. Corbin und Strauss 2015: 158)

Die Bedingungen, die die Kernkategorie Carmen näher beschreiben und die sie zu ihrer Vorgehensweise führen, umfassen die folgenden Aspekte:

- Vernachlässigung von WSA
- Lehrwerke als defizitäre Orientierungshilfe
- WS-Vermittlung nach Häufigkeit und Alltagstauglichkeit
- Stellenwert der WSA abhängig von Kursniveau und -inhalt
- unterschiedliche Verantwortungsbereiche für LK und Lernende
- analytischer Ansatz bei der WSA

4. Ergebnisse der Datenanalyse

- Prüfungen und Tests Grundvoraussetzung für Lernmotivation
- Selbstverständnis und Selbstanspruch
- Wahrnehmung der Lernenden

Diese Aspekte zur Beschreibung der Bedingungen, aus denen sich Carmens Handlungen und Interaktionen die WSA betreffend mit einem Fokus auf der Zugehörigkeit von Wörtern zu Wortarten, Wortfeldern und Wortfamilien ergeben, lassen sich den folgenden Kategorien zuordnen:

- Erlerntes (fachliche/sprachliche/soziale/kulturelle Kompetenz)
- Erprobtes (Lehrerfahrungen)
- Stellenwert der WSA
- Selbstverständnis
- Rollenverteilung und Lernmotivation

Carmen sieht sich selbst als „Facilitator - das heißt Berater, Kursleiter, Planer, ich plane auch, was dann gelernt wird, ich führe die ein bisschen zum selbstständigen Lernen. Und dann denke ich, ich bin auch deren Klassenlehrer“ (Carmen, Pos. 289). Die Lernenden respektieren sie und sie erwartet von sich in ihrer Rolle, dass sie für die Lernenden ansprechbar ist, dass diese auch „über ihre eigenen privaten Angelegenheiten“ (295) mit ihr sprechen können und dass sie sie im Unterricht ermuntert und motiviert:

[...] die respektieren mich. Die haben, die, die haben, manche haben, kennen mich mittlerweile besser, und daher trauen sie sich, mit mir über ihre eigenen privaten Angelegenheiten zu sprechen. Und manchmal, manchmal im Unterricht, Deutschunterricht, muss ich ab und zu die ein bisschen ermutigen, und manchmal auch Zeit darauf verwenden, dass sie Lernmotivation bekommen. Vor allem bei Deutsch als Hauptfach fehlt ihnen sehr oft die Lernmotivation. Und daher muss ich ihre Motivation erwecken (Carmen, Pos. 295).

Carmen ist grundsätzlich der Ansicht, dass WSA im Deutschunterricht genauso wie Phonetik und „mittlerweile Schreiben auch“ (161) zugunsten von Grammatik vernachlässigt wird, wenn sie auch in den Lehrwerken zumindest auf A1-Niveau inzwischen auch eine Tendenz sieht, die WSA ihrem Stellenwert entsprechend „wieder“ zu betonen (vgl. 161-165). Die Ursache für diese Vernachlässigung vermutet Carmen in der Annahme der LK, dass WSA grundsätzlich „eine Arbeit für die Lernenden“, ihre „Pflicht und Aufgabe“, sei, bei der die LK und die Lehrwerke durch „gute Methode[n]“ unterstützend wirken und für eine „Erleichterung“ sorgen (179). Auch bei Carmen selbst liegen, wie aus ihren weiter unten noch auszuführenden Handlungen und Interaktionen hervorgeht, große Bereiche der WSA in der Verantwortung der Lernenden. Dies ist besonders in fortgeschrittenen Kursen der Fall.

In ihrem eigenen Studium, so erinnert sich Carmen, wurden im Unterricht oft Lieder gesungen und es gab häufig Vokabeltests und Prüfungen. Bezüglich der Vermittlung von WS-Lernmethoden durch die LK ist sie sich unsicher und kann sich nur „schwer daran erinnern“, im Vordergrund stand aber „eher mehr“ die Grammatik (110-121). Beim Japanischlernen, das bei Carmen „vor vielen Jahren“ (131) begann, geht sie aus ihrer Sicht über das WS-Niveau hinaus und lernt „anwendungsorientiert, konversationsorientiert“ ganze Sätze auswendig.

[...] wenn ich Japanisch jetzt lernen möchte, dann nicht mehr nur Wortschatz, sondern im Satz, eher mehr anwendungsorientiert, konversationsorientiert, d.h. was man in bestimmten Situationen anwenden kann, dann benutze ich, lerne ich das auswendig. Also, ich weiß nicht, ob man das so nennen kann, als nach ihrem „Register“. Welcher Satz wann gebraucht wird. Und dann versuche ich, den ganzen Satz auswendig zu lernen, nicht nur Wortschatz, sondern einen Satz (Carmen, Pos. 135).

In diesem Abschnitt wird deutlich, dass sich WSA aus Carmens Perspektive in erster Linie auf die Wortebene beschränkt und keinen direkten Bezug zu Handlungsszenarien aufweist. So versteht sie ihre Beschäftigung mit „bestimmten Situationen“ und „Registern“ sowie das Auswendiglernen von Sätzen beim Erlernen des Japanischen hier nicht als WSA. Dies ist ein deutlicher Unterschied zu den Ansätzen bei Carla und David, wo Kontext und sprachliches Handeln bei der WSA stets eine große Rolle spielen. Auch in Carmens Äußerungen zu ihrer Einschätzung der Lehrwerke in Bezug auf die WSA wird dieses enge Verständnis von WSA deutlich: „In den Lehrwerken, die Lehrwerke bieten schon eine Menge, und die bieten eine Menge in dem Sinne, wie ein Wort zusammengesetzt wird“ (197).

Die Lehrwerke helfen aus Carmens Sicht den Lernenden durch die Präsentation von WS in Wortkombinationen (nach Köln + fahren; Karten + spielen), sie fördern in Übungen auf der Bedeutungsebene das logische Denken und das Kategorisieren von WS („Was passt nicht? Australien, Europa, Österreich, Asien“) (199) und sie unterstützen die Lernenden durch zweisprachige Wortschatzhefte (vgl. 205-207). Allerdings bedauert Carmen, dass die Lehrwerke nicht mehr Übungen für den WS anbieten (vgl. 443, 445) und dass bisher darauf verzichtet wird, Wortschatz in Wortfamilien zu präsentieren, wodurch die Verwandtschaft zwischen Wörtern, die derselben Wortfamilie aber möglicherweise unterschiedlichen Wortarten angehören, als Hilfe bei der Wortschatzvermittlung nicht zum Tragen kommen kann (vgl. 165-167). Carmen bezeichnet diesen Ansatz, den sie in den Lehrwerken vermisst, als „Korpus-Konzept“, womit sie eine Gruppierung von WS nach semantisch-pragmatischen oder morphologischen Eigenschaften meint, wie sie etwa das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) bietet und die Carmen als sehr hilfreich für die Vermittlung und das Erlernen von WS ansieht.

Nur, ich erwarte im DaF-Bereich noch Lehrwerke, vielleicht kommen die irgendwann noch, Lehrwerke, die nach dem Korpus-Konzept vorgestellt wird. Bis jetzt habe ich noch keins entdeckt, aber vielleicht eines Tages. Es gibt schon sowas im Englischsprachigen. [...] Zum Beispiel kann man ein bestimmtes Wort nach der Wortfamilie oder Wortgruppe vermitteln, d.h.

4. Ergebnisse der Datenanalyse

themenorientiert, oder man kann ein Wort nach verschiedenen Wortarten vermitteln. Dann kann man sofort merken, nicht nur Nomen versteht man, sondern verwandte Adjektive oder Adverbien, kann man schon merken, und dann, dann kann man gleichzeitig Wurzel, Präfix, Suffix oder zusammengesetzte Wörter so erkennen (Carmen, Pos. 165-167).

Daneben wünscht sie sich, dass die Lehrwerke neben den Wortschatzlisten am Ende einer Lektion auch Wortschatzkompetenzen in die Checklisten aufnehmen und den Lernenden dabei Gelegenheit bieten, ihre Fähigkeiten in Bezug auf die Anwendung des behandelten WS zu überprüfen (vgl. 431-437).

Auch in ihrer Vorstellung von einem für die WSA idealen beruflichen Umfeld kommt die Vorliebe Carmens für die Vermittlung von Wörtern in Wortfamilien, Wortgruppen und Wortfeldern zum Ausdruck, wobei sie eingesteht, dass der zeitliche Aufwand für eine konsequente Umsetzung dieser Herangehensweise sehr hoch wäre:

Optimal wäre, wenn ich ein Wort vermitteln, da gibt es, ähm, Powerpoint dazu, visuelle Hilfsmittel und Ton auch, dass man hören, gleichzeitig diese phonologische, Aussprache hören kann und auch anwenden kann, verschiedene Anwendungsmöglichkeiten. Ja, das heißt, damit die schnell (seufzt), damit die Lernenden sich das auf die schnellste Art und Weise merken und leicht merken. Am besten wäre es auch gut, ähm, wenn sie verschiedenen Wortschatz in Wortfamilien oder in Wortfamilien und WortGRUPPIERUNGEN, nennen wir, WORTFELD nennen wir (das) [...] lernen. Dann wäre es auch eine sehr ideale Form. Natürlich braucht man dafür sehr viel Zeit (Carmen, Pos. 417).

Der Blick Carmens in bei der WSA stark auf die Wortebene fokussiert. Eine Ursache dafür könnte in der Einschätzung ihrer eigenen deutschsprachigen Kompetenzen liegen. Als Nichtmuttersprachlerin empfindet sie ihren WS manchmal als unzureichend und fühlt sich unsicher:

Manchmal denke ich, ich habe nicht genug Wortschatz. Das macht viel, das macht eins, wichtig ist, ich muss beim Vermitteln bestimmte Wörter, die ich nicht im Voraus vorbereitet habe, feststellen, erst dann vermitteln ich. Oft schreibe ich an der Tafel etwas, und dann wenn ich zweifle, ob ich richtig buchstabiert habe, dann schlage ich sofort nach im Internet, Wörterbuch. Das macht sehr viel aus. Vor allem manche Substantive, Artikel und Pluralform, das macht sehr viel aus (Carmen, Pos. 317).

Das heißt, ich beherrsche selbst bei manchen Wörtern nicht hundertprozentig. Ja, das ist, das tut mir sehr Leid. (Lachen) Dass ich keine Muttersprachlerin bin, und dass ich mir nicht vertraue mit der Sprache ins kleinste Teil der Dinge (Carmen, Pos. 319).

Ihrer Einschätzung nach ist die WSA für LK mit deutscher Muttersprache wesentlich einfacher:

[...] Muttersprachler saugen sich etwas aus den Fingern und schreiben schon was an die Tafel. Ich merke, das ist für, für Nichtmuttersprachler nicht leicht. Vor allem bei Smalltalk merke ich das. In den ersten paar Minuten des Unterrichts gibt es oft Smalltalk. Und dieser Smalltalk merke ich, manchmal traue ich nicht, irgendein Wort auf Deutsch zu schreiben. Aber ich sehe, von dem Tafelbild meiner Muttersprachler-Kollegen, ab und zu sehe ich die nicht weggewischt sind: ah, die sind bei, manche Wörter sind bestimmt beim Smalltalk vermittelt worden. (Lachen) Ja, und dann, das heißt, die Muttersprachler können sehr schnell irgendein Wort vermitteln, in Bezug auf aktuelle Situationen in Taiwan. Aber ich schaffe das leider nicht. Ja. Das macht schon sehr viel aus (Carmen, Pos. 323).

Für Menschen mit chinesischer Muttersprache ist es aus Carmens Sicht, wie sie im Zuge der kommunikativen Validierung in Bezug auf diesen Abschnitt ergänzt, schwer, sich die Nomen immer mit den Artikeln merken zu müssen. Die Spontanität in der Verwendung des Deutschen im Austausch mit den Lernenden, fehlt Carmen, was sie sehr bedauert. Hinzu kommt die Angst, WS falsch zu vermitteln, was zu Verwirrung bei den Lernenden und zu einem Mehraufwand für sie selbst führen würde:

Die fehlt bei mir. Ja, die Spontanität, ja. Vor allem, ich denke, das ist sehr, auch nicht einfach, das ist nicht richtig, falsch zu buchstabieren. Wenn man Wortschatz vermittelt, dann muss man korrekt, ganz korrekt und exakt vermitteln. Vor allem dieses Tafelbild. Aus meiner Erfahrung ist, wenn ich falsch vermittele, dann muss ich doppelt so viel Energie brauchen, um das noch mal zu vermitteln, zu korrigieren. Vor allem, die Studierenden haben es schon gelernt, und zu redigieren ist schwer, braucht man doppelte Energie (Carmen, Pos. 325).

Wichtigstes Kriterium bei der Auswahl des zu vermittelnden WS ist für Carmen der Häufigkeitsgrad der Verwendung in Alltagssituationen.

Also man braucht nur, man soll den Wortschatz auswendig lernen nach seinem Häufigkeitsgrad. Je öfter man das braucht, dann, also, das heißt, man, es gibt einen Grundwortschatz, es sollte der Grundwortschatz für ein bestimmtes Sprachniveau gelernt werden (Carmen, Pos. 77).

Je nach dieser Häufigkeit, die Wörter, die zur Liste von am häufigsten gebrauchten Wörter gehören, sollte man dann vermitteln (Carmen, Pos. 183).

Dabei wird die konkrete Auswahl des zu vermittelnden Wortschatzes den Lehrenden in der Regel durch die am Referenzrahmen orientierten Vorgaben in den Lehrwerken abgenommen (vgl. 183-187). Damit die Lernenden aber ihren Wortschatz darüber hinaus genügend erweitern, ist eigenständiges Lesen aus Carmens Sicht von entscheidender Bedeutung (vgl. 187). Warum sie dieser Auffassung ist, dass erst durch umfangreiche Lektüre ein Ausbau des eigenen WS möglich ist, erklärt sie im Interview nicht, jedoch kann davon ausgegangen werden, dass hier auch aus ihrer Sicht die Einbettung des WS in Satzgefüge, in Sinn- und Handlungszusammenhänge, also nicht isoliert, sowie das wiederholte Antreffen von WS im Laufe eines Textes zu einer Erweiterung und Festigung führen.

Carmen schätzt die Bedeutung von WSA grundsätzlich als sehr hoch ein. Dies gilt für sie besonders bei Kursen auf A1-Niveau und Kursen im Wahlbereich. Hier sieht sie die WSA als wichtigsten Bestandteil des Unterrichts an.

I: Welchen Stellenwert würdest du der WSA im Vergleich zu Grammatik, Phonetik, Landeskunde etc. zuordnen?

B: Wenn wir den Anfängerkurs vor Augen haben, dann denke ich, ist dieser Wortschatz und Vermittlung, oder WSA sehr wichtig, unheimlich wichtig.

I: Das bedeutet an erster Stelle?

B: Manchmal ja, manchmal ja. Ich denke für A1-Niveau auf jeden Fall, für A1-Niveau. Und für die Wahlkurse auf jeden Fall (Carmen, Pos. 140-143).

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Sie unterscheidet bei ihrer Einschätzung des Stellenwerts der WSA zwischen unterschiedlichen Niveaustufen, Kursinhalten sowie rezeptivem und produktivem WS-Wissen. Während im Anfängerbereich noch die LK dafür verantwortlich ist, WS zu vermitteln, können auf höherem Niveau zumindest „manche“ Lernende den WS selbst lernen, so dass die WSA dort im Unterricht aus Carmens Sicht keine so große Rolle mehr spielt.

Ich denke, je nachdem, welcher Jahrgang unsere Studenten, wie alt die sind, und wie viele Jahre sie Deutsch gelernt haben. Manche Studierenden könnten selbst Wortschatz lernen, da brauchen wir nicht mehr zu vermitteln. Aber für Anfänger für das erste und zweite Jahr auf jeden Fall. Und je nach dem Kurs, je nach dem Kurs das heißt, wenn ich einen landeskundlichen Unterricht gebe, dann ist Wortschatz dazu da, um wichtige und essentielle Information zu vermitteln, und daher Wortschatz lernen, man sollte sehr viel Wortschatz erkennen, wiedererkennen, und daher ist die rezeptive Seite wichtiger als die produktive Seite. Vielleicht lernt man, man schlägt im Wörterbuch einmal nach und man versteht den Text, und wichtige Info hat man, und dann ist der Wortschatz in einen passiven Wortschatzkorpus im mentalen Bereich gelandet, und nicht in einem produktiven Korpus gelandet, denke ich. Fürs Lesen, manche Wörter braucht man genau, nur so gut zu merken fürs Lesen, manchen Wortschatz muss man so gut zu merken fürs Schreiben und Sprechen (Carmen, Pos. 139).

Geht es im landeskundlichen Unterricht und beim Lesen in erster Linie um rezeptive Aspekte des (Wieder-)Erkennen-Könnens und gegebenenfalls Nachschlagens von WS, muss für das Schreiben und Sprechen WS auch produktiv nutzbar sein. Für Kurse auf Fortgeschrittenenniveau macht Carmen den Stellenwert der WSA abhängig von den Kursinhalten und sieht beispielsweise im Landeskundeunterricht, der „hauptsächlich auf Deutsch, plus Chinesisch“ (451) und „mit GÜM, Grammatik-Übersetzungsmethode“ (451) abgehalten wird und in dem „alle ein Buch auf Deutsch lesen“ (451), keinen Bedarf für eine intensive Beschäftigung mit WS, da es hier um die Aufnahme von Informationen und um extensives Lesen eines Buches zur Geschichte und Gegenwart Deutschlands über ein Semester geht.

Von den vier Phasen der WSA schätzt Carmen die der Festigung und der Anwendung als schwierigste ein. Während die Phase der Einführung von WS für sie in der Verantwortung der LK liegt, die sich bei der Ausgestaltung an den Lehrwerken orientieren können, sieht sie die Einübung und Festigung in erster Linie als Aufgabe der Lernenden. Da diese Phase bei ihr vor allem in Eigenarbeit zu Hause vollzogen wird und kein natürlicher Bestandteil der Arbeit im Unterricht ist, ist sie für sie, abgesehen von den Möglichkeiten der Leistungsmessung mit Tests, „schwer zu kontrollieren“, weswegen Carmen sie als schwieriger einschätzt.

B: Ich denke diese FESTIGUNG und dann diese ANWENDUNG. EINFÜHRUNG hat mit dem Lehrer zu tun und mit dem Lehrwerk zu tun, mit diesen Lehrwerksautoren und dem Konzept zu tun. Und dann bei der FESTIGUNG, ich denke, das ist auch, das kann auch durch kleine Tests gelingen, zu festigen.

I: Warum meinst du, das ist schwieriger als die anderen Phasen? Was macht das schwieriger?

4.1 Einzelfalldarstellung

B: Ich denke, das ist, ähm, diese Phase, welche Phase ist schwieriger? Ich denke, EINFÜHRUNG da ist der Lehrer für zuständig, FESTIGUNG ist, ob die Studierenden das, ich denke, das ist schwer zu kontrollieren, ob das, diese Phase richtig durchgelaufen wird oder nicht.

I: Und warum ist das schwer zu kontrollieren?

B: Ähm, ich denke, das ist die Arbeit von der Lernendenseite. Oder? Vielleicht, das ist auch, natürlich, diese Festigungsphase ist schwieriger, wenn wir nicht genug geübt, ich denke, wenn wir bei dem Arbeitsbuch, wenn da genug Übungen für Festigung sind, dann ist auch gut (Carmen, Pos. 361-365).

Bei der Anwendung unterscheidet Carmen zwischen rezeptiver und produktiver Anwendung. Während die rezeptive Anwendung aus ihrer Sicht eher unproblematisch ist, benötigt die Ausbildung produktiver Kompetenzen einen längeren Zeitraum:

Ich denke, Anwendung gibt es zwei Teile, einmal ist rezeptiv, einmal ist produktiv. Wie ich diese, wie ich den Wortschatz rezeptiv anwende, ähm, zum Beispiel in Landeskunde lernen die Studierenden bestimmten Wortschatz und die können beim Lesen den Wortschatz wieder ERKENNEN. Dann ist das in Ordnung, Anwenden gelungen. Zum Beispiel, ich habe da sogar solche Erfahrungen in diesem Semester gesammelt. Am Vormittag ist diese Landeskundeinformation, die haben bestimmte Wörter gelernt. Am Nachmittag habe ich in der gleichen Klasse die gleichen Studierenden, aber, ähm, Grammatik(unterricht, MS), dann versuche ich das WORT vom Vormittag abzurufen, anzuwenden, aber die, manche verstehen sofort: ah, das haben wir heute Vormittag gelernt. Manche wissen das noch nicht ganz genau, wovon ich rede. Das ist zwar einmal Vormittag, einmal Nachmittag, das gleiche Wort. Manche könnten sofort rezipieren und, ich glaube, bis sie das produziert anwenden, das dauert noch länger (Carmen, Pos. 367).

Auf Seiten der Lernenden nimmt Carmen zum einen ein fehlendes Verständnis für die Bedeutung von WS und WSA für den Fremdspracherwerb wahr. Zum anderen empfinden sie ihrer Einschätzung nach eine Abneigung oder sogar Angst dem WS gegenüber. Obwohl die Sprache „voller Wörter“ ist, nehmen sie aus Carmens Sicht die Notwendigkeit nicht wahr, „WS zu lernen, so einzupauken“.

WSA für die, ich denke, die wollen wenig, weniger Wortschatz lernen. Je weniger, desto besser. Die lernen Fremdsprachen, die lernen Fremdsprachen und merken nicht, dass Fremdsprache besteht, also Sprache besteht aus voller Wörter, und daher, ich denke, das ist nicht leichte Arbeit, Wortschatz zu lernen, so einzupauken. Aber, natürlich, ich unterrichte an zwei Unis, Universitäten, und dann merke ich, vor allem die Studierenden, die Wahlkurs nehmen, mögen keinen Wortschatz, mögen keine Tests für Wortschatz. Die haben große Angst vor diesem Wortschatz, aber als kleine Zwischenprüfung oder für zwischendurch kleine Tests ist das notwendig (Carmen, Pos. 85).

Erschwerend kommt hinzu, dass es den Lernenden schwerfällt, sich auf den Unterricht zu konzentrieren. Carmen führt dies zum einen, ähnlich wie schon Dagmar, auf die Ablenkung durch ihre Smartphones zurück. Zum anderen nimmt sie ein mangelhaftes Streben nach guten Leistungen wahr, was sie als charakterliches Manko ihrer Studierenden deutet. Dass diese Problematik tatsächlich nicht nur ihre eigenen Kurse betrifft, sondern auch anderen LK Sorgen bereitet, wird daran deutlich, dass Carmen sich diesbezüglich auch mit ihren Kolleginnen und Kollegen im Kollegium austauscht.

Ja, manche Studierenden, irgendwie, die konzentrieren sich nicht so sehr im Unterricht. Sie spielen dauernd mit ihren Handys, im Unterricht. Oder

4. Ergebnisse der Datenanalyse

die haben ihre eigene Meinung und sie sind ungehorsam, die machen ihre Hausaufgabe nicht. Ich würde die Studierenden so kennzeichnen, die Studierenden hier, die wollen nur bestehen, dieses Zeugnis bekommen. Die streben nicht nach einer hohen Note, das heißt, also das hat mit dem Charakter der Studenten zu tun (Carmen, Pos. 37).

Zum Beispiel neulich ist ein Problem für mich sehr schwer zu lösen, nämlich die Studierenden sind unkonzentriert und spielen mit dem Handy. Dann haben wir uns darüber ausgetauscht (Carmen, Pos. 281).

Carmen beschreibt ihre Lernenden insgesamt als eher passiv und demotiviert (vgl. 37), was ihre Arbeit als LK behindert. Während „[m]anche [...] danach [streben], eine hohe Note zu bekommen und [...] ganz brav [sind] und [...] ihren Pflichten nach[gehen] und [...] fast alle Hausaufgaben [machen] (Carmen, Pos. 37)“, entstammen die meisten von ihnen ärmeren Verhältnissen und müssen nach dem Unterricht jobben gehen, so dass ihnen die Energie und Motivation zur Wiederholung des Lernstoffs oder für Hausaufgaben fehlt. Erschwerend kommt hinzu, dass sie auch häufiger im Unterricht zu spät kommen oder fehlen, was zu einem enormen Nachholbedarf führt, den Carmen bei ihrer Unterrichtsgestaltung berücksichtigen muss.

Ich denke, die, wegen ihrer Passivität, die warten ja, dass wir im Unterricht einen bestimmten Wortschatz vermitteln [...] Nur wenige Studierende sind lernaktiv. Die meisten sind ziemlich passiv. Von daher, Unterricht hilft denen sehr viel, sowohl bei der Aussprache als auch beim Lernen, Wortschatzlernen (Carmen, Pos. 91).

Die kommen ja nicht so richtig zum Unterricht, oder die kommen zu spät zum Unterricht, also d.h. die schwänzen den Unterricht ein bisschen mehr (Carmen, Pos. 39).

Ähnliche Verweise auf fehlende Motivation und Konzentrationsfähigkeit sowie Passivität der Lernenden, sei es im Unterricht oder zu Hause, finden sich auch bei Dagmar (11), Christine (9) und David (78).

Aus Carmens Sicht haben ihre Lernenden häufig Probleme mit der WSA, die sich in erster Linie in den Prüfungsergebnissen manifestieren. Besonders im Anfängerbereich kommen die Lernenden ihrer Erfahrung nach nicht alleine mit dem WS klar. Um Lernerfolge zu erreichen, muss die LK den WS zunächst „vermitteln“ und den Lernenden die Bedeutung des Erlernens von WS bewusst machen. Anschließend müssen die Studierenden in Eigenarbeit diesen WS selbst „sorgfältig“ und „genau“ auswendig lernen. Sie nennt hier als Beispiel den Hinweis auf die Besonderheiten bei den Artikelendungen im Akkusativ und Dativ für maskuline Nomen, die, wenn sie nicht als wichtig wahrgenommen und gelernt werden, zu Problemen bei der Anwendung auch in Prüfungssituationen führen:

Ich denke, die kommen mit dem Wortschatz nicht, ähm, die kommen nicht von alleine, die müssen vermittelt werden, die müssen darauf hingewiesen werden. Und ich merke, dass, vor allem wenn sie/ vor allem die Studierenden, die Wortschatz nicht sorgfältig, nicht genau auswendig gelernt haben, dann kommt das sehr oft in der Prüfung, ähm, zu Problemen. Ja. Vor allem wenn wir das beim AKKUSATIV vermitteln und DATIV (Lachen) vermitteln, dann kommt das Problem, vor allem bei den maskulinen (seufzt). Dann gibt es schon ein Problem. Dann merken sie selbst, dass sie bestimmte Nomen, ähm, nicht richtig auswendig gelernt haben, ihren Artikel. Und

4.1 Einzelfalldarstellung

dann merken sie sofort, ähm, was lesen sie, wie Herr (Daume ?) zum Beispiel, er liest, ähm, „EIN“ Stadtplan oder „EINEN“ Stadtplan, oder „einE“ Stadtplan. Dann merken sie, ah, da gibt es Probleme. Ja. Diese feine syntaktische oder morphologische Probleme, das merken sie dann erst selbst (Carmen, Pos. 353).

Als hilfreich für die WSA aus Sicht der Lernenden empfindet Carmen Kenntnisse über den eigenen „Lerntyp“ und die „Lernwege“ oder „Lernmethoden“, die bei einem persönlich zum Lernerfolg führen. Auf die Frage, ob sie schon einmal selbst Wortschatzlerntechniken beim Erlernen ihrer Fremdsprachen ausprobiert habe, antwortet sie:

Ich habe leider keine neue alternative Methode für Wortschatz entdeckt. Aber ich denke, ich habe mittlerweile nur meinen eigenen Lerntyp entdeckt, ja, gemerkt, dass ich ein Hörtyp bin, und daher, wenn ich was lerne, dann höre ich sehr oft. [...] Und von daher denke ich, es wäre gut, wenn die jeweiligen Studierenden wissen, welcher Lerntyp, welche Lernwege man benutzt, dann, Lernmethode man benutzt, dann sollte man die mehr anwenden (Carmen, Pos. 127-129).

Auch hier wählt Carmen eine einschränkende Formulierung und drückt ihre Überzeugung als Wunsch aus: „es wäre gut, wenn ...“, so dass der Eindruck entsteht, dass es in der Realität nicht unbedingt so sein muss, dass die Lernenden wissen, welcher Lerntyp sie sind oder welche Lernmethoden es für die WSA gibt. Dies wiederum würde bedeuten, dass Carmen im Unterricht nicht sehr viel Zeit auf entsprechende Inhalte verwendet. Unterstützt wird diese Einschätzung gewissermaßen durch Carmens Verweis auf die große Bedeutung der Vermittlung effektiver WS-Lernmethoden, die wie schon bei Dagmar (Dagmar, Pos. 385) am Anfang des Studienjahres, „in den ersten paar Wochen“ (Carmen, Pos. 329) stattfindet. Hier folgt sie ihrer grundsätzlichen Einschätzung, dass die WSA im Unterricht vor allem im Anfängerbereich eine große Rolle spielt, da die Lernenden auf dieser Stufe noch sehr stark auf die Anleitung durch die LK angewiesen sind:

Und, und in den ersten paar Wochen ist das unheimlich wichtig, die Lernmethode auch zu vermitteln, wie man Wortschatz auswendig lernen kann, am besten, effektiv lernt (Carmen, Pos. 329).

Wenn Carmens Einschätzung, dass die Vermittlung effektiver Lernmethoden besonders am Anfang des Studiums eine entscheidende Rolle spielt und zu diesem Zeitpunkt eine große Hilfe für die Lernenden darstellt, da sie ihr Bewusstsein womöglich erstmalig auf Techniken und Strategien für das gezielte Erlernen von fremdsprachlichem WS lenkt, auch sicher nicht falsch ist, so darf doch angezweifelt werden, ob eine solche einmalige Phase der Vermittlung auch längerfristig den Lernerfolg fördern kann, wenn die behandelten Methoden nicht regelmäßig angewendet, reflektiert und erweitert werden.

Die Englischkenntnisse ihrer Lernenden schätzt Carmen als gut ein. Dies gilt in besonderem Maße für Studierende aus der Englisch-Abteilung:

Die Studierenden der Deutsch-Abteilungen haben ziemlich hohes Englisch-Sprachniveau. Im Vergleich zu anderen Fächern sind die Studenten in DaF in Englisch Nummer eins (Carmen, Pos. 462).

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Manche Studierende kennt Englisch gut, und daher diese Deutsch, DaFNE, d.h. Deutsch als Fremdsprache nach Englisch, dieses Englisch hilft ihnen sehr viel. Manche Studierenden, habe ich bemerkt, die Englisch als Hauptfach haben, die können manche Wörter sehr schnell erkennen, und das kann so zurückführen darauf, dass ihr Englisch gut ist (Carmen, Pos. 87).

Viele ihrer Lernenden sind aufgrund ihrer Englischkenntnisse in der Lage, die Bedeutung eines deutschsprachigen Textes oder einzelner Wörter durch Ähnlichkeiten im Schriftbild oder in der Aussprache zu erschließen.

Und oft habe ich auch bemerkt, nicht nur einfacher Grundwortschatz, nicht nur im Anfängerkurs, sondern auch wenn wir schwierige Texte lesen, die können schon raten, wenn ihr Englisch gut ist, dann können sie das raten. Sie können viele Wörter raten durch phonologisch, durch diese lexikalische Form, dann können sie schon ein bisschen raten (Carmen, Pos. 89).

Gleichzeitig sieht Carmen aber auch einen Bedarf für die Einbeziehung der Muttersprache der Lernenden in den Deutschunterricht. So merkt sie an, dass „die taiwanischen Studierenden [...] noch chinesische Übersetzungen [brauchen]“ und lobt in diesem Zusammenhang die zweisprachigen Wortschatzheftchen, die es für einige Lehrwerke gibt und mit denen die Studierenden dann selbstständig lernen können (205-207).

4.1.3.3 Handlungen/Interaktionen

Handlungen/Interaktionen – *Welche Bedeutung (als Problem, als Ziel, ...) wurde bestimmten Bedingungen/Umständen oder Ereignissen zugeschrieben? Welche konkrete Handlung/Interaktion wurde ausgeführt, um das Problem zu bewältigen oder das Ziel zu erreichen?* (vgl. Corbin und Strauss 2015: 158)

Die Handlungen und Interaktionen im Hinblick auf die Kernkategorie und die von Carmen wahrgenommenen Bedingungen umfassen die folgenden Aspekte:

- Persönliche Distanz zur Thematik
- Belastung durch institutionelle Auflagen
- Vernachlässigung der WSA im eigenen Unterricht
- Einsatz von Hilfsmitteln
- unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche für LK und Lernende
- (frühzeitige) Vermittlung von Lernmethoden
- Wiederholung als Festigungsstrategie
- (formative) Tests und Prüfungen als Motivationshilfe
- Orientierung durch Lehrwerke und berufliche Erfahrung
- Umgang mit eigenen Wissenslücken

- Aktivierung linguakulturellen Vorwissens im Sprachvergleich

Diese Aspekte der Handlungen und Interaktionen, die Carmen auf der Grundlage ihrer Einschätzung der Bedingungen vollzieht, wurden den folgenden Kategorien zugeordnet:

- Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse)
- Stellenwert der WSA
- Rollenverteilung
- Wissen und Kompetenzen
- Strategien zum Umgang mit WSA
- Selbstverständnis und Lernmotivation

Insgesamt sieht Carmen ihre eigene Verantwortung bei der WSA vor allem in der Einführung des neuen WS und der Leistungsmessung, während sie das Einüben und die Festigung des WS in erster Linie den Lernenden selbst überlässt. Diese sollen zu Hause mit Hilfe der Übungen im Arbeitsbuch oder mit dem von ihr zur Verfügung gestellten WS-Material in Quizlet und durch die schriftliche Beantwortung von Fragen den neuen WS soweit festigen, dass er im Unterricht verwendet werden kann.

Das ist, im Unterricht vermittele ich meistens Fremdwörter, d.h. Nomen meistens, Nomen, und dann lesen wir den Text, und es gibt im Arbeitsbuch Texte, und die Lernenden möchten jedes fremde Wort wissen, was das bedeutet. Aber im Unterricht vermittele ich hauptsächlich nur Nomen, und die Nomen sollen sie dann auswendig lernen (Carmen, Pos. 195).

Aufgrund ihrer Ausführungen lässt sich vermuten, dass Carmen WSA nicht systematisch und durchgehend in ihrem Unterricht betreibt, sondern dass WSA bei ihr „wenn es geht“ (77, 81), „bei Bedarf“ (77) und „irgendwo“ (77) eine Rolle spielt und sie sich nur ausschnittsweise („Nur manche Inhalte“ (77); „... im Unterricht vermittele ich hauptsächlich nur Nomen, und die Nomen sollen sie dann auswendig lernen“ (195); „... damit sie lernen, wie Deutsch aussieht, besteht aus Substantiv und Artikel und Plural“ (327)) mit der Thematik beschäftigt. Diese Einschätzung wird auch durch ihre Aussage in Bezug auf die Arbeit mit einem Lehrwerk mit chinesischer Übersetzung im vierten Semester unterstützt: „Und ich betone leider auch nicht sehr viel Wortschatz darin ... Natürlich haben wir leider nicht sehr viel Schwerpunkt auf Wortschatz gelegt“ (213). Eine Ausnahme bilden hier für sie die Anfängerkurse, wo die WSA „sehr viel Zeit“ (219) beansprucht. Allerdings wird auch in diesem Falle nicht deutlich, ob sich dieser große Zeitaufwand in erster Linie auf die im Unterricht tatsächlich auf die WSA verwendete Zeit bezieht, die Arbeitszeit, die Carmen in die Erstellung von Lernmaterialien und die Vorbereitung des Unterrichts investiert, meint, oder vielleicht vor allem den Arbeitsaufwand der Lernenden, den sie zum großen Teil auf eigenen Faust zu Hause zu absolvieren haben, widerspiegeln soll:

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Für Anfängerkurs, zum Beispiel nächstes Semester, fange ich wieder mit dem Anfängerkurs an. Und dann beansprucht diese WSA sehr viel Zeit. Vor allem für Anfänger. Die fangen von Abc auch sowieso an. Und dann, (Lachen), und dann bauen sie auf. Von daher, auf jeden Fall, es fängt mit Phonetik an. Und dann kommt erst Wortschatz (Carmen, Pos. 219).

In ihrem Unterricht vermittelt Carmen bei der WSA den Lernenden im ersten Semester ein Grundverständnis für die Besonderheiten der deutschen Grammatik in Bezug auf den WS (Zusammengehörigkeit von Artikel und Substantiv, Unterschiede zwischen Singular- und Pluralformen) (vgl. 327), sie weist auf WS-Lernmethoden (Lernkartei (vgl. 65, 115, 331), farbliche Markierung (vgl. 79, 331, 371), Fragen und Antworten (vgl. 337, 470-472) hin und übt im Plenum die Aussprache der neuen Substantive inklusive ihrer Pluralformen (vgl. 331-333). Im Zusammenhang mit der Verbkonjugation spricht sie davon, dass sie diese durch „Darstellen“ (335) vermittelt. Gemeint ist hier wahrscheinlich ein durch Körpergesten unterstütztes Vorspielen der durch das jeweilige Verb ausgedrückten Aktivität. Carmen betont die Bedeutung von Fragen, die im Unterricht oder zu Hause von den Lernenden schriftlich beantwortet werden sollen und auch als Vorbereitung auf ähnliche Aufgaben in den Prüfungen dienen. Mit Hilfe solcher Fragen werden bei Carmen Texte erschlossen und der neue Wortschatz wird auf der Wort-, Satz- und Textebene im jeweiligen Handlungskontext gefestigt und in den Antworten auch direkt selbst verwendet.

Text lesen, Fragen stellen, Frage beantworten. In der Prüfung kommen Fragen vor, deshalb müssen die Lernenden Fragen beantworten können. Und daher müssen sie in der Lage sein, Fragen zum Hörtext oder Lesetext beantworten zu können (Carmen, Pos. 472).

Auffallend ist bei Carmen, wie oft sie ihre Aussagen zur WSA und zu ihrer Vorgehensweise im Unterricht unpersönlich mit „man“ oder „der Lehrer“ und somit förmlich aus der Außenperspektive einer Unbeteiligten formuliert und den Eindruck einer gewissen Distanz zur Thematik erweckt. So gibt sie ihre Einschätzung dessen wieder, was „man“ tun „kann“, „sollte“ oder auch „muss“ und bietet so oft nur einen indirekten Einblick in ihre eigene Vorgehensweise, der häufig offen lässt, ob auch „sie“ auf die beschriebene Weise denkt, fühlt und handelt.

Zum Beispiel **kann man** ein bestimmtes Wort nach der Wortfamilie oder Wortgruppe **vermitteln**, d.h. themenorientiert, oder **man kann** ein Wort nach verschiedenen Wortarten **vermitteln**. Dann **kann man** sofort **merken**, nicht nur Nomen versteht man, sondern verwandte Adjektive oder Adverbien, **kann man** schon **merken**, und dann, dann **kann man** gleichzeitig Wurzel, Präfix, Suffix oder zusammengesetzte Wörter so **erkennen** (Carmen, Pos. 167).

In dieser Passage übt Carmen Kritik an den Lehrwerken und erläutert, welche Mängel sie dort sieht. Sie nimmt dabei Bezug auf ihre eigene Vorgehensweise im Unterricht, wo die Thematisierung der Zugehörigkeit eines Wortes zu einer Wortfamilie oder Wortgruppe und die Wortbildung einen wichtigen Bestandteil der WSA ausmachen.

Ich glaube, vielleicht **meint man**, das ist eine Arbeit für die Lernenden. Das ist die Pflicht und Aufgabe der Lernenden. Aber wobei, ich denke, wenn **man** über eine gute Methode im Unterricht, sowohl im Unterricht als auch im Lehrwerk **vermittelt**, gut vermittelt hat, dann ist es schon eine Erleichterung für Lernende. [...] Zum Beispiel mit mehr visueller

4.1 Einzelfalldarstellung

Unterstützung ist auch eine Möglichkeit, oder mit auditiven Dateien. Oder mit Spielen, **man kann** auch Spiele **machen**. Daher denke ich, dieses Quizlet.com ist auch eine Idee (Carmen, Pos. 179-181).

Carmen bringt hier ihre Überzeugung zum Ausdruck, dass die LK den Lernenden beim Erlernen von WS durch das Vermitteln guter Methoden helfen müssen und nennt verschiedene Möglichkeiten dies zu tun. Der Verweis auf die von ihr selbst genutzte Webseite von Quizlet legt nahe, dass auch die vorher genannten Methoden der Visualisierung und Nutzung auditiver Formate in ihrem Unterricht zur Anwendung kommen.

Tipps um Wortschatz zu lernen. Ähm, dass **man**, mit allen möglichen Wegen, Lernwegen Wortschatz zu **machen**. Nämlich: **man kann SCHREIBEN**, mehrmals SCHREIBEN, beim SCHREIBEN buchstabieren, auch **SPRECHEN** und mit den AUGEN **sehen** (Carmen, Pos. 371).

Hier bezieht sich Carmen auf die bereits an anderer Stelle genannten Vorteile des mehrkanaligen Lernens, die sie den Lernenden als Lernmethode empfiehlt.

[...] **man merkt**, es gibt verschiedene Sorten von Studenten. Manche streben danach, eine hohe Note zu bekommen und sind ganz brav und gehen ihren Pflichten nach und machen fast alle Hausaufgaben, aber die meisten Studierenden kommen aus ärmeren Familien, und die brauchen Arbeit [...] (Carmen, Pos. 37).

In diesem Abschnitt gibt Carmen ihre persönliche Einschätzung der Lernenden wieder, von denen die Mehrzahl neben dem Studium noch Geld verdienen muss.

Ja, also Lernen mit der Prüfung, das **muss man verbinden**, dann kommen sie voran (Carmen, Pos. 37).

Dieser Abschnitt verweist auf Carmens eigene Erfahrung mit ihren Lernenden. Nur wenn sie Prüfungen und Tests durchführt, lernen die Studierenden auch den WS.

Gott sei Dank, dass **man** solche neue Technologie oder neue Medien als Hilfsmittel **benutzen kann** (Carmen, Pos. 41).

Gemeint ist hier die Lernplattform der Universität, die Carmen auch für die WSA verwendet und sowohl als Hilfsmittel als auch als persönliche Belastung wahrnimmt.

Und das finde ich, **man kann leider nicht** sowohl als auch, man kann leider nicht alles auf einmal **machen**. Daher oft finde ich, das ist eine, ja das ist, [...] das ist eine Belastung quasi. Forschungsarbeit ist eine Belastung zuungunsten der Lehrtätigkeit (Carmen, Pos. 45).

Hier bringt Carmen ihren Unmut über die hohen Anforderungen der Forschungsarbeit an sie als LK zum Ausdruck, die ihr angesichts der begrenzten Zeit, die ihr zur Verfügung steht, die Lehrtätigkeit erschweren, so dass sie in Bezug auf ihre Lehre wahrscheinlich Abstriche machen muss, die auch Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität haben können.

Man sollte diese Wortbedeutung **vermitteln** im Unterricht und auch wie man dieses Wort sprechen und schreiben, also die geschriebene Form und die gesprochene auch **vermitteln**. Natürlich, wenn es geht, ja, ab und zu mache ich das auch so, bestimmte Wörter zu **zerlegen** nach ihrem Präfix, Suffix und ihre Wurzeln zu **erklären**. Am besten, wenn es geht, auch wie es im

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Satz steht, in welchem Zusammenhang man dieses Wort benutzt (Carmen, Pos. 77).

Carmen beschreibt an dieser Stelle eine Reihe von sinnvollen Bestandteilen der WSA aus ihrer Sicht als LK und verweist mit einschränkenden Formulierungen darauf, dass die Umsetzung der genannten Vorgehensweisen auch in ihrem eigenen Unterricht oft nicht möglich ist.

Und daher denke ich, was **der Lehrer** am meisten gebraucht, die Wörter merken sie am besten. Durch diese Wiederholung (Carmen, Pos. 337).

Und daher habe ich bemerkt, **der Lehrer** sollte in der Lage sein, der/die/das zu vermitteln. Und zwar diese Lerntechnik zu vermitteln (Carmen, Pos. 79).

Ich denke, EINFÜHRUNG da ist **der Lehrer** für zuständig (Carmen, Pos. 363).

Auch in diesen drei Passagen beschreibt Carmen nur indirekt ihren eigenen Selbstanspruch. Sie verlangt von sich selbst als LK, dass sie den einmal eingeführten WS im Unterricht wiederholt, damit er sich besser einprägt, dass sie WS-Lerntechniken vermitteln und dass sie den neuen WS effektiv einführen kann.

Um dieser Auffälligkeit der unpersönlichen Formulierung persönlicher Sichtweisen näher auf den Grund zu gehen und um Carmens Perspektive noch genauer zu erfassen, untersuchte ich ihre Aussagen neben der Verwendung von „man“ auf weitere indirekte oder verallgemeinernde Formulierungen für den Ausdruck ihrer persönlichen Sicht. Dabei ergab sich, dass Carmen im Vergleich zu den anderen IP und unter Berücksichtigung der Länge ihrer Ausführungen recht häufig auch auf die Personalpronomen „wir“ und „uns“ zurückgreift und dadurch den Eindruck einer gewissen Distanz zur Interviewthematik verstärkt (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Worthäufigkeit ich, wir, man in Antworten der IP

Wort	Häufigkeit	Dokumente	Dokumente %	Carla	Dagmar	Carmen	Deborah	Christine	David	Dora
ich	2218	7	100,00	257	567	341	55	171	801	26
mir	208	7	100,00	25	30	25	8	23	91	6
mich	160	7	100,00	19	29	25	6	18	60	3
wir	310	7	100,00	60	53	69	2	25	100	1
uns	50	6	85,71	6	4	10	1	8	21	0
man	432	7	100,00	65	95	97	10	32	127	6
ich				4,55%	6,42%	4,46%	4,15%	4,55%	4,13%	3,97%
wir				0,91%	0,54%	0,79%	0,12%	0,54%	0,43%	0,11%
man				0,98%	0,97%	1,11%	0,60%	0,69%	0,55%	0,68%
Gesamt- wortzahl (Antworten)				6621	9747	8765	1661	4659	23051	882

Carmens Verwendung von „wir“ umfasst dabei neben dem Verweis auf die Interviewsituation (*du und ich*) vier unterschiedliche Personengruppen. Aus Carmens Perspektive sind dies:

1. die DaF-Lehrkräfte (in Taiwan) im Allgemeinen,
2. die anderen LK am Institut und ich,
3. meine Lernenden und ich,

4. meine Kommilitoninnen und Kommilitonen und ich (damals) sowie

Zur Illustration sollen hier einige Beispiele aus dem Interview dienen, wo Carmens Tun und Handeln sowie ihre persönlichen Standpunkte und Einschätzungen sich hinter dem „wir“ zu verstecken scheinen:

1. die DaF-LK (in Taiwan) im Allgemeinen,

Ich finde, **wir müssen** mehr WSA im Unterricht **machen** (Carmenos. 77).

2. die anderen LK am Institut und ich,

Wir versuchen auch, Wortschatz **mit Bildern, mit visueller Hilfe**, Unterstützung zu **vermitteln**. Das finde ich auch gut (Carmen, Pos. 79).

Eine Erleichterung ist auch, ab und zu **bekommen wir** studentische **Hilfskräfte**, um die Testbögen zu korrigieren oder Kleinigkeiten für uns zu tun [...], und das macht schon sehr viel aus (Carmen, Pos. 25).

Und außerdem, die Uni hier hat auch die Lernplattform. Bei euch ist das Moodle, bei **uns** ist das wieder eine andere, ich weiß nicht, wie heißt diese Firma. Die haben eine Lernplattform, und ich merke, das ist auch eine Hilfe. Das **hilft uns** auch sehr hier (Carmen, Pos. 29).

[W]ir sollen nicht nur unterrichten, nicht nur Verwaltungsarbeit **machen**, **Klassenlehrerarbeit machen**, sondern auch Forschung, weiter **Forschung machen** (Carmen, Pos. 45).

Ich denke, die, wegen ihrer Passivität, die warten ja, dass **wir** im Unterricht **einen bestimmten Wortschatz vermitteln** (Carmen, Pos. 91).

Manche Studierenden könnten selbst Wortschatz lernen, da **brauchen wir nicht** mehr zu **vermitteln**. Aber für Anfänger für das erste und zweite Jahr auf jeden Fall (Carmen, Pos. 139).

Wir benutzen ständig neue Lehrwerke, und daher, die lernen auch diesen bestimmten Wortschatz nach diesen A1, A2, B1 (Carmen, Pos. 185). – (Hier kann das „wir“ sowohl aus der Perspektive des Kollegiums als auch aus der des Kurses mit der LK und den Lernenden verstanden werden.)

3. meine Lernenden und ich,

Deutsch für 30 Tage **benutze ich** ein Semester lang für die Studierenden, die im vierten Semester sind. Das ist ein **Lehrwerk** mit chinesischer Übersetzung. [...] Es hat eine CD dazu, und **die Lernenden können selbst lernen** quasi. Und **ich betone** leider auch **nicht sehr viel Wortschatz** darin. Ja. Und **die** schaffen es innerhalb 18 Wochen, diesen Text, das Buch durchzublättern quasi. Natürlich **haben wir** leider **nicht sehr viel Schwerpunkt** auf Wortschatz **gelegt** (Carmen, Pos11-213).

4. meine Kommilitoninnen und Kommilitonen und ich (damals)

Richtig, richtig. Vokabeln abfragen, ja. Da **hatten wir Motivation**, Wortschatz zu lernen (Carmen, Pos. 115).

Lehrer, ah, **wir hatten Lehrer**, die uns auch viele Lieder beigebracht haben, zum Beispiel. **Wir hatten auch Lehrer**, die ganz aktiv waren und dann sehr beliebt im Unterricht waren, sehr viele Besucher, im Unterricht sehr viele eifrige Lernende, es gab auch solche „ehrer“ [...] "Aktiv" heißt mit Begeisterung von ihrem Lehrinhalt. Und auch manche interessante Neuigkeiten, Ideen (Carmen, Pos. 97-99).

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Ersetzt man das „wir“ bzw. „uns“ in diesen Fällen durch das gemeinte „ich“, so werden die Aussagen Carmens konkreter und es entsteht ein deutlicheres Bild ihrer Sichtweise:

Eine Erleichterung ist auch, ab und zu bekomme ich studentische **Hilfskräfte**, um die Testbögen zu korrigieren oder Kleinigkeiten für uns zu tun [...], und das macht schon sehr viel aus.

Und außerdem, die Uni hier hat auch die Lernplattform. Bei euch ist das Moodle, bei **uns** ist das wieder eine andere, ich weiß nicht, wie heißt diese Firma. Die haben eine Lernplattform, und ich merke, das ist auch eine Hilfe. Das hilft mir auch sehr hier.

Ich soll nicht nur unterrichten, nicht nur Verwaltungsarbeit machen, Klassenlehrerarbeit machen, sondern auch Forschung, weiter Forschung machen.

Ich finde, ich muss mehr WSA im Unterricht **machen**.

Ich versuche auch, Wortschatz **mit Bildern, mit visueller Hilfe, Unterstützung** zu **vermitteln**. Das finde ich auch gut.

Ich denke, die, wegen ihrer Passivität, die warten ja, dass ich im Unterricht **einen bestimmten Wortschatz vermittele**.

Manche Studierenden könnten selbst Wortschatz lernen, da brauche ich nicht mehr zu **vermitteln**. Aber für Anfänger für das erste und zweite Jahr auf jeden Fall.

Ich benutze **ständig neue Lehrwerke**, und daher, die lernen auch diesen bestimmten Wortschatz nach diesen A1, A2, B1.

Deutsch für 30 Tage benutze ich ein Semester lang für die Studierenden, die im vierten Semester sind. Das ist ein **Lehrwerk** mit chinesischer Übersetzung. [...] Es hat eine CD dazu, und **die Lernenden können selbst lernen** quasi. Und ich betone leider auch **nicht sehr viel Wortschatz** darin. Ja. Und **die** schaffen es innerhalb 18 Wochen, diesen Text, das Buch durchzublättern quasi. Natürlich habe ich leider **nicht sehr viel Schwerpunkt** auf Wortschatz **gelegt**.

Richtig, richtig. Vokabeln abfragen, ja. Da hatte ich **Motivation**, Wortschatz zu lernen.

Lehrer, ah, ich hatte **Lehrer**, die uns auch viele Lieder beigebracht haben, zum Beispiel. Ich hatte auch **Lehrer**, die ganz aktiv waren und dann sehr beliebt im Unterricht waren, sehr viele Besucher, im Unterricht sehr viele eifrige Lernende, es gab auch solche „ehrer“ [...] "Aktiv" heißt mit Begeisterung von ihrem Lehrinhalt. Und auch manche interessante Neuigkeiten, Ideen.

Carmen spricht an diesen Stellen über institutionelle Ressourcen (Lernplattform und Hilfskräfte), die ihr die Arbeit erleichtern, und Sachzwänge, denen sie sich angesichts der Anforderungen der Hochschule an die LK (Lehre, Forschung, Betreuung und Verwaltung) ausgesetzt sieht und die ihre Entscheidungs- und Handlungsfreiheit einengen. Daneben erwähnt sie die Vernachlässigung der WSA im eigenen Unterricht, die Vermittlung mit Hilfe von visuellen Medien, die Erwartungshaltung der Lernenden bezüglich der Verantwortung der LK, die Übergabe der Verantwortung für die WSA auf höheren Niveaus an die Lernenden, die Vorgaben der Lehrwerke als Orientierungspunkte und die motivationsfördernde Funktion von Vokabeltests und von „aktiven“ LK.

Da die Lernenden wie oben ausgeführt große Probleme mit der WSA haben, sich nur ungern mit WS beschäftigen und sogar Angst davor haben, versucht Carmen, indem sie an ihre eigene Lernerfahrung im Hinblick auf die Motivation, WS zu lernen, anknüpft, sie durch regelmäßige „kleine Tests“ (85, 361) und Prüfungen, in denen der WS abgefragt wird, zum Lernen zu bewegen. Bevor Carmen die Lernenden bei der Festigung und Anwendung des neuen WS weiter unterstützen kann, müssen diese den WS zunächst auswendig gelernt haben. Tests und Prüfungen dienen Carmen als Ermunterung der Lernenden, den WS soweit zu lernen und zu wiederholen, dass damit im Unterricht weitergearbeitet werden kann, um so eine allmähliche Festigung zu erreichen. Bleibt dieses Auswendiglernen aus, so können auch die Phasen der Festigung und Anwendung nicht effektiv durchlaufen werden.

Richtig, richtig. Vokabeln abfragen, ja. Da (in Carmens Studienzeit, MS) hatten wir Motivation, Wortschatz zu lernen (Carmen, Pos. 115).

Und das merke ich, das erschwert meine Arbeit hier, diese Demotivation, demotivierte Lernmotivation, das sollte man besser beschreiben, das ist eher passive Lernmotivation. Und von daher, muss ich das oft mit einer Prüfung verbinden, und dann lernen sie. Ja, also Lernen mit der Prüfung, das muss man verbinden, dann kommen sie voran (Carmen, Pos. 37).

Aber, natürlich, ich unterrichte an zwei Unis, Universitäten, und dann merke ich, vor allem die Studierenden, die Wahlkurs nehmen, mögen keinen Wortschatz, mögen keine Tests für Wortschatz. Die haben große Angst vor diesem Wortschatz, aber als kleine Zwischenprüfung oder für zwischendurch kleine Tests ist das notwendig. Für den Unterricht ist es eine Erleichterung, wenn die Lernenden manchen Wortschatz schon auswendig gelernt haben, dann ist es einfacher den zu vermitteln (Carmen, Pos. 85).

Was Carmen im letzten Satz mit „vermitteln“ meint, ist somit nicht so sehr als Semantisierung des neuen WS zu verstehen, sondern vielmehr als Festigung und Anwendung. Sie fügt als Einstieg in die Festigungsphase einen Zwischenschritt zwischen der Einführung des WS und seiner Festigung in Form von Low-Stakes Leistungstests („kleine Tests“, „kleine Zwischenprüfung“) ein, die die Lernenden zum häuslichen Auswendiglernen des WS anhalten sollen. Dadurch wird eine Grundlage für die weitere Beschäftigung mit dem WS und seine Anwendung gelegt, die sowohl Carmen als auch den Lernenden die weitere Arbeit im Unterricht erleichtert. Diese als formatives Assessment angelegten Low-Stakes Leistungstests werden sowohl im Unterricht als auch als Hausaufgabe durchgeführt. Hierbei greift Carmen auch auf das Instant-Feedback-System der Universität zurück.

Zuvio, ein Instant-Feedback-System. Die Uni hat das System uns zur Verfügung gestellt. Damit habe ich vor dem Unterricht kleine Quizze für Wortschatz gemacht (Carmen, Pos. 466).

Die Lehrwerke geben aus Carmens Sicht durch ihre am GER angelehnte Auswahl den Wortschatz und die Themen für den Sprachunterricht weitgehend vor, so dass sie ihren eigenen Unterricht in Bezug auf den zu behandelnden WS weitestgehend an ihnen ausrichtet:

Mit dem Thema (WSA, MS) habe ich nur kurz, nicht sehr viel, nicht sehr viel, nur ab und zu auf Tagungen dieses oder jenes gehört. Und ansonsten

4. Ergebnisse der Datenanalyse

unterrichte ich auch so, wie immer und fast nach Lehrwerk, was mein Kurs anbietet, und natürlich auch durch langjährige Lehrtätigkeit, (habe ich) Erfahrung weiter gesammelt und auch verbessert (Carmen, Pos. 49).

Abgesehen von diesen Vorgaben der Lehrwerke, die durch die Aufnahme von Themenfeldern mit lebensweltlichem Bezug, wie etwa „die Zeit, die Person, zum Beispiel Hobbys, Lieblingsgetränk, Lieblingsessen“ (385), auch die Interessen der Lernenden ansprechen, spielen die Interessen der Lernenden bei Carmen bezogen auf die WSA eine eher untergeordnete Rolle. So gibt es Wortfelder, die die Lernenden zwar durchaus interessieren, bei Carmen aber eher auf Ablehnung treffen. So nennt sie im Interview die Wortfelder Sex und Schimpfwörter als Tabubereiche, die sie grundsätzlich nicht vermittelt. Ausdrücke des Sexuellen und Exkrementellen sind mit Schamgefühlen verbunden, so dass Carmen diesbezüglich nur unverfänglichere Formulierungen wie „Pipi machen“ (407) und „Stuhlgang“ (407) vorstellt, die Lernenden darüber hinaus auf die Tabuisierung im Sprachgebrauch hinweist und die weitere Erforschung des Wortfeldes ihnen selbst überlässt:

WENN sie darüber sprechen, also meiner einen Studentin habe ich neulich, die spricht dauernd, ein Mädchen sogar, und dann versuche ich, die wollte verschiedene Schimpfwörter lernen, und dann sage ich: nein, das vermittele ich nicht. Ja. Und die lernen gerne Schimpfwörter oder so ÄHNLICHES. [...] Die merken sich das sehr leicht. Die lernen automatisch. [...] Und die lernen selbst sogar auch noch. Und ich sage: Das habe ich euch nicht beigebracht. [...] Ich habe das ihnen nicht beigebracht, und die haben das von jemand anderem gelernt (Carmen, Pos. 399-405).

Und die fragen mich dauernd: Wie sagt man Pipi machen auf Deutsch? So ähnliches. Und denke ich, wah, was/ ich bringe denen nur ein, zwei Möglichkeiten bei, und dann benutzen wir das ständig. Wenn sie sich das merken, dann ist es in Ordnung [...] Und dann, die fragen mich auch: Laoshi (Frau Lehrerin, der I), wie sagt man A-a? Und dann sage ich: STUHLGANG. (Lachen) [...] Und dann sage ich: Besser, dass man nicht danach fragt, ob jemand einen Stuhlgang, heute einen Stuhlgang hat. [...] Und das ist kulturspezifischer Inhalt, sollte man darauf hinweisen, welche Tabus man vermeidet beim Gespräch (Carmen, Pos. 407-415).

Neben den Sprachkursen sind WS-Kenntnisse auch für die Fachkurse von Bedeutung. Die Rolle der WSA im Landeskundeunterricht und ihre eigene Vorgehensweise in diesem Zusammenhang beschreibt Carmen folgendermaßen:

In Landeskunde unterrichten wir hauptsächlich auf Deutsch, plus Chinesisch. Denn wir sollten immer ein Buch auf Deutsch lesen. Das heißt, wenn ich Landeskundekurse anbiete, müssen alle ein Buch auf Deutsch lesen. Mit GÜM, Grammatik-Übersetzungsmethode laufen die Kurse (Carmen, Pos. 451).

Landeskundeunterricht [...] da spielt Wortschatz sehr geringe Rolle, d.h. die brauchen nicht allen Wortschatz auswendig zu lernen, die müssen allen Wortschatz erkennen, was das bedeutet. Und manche Wörter vielleicht sehen sie die zum ersten Mal, vielleicht nur einmal, die sind dann nicht unbedingt so häufig, nach dem Häufigkeitsgrad sind das dann nicht mehr so wichtige Wörter, aber dennoch um den Text zu verstehen, in Bezug auf bestimmte landeskundliche Informationen, sind manche Wörter sehr wichtig. Und daher, je nachdem, welchen Kurs man anbietet (Carmen, Pos. 157).

Der Verweis auf die Grammatik-Übersetzungsmethode macht hier deutlich, dass die Betonung offensichtlich auf dem Leseverstehen und der Fähigkeit zum Übersetzen

landeskundlicher Informationen und weniger auf mündlichen und schriftlichen kommunikativen Kompetenzen liegt, so dass das Erkennen und Verstehen von WS im Vordergrund stehen. Die LK erklärt und übersetzt den neuen WS ins Chinesische und analysiert ihn im Hinblick auf seine syntaktischen, semantischen und morphologischen Eigenschaften, und die Lernenden schlagen bei Bedarf die neuen Wörter im Wörterbuch nach. Diese Vorgehensweise entspricht Carmens Konzentration auf das einzelne Wort und seine Eigenschaften bei der WSA. Durch die Themengebundenheit des behandelten WS im Text ist eine gewisse Einbettung des WS in Verwendungszusammenhänge gewährleistet.

Um als Nicht-Muttersprachlerin den Einfluss ihrer eigenen Wissenslücken in Bezug auf den deutschen WS im Unterricht möglichst gering zu halten und Unstimmigkeiten zu vermeiden, schlägt Carmen bei Unsicherheiten zuerst entweder selbst im Wörterbuch nach oder recherchiert im Internet, oder sie bittet die Lernenden nachzusehen, bevor sie die neuen Wörter im Tafelbild festhält. Auch die Verwendung eines ursprünglich deutschsprachigen Lehrbuches in chinesischer Übersetzung im vierten Semester (s.o.) könnte eine Reaktion auf Carmens Unsicherheit bezüglich ihrer deutschsprachigen Wortschatzkenntnisse sein. Sie zieht es vor, das Verständnis der Lernenden durch die muttersprachlichen Erklärungen im Lehrbuch sicherzustellen, anstatt zu viel Zeit auf die Erläuterung des deutschsprachigen Originaltextes verwenden und womöglich die Antwort auf Fragen schuldig bleiben bzw. erst selbst aufwendig recherchieren zu müssen.

Carmen greift häufig auf das Chinesische zurück, um ihren Lernenden die deutsche Sprache verständlich zu machen. Sie schätzt, dass sie in ihrem Unterricht etwa 60% Deutsch und 40% Chinesisch spricht. Während sie in den ersten beiden Jahrgängen mehr Chinesisch verwendet, spricht sie im dritten und vierten Jahrgang eher Deutsch. Hierzu passt auch, dass sie neben den deutschsprachigen Lehrwerken im vierten Semester, also im zweiten Jahrgang, auch einen aus dem Deutschen ins Chinesische übersetzten Sprachkurs für Selbstlernende auf den Niveaustufen A1-A2 als Unterrichtsmaterial verwendet.

I: Wie würdest du denn in deinem Sprachunterricht das Verhältnis von Deutsch und Chinesisch auf deiner Seite einschätzen? 90:10? 80:20? 70:30? 60:40? 50:50?

B: 60:40.

I: Verwendest du oft Chinesisch, um Dinge zu erklären oder versuchst du meistens nur Deutsch zu reden? Das ist ja sicher nicht so leicht.

B: Im Unterricht für das Niveau zum Beispiel im dritten und vierten Jahrgang benutze ich dann eher mehr Deutsch. Aber für Anfänger im ersten oder zweiten Jahrgang benutze ich mehr Chinesisch (Carmen, Pos. 455-458).

Carmen arbeitet in ihrem Unterricht sowohl mit deutschsprachigen als auch mit chinesischsprachigen Lehr- und Lernmaterialien. Darüber hinaus setzt sie das Chinesische und das Englische, wenn sich die Gelegenheit bietet, auch

4. Ergebnisse der Datenanalyse

sprachvergleichend ein, wie die folgende Passage zeigt. Um den Lernenden den neuen WS näher zu bringen und an ihr linguakulturelles Vorwissen anzuknüpfen, verweist sie dabei kontrastiv auf phonologische, semantische, morphologische und pragmatische Ähnlichkeiten und Unterschiede im WS des Deutschen, Chinesischen und Englischen sowie auf kulturspezifische Konzepte, die diesen zugrunde liegen.

I: Spielen bei dir bei der WSA auch andere Sprachen mit eine Rolle, zum Beispiel das Englische, da hatten wir gerade schon mal von gesprochen? Thematisierst du auch diese Beziehung?

B: Auf jeden Fall Chinesisch. Ja, Englisch diese Internationalismen und Chinesisch hauptsächlich, ja. Dann ab und zu, ähm, wenn ich merke, das ist, für Chinesisch zum Beispiel "SUPPE" kann man nicht "TRINKEN", sondern "Suppe ESSEN" (Lachen). Oder "der MOND" (Lachen), "die SONE". "SONNE" ist weiblich (Lachen), "MOND" ist männlich. Das ist etwas anderes für die Taiwaner.

I: Also kontrastiv einfach, der Vergleich dann, dass du das dann gegenüberstellst und darauf aufmerksam machst.

B: Ja, richtig. Und vor allem das ist kulturspezifisch. Die Taiwaner denken: WI„SO i`t ein "MOND" ist der MÄNNLICHE Artikel? Sowas. Und darauf hinweisen. Ich denke, das ist hilfreich für sie zu merken.

I: Und was das Englische angeht, auch wenn du da Parallelen siehst, die hilfreich sein können? Dann machst du das auch so, dass du darauf verweist dann, ja?

B: Für Englisch, finde ich, AUSSPRACHE ist wichtig. Wenn ich sage, das ist "situation", das ist "Situation", "nation" "Nation", "nation" "Nation". Verschiedene Aussprachen, aber wenn sie sehen/

I: Wo es eine gewisse Regel gibt, ja?

B: Richtig, richtig. Und manche Studierenden sind sehr clever, wenn sie merken, das ist, das klingt englisch, nach ihrer englischen Art und Weise, dann verstehen sie den Sinn des Wortes auch. Durch ihre AUSSPRACHE, meine ich, phonologische, phonetische Kennzeichen oder Eigenschaften (Carmen, Pos. 338-345).

Da sie die englische Sprache nicht gut beherrscht, spielt Englisch als Brückensprache abgesehen von derartigen Vergleichen auf der Wortebene allerdings keine besondere Rolle in Carmens Unterricht:

Ich benutze sehr selten Englisch. Denn mein Englisch ist nicht gut genug (Carmen, Pos. 460).

Carmen verwendet bei der WSA eine Reihe von Hilfsmitteln, die ihr die Arbeit erleichtern und die Lernenden beim Erlernen des neuen WS unterstützen sollen. Carmen arbeitet, wie sie sagt, „mittlerweile sehr oft“ mit Powerpoint-Dateien und notiert während des Unterrichts auch vieles in einer Word-Datei, die sie dann über die Lernplattform der Universität mit den Lernenden teilt (vgl. 39). Für die Unterrichtsvor- und -nachbereitung der Lernenden verwendet Carmen darüber hinaus auch Quizlet als Hilfsmittel mit seinem auf einem digitalen Karteikarten basierenden Ansatz, in dem Wortschatz auch durch Spiele, Zuordnungsübungen und Testaufgaben eingeübt und gefestigt wird, und lässt ihre Lernenden damit zu Hause arbeiten (vgl. 49, 65, 181, 423). Auch die Lernplattform nutzt Carmen für die WSA, indem sie dort zum Zwecke der Leistungsmessung zwischendurch

kleine WS-Tests einstellt (vgl. 466-468). Nach der Einführung des WS kann sie auf diese Weise sicherstellen, dass die Lernenden vor der weiteren Unterrichtsarbeit ein gewisses Basiswissen in Bezug auf den neuen WS haben, und zum Abschluss einer Lerneinheit kann so der WS noch einmal wiederholt und auch für die Prüfung aufgearbeitet werden. Obschon Carmen die Verantwortung für die Festigung und Anwendung des WS grundsätzlich eher bei den Lernenden sieht, unterstützt sie sie nach der Einführung von neuem WS im Unterricht in diesen Phasen so doch auch weiterhin, indem sie ihnen Materialien für die häusliche Auseinandersetzung in Quizlet und auf der Lernplattform zur Verfügung stellt und regelmäßige Tests und Prüfungen durchführt.

Carmen hat eine etwas zwiespältige Beziehung zur Rolle von Lerntechniken und -strategien in der WSA. Zum einen betont sie an mehreren Stellen, wie wichtig und hilfreich der Einsatz von Lerntechniken und -strategien für das Erlernen des WS ist, zum anderen scheint sie jedoch in ihrem eigenen Unterricht nur selten über dieses Thema zu sprechen. Sie benutzt die „Lernmethoden“ vor allem für die Vermittlung von WS, also als Vermittlungsmethoden. In ihren Ausführungen wird nicht deutlich, inwiefern sie den Umgang und die Verwendung von Lernmethoden aus Sicht der Lernenden reflektiert und auch im Unterricht zusammen mit ihnen thematisiert.

Aber wobei, ich denke, wenn man über eine gute Methode im Unterricht, sowohl im Unterricht als auch im Lehrwerk vermittelt, gut vermittelt hat, dann ist es schon eine Erleichterung für Lernende. [...] Zum Beispiel mit mehr visueller Unterstützung ist auch eine Möglichkeit, oder mit auditiven Dateien. Oder mit Spielen, man kann auch Spiele machen. Daher denke ich, dieses Quizlet.com ist auch eine Idee (Carmen, Pos. 179-181).

Ähnlich wie Dagmar bespricht sie effektive Lernmethoden um „Wortschatz auswendig [zu] lernen“ in erster Linie „in den ersten paar Wochen“, denn zu diesem Zeitpunkt sei dies „unheimlich wichtig“ (329). Durch die frühe Vorstellung von Lernmethoden versucht sie, den Lernenden den Einstieg in die Fremdsprache und das Erlernen des WS zu erleichtern. Die dabei angesprochenen und demonstrierten Methoden umfassen 1. das Führen einer Vokabelkartei mit den wichtigsten Formen der einzelnen Wörter, wie etwa dem Genus und den Singular- und Pluralformen bei den Substantiven und den unregelmäßigen Formen bei den Verben, 2. die Einbeziehung möglichst vieler Sinne in den Lernprozess, also mehrkanaliges Lernen, 3. die farbliche Markierung von Substantiven je nach Genuszugehörigkeit, 4. die Nutzung von visuellen Hilfsmitteln wie Bildern und Illustrationen, 5. das paarweise Lernen von Gegenwörtern sowie 6. das Auswendiglernen von Wendungen und typischen Kollokationen im Satzzusammenhang (vgl. 65, 115, 331, 129, 371, 79, 331, 371, 79, 181, 417):

Tipps. Tipps um Wortschatz zu lernen. Ähm, dass man, mit allen möglichen Wegen, Lernwegen Wortschatz zu machen. Nämlich: man kann SCHREIBEN, mehrmals SCHREIBEN, beim SCHREIBEN buchstabieren, auch SPRECHEN und mit den AUGEN sehen. Und vor allem diese Lerntipps merken, diese für, ich denke, für/ diese ARTIKEL ist für Taiwaner sehr schwierig. Und dann mit den FARBEN zu merken, oder visuelle Hilfsmittel zu benutzen. Ja. Oder diese GEGENTEILE von bestimmten Sachen. Und diese Kollokationsbeziehungen, am besten im Satz, in verschiedenen Sätzen auswendig lernen. Zum Beispiel: Ich vermittele ein „Wort“: „Ein Mann, ein

4. Ergebnisse der Datenanalyse

WORT.“ Ja, das „WORT“ ist schon in einem Satz. Ich vermittele ein bestimmtes Wort meistens in einem Satz oder [...] in einem Sprichwort, und dann merken sie sich das leichter. Oder durch Wiederholung, dann merken sie sich das auch leichter (Carmen, Pos. 371).

Zugleich beschreibt Carmen hier auch ihre Herangehensweise bei der Vermittlung von WS. Sie vermittelt „ein bestimmtes Wort meistens in einem Satz oder [...] in einem Sprichwort“ oder „durch Wiederholung“, um es einprägsamer zu machen. Das Wort „vermitteln“ bezieht sich hier vor allem auf die Einführungsphase, während die Festigung sich über das „auswendig lernen“ der eingeführten Wörter und Sätze durch die Lernenden in Heimarbeit und die anschließende Wiederholung durch Carmens Verwendung im Unterricht vollzieht. Auch an anderer Stelle betont Carmen die wichtige Bedeutung dieser Art der Wiederholung von WS durch die LK:

Und WIEDERHOLUNG ist auch wichtig. Ich weiß, welchen Wortschatz meine Studierenden kennen. Und daher denke ich, was der Lehrer am meisten gebraucht, die Wörter merken sie am besten. Durch diese Wiederholung (Carmen, Pos. 337).

4.1.3.4 Konsequenzen

Tatsächliche oder erwartete Konsequenzen – Welche Ergebnisse sollen (für mich selbst oder für andere) durch die Handlungen/Interaktionen erreicht werden? Was wird bei Nichthandeln erwartet? Zu welchen Ergebnissen führen die Handlungen/Interaktionen? (vgl. Corbin und Strauss 2015: 159)

In Bezug auf die tatsächlichen oder erwarteten Konsequenzen aus ihrem Handeln finden sich in Carmens Aussagen die folgenden Aspekte wieder:

- Motivationssteigerung und bessere Lernerfolge
- Sensibilisierung für interkulturelle und interlinguale Unterschiede
- Bewusstsein durch Reflexion
- Stärkung der Eigenverantwortung der Lernenden
- Vermeidung von Missverständnissen in der WS-Vermittlung
- Verlust der Spontaneität
- Vernachlässigung der Lehre

Diese unterschiedlichen Aspekte wiederum können den folgenden Kategorien zugeordnet werden:

- Lernmotivation und Lernerfolg
- Reflexion
- Rollenverteilung

- Selbstverständnis
- Stellenwert der WSA
- Angestrebtes (Ziele – Vorlieben – Abneigungen)

Carmen stellt fest, dass die Vermittlung von Lerntechniken im Unterricht zu besseren Lernerfolgen bei den Lernenden führt:

Ich merke, manche Studierenden, wenn wir diese, im Unterricht bei dem Wortschatzvermitteln auch diese Lerntechnik vermitteln, dann lernen sie besser (Carmen, Pos. 79).

Auch die Einbindung von Wörtern bei der Vermittlung in einen Satzzusammenhang sowie die wiederholte Verwendung im Unterricht erleichtern den Lernenden das Behalten:

Ich vermittele ein bestimmtes Wort meistens in einem Satz oder in einer, in einem Sprichwort, und dann merken sie sich das leichter. Oder durch Wiederholung, dann merken sie sich das auch leichter (Carmen, Pos. 371).

Die Bedeutungserschließung auf der Wortebene unterstützt Carmen durch den Verweis auf Internationalismen, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Englischen und dem Deutschen im Schriftbild und in der Aussprache. Daneben sensibilisiert sie ihre Lernenden auch für kulturell geprägte Unterschiede im Sprachgebrauch, indem sie sowohl das Chinesische als auch das Englische zum Sprachvergleich heranzieht.

Gute Erfahrungen hat Carmen mit den regelmäßigen Tests und Prüfungen, die sie durchführt, gemacht. Sie dienen in ihrem Unterricht dem Ziel des Lernerfolgs, der für Carmen vor allem in den Fähigkeiten, verschiedene Bedeutungen von WS abzurufen, WS zu erkennen, „zu raten, zu antizipieren“ (81) und bestimmten Wortarten zuzuordnen zum Ausdruck kommt. Neben einer Erhöhung der Lernmotivation führen ihre Tests und Prüfungen aus Carmens Sicht auch zu einer intensiveren Reflexion der eigenen Lernprozesse der Lernenden, die zu einer bewussteren und umfassenderen Auseinandersetzung mit WS führt. Erst durch die Testergebnisse werden ihnen die eigenen Problembereiche bewusst. Die Vorbereitung auf die Tests und deren Durchführung hingegen können als Vorentlastung für die Verwendung des neuen WS im Unterricht verstanden werden, so dass die Tests selber eine Form des formativen Assessments darstellen.

Vor allem wenn wir das beim AKKUSATIV vermitteln und DATIV (lacht) vermitteln, dann kommt das Problem, vor allem bei den maskulinen (seufzt). Dann gibt es schon ein Problem. Dann merken sie selbst, dass sie bestimmte Nomen, ähm, nicht richtig auswendig gelernt haben, ihren Artikel. Und dann merken sie sofort, ähm, was lesen sie, wie Herr (Daume?) zum Beispiel, er liest, ähm, "EIN" Stadtplan oder "EINEN" Stadtplan, oder "einE" Stadtplan. Dann merken sie, ah, da gibt es Probleme. Ja. Diese feine syntaktische oder morphologische Probleme, das merken sie dann erst selbst (Carmen, Pos. 353).

Dadurch, dass Carmen ihren Verantwortungsbereich in Bezug auf die WSA in erster Linie in den Phasen der Einführung und Leistungsmessung sieht, sind die Lernenden in

4. Ergebnisse der Datenanalyse

der Festigungsphase weitgehend auf sich selbst gestellt, oder, aus Carmens Perspektive gesprochen: „ich führe die ein bisschen zum selbstständigen Lernen“ (289). Die Unterstützung Carmens in dieser Phase besteht im Einstellen von Wortlisten in Quizlet und in der Vergabe von Aufgaben und Tests, in denen der WS eingeübt und abgefragt werden soll sowie in der Wiederholung des einmal eingeführten WS im Unterricht. Inwieweit das Lernziel einer korrekten Verwendung des WS in Handlungszusammenhängen und auch in den summativen Assessments am Ende eines Lernabschnitts auf diese Weise erreicht werden kann, geht aus Carmens Aussagen leider nicht hervor.

Die Lernplattform der Universität übernimmt bei Carmen für die WSA insofern eine entscheidende Rolle, als dort nach der Einführung des neuen WS im Unterricht der für die Phasen der Festigung und Anwendung aus ihrer Sicht notwendige Zwischenschritt in Form einer Leistungsmessung auf niedrigem Niveau vollzogen werden kann, durch den die als passiv charakterisierten Lernenden zu einer ersten eigenständigen Auseinandersetzung mit dem WS angehalten werden. Für Carmen selbst ist die Lernplattform jedoch angesichts des mit ihrer Pflege verbundenen Aufwands beim Einstellen und Überprüfen von Inhalten eher eine Belastung.

Das (die Lernplattform, MS) ist eher eine Hilfe für die Studierenden. Das ist sehr belastend für mich auch, aber Gott sei Dank, dass man solche neue Technologie oder neue Medien als Hilfsmittel benutzen kann (Carmen, Pos. 41).

Die Lernenden können über die Lernplattform ihre Hausaufgaben einreichen und Carmen kann Onlinetests und andere Materialien einstellen, die dann auch in den Folgejahren für eine erneute Verwendung in Forschung und Lehre zur Verfügung stehen. Gleichzeitig kann sie hier unterrichtsbezogene Informationen mit den Lernenden teilen, was besonders auch den im Unterricht Abwesenden zugutekommt.

Von daher, die Uni bittet die Lehrer, Nachhilfekurse anzubieten oder Nachhilfemaßnahmen anzubieten für die schwächeren, lernschwächere Studenten, und daher benutze ich diese Lernplattform sehr oft, sei es um E-Mails zu schreiben, Informationen zu teilen, oder ich mache mittlerweile sehr oft Computer Powerpoint oder Word-Dateien, d.h. während des Unterrichts schreibe ich vieles in einer Word-Datei und speichere es und setze es dann auf die Lernplattform, damit die abwesenden Studierenden es auch sehen können oder lesen können. Wenn sie bei bestimmten nicht da wären, dann können sie das auch im Internet sehen, also auf der Lernplattform sehen, wie weit wir sind (Carmen, Pos. 39).

Im Gegensatz dazu führen die im Rahmen der Hochschultätigkeit erforderliche Forschungsarbeit und die administrativen Aufgaben aus Carmens Sicht hingegen dazu, dass sie ihre Lehrtätigkeit vernachlässigen muss und so weniger Zeit für die Vorbereitung hat. Einen Lichtblick sieht sie diesbezüglich in der neu eingeführten Richtlinie zu Beförderungen im Hochschulbereich, wonach der Schwerpunkt bei Habilitationsverfahren anstelle der Forschung auch auf die Lehrtätigkeit gelegt werden kann.

4.1 Einzelfalldarstellung

Ich meine, wenn ich mich ständig auf meine eigene Forschungsarbeit konzentriere, dann vernachlässige ich auch meine Lehrtätigkeit, d.h. ich habe dann weniger Zeit zum Vorbereiten, d.h. die Lehrer hier werden gebeten weiter zu forschen, weiter, zu habilitieren, damit wir befördert werden, und daher, Forschung ist, wir sollen nicht nur unterrichten, nicht nur Verwaltungsarbeit machen, Klassenlehrerarbeit (Vertrauenslehrerarbeit, MS) machen, sondern auch Forschung, weiter Forschung machen. Und das finde ich, man kann leider nicht sowohl als auch, man kann leider nicht alles auf einmal machen. Daher oft finde ich, das ist eine, ja das ist [...] eine Belastung quasi. Forschungsarbeit ist eine Belastung zuungunsten der Lehrtätigkeit. Aber Gott sei Dank, wir hören eine gute Nachricht vom Kultusministerium: wir haben in der Zukunft eine andere Möglichkeit zu habilitieren, d.h. wenn man guten Unterricht geben kann und bessere Lehrtätigkeit oder didaktische Überlegungen hat und praktizieren kann, dann kann man auch auf diese Art und Weise befördert werden (Carmen, Pos. 45).

Indem Carmen versucht, ihre Wissenslücken in Bezug auf den deutschen WS als Nichtmuttersprachlerin durch das Nachschlagen im Wörterbuch oder die Suche im Internet auszugleichen und Unsicherheiten zu klären, gelingt es ihr, Missverständnisse und unnötige Verwirrung bei der WSA im Kursraum zu vermeiden. Die Spontanität in der Verwendung des Deutschen der muttersprachlichen LK, die auch ein wichtiges Hilfsmittel für den Aufbau einer weniger förmlichen und eher persönlichen Unterrichts Atmosphäre darstellt, fehlt ihr ihrer Einschätzung nach jedoch. So muss der „Smalltalk“, in dem die muttersprachlichen LK den Lernenden „in den ersten paar Minuten des Unterrichts“ näherkommen (vgl. 323), in dem themenspezifischer WS, der auf das Interesse der Lernenden stößt, vermittelt werden kann und in dem die deutsche Sprache als Kommunikationsmedium für die Besprechung von für die Lernenden interessanten Themenbereichen wahrgenommen wird, bei Carmen auf Chinesisch stattfinden.

Und manchmal, manchmal im Unterricht, Deutschunterricht, muss ich ab und zu die ein bisschen ermutigen, und manchmal auch Zeit darauf verwenden, dass sie Lernmotivation bekommen. Vor allem bei Deutsch als Hauptfach fehlt ihnen sehr oft die Lernmotivation. Und daher muss ich ihre Motivation erwecken. Und wenn etwas passiert in der Gesellschaft, zum Beispiel diese "Fu Mao Xieding" (= kontroverses Abkommen zwischen Taiwan und China über den Handel mit Dienstleistungen, MS), im April, da gibt es "Fu Mao" (= Handel mit Dienstleistungen, MS), diese Studentenbewegung in Taipei, und dann, meine Klasse fragt mich sofort: Frau (NACHNAME DER IP), was ist Ihre Meinung? Und dann denke ich, die werden von der Presse beeinflusst, und daher möchten die darüber sprechen. Und dann lasse ich denen, lasse ich ein, zwei Stunden, lasse ich alle Studierenden sich Gedanken darüber machen und ihre Meinung äußern, auf Chinesisch. Da denke ich, das ist eine demokratische Art von Erziehung. Ich meine, die Meinung äußern gehört zur Erziehung auch. Und daher höre ich auch zu, was sie auf Chinesisch reden. [...] Ich denke, das ist auch wichtig. Das ist, die fragen mich, sollen sie zur Demo gehen. Ich sage, sie können, sie brauchen nicht nach Taipei zu fahren, sie können ruhig hier an der Uni eine Demo veranstalten, wenn sie so viel Kraft haben. Und mancher macht das auch (Carmen, Pos. 295-297).

Durch den Rückgriff auf das Chinesische gelingt es Carmen zwar, das Interesse der Lernenden am Gespräch zu wecken – zumal der Gesprächsanlass von den Studierenden selbst eingebracht wurde – und einen Beitrag für eine entspannte, vertrauensvolle Atmosphäre zu leisten, durch die das Vertrauensverhältnis zwischen ihr als LK und ihren Lernenden sowie deren Lernmotivation zweifelsohne gestärkt werden können, allerdings

4. Ergebnisse der Datenanalyse

wird hier auch „ein, zwei Stunden“ lang die Gelegenheit verpasst, sich gemeinsam im Austausch miteinander ein neues Wortfeld im Deutschen zu erschließen. Carmen schlüpft an dieser Stelle aus ihrer Rolle als LK für Deutsch heraus in die Rolle der Erzieherin und gibt ihren Lernenden Gelegenheit „sich Gedanken [zu] machen und ihre Meinung [zu] äußern“. Die Reflexion der Lernenden über ein wichtiges aktuelles Thema, das die Studierenden in Taiwan bewegt, und der Meinungs austausch in der Muttersprache sind Carmen an dieser Stelle wichtiger als das Festhalten am Lehrplan. Wie auch David, der in seine Kurse hineinhorcht, um die Stimmung zu erspüren und seinen Unterrichtsplan gegebenenfalls anzupassen, weicht Carmen hier von den curricularen Vorgaben ab, um so besser auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden eingehen zu können. Im Gegensatz zu David, der auch hier die deutsche Sprache einsetzt, geschieht dies bei Carmen jedoch in der Muttersprache der Lernenden.

4.1.4 Deborah: Intensiver Kontakt mit der Zielsprache

Deborah stammt aus einem deutschsprachigen Land, wo sie an der Universität Sinologie und Germanistik studierte. Ihre Fachkenntnisse ergänzte sie durch ein DaF-Hochschulzertifikat einer deutschen Universität. Sie ist zum Zeitpunkt des Interviews 46-55 Jahre alt. Im Bereich Deutsch/Germanistik war sie in Taiwan 20 Jahre lang tätig, zuletzt als Vollzeitkraft an einer privaten Universität im Rang einer Assistant Professorin, wo sie Deutsch-Sprachkurse mit einem Unterrichtspensum von etwa 10-12 Stunden auf den Niveaus A1-B2 unterrichtete. Die dort von ihr verwendeten Lehrwerke umfassten *Menschen* und *Aspekte*. Das Kollegium am Institut setzte sich zusammen aus neun Vollzeit- und ca. sieben Teilzeitkräften.

Sie stimmt der Aussage, dass Wortschatz im DaF-Unterricht ihrer Erfahrung nach zugunsten anderer Bereiche vernachlässigt wird, voll zu (*stimme voll zu*) und ist darüber hinaus auch der Meinung (*stimme voll zu*), dass im DaF-Unterricht mehr WSA betrieben werden sollte.

Ich lernte Deborah auf einer Fachtagung für Deutschlehrkräfte in Taipei kennen und konnte sie bei einer späteren Tagung als potentielle Interviewpartnerin gewinnen. Zum späteren Zeitpunkt meiner Kontaktaufnahme zur Terminabsprache für ein Interview hatte sie Taiwan bereits verlassen. Sie erklärte sich jedoch dazu bereit, im Interview quasi zurückblickend auf ihre langjährige Erfahrung als Deutschlehrkraft in Taiwan auf meine Fragen einzugehen. Auf ihren Wunsch hin beantwortete sie die Interviewfragen schriftlich. Meine Rückfragen zu ihren Antworten wurden ebenfalls schriftlich beantwortet.

Deborahs Werdegang und Motivation

Ich wollte nie Lehrerin werden, weil meine ganze Familie Lehrer oder Lehrerinnen sind. Aber dann habe ich mal zum Geldverdienen eine Stellvertretung gemacht, das war in (GROSSSTADT IN TAIWAN) am (NAME EINES SPRACHLERNZENTRUMS), und das hat mir so gefallen, ich hatte das Gefühl,

das ist der ideale Beruf für mich. Und es macht mir bis heute Spaß
(Deborah, Pos. 5).

Deborahs Angaben zu ihrem Werdegang sind sehr knapp. Auch bei ihr scheint der Zufall eine gewisse Rolle gespielt zu haben, insofern als sie ursprünglich nie vorhatte, Lehrerin zu werden, dann aber als Vertretung ihre ersten Erfahrungen mit dem Beruf sammeln konnte und ihn auch für sich selbst als „ideal“ erlebte. Dass ihr ihre Tätigkeit „bis heute Spaß“ macht, deutet auf einen hohen Grad der Selbstverwirklichung in ihrer Tätigkeit hin.

In ihrer Rolle als LK versteht Deborah sich als Pädagogin oder „Helferin [...], die Struktur ins Lernen bringt“ (41). Sie beschreibt sich als LK, die auf die Interessen und die Persönlichkeiten der Lernenden eingeht. Sie „arbeite grundsätzlich bedürfnisorientiert“ und „biete das, was gewünscht wird“, um so die Lernmotivation zu erhöhen (vgl. 75).

Deborahs Verständnis von WSA

Ja, schon oft, also konkret im Unterricht. Aber geforscht habe ich noch nie über WSA. Definition: Ja, einverstanden. WSA: Bewusste Beschäftigung mit Wortschatz (Deborah, Pos. 9).

Mit dem Thema WSA hat Deborah sich bislang ausschließlich im konkreten Zusammenhang mit dem eigenen Unterricht befasst und keine eigenen Forschungen dazu angestellt (vgl. 8). Für Deborah ist WSA die „bewusste Beschäftigung mit Wortschatz“. Damit ist sie unter den Befragten die einzige LK, die in dieser Klarheit den Aspekt der Bewusstheit bei der WSA anspricht. Wenn auch jede Beschäftigung mit Sprache zugleich auch immer eine „Beschäftigung mit Wortschatz“ darstellt – selbst die Konzentration auf Phänomene der Grammatik kommt selten komplett ohne Rückbezüge oder Beispiele in Wort- oder Satzform aus – so besteht dennoch ein Unterschied insofern, dass die „bewusste Beschäftigung mit Wortschatz“ Aspekte des Wortschatzes in den Mittelpunkt stellt, während diese bei der Beschäftigung mit Grammatikphänomenen oft nur nebensächlich und eher selten „bewusst“ eine Rolle spielen. Als Grammatikarbeit mit einem Fokus auf Wortschatz kann beispielsweise die Behandlung des Partizips II ohne *ge-* und die damit verbundene Wiederholung der Verben mit der Endung *-ieren* und deren Zuordnung in eine grammatikalische Kategorie verstanden werden. Andererseits kann WSA auch mit einem Fokus auf die Grammatik betrieben werden, beispielsweise dann, wenn Substantive einem bestimmten Genustyp zugeordnet oder wenn die Imperativformen von einzelnen Verben in Augenschein genommen werden. Hierbei treten grammatikalische Merkmale von Wortschatz wie zum Beispiel das Vorhandensein bzw. Fehlen von Umlauten im Imperativ–(du fährst - fahr!, –u schläfst - schlaf!) in Erscheinung und können zur Wiederholung und Festigung des bereits erlernten Wortschatzes dienen.

4.1.4.1 Kernkategorie

„Intensiver Kontakt mit der Zielsprache“ als Grundvoraussetzung für Lernerfolg

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Aus Deborahs Sicht kann WSA nur dann erfolgreich sein, wenn die Lernenden sich über einen längeren Zeitraum intensiv mit dem Deutschen beschäftigen. Diese Beschäftigung mit der Zielsprache kann nur sehr beschränkt im Unterricht erfolgen, so dass die häusliche Arbeit der Lernenden sowie deren Eigeninitiative von zentraler Bedeutung für den Ausbau und das Beherrschen von WS sind.

4.1.4.2 Bedingungen

Bedingungen – *Warum, wann und wie ist es zu etwas gekommen? Warum wurde darauf in einer bestimmten Art und Weise in Form von bestimmten Handlungen/Interaktionen reagiert?* (vgl. Corbin und Strauss 2015: 158)

Die Bedingungen, die die Kernkategorie Deborahs näher beschreiben und die sie zu ihrer Vorgehensweise führen, umfassen die folgenden Aspekte:

- fehlende Thematisierung von WSA und Lernmethoden in eigener Lernbiografie
- praktische Erfahrung als Grundlage für Wissen und Kompetenzen im Bereich WSA
- hoher Stellenwert der WSA
- Lehrwerke als defizitäre Orientierungshilfe
- Lernproblem WS: unsystematisch, unendlich, mehrdeutig
- WSA erfordert intensives, wiederholtes Training über längeren Zeitraum
- Anwendung ein riesiges Problem
- Aufnahme- und Lernfähigkeit pro Stunde begrenzt
- Prüfungsorientierung zugleich Hilfe und Hindernis
- persönliche Vorlieben: Wortkarten und Vokabellisten
- elektronische LW-Komponenten zumeist enttäuschend
- elektronische Vokabeltrainer hilfreich, besonders wenn personalisierbar
- Zeitdauer, Intensität und Wiederholung als wichtigste Faktoren für Lernerfolg
- Form der WSA muss zu LK passen
- sinnvolle Methoden vs. Spielereien
- Selbstverständnis (muttersprachliche Ansprechpartnerin für andere LK)
- kaum Austausch zwischen LK zu methodisch-didaktischen Vorgehensweisen
- WS muss im Kontext erfahren und angewendet werden

Diese Teilaspekte lassen sich den folgenden Kategorien zuordnen:

- Erlebtes (die eigene Sprachenlernbiografie),
- Erlerntes (fachliche/sprachliche/soziale/kulturelle Kompetenz)
- Erprobtes (Lehrerfahrungen)
- Stellenwert der WSA
- Wahrgenommenes (Problemwahrnehmung, Verständnis der äußeren Einflüsse)
- Kontextualisierung von WS
- Angestrebtes (Ziele – Vorlieben – Abneigungen)

In Bezug auf ihre persönlichen Erfahrungen als Fremdsprachenlernerin sagt sie, dass sie selbst fürs Sprachenlernen keine speziellen Lerntechniken brauche. Für ihr Chinesischstudium hat Deborah erfolgreich mit Wortkarten und selbstgestellten Vokabellisten gearbeitet. Sie betont, dass sie Vokabeln schon immer sehr gern und leidenschaftlich gelernt habe und gut mit den traditionellen Lernformaten zurechtkomme. Lerntechniken und andere Hilfsstrategien wurden auch in ihrer Schulzeit nicht thematisiert:

Vokabeln lernen im Fremdsprachenunterricht, ja, das gab es, und ich habe es sehr gern und fast leidenschaftlich gemacht. Spezielle Techniken hatte ich nicht. Ich habe mich immer von meiner Mutter abfragen lassen. / Lerntechniken etc. wurden nie thematisiert, als ich zur Schule gegangen bin (70er und 80er Jahre). Als ich Chinesisch gelernt habe, habe ich oft mit Wortkarten gearbeitet. Ich brauche eigentlich für mich selbst keine speziellen Techniken, da ich auch mit den konventionellen Vokabellisten sehr gut zurecht komme. Ich habe mir beim Chinesischlernen jeweils einfach alle Wörter, die mir begegnet sind, in einem Notizbuch notiert, das ich immer bei mir trug. Hat sehr gut funktioniert (Deborah, Pos. 23).

WSA ist für Deborah ein Thema, mit dem sie sich ausschließlich im Unterrichtskontext aus didaktischer Sicht auseinandersetzt. Für die Lektüre wissenschaftlicher Fachliteratur fehlt ihr die Zeit und sie hat auch noch nie selbst über WSA geforscht (vgl. 8, 34). Ihr Verständnis für die WSA ist eher intuitiv und aus der Praxis erwachsen als wissenschaftlich fundiert. Die Bedeutung von WSA schätzt Deborah als sehr hoch ein, und ähnlich wie Carla (vgl. Carla, Pos. 65) führt sie aus, dass WSA für den Ausbau kommunikativer Kompetenzen grundsätzlich noch wichtiger als Grammatik sei, da Kommunikation erst durch den WS möglich werde (vgl. 11, 13). Erst bei höheren Niveaus übernimmt dann für sie auch die Grammatik eine immer wichtigere Rolle:

Natürlich sind alle Bereiche wichtig, aber wenn man Prioritäten setzen würde, würde ich Wortschatz tatsächlich an erster Stelle sehen. Ganz einfach weil ich sehr viele Beispiele von Leuten kenne, die sich ausgezeichnet auf Deutsch verständigen können, aber grammatikalisch völlig unkorrekte Sätze produzieren. Also es kommt einfach auf die Bedürfnisse an: Ist die Verständigung in der Zielsprache das Hauptziel, dann ist WS sicher Nr. 1, hingegen wenn man mehr will, also ein höheres Niveau erreichen möchte, dann muss natürlich auch die Grammatik stimmen (Deborah, Pos. 13).

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Auch Deborah sieht eine Vernachlässigung der WSA im DaF-Unterricht, erkennt in den neueren Lehrwerken jedoch ebenso wie Carmen (vgl. Carmen, Pos. 161-165) Anzeichen für eine stärkere Berücksichtigung der WSA inklusive der Vermittlung von Lerntechniken (vgl. 15-17, 25). Einen Grund für diese Vernachlässigung der WSA sieht Deborah darin, dass Wortschatz im Gegensatz zu Grammatik „oft unsystematisch“ und „unendlich“ ist und daher über einen längeren Zeitraum intensiv und wiederholt trainiert werden muss (vgl. 19, 65). WS lässt sich aus Deborahs Sicht „nicht in ein paar Wochen oder Monaten aufbauen oder nachholen“ (65). Dies ist ihrer Meinung nach auch eine Ursache für die großen Probleme der Lernenden vor allem in der Anwendung des vermittelten WS:

I: Wie kommen deine Lernenden mit der WSA zurecht? Wie ist das im Vergleich zu Grammatik, Phonetik/Aussprache, Landeskunde?

B: Oft sehr schlecht, einige Gründe habe ich auch schon oben genannt. Wortschatz ist unsystematisch und umfangreich, er muss über längere Zeit intensiv und wiederholt trainiert werden, er lässt sich nicht in ein paar Wochen oder Monaten aufbauen oder nachholen (Deborah, Pos. 64-65).

In Bezug auf die verschiedenen Phasen der WSA empfindet Deborah die Anwendung in unterschiedlichen Kontexten als besonders schwierig und spricht hier von einem „wirklich riesige(n) Problem“ (67) für die Lernenden – und dadurch auch für die LK –, das im Unterricht „wirklich nur sehr beschränkt“ angegangen werden kann und nur durch „Erfahrungen im realen Leben“ und „intensive Leseerfahrung mit einer sehr großen Menge von Texten“ zu bewältigen ist:

Ein Wort zu verstehen, es korrekt zu schreiben ist noch machbar, aber Anwendung in verschiedenen Kontexten ist oft wirklich ein riesiges Problem (Deborah, Pos. 67).

Ich denke, das (die Anwendung des WS, MS) ist im Unterricht wirklich nur sehr beschränkt lernbar. Es braucht Erfahrungen im realen Leben. Oder intensive Leseerfahrung mit einer sehr grossen Menge von Texten (Deborah, Pos. 84).

Darüber hinaus stuft Deborah die WSA auch aufgrund der häufigen Mehrdeutigkeit von Ausdrücken, die sich in den verschiedenen Übersetzungsmöglichkeiten niederschlägt, als besonders schwierig ein:

Die Studis schlagen oft im WB (Wörterbuch, MS) nach und finden tausend andere Bedeutungen, als die, die gerade in einem Text vorkommt. Dass WSA auf einem eher tiefen Niveau natürlich auch schwierig ist, weil man oft nicht die richtige Übersetzung parat hat (Deborah, Pos. 47).

In Bezug auf die eigene Muttersprachlichkeit sieht Deborah diesbezüglich Vorteile für die WSA vor allem in dem größeren WS-Umfang und der größeren sprachlichen Sicherheit in Bezug auf die Anwendung und die Bedeutungsvarianten von WS. Andererseits seien Nicht-Muttersprachler besser in der Lage, in die Erstsprache zu übersetzen und sprachvergleichend zu agieren (vgl. 53).

Die Tendenz ihrer Lernenden in Taiwan, alle Wörter in einem Text verstehen zu wollen, empfand Deborah als störenden Einfluss bei der WSA, da „in einem bestimmten Zeitraum nicht unendlich viele neue Vokabeln aufgenommen werden“ können (vgl. 57).

Deborah berichtet von der allgemeinen Prüfungsorientiertheit des Deutschunterrichts im taiwanischen Kontext, die sie zum einen als einschränkend wahrgenommen hat, zum anderen aber durch die offizielle Ziel- bzw. Richtungsvorgabe anhand der Ausrichtung an den offiziellen Niveaustufen des GER gleichzeitig auch als hilfreich empfand (vgl. 21, 30, 32, 37). Die Ausrichtung an den zu erreichenden Niveaustufen empfindet Deborah als „Verarmung“, die durch den globalen Druck nach Standardisierung verursacht wird. Zugleich sieht sie diese Art der Einschränkung jedoch manchmal auch als Erleichterung für die eigenen Entscheidungsprozesse an (vgl. 30, 32, 37). So orientierte sie sich auch bei der Auswahl von Wortschatz für ihre Lerngruppen in Taiwan an den Wortlisten des GER (vgl. 21).

Von den elektronischen bzw. Online-Komponenten der Lehrwerke ist Deborah bislang eher enttäuscht worden und sie beschreibt sie als mit wenigen Ausnahmen praktisch unbrauchbar. Im Bereich der Tablet-Apps sieht sie jedoch positive Entwicklungen in Bezug auf die Kombination von Bildmaterial mit WS. Daneben sieht sie auch großes Potenzial in der Nutzung von personalisierbaren Vokabeltrainer-Apps, mit Hilfe derer der jeweilige WS trainiert werden könne:

Elektronische Medien: Ja, Vokabeltrainer und Ähnliches sind eine gute Methode für die WSA! Ideal wäre z.B. wenn ich z.B. meine eigene Vokabelliste eingeben kann und mich die Maschine dann abfragt oder so. Ob es sowas wirklich gibt, weiss ich allerdings nicht, denn ich habe auch noch nie intensiv danach gesucht. Elektronische oder Online-Komponenten von Lehrwerken (z.B. Menschen) habe ich aber schon ausprobiert und fand sie bis auf wenige Ausnahmen sehr enttäuschend und praktisch unbrauchbar (Deborah, Pos. 27).

Ausschlaggebend für erfolgreiche WSA sind aus Deborahs Sicht in erster Linie Zeitdauer, Intensität und Wiederholung. Daher erwartet sie von den Lehrwerken vor allem eine ausreichende Menge an Übungsmaterial und sieht die Verantwortung der LK darin, für eine ausreichend häufige Wiederholung der Beschäftigung mit bestimmtem Wortschatz zu sorgen (vgl. 17, 25, 57, 65). Als soziales Format hat Deborah die Arbeit in Gruppen als besonders positiv erlebt, da sie für die Beteiligten intensiver sei (vgl. 25). Als sinnvoll empfindet sie die Arbeit mit Vokabelkarten, Wortigeln, Bildern, Assoziationen und Mindmaps sowie die Beschäftigung mit Wortbildungsregeln und Wortfeldern (vgl. 25, 71). Hingegen findet sie andere Formen der WSA wie etwa akustische oder haptisch-taktile Übungsformen nicht besonders effizient und beschreibt sie als Spielereien, die nicht zu ihr als LK passten (vgl. 71).

Der institutionelle Rahmen hatte aus Deborahs Sicht in Taiwan oftmals einen für die WSA bestimmenden Einfluss, da in den Sprachkursen in der Regel auf Prüfungen des GER hingearbeitet wurde, die auch einen bestimmten WS voraussetzten, während in

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Fachkursen zu Literatur und Interkultureller Kommunikation der WS durch die jeweilige Thematik bestimmt war (vgl. 30).

In Bezug auf den Sprachunterricht fungierte Deborah am Institut häufig als muttersprachliche Ansprechpartnerin, die den taiwanischen LK Anregungen und Ratschläge in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung lieferte und ihnen bei Grammatik- und Übersetzungsproblemen half. Eine gemeinsame Reflexion über die eigenen Vorgehensweisen im Unterricht fand dabei jedoch nicht statt. Nur mit einer Kollegin kam es diesbezüglich zu einem intensiveren Austausch, in dessen Rahmen auch die eigenen Unterrichtsmaterialien miteinander geteilt wurden:

Ich hatte an beiden Unis, an denen ich gearbeitet habe, ein gutes, aber nicht sehr enges Verhältnis zu den Kolleginnen und Kollegen, nur einzelne habe ich besser gekannt. Austausch... bestand v.a. darin, dass ich anderen Anregungen gegeben habe, einige haben auch bei mir hospitiert. Oft wurde ich auch um Rat gefragt bei Grammatik oder Übersetzungsproblemen. Aber im Allgemeinen hatte ich das Gefühl, dass es allen am wohlsten war, wenn ihnen keiner reingeredet hat in ihren Unterricht. Mit einer Kollegin hatte ich sehr regen Austausch, wir haben sogar alle Materialien miteinander geteilt und sehr intensiv über das Unterrichten diskutiert (Deborah, Pos. 39).

Eine weitere wichtige Rolle bei ihren Entscheidungen, die einen Einfluss auf die WSA haben, spielen für sie die „eigene Begeisterung“ und die eigene Betroffenheit, die aus ihrer Sicht bei erfolgreicher Vermittlung ebenfalls positiven Einfluss auf den Lernerfolg haben (vgl. 79).

4.1.4.3 Handlungen/Interaktionen

Handlungen/Interaktionen – *Welche Bedeutung (als Problem, als Ziel, ...) wurde bestimmten Bedingungen/Umständen oder Ereignissen zugeschrieben? Welche konkrete Handlung/Interaktion wurde ausgeführt, um das Problem zu bewältigen oder das Ziel zu erreichen?* (vgl. Corbin und Strauss 2015: 158)

Die Handlungen und Interaktionen im Hinblick auf die Kernkategorie und die von Deborah wahrgenommenen Bedingungen umfassen die folgenden Aspekte:

- Konzentration im Unterricht auf Phasen der Einführung, Festigung und Leistungsmessung
- Ausrichtung an Vorgaben der Lehrwerke
- Teilen der Verantwortung
- Bedürfnisse der Lernenden wahrnehmen und darauf eingehen
- Übungsformate des Lehrwerks
- Einbettung von WS in Texte, thematische Zusammenhänge, Wortfelder und Wortfamilien

- Beschränkung des WS-Pensums pro Stunde
- Begeisterung vermitteln und Lernerfolg fördern
- Arbeit mit Vokabellisten
- häufige Vokabeltests
- häusliche Übungsphasen mit Lehrwerk
- WSA der Lernenden mit verteilten Rollen
- gemeinsame WSA in Gruppen
- aktuelle Themen
- Vermittlung nur von effizienten Lernmethoden
- Englisch als Vergleichs- und Brückensprache
- Austausch und Verschlossenheit im Kollegium

Diese Teilaspekte des Handlungs- und Interaktionsinventars lassen sich den folgenden Kategorien zuordnen:

- Rollenverteilung
- Wissen und Kompetenzen
- Strategien zum Umgang mit WSA
- Aktualität und Effizienz
- Rückgriff auf eigene Lernerfahrungen bei WS-Lernmethoden

Deborah stuft die Anwendung von WS als „im Unterricht wirklich nur sehr beschränkt lernbar“ ein, da dafür „Erfahrungen im realen Leben [...] [o]der intensive Leseerfahrung mit einer sehr grossen Menge an Texten“ nötig sind (vgl. 84). Sie konzentriert sich daher im Unterricht in erster Linie auf die Phasen der Einführung, Festigung und Leistungsmessung, und sieht in Bezug auf die Anwendungsphase vor allem die Lernenden selbst in der Pflicht. Dadurch grenzt sie ähnlich wie Christine ihren Verantwortungsbereich ab.

Ich denke, das (die Anwendung des WS, MS) ist im Unterricht wirklich nur sehr beschränkt lernbar. Es braucht Erfahrungen im realen Leben. Oder intensive Leseerfahrung mit einer sehr grossen Menge von Texten (Deborah, Pos. 84).

Deborahs Herangehensweise bei der WSA entspricht ihrer Überzeugung, dass der Unterricht sich in erster Linie an den Lernenden und deren Bedürfnissen orientieren muss. Sie erwartet von sich als „Helferin [...], die Struktur ins lernen bringt“, „[d]ass ich die Bedürfnisse der Lernenden wahrnehme und darauf eingehe“ (vgl. 13, 41-43). Auf

4. Ergebnisse der Datenanalyse

diese Weise lässt sich ihrer Erfahrung nach die Lernmotivation erhöhen (vgl. 75). Bei der WSA stützt sie sich auf die in den Lehrwerken angebotenen Formate und achtet darüber hinaus auf die Einbettung von WS in thematische Zusammenhänge. Pro Unterrichtsstunde beschränkt sie die Anzahl neuer Wörter je nach Lernendengruppe auf 5-20, um die Lernenden nicht zu überfordern (vgl. 57). Diese Wörter werden „immer in einen Zusammenhang eingebettet“ (55) präsentiert und sind damit stets thematisch kontextualisiert. Der WS wird „[d]urch die Beschäftigung mit dem Thema oder Text“ eingeübt, und durch die Einbeziehung von Wortfeldern und Wortfamilien werden außerdem Anknüpfungspunkte für das mentale Lexikon aufgezeigt, die das Behalten unterstützen sollen (vgl. 55). Sowohl die affektive Anteilnahme der Lernenden als auch deren Lernerfolg können dabei aus ihrer Sicht durch die Vermittlung von persönlicher Begeisterung oder Betroffenheit und persönlichem Interesse von Seiten der LK gefördert werden, so dass sie sich im Unterricht bemüht, Themen auch emotional anzugehen:

Ja, also die eigene Begeisterung für irgendein Thema ist für mich schon wichtig. Oft kamen Themen am besten an, bei denen ich selbst innerlich involviert war und meine Begeisterung oder mein Interesse, meine Betroffenheit besonders gut rüberbringen konnte. Das wirkt sich auch stark auf den Lernerfolg aus (Deborah, Pos. 79).

Für die Festigung des WS arbeitet Deborah mit Vokabellisten und fragt die WS-Kenntnisse der Lernenden häufig in Vokabeltests ab (vgl. 59). Diese Vokabeltests dienen Deborah sowohl der Überprüfung des Lernerfolgs als auch der Unterstützung ihrer Lernenden bei Festigung und Ausbau ihres WS. Hier zeigt sich eine Parallele zum Vorgehen Carmens und Christine, bei denen Vokabeltests als Form des formativen Assessments ebenfalls einen wichtigen Bestandteil der WSA darstellen.

Für Deborah ist es weniger die Art der angebotenen Übungsformate als vielmehr die Intensität und die zeitliche Konsistenz der Beschäftigung mit dem WS im Unterricht und darüber hinaus, die über den Lernerfolg entscheiden (vgl. 25), so dass sie einen Großteil der Einübung und Festigung des WS in die Eigenverantwortung der Lernenden übergibt, von denen sie erwartet, „[d]ass sie lernen wollen, Interesse zeigen, selbständig arbeiten“ (vgl. 43). Um den Lernenden ausreichend Gelegenheit zu dem für das Sprachenlernen aus ihrer Sicht unabdingbaren „intensivem Kontakt“ (17) und die wiederholte Beschäftigung mit dem neuen WS zu geben, lässt Deborah die Lernenden neben häuslichen individuellen Übungsphasen auf der Grundlage der Vorgaben der Lehr- und Arbeitsbücher häufig auch in Gruppen „gemeinsam Vokabeln lernen und abfragen“:

In den neueren Lehrwerken gibt es schon eine ganze Menge gute WS-Techniken. Ich denke, es geht vor allem darum, dass man sich genügend lange, intensiv und vor allem IMMER WIEDER mit bestimmten Wörtern beschäftigt. Wie genau dann die Übungen aussehen, ist eigentlich nicht so wichtig. Es müssen einfach genügend Übungen (Hören, Schreiben, Lesen und Sprechen) sein, in denen diese Wörter immer wieder vorkommen. Außerdem habe ich die Studis oft in Gruppen gemeinsam Vokabeln lernen und abfragen lassen. Die Erfahrung in Gruppen ist oft intensiver als bei Einzelarbeit (Deborah, Pos. 25).

Sowohl bei der Auswahl des WS und der Übungsformate für die WSA als auch bei der Vermittlung von WS-Lernmethoden im Sprachunterricht orientiert sich Deborah an den am GER ausgerichteten Lehrwerken, die ihrer Einschätzung nach eine große Vielfalt an Material bieten, mit Hilfe dessen die Lernenden auch außerhalb des Unterrichts autonom an der Festigung und dem Ausbau ihres WS arbeiten können:

Also ich denke da v.a. an die sehr zahlreichen Übungen im Arbeitsbuch, z.B. von Schritte oder Lagune. Diese Übungen sind oft auch spielerisch, also Wörterschlangen, Kreuzworträtsel, aber es gibt auch ganz konventionelle Lückentexte etc. Meiner Meinung nach entscheidet beim Sprachenlernen v.a. die Zeit, in der man in intensivem Kontakt mit der Zielsprache steht, über den Erfolg. Die Übungen im AB sind gerade für zielsprachenferne Lerner eine gute Möglichkeit, diese Zeit über den Unterricht hinaus auszudehnen. Auf B1 (ich glaube, auch schon früher, in welchem Buch war das nur?) werden dann Lerntechniken und WSA auch explizit thematisiert, z.B. in Aspekte (Deborah, Pos. 17).

Um die Lernenden bei der WSA zu unterstützen thematisiert Deborah auch spezifische WS-Lernmethoden. Dabei betont sie, dass die im Unterricht vermittelten Lernmethoden auch zu der jeweiligen LK passen müssen, so dass sie sich bei der Vermittlung auf diejenigen Methoden beschränkt, die sie selbst als effizient ansieht. Sie nennt in diesem Zusammenhang Wortbildungsregeln, Wortfelder, Mind Maps, Assoziationen und Bilder:

Vokabelkarten, Wortigel, Mindmaps... habe ich oft vorgeschlagen (Deborah, Pos. 25).

Wortbildungsregeln, Wortfelder, Mind Map, Assoziationen, Bilder: Ja. Andere Formen finde ich ehrlich gesagt oft nicht besonders effizient, ich habe sie selbst auch nie verwendet und trotzdem sehr gut Chinesisch gelernt. Ist oft eher eine Spielerei, was auch nicht zu verachten ist, wenn es den Leuten Spass macht (dann lernt man ja besser). Aber ich bin nicht so der Typ dafür (Deborah, Pos. 71).

Die in der Fragestellung genannten anderen Formen, wie etwa Spiele oder akustische und haptische Übungsformen sprechen sie persönlich nicht an und werden daher von ihr auch nicht genutzt oder vermittelt.

Im Hinblick auf Lernmotivation und Behaltensleistung bei der WSA hat Deborah in fortgeschrittenen Gruppen besonders positive Erfahrungen mit studentischen Präsentationen von Nachrichten aus Zeitung oder Fernsehen gemacht, bei denen der Inhalt einer Nachricht im Gespräch durch die Fragen der anderen Lernenden erschlossen werden musste. Schlüsselwörter wurden dabei an der Tafel notiert und mussten gelernt werden (vgl. 73). Durch die aktive Teilnahme der Lernenden und die Einbettung des WS in aktuelle Themen wurde die WSA interessant für die Lernenden der WS konnte besser behalten werden. Die präsentierenden Lernenden wurden im Sinne eines Lernen-durch-Lehren-Ansatzes zur LK und mussten den relevanten WS für die Präsentation zunächst selbst gut vorbereiten, während die anderen Lernenden durch ihre Fragen und die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik der Nachricht zur Aktivierung ihres Vorwissens angehalten wurden und so besser auf den neuen WS, den sie dann im kommunikativen Zusammenhang erfahren konnten, vorbereitet waren. WS-Wissen wird hier durch soziale Aushandlung auf- und ausgebaut. Durch die Aufgabenstellung werden

4. Ergebnisse der Datenanalyse

die Lernenden vor ein Problem gestellt, das sie durch ihre Fragen lösen müssen, so dass sie aktiv an der Wissenskonstruktion beteiligt sind, womit die von Deborah hier beobachteten besseren Behaltensleistungen erklärt werden könnten.

Angesichts ihrer Erfahrungen im Unterricht ist es nur natürlich, dass Deborahs Empfehlung an die Lernenden bezüglich der WSA auf die Erfahrung und Anwendung von WS im Kontext abzielt. Man solle viel lesen, um dann mit einer Auswahl von Wörtern aus dem Text eigene Sätze zu bilden und diese anschließend korrigieren lassen (vgl. 69). Leider wird in Deborahs Antworten auf die Interviewfragen nicht deutlich, ob und in welchem Umfang sie von dieser Herangehensweise auch in ihrem eigenen Unterricht bewusst Gebrauch macht. Die Übungsformate scheinen bei ihr eher durch die Lehrwerke vorgegeben zu werden, als dass sie selbst systematisch eigene Übungen und Aufgabenstellungen zur WSA erstellen würde. Auch in Bezug auf die Leistungsmessung in Form von Tests und Prüfungen finden sich bei Deborah keine Angaben dazu, ob die Überprüfung der Fähigkeit, den neuen WS im Zusammenhang richtig verwenden zu können bei der Aufgabenerstellung eine Rolle spielt oder nicht.

Während Deborah keine Aussagen zur Verwendung des Chinesischen in ihrem Unterricht macht, merkt sie an, dass Englisch bei ihr als Brücken- und Vergleichssprache zur Anwendung kommt, wenn ihr der Bezug „sinnvoll und hilfreich“ erscheint (vgl. 61). In ihren Antworten führt sie nicht weiter aus, wie sie das Englische einsetzt, es darf jedoch davon ausgegangen werden, dass sie ähnlich wie etwa Carmen (vgl. Carmen, Pos. 338-345) das Englische in erster Linie kontrastiv zur Veranschaulichung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachsystemen auf phonologischer, semantischer, morphologischer und pragmatischer Ebene etwa in Form von Kognaten und Falschen Freunden oder beim Satzbau und dem Vergleich grammatischer Phänomene heranzieht und so die Besonderheiten des Deutschen herausstellt oder dass sie über das Englische die Bedeutung des deutschen WS erschließen lässt.

Das Engagement Deborahs für ihren Beruf und ihr Wille zur persönlichen Reflexion und zum Ausbau ihrer eigenen Kompetenzen als LK und somit auch in Bezug auf die WSA zeigt sich auch in ihrer Bereitschaft zum Austausch mit anderen LK. Als Muttersprachlerin war sie Ansprechpartnerin für die taiwanischen LK am Institut und half sowohl in sprachlichen als auch in didaktischen Belangen. Hierbei nahm sie jedoch auch eine Verslossenheit bezüglich der eigenen Vorgehensweisen im Unterricht ihrer Kolleginnen und Kollegen wahr (vgl. 39). Nur mit einer Kollegin hatte sie einen „sehr regen“ Austausch, in dessen Rahmen auch Unterrichtsmaterialien miteinander geteilt und „sehr intensiv über das Unterrichten“ diskutiert wurde (vgl. 39).

4.1.4.4 Konsequenzen

Tatsächliche oder erwartete Konsequenzen – *Welche Ergebnisse sollen (für mich selbst oder für andere) durch die Handlungen/Interaktionen erreicht werden? Was wird*

bei Nichthandeln erwartet? Zu welchen Ergebnissen führen die Handlungen/Interaktionen? (vgl. Corbin und Strauss 2015: 159)

In Bezug auf die tatsächlichen oder erwarteten Konsequenzen aus ihrem Handeln lassen sich aus Deborahs Aussagen die folgenden Aspekte ihrer Sichtweise auf die WSA rekonstruieren:

- Förderung der Lernmotivation
- größere Verarbeitungstiefe
- Übernahme von Verantwortung für eigenen Lernerfolg
- Befähigung zu autonomer WSA
- fehlende Unterstützung in Bezug auf elektronische Hilfsmittel für die WSA

Diese Aspekte lassen sich den folgenden Kategorien zuordnen:

- Lernmotivation
- Wissen und Kompetenzen
- Rollenverteilung
- Autonomie

Durch die Einbeziehung der Interessen und Bedürfnisse der Lernenden bei der Auswahl von Themen und Übungsformaten sowie die Aufforderung zur aktiven Mitgestaltung des Unterrichts gelingt es Deborah aus ihrer Sicht die Lernmotivation zu fördern (vgl. 73, 75). Sie integriert die WSA in Lernaktivitäten zu ansprechenden Themen und sorgt dadurch für eine natürliche Einbettung von WS in einen Sinnzusammenhang und erreicht so eine größere Verarbeitungstiefe (vgl. 55, 79). Auch die Einbeziehung des Englischen in Form der kontrastiven Gegenüberstellung dürfte den Lernenden die Aufgabe, sich den WS zu merken, erleichtern.

Indem Deborah Vokabellisten verteilt und anfertigen lässt, in regelmäßigen Tests den neuen WS abfragt (vgl. 59) und zur Festigung des eigenen WS durch Eigenarbeit in Form von Lektüre und Verwendung aufruft (vgl. 69, 81), übergibt sie weite Teile der Verantwortung für die aus ihrer Sicht notwendige Vertiefung der WS-Kenntnisse besonders im Bereich der korrekten Anwendung an die Lernenden. Durch die Vermittlung von ihrer persönlichen Erfahrung nach effektiven Lernmethoden für die WSA will Deborah den Lernerfolg ihrer Lernenden fördern und ihnen Möglichkeiten an die Hand geben, auf eigene Faust sinnvoll am Ausbau und an der Festigung ihres WS zu arbeiten.

Bei der WSA nutzt Deborah in erster Linie die in den Lehrwerken vorgefundenen Materialien, so dass man von einer gewissen Abhängigkeit von den Lehrwerken sprechen

4. Ergebnisse der Datenanalyse

kann. Die stets an Bedeutung zunehmenden elektronischen Lehrwerkskomponenten in Bezug auf die WSA schätzt Deborah dabei als mangelhaft ein. Zugleich kennt sie sich, anders als etwa Carmen, die regelmäßig Quizlet für die WSA einsetzt und empfiehlt, in Bezug auf andere elektronische Hilfsmittel, die die Lernenden effektiv bei der WSA unterstützen könnten, nicht gut genug aus, um hier angemessene alternative Angebote machen zu können, da sie keine Notwendigkeit für eine persönliche Beschäftigung mit diesem Thema sah:

Ideal wäre z.B. wenn ich z.B. meine eigene Vokabelliste eingeben kann und mich die Maschine dann abfragt oder so. Ob es sowas wirklich gibt, weiss ich allerdings nicht, denn ich habe auch noch nie intensiv danach gesucht. Elektronische oder Online-Komponenten von Lehrwerken (z.B. Menschen) habe ich aber schon ausprobiert und fand sie bis auf wenige Ausnahmen sehr enttäuschend und praktisch unbrauchbar (Deborah, Pos. 27).

Dieses Defizit an Hintergrundwissen zu elektronischen Hilfsmitteln schränkt Deborah bei der WSA ein und führt dazu, dass die Lernenden diesbezüglich weitgehend auf sich selbst angewiesen sind und sich auf eigene Faust auf die Suche nach hilfreichen Webseiten, Smartphone-Apps und Computerprogrammen begeben müssen.

4.1.5 Christine: Diskrepanz zwischen eigenem Einsatz und Abschneiden der Lernenden in Prüfungen

Christine ist zum Zeitpunkt des Interviews 36-45 Jahre alt. Seit 13 Jahren ist sie als LK für Deutsch/Germanistik in Taiwan tätig, zuletzt als Vollzeitkraft im Rang einer Associate Professorin an einer privaten Universität tätig, wo sie Sprach- und Fachkurse in gleichen Anteilen unterrichtet, dabei Fachkurse in den Bereichen Tourismus, Übersetzung und deutschsprachige Literatur. Zugleich ist sie auch Leiterin der Deutschabteilung an ihrer Universität. Nach dem Bachelorabschluss in Taiwan durchlief sie in Deutschland ein Masterstudium und eine Promotion im Bereich der Fremdsprachenlehre mit dem Forschungsschwerpunkt DaF. Das Institutskollegium besteht aus sechs Voll- und Teilzeitkräften. Christines Unterrichtpensum umfasst etwa 8-12 Stunden auf den Niveaus A1-B1. Sie hat bereits mit einer breiten Vielfalt von Lehrwerken gearbeitet (*Schritte, Schritte International, Studio d, Menschen, Menschen im Beruf Tourismus, Lagune*), zuletzt mit *Passwort Deutsch* und dem für den Bereich Restaurant und Tourismus konzipierten A2-Lehrwerk *Herzlich willkommen*.

Sie stimmt der Aussage, dass Wortschatz im DaF-Unterricht ihrer Erfahrung nach zugunsten anderer Bereiche vernachlässigt wird, zu (*stimme zu*) und ist darüber hinaus auch der Meinung, dass im DaF-Unterricht mehr WSA betrieben werden sollte (*stimme zu*).

Ich lernte Christine bereits bei ihrem früheren Arbeitgeber, einer privaten Universität, im Rahmen von verschiedenen Veranstaltungen (Vorträge, Fachtagungen und studentische Sprach-Wettbewerbe) kennen und konnte sie dann als Interviewpartnerin für meine Untersuchung gewinnen. Sie entschied sich auf mein Angebot diesbezüglich hin für die

schriftliche Beantwortung der Interviewfragen in ihrer Muttersprache Chinesisch. Meine Rückfragen zu ihren Antworten wurden ebenfalls schriftlich von ihr beantwortet. Der Austausch erstreckte sich aufgrund von Christines beruflichen Verpflichtungen über einen Zeitraum von acht Monaten.

Christines Werdegang und Motivation (Schlüsselbegriffe als Lesehilfe markiert)

B: Ich **mag meine Arbeit**. Ich mag es, den Lernenden **Deutsch zu vermitteln**. Normalerweise versuche ich, in einer Lerngruppe **verschiedene Lehrmethoden anzuwenden**, natürlich gilt das auch für verschiedene Lerngruppen. Ich habe **keine feste Art zu unterrichten**, mal abgesehen vom Einsatz von PPT oder audiovisuellen Medien aus dem Internet. Ich **probiere gerne unterschiedliche Lehrmethoden und Lehrwerke aus**, ich **experimentiere** damit und sehe dann, wie gut die Lernresultate damit sind. Normalerweise **überlege** ich nach dem Unterricht oder am Ende des Tages, ob der Unterricht gut war oder nicht und wie ich es **beim nächsten Mal noch besser machen** kann. Im Laufe des Semesters **verbessere ich meine Herangehensweise** so immer mehr. Zu wissen, **dass die Lernenden wirklich etwas gelernt haben, gibt mir einen Sinn** und vermittelt mir das **Gefühl von Erfolg**. Ich mag es auch, wenn ich beim Unterrichten **erkenne, wo die Probleme der Lernenden liegen** und dann versuche, ihnen **über die Forschung zu helfen**.

I: Ist Deutschlehrerin für dich ein **Traumjob**?

B: Ja, klar. **100%**. Ich weiß nicht, warum ich Deutsch so mag. Vielleicht liegt es daran, dass ich während meines Studiums in Deutschland **das Gefühl hatte, sehr viel von Deutschland gelernt** zu haben und dann wirklich gern **das selbst Gelernte nach Taiwan zurückbringen** wollte, um auch den Menschen in Taiwan die Möglichkeit zu geben, **die Schönheit Deutschlands und der deutschen Kultur kennenzulernen** (Christine, Pos. 5-7).

Christine empfindet ihre Tätigkeit zu „100%“ als Traumjob, so dass auch bei ihr von einem hohen Grad der Selbstverwirklichung ausgegangen werden kann. Zufall scheint in Christines Werdegang keine Rolle gespielt zu haben, was sich auch in ihrer sehr geradlinigen Laufbahn widerspiegelt. So folgte auf den Bachelorabschluss in Taiwan direkt der Masterstudiengang im Fach Sprachlehrforschung an einer deutschen Universität, und im Folgejahr nahm sie ihr Promotionsstudium im Bereich der Fremdsprachenlehre mit dem Forschungsschwerpunkt DaF auf. Christines Hauptmotivation als Deutschlehrkraft ist die Mission, „den Menschen in Taiwan“ „die Schönheit Deutschlands und der deutschen Kultur“ über die Sprache näherzubringen. Dies entspricht ihrer Zuneigung für das Deutsche, die sie auf die Tatsache zurückführt, dass sie während ihres insgesamt achtjährigen Studienaufenthalts „von Deutschland (sehr viel) gelernt“ hat. Das Gefühl, den Lernenden etwas vermitteln zu können, so dass sie „wirklich etwas gelernt haben“ und einen Lernfortschritt erlangen, „gibt [ihr] Sinn“ und dafür ist sie gerne bereit, „unterschiedliche Lehrmethoden und Lehrwerke aus[zuprobieren]“, zu „experimentieren“ und regelmäßig „nach dem Unterricht oder am Ende des Tages“ darüber zu reflektieren, „ob der Unterricht gut war oder nicht“, um so „beim nächsten Mal noch besser“ zu unterrichten. Über diese Reflexions- und Anpassungsprozesse, versucht sie herauszufinden, „wo die Probleme der Lernenden liegen“ und optimiert im Laufe der Zeit ihre „Herangehensweise“ immer mehr. Sie ist zugleich LK und Forscherin und versucht, den Lernenden auch „über die Forschung“,

4. Ergebnisse der Datenanalyse

also über die Umsetzung relevanter Erkenntnisse aus der Forschungsliteratur im eigenen Unterricht (vgl. 48-51), zu helfen.

In ihren eigenen Augen sieht sich Christine in erster Linie als „Stütze“ für die Lernenden. In dieser Rolle berät und unterstützt sie sie nicht nur in Bezug auf das Deutschstudium, sondern auch in persönlichen Belangen, und über das Studium hinaus. Sie ist ihre Ansprechpartnerin in Problemsituationen.

Ich bin für sie der Berg, an den sie sich anlehnen können, eine Stütze. Egal, ob es ums Studium, um die Beziehung zu anderen Kommilitoninnen und Kommilitonen, um Gefühle, Familie oder Beruf geht, wenn es Probleme gibt, kommen die Studierenden zu mir und sprechen mit mir darüber. Ich bringe ihnen also nicht nur Deutsch bei; auch nach dem Studienabschluss kommen noch Studierende zu mir, um mit mir über Berufliches oder über ein Auslandsstudium zu sprechen (Christine, Pos. 65).

Von sich selbst erwartet Christine in dieser Rolle „dass ich eine fleißige Lehrerin bin, die hart arbeitet“ (67). Im Gegenzug umfasst ihre Erwartungshaltung in Bezug auf die Lernenden, dass „die Studierenden beim Lernen ihr ‘Bestes’ geben und aktiv die Initiative ergreifen“ (67).

Christines Verständnis von WSA

Ich bin der Meinung, dass WSA bedeutet, dass man auf unterschiedliche Weise Wörter umfassend begreift, z.B. durch Nachschlagen im Wörterbuch, durch Wortassoziationen und Wortigel, durch thematisches Kategorisieren von Wortschatz usw., damit die Lernenden die Bedeutung dieses Wortschatzes im Satz oder im Text leicht begreifen und sich merken können. Über die WSA sollen die Lernenden die Verwendung des jeweiligen Wortschatzes in den vier Fertigungsbereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben intensiver einüben, so dass ihre sprachlichen Kompetenzen gefördert werden. Vom Input bis zum Output (Christine, Pos. 18).

Christines Verständnis der WSA umfasst hier sowohl rezeptive als auch produktive Komponenten. Für sie geht es bei der WSA zum einen zunächst um das „Begreifen“ von Wörtern (vgl. auch 82: „Da, wo es passt, kann man WSA betreiben und die Studierenden damit beim umfassenden Begreifen und Einprägen sowie bei der korrekten Verwendung von Wortschatz unterstützen“). Gemeint ist hier, wie aus ihrer Erläuterung hervorgeht („durch Nachschlagen im Wörterbuch, durch Wortassoziationen und Wortigel, durch thematisches Kategorisieren von Wortschatz usw.“), die bewusste Auseinandersetzung mit dem neuen WS, die Erfassung von Bedeutung, von Assoziationen sowie von inhaltlichen und formalen Kategorien. Das Ziel dieser Schritte ist zunächst die Fähigkeit, den WS im Satz- oder Textzusammenhang verstehen zu können und gleichzeitig Grundlagen für seine Abspeicherung im mentalen Lexikon zu schaffen. Zum anderen soll der WS durch Lernaktivitäten „in den vier Fertigungsbereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben“ gefestigt werden, damit er für die aktive Verwendung zur Verfügung steht. Beide Formen der Auseinandersetzung mit WS unterstützen in Christines Augen zur Ausbildung angemessener sprachlicher Kompetenzen. Unterstützt wird dieses Vorgehen durch die Vermittlung von wortschatzbezogenen Lernmethoden und unterschiedlichen Übungsformen:

4.1 Einzelfalldarstellung

Von dieser Auflistung habe ich die folgenden schon benutzt: Wortbildungsregeln, Wortfelder, Assoziationen, akustische Übungsformen, visuelle Übungsformen (Bilder/Karten/Fotos/grafische Darstellungen), haptisch/taktile Übungsformen (Pantomime, Rollenspiel, Wörter zerschneiden und wieder zusammensetzen, situationsbegleitendes Sprechen). Und auch die oben schon erwähnten habe ich benutzt. Also Zuordnungen von Sätzen und Wortschatz beispielsweise (Christine, Pos. 106).

Ein konkretes Beispiel, das Christine als sehr positiv und erfolgreich empfunden hat und das die Anleitung der Studierenden durch die LK gut illustriert, ist die kollaborative Übungsform des Stationenlernens, hier zur spielerischen Einübung des Genus der Nomen:

Beim Stationenlernen bewegen die Studierenden sich nämlich von Station zu Station, sprechen in Kleingruppen miteinander und finden gemeinsam die Lösung für die jeweilige Aufgabe. Für eine der Stationen habe ich dann Wortkärtchen vorbereitet, die die Studierenden nach Genus sortieren, um dann eine Geschichte damit zu erzählen. Sie können sich dabei frei für ein Genus entscheiden und die Wörter in einer Geschichte mit maskulinen, femininen oder neutralen Nomen assoziieren. Diese Geschichte teilen sie dann im Plenum mit den anderen. Zum einen haben die Studierenden dabei ihren Spaß, zum anderen können sie sich so die Nomen und ihr Genus leicht merken. Das Wichtigste dabei ist, dass man sie anleitet, sich mit einer Methode die Nomen und ihr Genus einzuprägen. Das Genus der Nomen ist für Studierende in Taiwan nämlich sehr ungewohnt und stellt für sie ein großes Lernproblem dar (Christine, Pos. 110).

Christines Herangehensweise im Unterricht zeichnet sich aus durch Flexibilität und Reflexivität. Sie hat, wie sie sagt, „keine feste Art zu unterrichten“, aber sie nimmt gern Powerpoint-Dateien oder „audiovisuelle Medien aus dem Internet“ zur Hilfe. Sie „probier[t] gerne unterschiedliche Lehrmethoden und Lehrwerke aus“ und „experimentiert damit“, um zu „sehen, wie gut die Lernresultate damit sind“ (vgl. 5). Da jedes Lehrwerk „seine Stärken und Schwächen“ hat, hält sie sich dabei „nie hundertprozentig an die Vorgaben des Lehrwerks“, sondern passt „Inhalt und Reihenfolge“ ihren konkreten Zielen und den Bedürfnissen der Lernenden an, und das Kollegium wechselt „etwa alle zwei Jahre“ das Lehrwerk (vgl. 39). Anlässe und Gelegenheiten zur WSA findet sie auch bei der Vermittlung von Grammatik, bei Hörverständnis- oder Leseübungen und bei der Besprechung von Aussprache (vgl. 24, 39). Im Mittelpunkt steht dabei häufig die Wortschatzvorentlastung (vgl. 39).

Durch regelmäßige Reflexion ihres eigenen Handelns und der von ihr wahrgenommenen Unterrichtsabläufe versucht Christine, ihre Herangehensweise im Laufe der Zeit immer mehr zu verbessern. Motivation findet sie dabei in den Lernerfolgen ihrer Lernenden.

Normalerweise überlege ich nach dem Unterricht oder am Ende des Tages, ob der Unterricht gut war oder nicht und wie ich es beim nächsten Mal noch besser machen kann. Im Laufe des Semesters verbessere ich meine Herangehensweise so immer mehr. Zu wissen, dass die Lernenden wirklich etwas gelernt haben, gibt mir einen Sinn und vermittelt mir das Gefühl von Erfolg. Ich mag es auch, wenn ich beim Unterrichten erkenne, wo die Probleme der Lernenden liegen und dann versuche, ihnen über die Forschung zu helfen (Christine, Pos. 5).

In ihrem Unterricht versucht Christine, den Lernenden den Einstieg in eine neue Unterrichtsthematik durch Wecken ihres Interesses auf kultureller und visueller Ebene

4. Ergebnisse der Datenanalyse

möglichst zu erleichtern. Dabei macht sie in Abhängigkeit von den Inhalten im Lehrwerk Gebrauch von Fragestellungen und Diskussionsanlässen oder PowerPoint-Folien mit visuellen Medien (z.B. „Landschaftsaufnahmen des jeweiligen Ortes als Hintergrund“ bei der Vorstellung von Städten im Lehrwerk) (vgl. 3). Ihre Rolle als *Stütze* der Lernenden, die den Lernstoff durch Hilfestellungen vorentlastet, wird auch bei der WSA deutlich. Christine ist es wichtig, die Lernenden durch bewusstes Einbeziehen von WSA in ihren Unterricht beim Erlernen des neuen WS, das für sie aus dem „umfassenden Begreifen und Einprägen“ sowie „der korrekten Verwendung von Wortschatz“ (vgl. 82) besteht, zu helfen.

Über die WSA können wir die Lernenden bei ihrem Verständnis der Bedeutung und Verwendung von Wortschatz unterstützen. Wenn die Deutschlehrkraft nicht weiß, wie man WSA macht, dann weiß sie nicht, wie man den Lernenden beim Lernen hilft (Christine, Pos. 20).

Ihrer Einschätzung nach weiß sie als ausgebildete Fachkraft für DaF „welche Methoden es in Bezug auf die WSA gibt“ und wendet diese selbstverständlich „zum angebrachten Zeitpunkt“ und „da wo es passt“ an (vgl. 82). Probleme gibt es dabei aus ihrer Sicht „kaum“ (vgl. 84, 96), da WSA im Deutschunterricht für sie genauso natürlich ist wie „Essen und Trinken“ (82) und ihre Lernenden „im Allgemeinen [üben], was ich ihnen sage“ (84). Umso interessanter ist es, dass sie sich trotzdem manchmal mit ausbleibendem Lernerfolg auf Seiten ihrer Studierenden konfrontiert sieht. Dies bringt sie zum Nachdenken (vgl. 9).

4.1.5.1 Kernkategorie

Diskrepanz zwischen eigenem Einsatz und Abschneiden der Lernenden in Prüfungen (Erfahrung der Grenzen der eigenen Möglichkeiten: WS wird schnell wieder vergessen)

Die folgende Passage, in der Christine auf die Frage nach Faktoren, die ihr den Deutschunterricht erleichtern oder erschweren antwortet, illustriert gut Christines Wahrnehmung einer Diskrepanz zwischen ihrem engagierten Unterrichten einerseits und dem scheinbar ausbleibendem Lernerfolg andererseits als Erfahrung der Grenzen der eigenen Möglichkeiten als LK. Sie erlebt als LK, dass die Lernenden trotz der vielfältigen wortschatzbezogenen Aktivitäten im Unterricht den vermittelten WS schnell wieder vergessen und verweist auf den starken Einfluss von Lernmotivation und Lerngewohnheiten der Lernenden auf sie selbst:

In der Regel sind es die Lernmotivation der Lernenden oder ihre Lerngewohnheiten, die mich am stärksten beeinflussen. Ich hoffe immer, dass die Lernenden den Unterricht vor- und nachbereiten. Aber die meisten Lernenden schaffen es nur, sich im Unterricht zu konzentrieren und meiner Vorgehensweise entsprechend an den Unterrichtsaktivitäten teilzunehmen, so dass sie behandeltes Vokabular oder besprochene Grammatik schnell wieder vergessen. Was ich meine, ist, diese Dinge tauchen regelmäßig in den Übungen im Unterricht auf, und ich bin mir sicher, dass die Lernenden damit Sätze bilden können, oder dass sie die Wörter verstehen und Texte damit erschließen können, sie können mündlich Fragen beantworten, aber in der Prüfung wissen Sie dann nicht, was sie schreiben sollen. Das bringt

mich zum Nachdenken: Im Unterricht haben wir das doch alles schon besprochen und sie haben es gekonnt. Warum können sie es dann im Test nicht? Haben wir es im Unterricht nun soweit durchgenommen, dass sie es können oder nicht? Wenn sie es noch nicht können, warum sind sie dann in der Lage, es im Unterricht zu schreiben und in ihren Antworten zu verwenden? Letzten Endes glaube ich, dass es daran liegt, dass sie den Stoff nach dem Unterricht zu Hause nicht wiederholen und es daher in der Prüfung dann nicht mehr wissen. Das ist der Haupteinflussfaktor. Die anderen Faktoren, finde ich, lassen sich sehr leicht bewältigen (z.B. Kursraumausstattung, Kursgröße, räumliche Gegebenheiten und Umgebung, obwohl diese Faktoren fürs Unterrichten nicht unbedingt förderlich sind) (Christine, Pos. 9).

Sowohl die Bedingungen für das Auftreten der Diskrepanzwahrnehmung als auch Christines Handlungen in Reaktion darauf sowie die daraus erwachsenden Konsequenzen werden hier von ihr angesprochen und können wie folgt im Sinne des axialen Kodierens mit Hilfe des Kodierparadigmas von Corbin und Strauss weiter herausgearbeitet werden.

4.1.5.2 Bedingungen

Bedingungen – *Warum, wann und wie ist es zu etwas gekommen? Warum wurde darauf in einer bestimmten Art und Weise in Form von bestimmten Handlungen/Interaktionen reagiert?* (vgl. Corbin und Strauss 2015: 158)

Die Bedingungen, die die Kernkategorie Christines näher beschreiben und die sie zu ihrer Vorgehensweise führen, sind vielfältig und umfassen die folgenden Aspekte:

- Lehr-/Lernbiografie (keine WSA)
- Selbstwahrnehmung (umfangreiche fachliche Kompetenzen, Unzulänglichkeiten, Erwartungen, Ziele; Vertrauensperson und erfahrene fachliche und emotionale Stütze; starkes persönliches Engagement; „missionarischer“ Geist in Bezug auf dt. Sprache und Kultur; Ziel: begreifen-einprägen-verwenden)
- Wahrnehmung der Lernenden (Passivität, fehlende Lernmotivation, fehlendes Bewusstsein und Wissen in Bezug auf WSA)
- Verantwortungsbereiche (Planung, Organisation, Anleitung, Hilfestellung und Unterstützung vs. Wiederholung, Vor- und Nachbereitung)
- Erleben von Rückschlägen

Diese Aspekte lassen sich den folgenden Kategorien zuordnen:

- Erlebtes (die eigene Sprachenlernbiografie),
- Selbstverständnis
- Rollenverteilung
- Wahrgenommenes (Lernmotivation und Rückschläge)

4. Ergebnisse der Datenanalyse

- Erlerntes (Wissen und Kompetenzen)
- Angestrebtes (Ziele – Vorlieben – Abneigungen)

Christine ist Entscheidungsträgerin und trägt als Institutsleiterin Verantwortung für das gesamte Kollegium an ihrem Institut. Als professionell ausgebildete LK für DaF mit 13-jähriger Berufserfahrung und als erfahrene Fremdsprachenlernerin (E, D, F, J, K, V) verfügt sie über ein breites fachliches und Erfahrungswissen in Bezug auf das Erlernen von Fremdsprachen und die Vermittlung des Deutschen und umfangreiche methodisch-didaktische Kompetenzen. WSA ist daher aus ihrer Sicht „kein Problem“ (vgl. 75). Während ihres eigenen Studiums in Taiwan fand „keine richtige WSA“ (vgl. 30) statt und die WSA mit der Vermittlung von Lerntechniken und -strategien wurde im Sprachunterricht „absolut nicht“ thematisiert (vgl. 32). Vielmehr standen Grammatik und Aussprache im Vordergrund des Unterrichts. Somit waren die Lernenden, was die WSA angeht, im Grund auf sich allein gestellt. Die Ursache für diese Vernachlässigung der WSA sieht sie darin, dass die LK nicht im Fach DaF ausgebildet waren (vgl. 30-32). „Richtige DaF-Methodik“ lernte sie als Studentin erst bei einer DAAD-Ortslektoren in einem Literaturkurs kennen (vgl. 30), und „erst als [sie] in Deutschland DaF studiert“ hat, erfuhr sie, „dass es viele interessante und effektive Methoden gibt, sich Vokabeln einzuprägen“ (37).

In Bezug auf die deutsche Sprache und Kultur versucht Christine geradezu mit missionarischem Elan ihre in Deutschland gemachten Erfahrungen und alles was sie „von Deutschland gelernt“ hat mit ihren Studierenden und den „Menschen in Taiwan“ zu teilen, um ihnen auf diese Weise eine Möglichkeit zu geben, „die Schönheit Deutschlands und der deutschen Kultur kennenzulernen“ (vgl. 7). Als erfahrene LK ist sie daran gewöhnt, ihr Handeln im Unterricht regelmäßig zu reflektieren und gegebenenfalls zu ergänzen oder zu korrigieren. WS sieht sie als Grundlage für Sprachkompetenz und WSA ist für sie von entscheidender Bedeutung für den DaF-Unterricht. Sie muss aus ihrer Sicht „einfach zum richtigen Zeitpunkt“ gemacht werden, denn ohne WSA „ist kein Deutschunterricht vorstellbar“ (82, 20).

Ihre Lernenden nimmt Christine als „passiv“ wahr, was sie als besonderen „Charakterzug der Studierenden“ an ihrer Universität deutet. Damit sie aktiv am Unterricht teilnehmen und ihren Beitrag leisten, müssen sie durch „vitale Lehrkräfte“ wie sie und ansprechenden Unterricht zuerst motiviert werden.

Die Studierenden richten sich bei den Lernaktivitäten nach den Vorgaben der Lehrkraft, und eine aktive Teilnahme ist sehr wichtig. Meine Studierenden lernen passiv. Das ist ein besonderer Charakterzug der Studierenden an der (NAME EINER UNI IN TW, AKTUELLER ARBEITGEBER), sie brauchen vitale Lehrkräfte, die sie ein bisschen pushen. Sie wissen, dass ich Lernaktivitäten einplane, und so kooperieren sie und machen aktiv mit. Manchmal sind sie dann nach dem Unterricht richtig geschafft. In meinem Unterricht schläft niemand, es sei denn er oder sie ist wirklich furchtbar müde oder fühlt sich nicht gut (Christine, Pos. 112).

In ihrem Unterricht versucht Christine, mit Hilfe von Übungen verschiedener Formate den neuen WS einzuüben und zu festigen. Dabei arbeitet sie sowohl mit den Übungsmaterialien in den Lehrwerken als auch mit eigenen Übungen und (Wett-)Spielen (86, 96). Sie achtet darauf, die Lernaktivitäten zur WSA möglichst „interessant“ zu gestalten und bevorzugt die Arbeit in Kleingruppen, da die Lernenden auf diese Weise miteinander diskutieren und so bei Problemen „gemeinsam eine Lösung“ finden können (vgl. 96). Christine unterstützt die Lernenden bei der WSA mit eigenen Beispielen „zur Veranschaulichung“ und regt sie durch Übernahme der Lernendenrolle dazu an, ihr die jeweiligen Verwendungszusammenhänge des neuen WS zu erklären, um so ein tieferes Verständnis bei ihnen zu fördern (vgl. 96).

Im Hörverständnisunterricht frage ich vor den Hörübungen zuerst die Vokabeln per Diktat ab (Wortschatzdiktat). Im Grammatikunterricht gibt es im Lehrwerk Passwort Deutsch oft WSA, z.B. mit Relativsätzen oder über Satzbildungs- und Zuordnungsaufgaben zum Wortschatz. So haben wir gerade L23 Seite 60-61 durchgenommen. Da geht es um Beschreibungen in Satzform, und die Studierenden ordnen den Wortschatz zu, nach dem Motto: Welches Wort passt zu welcher Erklärung? Solche Zuordnungsübungen gibt es da auch mit Bildern. In diesem Lehrwerk findet man sehr viel zur WSA (Christine, Pos. 86).

Für die Lernenden ist es einfacher, da ich sie immer in Kleingruppen zusammenarbeiten lasse, können sie miteinander diskutieren, und wenn es Probleme gibt, dann finden sie gemeinsam eine Lösung. Manchmal lasse ich sie gegeneinander antreten, so als lustiges Spiel, und manchmal lasse ich sie in Form von Bildern, die sie malen, antworten. Lernaktivitäten zur WSA sollten für die Lernenden interessant sein. Manchmal lasse ich sie Texte mit Hilfe von Schlüsselwörtern erschließen. Sie tauschen sich dann über den Kontext aus oder finden selbst Hinweise im Text. Wenn es bei der WSA Probleme gibt, dann gebe ich ihnen zur Veranschaulichung mehr Beispiele. Normalerweise sind sie bereit, mit mir darüber zu sprechen, und manchmal tue ich so, als würde ich etwas nicht verstehen und lasse sie es mir dann erklären. Probleme gibt es z.B. dann, wenn ich ihnen zu viele neue Wörter gebe, oder wenn der Text zu lang ist. Solche Situationen versuche ich in der Regel schon vor dem Beginn der WSA zu vermeiden, indem ich den Text vereinfache oder ihnen einige Vokabeln vorab erkläre. Dadurch habe ich bei der WSA kaum Probleme (Christine, Pos. 96).

Im Hinblick auf das Phänomen ist es aus Christines Perspektive angesichts ihrer Kompetenzen als DaF-LK und ihrer Vorgehensweise im Unterricht zunächst überraschend, dass die Lernenden, obwohl der WS „regelmäßig in den Übungen im Unterricht auf[taucht]“ und sie sich „sicher“ ist, „dass die Lernenden damit Sätze bilden können“, „dass sie die Wörter verstehen und Texte damit erschließen“ und „mündlich Fragen beantworten“ können, „in der Prüfung [dann nicht] wissen [...], was sie schreiben sollen“. Ihr Selbstbild als „Stütze“, auf die sich ihre Lernenden im Unterricht und im Leben verlassen können (vgl. 65) und als erfahrene, „hart arbeitende“ (67) Expertin, die effektive WSA betreibt und die Fähigkeiten und Probleme ihrer Studierenden richtig einzuschätzen weiß, wird durch Probleme der Lernenden in der Prüfungssituation in Frage gestellt. Bei der beschriebenen Situation scheint es sich nicht um einen Einzelfall, sondern vielmehr um ein wiederkehrendes Phänomen zu handeln, mit dem sich Christine schon länger konfrontiert sieht.

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch Christines Schilderung einer Begebenheit, die sie als einmalige negative Erfahrung in Bezug auf ihr Vorgehen bei der WSA einstuft:

Die Studierenden wollten keine Gruppenarbeit machen, und hielten auch nichts von spielerischen Übungen im Unterricht. Stattdessen wollten sie, dass ich ihnen direkt die chinesische Bedeutung sage und sie sie einfach notieren. Das war mein erster Unterricht an der (NAME EINER UNI IN TAIWAN, AKTUELLER ARBEITGEBER). Aber das passierte auch wirklich nur dieses eine Mal (Christine, Pos. 110).

Christines Versuch, die WSA für die Studierenden interessanter zu gestalten und so ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse zu wecken, trifft hier auf Zurückweisung der Lernenden, die nicht an Spielereien interessiert zu sein scheinen. Offenbar fehlten hier auf Lernendenseite sowohl ein Bewusstsein für die Bedeutung von intensiver und wiederholter Beschäftigung mit neuem WS für den Ausbau der eigenen sprachlichen Kompetenz als auch das Wissen über effektive und effiziente Wortschatzlernmethoden. Da Christine sich auch nach mehreren Jahren noch an diese Begebenheit erinnert, kann davon ausgegangen werden, dass sie die Reaktion der Lernenden als herben Rückschlag empfunden haben muss, der sie genauso wie die hier als Kernkategorie erörterte Wahrnehmung einer Diskrepanz zwischen ihrem persönlichem Einsatz für die Lernenden und deren unbefriedigendem Abschneiden in Prüfungen zum Nachdenken bringt und in ihr eine weitere Suche nach Erklärungen und nach Möglichkeiten zur Optimierung ihres Unterrichtsansatzes anstößt.

4.1.5.3 Handlungen/Interaktionen

Handlungen/Interaktionen – *Welche Bedeutung (als Problem, als Ziel, ...) wurde bestimmten Bedingungen/Umständen oder Ereignissen zugeschrieben? Welche konkrete Handlung/Interaktion wurde ausgeführt, um das Problem zu bewältigen oder das Ziel zu erreichen?* (vgl. Corbin und Strauss 2015: 158)

Die Handlungen und Interaktionen im Hinblick auf die Kernkategorie und die von Christine wahrgenommenen Bedingungen umfassen die folgenden Aspekte:

- Selbstbild (Selbstzweifel)
- Wahrnehmung der Lernenden (Passivität, fehlende Lernmotivation, fehlendes Bewusstsein und Wissen in Bezug auf WSA)
- Verantwortungsbereiche (Planung, Organisation, Anleitung, Hilfestellung und Unterstützung)
- Reflexion
- Rücksprache mit muttersprachlichen Lehrkräften;
- Hilfe suchen und Hilfe gewähren;
- Suche/Ausprobieren (Inhalte, Methoden, Übungsformen, Sozialformen)

- Vermittlung von Lernmethoden
- Ausbau der eigenen Kompetenzen

Diese Teilaspekte gehören zu den Kategorien:

- Selbstverständnis
- Wahrgenommenes (Defizite Lernmotivation, Mitarbeit, Wissen)
- Rollenverständnis
- Reflexion
- Suche
- Erlerntes (Wissen und Kompetenzen)
- Strategien zum Umgang mit WSA

Christine erkennt zunächst, dass etwas nicht so gelaufen ist, wie es von ihr geplant war. Das Ziel der „Beherrschung von WS“ (20) wurde nicht erreicht. Dass ihre Lernenden in der Prüfungssituation „dann nicht [wissen], was sie schreiben sollen“, deutet sie als Vergessen von WS aufgrund fehlender Eigeninitiative. Natürlich sind hier auch andere Deutungen möglich. So könnte die Aufgabenstellung nicht klar genug formuliert oder den Lernenden in ihrer Art nicht vertraut genug sein. Oder sie haben nicht genug Zeit für die Beantwortung der Aufgabe; vielleicht denken sie auch, dass andere Prüfungsaufgaben wichtiger sind und beantworten diese daher zuerst. Oder den Lernenden fehlt noch das Bewusstsein für die Komplexität von WS und WSA, so dass sie in ihren Lerngewohnheiten nur Teilaspekte der WSA berücksichtigen. So könnte es sein, dass sie zwar die Bedeutung des behandelten WS gelernt haben und sich auch daran erinnern, aber noch nicht vertraut genug mit den unterschiedlichen Möglichkeiten seiner produktiven Anwendung in bestimmten inhaltlichen oder syntaktischen Zusammenhängen sind – wenn sie auch im Unterricht in der Lage waren, ihn „zu schreiben und in ihren Antworten zu verwenden“.

Den Ablauf eines typischen WS-Tests skizziert Christine an anderer Stelle folgendermaßen:

Was die Leistungsmessung angeht, bitte ich die Studierenden die Vokabeln, ihre Antworten und ihre Ideen aufzuschreiben und ich sammle das dann ein, kommentiere, korrigiere und bewerte es (Christine, Pos. 98).

Die Einstiegsphase in ein neues Thema wiederum vollzieht sich in Gruppenarbeit:

Normalerweise fasse ich das Thema oder die Diskussionspunkte zu einem bestimmten Thema in einer PPT zusammen, anschließend bilde ich Gruppen und lasse sie in den Gruppen über das Thema diskutieren und die Vokabeln und ihre Antworten aufschreiben. Wenn sie nicht wissen, wie man die deutschen Wörter schreibt, dann dürfen sie auf Chinesisch schreiben und dann in der App die richtigen Antworten suchen, oder aber ich sammle ein

4. Ergebnisse der Datenanalyse

und schreibe den deutschen Wortschatz bei der Korrektur dazu (Christine, Pos. 98).

Christine lässt die Lernenden also in den Tests „die Vokabeln, ihre Antworten und ihre Ideen“ aufschreiben. Im Unterricht arbeitet sie in Gruppen und lässt die Studierenden gemeinsam über das jeweilige Thema oder die zur Diskussion stehenden Fragestellungen sprechen und dabei „die Vokabeln und ihre Antworten“ notieren, wobei sie bei Problemen mit der Schreibweise der deutschen Wörter auch eine Wortschatz-App zu Rate ziehen dürfen. Sowohl im Unterricht als auch nach den Tests kommentiert und korrigiert Christine die Antworten der Lernenden. Nicht ganz klar wird in diesem Ausschnitt, was unter den „Ideen“, die die Studierenden aufschreiben sollen, zu verstehen ist. Da Christine in diesem Zusammenhang von einem Thema und von Diskussionspunkten spricht, handelt es sich hier wahrscheinlich um die individuellen Antworten der Studierenden auf Fragestellungen zum jeweils behandelten Thema, in denen die neuen Vokabeln verwendet werden sollen. Somit geht es also im Rahmen der Leistungsmessung nicht nur um die Bedeutung des vermittelten WS, sondern auch um seine produktive Anwendung in einem vorgegebenen inhaltlichen Zusammenhang mit dem Ziel eine Frage zu einem behandelten Thema aus der eigenen Perspektive zu beantworten. Da die Arbeit im Unterricht vor allem in Gruppen stattfindet, ist es auch denkbar, dass die Studierenden nicht daran gewöhnt sind, auf sich allein gestellt die Fragestellungen unter Verwendung des neuen Vokabulars zu beantworten. In Gruppen findet in der Regel eine gewisse Arbeitsteilung statt, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Mitglieder sich nicht immer gleich intensiv mit allen Aufgabenstellungen/Vokabeln beschäftigt haben. Dies kann in der Prüfungssituation dazu führen, dass einige Aufgaben besser bearbeitet werden als andere.

Als Reaktion auf die wahrgenommene Diskrepanz zwischen Unterrichtsgestaltung und Abschneiden der Lernenden in der Prüfungssituation versucht Christine die möglichen Ursachen logisch zu ergründen und reflektiert die Vorgeschichte der Prüfungssituation. Sie hat den WS mit ihren Lernenden im Unterricht „besprochen“ und sie „haben es gekonnt“, sie waren „in der Lage, es im Unterricht zu schreiben und in ihren Antworten zu verwenden“. Im Test jedoch „können sie es [...] nicht“. Aus ihrer Sicht hat sie selbst alles richtig gemacht und den WS ausreichend behandelt. Also muss die Ursache für das „Vergessen“ bei den Lernenden selbst zu finden sein, was mit ihrer Einschätzung, dass den meisten von ihnen die „Lernmotivation“ fehlt und sie keine guten „Lerngewohnheiten“ haben, so dass sie den Unterricht nicht angemessen vor- und nachbereiten und „behandeltes Vokabular [...] schnell wieder vergessen“, übereinstimmen würde. Die fehlende Wiederholung des Lernstoffs durch die Studierenden zu Hause ist für Christine somit die Hauptursache für die unbefriedigenden Leistungen in der Prüfungssituation. Sie deutet damit gewissermaßen die Ursachen des beobachteten Problems als außerhalb ihres Einflussbereichs liegend und steckt so die Grenzen ihres persönlichen Verantwortungsbereichs ab. Was sie (und andere) von sich als DaF-LK verlangen kann, hat sie getan. Sie hat den WS besprochen und mit den

Lernenden eingeübt, sie führt regelmäßige Leistungsmessungen in Form von Tests und Prüfungen durch und übt das Format der Aufgabenstellungen auch im Unterricht ein. Die Verantwortung für die weitergehende Festigung, Wiederholung und konkrete Prüfungsvorbereitung obliegt jedoch den Studierenden.

4.1.5.4 Konsequenzen

Tatsächliche oder erwartete Konsequenzen – *Welche Ergebnisse sollen (für mich selbst oder für andere) durch die Handlungen/Interaktionen erreicht werden? Was wird bei Nichthandeln erwartet? Zu welchen Ergebnissen führen die Handlungen/Interaktionen?* (vgl. Corbin und Strauss 2015: 159)

In Bezug auf die tatsächlichen oder erwarteten Konsequenzen aus ihrem Handeln finden sich in Christines Aussagen die folgenden Aspekte wieder:

- Reflexion und Suche
- Erkenntnis der eigenen Grenzen
- Erkenntnis der Bedeutung guter Lerngewohnheiten
- Zuweisung von Verantwortung
- Zuwachs an Wissen und Kompetenzen
- Optimierung der eigenen Vorgehensweise
- Steigerung des Lernerfolgs
- starkes Engagement und Selbstverwirklichung;
- bewusste Einbindung von WSA;
- Vielfalt in (Sozial-)/Form und Inhalt;

Diese Aspekte lassen sich wiederum den folgenden Kategorien zuordnen:

- Reflexion
- Suche
- Selbstverständnis
- Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse)
- Selbstverwirklichung, Rollenverständnis
- Erlerntes (Wissen und Kompetenzen)
- Strategien zum Umgang mit WSA
- Engagement

4. Ergebnisse der Datenanalyse

- Bewusstheit

Die Konsequenz der Auseinandersetzung Christines mit der Problemsituation und ihrer Suche nach möglichen Ursachen besteht in zwei unterschiedlichen Einsichten: Zum einen erkennt sie, dass ihre Einflussmöglichkeiten auf den Lernerfolg der Studierenden und ihr Abschneiden in Prüfungssituationen begrenzt sind. Zum anderen kommt sie „letzten Endes“ zu dem Schluss, dass ihre Lernenden es versäumen, „den Stoff nach dem Unterricht zu Hause“ zu wiederholen. Angesichts ihrer persönlichen Erfahrungen mit dem Vokabellernen des Deutschen als Deutschstudentin, das, wie die folgende Passage zeigt, durch intensives eigenverantwortliches Engagement und regelmäßige Tests und Prüfungen geprägt war, ist leicht nachzuvollziehen, dass sie dieses Fehlen an Lernmotivation, die schlechten Lerngewohnheiten und die fehlende Initiative ihrer Lernenden besonders bei Berücksichtigung ihrer engagierten Arbeit als LK als großes Hindernis, oder, wie sie sagt, als „Haupteinflussfaktor“ (9), der ihr die Arbeit erschwert, ansieht.

Als Studentin habe ich immer nur auswendig gelernt und mich bemüht, mir die Vokabeln einzuprägen. Ich hatte keine besonderen Lernmethoden, aber ich habe immer wieder geübt, Wörter nachgeschlagen, sie (mehrmals) laut ausgesprochen, sie (mehrmals) aufgeschrieben, bis ich sie dann konnte.

Unsere Lehrer/innen haben uns nicht beigebracht, wie man sich Vokabeln merkt. Es gab immer wieder Tests und Prüfungen, und wir haben schwer gebüffelt. Erst als ich dann in Deutschland DaF studiert habe, habe ich erfahren, dass es viele interessante und effektive Methoden gibt, sich Vokabeln einzuprägen (Christine, Pos. 36-37).

Als LK kann sie nur versuchen, durch regelmäßige Reflexion, durch intensive Vorbereitung und Planung des Unterrichts (vgl. 45, 116), durch Rücksprache mit anderen, auch muttersprachlichen Mitgliedern des Kollegiums (vgl. 56-59, 100), durch die möglichst interessante und abwechslungsreiche Ausgestaltung des Unterrichts unter Zuhilfenahme verschiedener Medientypen und Einsatz von Spielen und unterschiedlichen Übungsformaten (vgl. 3, 71, 96, 106, 116) und durch ein breites Angebot an unterschiedlichen Sozialformen (vgl. 92), Übungsformen, Materialien und Inhalten (vgl. 106) noch besser ihrem Anspruch an sich selbst gerecht zu werden und den Lernenden das Lernen zu erleichtern.

Ich überlege daher in meiner Unterrichtsvorbereitung als Prinzip immer sehr gründlich, wie ich es schaffe, dass die Lernenden ohne Probleme Deutsch lernen. Bei der Vorbereitung des Lehrstoffs und der Lehrmethodik, überlege ich, an welcher Stelle die WSA am besten hineinpasst und welche Art von WSA am besten zu dem jeweiligen Kursteil passt, damit den Lernenden das Lernen leichter fällt (Christine, Pos. 45).

Zugleich müssen die Lernenden aus Christines Sicht jedoch auch ihren eigenen Beitrag leisten und neben der Mitarbeit im Unterricht auch zu Hause durch Wiederholung des Lernstoffs, durch Vor- und Nachbereitung die Verantwortung für ihren Lernfortschritt übernehmen. In dieser Hinsicht versucht Christine, durch direkte Ansprache, kollaborative und zur Mitarbeit aktivierende Lernaktivitäten, regelmäßige Maßnahmen zur Leistungsmessung und Vermittlung von Wortschatzlernmethoden vor allem im

ersten Lernjahr die Lernenden zur Übernahme von Verantwortung für die eigenen Kompetenzen und Leistungen anzuregen. So vollzieht sich WSA bei ihr:

1) Im ersten Lehrjahr intensiver. Am Anfang des ersten Lehrjahres stelle ich ihnen deutsche Wörter vor, die englischen Wörtern gleichen (Anglizismen, Internationalismen). Ich hoffe, damit zu vermeiden, dass sie die deutsche Sprache als allzu schwere Sprache wahrnehmen.

2) Bei der Behandlung von Genus und Numerus im ersten Jahr, lasse ich sie auch die Nomen kategorisieren und Gruppen für maskuline, feminine und neutrale Nomen bilden und dann Geschichten dazu schreiben, damit sie sich so das Genus einprägen.

3) Wenn in den Lehrbuchtexten viele unbekannte Wörter stehen, wie z.B. im Bereich der Gastronomie, dann lasse ich sie in Gruppen die Wörter nachschlagen und dann Wortlisten erstellen (Christine, Pos. 11-14).

Daneben erhofft sie sich von dieser Vorgehensweise, dass die Lernmotivation und das Interesse am Deutschen so gefördert werden (vgl. 3, 96, 110) und die Lernenden durch ihre „vitale“ und strukturierte Art aus ihrer Passivität herausgeholt werden können (vgl. 112). Auf diese Weise setzt Christine ihre anhaltende Suche nach den besten Möglichkeiten, WSA zu betreiben, fort und optimiert somit beständig ihre Vorgehensweise. Ihr Unterrichtsansatz ist flexibel, sie experimentiert, reflektiert, korrigiert und ergänzt, unterstützt und erleichtert, und ihr Engagement deutet auf einen hohen Grad der Selbstverwirklichung hin.

4.1.6 David: „Ich arbeite mit den Studenten“

David stammt aus Deutschland. Er ist zum Zeitpunkt des Interviews 56-65 Jahre alt und unterrichtet seit 28 Jahren Deutsch. Er hat neben dem Deutschen als Erstsprache auch Englisch, Chinesisch, Französisch, Japanisch und Latein gelernt. Er gibt Kurse auf den Niveaustufen A1 bis C1 des GER und arbeitet als Vollzeitkraft im Rang eines Assistant Professors im Undergraduate und Graduate Programm für Deutsche Sprache und Literatur einer Universität im Norden Taiwans. Pro Woche unterrichtet er dort 8-12 Stunden. Das Kollegium am Institut setzt sich zusammen aus acht Vollzeit- und sieben Teilzeitkräften. David verwendet im Unterricht die Lehrwerke *Menschen* und *Aspekte neu*.

Der Aussage, dass Wortschatz im DaF-Unterricht seiner Erfahrung nach zugunsten anderer Bereiche vernachlässigt wird, stimmt David zu (*stimme zu*) und verweist in diesem Zusammenhang auch auf seine eigenen Forschungsergebnisse, die dies bestätigen (21). Darüberhinaus ist er auch der Meinung, dass im DaF-Unterricht mehr WSA betrieben werden sollte (*stimme zu*).

Im Rahmen der eigenen Forschungstätigkeit hatte David in der Vergangenheit durch Interviews und Hospitationen Einblick in die Unterrichtsplanung und -gestaltung einer Reihe von sowohl taiwanischen als auch deutschsprachigen LK im Bereich DaF in Taiwan. Er stieß dabei immer wieder auf systemische Probleme, auf die er auch im Interview mehrmals verweist.

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Im gegenseitigen Einvernehmen beantwortete David die Interviewfragen, die ich ihm zuvor per E-Mail zugesandt hatte, in Eigenregie mündlich zu Hause, wobei er seine Antworten mit einem Aufnahmegerät speicherte. Hierbei arbeitete er schubweise, so dass sich die Beantwortung der Fragen auf drei Aufnahmetermine innerhalb eines Zeitraums von fünf Monaten erstreckte. Während dieses Zeitraums wurden Rückfragen entweder telefonisch, per E-Mail oder auch beim persönlichen Zusammentreffen im Direktaustausch abgeklärt.

Da wir uns bereits seit vielen Jahren über die gemeinsame Teilnahme an Fortbildungen und Tagungen im In- und Ausland sowie durch persönliche Kontakte kannten, gestaltete sich der Austausch trotz des zeitlichen Umfangs stets sehr entspannt und angenehm. Die sehr umfangreiche und detaillierte Beantwortung der Interviewfragen unterstreicht Davids starkes, auch emotionales Engagement für seine Tätigkeit als LK sowie seine große Bereitschaft, mein Anliegen, die Situation im Fach DaF in Taiwan näher zu beleuchten, zu unterstützen.

Davids Werdegang und Motivation (Schlüsselbegriffe als Lesehilfe markiert)

B: Die Frage nach einer Motivation, die wäre sehr sehr umfassend lange. Das hat ja auch ein bisschen was mit **Lebensphilosophie** zu tun, und-. Also machen wir es kurz: Am Anfang hatte ich in Taiwan **verschiedene Jobs** ausprobiert, und es hat mir eigentlich schon Spaß gemacht in Bushibans („Paukschulen“), ich hatte-, am Anfang habe ich Englischunterricht, ich habe **Sprachen unterrichtet**. Das hat mir eigentlich am besten gefallen, und dann habe ich einen Job gekriegt beim (NAME EINES LERN- und TESTZENTRUMS FÜR FREMDSPRACHEN IN TAIWAN), und auch später dann beim Kulturinstitut, deutschen Kulturinstitut und die Arbeit dort hat mir also überhaupt, also generell **die Arbeit hat mir Spaß gemacht**, und ich hatte dann auch/ also ein bisschen gesehen, das war immer schon so mein Ding gewesen. Ich bin gerne im Bildungsbereich, ich wollte im Bildungsbereich tätig sein, ich **wollte auch früher schon Lehrer werden**, das war immer mein Ding, weil ich mir eingebildet habe, damit kann man **die Welt verändern**, damit kann man ein bisschen was erreichen, dann kann man ein bisschen/ Und es ist ein sinnvoller, ist ein **sinnvoller Job**, weil man den Leuten bisschen was ins Gehirn setzen kann. Und was ich beim Sprachunterricht dann festgestellt habe, damals war ja, dass es ging, das man natürlich, wenn man Sprachen/ Sprache unterrichtet und ein bisschen, so bisschen auch dann fortgeschrittene Arbeit, also für fortgeschrittene Lerner hat, höhere Stufen, dass man schon ganz schön schnell auch so **persönliche Meinung diskutieren** kann und und und die Leute auch eventuell ein bisschen **aufrütteln** und aufwecken kann, weil man mal Fragen stellt, und dann, dass/ wo sie dann, sagen wir mal, sagen: Mensch darüber habe ich vielleicht noch gar nicht nachgedacht oder das habe ich nicht gewusst. Und das ist, das war eigentlich eine immer/ das war eigentlich ein schönes, ist immer noch ein schönes Erlebnis, wenn man dann am Ende des Semesters von den Studenten hört, wir haben jetzt dieses Semester mal Themen gemacht, da haben wir nicht drüber nachgedacht, und das war **wirklich mal lehrreich**, was da zu sehen oder da was zu erfahren. Das liegt bei mir auch ein bisschen daran, ich habe jetzt natürlich auch noch neben dem anderen Lehrwerk, wovon ich von geredet habe, „Menschen“ habe ich noch das Lehrwerk „Aspekte“ und ich habe, natürlich dann auch an der (NAME EINER UNI IN TW, FRÜHERER ARBEITGEBER) habe ich auch Studenten gehabt, die **hohes Niveau** hatten, wo wir wirklich auch über, über echte, echte sehr, **sehr tief über Themen diskutieren** konnten, und wo die Leute sich dann auch einbringen konnten und ihre Meinung sagen, oder sich untereinander auch mal, nicht auch mal, auch ziemlich oft Diskussionen ergeben haben zu den **verschiedenen Standpunkten**. Und das fand/ finde ich, finde ich, ist eine wunderbare, **wunderbare Sache**. Dann kommen wir gleich zum ...

4.1 Einzelfalldarstellung

I: Ist Deutschlehrer/in für dich ein Traumjob?

B: ... Traumjob, Beruf als Traumjob, der **war für mich mal ein Traumjob**. Warum es war ist, das erzähl ich dann in der nächsten Frage ein bisschen mehr. Am Anfang stand für mich, stand für mich so die **flexible Arbeitszeit**, selbst bestimmen können, weil ich hatte beim (NAME EINES LERN- und TESTZENTRUMS FÜR FREMDSPRACHEN IN TAIWAN) gearbeitet, das waren alles Leute, die Deutsch lernen wollten, die waren **hochmotiviert**. Beim Goethe-Institut waren die auch motiviert, und die **wollten lernen** und das hat natürlich **Spaß** gemacht. Und die Klientel damals, die Lerner waren, waren **gemischte Altersgruppen**, also ich hatte Studenten, und ich hatte aber **auch ältere aus der Arbeitswelt**, was auch **sehr interessant** war, und für mich war das einfach **toll** wegen der-, auch, auch die **Arbeitszeit** war dann abends ich habe dann praktisch bis zehn Uhr gearbeitet, und hatte dadurch den **Vormittag frei**, weil es fing immer erst um mittags an, hatte den Vormittag frei für mein Kungfu, und für meine/ also für das, was ich auch noch machen wollte und das konnte sich-, hat sich gut vereinbart. Das ist die Flexibilität der Arbeitszeit. Das nächste was natürlich toll war, war auch das, eben das Zusammensein, praktisch **mit Menschen arbeiten**, in einer Gruppe, **in einer Gruppe agieren**, mit Menschen arbeiten, von denen lernen, sich **austauschen**. Man-, du lernst ja auch ständig immer irgendwas dazu, erfährst neue Sachen. Das fand ich alles unheimlich **spannend, interessant, lehrreich**. Also wurde nicht langweilig, und ich habe praktisch auch dadurch ständig meinen Horizont erweitern können, weil man natürlich, natürlich auch verschiedene Leute aus den verschiedensten Bereichen kennenlernt, die dann so praktisch von ihren Perspektiven erzählen und von ihrem Leben, und das fand ich immer unheimlich faszinierend. Also, 'nd ich find's **immer noch faszinierend, arbeiten mit Menschen**. Von daher ist das schon ein **Traumjob**, wobei ich auch sagen/ es ist für mich ja nicht nur Deutschlehrer sein, sondern was ich dann später an der (NAME EINER UNI IN TW, FRÜHERER ARBEITGEBER), vor allem auch an der (NAME EINER UNI IN TW, FRÜHERER ARBEITGEBER) gemacht habe, und jetzt zum Teil auch wieder hier an der Uni, an der (NAME EINER UNI IN TW, AKTUELLER ARBEITGEBER) ist natürlich, dass ich, dass ich nicht nur Deutsch unterrichtete, sondern **auch ein bisschen Gymnasiallehrer** bin oder so ein bisschen so **Wissen, Wissensvermittlung, Methodikvermittlung**, also auch andere Themen einbringen kann. Ich hatte auch **Fachkurse** z.B. an der, an der (NAME EINER UNI IN TW, FRÜHERER ARBEITGEBER), die mir auch immer großen **Spaß** gemacht haben. Das war auch **toll**, weil ich konnte im Grunde genommen den **Syllabus selber gestalten**. Die ganzen Kursinhalte habe ich selber gemacht, das war einfach **super**, also praktisch freies, freies Feld, du kannst dich austoben, ich kann mich **austoben**, verwirklichen in der Gestaltung der Inhalte z.B. oder wie man den Kurs macht. Ich hatte sehr, sehr viel auch praktisch/ also ich bring Beispiele: Ich habe Jugendliteratur gemacht, **Kinder- und Jugendliteratur** oder habe **Medien, Medienanalyse** gemacht. Ich habe den Kurs gemacht **Kultur und Sprache**. Ich habe den Kurs gemacht **Tourismus**. Ich habe gemacht **Professionelle Konversation**. Und im Grunde genommen waren die Themen, Themen nicht bestimmt. Ich konnte dann das so gestalten, z.B. der Tourismuskurs war eigentlich ursprünglich so geplant, dass es natürlich um Deutschland ging und ich habe dann festgestellt, die Studenten hatten gar keine Ahnung von Deutschland und habe dann den **Kurs umgebaut** zum: Stellt doch mal deutschen Touristen, stellt doch mal auf Deutsch Taiwan vor und eure Kultur. Und hab dann auch so Sachen gemacht, wie wir neulich schon beim Lektorentreffen besprochen hatten. Es hatten die anderen erzählt, die hatten auch sowas gemacht, die Studenten haben dann ihre eigenen Reisetouren zusammengestellt und haben die dann zum Teil auch gemacht und haben dann darüber berichtet, also es hat/ es war so sehr, sehr gute/ also diese Freiheit, **selber zu gestalten, und dann zu schauen, kommt es an, wird akzeptiert**. Und viele von den Kursen, wenn ich die neu hatte, habe ich dann auch oft, bin ich reingegangen in den Kurs natürlich, hatte ich schon so meine Vorstellung, was ich machen könnte, habe das aber auch **mit den Studenten diskutiert**, ob sie das interessiert, ob sie es machen wollen. Das wäre dann so ein bisschen „**Task-based language teaching**“, dass man sich die Task selber setzt, was wollen wir lernen, was wollen wir machen, und das hat/ das ist einfach super, wenn du das so machen kannst, also das macht mir auch immer noch großen Spaß. Und was natürlich auch schön ist, die **Anerkennung von den Studenten**, dass die dann auch

4. Ergebnisse der Datenanalyse

praktisch ein positives Feedback geben und sagen, ja das war ein toller Kurs und da haben wir endlich mal was gemacht und das war/ hat Spaß gemacht und das ist praktisch, und, und das freut mich dann auch, weil, weil **Deutschkurse oft eben sch/ schlimm langweilig** sind. Und, und ich finde es, dass ist dann für den nächsten Punkt noch/ warum es nicht mehr-, was die Nachteile sind. Okay, ich denke das reicht auch erstmal.

I: Gibt es Faktoren, die dir den Deutschunterricht erleichtern oder erschweren?

B: So das nächste wäre dann was erleichtert oder erschwert den Deutschunterricht. Hier kommt ein bisschen so die **Frustration** nach den Jahren. Also eine von meinen Motivationen war ja auch immer, ich habe immer geträumt davon, dass ich doch ein bisschen **Einfluss nehmen** kann auf die/ deswegen bin ich auch an die/ das war auch mit ein Grund, warum ich praktisch dann an die (NAME EINER UNI IN TW, FRÜHERER ARBEITGEBER) gewechselt bin, weil (NAME DER UNI) hatte damals einen Einfluss beim Erziehungsministerium für die Gesamtgestaltung des Sprachunterrichts auf, auf der Insel, auf Taiwan. Ich hatte mir damals dummerweise eingebildet, ich könnte da auch was erreichen und dann vielleicht diesen **Sprachunterricht ein bisschen, bisschen verändern, und da ein bisschen Einfluss gewinnen**. Das habe ich aber leider **nur im Kleinen** geschafft, also das ist ein bisschen dann so **ein Frust nach Jahren**, dass man sich **abzappelt** und dann was verbessern will und verändern will und **nicht durchkommt**. Das liegt natürlich dann auch am **System**, das System macht es nicht. Es liegt auch an den **Sprachbarrieren**, ich kann/ es wird keine Rücksicht genommen auf, auf Ausländer. Die Formulare sind alle auf Chinesisch, und Taiwaner sind auch nicht unbedingt kooperationsbereit oder tolle Teamarbeiter. Da macht jeder/ **kocht jeder sein eigenes Süppchen** das macht es noch, noch schwieriger eigentlich. Und dann, was natürlich jetzt auch durch meine Forschung ganz klar gezeigt wird, das war schon vorher für mich klar, aber nicht so klar, wie inkompetent die Kollegen sind. **Das ist ein Problem, die Inkompetenz**. Dann das nächste Problem ist, dass/ das hat der XXX (NAME EINER DEUTSCHSPRACHIGEN LEHRKRAFT i.R.) wunderbar beschrieben: Wir sind in der **Germanistik in Taiwan** nicht umgeben von den Intellektuellsten und Klügsten, sondern eher von denen, die nicht wussten, was sie werden sollen oder immer schlecht waren und deswegen Deutsch gewählt haben. Das macht sich dann auch bemerkbar, wenn man mit den **Kollegen** diskutiert oder wenn man **Vorschläge** hat, die werden dann entweder **nicht verstanden** oder die **wollen gar nicht** oder das Deutschniveau ist gar nicht entsprechend, dass sie die Vorschläge auf Deutsch verstehen. Es gibt, es gibt da extrem viele Pro/ **systemische Probleme**. Seien es die **Kollegen**, seien es die **Institutionen** oder diese **fürchterlichen Absprachen**, was alles geschafft werden muss an Kapiteln. Wir haben das jetzt hier bei uns, es ist ganz fürchterlich, da werden die Studenten/ denen wird der **Spaß am Deutschen ausgetrieben in zwei Semestern**, weil die müssen **super intensiv** zwei Bücher/ zwei Sprachbücher werden durchgepeitscht, und die werden **erschlagen mit Deutsch**, und, und das **tut mir alles unheimlich leid**. Das ist ein, auch System, und **keiner ist bereit, da irgendwas zu ändern**. Im Gegenteil, die meinen, sie müssten **noch mehr Grammatik** lernen, **noch mehr Bücher**, und es ist immer noch nicht genug. Und die **Studenten stöhnen** und haben **keinen Bock** und **mögen Deutsch dann nicht mehr**, und das alles so am Ende des ersten Jahres. Ich meine/ ich wundere mich immer nur, wie, wie, wie **stur** oder wie, wie **unsensibel Kollegen** sind, denen das/ zum Teil ist denen das auch **scheißBegal, was die Studenten meinen**. Die **ziehen ihr Ding durch** die Kollegen und nach dem Motto **friss und stirb** und, und die **Studenten leiden**. Und die **Ergebnisse** sind dann **auch nicht unbedingt besser**. Also die können/ das heißt, richtig Deutsch können sie auch nicht, weil sie inkomp/ zum Teil **sehr schlecht unterrichtet** werden, unten schaffen sie das/ verstehen sie das nicht. Das erkennt man dann als/ erkennt man natürlich dann an den Fragen, die gestellt werden oder zum Teil, wie die Studenten beschreiben wie andere Unterrichtsstunden aussehen. Meine Forschung zeigt das auch ganz klar. Also da ist sehr, **sehr viel im Argen**, und das finde ich einfach, das finde ich **frustrierend**. Das ist auch, was die Arbeit erschwert, also **Inkompetenz der Kollegen**, die/ **das System selbst**, und mir tut das einfach **unheimlich leid**, weil ich sehe einfach eine **riesige Zeitverschwendung** für, für Deutschlernen, und das müsste nicht sein. Die könnten, könnten effektiver

unterrichtet werden, könnten besser unterrichtet werden die Studenten. Aber **das ist eben das System**, nicht, muss man sich/ und **das macht eben keinen Spaß mehr**. Ich finde das alles habe ich früher noch irgendwie ausgehalten und klar gesehen, aber das **erschwert den, den Deutschunterricht ganz gemein**. Besonders wenn man dann noch irgendwie **im Block arbeiten** soll, das wird dann immer so schön geteilt: ihr macht Konversa/ du/ **ihr Ausländer macht Konversation, wir machen die Grammatik**, alleine schon die Aufteilung ist **Blödsinn**, wenn du ein **Buch** hast, was sich an den **vier Fertigkeiten** orientiert. Na ja, gut, ich denke das/ weißt du auch, was ich meine (David, Pos. 5-9).

David hatte schon „immer“ eine Affinität für den Beruf des Lehrers. Seine akademische Ausbildung führte ihn über ein Studium der Sinologie, währenddessen er auch eine Zusatzausbildung im Bereich DaF aufnahm, nach Taiwan. Dort unterrichtete er zunächst am Deutschen Kulturinstitut (heutiges Goethe-Institut) und dann auch an einer Hochschule DaF. Nach einigen Jahren der Berufstätigkeit absolvierte er eine Ausbildung für DaF-Lehrkräfte beim Goethe-Institut in München und promovierte dann auch im Fach Fremdsprachenlehre. Auf die Frage nach seiner Motivation antwortet er am ausführlichsten und umfassendsten von allen Befragten. Für ihn stellt seine Berufswahl den Versuch dar, seine „Lebensphilosophie“ zu verwirklichen. Schon immer hatte er eine Affinität für die Tätigkeit als LK, da er in der Vermittlung von Wissen die Möglichkeit sah, die Welt zu „verändern“. Nachdem er in Taiwan verschiedene Jobs ausprobiert hatte, merkte er, dass ihm die Tätigkeit als Sprachlehrer am meisten liegt. Als Deutschlehrkraft gefiel ihm die Möglichkeit, besonders bei fortgeschrittenen Lernenden, etwas zu bewegen, neues Wissen und neue Perspektiven zu vermitteln, in die Tiefe gehen zu können und die Lernenden so „aufzurütteln“. Aus der erfolgreichen Vermittlung von Neuem und dem Eröffnen bislang unbekannter Denkarten leitete er einen hohen Grad der Zufriedenheit und Selbstverwirklichung ab. Flexible Arbeitszeit, die hohe Motivation und der unterschiedliche Hintergrund bei den Lernenden, das Arbeiten mit Menschen, die Möglichkeit, auch selbst immer wieder Neues dazuzulernen, die Selbstbestimmung was Themen und Inhalte anbelangt, die Absprache und der Austausch mit den Lernenden, die positiven Rückmeldungen – all das machte seinen Beruf zu einem „Traumjob“ für David.

Umso einschneidender war dann nach einigen Jahren der Berufstätigkeit die Erkenntnis, dass die eigenen Möglichkeiten der Einflussnahme auf eine strukturelle Verbesserung des Sprachunterrichts in Taiwan doch sehr beschränkt sind, während den Lernenden zugleich durch inkompetente LK, ineffektive Lehrmethoden, Überbetonung von Grammatik und kompromissloses Festhalten an überfüllten Lehrplänen sowie unsinnige Aufspaltungen des durch die Lehrwerke eigentlich integrativ ausgelegten Unterrichts in einzelne Bestandteile „in zwei Semestern“ der „Spaß am Deutschen ausgetrieben“ wird. Diese Erfahrung von systemimmanenten Mängeln des DaF-Unterrichts in Taiwan, die David auch durch seine eigenen Forschungsergebnisse untermauert sieht, ist für ihn sehr „frustrierend“ und führt dazu, dass der Unterricht ihm „keinen Spaß mehr“ macht und die Lernenden ihm „leidtun“.

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Davids Verständnis von WSA

Was verstehe ich unter WSA. Hehe (angedeutetes Lachen)! Was ich unter WSA verstehe, ist Sprachunterricht, der ganze Sprachunterricht ist eine einzige WSA. Du bist natürlich ständig, ständig dabei, Sachen zu wiederholen oder Studenten wiederholen zu lassen, versuchst an den Ta/ an der Tafel versuche ich, z.B. auch Synonyme zu bringen oder bestimmt/ für bestimmte Thematiken immer wieder bestimmte Vokabeln oder/ anzuschreiben oder auch zu nennen und die auch anzuwenden und auch anwenden zu lassen und die müssen dann auch/ (SEUFZT) die mit den Vokabeln eben wie gesagt, dann Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Dialoge, Texte schreiben, also WSA ist eigentlich, eigentlich alles. Und weil wir nun gerade schon vorher bei der Definition und so waren, soweit würde ich dann unterscheiden zwischen, zwischen WSA und vielleicht dem Vokabel, Vokabellernen, denn Vokabeln lernen wäre für mich/ wäre dann/ das war auch ein Teil der WSA, aber es ist ein bisschen isoliert aus den, aus den, aus den Texten heraus, aus den Sätzen heraus und, und, wenn man an/ wenn die Studenten Vokabellisten anfertigen oder Vokabeln, das ist ja das was, was vielleicht ursprünglich mal vielleicht unter Wortschatz lernen, der Wortschatz verstanden wurde (David, Pos. 15).

Für David ist „der ganze Sprachunterricht ... eine einzige WSA“. Er nennt explizit die Phasen der Wiederholung und der Anwendung, während er implizit auch die Phasen der Einführung (Synonyme bringen, thematische Ordnung) und der Festigung von WS (Gruppenarbeit, Dialoge, Texte schreiben) beschreibt. Sowohl die LK („wiederholen“, „wiederholen zu lassen“, „versuchst ... zu bringen/anzuschreiben/nennen/anzuwenden/anwenden zu lassen“) als auch die Lernenden („wiederholen“, „Angeschriebenes/Gesagtes aufnehmen“, „anwenden“, „Texte schreiben“, „Vokabellisten anfertigen“, „Vokabeln lernen“) sind an der WSA beteiligt. Dabei wird Wortschatz in unterschiedlichen Kontexten und Formaten (Textproduktion, Dialoge, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit) eingeordnet und angewendet. Weiterhin unterscheidet er zwischen dieser vielfach in den Gesamtkontext des Unterrichts eingebetteten Form der WSA und der „ursprünglichen“ Bedeutung von „Wortschatz lernen“ im Sinne von isoliertem „Vokabeln lernen“, also Lernen von einzelnen Einträgen einer „Vokabelliste“ ohne Kontext.

Ich möchte mal so sagen: WSA im DaF-Unterricht in Taiwan bedeutet, der/ das zeigt ja meine Forschung auch, die Kollegen und Kolleginnen lesen meistens einen deutschen Text vor und übersetzen ihn dann ins Chinesische, und man kann dann beobachten, dass die Studenten dann ihre Bücher vollgeschrieben haben und über sämtlichen Texten in den Kursbüchern stehen dann die chinesischen Bedeutungen der deutschen Wörter. Und ich denke, so findet die WSA (LACHT) in Taiwan statt: Der Lehrer übersetzt den Text, und die Studenten/ oder die Texte aus den Lehrwerken, und die Studenten schreiben sich dazu dann die Übersetzung auf und sind dann der Meinung, dass sie jetzt den Text beherrschen und es verstehen. Ich sage damit nicht, dass es bei allen so aussieht, aber im Großen und Ganzen ist doch die Tendenz da, dass es so aussieht (David, Pos. 17).

David beschreibt hier, wie er WSA im DaF-Unterricht in Taiwan „im Großen und Ganzen“ erlebt. Bei seiner Einschätzung beruft David sich auch auf seine eigene Forschung, im Rahmen derer er Gelegenheit zu ausgiebigen Gesprächen und Unterrichtsbeobachtungen bei Deutschlehrkräften in Taiwan hatte und so einen direkten Einblick in das tatsächliche Unterrichtsgeschehen bekommen konnte. Die LK begnügen sich demnach seiner Erfahrung nach damit, die Texte im Kursbuch vorzulesen und ins

Chinesische zu übersetzen, während die Lernenden die chinesischen Bedeutungen der deutschen Wörter über die jeweilige Stelle im Originaltext der Lehrwerke schreiben. Es finden somit weder Vorentlastung noch Einführung von WS statt, und auch die Phasen der Festigung und Anwendung fehlen komplett. Im Vordergrund stehen allein die Übertragung der semantischen Ebene des einzelnen Wortes in die Muttersprache sowie die inhaltliche Erfassung der textlichen Gesamtbedeutung. Für David ist WSA ein ganz zentraler Aspekt des DaF-Unterrichts. Der Sprachgebrauch steht für ihn im Mittelpunkt des Unterrichts, nicht die Vermittlung oder das Auswendiglernen von Grammatikregeln, wie es seiner Erfahrung nach in Taiwan häufig der Fall ist.

In Taiwan würde ich sagen, ist es immer noch so, auch [...] von der Einteilung her, Grammatik ist das Ding, Grammatik vermittelt die Sprache, ich muss die Grammatik können, dann kann ich das Deutsche verstehen, dann kann ich die Fremdsprache beherrschen. Das ist einfach/ deswegen ist Grammatik, egal auf welcher Niveaustufe das ist, es geht immer um Grammatik und das hört man von den Kollegen und selbst auch von den Studenten: wir brauchen mehr Grammatik, ich brauche mehr Grammatik (David, Pos. 19).

Selbst die Studierenden versuchen Davids Erfahrung nach in ihrem falschen Vertrauen in die Grammatik als Schlüssel zur sprachlichen Kompetenz, ihre Sprachkompetenz in erster Linie durch das Anhäufen von Wissen und Inselwissen im Bereich der Grammatik zu erweitern.

[...] da kommen die nicht auf die Idee, dass sie jetzt mal mehr selber am Wortschatz arbeiten oder sich z.B. Mindmaps zusammenstellen zu bestimmten Themen oder, wie gesagt, mit dem Wortschatz arbeiten zu bestimmten Themen und dann die Vokabeln dazu sammeln, nee, es ist immer die Grammatik, es muss noch mehr Grammatik sein, und dann kommen sie auch mit den fipselsten Fragen kommen sie und mit den größten Haarspaltereien: warum heißt es jetzt „die beide“ und du nicht „die beiden“, und, und wenn sie das dann (SEUFZT) denken, sie können es jetzt, also wenn sie dann die Antwort haben, dann meinen sie, sie hätten ihr Deutsch verbessert (David, Pos. 19).

Um in der Lage zu sein, sprachlich zu agieren, muss zuallererst der Wortschatz vorhanden und abrufbar sein. Dies kann nur durch das regelmäßige Wiederholen und Verwenden der neuen Wörter und Wortgefüge erreicht werden, und der LK obliegt dabei die Rolle, für genügend Gelegenheit zum Antreffen des WS in seiner natürlichen, idiomatischen Umgebung zu sorgen und die Lernenden beim Einüben seiner Verwendung zu unterstützen.

Du bist natürlich ständig, ständig dabei, Sachen zu wiederholen oder Studenten wiederholen zu lassen, versuchst an den Ta/ an der Tafel versuche ich, z.B. auch Synonyme zu bringen oder bestimmt/ für bestimmte Thematiken immer wieder bestimmte Vokabeln oder/ anzuschreiben oder auch zu nennen und die auch anzuwenden und auch anwenden zu lassen [...] (David, Pos. 15).

4.1.6.1 Kernkategorie

„Ich arbeite mit den Studenten“ (das Eingehen auf Interessen und Bedürfnisse der Studierenden als vorderstes Unterrichtsprinzip)

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Für David bilden die Lernenden den Mittelpunkt des Unterrichts. Sein Unterricht orientiert sich in erster Linie an ihren Bedürfnissen und Interessen. Dies gilt auch für die WSA. Die Kernkategorie „Ich arbeite mit den Studenten“ durchzieht die gesamte Befragung. Sie umfasst ganz unterschiedliche Aspekte der Einbeziehung der Lernenden in die Unterrichtsplanung und das Unterrichtsgeschehen. Stets geht es David dabei darum, mit Gefühl für die jeweilige Unterrichtsatmosphäre, das Wissen, die Kompetenzen und die aktuelle Stimmung der Lernenden die WSA so effektiv, effizient und angenehm wie möglich zu gestalten. Er horcht förmlich in den Raum hinein, geht auf Fragen ein, erklärt und bietet hilfreiche Tipps und zeigt auf diese Weise, dass er die Lernenden und ihre Bedürfnisse bewusst wahrnimmt und auch als wichtigsten Bestandteil des Unterrichts ernst nimmt. Die folgenden Ausschnitte aus den Antworten Davids verdeutlichen klar diese Empathie und Fokussierung auf das, was die Lernenden brauchen, was ihnen tatsächlich weiterhilft – auch auf die Gefahr hin, vom vorgegebenen Pfad des Lehrplans abzuweichen.

Für mich ist das Wichtigste in der Klasse, die Atmosphäre muss stimmen, die Studenten müssen, ich muss an die rankommen können, ich muss sehen können, dass es läuft, das, was ich rüberbringen will, kann ich rüberbringen, und wenn, wenn, wenn, wenn sie blocken, nicht da sind oder erschöpft sind, dann muss ich mich eben umstellen und anpassen an meine, an meine Lerner und was anderes machen (David, Pos. 91).

Und das Lehrwerk wird dann zerfleddert, das hatte ich glaube ich auch schon mal erzählt, du machst die Grammatik, du machst die Sprachübungen, wir machen dann das/ die Hörübungen da. Also das passt alles überhaupt nicht. 'Und da gibt's keine Methodik. Und dann verlangen die von mir, ich soll methodisch vorgehen? Nee, eben nicht. Was ich dann mache, ist: Können Sie es schon? Wir üben es noch mal (David, Pos. 91).

Ich bin optimistisch, dass sich da ein bisschen was ändern kann, denn ich bin immer ganz traurig, wenn, wenn junge Menschen, die echt wirklich motiviert sind eine Sprache zu lernen, so zusammengetrommelt und zusammengehauen werden mit so langweiligen Methoden und dann, und dann schon nach kurzer Zeit echt keinen Bock mehr auf die Sprache haben, die sie da gewählt haben (David, Pos. 93).

[...] ich bin jemand, der nicht seinen Stoff/ ich habe dann zwar einen Plan, aber ich zieh den Plan nicht durch, das heißt also wenn ich sehe, die Leute haben es nicht verstanden, oder es ist irgendwas, es passiert irgendwas in der Klasse, sind plötzlich fragen da, oder es geht vielleicht in eine ganz andere Richtung, dann lasse ich mich darauf ein, das heißt, ich arbeite mit den Studenten. Ich arbeite nicht, ich arbeite nicht meine Pläne ab. Natürlich habe ich eventuell Vorgaben durch, durch den Syllabus, dass ich eine bestimmte Kapitelzahl schaffen muss, aber trotzdem versuche ich dann doch schon immer, wenn ich mal so merke, die, die ist Stimmung in der Klasse ist heute nicht so, der Kurs ist/ die sind irgendwie müde oder so, dann habe ich vielleicht noch eine Aktivität oder ein Spiel, was ich, was ich dann einbaue, um sie ein bisschen wieder wach zu machen oder ich mache eine Aktivität, dass sie durch die Klasse laufen müssen, gegenseitig was miteinander machen müssen. Oder einfach nur bei dem, bei dem Partner oder Gruppeneinteilung, dann wirklich die Leute umsetzen, herumlaufen lassen, dass sie sich bewegen und wieder ein bisschen wach werden. Also das wäre auch so was Typisches, dass ich mit den, mit den Studenten arbeite. Und versuche, eben mit, mit dem da was, was bei den Studenten abgeht, eben dann umzusetzen und einzubauen (David, Pos. 3).

4.1.6.2 Bedingungen

Bedingungen – *Warum, wann und wie ist es zu etwas gekommen? Warum wurde darauf in einer bestimmten Art und Weise in Form von bestimmten Handlungen/Interaktionen reagiert?* (vgl. Corbin und Strauss 2015: 158)

Die Bedingungen, die zu Davids Vorgehen führen, sind vielfältig und umfassen die folgenden Aspekte:

- persönliche Sprachlehr- und -lernerfahrungen;
- Selbstverständnis und Selbstanspruch;
- Lernen erfordert aktive Mitarbeit;
- hoher Stellenwert der WSA;
- Wahrnehmung systemischer Probleme und Veränderungswunsch;
- Wahrnehmung der Lernenden;

Diese Teilaspekte lassen sich den folgenden Kategorien zuordnen:

- Erlebtes (eigene Sprachenlernbiografie)
- Erprobtes (Lehrererfahrungen)
- Selbstverständnis
- Rollenverteilung
- Verständnis der äußeren Einflüsse
- Angestrebtes (Ziele – Vorlieben – Abneigungen)

Ich habe gelernt Latein, Französisch, Englisch, Chinesisch, Japanisch, und in allen Sprachen ist/ gab es nur Vokabellisten. Die waren dann entweder/ die waren hinten an Kapitel angehängt, und die hatte man herunterzulernen, und die wurden dann abgete'tet das war's. Sachen, wie man heute macht, dass man mit Visualisierungen arbeitet oder dass es so Eselsbrücken gibt oder Memotechniken oder so, das gab es alles nicht. Das gab es vielleicht für/ ein bisschen für den Lateinunterricht, das war dann aber auch nur für Prüfungen. Das gleiche gilt dann für meinen Chinesischunterricht, und noch schlimmer war der Japanischunterricht, den ich dann abgebrochen habe, weil es einfach zu langweilig war. Reine Grammatik/ Grammatik-Übersetzungsmethode und nachplappern wie die Äffchen und das/ Also ich habe im Grunde genommen, das muss ich mal/ kann ich vielleicht noch mal so anmerken, also meine erste, mein erstes Lernen als Lehrer war im Grunde genommen alles das nicht zu machen, was man mit mir im Chinesischunterricht/ was man mir im Chinesischunterricht angetan hat. Und mein Chinesischunterricht der war an der (NAME EINER UNI IN DEUTSCHLAND) und dann habe ich hier noch mal angefangen an der (NAME EINES SPRACHINSTITUTS EINER UNI IN TAIWAN), mein Gott das war schrecklich! Überhaupt nichts mit WSA oder/ zum/ also/ auch/ wenn ich heute noch da so zurückdenke, fürchterlich, auch alle sehr, sehr inkompetent. Also ich habe im Grunde genommen Chinesisch gelernt nicht durch den Unterricht, sondern durch, durch Treffen mit Freunden, Bier trinken und auch Chinesisch plappern oder/ wir haben dann sogar eine Sprach/ und wir waren

4. Ergebnisse der Datenanalyse

alle deutsche Muttersprachler, Schweizer, Franzosen/ ehm (KORRIGIERT SICH), Schweizer, Österreicher und Deutsche, und wir haben den Unterricht gestaltet und haben damit dem Lehrer gesagt, wie er uns unterrichten soll. Das heißt, wir hatten dann den, den, den, den Unterricht selber gemacht, also so schlimm, schlimm war das damals (David, Pos. 27).

Im Rahmen von Davids eigener umfangreicher Fremdsprachenlernbiografie an Schule und Universität spielte WSA im Unterricht keine Rolle. Vokabeln wurden in Form von Vokabellisten präsentiert, mussten auswendig gelernt werden und wurden in Tests abgefragt. Es wurden abgesehen von „ein bisschen für den Lateinunterricht“ keine WS-Lernmethoden vermittelt, und auch im Unterricht fand keine Thematisierung der WSA statt. WS wurde in Eigenverantwortung gelernt und der Spracherwerb fand in erster Linie im Austausch mit anderen außerhalb des Unterrichts statt. Diese Erfahrungen im Rahmen seiner Lernbiografie hatten, so muss man aus seinen Aussagen schließen, als Negativvorbild einen großen Einfluss auf die Entwicklung von Davids eigener Vorgehensweise als LK: „mein erstes Lernen als Lehrer war im Grunde genommen alles das nicht zu machen, was man mit mir im Chinesischunterricht/ was man mir im Chinesischunterricht angetan hat“. Die Aversion Davids gegen den „schrecklichen“ Unterricht und die große Inkompetenz der LK, die ihre Lernenden nur „wie die Äffchen“ „nachplappern“ ließen und „reine Grammatik-Übersetzungsmethode“ betrieben, werden hier sehr deutlich, und so ist es nicht verwunderlich, dass er selbst in seinem eigenen Deutschunterricht durch den steten Austausch mit den Lernenden und das Eingehen auf deren Bedürfnisse versucht, genau das gegenteilige Konzept in Form eines auf Vertrauen, Kooperation und Interaktion ausgelegten Unterrichts, in dem die WSA eine zentrale Rolle spielt, zu realisieren. Um dieses Ziel zu erreichen begibt er sich auf die Suche nach besseren Methoden für die WSA. Ein entscheidender Anspruch, den er an sich selbst und an DaF-LK allgemein stellt und der ihn zur Suche anhält, ist es „informiert“, „aktuell“ und „interessant“ zu bleiben, „sich natürlich immer wieder auf die Studenten einlassen, also das heißt: studentenorientiert, lernerorientiert, was interessiert die denn eigentlich, wie kann ich die involvieren“ (52).

Was ich unter einem informierten Sprach/ also unter einer informierten Lehrkraft verstehe, bedeutet, dass du über Techniken, Unterrichtstechniken verfügst, dass du Bescheid weißt, was es eigentlich alles an Möglichkeiten gibt, um die Leute zu unterrichten, dass du also ein Riesen/ Riesenset hast an Möglichkeiten, und dass du da praktisch auch informiert bleibst, das heißt, dass du dich selber fortbildest, dass du selber schau't, was gibt's Neues, meistens sind ja viele Sachen, die neu sind, gar nicht neu, aber, also was könnte man machen jetzt, z.B. auch Anwendung von Apps, wie kann man die im Unterricht einsetzen (David, Pos. 52).

Davids Selbstverständnis als LK ist durch die Aspekte eines „gute[n] ansprechbare[n] Sprachlernhelfer[s] (50)“ und einer Autoritätsperson geprägt. Davids Einschätzung seiner Rolle ist vielschichtig. „Also es gibt ganz viele verschiedene Rollen, die ich da ausfülle und die ich dann auch bediene.“ (50) Außerhalb des Unterrichts versteht er sich für die Studierenden als „Vertrauenslehrer“ oder „Tutor“, „Klassenlehrer“ und „guter Kumpel“, der über Line unkompliziert erreichbar und ansprechbar ist, und bei seiner

früheren Arbeitgeberin sah er sich in seiner Rolle des Vertrauenslehrer auch gewissermaßen als „Papaersatz“, der seine Lernenden durch regelmäßige Treffen und intensive Einzelgespräche „wirklich ziemlich gut“ kannte und sie bei der Lösung von Problemen aller Art beriet und unterstützte. Im Unterricht selbst umschreibt David seine Rolle darüber hinaus mit den Begriffen Sprachtrainer, Moderator, Facilitator, Evaluierer, Clown und Unterhalter. Zugleich nimmt er für die Lernenden, damit sie „auch Autorität, eine autoritäre Person erleben können“ auch die Rolle der „Autorität“ ein, die auf Pünktlichkeit besteht, vor der sie aber „keine Angst haben“ müssen. In diesen Rollenzuschreibungen wird deutlich, wie wichtig David eine vertrauensvolle, entspannte Beziehung zu seinen Lernenden mit zugleich klaren strukturellen Vorgaben und Erwartungen ist (vgl. 50, 54).

Und der Unterricht sollte so sein, dass sie sich wohlfühlen, dass sie das/ dass er klar strukturiert ist, also ich muss eine klare Struktur geben. Und dass sie die, dass sie die/ dass sie verstehen, worum es geht, weil Studenten geben mir oft Feedback von anderen Kollegen, dass sie gar nicht wissen, was da unterrichtet wird oder worum es geht, weil die Strukturen nicht stimmen oder weil, weil die Inhalte/ sie wissen dann also wohl nicht, was die Kollegen eigentlich wollen (David, Pos. 50).

David ist mit seiner Ausbildung im Bereich DaF und seiner langjährigen beruflichen Lehr- und Forschungstätigkeit ein erfahrener DaF-Lehrer, der bereits bei seiner früheren Arbeitgeberin (andere Universität in TW, MS) auch als „Consultant“ für DaF-Belange andere LK beraten hat (vgl. 44). Im Rahmen seiner Tätigkeit in Taiwan nahm er im Laufe der Zeit immer wieder grundlegende „systemische“ Probleme wahr, durch die den Lernenden „der Spaß am Lernen und am Deutschen ausgetrieben“ (91) wird. Hierzu zählt er das übertriebene Festklammern an einmal gesetzten Lehrplänen, die Überbetonung der Bedeutung der Grammatik, „fürchterliche“ Absprachen zwischen den LK zum Lehrplan, die auf das „Zerfleddern“ des Lehrwerks in seine Einzelbestandteile hinauslaufen und die Koordination erschweren, das Fehlen von kollaborativen Unterrichtsansätzen und Sozialformen, das „Durchpeitschen“ von Lernstoff, einen Mangel an Planung und Reflexion des Unterrichts, die fehlende Bereitschaft zu Veränderung und die Vernachlässigung der WSA im Unterricht. Die Ursachen für diese Mängel sieht er, gestützt sowohl auf seine persönlichen Erfahrungen als auch auf seine eigene Forschungsarbeit zum Deutschunterricht in Taiwan, zum einen in der fehlenden fachlichen Ausbildung und Kompetenz der LK, die in der Regel nicht im Fach DaF ausgebildet sind und „keine Ahnung haben, wie man informiert unterrichtet“. Zum anderen wurde die WSA lange Zeit auch in der Aus- und Fortbildung angehender LK für DaF vernachlässigt, was er auch aus eigener Erfahrung weiß (vgl. 23). Neben den aus seiner Sicht unsinnigen Absprachen zum Lehrplan beklagt er darüber hinaus den fehlenden Konsens im Kollegium über sinnvolle Unterrichtsansätze und -methoden.

Das wird verlangt/ die Lehrwerke sind ja dann immer die heimlichen, heimlichen Lehrpläne, es wird dann höchstens verlangt, du machst jetzt Lektion 1 bis 10, 'und das war's dann. Oder wir müssen dieses Semester Lektion 1 bis 18 schaffen. Was dann im einzelnen Unterricht abläuft und wie die Kollegen oder Kolleginnen unterrichten, das ist unklar, weil es gibt keinen Konsens über wie guter Unterricht aussieht oder aussehen

4. Ergebnisse der Datenanalyse

sollte. 'ftmals gibt's noch nicht mal einen Konsens darüber, dass man das Lehrwerk mindestens so über/ unterrichten sollte, wie es im Lehrerhandbuch steht (David, Pos. 33).

In Bezug auf die Lernenden bedauert David sehr, dass sie unter den „unsensiblen“ Kolleginnen und Kollegen, die „ihr Ding [...] [durchziehen] nach dem Motto friss und stirb“, leiden müssen (9). Die Studierenden wollen seiner Erfahrung nach einen „aktiven Unterricht, also einen Unterricht: Partnerarbeit, Gruppenarbeit, die Sprache anwenden, üben, denn das kommt einfach zu kurz bei den anderen“ (91). Zugleich nimmt er bei seinen Studierenden eine große Abneigung gegen jedes langwierige Einpauken von Vokabeln wahr und verweist auf ihre Erwartung, auf „Knopfdruck“ direkt ein Ergebnis zu bekommen, ohne dass dafür ein Lernaufwand ihrerseits benötigt würde, so dass „langwierige Sachen“ im Plenum heutzutage nicht mehr möglich sind, denn „die kippen sehr schnell ab“. Daher versucht er, ihnen durch die intensive wiederholte Beschäftigung mit der WSA im Unterricht und durch kürzere Arbeitsblöcke (vgl. 3) entgegenzukommen und sie so beim WS-Lernen, das für ihn von entscheidender Bedeutung für den Spracherwerb ist, zu unterstützen.

Die Studenten heutzutage sind nicht daran interessiert [...] sich lange hinzusetzen und/ also die Studenten sind nicht lange/ daran interessiert, lange zu arbeiten und lange, kann sich diese/ also Pauken ist nicht angesagt. Und das nennt man/ das haben die genannt: „Instant Results“. Das heißt also, die sind einfach durch die neuen Medien gewöhnt, Knöpfchen zu drücken und dann kommt, kommt da was raus und dann 'kommt/ gibt's ne Antwort, und die brauche ich aber nicht/ die, die, die/ das brauche ich nicht lernen. Also dieses: Ich kriege alles eigentlich nur auf Knopfdruck. Und, und dieses, diese, diese Haltung macht sich dann natürlich leider auch beim Vokabeln lernen bemerkbar. Und genau weil ich dieses Problem kenne, mache ich das also auch, dass ich mehr Vokabelarbeit in den Unterricht integriere [...] (David, Pos. 77).

Daneben nimmt David bei den Lernenden auch unterschiedlich stark ausgeprägte Vorkenntnisse in Bezug auf die Brückensprache Englisch, die er bei der Vermittlung des deutschen WS einsetzt, wahr. Während manche Studierende „gerade Deutsch wählen, weil sie im Englischen gar nicht so gut gewesen sind und nun endlich noch eine andere Sprache lernen wollen“ (73) verfügen andere bereits über ein hohes Niveau und hatten „so und so viele Punkte beim TOEFL“, wenn sie in Davids Kurse kommen.

4.1.6.3 Handlungen/Interaktionen

Handlungen/Interaktionen – *Welche Bedeutung (als Problem, als Ziel, ...) wurde bestimmten Bedingungen/Umständen oder Ereignissen zugeschrieben? Welche konkrete Handlung/Interaktion wurde ausgeführt, um das Problem zu bewältigen oder das Ziel zu erreichen?* (vgl. Corbin und Strauss 2015: 158) - **Kategorien: Planung, Reflexion, Struktur, Einbindung, Grundlagenarbeit, Wiederholung, Flexibilität und Abwechslung**

Die Handlungen und Interaktionen im Hinblick auf die Kernkategorie und die von ihm wahrgenommenen Bedingungen umfassen bei David die folgenden Aspekte:

- Planung und Reflexion

- Struktur geben und verdeutlichen (Pünktlichkeit, Zeitvorgaben, „Programmpunkte“, Planung);
- Einbindung der Lernenden: (Verweis auf Workshopcharakter: mitmachen erforderlich; reflektierte Kooperation; sich Überblick verschaffen (Erhebung und Reflexion von Lerngewohnheiten, Bedürfnissen, Vorlieben und Interessen, Sprachkenntnissen); sich mit den Lernenden austauschen; individuelle Betreuung; Rücksprache mit Lernenden nehmen; Lernaktivitäten die den Austausch und die Zusammenarbeit fördern (Partner- und Gruppenarbeit) — Kompetenz- und Autonomieempfinden sowie die soziale Eingebundenheit fördern;
- Grundlagenwissen zur WSA vermitteln (passiver/aktiver WS, Lernmethoden (Wortigel, Mindmaps, Vokabelkarten), WS in Sätze einbinden, WSA ist wichtig);
- schrittweiser Auf- und Ausbau von WS;
- bewusste Wiederholung von WS;
- flexibel sein (Methoden und Inhalte reflektieren und anpassen bzw. ergänzen– abgleichen - auch im Hinblick auf angestrebte GeR-Prüfungen);
- für Abwechslung sorgen (Sozialformen, Übungsformen, Arbeitsblöcke);
- Lernaktivitäten und -formate, die den Austausch und die Zusammenarbeit fördern (Partner- und Gruppenarbeit) — Kompetenz- und Autonomieempfinden sowie die soziale Eingebundenheit fördern;
- Deutsch verwenden und verwenden lassen;
- mit Themen und Projekten WS einbetten und ausbauen

Diese Handlungs- und Interaktionsaspekte lassen sich den folgenden Kategorien zuordnen:

- Reflexion
- Strategien zum Umgang mit WSA
- Rollenverteilung
- Erlerntes (Wissen und Kompetenzen)
- Erprobtes (eigene Lehrerfahrungen)
- Angestrebtes (Ziele – Vorlieben – Abneigungen)

Aus den soeben geschilderten Bedingungen und Davids Interpretation dieser Bedingungen ergibt sich eine ganze Reihe unterschiedlicher Handlungen und

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Interaktionen, mit Hilfe derer er versucht, seinen Zielen näher zu kommen. David sieht, wie die Lernenden unter dem „Friss-und-stirb“-Ansatz der Mehrzahl der anderen LK leiden und bemüht sich daher, ihnen in seinem Unterricht eine Alternative zu einem in erster Linie auf Grammatik ausgerichteten Frontalunterricht zu liefern. Die Handlungen und Interaktionen, die er dabei vollzieht, sind verbunden mit den Kategorien Planung und Reflexion, Struktur, Einbindung, Grundlagenarbeit, Wiederholung, Flexibilität und Abwechslung. Um effektives Lernen und Lernerfolge zu ermöglichen, stellt er die Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichts und bietet ihnen Struktur. Er erfüllt seine Erwartungen an sich selbst als Sprachlernhelfer und Autoritätsperson, indem er sein Vorgehen im Unterricht im Voraus genau plant, die „Programmpunkte“ für jede Stunde an die Tafel schreibt, Zeitlimits für die Bearbeitung von Lernaktivitäten setzt, auf Pünktlichkeit besteht und den Lernenden verdeutlicht, dass er aktive Mitarbeit von ihnen erwartet.

Von den Lehre/ von den Lernenden erwarte ich, dass da, wissen Sie auch ganz klar, ich sage denen mein Unterricht ist wie ne, wie ein Gongzuofang (= Workshop), ne, es ist ein Workshop und ihr müsst hier DIY machen, das heißt ihr lernt die Sprache dadurch, dass ihr mitmacht. Dass ihr selber teilnehmt, dass ihr aktiv seid, Partnerarbeit, Gruppenarbeit etc. Und es ist weniger, dass ich vorne stehe und die Show mache, sondern die Show macht ihr, ihr müsst da praktisch mitmachen.

Die Einbeziehung der Lernenden ist bei David allgegenwärtig und umspannt die Erhebung und Reflexion von Vorwissen in Bezug auf deutschen WS, auf ihre erste Fremdsprache Englisch, auf Lerngewohnheiten und -strategien sowie auf ihre individuellen Bedürfnisse und Interessen im Hinblick auf den Deutschunterricht.

Und viele von den Kursen, wenn ich die neu hatte, habe ich dann auch oft, bin ich reingegangen in den Kurs natürlich, hatte ich schon so meine Vorstellung, was ich machen könnte, habe das aber auch mit den Studenten diskutiert, ob sie das interessiert, ob sie es machen wollen. Das wäre dann so ein bisschen „Task-based language teaching“, dass man sich die Task selber setzt, was wollen wir lernen, was wollen wir machen, und das hat/ das ist einfach super, wenn du das so machen kannst, also das macht mir auch immer noch großen Spaß (David, Pos. 7).

Durch gezieltes Fragen gelingt es David im Unterrichtsgespräch, einen tieferen Einblick in das Denken, Wissen und Fühlen der Studierenden zu bekommen, der ihm als Grundlage für die Auseinandersetzung mit Themen die WSA betreffend dient. Auf diese Weise kann es zu einem Prozess des aktiven Austauschs und kooperativer Reflexion kommen, bei dem beispielsweise zweifelhafte WS-Lernmethoden wie das wiederholte Aufschreiben von einzelnen Wörtern, wie die Studierenden es aus dem Chinesisch- und Englischunterricht kennen, gemeinsam betrachtet und in Bezug auf das Deutsche überdacht werden oder unterschiedliche Lerntypen und Lernmodi wie das WS-Lernen im Sitzen und in Bewegung thematisiert werden können. Zum anderen geht David auch auf die Interessen und individuellen Bedürfnisse der Lernenden ein, muntert sie auf und weicht ihnen zuliebe auch schon mal vom Lehrplan ab oder wechselt die Unterrichtssprache.

4.1 Einzelfalldarstellung

[...] wenn ich sehe, die Leute haben es nicht verstanden, oder es ist irgendwas, es passiert irgendwas in der Klasse, sind plötzlich Fragen da, oder es geht vielleicht in eine ganz andere Richtung, dann lasse ich mich darauf ein, das heißt, ich arbeite mit den Studenten. Ich arbeite nicht, ich arbeite nicht meine Pläne ab (David, Pos. 3).

Wenn ich merke, die sind nicht so sicher, weil es gibt ja auch Leute die gerade Deutsch wählen, weil sie im Englischen gar nicht so gut gewesen sind und nun endlich noch eine andere Sprache lernen wollen, dann mache ich es mit Chinesisch. Also z.B. WSA ganz klar erstmal direkt eins-zu-eins übersetzen. Das heißt also, wenn es ein Wort gibt auf/ im Deutschen, dann sage ich das immer im/ auf/ im Chinesischen. Und das mache ich dann im A1/ und A2-Niveau, und bei B1 fange ich dann schon an, wenn ich merke das sind einfache Wörter, die ich mit A1/ A2-Sachen erklären kann, dann versuche ich aber auch schon, praktisch Deutsch, also ein deutsches Wort an die Tafel zu schreiben, gleich, das Gleichheitszeichen und dahinter dann vielleicht ne kleine deutsche Erklärung. Also soweit, das zur WSA (David, Pos. 73).

Der folgende Abschnitt ist ein gutes Beispiel für die Einbindung aller Lernenden bei der WSA in Davids Unterricht. Ausgehend von der Erhebung und Reflexion des Ist-Zustands in Bezug auf WS-Lernmethoden und -erfahrungen führt die Aktivität die Lernenden hin zu einer Erweiterung des eigenen Methodenrepertoires und zu einem bewussteren Umgang mit der WSA. Dabei nutzt David in den verschiedenen Phasen, die letztlich auf Austausch und Kooperation ausgelegt sind, unterschiedliche Sozialformen (individuell, Gruppe, Plenum) und sorgt dadurch für Abwechslung.

Aber es ist nicht nur so, dass ich den Lernern erzähle, was sie machen sollen, sondern dann mache ich das dann tatsächlich auch, dass ich sage: Ok, heute ist mal das Thema Vokabeln lernen, WSA, also wie lerne ich Wort/ den Wortschatz. Setzt euch mal in Gruppen zusammen oder erstmal individuell, überlegt euch mal, wie lernt ihr eigentlich Vokabeln. Und dann tauscht euch mal in einer Vierergruppe aus. Das funktioniert immer sehr gut, weil da hat dann je/ irgend/ die haben alle irgendwie was zu erzählen. Und das sammeln wir dann. Und dann sage ich also, dass/ die sollen erst in Gruppen sollen sie die Ergebnisse, entweder sollen sie die dann im Plenum berichten, dass sie ein zwei Punkte berichten oder ich mache dann wieder auch so ein Tafelbild, die sollen dann praktisch an die Tafel kommen und kurz aufschreiben oder erklären, was sie, wie sie Vokabeln lernen. Das heißt also weniger selber sagen, sondern eher moderieren - Facilitator, ne - herausholen aus den, aus den Studenten, was da ist und dann Kommentare geben oder sagen, das ist ne gute Sache, das ist keine gute Sache (David, Pos. 82).

Voraussetzung für dieses Sich-Einlassen-Können auf die konkreten aktuellen Interessen und Bedürfnisse der Lernenden im Unterricht sind ein hohes Maß an Flexibilität und eine durchdachte Unterrichtsvorbereitung, in die David auch stets einen „Plan B“, den er bei Bedarf aus der „Tasche“ ziehen kann, einbezieht (vgl. 91). Diese Vorgehensweise ermöglicht ihm auch ganz spontan auf die jeweiligen Bedürfnisse und Stimmungen im Kursraum einzugehen.

Wenn du merkst, dass die Klasse nicht funktioniert, [...] heute [...] ist nichts drin. Manchmal sind so Tage, du weißt, [...] das Wetter ist zu heiß, es hat geregnet, es war Taifun oder was und die liegen alle/ du kommst rein, und die liegen auf den Tischen und pennen. Und dann ist es sehr, sehr schwer, also dann versuche ich natürlich irgendwie mit einem Knaller anzufangen: Stehen Sie bitte alle auf. Machen sie dieses oder du machst mal [...] schnell so ein, so ein Laufdiktat oder irgend sowas oder eine Übung, wo sie alle aufstehen müssen, einen anderen [...] im Raum suchen oder so. Und dann merkst du, ob du den Kreislauf der Jungs, der Mannschaft

4. Ergebnisse der Datenanalyse

hoch bringst oder nicht, und wenn es nicht funktioniert, dann musst du eben mal irgendwie/ Also du kannst, [...] ich kann dann nicht irgendwas Neues oder neuen Wortschatz, z.B. neuen Wortschatz einführen oder so. Das funktioniert nicht. Das lernen die nicht. Und dann, dann mache ich eher Wiederholung oder also so einfache Sachen [...] Ich bin dann eher jemand, der dann/ Es mag auch mal sein, dass ich dann vielleicht im, im Kollegium, also wenn ich, wenn ich in so einer Gruppe bin, und ich muss dann irgendwelche Ziele erreichen, dass ich dann vielleicht auch mal ein bisschen schummle (David, Pos. 91).

Um den Lernenden stets eine angemessen große und ansprechende Spannbreite an effektiven Vermittlungs- und Lernmethoden bieten zu können, bemüht sich David, stets informiert und aktuell zu bleiben. Für ihn ist es wichtig, als LK über ein breites Repertoire an Wissen und Methoden zu verfügen und bei Bedarf darauf zugreifen zu können. Es gelingt ihm, diesen Selbstanspruch zu erfüllen, indem er sich gedanklich mit der Materie, mit WS und WSA, mit den Lernenden und ihren Bedürfnissen und Interessen, mit dem Lehrwerk und seinen Vorgaben, Möglichkeiten und Grenzen sowie dem Vorgehen der Kolleginnen und Kollegen im Unterricht befasst und sein eigenes Vorgehen reflektiert und wo nötig anpasst. Um diesem Anspruch gerecht zu werden ist es aus seiner Sicht wichtig, „dass du dich selber fortbildest, dass du selber schaus“, was gibt’s Neues, meistens sind ja viele Sachen, die neu sind, gar nicht neu, aber, also was könnte man machen jetzt, z.B. auch Anwendung von Apps, wie kann man die im Unterricht einsetzen“ (52). Interessanterweise spielte die Lektüre von Fachliteratur in den vergangenen Jahren keine Rolle bei der Fortbildung Davids. Er verweist in diesem Zusammenhang auf die starke Belastung durch viele neue Kurse, „die keiner machen wollte“ (36) und die ihm zugewiesen wurden, und den damit einhergehenden Zeitmangel für die Beschäftigung mit aktueller Forschung. Erst seit dem aktuellen Semester habe er durch die „verordnet[e]“ Reduzierung seines Unterrichtspensums als Assistant Professor auf sieben Wochenstunden wieder mehr Freiraum für Forschung und Lektüre. Daraus lässt sich schließen, dass David sich in erster Linie auf eigene Faust mit Hilfe bewusster Auseinandersetzung mit der eigenen konkreten Unterrichtssituation, durch Reflexion sowie durch Teilnahme an Konferenzen und Fortbildungen und im Austausch mit anderen LK fortbildet und dafür sorgt, dass er informiert und aktuell bleibt.

Aus Davids Sicht ist „guter Unterricht [...] eigentlich eine Kunst“, eine „Performance“, ein „Gesamtkunstwerk“, das davon lebt, dass die LK über ein angemessen großes Repertoire an Methodik und Didaktik verfügt und in der Lage ist, mit diesem Repertoire den Bedürfnissen im jeweiligen Kurs entsprechend zu handeln (vgl. 3). Das Gesamtkunstwerk Unterricht umfasst bezogen auf die WSA bei David zunächst die Thematisierung und Vermittlung der für ein Verständnis der Lernprozesse benötigten Grundlagen wie etwa dem Unterschied zwischen passivem und aktivem WS, dem Zusammenhang von WSA und Gedächtnisstrukturen wie dem Kurz- und Langzeitgedächtnis, der Behandlung unterschiedlicher Lerntypen und Lernmodi und der Einführung von Lernstrategien und -techniken für die WSA (Wortbildungsregeln, Mnemotechniken wie Visualisierung, Lernen in Wortfeldern, Wortigel und Mindmaps, akustische Übungsformen wie Reime):

4.1 Einzelfalldarstellung

Das mache ich dann auch oftmals an der Tafel: Kurzzeitgedächtnis Langzeitgedächtnis, was ist wichtiger, um das ins Langzeitgedächtnis zu bringen, also eben anstatt einer Stunde, eine Stunde Vokabeln lernen ist ein Input, ne, zählt als ein Input. Aber wenn ich fünf mal zehn Minuten lerne, dann sind das fünf Inputs, und da habe ich nur 10 Minuten gebraucht. Und fünf Inputs sind wichtiger als ein Input, weil bei/ je höher der Input ist, umso größer ist die Chance, dass es ins Langzeitgedächtnis geht. Und das male ich tatsächlich dann auch an die Tafel und zeige denen das. Das wissen dann viele schon aus dem Englischunterricht. Die sagen dann immer: Das wissen wir. Aber sie machen, sie machen es nicht. Und ich sag denen auch immer [...] Solang/ sobald Sie sich langweilen, haben Sie zu lange gelernt. Und wenn Sie sich langweilen, ist der [...] Kanal, den Sie bedienen zu einseitig. Sie müssen das wechseln. Sie können nicht immer nur, also eine Stunde nur lesen und dann versuchen, die Vokabeln einzupacken. Wenn Sie da so nach zehn Minuten ermüden, nehmen Sie einen anderen Modus: hören, schreiben, sprechen, lesen. Vielleicht sind Sie auch kein Typ, der sitzen kann. Versuchen Sie doch mal auch auf und ab zu gehen, laut dabei zu sprechen und und und. Also das sind aber dann schon genereller, generell so Lerntechniken, aber das beziehe ich auch auf die WSA (David, Pos. 82).

Daneben spielen jedoch auch die Fähigkeit und der Wille, WS immer wieder zu wiederholen und zu verwenden eine große Rolle in dem Gesamtkunstwerk, als das David guten Unterricht und gute WSA sieht: „das heißt also nicht nur heute an die Tafel schreiben oder heute die Vokabeln aufgeben, sondern tatsächlich dann auch in Schleifen, in Schleifen versuchen, die Sachen zu wiederholen und immer wieder anzuwenden und anzubringen“ (11). Hierbei setzt David als zusätzliche Hilfsmittel neben dem Lehrwerk häufig auch ein Bildlexikon oder Übungsbücher mit bebilderten Kreuzworträtseln ein, mit denen der WS zu einem bestimmten Thema schrittweise über „zwei, drei Wochen“ allmählich aufgebaut, gefestigt und abgefragt werden kann (vgl. 29). Weiterhin spricht David die Lernenden auch auf der affektiven Ebene an, indem er mit Hilfe von Spielen wie Memory, Kreuzworträtseln, Kartenspielen, Schiffe versenken und handlungsbezogenen Projekten in Partner- oder Gruppenarbeit Wortschatz erschließen und wiederholen lässt und sie im Austausch miteinander und mit ihm eine Reflexion ihrer Lernerfahrungen anstößt (vgl. 63, 84, 86, 36, 64, 65). In Bezug auf diese Spiele und Projekte hebt David in seinen Antworten immer wieder hervor, dass durch sie ein allmählicher, schrittweiser Ausbau des WS erfolgen kann, der die Lernenden von der Aktivierung des Bekannten über die Einführung des Neuen in einem bestimmten Handlungskontext und die Festigung in Wiederholungsschleifen hin zur aktiven Verwendung führt. Ein gutes Beispiel für Davids Vorgehensweise bietet hier das von ihm angeführte Projekt zum Thema *Kochen*, in dem sowohl alle Phasen der WSA von der Einführung über die Festigung bis hin zur Anwendung und Leistungsmessung als auch alle Fertigungsbereiche abgedeckt werden. Auf eine rezeptive Einführungsphase mit Hilfe eines Koch- oder Backrezepts im Lehrbuch (Lesen) folgt eine Erweiterung des WS mit Hilfe von ergänzendem Videomaterial (Sehen und Hören), die dann über die Entwicklung eines eigenen Rezepts (Schreiben) und das Kochen bzw. Backen des jeweiligen Gerichts (Tun) sowie die Dokumentation dieses Vorgangs im Videoformat (Filmen) in der Präsentation und wiederholten mündlichen Vorstellung des Gerichts am eigenen Esstisch (strukturiertes Sprechen, Anwendung) mündet, die auch bewertet wird:

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Ein anderes Feld, kannst du ganz gut sehen, ist Kochen. Da habe ich das auch gemacht. Kochen ist im Lehrwerk – da habe ich dir ein paar Fotos aus dem Lehrwerk gegeben, da sind Rezepte drin [...] und da wird ein bisschen über Kochen geredet, aber dann mache ein, tatsächlich auch ein Kochprojekt draus, weil sonst sitzt der Wortschatz nicht. Nur einmal ganz kurz: So wie es da im Lehrwerk abgehandelt wird, da/ das geht nicht, weil der Wortschatz ist einfach zu wenig, wird zu wenig behandelt. Und de'wegen geht's [...] da los, also ich habe dann da so Übungen, z.B. Rezepte, die sollen Rezepte schreiben, es gibt ein Rezeptediktat, es gibt zwei Videoclips, wo zwei Rezepte, wo/ zwei kurze Videos, wo die reden. Und die sollen sich das anschauen und die Wörter [...] rausfiltern. Die kriegen dann also die Aufgabe, schaut euch die Verben, Adjektive, Zutaten und Geräte, Kochgeräte an. Was für Vokabeln werden da gesagt? Also versucht erstmal nur anhand des Wortschatzes, [...] den Wortschatz rauszuziehen. Und dann [...] haben sie das praktisch gemacht, dann haben sie gegenseitig noch mal verglichen. Dann habe ich sie aufgefordert, die Sachen an die Tafel zu schreiben, dann haben wir das noch mal kurz/ sind wir das kurz durchgegangen. Dann kommen, nach dem Schreiben kommen dann [...] noch mal Fragen. Was sie nicht verstanden haben, das wird dann auch noch mal gegeben. Das ist also eine Phase. Die nächste Phase ist, dass sie selber [...] ein Rezept schreiben sollen, also prakt/ ein Rezept schreiben. Weitergehend für ein Kochprojekt ist das Rezept/ wird dann selber/ die sollen dann selber zu Hause backen oder kochen. Und [...] das was sie gemacht haben, sollen sie wieder in den Unterricht bringen. Das dürfen sie, wenn es zu kompliziert ist – einen Backofen können sie ja nicht mitbringen – dann sollen sie ein Video machen, dass sie es gemacht haben und müssen dann auf einem/ da werden dann Stände aufgebaut, und die müssen dann ihre Speisen vorstellen, das heißt, die müssen den Gästen, die kommen an den Tisch, müssen sie erklären, wie sie die Speise gemacht haben. Und die werden dann von den Gästen dafür auch bewertet. Und es gibt Noten fürs Deutsch, es gibt Noten für die Schwierigkeit des Rezeptes und auch für den Stand, den sie aufbauen. [...] Und praktisch, das ist die erste Runde. Die zweite Runde ist, die, die gerade Gäste waren, sind dann die Leute die am Stand, ihren Stand aufbauen und die Sachen erzählen. Das Tolle ist natürlich, dass du merkst der Wortschatz sitzt so ein bisschen, aber wenn die praktisch, vier, fünf Mal Gäste vor sich sitzen haben und jedes Mal das Rezept noch mal sagen, das geht immer schneller und die wissen/ können sich nachher sehr gut daran erinnern, wie das Rezept geht (David, Pos. 64).

Neben dem Deutschen und dem Chinesischen spielt auch das Englische eine wichtige Rolle in Davids Unterricht. Zum einen nutzt er bei der WSA die enge Verwandtschaft des Englischen zum Deutschen und die damit verbundene große Anzahl von Parallelen auf der Wort- und Satzebene, um den Studierenden Anknüpfungspunkte für das Erlernen des neuen WS bieten und so das Behalten zu erleichtern, zum anderen nutzt er mit der Verwendung des Englischen für die Vermittlung des Deutschen in seinem Unterricht eine Gelegenheit, die Attraktivität des Deutschen für die Lernenden zu steigern.

Aber Englisch spielt bei mir eine Rolle, natürlich, gerade auch beim Wortschatzerwerb. Also es gibt ja viele Wörter die fast gleich sind: Maus, Haus fällt mir da so gerade ein, und das können sich natürlich dann die Studenten viel leichter merken, weil natürlich Englisch die erste Sprache ist, und die sitzt schon im Gehirn fest, und dann haben sie so ein bisschen was sie da verlinken können, wenn Sie das Deutsche noch dazupacken. Also insofern ja, spielen eine Rolle. Also einmal direkt und, praktisch eins zu eins bei den Übersetzungen und die andere Rolle ist die, im Grunde genommen Deutsch attraktiver zu machen, weil sie ihr (LACHT) Englisch verfestigen können, sie haben praktisch Englischunterricht und lernen Deutsch (David, Pos. 73).

4.1.6.4 Konsequenzen

Tatsächliche oder erwartete Konsequenzen – *Welche Ergebnisse sollen (für mich selbst oder für andere) durch die Handlungen/Interaktionen erreicht werden? Was wird bei Nichthandeln erwartet? Zu welchen Ergebnissen führen die Handlungen/Interaktionen?* (vgl. Corbin und Strauss 2015: 159)

In Bezug auf die tatsächlichen oder erwarteten Konsequenzen aus seinem Handeln finden sich in Davids Aussagen die folgenden Aspekte wieder:

- Ausgleich für systemische Probleme
- Förderung kommunikativer Fertigkeiten
- positiver Einfluss auf Arbeitsatmosphäre
- Steigerung der Attraktivität des DaF-Unterrichts
- Bewusstsein für Nutzen von Lerntechniken
- Erschließung von Wortfeldern
- Tiefere Einsichten (Wissen und Fertigkeiten) – Aha-Erlebnisse
- Überblick über Gesamtgruppe und Einblick in individuelle Lernsituation ermöglichen frühzeitiges Eingreifen der LK

Diese Aspekte lassen sich den folgenden Kategorien zuordnen:

- Selbstverwirklichung
- Erlerntes (Wissen und Kompetenzen)
- Problemlösungsstrategien (Überwindung systemischer Probleme)
- Strategien zum Umgang mit WSA

David hofft, durch seine Vorgehensweise, die durch Planung, Reflexion, Strukturgebung, Einbindung der Lernenden, Grundlagenarbeit, Wiederholung, Flexibilität und Abwechslung geprägt ist, einen Ausgleich für die von ihm wahrgenommenen systemischen Probleme, die ihm als LK die Arbeit erschweren und die Lernenden zu passiven Opfern machen, zu schaffen und zugleich ihren Lernerfolg im Hinblick auf kommunikative Fertigkeiten sicherzustellen. Die Lernenden sollen bei ihm „verstehen, worum es geht“ (50). Er betreibt sehr bewusst WSA und leitet auch die Lernenden zum bewussten Umgang mit WS und WS-Lernmethoden an. Er betont den persönlichen Kontakt und die individuelle Ansprache seiner Studierenden, wodurch sich ein vertrauensvolles Verhältnis und eine angstfreie Arbeitsatmosphäre ergeben sollen. Dass die Lernenden ihn zum Kaffee einladen und offene Gespräche mit ihm führen, in denen auch Kritik laut wird, ist ein Zeichen der Anerkennung und ein Beleg für seinen Erfolg

4. Ergebnisse der Datenanalyse

in diesem Bereich. Auch sein Einsatz von Spielen und Kreuzworträtseln ist „beliebt“ und seine Betonung von sprachlichem Handeln statt Gesprächen über Grammatik und WSA in Form von Vokabeltests trifft auf positives Feedback: „Deswegen ist bei denen eigentlich auch so, ‘huihuake’ (Konversationsunterricht, MS) immer beliebter als andere, weil, weil ich nicht so auf Grammatik rumreite oder so“ (78). Der Workshopcharakter seines Unterrichts, an dem alle beteiligt sind, ist seiner Erfahrung nach für die Lernenden attraktiv und hilfreich: „im Unterricht was machen, da sein, sich beteiligen, das machen die gern“ (78). Auch die Interaktivität in Form von Lernaktivitäten, die das sprachliche Handeln mit der Anwendung des einmal eingeführten WS in Verwendungszusammenhängen in den Mittelpunkt stellen, stößt auf Anerkennung und Dankbarkeit: „Immer das gleiche: die Studenten sind dankbar für einen aktiven Unterricht, wo sie selber was machen und nicht nur berieselt werden und es auch nicht nur um Tests geht, ne“ (92). Da der Unterricht wie David ihn gestaltet von ihnen als sinnvoll angesehen wird, ist es auch kein Wunder, dass die Lernenden ihm auch bestätigen, dass sie in seinem Unterricht (im Gegensatz zu Unterricht bei anderen) tatsächlich auch etwas gelernt haben (vgl. 91).

Darüber hinaus führt Davids Unterrichtsansatz sowohl für die Lernenden als auch für ihn als LK zu tieferen Einsichten, die in Form von Aha-Erlebnissen in seinen Antworten geschildert werden. Die Lernenden selbst werden von David zu Meinungsäußerungen in Bezug auf im Unterricht behandelte Themen angeregt und stellen überrascht fest, dass Wissenslücken gefüllt werden und neue Gedanken bei ihnen entstehen.

Und was ich beim Sprachunterricht dann festgestellt habe, damals war ja, dass es ging, das man natürlich, wenn man Sprachen/ Sprache unterrichtet und ein bisschen, so bisschen auch dann fortgeschrittene Arbeit, also für fortgeschrittene Lerner hat, höhere Stufen, dass man schon ganz schön schnell auch so persönliche Meinung diskutieren kann und und und die Leute auch eventuell ein bisschen aufrütteln und aufwecken kann, weil man mal Fragen stellt, und dann, dass/ wo sie dann, sagen wir mal, sagen: Mensch darüber habe ich vielleicht noch gar nicht nachgedacht oder das habe ich nicht gewusst. Und das ist, das war eigentlich [...] ein schönes, ist immer noch ein schönes Erlebnis, wenn man dann am Ende des Semesters von den Studenten hört, wir haben jetzt dieses Semester mal Themen gemacht, da haben wir nicht drüber nachgedacht, und das war wirklich mal lehrreich, was da zu sehen oder da was zu erfahren (David, Pos. 5).

Zum anderen wird ihnen durch die intensive Auseinandersetzung mit WS erst bewusst, dass man je nach Lerngegenstand, Lernziel und Lernpersönlichkeit „unterschiedliche Lerntechniken [...] für verschiedene Sachen“ anwenden kann und dass bestimmte Wörter und Wendungen zum gleichen Wortfeld gehören und erst durch die Beherrschung dieses WS eine thematische Behandlung dieses Wortfeldes möglich wird.

Und ich denke, das ist wirklich da auch mal dann ein schönes Beispiel für die Studenten, dass man wirklich unterschiedliche Lerntechniken anwenden muss für, für eben, für verschiedene Sachen. Das ist, denke für viele/ merkst du dann richtig, das ist immer so ein Aha dann in der Klasse (David, Pos. 82).

Da kann man sich natürlich dann auch mal überlegen, töten, bet--, also er/ also die ganzen, die ganzen Wörter, die man normalerweise nicht so unbedingt lernt, es gibt dann so kleine Geschichten bei mir dazu, kleine

Texte und, oder, oder Bildchen und dann müssen sie schauen: da, es ist dann so Vokabeln wie ertrinken, erschossen, erstochen, ermordet. So dass sie dann sehen, aha, das sind so gewisse Vokabeln, die gehören zu dem Wortschatz von einem Krimi (David, Pos. 65).

Davids eigene Aha-Erlebnisse beziehen sich zum einen auf einen besseren Überblick über die Gesamtgruppe und den Lernfortschritt einzelner Lernender, zum anderen gewährt ihm die Thematisierung der WSA auch Einblicke in die Denkweisen und Herangehensweisen seiner Lernenden in Bezug auf die WSA, die ihnen womöglich das Erlernen des WS und den Lernerfolg unnötig erschweren:

Dann habe ich beim Rumgehen gesehen: Aha, einige können es, einige können es noch nicht. Die hatten nämlich, die meisten haben es noch nie gespielt und dann habe ich noch mal das erklärt“ (David, Pos. 63).

Mensch, das ist ne ganz/ schaut mal, das ist eine interessante Lerntechnik, da schreibt ihr zehnmal -: Woher kommt denn diese Lerntechnik (das wiederholte Aufschreiben von Vokabeln auf Deutsch, MS)? Na ja, dann sagen die natürlich, es kommt aus dem Chinesischen. Wir haben das so gelernt, und wir schreiben die dann immer zehn Mal auf, damit wir uns daran erinnern (David, Pos. 82).

Auch bei der Leistungsmessung wurde David schon früh bewusst, dass viele Lernende die WSA „nicht so wichtig“ nehmen und auch nicht mehr gewohnt sind alleine zu lernen, so dass die Ergebnisse der Vokabeltests „immer schlechter [sind] als wenn ich so normale Fragen stelle oder normale Schreibhausarbeiten gebe oder, oder sie kleine Aufsätze schreiben lasse“ (77). Als Reaktion auf dieses Phänomen verlegt er die WSA mehr auf den Unterricht und lässt die Lernenden dort den WS gemeinsam einüben und sich gegenseitig Vokabeln abfragen (vgl. 77). Inwieweit sich dadurch die Ergebnisse in den Tests und Prüfungen verbessert haben, wird in den Aussagen Davids leider nicht klar, es scheint jedoch so, dass das Problem der unbefriedigenden Resultate in Vokabeltests weiterhin besteht, denn „Das Lernen, das Auswendiglernen ist ein Problem“ (80), so dass er feststellen muss: „Leistungsmessung ist ein, ist ein Problem. Also wenn du sagst, die Tests: Machen sie die Tests? Sind sie gut in den Test? Sind sie nicht“ (80).

4.1.7 Dora: Grammatik überragt alles

Dora ist zum Zeitpunkt des Interviews 36-45 Jahre alt und unterrichtet seit sechs Jahren Deutsch im Hochschulbereich. Sie hat neben dem Chinesischen und dem Deutschen als Erstsprachen auch Englisch und Japanisch gelernt. Ihre Hochschulausbildung durchlief sie in Taiwan in den Fächern Englisch und Deutsch (B.A.) sowie Deutsche Sprache und Kultur (M.A.). Zum Zeitpunkt des Interviews unterrichtet sie seit sechs Jahren Deutsch. Sie unterrichtet als Teilzeitkraft Sprachkurse im Fach Deutsch auf den Niveaustufen A1 bis B2 des GER an zwei staatlichen und einer privaten Universität in Zentraltaiwan. Daneben verfügt sie über langjährige Berufserfahrung als Deutschlehrkraft an verschiedenen privaten Sprachschulen in Taiwan. Im Hochschulbereich unterrichtet sie zur Zeit des Interviews insgesamt zwischen 12 und 15 Stunden pro Woche. Dabei arbeitet sie mit den Lehrwerken *studio 21*, *Schritte International neu*, *Schritte plus neu* sowie *Panorama*.

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Dora stimmt der Aussage, dass Wortschatz im DaF-Unterricht ihrer Erfahrung nach zugunsten anderer Bereiche vernachlässigt wird, voll zu (*stimme voll zu*) und ist darüber hinaus auch der Meinung (*stimme zu*), dass im DaF-Unterricht mehr WSA betrieben werden sollte.

Dora arbeitet unter anderem auch als Kollegin an meinem Institut, so dass sich die Kontaktaufnahme und Absprache zu den Interviewfragen problemlos gestaltete. Sie wurde von mir als Interviewpartnerin angesprochen, da sie im Gegensatz zu den bis dahin bereits Befragten als Teilzeitkraft tätig ist und somit womöglich noch eine andere Sicht auf den Themenkomplex bieten könnte. Um die Belastung für sie möglichst gering zu halten, traf ich eine Auswahl der zum Zeitpunkt der Anfrage wichtigsten Interviewfragen und ließ sie ihre Antworten schriftlich per E-Mail formulieren. Anschließend Rückfragen wurden ebenfalls per E-Mail beantwortet. Der Umfang von Doras Antworten ist entsprechend sehr viel kürzer als der der anderen Interviews, trägt aber dennoch zu einem breiteren Verständnis der WSA aus Sicht der DaF-LK an den Hochschulen Taiwans bei.

Doras Werdegang und Motivation (Schlüsselbegriffe als Lesehilfe markiert)

Das **Aufrechterhalten meiner Erstsprache Deutsch** ist tatsächlich der **wesentliche Grund**, warum ich als Deutschlehrkraft arbeite. Es wäre ein riesiger **Verlust** für mich, wenn ich diese Erstsprache nicht mehr beherrschen würde. Die Grundschulzeit und ein Jahr im Gymnasium in Deutschland waren natürlich schon ausschlaggebend für das Beherrschen der Sprache. Allerdings geht es auch immer **schnell, eine Sprache zu verlernen**, wenn man es gar nicht oder nur selten anwendet. Des Weiteren ist es mir **wichtig, zweisprachig denken zu können**. Da sind Übersetzungsarbeiten und das Lehren der deutschen Sprache vollkommen zutreffende Tätigkeiten, die diese zwei Anliegen weiterhin bestärken. Davor habe ich **drei Jahre in zwei Technologieunternehmen gearbeitet**. Anwendung der deutschen Sprache gab es, weil ich öfters mit Kunden aus deutschsprachigen Ländern kontaktierte. Dennoch hatte ich damals nicht das Gefühl, dass ich diese Tätigkeit für immer interessant finden würde. Nach meiner Kündigung kam zunächst die Phase als **Freelancer** (Übersetzen, Dolmetschen und Deutschunterricht erteilen). Ja, und dann hatte ich ja das **Glück, als Teilzeitkraft im Hochschulbereich** arbeiten zu können. An dieser Tätigkeit gefällt mir vieles, u.a. finde ich es **größtenteils schön mit jungen Erwachsenen zu arbeiten**. Man begegnet immer wieder **hochmotivierte Studierende**, die auch **Spaß** daran haben, neue Sprachen zu lernen. Wenn ich dann mal dazu beigetragen habe, das **Interesse an der deutschen Sprache und Kultur bei ihnen zu erwecken, fühle ich mich erfüllt**. Außerdem **lerne ich auch immer weiter dazu** und komme hin und wieder auf **neue Ideen**, wie ich den Unterricht noch besser gestalten könnte. Ich würde schon sagen, dass diese **Tätigkeit ideal für mich** ist (Dora, Pos. 16).

Zufall spielte bei Dora im Vergleich zu Carla und Dagmar keine entscheidende Rolle in ihrem beruflichen Werdegang. Es kann vermutet werden, dass die Tatsache, dass sie als Kind taiwanischer Eltern in Deutschland und später in Taiwan in zwei Kulturen aufwuchs und sozialisiert wurde und somit von klein auf internationale sprachliche und soziokulturelle Erfahrungen gemacht hat, bei ihrer Berufswahl eine Rolle spielte. Auch in ihrem Studium beschäftigte sie sich sowohl mit der Fremdsprache Englisch als auch mit Deutsch als einer ihrer Erstsprachen. Ihre Zwischenstationen als Angestellte in einem

Unternehmen und dann als Freelancerin trugen ebenfalls deutliche Merkmale für eine Ausrichtung auf Sprachen und Internationales.

Dora sieht ihre Tätigkeit als Deutschlehrkraft als ideal an. Den eigenen Zuwachs an Wissen und Fertigkeiten im Rahmen dieses Berufs empfindet sie als sehr positiv. Sie liebt es, mit jungen Erwachsenen zu arbeiten, und die Möglichkeit, bei ihnen ein Interesse an der deutschen Sprache zu wecken, erfüllt und inspiriert sie, auch wenn ihr Hauptbeweggrund für die Aufnahme der Lehrtätigkeit das Aufrechterhalten ihrer eigenen erstsprachlichen Kenntnisse im Deutschen sei.

Da sie zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit fast drei Jahrzehnten in Taiwan lebt, ist es nur natürlich, dass Dora über die Unterrichtstätigkeit als Deutschlehrkraft eine Möglichkeit sucht, den Mangel an Gelegenheiten zur Verwendung der deutschen Sprache auszugleichen und so ihre Sprachkenntnisse in dieser Erstsprache aufrechtzuerhalten und zu festigen. Die Sorge vor dem „Verlust“ der einmal „beherrschten“ Erstsprache sowie das kognitive Training des „zweisprachigen Denkens“ waren für ihren beruflichen Werdegang von zentraler Bedeutung. Die Möglichkeit, im Hochschulbereich tätig zu werden, deutet sie als glückliche Fügung. Deutsch zu unterrichten und mit jungen, motivierten Lernenden in Kontakt treten zu können ist ein „größtenteils“ positives Erlebnis für sie und bietet ihr Inspiration für den Ausbau ihrer Kompetenzen als Deutschlehrkraft. Besonders die hohe Motivation einzelner Lernender und das Gefühl, etwas zum Interesse an der deutschen Sprache und Kultur „beigetragen“ zu haben, erhöhen die Zufriedenheit Doras mit der Tätigkeit und erfüllen sie.

Genauso wie Dora, nennt auch David die hohe Motivation seiner Lernenden als einen starken Antrieb, der seiner Tätigkeit Sinn verleiht, während Carla von der „Herausforderung“, es immer wieder mit anderen jungen Leuten zu tun zu haben, spricht, die sie motiviert (Carla 23). Bei Dagmar, Carmen und Christine ist es wiederum gerade das Fehlen von Motivation und aktiver Mitarbeit auf Seiten der Lernenden, das ihnen die Arbeit erschwert. Während Carmen versucht, die Motivation über Tests und Prüfungen zu erhöhen, resigniert Dagmar schließlich und verlässt Taiwan, und Christine „bringt ... (dieses Problem) zum Nachdenken“. Deborah erhöht die Motivation der Lernenden durch eine „bedürfnisorientierte“ Herangehensweise, indem sie in fortgeschrittenen Klassen beispielsweise „eine aktuelle Nachricht aus Zeitung oder Fernsehen“ präsentieren lässt (Deborah 73-75). Ein wichtiger Faktor für die Motivation auf Seiten der LK ist also der Grad der Motivation und Mitarbeit auf Lernendenseite.

Aufgrund der Kürze der Befragung soll bei Dora auf eine einleitende Zusammenfassung ihres Verständnisses der WSA verzichtet und stattdessen direkt die ihr zugeordnete Kernkategorie mit ihren Bedingungen, Handlungen und Interaktionen sowie Konsequenzen beleuchtet werden. Auch hier ist zu berücksichtigen, dass die Aussagen

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Doras aufgrund des verkürzten Formats der Befragung weit weniger umfangreich sind als bei den anderen Befragten.

4.1.7.1 Kernkategorie

Grammatik überragt alles

Aus Doras Sicht nimmt im DaF-Unterricht bis heute die Grammatik eine überragende Rolle ein. Auch in ihrem eigenen Unterricht kommt der Grammatik größere Bedeutung zu als der WS.

4.1.7.2 Bedingungen

Bedingungen – *Warum, wann und wie ist es zu etwas gekommen? Warum wurde darauf in einer bestimmten Art und Weise in Form von bestimmten Handlungen/Interaktionen reagiert?* (vgl. Corbin und Strauss 2015: 158)

Die Bedingungen, die die Kernkategorie Doras näher beschreiben und die sie zu ihrer Vorgehensweise führen, umfassen die folgenden Aspekte:

- Lehr-/Lernbiografie (keine WSA)
- Starke Betonung von Grammatik
- hoher Stellenwert der WSA

Diese Aspekte lassen sich den folgenden Kategorien zuordnen:

- Erlerntes
- Erlebtes
- Verständnis der äußeren Einflüsse
- Stellenwert der WSA

In Doras Lernbiografie und Ausbildung spielte WSA im Unterricht keine Rolle und wurde nicht thematisiert. Im Vordergrund stand stattdessen die Vermittlung und Einübung von Grammatikregeln, auf die viel Zeit verwendet wurde (vgl. 9). Ihrer Ansicht nach (vgl. 12) steht Grammatik in Taiwan häufig im Vordergrund, und auch bei den Lernenden besteht eine Tendenz dazu, Grammatik stark zu betonen:

Man muss ja über einen gewissen Wortschatz verfügen, um überhaupt diese Sprache als Kommunikationsmittel anwenden zu können. So gesehen ist der Wortschatz ja etwas sehr Wesentliches beim Erlernen einer Fremdsprache. In Taiwan spielt Grammatik im Unterricht immer eine große Rolle und ehrlich gesagt, ist das bei mir im Unterricht auch nicht ganz anders. Wenn die Lernenden Fragen stellen, sind es auch oft Fragen zu der Grammatik oder der Aussprache (Dora, Pos. 12).

Außerdem sieht sie für die Lernenden auch andere Bereiche des Unterrichts als attraktiver: „Die meisten Themen über Kultur und Landeskunde sind für die Studis

informativ und spannend“ (12). Dadurch kommt es, auch bei ihr im Unterricht, leicht zu einer Vernachlässigung der WSA, zumal „die Lernenden den Wortschatz ja auch zu Hause gut mit Wortlisten lernen können, vor allem wenn sie ja auch Tests schreiben müssen“.

Gleichzeitig ist sich Dora (vgl. 12) jedoch auch der Tatsache bewusst, dass die Beherrschung von WS die grundlegende Voraussetzung für sprachliche Kommunikation ist und stuft WSA deshalb als etwas „sehr Wesentliches beim Erlernen einer Fremdsprache“ ein.

4.1.7.3 Handlungen/Interaktionen

Handlungen/Interaktionen – *Welche Bedeutung (als Problem, als Ziel, ...) wurde bestimmten Bedingungen/Umständen oder Ereignissen zugeschrieben? Welche konkrete Handlung/Interaktion wurde ausgeführt, um das Problem zu bewältigen oder das Ziel zu erreichen?* (vgl. Corbin und Strauss 2015: 158)

Die Handlungen und Interaktionen im Hinblick auf die Kernkategorie und die von Dora wahrgenommenen Bedingungen umfassen die folgenden Aspekte:

- Wahrnehmung der Lernenden (Fokus Grammatik, niedrige Lernmotivation)
- Ansprache der affektiven Ebene (Spaß, schönes Heft)
- WS im Kontext

Diese Teilaspekte gehören zu den Kategorien:

- Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse)
- Lernmotivation
- Angestrebtes (Ziele – Vorlieben – Abneigungen)
- Strategien zum Umgang mit WSA

Das Beherrschen von WS ist aus Doras Sicht von zentraler Bedeutung für das Erlernen einer Fremdsprache. Dennoch gesteht sie ein, dass auch in ihrem Unterricht die Grammatik eine größere Rolle spielt als der WS. Dies begründet sie zum einen mit dem allgemeinen Trend zur Betonung der Grammatik im Unterricht in Taiwan, den sie auch in ihrer eigenen Ausbildung erfahren hat, zum anderen mit den Bedürfnissen der Lernenden, die, wie es in ihren Fragen zum Ausdruck kommt, scheinbar ebenfalls einen stärkeren Anlass verspüren über Phänomene der Grammatik zu sprechen. Ein möglicher Grund für diese Grammatikfokussierung der Lernenden wie auch der Lehrenden wird von Deborah genannt. Grammatik gilt als überschaubarer, da sie zum großen Teil aus Regeln besteht. Diese Regeln sind zwar zum Teil sehr kompliziert und komplex, jedoch lassen sie sich systematisch darstellen und sind dadurch für LK wie auch Lernende zugänglicher:

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Grammatik kann man gut systematisieren und beschränken. Viele Regeln sind logisch und einsichtig. Wortschatz ist unendlich und oft unsystematisch ... (Deborah, Pos. 19).

Wortschatz ist unsystematisch und umfangreich, er muss über längere Zeit intensiv und wiederholt trainiert werden, er lässt sich nicht in ein paar Wochen oder Monaten aufbauen oder nachholen (Deborah, Pos. 65).

Die häufigen Fragen der Lernenden zur Aussprache, auf die Dora (vgl. 12) neben den Fragen zur Grammatik hinweist, können jedoch auch als Teil der WSA aufgefasst werden, da WS-Kenntnisse neben der Schreibweise, der Bedeutung und der Verwendungszusammenhänge immer auch das Wissen um die richtige Aussprache eines Wortes beinhalten muss.

Dora beschreibt, wie auch David, verschiedene Phasen der WSA, die zum Teil im Unterricht, zum Teil zu Hause ablaufen. Für sie stellt die Gewöhnung an die richtige Aussprache besonders bei „Deutschanfängern“ einen besonders wichtigen Aspekt der WSA dar. In Bezug auf die konkrete Vorgehensweise bei der WS verwendet Dora (vgl. 10) bei der Festigung von WS häufig Wörternetze zu bestimmten Themenfeldern und lässt die Lernenden dann den WS laut sprechen und im Sinne einer Anwendung im Kontext Sätze damit formulieren. Nomen lässt sie nach Genus farblich unterschiedlich mit den Pluralformen in „ein sehr schönes“ (10) Heft schreiben. Adjektive lässt Dora mit ihrem Gegenteil lernen. Daneben verweist sie in ihrem Unterricht auch auf Synonyme und Wörter mit gleichem Wortstamm bei der WSA. Interessant ist hier, dass Dora als einzige der IP nebenbei auch den ästhetischen Aspekt der WSA berücksichtigt („ein sehr schönes [Heft] soll es sein“ (10)). Deutschlernen und WSA sollen Spaß machen und die Sinne ansprechen, und die Studierenden sollen durch ein visuell ansprechendes Heft dazu animiert werden, sich regelmäßig und systematisch mit dem Lernstoff zu beschäftigen. Um die WSA ansprechender und abwechslungsreicher zu gestalten, die Lernenden zu motivieren und die WSA stärker in den Unterricht einzubinden, verwendet Dora auch gern Zeichen- und Ratespiele (Montagsmaler, Monsterspiel und Aus die Maus), in denen es um die Schreibweise oder die Bedeutung neuer Wörter geht (vgl. 11), oder veranstaltet Wettbewerbe und verteilt dabei als Preise selbst gemachte Lesezeichen mit handgeschriebenen Zitaten – auch hier wieder eine Berücksichtigung der Ästhetik und eine deutliche Ansprache der affektiven Ebene des Deutschlernens – und hat damit positive Erfahrungen gemacht („Das gefällt den Lernenden sehr“) (vgl. 14). Bei Festigung und Anwendung achtet sie auf die Kontextualisierung in Sätzen, Gegensatzpaaren, Themenfeldern oder mit Synonymen (vgl. 10) und nutzt auch gern Spiele und Wettbewerbe (vgl. 11), um die WSA im Unterricht interessanter zu gestalten und so ihre Lernmotivation zu fördern.

4.1.7.4 Konsequenzen

Tatsächliche oder erwartete Konsequenzen – *Welche Ergebnisse sollen (für mich selbst oder für andere) durch die Handlungen/Interaktionen erreicht werden? Was wird*

bei Nichthandeln erwartet? Zu welchen Ergebnissen führen die Handlungen/Interaktionen? (vgl. Corbin und Strauss 2015: 159)

In Bezug auf die tatsächlichen oder erwarteten Konsequenzen aus seinem Handeln finden sich in Doras Aussagen die folgenden Aspekte wieder:

- Teilen der Verantwortung
- Förderung von Lernmotivation und Lernerfolg
- Reflexion und Anpassung

Diese Aspekte lassen sich den folgenden Kategorien zuordnen:

- Rollenverteilung
- Selbstverwirklichung
- Erlerntes (Wissen und Kompetenzen)
- Reflexion und Anpassung
- Strategien zum Umgang mit WSA

Durch die Unterstützung, die Dora ihren Lernenden auch im Bereich der WSA zukommen lässt, sieht sie sich in ihrer persönlichen Entwicklung und besonders in dem Grad ihrer Selbstverwirklichung und Zufriedenheit gestärkt.

Wenn ich dann mal dazu beigetragen habe, das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur bei ihnen zu erwecken, fühle ich mich erfüllt. Außerdem lerne ich auch immer weiter dazu und komme hin und wieder auf neue Ideen, wie ich den Unterricht noch besser gestalten könnte (Dora, Pos. 16).

Dora ist sich sowohl des Stellenwerts von WS für die sprachliche Kommunikation als auch der Tatsache bewusst, dass Grammatik im DaF-Unterricht in Taiwan stets von ganz zentraler Bedeutung ist. Die WSA beschränkt sich ihrer Einschätzung nach zwar auch bei ihr selbst häufig auf die individuelle Arbeit mit Wortlisten zu Hause, da es im Unterricht auch als Reaktion auf die Anfragen und das Interesse der Lernenden mehr um Grammatik, Kultur und Landeskunde geht, und da die Lernenden „ja auch Tests schreiben müssen“ und den dafür benötigten Wortschatz „gut mit Wortlisten lernen können“ (vgl. 12). Allerdings setzt sie aufgrund ihrer Einschätzung von WS als grundlegend für sprachliche Kompetenz auch verschiedene wortschatzbezogene Lernaktivitäten ein, die aus ihrer Sicht den Spaß am Deutschunterricht, die Lernmotivation und auch den Lernerfolg fördern.

Daneben spricht Dora als Resultat der Beschäftigung mit WS und WSA auch einen allgemein wichtigen Aspekt der so typischen Suche nach Orientierung auf Seiten der LK an, der auch in dem im Rahmen dieser Untersuchung entwickelten Abstraktion eine

4. Ergebnisse der Datenanalyse

entscheidende Rolle spielt, nämlich den fortlaufenden Prozess der Reflexion und Anpassung:

Wie man die WSA zeitlich gut in den Unterricht einbaut und welche noch kreativere und effektivere Methoden es gibt, darüber werde ich mir auch noch weiterhin Gedanken machen (Dora, Pos. 12).

4.2 Erste Annäherung an die Einflussfaktoren

„Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich“ (Cohn 2016: 120).

Lehrkräfte treffen tagtäglich Entscheidungen bezüglich der Ausgestaltung ihres Unterrichts. Der Rahmen ihrer Entscheidungsfreiheit sowie ihrer Handlungskompetenz wird dabei durch eine Vielfalt von persönlichen und äußeren Einflussfaktoren bestimmt. In Bezug auf die WSA ist es besonders die persönliche Wahrnehmung in Bezug auf die im Zentrum der SDT stehenden Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialen Eingebundenheit, die den Rahmen bezüglich der Entscheidungsfreiheit und Handlungskompetenz setzt und über Prozesse der Reflexion sowohl über Umfang, Art und Inhalt der WSA als auch über den empfundenen Grad der Selbstverwirklichung und Zufriedenheit sowie der Umsetzung der persönlichen Methoden und Ziele in der WSA entscheidet.

Bei einem hohen Grad an Autonomie und Kompetenz in Bezug auf die angetroffenen unterrichtlichen Rahmenbedingungen können die LK ihre persönlichen Vorstellungen und Wünsche in angemessener Form durch als effektiv angesehene Vorgehensweisen im Unterricht umsetzen, während ein geringer Grad an Autonomie und Kompetenz die diesbezüglichen Möglichkeiten der LK entsprechend einschränkt. Im Sinne der SDT (Deci und Ryan 1993; 2004) muss für die Selbstverwirklichung der LK in Ausübung ihrer Tätigkeit und für einen damit einhergehenden hohen Grad an Zufriedenheit ein gewisser Grad Autonomie und Kompetenz gegeben sein, denn Autonomie und Kompetenzerfahrung gehören neben der sozialen Eingebundenheit zu den drei Grundbedürfnissen des Menschen. Ein Ausbleiben der Befriedigung dieser Grundbedürfnisse würde genauso wie ein fehlendes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Sinne von Banduras SWE (Bandura 1997) die Amotivation fördern und Handlungen behindern.

Auch die Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit der LK der vorliegenden Untersuchung in Bezug auf die WSA unterliegt dem Einfluss äußerer wie auch innerer Faktoren (vgl. Abb. 5). Die beobachteten äußeren Einflüsse lassen sich dabei den drei Kategorien *Ressourcen*, *Vorgaben und Ziele* sowie *Menschen/Akteure* zuordnen, während die inneren Einflüsse unter der Überschrift *Denken, Wissen, Glauben und Fühlen* zusammengefasst werden können.

4.2 Erste Annäherung an die Einflussfaktoren

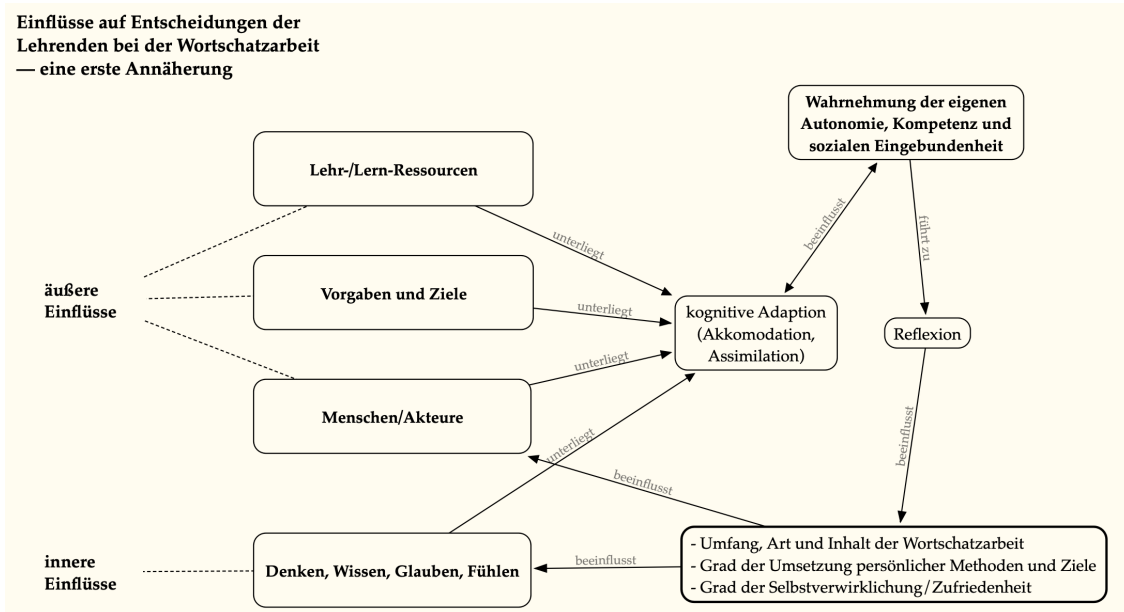


Abb. 5: Einflüsse auf Entscheidungen der Lehrenden bei der Wortschatzarbeit – erste Annäherung

Zu den Ressourcen zählen hierbei nicht nur die verschiedenen *Unterrichtsmaterialien* wie Lehrwerke, Arbeitsbücher und selbst erstellte Materialien, sondern zumindest prinzipiell auch die *Gesamtheit aller theoretisch möglichen Vorgehensweisen*, aller für die Vermittlung und das Erlernen von WS sinnvollen *Techniken und Strategien*, aus denen die LK unter den ihr im konkreten Falle bekannten und in der jeweiligen Situation angemessen erscheinenden auswählt. Daneben spielen auch *räumliche Gegebenheiten* wie etwa die technische Ausstattung (Computer, Internet, ...) oder die Bestuhlung und Sitzanordnung im Unterrichtsraum eine, wenn auch untergeordnete, Rolle. Außerhalb des Unterrichtsraums können LK sich über *Fachlektüre und eigene Forschungsvorhaben* mit WSA befassen und so im Rahmen ihrer zeitlichen Möglichkeiten und fachlichen Interessen ihr fachlich-methodisches Wissen und ihre unterrichtsbezogenen Kompetenzen ausbauen.

In ihrem beruflichen Alltag sehen sich LK regelmäßig mit unterschiedlichen Vorgaben für unterschiedliche *Niveaustufen* konfrontiert und müssen innerhalb der ihnen zur Verfügung stehenden *Zeit* bestimmte *Ziele*, die entweder von offizieller Ebene etwa in Form von *Prüfungen* oder durch die individuellen *Kurspläne* vorgegeben sind, erreichen. Auch die *Lehrwerke* spielen hierbei eine entscheidende Rolle, indem sie einen zeitlichen und inhaltlichen Ablauf der zu behandelnden Kursinhalte vorgeben und durch ihren strukturellen Aufbau und die didaktischen Vorgaben über Art und Umfang von Wortschatz und WSA im Unterricht mitentscheiden.

Die dritte Kategorie äußerer Einflussfaktoren bildet schließlich das Arbeitsumfeld, in dem sich LK wie Lernende bewegen. Hierzu zählt auf einer Metaebene zunächst das *soziokulturelle Umfeld* mit seinen vielfältigen Regeln, Gepflogenheiten und Wertvorstellungen, die das Miteinander von Lehrenden und Lernenden mitbestimmen. So wird etwa trotz eines entsprechenden Interesses auf Studierendenseite auf die

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Vermittlung von Schimpfwörtern und als Tabus empfundenem Wortschatz verzichtet (vgl. Carmen, Pos. 397-415) oder es wird mehr Wert auf Konversation als auf Grammatik und auf Wiederholung und Spaß am Lernen als auf Prüfungen und das Abarbeiten von Lehrplänen gelegt (vgl. David, Pos. 91). Daneben sind *LK* wie auch *Lernende* stets auch sprachlich durch ihre ganz individuelle Herkunft, Ausbildung und Lernerfahrung geprägt. Im Hochschulkontext sind die *LK* Teil des *Kollegiums* an einer Abteilung oder einem Instituts und stehen in mehr oder weniger intensivem Austausch mit zumindest einem Teil ihrer Kolleginnen und Kollegen und mit ihren *Vorgesetzten*. Neben dem Austausch zu sprachlichen Phänomenen, beispielsweise der Rücksprache mit muttersprachlichen *LK* im Falle von Unsicherheiten, finden innerhalb des *Kollegiums* auch in unterschiedlichem Maße Absprachen zwischen den *LK* zu Kursverteilung und -ausgestaltung, zur Aufgabenverteilung zwischen *LK*, zur Lehrwerksauswahl und zu allgemein anzustrebenden Lernzielen statt. Dass es dabei nicht immer zu förderlichen Ergebnissen kommen muss, wird an Davids Schilderung seiner Erfahrungen mit einem ehemaligen *Vorgesetzten* deutlich:

Der wollte dann immer, dass wir, wir haben dann in einer Gruppe gearbeitet, also im ersten Jahr, auch schon vollkommenes Curriculums-Chaos. Der eine Lehrer macht huihuake (= Konversationsunterricht) vier Stunden, ein Lehrer macht zwei Stunden Grammatik, der andere Lehrer macht zwei Stunden Duben (= Lesen/Lektüre), und dann gibt es vielleicht noch eine Stunde irgendwie HÖREN oder so. Das alleine, das Curriculum ist schon Blödsinn, und dann natürlich alles mit einem Lehrwerk. Und das Lehrwerk wird dann zerfleddert, das hatte ich glaube ich auch schon mal erzählt, du machst die Grammatik, du machst die Sprachübungen, wir machen dann das/ die Hörübungen da. Also das passt alles überhaupt nicht (David, Pos. 91).

und

Besonders wenn man dann noch irgendwie im Block arbeiten soll, das wird dann immer so schön geteilt: ihr macht Konversa/ du/ ihr Ausländer macht Konversation, wir machen die Grammatik, alleine schon die Aufteilung ist Blödsinn, wenn du ein Buch hast, was sich an den vier Fertigkeiten orientiert (David, Pos. 9).

Das wohl gutgemeinte und auf die als unterschiedlich wahrgenommenen, vor allem wohl sprachlichen, Qualifikationen und Handlungskompetenzen der einheimischen und ausländischen *LK* abzielende Aufteilen des Unterrichts in auf bestimmte Fertigkeitsbereiche oder sprachliche Handlungen ausgerichtete Kurse und Kursteile führte hier aus Davids Sicht zu „vollkommene[m] Curriculums-Chaos“ und zum „[Z]erfledder[n]“ des Lehrwerks.

Ein weiterer Faktor in der Kategorie berufliches Umfeld, der entscheidende Auswirkungen auf die Möglichkeiten zur Ausgestaltung des Unterrichts und somit die Entscheidungs- und Handlungsfreiheit der *LK* in Bezug auf die WSA hat, in den Interviews jedoch kaum Erwähnung findet, ist die *Kursgröße*, die sich aus einem Zusammenspiel von institutionellem Angebot und studentischer Nachfrage ergibt.

4.3 Fallübergreifende Analyse und theoretische Abstraktion

Auf der Seite der inneren Einflüsse sind es Aspekte des Denkens, Wissens, Glaubens und Fühlens der LK, die in dieser Arbeit unter dem Begriff der Lehrendenkognitionen zusammengefasst werden, die über Vorgänge der kognitiven Adaption das Ausmaß an wahrgenommener Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit entscheiden und einen Einfluss auf die Ausgestaltung der WSA haben. Hierunter fallen *soziale, kulturelle, sprachliche und fachliche Kompetenzen* der LK genauso wie ihre *Wahrnehmung und Einschätzung* ihrer selbst, der Lernenden und der gesamten Lernumgebung. Und auch die im Laufe der eigenen Lernbiografie und Berufstätigkeit herausgebildeten persönlichen *Affinitäten* und *Aversionen* in Bezug auf Vorgehensweisen im Unterricht spielen eine Rolle. Zusammenfassend kann man hier zum einen von den Faktoren des *Erlebten, Vermittelten, Erlernten, Erprobten, Angestrebten, Erkannten* und *Wahrgenommenen* sprechen, die allesamt den Entscheidungsrahmen der LK auf einer kognitiven Ebene mitbestimmen. Auch ihre Einschätzung bezüglich der *Bedeutung und des Schwierigkeitsgrads von WS und WSA* im DaF-Unterricht gehören hierzu. Auf der affektiven Ebene sind es außerdem Faktoren wie *Begeisterung, Freude, Stress, Unverständnis* und die empfundene *soziale Eingebundenheit* und *Zufriedenheit*, die hier eine Rolle spielen. Autonomie und Entscheidungsfreiheit in Bezug auf die WSA sind für die LK zugleich verbunden mit einem gewissen *Entscheidungsdruck*. LK müssen sich, bewusst oder unbewusst, für eine bestimmte Vorgehensweise und ein bestimmtes Ausmaß an WSA entscheiden, wobei auch die Entscheidung WSA zu vernachlässigen und mehr Grammatik zu thematisieren als Entscheidung in Bezug auf die WSA zu deuten ist.

Auf der Grundlage dieser ersten Ergebnisse der Einzelfalluntersuchung konnte nun ein umfassenderes Gesamtbild der Zusammenhänge erstellt werden. Hierzu wurden die entwickelten Kategorien nochmals überarbeitet, konkretisiert und ergänzt, um so für größtmögliche Kohärenz sorgen zu können. Dies ermöglichte eine Zuordnung in ein übergreifendes theoretisches Strukturbild, das im Folgenden (4.3) als Abstraktion der Ergebnisse in Form einer Concept Map (Abb. 6) vorgestellt werden soll. Die Zuordnung der Kategorien der Einzelfallanalyse zu den Kategorien in der Concept Map kann im Anhang eingesehen werden.

4.3 Fallübergreifende Analyse und theoretische Abstraktion

Nach einer ersten Annäherung an die Faktoren, die aus Sicht der befragten LK einen Einfluss auf die WSA in ihrem Unterricht haben, möchte ich nun die im Laufe der Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse auf ein abstrakteres Niveau heben und den Empfehlungen von Glaser und Strauss (1967) sowie Corbin und Strauss (2015) folgend in Form eines Fließtextes ausgehend von der Kernkategorie, den sie bestimmenden Bedingungen und den sich aus ihr ergebenden Konsequenzen die Haupt- und Unterkategorien der entwickelten theoretischen Abstraktion darstellen. Hierbei werde ich mich zur besseren Veranschaulichung der Zusammenhänge der Metapher des Wanderers bedienen. Meine Ausführungen beziehen sich dabei stets auf die Concept

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Map in Abb. 6 auf die im Text mit den folgenden Kürzeln verwiesen wird: B1-4 für die einzelnen Bestandteile des Bedingungsgefüges, H1-H2 für die Handlungen und Interaktionen sowie K1-K5 für die Konsequenzen. Bei Betrachtung des Zusammenspiels der unterschiedlichen Einflussfaktoren in der Concept Map ist es wichtig hervorzuheben, dass es sich hier keineswegs um die Darstellung eines linearen oder gar von Grund auf chronologischen Ablaufs von Bedingungen, Handlungen und Konsequenzen handelt, durch die die Kernkategorie bestimmt wird. Alle Bestandteile der Concept Map beeinflussen sich direkt oder indirekt gegenseitig. Somit ist die Concept Map eher als Darstellung eines fortlaufenden Entwicklungsprozesses zu verstehen, der die Kernkategorie in ihrem Gesamtzusammenhang beschreibt.

4.3.1 Die Kernkategorie: Der (empfundene) Grad der Orientierung/Handlungskompetenz

Wie ein Wanderer auf dem Weg durchs Terrain seinen Weg auf der Grundlage seiner Vorerfahrungen und Kenntnisse sowie der Rahmenbedingungen wie Wetter, Zustand des Terrains, zeitlichen Vorgaben, Erfahrungen, Fertigkeiten und Ausstattung der Mitwandernden und vielleicht auch dem Grad seiner eigenen Abenteuerlust vorab plant und zu gegebenem Zeitpunkt anpasst und dabei Wegmarken und Kartenmaterial nutzt, um nicht vom Weg abzukommen, so wählen und begehen auch die befragten LK ihren individuellen Weg bei der WSA auf der Grundlage ihrer *Einschätzung* der jeweiligen Situation und ihrer selbst und unter Einbeziehung der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen. Dabei befinden sich die LK in ihrem Handeln bezüglich der WSA in einem fortlaufenden Prozess der Abwägung und Anpassung: Der sich aus dem Bedingungskontext ergebende Grad ihrer Orientierung und Handlungskompetenz in Bezug auf die WSA bestimmt in entscheidendem Maße ihr Handeln, beeinflusst jedoch zugleich auch stets ihre Einschätzung der Sachlage bezüglich der aktuell zur Verfügung stehenden und als für den Ausbau und die Festigung des Wortschatzes hilfreich angesehenen Handlungs- und Interaktionsoptionen. Auch ihre Einschätzung von Fremderwartungen und Verpflichtungen, zu denen sowohl institutionelle Ansprüche und Vorgaben sowie zeitliche Rahmenbedingungen als auch die Erwartungen und Bedürfnisse der Lernenden zählen, unterliegt diesem Prozess der Abwägung und Anpassung. Im Rahmen der Untersuchung wurde der „(empfundene) Grad der Orientierung/Handlungskompetenz“ der LK als Kernkategorie identifiziert. Kernkategorien werden von Strauss und Corbin als „the central phenomenon around which all the other categories are integrated“ (Strauss und Corbin 1990: 116) definiert. Daher wurde im Rahmen des selektiven Kodierens nach Kategorien gesucht, die möglichst viele Verbindungen zu den anderen Kategorien aufweisen. Die Kategorie „Orientierung/Handlungskompetenz“ stellte sich als die umfassendste dieser Kategorien heraus. Sie vermag es, die in den Befragungen zu Tage tretenden Phänomene, Bedingungen, Handlungen und Interaktionen sowie Konsequenzen zu einem Ganzen zu verbinden und steht somit im Zentrum der hier vorgestellten theoretischen Abstraktion.

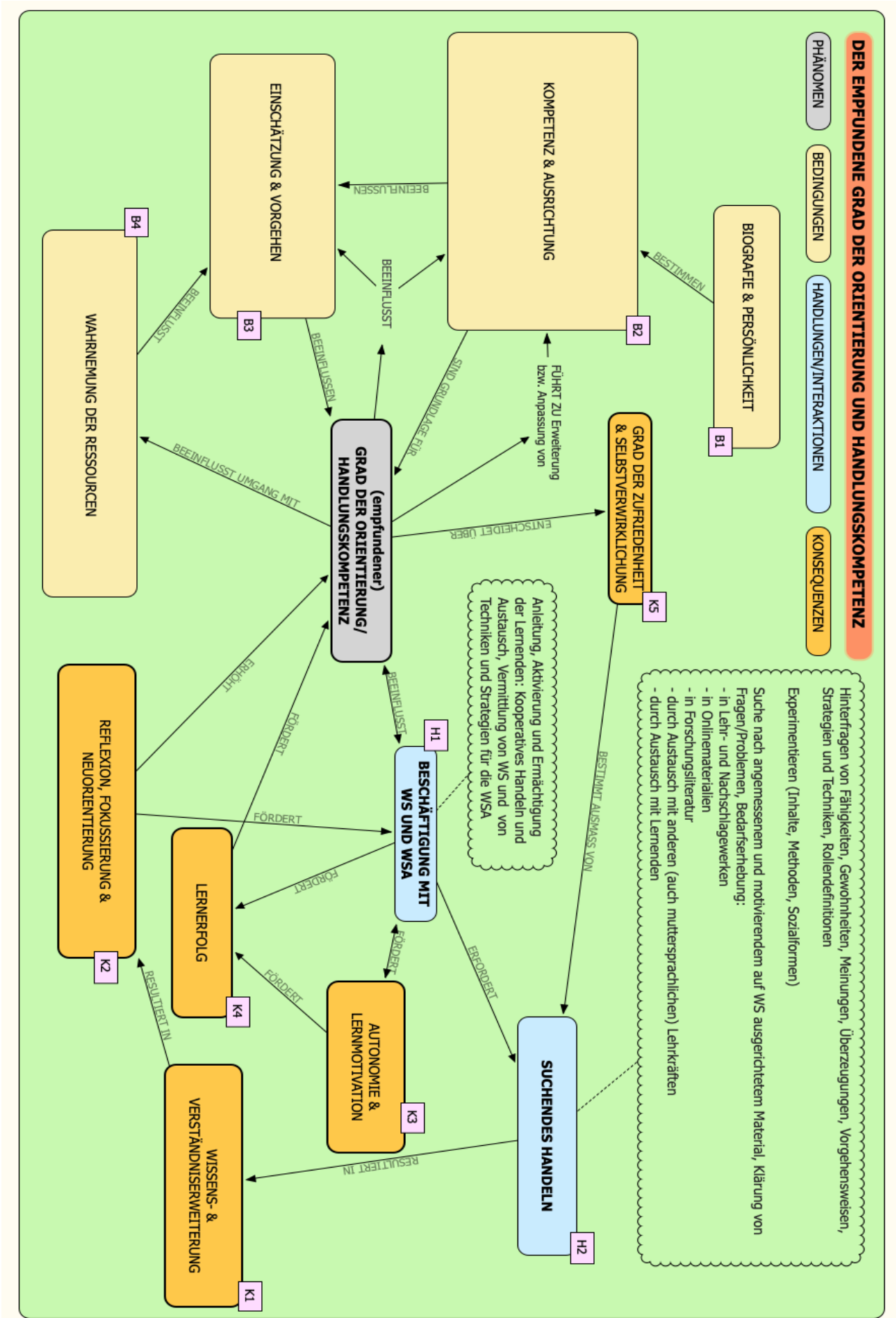


Abb. 6: Der empfundene Grad der Orientierung und Handlungskompetenz

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Die Kategorie „(empfundener) Grad der Orientierung/Handlungskompetenz“ bezeichnet das Maß, in dem die Befragten sich in Bezug auf das Themenfeld der WSA als informiert und kompetent einstufen. Diese als dynamischer Prozess zu verstehende Kategorie umfasst sowohl Aspekte der *Autonomie*, der *Handlungskompetenz* und der *Selbstwirksamkeitserwartung* als auch subjektive Einschätzungen bezüglich des eigenen *Fachwissens*, der *Rahmenbedingungen* und der *Zuständigkeiten* der verschiedenen Handlungsträger. Dabei setzt sich die Kategorie *Fachwissen* aus den drei Unterkategorien Stellenwert/Bedeutung von WSA, Lernen von WS und Vermitteln von WS zusammen. Bei den *Rahmenbedingungen* geht es um die vier Bereiche Selbsteinschätzung, Einschätzung der Lernenden, Zwänge und Erwartungen sowie Zielsetzungen, und hinsichtlich der *Zuständigkeiten* ist schließlich zwischen Rollenzuweisungen und Ressourcen zu unterscheiden. Zur Veranschaulichung dieser drei Aspekte der Kernkategorie soll die folgende Tabelle (Tab. 4) mit beispielhaften Fragestellungen dienen.

Tab. 4: Fragestellungen zum Grad der Orientierung/Handlungskompetenz

Fachwissen	Stellenwert/Bedeutung von WSA	Welchen Stellenwert hat die WSA beim Erlernen des Deutschen?
	Lernen von WS	Wie kann WS effizient und effektiv gelernt werden? Welche Forschungserkenntnisse gibt es dazu und was bedeuten diese für meinen Unterricht?
	Vermitteln von WS	Welche Möglichkeiten/Methoden der Vermittlung gibt es? Wie kann WS eingeführt, geübt, gefestigt und getestet werden? Was ist in meinem Unterricht sinnvoll?
Rahmenbedingungen	Selbsteinschätzung	Welches Wissen und welche Kompetenzen brauche/habe ich als Lehrkraft in Bezug auf die WSA? Welche Ziele möchte/kann ich erreichen?
	Einschätzung der Lernenden	Welches Wissen und welche Kompetenzen brauchen/haben die Lernenden in Bezug auf die WSA? Welche Bedürfnisse und Ziele haben sie?
	Zwänge und Erwartungen	Welche Erwartungen haben Hochschule, Institut, Lernende an meinen Kurs? Welche Erwartungen habe ich selbst? Welchen Zwängen unterliege ich?
	Zielsetzungen	Welche WS-Inhalte sind für die jeweilige Lerngruppe angemessen und wichtig? Was möchte ich erreichen? Welche Voraussetzungen sind nötig, um meine Ziele zu erreichen?

4.3 Fallübergreifende Analyse und theoretische Abstraktion

Zuständigkeiten	Rollenzuweisungen	Welche Rolle spiele ich selbst bei der WSA? Welche Rolle spielen die Lernenden? Welche die Lehrwerke?
	Ressourcen	Was bieten die Lehrwerke bezüglich der WSA? Was ist hilfreich, wo mangelt es, was muss ich ergänzen?

Die Grundlage für den empfundenen Grad der Orientierung/Handlungskompetenz in Bezug auf die WSA bilden zunächst die im Laufe der eigenen Lern- und Lehrbiografie angesammelten Erfahrungen sowie die Persönlichkeit der LK (B1). Damit unterliegt die Einschätzung der eigenen Orientierung/Handlungskompetenz von vornherein einem steten Veränderungs- und Entwicklungsprozess, der sich durch die gesamte berufliche Karriere der LK hindurch fortsetzt. Daneben haben auch die am Unterrichtsgeschehen direkt und indirekt beteiligten Personen (Lehrkörper und Lernende) und Institutionen sowie die materiellen Ressourcen, die den LK zur Verfügung stehen (B4), einen Einfluss auf die WSA, indem sie auf die Einschätzung der Bedeutung der WSA, auf die Zielsetzungen und auf die Vorgehensweisen im Unterricht (B3) einwirken.

Im Hinblick auf die beteiligten Personen und Institutionen ist zu berücksichtigen, dass die direkten Möglichkeiten einer Beeinflussung der Institutionen durch den jeweiligen Orientierungsgrad der LK in der Regel gering sind, die Lernenden als direkt am Unterrichtsgeschehen Beteiligte jedoch regelmäßig diesem Einfluss ausgesetzt sind.

In Bezug auf die WSA hat der Grad der Orientierung/Handlungskompetenz bedeutende und vielschichtige Auswirkungen auf ganz unterschiedliche Aspekte der WSA und wird zugleich rückwirkend in einem interaktiven Anpassungsprozess auch von vielen dieser Aspekte mitbeeinflusst. Auf einer persönlichen Ebene entscheidet er über den Grad der Zufriedenheit und Selbstverwirklichung der LK (K5). Methodisch-didaktisch gesehen beeinflusst er jedoch auch ihre Einschätzungen in Bezug auf die Bedeutung von WSA für den Unterricht und ihre Zielsetzungen und Vorgehensweisen im Unterricht (B3). Damit im Zusammenhang steht auch sein Einfluss auf den Umgang mit den beteiligten Personen (Lernende und andere Angehörige des Lehrkörpers), Institutionen und Angeboten (Fortbildung, Hospitation, Austausch) sowie mit den relevanten materiellen Ressourcen (B4). Diese Aspekte wiederum entscheiden direkt oder indirekt auch über Ausmaß und Art von Handlungen und Interaktionen (H1, H2), die im gegebenen Bedingungskontext, d.h. unter den gegebenen Rahmenbedingungen, im Hinblick auf die WSA mit dem Ziel des Ausbaus und der Festigung von Wortschatz, realisiert werden.

Das sich aus der Beschäftigung mit WS und WSA ergebende zentrale Merkmal dieser Handlungen und Interaktionen ist die Suche (H2). Das *Suchende Handeln* der LK drückt sich aus in Prozessen der Planung und Reflexion, der Einbeziehung der vorhandenen menschlichen und materiellen Ressourcen und des Ausprobierens und Anpassens, die zu neuen Einsichten führen und so einen Einfluss auf Folgehandlungen haben und den Grad

4. Ergebnisse der Datenanalyse

der Orientierung/Handlungskompetenz erhöhen. Auf diese Weise wird das Bewusstsein für die Bedeutung von WSA und für mögliche Formate und Inhalte auf Seiten der LK allmählich geschärft (K2) und auch die Lernenden rücken immer stärker in den Fokus, so dass ab einem gewissen Grad der Orientierung/Handlungskompetenz auch die Anleitung, Aktivierung und Ermächtigung der Lernenden durch Vermittlung von Techniken und Strategien zur WSA eine immer größere Rolle spielen, wodurch zum einen der Lernerfolg gesteigert werden kann (K3, K4), zum anderen aber auch der Grad der Orientierung/Handlungskompetenz und der empfundenen Zufriedenheit und Selbstverwirklichung der LK erhöht wird (K5).

In den folgenden Abschnitten sollen nun bezugnehmend auf die Concept Map (vgl. Abb. 6) die weiteren Bestandteile der Abstraktion zu den Lehrendenkognitionen genauer dargestellt und die Zusammenhänge zwischen ihnen herausgearbeitet werden.

4.3.2 Bedingungen

Das Bedingungsgefüge für die Entwicklung von *Orientierung und Handlungskompetenz* in Bezug auf die Wortschatzarbeit setzt sich zusammen aus vier Oberkategorien (B1-B4 in der Concept Map): 1. Lehr-/Lern-Biografie und Persönlichkeit, 2. Kompetenz und Ausrichtung, 3. Einschätzung und Vorgehen sowie 4. Ressourcenwahrnehmung. Diese Oberkategorien umfassen die folgenden Aspekte des Themenkomplexes (Tab. 5):

Tab. 5: Bedingungsfaktoren für die Entwicklung von Orientierung und Handlungskompetenz

Biografie und Persönlichkeit (B1)	eigene Lern- und Lehrerfahrungen
	eigene Persönlichkeit
Kompetenz und Ausrichtung (B2)	Wissen, Kompetenz, Vorlieben und Abneigungen
	Erwartungen, Ziele, Rollen (persönlich, Institution, Lernende)
	Offenheit und Innovationskraft
	Selbstwahrnehmung, Selbstbild, SWE
Einschätzung und Vorgehen (B3)	Einschätzung der Bedeutung von WSA
	Zielsetzungen in der WSA
	Vorgehensweisen (Übungsformate, Umfang, Auswahl)

4.3 Fallübergreifende Analyse und theoretische Abstraktion

Wahrnehmung der Ressourcen (B4)	Personen (Lehrkörper und Lernende), Institutionen und Angebote (Fortbildung, Hospitation, Austausch)
	Materielle Ressourcen (Räume, Ausstattung, Lehr- und Lernmaterialien)

Der Kontext, aus dem die spezifischen Bedingungen für Orientierungsprozesse in Form von Interaktionen und Handlungen und damit verbundene Konsequenzen erwachsen, umfasst sowohl persönliche Faktoren als auch die äußeren Rahmenbedingungen, denen sich die LK in ihrer Tätigkeit ausgesetzt sehen. Im Einzelnen sind es zunächst **zwei Bereiche persönlicher Faktoren** und **zwei Bereiche von äußeren Rahmenbedingungen**, die über die jeweilige Einschätzung der Unterrichtssituation und über die Zielsetzungen und gewählten Vorgehensweisen der LK bei der WSA (B3) entscheiden und diesen Kontext bestimmen. Unter den persönlichen Faktoren kann zwischen den eigenen *Lern- und Lehrerfahrungen* und der *Persönlichkeit* der LK einerseits (B1) und den sich aus diesen ergebenden Faktoren *Wissen und Kompetenzen, Vorlieben und Abneigungen; Erwartungen und Ziele; Offenheit/Aufgeschlossenheit und Innovationskraft* sowie *Selbstwahrnehmung/Selbstbild* (B2) andererseits unterschieden werden.

In Bezug auf die **Lern- und Lehrerfahrungen** sowie die **Persönlichkeit** der LK (B1) geht es um Fragen wie: *Wie haben die LK früher selbst WS gelernt? Welche positiven und negativen Erfahrungen haben sie dabei in Bezug auf Lernstrategien und Lerntechniken sowie auf die angemessene Vermittlung von WS gemacht? Wie gehen sie mit Problemsituationen um? Wie begegnen sie anderen Menschen?*

Im zweiten Bereich (B2) geht es bezogen auf das **Wissen und die Kompetenzen** um Fragen wie *Über welches Wissen und welche Kompetenzen verfügen sie in Bezug auf das Erlernen und die Vermittlung von WS? Wo mangelt es ihnen? Was machen sie gern, was eher nicht? Was empfinden sie als förderlich, was als hemmend? Welche Vorgehensweisen haben sich für sie bei der WSA im Laufe der Zeit bewährt, welche nicht? Sind sie in der Lage, passende Materialien und Aktivitäten für die WSA zu finden und eine angemessene Auswahl zu treffen bzw. eine Anpassung vorzunehmen? Wie gut verstehen sie die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden? Die **Erwartungen und Ziele** hingegen befassen sich mit Fragestellungen wie *Was erwarten die LK von sich selbst? Was erwarten sie von den Lernenden? Was möchten sie in Bezug auf die WSA in ihrem Unterricht erreichen?* Bezüglich **Offenheit und Innovationskraft** geht es um die Bereitschaft und die Fähigkeit, neue Dinge auszuprobieren und neue Herangehensweisen zu entwickeln, die eine effizientere und effektivere WSA ermöglichen. Fragen, die sich hier stellen, sind etwa: *Wie stark halten die LK an einmal festgelegten Unterrichtsentwürfen und Lehrplänen fest? Wie sehr sind sie in der Lage, die WSA auch unabhängig von den Lehrwerken angemessen zu gestalten? Wie leicht fällt es ihnen, auch spontan auf neue Rahmenbedingungen zu reagieren? Wie sehr sind sie sich der**

4. Ergebnisse der Datenanalyse

spezifischen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden bewusst? Die letzte Kategorie der **Selbstwahrnehmung** ist allgemeinerer Natur und überschneidet sich da, wo es um Selbsterwartungen geht, mit der zweiten Kategorie. Es geht um Fragen wie: *Was kann ich gut, was fällt mir eher schwer? Was erwarte ich von mir selbst? Welche Rolle übernehme ich im sozialen Zusammenspiel mit den Lernenden und mit anderen LK? Wie möchte ich von ihnen wahrgenommen werden? Was ist mir wichtig in Bezug auf die WSA und in Bezug auf meine Beziehung zu den Lernenden? Welche Verantwortung obliegt mir als Lehrkraft bei der WSA? Welche Rolle spielt meine (Nicht-)Muttersprachlichkeit in Bezug auf die WSA?*

Den zweiten Teil des Bedingungskontexts bilden die *äußeren Rahmenbedingungen* (B4), die einen Einfluss auf den Umgang mit WSA der Befragten hatten. Hier kann zwischen zwei Bereichen unterschieden werden: 1. Personen, Institutionen und Angebote sowie 2. Materielle Ressourcen.

4.3.2.1 Persönliche Faktoren (B1, B2, B3)

Kompetenzen, Vorlieben und Abneigungen, Vorgehen im Unterricht

Im Laufe ihrer eigenen Lehr-/Lernbiografie (B1) entwickeln die LK ihre ganz individuelle Vorstellung davon, welche Bedeutung den Bereichen WS und WSA im DaF-Unterricht zukommt, welchen Stellenwert WS im Vergleich zu anderen Bereichen des Spracherwerbs einnehmen sollte, wie WSA am effektivsten gelernt und vermittelt werden kann und welche Vorgehensweisen für sie persönlich in unterschiedlichen Vermittlungsszenarien am gewinnbringendsten sind (B3). Dabei spielen sowohl *Lernerfahrungen* mit Deutsch und anderen (Fremd-)Sprachen als auch *Lehr-* und, zumindest für einen Teil der Befragten, auch *Forschungserfahrungen* eine Rolle, sei es durch eigene Forschungsaktivitäten oder durch die Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen anderer. *Wissen* und *Kompetenzen*, die sich aus diesen Erfahrungen ergeben, werden durch bestimmte persönliche *Vorlieben* und *Abneigungen*, die im Laufe des persönlichen Werdegangs aufgebaut wurden, ergänzt (B2). Umfangreiches Wissen und vielfältige Erfahrung erhöhen dabei das Ausmaß an Möglichkeiten, die jeweilige Unterrichtssituation realistisch einzuschätzen und darauf aufbauend selbst aktiv in die Lehr- und Lernprozesse einzugreifen und diese durch bewusste Interventionen zu steuern, während fehlendes Wissen und fehlende Erfahrung das Ausmaß an diesbezüglichen Möglichkeiten einschränken (B3). So kann es nur auf der Grundlage eines Bewusstseins für die verschiedenen Phasen, die bei der WSA berücksichtigt werden müssen, zur konkreten Realisierung dieser Phasen im Unterricht kommen (H1), und ohne die Einsicht in die Bedeutung des Vorwissens für das Erlernen neuen WS und die Notwendigkeit ihrer Erhebung im Unterricht bleiben die Wissens- und Erfahrungsschätze der Lernenden ungenutzt. Ist das Bewusstsein für die Phasen der WSA nicht vorhanden, so werden Teile der WSA wie etwa die Wiederholungsphase oder der Transfer des Gelernten in der Anwendungsphase vernachlässigt, die WSA findet eher unbewusst und irgendwie integriert oder bestenfalls nach den Vorgaben des Lehrwerks

statt, und es kommt zu unnötigen Behinderungen bei der Aufnahme des neuen WS im mentalen Lexikon. Gleiches gilt für eine fehlende Berücksichtigung von Vorwissen und Erfahrungen auf Seiten der Lernenden.

Erwartungen und Ziele

So wie man zu Beginn einer Wanderung bestimmte Erwartungen und Ziele im Hinblick auf die Gesamtstrecke hat und beispielsweise mit steilen oder flachen Wegabschnitten, asphaltierten Wegen oder schwer gangbarem Terrain rechnet, Öffnungszeiten von Einkehrmöglichkeiten einkalkuliert, besonders schöne Aussichtspunkte und Wegstrecken anstrebt, sich zeitliche Vorgaben setzt und Etappenziele festlegt und daneben auch von seinen Mitwandernden beispielsweise bestimmte Fähigkeiten, Kooperationsbereitschaft und eine grundsätzliche soziale Offenheit für die Wanderung in der Gruppe erwartet, so hegen auch die LK in ihrem Unterricht im Hinblick auf die WSA bestimmte Erwartungen und streben bestimmte Ziele an. Eine Trennung von Zielen und Erwartungen bezüglich der WSA und der im Lehrplan festgelegten allgemeinen Kursziele ist dabei nicht immer einfach und auch nicht unbedingt sinnvoll. Die *inhaltlichen Erwartungen und Ziele* (B2) in Bezug auf den Wortschatz sind zumeist an den in den Lehrwerken (B4) vorgegebenen Lernzielen ausgerichtet. Bei den aktuelleren Lehrwerken heißt das, es geht darum, welche sprachlichen Handlungen und Themenfelder nach einer Lektion beherrscht werden sollen und welche Strukturen für die Realisierung dieser sprachlichen Handlungen bekannt bzw., im Falle produktiver Anwendung in sprachlichen Äußerungen, in angemessener Form reproduzierbar sein müssen. Wortschatz spielt hier insofern immer eine Rolle, als nahezu jegliche sprachliche Handlung aus Wörtern und Wendungen besteht und auf das Verständnis dieser angewiesen ist.

Neben den Lehrwerken orientieren sich die LK zum Teil aber auch an den Vorgaben der offiziellen Sprachstandsprüfungen, die einen bestimmten Wortschatz voraussetzen. Die Lernenden sollen dadurch in die Lage versetzt werden, den erforderlichen Wortschatz zumindest in der jeweiligen Prüfung zu verstehen bzw. anwenden zu können.

Neben dieser inhaltlichen Ebene gibt es auch eine *soziale Ebene*, auf der die LK Erwartungen hegen und Ziele anstreben und die indirekt ebenso einen Einfluss auf die WSA haben kann (B4). So erwarten LK von den Lernenden vor allem eine grundsätzliche Kooperationsbereitschaft, aktive Mitarbeit und initiatives Handeln sowohl im Unterricht als auch selbstverantwortlich. Werden diese Erwartungen nicht erfüllt, so kommt es auch bei den im Hinblick auf die WSA angestrebten Zielen zu Problemen und Einschränkungen. Insofern als die LK ihre eigene Rolle im sozialen Zusammenspiel mit den Lernenden reflektieren, ergibt sich hier auch ein Anbindungspunkt zum weiter unten als vierter Kategorie ausführlicher behandelten Selbstbild.

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Offenheit/Aufgeschlossenheit und Innovationskraft

Auf einer Wanderung passieren nicht selten unerwartete Dinge. Das Wetter schlägt um, Wege sind gesperrt oder nicht begehbar, Mitwandernde brauchen zusätzliche Pausen, man möchte an einem schönen Ort länger verweilen als ursprünglich geplant, man verletzt sich, die Mitwandernden möchten lieber eine andere Strecke laufen oder man verläuft sich. Ähnlichen Herausforderungen sehen sich auch LK im Unterricht regelmäßig ausgesetzt. Häufig sehen sie sich mit neuen Anforderungen des Lehrplans, des Kollegiums, der Lernenden, der Institution oder der verwendeten Lehrwerke (B4) konfrontiert und müssen Wege finden, diesen gerecht zu werden. Daher brauchen sie für ihren Beruf ein hohes Maß an Flexibilität und Anpassungsvermögen. Sie müssen vor allem ein stets offenes Ohr für die Bedürfnisse der Lernenden haben und angemessen darauf reagieren und gegebenenfalls den Unterrichtsablauf entsprechend anpassen können und wollen (H1), wenn die Motivation der Lernenden aufrechterhalten werden und der Unterricht für Lernende wie LK Spaß machen soll (K3). Dies erfordert im Unterrichtsalltag einen gewissen Grad an Abwechslung und Bereitschaft zur Spontanität. Inwieweit diese bei den LK vorhanden sind, ist individuell unterschiedlich und nicht allen fällt es immer leicht, von bekannten Pfaden abzuweichen. Bezogen auf die WSA zeigten sich Offenheit und Innovationskraft in den Interviews in der *Vielfalt der verwendeten Übungsformen, der Vielfalt der behandelten Themen und Inhalte, beim Eingehen auf und der Berücksichtigung von Wünschen der Lernenden, bei der Abweichung von tradierten Bedeutungshierarchien, bei der Erstellung und Verwendung eigener Materialien und der Anwendung eigener Methoden.*

Selbstwahrnehmung/Selbstbild/Selbsterwartungen (Fertigkeiten und Kompetenzen, Stärken und Schwächen, soziale Fähigkeiten und soziale Einbindung; Reflexion)

Um Spaß beim Wandern zu haben, ist es wichtig, seine eigenen Fertigkeiten und Kompetenzen, seine Stärken und Schwächen richtig einschätzen zu können. Wer sich als jemand mit erstklassigem Orientierungsvermögen und jugendlicher Energie und Ausdauer einschätzt, sich jedoch ohne Navigationsgerät ständig verläuft und nach jeder kleinen Steigung keine Luft mehr bekommt, der wird auf Dauer sicher wenig Spaß beim Wandern finden oder aber die Schuld für seine Unzufriedenheit bei anderen suchen.

Genauso kann die Art und Weise, wie wir uns selbst wahrnehmen, einen entscheidenden Einfluss auf unser Verhalten, unsere Zufriedenheit und den Grad der Selbstverwirklichung in unserem Beruf haben. Neben sprachlichen und fachlichen Kompetenzen spielt hier besonders das eigene Rollenverständnis in Bezug auf die Lernenden eine Rolle (B2, B3). In den Interviews definieren die Befragten sich als *Mutterfigur, Sprachlernhelfer, fleißige Lehrerin, Facilitator, Unterhalter, Papaersatz, Autoritätsperson, Evaluierer, Hörtyp, als fachliche und emotionale Stütze, als Pädagogin, Impulsgeberin, Provokateurin, als Vertrauensperson, Berg, Moderator,*

4.3 Fallübergreifende Analyse und theoretische Abstraktion

Mediatorin und *Helferin* und beschreiben sich unter anderem als *nicht perfekt, engagiert, ansprechbar, gut vorbereitet, engagiert, frustriert, extrem lernerorientiert, aktivierend, Facebook-faul, gehandicapt, gezwungen, frei, verpflichtet, dankbar, empathisch, reflektiert* und *nicht so der Typ für Spielereien*. Die Bandbreite diesbezüglich ist groß und reicht bei den Befragten von einer weitgehenden Überschreibung der Verantwortung für das Erlernen des WS auf die Lehrwerke und die Lernenden bis hin zur Wahrnehmung einer Allgegenwart von WS in allen Unterrichtsbelangen und dem Versuch, auch etwa bei der Grammatikarbeit die WSA stets mitzudenken und miteinzubeziehen und regelmäßig für Wiederholungsschleifen im Unterricht zu sorgen (H1).

Eine Wahrnehmung von sprachlichen und methodischen Schwächen bezüglich der WSA kann auf Seiten der LK zum einen zu Hilfesuchen führen (H2), so wie bei Verlust der Orientierung auf einer Wanderschaft nach dem Weg gefragt oder nach Wegmarken und Wegweisern gesucht wird. Dies kann durch Nachschlagen, durch Ansprache von muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Kolleginnen und Kollegen am Institut, durch Teilnahme an Fortbildungen, durch Fachlektüre, durch penibles Vorbereiten des Unterrichts oder durch die Einbeziehung der Lernenden in den Problemlösungsprozess („Seht ihr doch mal im Wörterbuch nach“) geschehen. Zum anderen kann die Wahrnehmung dieser Schwächen im Bereich der eigenen Kompetenz aber auch gänzlich ausbleiben oder aber so überwältigend werden, dass Hilflosigkeit und Stillstand, Frustration und eine Minderung des Selbstwertgefühls die Folge sind (K5), wie die Wanderin, die nicht wahrnimmt, dass sie sich nicht mehr auf dem richtigen Weg befindet und sich immer tiefer im Dickicht des Waldes verläuft, um dort letzten Endes zu verhungern. Orientierungslosigkeit und Mangel an methodisch-didaktischer Kompetenz führen darüber hinaus auch leicht zur Klammerung an vorhandenes Material (B4) und zum Festhalten an bekannten Vorgehensweisen und Inhalten (B3), so dass kein Raum für Abwechslung und Variation im Unterricht entstehen kann.

4.3.2.2 Äußere Rahmenbedingungen (B4)

Bei den äußeren Rahmenbedingungen, die aus Sicht der Befragten einen Einfluss auf den Umgang mit WSA haben, können zwei Bereiche unterschieden werden: 1. Personen und Institutionen und 2. Materielle Ressourcen.

Personen, Institutionen und Angebote – das soziale Gefüge

Die LK nehmen ihr Arbeitsumfeld auf eine individuell unterschiedliche Weise wahr und schreiben sowohl einzelnen Individuen und Gruppen als auch Institutionen ganz bestimmte Bedeutungen zu (B4). Die Unterrichtshandlungen mit und an individuellen Lernenden sind eingebettet in eine übergeordnete organisatorische Struktur, die aus unterschiedlichen Ebenen besteht. *Einzelne Lernende* sind Teil von *Arbeitsgruppen* in individuellen *Kursen* und hegen oftmals individuelle spezifische Erwartungen und Ziele in Bezug auf die vermittelten Inhalte und Fertigkeiten und die sozialen Abläufe im Unterricht (B3). Hierzu zählen etwa die Erwartungen bezüglich des eigenen

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Arbeitsaufwands, des Lernerfolgs und der Noten sowie die Aufteilung der Zuständigkeitsbereiche zwischen LK und Lernenden. Die Kurse sind wiederum Teil des Curriculums eines *Studienfachs* und in *Sprachenzentren und Instituten* angesiedelt. Diese gehören in der universitären Organisationsstruktur in der Regel einem bestimmten *Fachbereich* einer *Hochschule* an, die wiederum vom *Erziehungsministerium* kontrolliert wird. Gleichzeitig sind die LK eingebunden in ein soziales Geflecht, das diese Strukturen widerspiegelt und sie aufrecht erhält: Auf der Kursebene stehen sie in einem steten Austausch mit ihren Lernenden, auf die ihr didaktisches Handeln ausgerichtet ist; als Teil eines Sprachenzentrums oder Instituts befinden sie sich in stetem Kontakt und Austausch mit anderen LK; inhaltlich müssen sie sich in der Regel mit ihren Kolleginnen und Kollegen absprechen; sie unterliegen den Vorgaben ihrer Vorgesetzten und der höheren Verwaltungsebenen; sie sind verantwortlich für die erfolgreiche Durchführung ihrer Kurse und die Förderung ihrer Lernenden. Dabei unterliegen sie bestimmten Kontrollmechanismen wie etwa Umfragen zur Zufriedenheit der Lernenden mit dem Unterricht am Semesterende sowie regelmäßigen Evaluierungen ihrer Leistungen von offizieller Seite, die in Taiwan meist im Vierjahresturnus durchgeführt werden und die Bereiche Forschung, Lehre, Realisierung außerunterrichtlicher Aufgaben innerhalb und außerhalb der Universität sowie studentische Betreuungsaufgaben umfassen. In der Hochschule selbst werden verschiedentlich aber auch Angebote gemacht, die die LK in Form von Schulungsmaßnahmen etwa zum Umgang mit hochschulinternen Lernplattformen oder digitalen Lernprogrammen in ihrer Arbeit unterstützen und für ihre Autonomie- und Kompetenzerfahrung hilfreich sind. Auch über den Hochschulbereich hinaus sind die DaF-LK fachlich vernetzt und nehmen beispielsweise an Fortbildungen zur Methodik und Didaktik und zum Umgang mit neuen Lehrwerken am Goethe-Institut teil oder besuchen Tagungen, auf denen ein wissenschaftlicher Austausch zwischen LK und Forschenden ermöglicht wird. So vollzieht sich die WSA vor dem Hintergrund von Vorgaben, Angeboten und Erwartungen auf institutioneller wie auch auf persönlicher Ebene. Diese Vorgaben, Angebote und Erwartungen werden aus Sicht der LK einerseits als Orientierungshilfe gesehen, da sie ihnen ein strukturelles Gerüst für die Arbeit im Unterricht geben und die Ausrichtung der Kursinhalte erleichtern. Andererseits werden sie aber auch als hemmend auf die Gestaltung der WSA wahrgenommen, da sie den Handlungs- und Entscheidungsfreiraum einschränken und sowohl zeitlich als auch inhaltlich Forderungen an die LK stellen. Da die WSA selbst sich in erster Linie in einem Zusammenspiel mit den Lernenden vollzieht, müssen die LK sich bei der Gestaltung ihres Unterrichts vor allem an deren Bedürfnissen, Kompetenzen, Zielen und Erwartungen orientieren. Diese Orientierung an den Lernenden findet sich prinzipiell bei allen Befragten, ist jedoch bei den einzelnen LK unterschiedlich stark ausgeprägt. Die in den Befragungen vielfach beklagte fehlende Lernmotivation und Passivität der Lernenden scheinen, wie David durch seine Schilderungen verdeutlicht, durch eine stärkere Konzentration auf die Lernenden und eine für diese ansprechende Ausgestaltung der WSA im Unterricht positiv beeinflussbar zu sein.

Materielle Ressourcen

Neben dem Bereich der *Personen und Institutionen* beeinflussen auch die den LK zur Verfügung stehenden *Materiellen Ressourcen* (B4) deren Entscheidungen die WSA betreffend. Darunter fallen sowohl die für die Unterrichtsgestaltung zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten und deren technische Ausstattung als auch die Lehr- und Lernmaterialien, über die die LK verfügen können. Häufig besteht dabei ein enger Zusammenhang zwischen Personen und Institutionen auf der einen und materiellen Ressourcen auf der anderen Seite. In der Regel entscheidet die jeweilige Hochschule bzw. ein mit der institutsinternen Kursplanung betrautes Gremium über das konkrete Kursangebot und die Kursziele, während Lehrpläne sowie die kurstragenden Lehrwerke, bei denen es sich in der Regel um am GER orientierte deutschsprachige Lehrwerke handelt, in Absprache mit den anderen LK festgelegt werden. Die Möglichkeiten der konkreten Unterrichtsgestaltung durch die LK werden jedoch gleichzeitig auch durch die von der Hochschule zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten inklusive ihrer technischen Ausstattung beeinflusst. So lässt sich etwa in Hörsälen, in denen 90% der Fläche von am Boden festmontierten Stühlen, die in engen Reihen nebeneinanderstehen, belegt ist, nur sehr bedingt und mit großem Aufwand ein auf Gruppenarbeit und interaktiven Austausch zwischen den Lernenden ausgelegtes Unterrichtsformat realisieren, und das Fehlen eines Internetzugangs oder eines Beamers im Kursraum erschweren die Einbeziehung digitaler Medien in den Unterricht.

Die verwendeten Lehr-/Lernmaterialien beeinflussen durch ihre Wortschatzauswahl, durch die Präsentation von Wortschatz, den Umfang und Inhalt der Übungen zur WSA, die An- oder Abwesenheit von didaktischen Hinweisen, die angebotenen Möglichkeiten zur Leistungsmessung und die An- oder Abwesenheit von Lerntipps zur WSA sowohl die allgemeine Einschätzung der LK zur Bedeutung von WSA im Vergleich zu anderen Aspekten des Deutschunterrichts wie etwa der Grammatik als auch ihre Zielsetzungen und Vorgehensweisen im Unterricht in erheblichem Maße. Wo viele Übungen zur WSA vorhanden sind, wird WSA als wichtig wahrgenommen und es ist wahrscheinlicher, dass auch der Anteil der WSA im Unterricht zunimmt, wo die Lehrwerke der WSA aber nur wenig Platz einräumen, kann es auch im Unterricht eher zu einer Vernachlässigung kommen, da die hohe Bedeutung von WSA für den Unterricht nicht so deutlich zu Tage tritt und daher für eine angemessene Berücksichtigung von WSA vorab ein entsprechendes Bewusstsein für den hohen Stellenwert der WSA auf Seiten der Lehrenden (und auch der Lernenden) vorhanden sein müsste. Bei einem höheren Grad ihrer Orientierung/Handlungskompetenz in Bezug auf die WSA leiten die LK so im Falle einer Vernachlässigung der WSA in den Lehrwerken häufig von sich aus die notwendigen Schritte für eine dennoch erfolgreiche WSA ein und suchen beispielsweise zusätzliches, für die jeweilige Lehrsituation angemessenes und für die WSA hilfreiches Lehrmaterial oder erstellen es selbst.

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Die Einschätzung der Bedeutung von WSA sowie die Zielsetzungen und Vorgehensweisen der LK (B3) schließlich stehen in einem wechselseitigen Einflussverhältnis zu dem Grad ihrer Orientierung/Handlungskompetenz. Welchen Stellenwert die LK der WSA beim Erlernen des Deutschen und in ihrem eigenen Unterricht beimessen, welche Ziele sie in ihrem Unterricht verfolgen und auf welche Art und Weise und in welchem Umfang sie WSA betreiben, kann ihre Orientierung sowohl hemmen als auch fördern, und Veränderungen im Orientierungsgrad führen ihrerseits auch zu Anpassungen bei den Zielsetzungen und Vorgehensweisen der LK.

4.3.3 Handlungen und Interaktionen

Je nach dem Grad der Orientierung und Handlungskompetenz befasst sich die LK auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Umfang mit der Thematik WS und WSA (H1). Dabei begibt sie sich, je nach ihrem empfundenen Grad der Zufriedenheit und Selbstverwirklichung auf die Suche nach für die jeweilige Situation und für den aktuellen Grad der Orientierung passendem Material und passenden Methoden (H2). Die Handlungen und Interaktionen, die dabei eine Rolle spielen, sind in Tab. 6 zusammengefasst.

Tab. 6: Handlungen und Interaktionen in Bezug auf die Entwicklung von Orientierung und Handlungskompetenz

Beschäftigung mit WS und WSA (H1)	Anleitung, Aktivierung und Ermächtigung der Lernenden (Kooperatives Handeln und Austausch, Vermittlung von WS und von Techniken und Strategien für die WSA)
Suchendes Handeln (H2)	bewusste Planung und Reflexion
	bewusste Nutzung bzw. Einbeziehung vorhandener Ressourcen
	Ausprobieren und Anpassen

4.3.3.1 Beschäftigung mit WS und WSA (H1)

Die Beschäftigung mit WS und WSA im DaF-Unterricht zielt ab auf die Anleitung, Aktivierung und Ermächtigung der Bezugsgruppe der Lernenden und umfasst die Vermittlung von WS und wortschatzbezogenen Lernmethoden. Art und Umfang der WSA und das konkrete Vorgehen im Unterricht werden dabei durch den jeweiligen Grad der Orientierung der LK bestimmt. Diese müssen stets entscheiden, inwieweit die eigenen Vorgehensweisen dem Ziel dienen, den Lernenden aufzuzeigen, wie Wortschatz sinnvoll, effektiv und effizient eingeübt und erlernt werden kann und inwieweit sie die Lernenden durch ihr Handeln und ihre Interaktionen beim Lernen und beim Aufbau von Wissen und Kompetenz unterstützen. Daneben stellt sich ihnen auch die Frage, inwieweit

4.3 Fallübergreifende Analyse und theoretische Abstraktion

sie ihr eigenes Wissen und ihre Kompetenzen als ausreichend empfinden und in welchen Bereichen sie gegebenenfalls Unzulänglichkeiten wahrnehmen, die ausgeglichen werden müssen.

Im Rahmen der Beschäftigung mit WS und WSA **sprechen die LK vorhandenes Wissen an** und beziehen es in das Unterrichtsgeschehen ein, sie **initiiieren Rückmeldungen, sorgen für Ansprache, vermitteln auf den Wortschatz ausgerichtete Strategien und Techniken, stellen Aufgaben zur Wiederholung und Festigung, animieren zu Kooperation und Austausch und führen Maßnahmen zur Leistungsmessung durch**. Die jeweilige Einschätzung der eigenen Orientierung/Handlungskompetenz in Bezug auf die WSA ist dabei Grundlage für jede Beschäftigung mit WS und WSA. Bei umfangreichen methodisch-didaktischen Kenntnissen und Erfahrungen im Bereich der WSA ist auch das *Bewusstsein für den hohen Stellenwert der WSA im DaF-Unterricht* geschärft und WSA wird zu einem natürlichen Bestandteil des Unterrichts und findet regelmäßig und in abwechslungsreichen Formaten statt. Bei weniger stark ausgeprägtem Bewusstsein ist der Anreiz für die Einbeziehung von WSA in den Unterricht weniger stark, die WSA ist weniger vielfältig und es kommt insgesamt zu einer Vernachlässigung der WSA mit eher sporadischen Maßnahmen zur Vermittlung von WS und wortschatzbezogenen Lernmethoden. Bei *Wissenslücken in Bezug auf die Bedeutung und Verwendung zielsprachlichen Vokabulars* greifen die LK zu konkreten *Problemlösungsstrategien* wie etwa einer sehr präzisen Unterrichtsvorbereitung, dem Nachschlagen von Bedeutung und Gebrauch von Wörtern in Wörterbüchern oder Hilfesuchen bei anderen LK. *Sprachkenntnisse auf muttersprachlichem Niveau* erlauben hingegen auch eine spontanere Gestaltung der WSA, die etwa den schnellen Ausbau eines gerade im Fokus stehenden Wortfeldes oder die Erstellung einer umfangreichen Übersicht zu einer Wortfamilie im Tafelbild sowie die Vermittlung von WS, der nicht im Lehrwerk thematisiert wird, dessen Vermittlung jedoch im Zusammenhang mit Projekten und Spielen sinnvoll sein kann, beinhalten kann. Auch das Eingehen auf aktuelle Interessen und spontane Fragen der Lernenden bezüglich WS stellt dann kein Problem dar.

4.3.3.2 Suchendes Handeln (H2)

Durch die angemessene Behandlung von WS und die Thematisierung von WSA werden auf Lernendenseite Autonomie, Kompetenz, Teilhabe und aktive Mitarbeit sowie die Lernmotivation und dadurch auch die Aussichten auf Lernerfolg gefördert (K3, K4). Zugleich wirken besonders die *aktive Mitarbeit* und die *Lernmotivation der Lernenden* sich auch entscheidend auf den Umgang mit WS und WSA auf Seiten der LK aus. So suchen diese bei *Wahrnehmung von Passivität und fehlender Lernmotivation* nach Methoden, die Lernenden dennoch zur Beschäftigung mit dem WS zu bewegen – entweder mit Hilfe von den Zugang erleichternden Maßnahmen wie der *Vorentlastung* durch Aktivierung von Vorkenntnissen, *Sprachvergleichen*, dem *Aufzeigen von Zusammenhängen* in Form von phonologischen, semantischen, syntaktischen und

4. Ergebnisse der Datenanalyse

pragmatischen Kategorien, der *Ansprache der spezifischen Interessen* der Lernenden, *aktivierenden Übungsformaten und Spielen* oder durch direktere *Lernanreize in Form von Vokabeltests*. Dabei wird das Ausmaß des suchenden Handelns der LK gleichzeitig durch den Grad ihrer sich aus der Orientierung ergebenden Zufriedenheit und empfundenen Selbstverwirklichung (K5) bestimmt. Führt ein hoher Grad der Orientierung zu einem hohen Grad der Zufriedenheit und Selbstverwirklichung, so dass der Anreiz nach neuen Wegen zu suchen sinkt, so sinken Zufriedenheit und Wahrnehmung der Selbstverwirklichung bei niedriger Orientierung, und der Anreiz, sich auf die Suche nach Lösungsmöglichkeiten zu begeben steigt. Zugleich muss es dabei jedoch auch eine *Schwelle* geben, ab der es bei allzu niedriger Zufriedenheit und Selbstverwirklichung zum Stillstand kommt und keine Suche mehr eingeleitet wird, wie der Fall Dagmars verdeutlicht.

Die Suche ist ein unabdingbarer Bestandteil jeder Beschäftigung mit WS und WSA. Die Handlungen und Interaktionen, die die LK im Rahmen dieser Suche ausführen, wurden unter dem Begriff des *Suchenden Handelns* (H2) zusammengefasst und drei Bereichen zugeordnet:

1. die bewusste Planung und Reflexion von Inhalten und methodischen Prozessen bei der WSA,
2. die bewusste Nutzung bzw. Einbeziehung vorhandener Ressourcen (Lehr- und Fachliteratur, Kollegium, Muttersprachler, Lernende (Bedürfnisse erheben, Rückmeldungen initiieren, (Vor-)Wissen und Kompetenzen aktivieren)) sowie
3. das kontinuierliche Ausprobieren und Anpassen (Abwechslung / Ausprobieren / Anpassen) der Vorgehensweisen in Bezug auf Inhalte, Methoden und Sozialformen.

Im Einzelnen geht es hier bei den befragten LK um ein Hinterfragen von eigenen Fähigkeiten, Lehr- und Lerngewohnheiten, Überzeugungen, Vorgehensweisen, Strategien, Techniken und Rollendefinitionen, um Prozesse des Experimentierens mit Inhalten, Methoden und Sozialformen sowie um eine Suche nach (angemessenen und motivierenden) Inhalten und Methoden für die WSA unter Berücksichtigung der wahrgenommenen Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lernenden. Dabei wird zum einen auf materielle Hilfsmittel und Quellen wie Lehr- und Nachschlagewerke, Onlinematerialien und Forschungsliteratur zurückgegriffen. Zum anderen kommt es aber auch im Austausch mit anderen, also mit muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Kolleginnen und Kollegen am eigenen und an fremden Instituten (beispielsweise auf Fortbildungen und Tagungen) und mit den Lernenden zu neuen Einsichten und Ausrichtungen. Dieser Austausch findet entweder informell in Form von spontanen Gesprächen, E-Mail-Konversationen, Kurznachrichten, Chats in den einschlägigen digitalen Plattformen oder formal in von offizieller Seite anberaumten Sitzungen und Konferenzen, auf Tagungen und Fortbildungen oder im Unterricht statt. Durch die Nutzung dieser Hilfsmittel und den Austausch mit anderen können Probleme,

4.3 Fallübergreifende Analyse und theoretische Abstraktion

denen die LK bei der WSA begegnen, gelöst werden. Offene Fragen werden beantwortet und das weitere Vorgehen in Bezug auf Format und Inhalt kann erörtert, konkretisiert und gegebenenfalls angepasst werden. Dadurch kommen die LK den von ihnen im jeweiligen Kontext angestrebten Zielen näher und bauen ihr Wissen und ihre Fertigkeiten im Zusammenhang mit der WSA stetig aus. Offenheit und Innovationskraft (B2-3) sind dabei Grundvoraussetzung besonders für den Bereich der Prozesse des Ausprobierens und Anpassens der eigenen Vorgehensweise. Ein allzu starkes Festhalten an bekannten oder vorgegebenen Methoden, Formaten und Inhalten wirkt der Suche entgegen, wohingegen etwa die konsequente Wahrnehmung, Einbeziehung und Aktivierung der Lernenden über Reflexionsprozesse auf Seiten der LK zu einer Anpassung der gewählten Instrumente und Methoden zur Vermittlung von Wortschatz und Wortschatzlernmethoden führen und so wiederum eine stärkere Beteiligung der Lernenden und eine erfolgreichere Vermittlung von Wortschatz nach sich ziehen.

4.3.4 Konsequenzen

Das Handeln der LK führt fortlaufend zu Veränderungsprozessen (K1-5) sowohl auf Seiten der LK als auch bei den Lernenden, die wiederum auf die Kernkategorie mit ihren Bedingungen und das Handeln der LK einwirken. Diese Veränderungsprozesse sind als Konsequenzen aus dem Handeln der LK in Tab. 7 zusammengefasst.

Tab. 7: Konsequenzen in Bezug auf die Entwicklung von Orientierung und Handlungskompetenz

Wissens- und Verständnis- erweiterung (K1)	neue Einsichten und Perspektiven
	Erweiterung von Wissen und Kompetenzen
Reflexion, Fokussierung und Neuorientierung (K2)	Reflexion und Optimierung der eigenen Vorgehensweise
	Geschärftes Bewusstsein für WSA (bewussterer Umgang mit allen Ressourcen, Reflexion und Anpassung von Erwartungen und Zielen)
Autonomie und Lernmotivation (K3)	Autonomie, Kompetenz, Teilhabe und aktive Mitarbeit der Lernenden
	Lernmotivation

4. Ergebnisse der Datenanalyse

Lernerfolg (K4)	Lernmanagement und soziale Kompetenzen
	Wortschatz und Techniken / Strategien für die WSA
Zufriedenheit und Selbstverwirklichung (K5)	Grad der Zufriedenheit
	Grad der Selbstverwirklichung

Die Konsequenzen aus den Handlungen und Interaktionen der LK betreffen zum einen sie selbst und zum anderen die Lernenden. Der Prozess der Suche nach Mitteln und Wegen, den Grad der eigenen Orientierung und Handlungskompetenz zu erhöhen, führt allmählich zu neuen Einsichten und Perspektiven sowie zu einer Erweiterung von Wissen und Kompetenzen (K1). Diese wiederum resultieren in einer weiteren Reflexion und Optimierung der eigenen Vorgehensweisen (K2). Im Mittelpunkt steht dabei ein bewusster Umgang mit allen Ressourcen und ein Überdenken der individuellen Erwartungen und Ziele in Bezug auf die jeweilige Unterrichtssituation. Auf diese Weise entsteht allmählich ein immer konkreteres Bewusstsein bei den LK für die Rolle der WSA im Unterricht. So kann WSA immer mehr bei jeder Unterrichtsaktivität mitgedacht werden, so dass sie im Idealfall schließlich zu einem natürlichen und regelmäßigen Bestandteil des Unterrichts wird. Dadurch ergibt sich rückwirkend auch wieder ein positiver Einfluss auf den Umgang mit WSA (H1), also auf die gewählten Vermittlungsmethoden, Einführung und Wiederholung von WS, die Übungsformate, die abwechslungsreiche Gestaltung von Lernaktivitäten, Maßnahmen der Leistungsmessung usw. Durch die Erfahrung einer wachsenden Kompetenz in diesen Bereichen wird auch der empfundene Grad der Orientierung und Handlungskompetenz positiv beeinflusst und die Zufriedenheit wächst (K5), was wiederum motivationsfördernd wirkt. Im Rahmen der durch die Suche initiierten Neuorientierung richten die LK in ihrem Handeln ihre Aufmerksamkeit verstärkt auch auf die Lernenden und versuchen sie durch motivationsfördernde Maßnahmen und Hilfestellungen dazu zu bewegen, selbst aktiv zu werden und einen angemessenen Teil der Verantwortung für den Lernerfolg bei der WSA selbst zu übernehmen. Auch die Lernenden profitieren so durch das wiederholte Durchlaufen der Prozesse der Suche, Reflexion und Anpassung auf Seiten der LK, denn ihre Autonomie, Kompetenz, Teilhabe und Lernmotivation werden auf diese Weise gestärkt (K3). Dadurch steigern sich auch die Chancen auf Lernerfolg (K4), der sich sowohl im Bereich des persönlichen Lernmanagements und der sozialen Kompetenzen

4.3 Fallübergreifende Analyse und theoretische Abstraktion

als auch bei den WS-Kenntnissen und bei Techniken und Strategien zum Erlernen von WS zeigen kann. Die Wahrnehmung von Lernerfolg bei ihren Lernenden hat wiederum auch positive Einwirkungen auf die empfundene Orientierung der LK selbst und dadurch auch auf ihren empfundenen Grad der Zufriedenheit und Selbstverwirklichung (K5). Besonders bei Carla, Christine, David und auch Dora, bei denen es aufgrund ihrer Erfahrungen und ihres beruflichen Selbstverständnisses zu einer intensiveren Reflexion der Thematik in ihren Antworten kommt, werden diese Abläufe deutlich, aber auch bei Carmen, Deborah und Dagmar finden sich Anzeichen hierfür in der wahrgenommenen Stärkung der Lernmotivation und des Lernerfolgs.

5. Diskussion und Einordnung der Ergebnisse

Parchwitz (2015: 284–285) kommt in seiner Untersuchung zum DaF-Unterricht an Hochschulen in Taiwan zu dem Schluss, dass trotz der auf einen kommunikativen Unterricht ausgerichteten Lehrwerke, die an den Hochschulen zum Einsatz kommen, in vielen Kursräumen kein ausreichendes Verständnis für die mit einem solchen Ansatz verbundenen Vorgehensweisen im Unterricht besteht und stattdessen eine aus Elementen der Grammatik-Übersetzungsmethode und der audiolingualen Methoden oder einer nicht zu kategorisierenden „disquisition method“, a method which has no theoretical rationale whatsoever“ (Parchwitz 2015: 286), wo LK den Unterricht dominieren und im Vortragsmodus über die deutsche Sprache referieren, während die Aktivität der Lernenden sich darauf beschränkt, sich Notizen zu machen, die Fragen der LK zu beantworten und im Chor zu lesen, vorherrscht. Er sieht dies als Bestätigung der Annahme Borg's, dass die Praktiken von LK im Unterrichtsraum stark durch ihre eigenen Lernerfahrungen bestimmt werden:

The general picture to emerge here then is that teachers' prior language learning experiences establish cognitions about learning and language learning which form the basis of their initial conceptualisations of L2 teaching during teacher education, and which may continue to be influential throughout their professional lives (Borg 2003: 88).

Diese Annahme, dass das Handeln von Fremdsprachenlehrkräften in erster Linie durch die Erfahrungen und Erlebnisse in der eigenen Lernbiografie bestimmt wird, ist auch in einer Studie zu den Überzeugungen von LK in Bezug auf die Vermittlung von Grammatik evident und wird dort um den Bereich der Reaktionen von Lernendenseite im eigenen Unterricht ergänzt:

Additionally, it would seem that the beliefs which exerted most influence on teachers' work were ones firmly grounded in experience; for example, students' negative responses to contextualized grammar work or their more enthusiastic participation in whole-class spoken work were cited by teachers as experiences which had a formative effect on their current grammar teaching practices. Conversely, while they may have encountered theoretical support for notions such as discovery grammar learning, a belief in such ideas had not been firmly established through positive first-hand experience of their effectiveness. They thus remained unimplemented ideals (Phipps and Borg 2009: 388).

Auch in der vorliegenden Untersuchung konnten Belege für den starken Einfluss der eigenen Lernerfahrungen auf die Unterrichtspraxis der LK aufgezeigt und dem Faktorenbündel *Biografie & Persönlichkeit* (B1) zugeordnet werden. In der Regel wurde in der Ausbildung der Befragten WSA weder thematisiert noch in nennenswertem Maße praktiziert. Die LK hatten nur selten persönliche Erfahrungen mit aktivierenden kommunikativen Unterrichtsansätzen in ihrer Lernbiografie erlebt, und Wortschatz war von ihnen zum großen Teil mit Vokabellisten in Eigenarbeit erlernt worden. Die von ihnen erlebte Unterrichtspraxis war, besonders bei den taiwanischen LK, geprägt durch eine starke Fokussierung auf die Vermittlung von Grammatikregeln und eine Dominanz der LK. Da, wo in der eigenen Ausbildung kommunikativere Formen des Unterrichts erlebt und als positiv wahrgenommen worden waren, fanden sich diese, wie bei Carla

und Dagmar in ähnlicher Form auch im eigenen Unterricht der LK wieder. Zugleich wurde von den befragten LK auch mehrmals auf die positiven Rückmeldungen von Lernendenseite in ihrem eigenen Unterricht, etwa bei kollaborativen (Stationenlernen) oder spielerischen Übungsformen (Kreuzworträtsel, Buchstabensalat) zur WSA sowie bei lebensweltlichen Themen (Speisen und Getränke, Hobbys), verwiesen, die einen bleibenden Eindruck bei den LK hinterließen und als Bestätigung des eigenen Handelns verstanden wurden und sie dazu brachten, diese Übungsformen immer wieder zu verwenden.

Im Folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung nun anhand der vier Forschungsfragen diskutiert und weiter eingeordnet werden.

5.1 Lehrendenkognitionen

FF1: Welche Kognitionen (Denken, Wissen, Glauben (Vorstellungen und Überzeugungen), Fühlen) prägen den Umgang der DaF-Lehrenden an den Hochschulen in Taiwan mit dem Themenkomplex Wortschatzarbeit?

Die erhobenen und rekonstruierten Lehrendenkognitionen sind vielfältig und umfassen ganz unterschiedliche Aspekte des Themenfelds WSA. Sie beziehen sich sowohl auf kognitive und affektive Konzepte und Vorstellungen als auch auf Personen, auf Materialien und auf Vorgehensweisen. Sie bilden ein komplexes Geflecht, das Aspekte der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft umfasst.

Der hohe Stellenwert der WSA

„Sprachen lernen“ heißt vor allem Wörter lernen“, stellt Hermann Funk (2017) im Rahmen einer Folge seiner für die Sprachbegleitung produzierten Mini-Vorlesungsreihe im Videoformat mit Tipps und Strategien zum Wortschatztraining fest und führt weiter aus:

Wenn Sie eine Sprache lernen, tun Sie gut daran, den Wörter[n] der Sprache besonders viel Zeit und Aufmerksamkeit zu schenken. Wenn sie Sprachlernende betreuen, ist das der erste und wichtigste Tipp, den Sie ihnen geben können.

WS und WSA wird von den Befragten durchgehend als wichtiger Bestandteil des DaF-Unterrichts wahrgenommen. Bis auf Dagmar sind alle Befragten der Ansicht, dass WSA im DaF-Unterricht vernachlässigt wird, und teilen die Meinung, dass mehr WSA im Unterricht betrieben werden sollte. Im Vergleich zu anderen Bereichen des DaF-Unterrichts wird der Stellenwert von WSA von allen Befragten als hoch eingestuft. Besonders auf Anfängerniveau stehen WS und WSA demnach an erster Stelle, noch vor Aussprache und Grammatik, wobei WS und Aussprache häufig zusammen genannt werden. Auf höheren Sprachniveaus spielt dann die Grammatik eine entscheidendere Rolle, während der WS nicht mehr so betont werden müsse. Dagmar bildet hier insofern eine Ausnahme, als sie WS und WSA der Aussprache, die aus ihrer Sicht besonders zu Beginn des Sprachstudiums im Fokus stehen sollte, und der Grammatik unterordnet.

5. Diskussion und Einordnung der Ergebnisse

Die dominierende Rolle der Grammatik

Trotz des hohen Stellenwerts, der dem WS und der WSA von den Befragten zugesprochen wird, steht aus ihrer Sicht Grammatik nach wie vor im Mittelpunkt des DaF-Unterrichts an den Hochschulen in Taiwan, und die Vermittlung grammatischer Strukturen nimmt einen weitaus größeren Raum ein als die WSA, was zu einem großen Teil auch auf die wiedergegebene Unterrichtspraxis bei den Befragten selbst zutrifft. Zurückgeführt wird dies zum einen auf die Regelmäßigkeit und dadurch auch bessere Vermittelbarkeit von Grammatik, zum anderen verweisen die Befragten aber auch auf die fehlende Erfahrung mit WSA auf Lehrendenseite, die sie auf die Tatsache zurückführen, dass WSA in ihrer eigenen Lernbiografie und auch in ihrer Ausbildung mit wenigen Ausnahmen keine Rolle gespielt hat und sowohl dadurch als auch dadurch, dass die meisten DaF-Lehrkräfte in Taiwan keine fachspezifische Ausbildung durchlaufen haben, die methodisch-didaktischen Kompetenzen für eine effektive und effiziente WSA auf Seiten der LK fehlen. Ein dritter, nicht zu vernachlässigender dieses Vorgehen verstärkender Einflussfaktor wird in den scheinbaren Bedürfnissen der Lernenden gesehen, die ihrerseits die Betonung von Grammatik im Deutschstudium verinnerlicht zu haben scheinen und dann hauptsächlich zu diesem Bereich des Spracherwerbs auch Fragen haben. Um aus dieser Tradition der Überbetonung von Grammatik auszubrechen, bedarf es einer eingehenden Beschäftigung mit dem eigenen Vorgehen, dem Konzept und der Struktur der verwendeten Lehrwerke, einer ernstgemeinten und regelmäßigen Einbeziehung der Lernenden in die unterrichtsbezogenen Entscheidungen sowie des Willens und der Bereitschaft zu Veränderung und Optimierung der eigenen Unterrichtskonzepte und der Stärkung der eigenen Kompetenzen im Hinblick auf die für die WSA relevanten sprachlichen und methodisch-didaktischen Bereiche.

Verantwortungsbereiche in der WSA

Die Verantwortung für die WSA teilen sich aus Sicht der Befragten die LK mit den Lernenden und den Lehrwerken, wobei es zu unterschiedlichen Gewichtungen kommt, die von einem weitgehenden Vertrauen in den Aufbau und Inhalt der Lehrwerke über intensive Beschäftigung mit eigenen Methoden und Inhalten bis hin zur Übergabe der Verantwortung weiter Teile der WSA in die Hände der Lernenden reichen. In Bezug auf die Lernenden erwarten die LK in erster Linie eine Übernahme von Mitverantwortung für die Ausgestaltung des WS-Lernprozesses und eine aktive Mitarbeit im Unterricht sowie eigenständiges Lernen zu Hause. Viele Textstellen in den Befragungen verweisen jedoch auf die Wahrnehmung eines Mangels an intrinsischer Lernmotivation, eine eher passive Grundhaltung im Unterricht, und einen Mangel an Wissen und Kompetenz in Bezug auf sinnvolle Lernmethoden für den WS. Hier versuchen die LK durch aktivierende, abwechslungsreiche Lernaktivitäten und Lernanreize wie regelmäßige Vokabeltests oder durch die Erhebung der spezifischen Bedürfnisse ihrer Lerngruppen und eine eingehende Thematisierung sinnvoller Lernmethoden im Unterricht für

Ausgleich und Unterstützung zu sorgen. Die Befunde bezüglich der wahrgenommenen Passivität und niedrigen Lernmotivation decken sich mit den Erkenntnissen von Parchwitz (2015: 283) zur Wahrnehmung der Lernenden aus Sicht der LK. Auf mögliche Ursachen und Erklärungen für diese Wahrnehmung einer passiven Grundhaltung auf Seiten der Lernenden mit einem Mangel an intrinsischer Motivation soll weiter unten im Rahmen der Diskussion der dritten Forschungsfrage (5.3) eingegangen werden. Da Lernmotivation keine feste Größe ist und ständigem Wandel durch eine weite Spannbreite von Einflussfaktoren unterliegt (vgl. Dörnyei 2008), die nach dem MUSIC-Modell von Jones (2018) neben anderen internen und externen Faktoren wie Familie, Peer-Gruppen, Kultur und Gesellschaft, unter den Kategorien *eMpowerment*, *Usefulness*, *Success*, *Interest* und *Caring* (Ermächtigung, Nützlichkeit, Erfolg, Interesse und Fürsorge) zusammengefasst werden können und eng mit der Erfüllung der drei Grundbedürfnisse der Erfahrung von *Autonomie*, *Kompetenz* und *sozialer Eingebundenheit* im Rahmen der SDT verbunden sind, stehen auch die LK selbst als Kursraummanager und -managerinnen in besonderem Maße in der Verantwortung, ihr Bestes zu geben, um den Unterricht möglichst ansprechend und den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend zu gestalten. Die Wahrnehmung der Lernenden in Bezug auf die MUSIC-Kategorien kann nach Jones entscheidenden Einfluss auf die Lernmotivation und den Lernerfolg haben, und so sind Maßnahmen zur Stärkung dieser Wahrnehmung durch das zielgerichtete Handeln der LK im Falle niedriger Lernmotivation eine sinnvolle Strategie, um die Lernenden zu aktiver Mitarbeit und zum Lernerfolg zu führen:

To summarize, when instructors design and implement a course consistent with MUSIC Model strategies, students' increased MUSIC perceptions can lead to increases in students' motivation and engagement, which then leads to positive outcomes, such [as] increased learning and improved performance (Jones 2018: 12).

Um die Lernenden in ihrer Wahrnehmung der MUSIC-Kategorien zu stärken, sollten die LK eine entsprechende MUSIC-Mentalität entwickeln, in der die Motivierung der Lernenden einen festen Platz hat, der ihre Unterrichtsgestaltung durchdringt (vgl. Jones 2018: 16). Als Bestandteile dieser Mentalität führt Jones die folgenden an:

- die Überzeugung, dass sie die Motivation der Lernenden zu einem gewissen Grad beeinflussen können,
- ein Verständnis der fünf MUSIC-Prinzipien,
- Kenntnisse über die Anlage von Unterricht auf der Grundlage des MUSIC-Modells,
- eine Einschätzung der MUSIC-Wahrnehmungen der Lernenden und
- den Rückgriff auf Daten, um bewusst Strategien auszuwählen und umzusetzen, die mit dem Modell übereinstimmen (vgl. Jones 2018: 16).

5. Diskussion und Einordnung der Ergebnisse

Während die Befragten in der vorliegenden Untersuchung zu einem großen Teil zwar durchaus die Notwendigkeit der Motivierung der Lernenden sehen, so sind nur in Ausnahmefällen Anzeichen für eine zielgerichtete, strukturierte Ansprache der von Jones genannten Faktoren zu erkennen. Vielmehr wird in erster Linie auf die Kategorien Interesse und Nützlichkeit abgezielt, indem etwa Spiele eingebaut oder lebensweltlicher Wortschatz behandelt wird. Nur David sticht hier durch seine Einsicht, dass die Lernmotivation der Lernenden durch den Unterricht geprägt wird und durch die durchgängige Erhebung und Thematisierung der Bedürfnisse und Lerngewohnheiten und sein strukturiertes Vorgehen bei der WSA hervor.

Die Rolle der Lehrwerke

Bereits Köster (2010: 1026) kritisiert eine Vernachlässigung der Wiederholungsphase bei der WSA in den DaF-Lehrwerken und bemängelt eine fehlende Systematik in Bezug auf die WSA auch in den meisten Übungsbüchern. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch die vorliegende Untersuchung. Die Befragten sehen und verwenden die Lehrwerke als wichtige, jedoch auch verbesserungsbedürftige Orientierungshilfen. Im DaF-Kontext an den Hochschulen in Taiwan bilden Lehrwerke das Fundament für den Unterricht, und die Lehrpläne, nach deren Vorgaben die LK ihren Unterricht gestalten, sind an ihnen ausgerichtet:

In fact, textbooks might not only determine course syllabuses (i.e. the course content) but might also act as a substitute for the curriculum as a whole (i.e. course content plus all other aspects of courses and programs, including, for example, methodology and assessment and the relationships among courses) (Parchwitz 2015: 280).

Im Einzelnen sind es die von den Lehrwerken bereits vorgenommene und in der Regel auf die Niveaustufen des GER ausgerichtete Auswahl von WS, die visuellen Hilfen für die Einführung, die Einbindung von digitalen Medien, die den WS auf unterschiedlichen Kanälen darbieten, Übungen mit Wort-Text- und Wort-Bild-Zuordnungen, Spiele, lektionsweise Zusammenfassungen des WS, die Wiederaufnahme von WS und die Vorstellung wortschatzbezogener Lernmethoden die besonders im zielsprachenfernen DaF-Unterricht in Taiwan als wichtige Stütze bei der WSA wahrgenommen werden. Gleichzeitig werden jedoch auch Defizite in den Lehrwerken angesprochen, so die zu seltene Präsentation von WS in semantischen, phonologischen, syntaktischen, morphologischen und pragmatischen Kategorien wie Wortarten, Wortfamilien, Wortfeldern und Kollokationen, das Fehlen von Checklisteneinträgen für den behandelten WS am Ende einer Lektion, ein unzureichendes Angebot an wortschatzbezogenen Übungen sowie eine allzu starke Konzentration auf die Einführung von WS unter Vernachlässigung der Phasen der Festigung, Anwendung und Leistungsmessung. Insgesamt erhoffen die befragten LK sich hier eine stärkere Entlastung von den Lehrwerken, was wohl auch mit ihrer **Suche nach Orientierung**, dem **Ausgleich von Wissenslücken** und einer erhofften **Anleitung in Bezug auf die WSA** zusammenhängt. Die Frage, inwieweit die LK die Lehrwerke tatsächlich auch so einsetzen, wie sie konzipiert wurden, und ihren Unterricht auf die Lernenden und auf

kommunikative Kompetenzen ausrichten, wird bereits von Parchwitz gestellt (2015: 280).

Die affektive Ebene von WSA

Auf einer affektiven Ebene ist WSA in den erhobenen Lehrendenkognitionen trotz des mit ihr verbundenen hohen zeitlichen und kognitiven Aufwands – so geht die Spracherwerbsforschung davon aus, dass Lernende bis zu 50 Kontakte zur Aufnahme eines Wortes in ihren Mitteilungswortschatz benötigen (vgl. Nodari 2006: 4) – und der in den Aussagen der Befragten mehrfach zum Ausdruck kommenden wahrgenommenen Reserviertheit der Lernenden gegenüber der für das Erlernen notwendigen Beschäftigung mit WS häufig auch mit Spaß verbunden, denn wer mit Spaß lernt, lernt aus ihrer Sicht auch besser. Die mit diesem Begriff verbundenen Aspekte umfassen

- das **Interesse und Vergnügen an der Lernsituation und den Lerninhalten**,
- die **affektive Betroffenheit** in Bezug auf den vermittelten WS,
- die **Herausforderung** des Explorierens und der Bedeutungserschließung (vgl. hierzu auch das Konzept der *Zone der nächsten Entwicklung* Wygotskis 1934/2002),
- den **lebensweltlichen Bezug** und den Rückbezug auf **eigenkulturelle Erfahrungen**,
- die Verwendung in **handlungsorientierten Szenarien** (vgl. das Konzept des *Task-based-Learnings* bei Ellis 2019),
- die **audio-visuell ansprechende Gestaltung** von Lernmaterial,
- die **Bewusstmachung bereits vorhandener Kenntnisse**,
- die Möglichkeit zum **selbstgesteuerten und kreativen Lernen** (vgl. Bönsch 2006),
- die **Einbeziehung der eigenen Interessen**,
- die Erfahrung von WS in **kollaborativen Übungsformen** (z.B. Stationenlernen),
- die **Einbeziehung spielerischer Elemente** und authentischer Spiele (Montagsmaler, Aus die Maus, Kreuzworträtsel, Quartett, Memory, Schiffe versenken) und
- **Abwechslung** in Bezug auf Inhalte, Formate und Sozialformen, aber auch
- die Wahrnehmung von **Begeisterung und Engagement bei der LK** und
- **klare Unterrichtsstrukturen**.

Dem gegenüber stehen Lernszenarien, die den Spaß deutlich mindern. Hier werden

- **Frontalunterricht**,
- **Vokabeltests**,
- **fehlende Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen** der Lernenden,
- **stures Festhalten an den Vorgaben** der Lehrwerke und Lehrpläne,
- **überhöhte Konzentration auf Behandlung grammatischer Strukturen** und

5. Diskussion und Einordnung der Ergebnisse

- die **übertrieben ausgedehnte Sezierung von Lehrbuchtexten** angeführt.

Tipps und Hilfestellungen zur WSA

Funk (vgl. 2017) gibt im Rahmen seiner Mini-Videoserie in Bezug auf die WSA auf der Grundlage empirischer Forschung vielfache Tipps und Hinweise für das Vermitteln und Erlernen von WS, bei denen die Struktur und Organisation von WS im mentalen Lexikon berücksichtigt und gezielt angesprochen wird. Einige dieser Hinweise werden auch von den LK in der vorliegenden Untersuchung beherzigt. Als ersten Schritt zu einer Verbesserung der WSA empfiehlt Funk zunächst, die bislang benutzten WS-Lernmethoden der Lernenden zu erheben, um so gezielter Hilfestellungen geben zu können. Auch von den Befragten in der Untersuchung wird hier auf die **bisherigen Lernmethoden als Anknüpfungspunkte für eine Erweiterung** hingewiesen, ausführlich geht jedoch nur David auf diesen wichtigen Schritt der WSA ein. Die Bedeutung des **Aufbauens und Aufzeigens von Netzen und Verbindungslinien** zwischen Wörtern, die Funk ebenfalls als wichtige Strategie anführt, ist allen Befragten bewusst und wird auch von ihnen in unterschiedlicher Ausprägung im Unterricht eingesetzt. So arbeiten sie mit Wortfeldern und Wortfamilien, behandeln WS in Kollokationen und bilden vielfältige Kategorien semantischer, pragmatischer, phonologischer und morphologischer Art. Auch das Schreiben von Sätzen und Geschichten mit dem neuen WS, wodurch der WS durch die Bildung von Assoziationen eingebunden und so gefestigt werden kann, wird von den Befragten als sinnvolle Maßnahme angesehen und im Unterricht umgesetzt. Die Verwendung des Handys als Werkzeug für die WSA, die Funk darüber hinaus empfiehlt, spielt bei den Befragten hingegen kaum eine Rolle, und die Wahrnehmung beschränkt sich diesbezüglich auf die Möglichkeiten der **Verwendung von Sprachlern- und Wörterbuch-Apps** und der im jeweiligen Lehrwerksverbund eingeschlossenen **Audio- und Videomaterialien**. Dies hat sicherlich auch damit zu tun, dass erst in den vergangenen drei bis vier Jahren in den Lehrwerken vermehrt diesbezügliche Übungsformate zu finden sind (vgl. hierzu etwa die Verweise Kuhns 2021: 36 auf die Einbeziehung von Textnachrichten, Messenger-Diensten und Sprachnachrichten). Der Selbstanspruch Davids, stets informiert und aktuell zu bleiben, sich also auch mit neuen Werkzeugen und ihren Einsatzmöglichkeiten in Bezug auf die WSA zu befassen, weist hier sicherlich in die richtige Richtung. Funk nennt in diesem Zusammenhang etwa die Verwendung des Handys beim Erlernen von Zahlen, den Einsatz der Wetter-App für verschiedene Orte, den Bahn-Navigator für Abfahrtszeiten und Orte und die Diktierfunktion beim Aussprachetraining. Eine Vorgehensweise die Funk aufgrund der vernetzten Anlage des mentalen Lexikons kategorisch ablehnt, die jedoch bei den Befragten durchaus auf starken Anklang stößt und als hilfreiche Methode angesehen wird, ist das **Lernen mit Hilfe von Vokabellisten**, in denen einzelne Wörter in zweisprachigen Gleichungen ohne Zusammenhang aufgelistet sind. Diese Sichtweise spiegelt sich zum Teil auch in der Fachliteratur wider, wo, ähnlich der Vorgehensweise von Carmen und Deborah, die Vokabellisten als formative Maßnahmen zu einer ersten Sicherung grundlegender WS-Kompetenzen

einsetzen, zumindest für ein erstes Behalten von neuem WS auch das Lernen mit zweisprachigen Vokabellisten durchaus als erfolgversprechende Maßnahme angeführt wird (vgl. Scherfer 2003: 281-282).

In Bezug auf den Ausbau der WS-Kenntnisse der Lernenden wird von den Befragten neben der Bedeutung **unterrichtlicher und häuslicher Beschäftigung mit lehrwerksbezogenem WS** in Form von Übungen und WS-Listen, der Notwendigkeit zur **Vermittlung von wortschatzbezogenen Lernmethoden** sowie der **Durchführung regelmäßiger Tests** zur Überprüfung des Lernstands und als formative Maßnahme zur Festigung vor allem auf die Bedeutung **extensiver Lektüre** und den **mündlichen Austausch im Gespräch** verwiesen. Tschirner (vgl. 2021: 21) verweist hier im Zusammenhang mit dem Wortschatzerwerb durch Lesen darauf, dass bei der richtigen Textauswahl – 90-95% der Wörter in einem längeren Text sollten mindestens bekannt sein (vgl. Schmitt und Schmitt 2014) – die für den nachhaltigen Erwerb von WS-Wissen benötigten Kontakte mit einem Wort auf einen einstelligen Bereich reduziert werden können (vgl. Schmitt 2008: 348). Apeltauer (vgl. 2010: 833) betont in diesem Zusammenhang die große Bedeutung, die eine ausreichende Versorgung mit Sprachdaten und die regelmäßige Wiederholung von einmal vermitteltem WS für die Ausbildung der Lernaltersprache und die Festigung und Erweiterung von WS-Kenntnissen haben. Vernachlässigungen in diesem Bereich können die natürlichen Tendenzen von Lernaltersprachensystemen zu Verfestigungen und Rückbildungen auch von deklarativen und prozeduralem WS-Wissen fördern.

Daneben sehen die Befragten auch den Nutzen von **WS-Kategorisierungen** nach semantischen, morphologischen und grammatischen Gesichtspunkten, die **Kontextualisierung von Wörtern** in Paaren, Sätzen oder Textzusammenhängen, die **kreative Verwendung** in eigenen Satzgefügen und Texten in mündlicher und schriftlicher Form, das **Ausprobieren einer möglichst großen Vielfalt an verschiedenen Lernmethoden**, die **Reflexion über die eigenen Lerngewohnheiten** sowie die **Einbeziehung möglichst aller Sinnesmodalitäten** als hilfreiche Strategien für die WSA an.

Die LK sehen sich dabei in der Pflicht, ihren Lernenden das Erlernen und Behalten von WS durch **Hilfestellungen und Unterstützungsmaßnahmen** zu erleichtern. Neben der Einführung und Einübung von WS geht es dabei auch um die **Vermittlung von WS-Lernmethoden**.

Problemlösung bei der WSA

Bei der Problembewältigung in Bezug auf die WSA spielen aus Sicht der Befragten vor allem eine

- **akribische Vorbereitung,**
- **eine angemessene Flexibilität,**

5. Diskussion und Einordnung der Ergebnisse

- die **Einbeziehung und Nutzung digitaler Werkzeuge und Materialien**,
- die **Aktualisierung und der Ausbau der eigenen fachlichen Kompetenzen**,
- die Bereitschaft, beispielsweise im Kollegium, **Hilfe zu suchen**,
- die **Vereinfachung oder Vorentlastung** schwieriger Texte,
- das **Eingehen auf die Bedürfnisse der Lernenden** sowie die
- **regelmäßige Reflexion** über den eigenen Unterricht und mit den Lernenden zusammen über die WSA

eine entscheidenden Rolle. Darüber hinaus werden

- das **Anknüpfen an bekannte Strukturen**,
- die **Einbettung in einen Zusammenhang** sowie eine
- **affektive Unterstützung** in Form von Emotion

ebenfalls als hilfreich für den Umgang mit WS im Unterricht angesehen. All diesen Maßnahmen haben aus Sicht der Befragten eine positive Wirkung auf den Umgang mit WS und WSA. Bei den von den befragten LK als hilfreich angesehenen Praktiken kann somit zwischen solchen, die auf die LK selbst und solchen, die auf die Lernenden ausgerichtet sind, unterschieden werden. Diese sind in Tab. 8 zusammengefasst.

Tab. 8: Hilfreiche Praktiken aus Sicht der Befragten

<p style="text-align: center;">hilfreiche Praktiken für Lehrkräfte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • regelmäßige Selbstreflexion, akribische Vorbereitung, angemessene Flexibilität, • Aktualisierung der eigenen fachlichen Kompetenzen, • Austausch im Kollegium, • Eingehen auf Bedürfnisse der Lernenden; • Anknüpfen an bekannte Strukturen, • Erhebung und Thematisierung von WS-Lernmethoden, • Vorentlastung schwieriger Texte, • Einbettung von WS in Kontexte, • Aufbauen und Aufzeigen von WS-Netzen und Verbindungslinien zwischen Wörtern, • Verknüpfung von WS mit Emotion, • Nutzung elektronischer Hilfsmittel, • Verwendung bilingualer Vokabellisten, • Vermittlung wortschatzbezogener Lernmethoden, • Regelmäßige Durchführung von Wortschatztests
<p style="text-align: center;">hilfreiche Praktiken für Lernende</p>	<ul style="list-style-type: none"> • extensive Lektüre, • mündlicher Austausch, • WS-Kategorisierungen (semantisch, morphologisch, grammatisch), • Kontextualisierung in Paaren, Sätzen, Texten, • kreative Verwendung (mündlich und schriftlich), • Ausprobieren verschiedener Lernmethoden, • Einbeziehung aller Sinne, • Reflexion der eigenen Lerngewohnheiten

5.2 Einflussfaktoren

FF2: Welche Faktoren beeinflussen aus Sicht der DaF-Lehrenden an den Hochschulen in Taiwan die Entscheidungen in Bezug auf die Wortschatzarbeit?

So breitgefächert wie die Lehrendenkognitionen sind auch die Einflussfaktoren, die auf diese einwirken. Hier kann zwischen inneren und äußeren Einflüssen unterschieden werden. Es geht dabei um die eigenen Erfahrungen mit WS und WSA in der **persönlichen Lern-/Lehrbiografie**, die sich daraus ergebenden sprachlich-fachlichen und pädagogisch-didaktischen **Grundlagenkenntnisse** sowie um die **Vorgaben, Angebote und Zielsetzungen** auch von Seiten der Institution und der Lehrwerke und um die **Wahrnehmung der Lernenden** und ihrer Autonomie. Schon Caspari (2003) kommt in ihrer Untersuchung zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrkräften zu dem Schluss, dass besonders die eigenen schulischen Lernerfahrungen die berufliche Praxis von LK prägen. Die zentralen Überzeugungen von LK zeichnen sich demnach durch eine hohe Änderungsresistenz aus. Auch Weimer-Stuckmann (2014) betont, wie an anderer Stelle bereits erwähnt, dass die subjektiven Sichtweisen der LK im Zusammenspiel der fünf Komponenten *Lehrerpersönlichkeit, Bildungskontext, Lernende, Lehrwortschatz* und *wissenschaftlicher Begründung* konstruiert werden, die wiederum durch ihre jeweilige räumliche und/oder zeitliche Gebundenheit Veränderungen unterworfen sind und kommt in ihrer Untersuchung mit LK an einer kanadischen Universität zum Erlernen und zur Vermittlung von WS zu dem Ergebnis, dass die subjektiven Sichtweisen von Lehrenden dem Einfluss von vier Bereichen unterliegen: 1. eigene **Vorerfahrungen** mit dem Erlernen von WS aus der Lernendenperspektive, 2. vor- und nachbereitende **Reflexion** von Handlungen im Unterricht, 3. **Vorbilder** und 4. akademische Quellen beruflicher **Fortbildung**. Die entscheidende Rolle spielen dabei nach Weimer-Stuckmann die eigenen Vorerfahrungen in der persönlichen Lernbiografie. Dieses Ergebnis stimmt mit den Erkenntnissen Borgs (2003, 2009) überein, der sie um den Aspekt der Reaktionen von Lernendenseite im eigenen Unterricht ergänzt. Auch in meiner Untersuchung lassen sich Hinweise auf diesen besonders prägenden Einfluss der Vorerfahrungen in der persönlichen Lernbiografie auf die Entscheidungen von LK bezüglich der WSA feststellen – sei es als Nachahmung oder als Gegenreaktion –, und auch die Reflexion von unterrichtlichem Handeln, einzelne Vorbilder und das Erleben von Fortbildungsmaßnahmen spielen bei den Befragten eine Rolle. Hinzu kommen die Wahrnehmung der bei der WSA beteiligten Ressourcen und Akteure mit ihren Erwartungen und Zielen (B2, B4) aber auch ihrem Handeln (K3, K4), sowie die persönliche Einschätzung der Bedeutung von WSA (B3) und letzten Endes auch der Grad der Zufriedenheit und Selbstverwirklichung (K5), die allesamt direkt oder indirekt in einem fortlaufenden Prozess auf den Grad der Orientierung der LK einwirken und über Prozesse der Suche und des Austauschs den Umfang und den Inhalt der WSA mitbestimmen.

In der bereits erwähnten Untersuchung zur WSA im Englischunterricht in Hongkong und in China von Gao und Ma (2011) ergaben sich vier Kategorien von Überzeugungen zur WSA: **Lehrinhalte**, **Lehransatz**, **Lehrziele** und **Lehrmittel**, die durch meine Untersuchung bestätigt und ergänzt werden konnten. So sind Lehrinhalte, Lehransatz und Lehrziele innerhalb meiner Concept Map mit dem empfundenen Grad der Orientierung als Kernkategorie Teil des Bedingungsgefüges B3 (Einschätzung und Vorgehen) und finden sich auch in dem Handlungsbereich der Suche H2 und den Konsequenzen K2 (Reflexion, Fokussierung & Neuorientierung) wieder. Die Lehrmittel bilden einen Teil der Ressourcen B4 (Wahrnehmung der Ressourcen) und sind ebenfalls Teil der Suche H2 und der Konsequenzen K2 (Reflexion, Fokussierung, Neuorientierung). Da bereits im Rahmen der Vorstellung der entwickelten Abstraktion ausführlich auf diese Einflüsse eingegangen wurde, sollen sie an dieser Stelle nicht weiter erläutert werden. Stattdessen soll der Blick im Folgenden auf die Hindernisse und Probleme gelenkt werden, die die WSA erschweren.

5.3 Hindernisse und Probleme bei der WSA

FF3: Auf welche Hindernisse und Probleme stoßen DaF-Lehrende an den Hochschulen in Taiwan bei der Wortschatzarbeit?

WSA wird von den Befragten insgesamt als eher schwierig angesehen, und dies sowohl für die Lernenden als auch für die LK selbst. Angesichts von **Umfang**, **Mehrdeutigkeit** und **fehlender Systematik** des zu lernenden WS des Deutschen fühlen die Lernenden sich häufig überfordert und lernen nur punktuell auf Tests und Prüfungen hin, während die LK sich immer wieder auf die **Suche** nach neuen und interessanten, die Lernenden zur aktiven Mitgestaltung des Unterrichts anregenden Möglichkeiten der WSA begeben müssen.

Die Faktoren, die aus Sicht der Befragten die WSA an den Hochschulen in Taiwan behindern und für Probleme sorgen, lassen sich in innere und äußere Einflüsse unterteilen. Zu den inneren Einflüssen zählen Faktoren der **Selbst- und Fremdwahrnehmung**, der **sprachlichen und fachlichen Kompetenz** sowie der **sozialen Einbindung**, während die äußeren in erster Linie durch **Vorgaben und Erwartungen** definiert sind. Die Einflussfaktoren Vorgaben und Erwartungen, Wissen und Kompetenzen, Lernhaltung und -motivation lassen sich in dieser Reihenfolge den Akteuren Institution, LK und Lernende zuordnen und sollen im Folgenden nacheinander genauer dargestellt werden.

Vorgaben und Erwartungen: Die Rolle der Institution Hochschule

Die LK werden in ihrer sozialen Rolle tagtäglich mit Vorgaben und Erwartungen von Seiten ihres Arbeitgebers konfrontiert. Mit Dahrendorf (2006) und Schimank (2010) lassen sich die Erwartungen in Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen aufteilen, die mit jeweils unterschiedlichen Sanktionen assoziiert sind. Zu den Muss-Erwartungen für DaF-

5. Diskussion und Einordnung der Ergebnisse

LK an den Hochschulen in Taiwan gehören die Verpflichtung, seinem Lehrdeputat nachzukommen und daneben auch, zumindest im Falle von Vollzeitlehrkräften, in angemessenem Maße Forschung zu betreiben und zu veröffentlichen, regelmäßige Sprechstunden abzuhalten, sich im Rahmen der universitären Selbstverwaltung an der Arbeit in Hochschulgremien zu beteiligen und Studierenden in beratender Funktion zur Seite zu stehen. Da das Funktionieren des Hochschulbetriebs auf die Erfüllung dieser Erwartungen angewiesen ist, ist bei wiederholter Nichterfüllung mit negativen Sanktionen von Hochschuleseite zu rechnen, bei Erfüllung jedoch nicht mit positiven. Die Soll-Erwartungen stellen eine schwächere Form der mit der Tätigkeit als LK verbundenen Pflichten dar. Hierzu zählen etwa Pünktlichkeit, angemessene Unterrichtsvorbereitung, das Einhalten des Lehrplans und die verständliche Vermittlung von Lerninhalten. Während bei anhaltender Erfüllung dieser Erwartungen mit positiven Sanktionen gerechnet werden kann, wird Nichteinhaltung zumindest im direkten sozialen Umfeld, also etwa im Kreis des Kollegiums am Institut zu Formen negativer Sanktionen führen, zumal das Kursangebot vielfach eine gewisse Absprache und Kooperation zwischen den LK erfordert. Die dritte Gruppe von Erwartungen sind Kann-Erwartungen. Hierzu gehören etwa Bemühungen, die Lernfreude und Lernmotivation der Studierenden zu stärken, eine abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts, das Erstellen und Teilen eigener Lehr- und Lernmaterialien, die Vermittlung von Lernstrategien und -techniken, Tipps und Hinweise auf hilfreiche Werkzeuge, die Förderung einzelner Lernender ihren Bedürfnissen entsprechend, die Berücksichtigung studentischer Interessen in der Unterrichtsgestaltung, der fachliche Austausch mit anderen LK, sowie das persönliche Engagement im extracurricularen Bereich – beispielsweise durch die Organisation zusätzlicher Veranstaltungen für die Lernenden. Da Kann-Erwartungen in den freiwilligen Bereich der Erwartungen fallen, führen sie bei Nichterfüllung in der Regel nicht zu negativen Sanktionen. Ein positives Auffallen durch persönliches Engagement führt jedoch zu positiven Reaktionen der Anerkennung, wie etwa bei Carla (vgl. 23), die aufgrund ihres Engagements als LK und ihrer Experimentierfreude hinsichtlich der Wahl der Unterrichtsmethodik mehrfach ausgezeichnet wurde.

Gerade die für die vorliegende Untersuchung relevanten Aspekte der Unterrichtsorganisation und -durchführung, der Unterstützung der Lernenden durch Vermittlung von Lernmethoden und durch eine ansprechende Vielfalt an Unterrichtsmethoden, an Inhalten und Sozialformen gehören somit zum Bereich der Kann-Erwartungen und sind den Muss- und Soll-Erwartungen in ihrer Bedeutung untergeordnet. Für die LK bedeutet dies, dass sie sich in erster Linie auf die Erfüllung der Muss- und Soll-Erwartungen konzentrieren müssen, um schwerwiegenden negativen Sanktionen zu entgehen, und die Entscheidung ob und inwieweit sie sich im Unterricht tatsächlich engagieren und ihren Lernenden mit Unterstützungsmaßnahmen zur Seite stehen, sowohl von ihren zeitlichen Möglichkeiten als auch von ihren persönlichen Erwartungen und Zielen und ihren diesbezüglichen didaktischen Kompetenzen abhängen.

So ist es kein Wunder, dass auch im Rahmen der vorliegenden Befragung, wie schon bei Parchwitz (2015), die Erwartungen der Hochschule bezüglich Forschungsarbeit, Lehrdeputat und universitärer Selbstverwaltung als zeitraubende Faktoren, die den LK wenig Zeit für eine persönliche Beschäftigung mit didaktischen Belangen wie der WSA lassen, angeführt werden, und auch die als Soll-Erwartung einzustufende Erwartung, dass die LK am Institut im DaF-Unterricht auf Chinesisch unterrichten, stellt zumindest keinen positiven Einfluss auf die WSA dar. Darüber hinaus stellen auch institutsinterne übertriebene Absprachen zur Aufteilung von Kursinhalten zwischen Mitgliedern des Kollegiums sowie allzu straff aufgestellte Lehrpläne ein Problem dar, da sie die LK in ihrem Entscheidungsfreiraum zur Ausgestaltung des Unterrichts einschränken, jedoch nicht gleichzeitig zu einer Entlastung, sondern häufig sogar zu einem Mehraufwand bzw. zu größerem Zeitdruck führen, da die LK so in ihrer Progression gegenseitig voneinander abhängen und, wie David (vgl. 9, 91) es ausdrückt, den Lernstoff nur noch „durchpeitschen“ können und die Lernenden so mit Deutsch förmlich „erschlagen“ werden. Dass dadurch ebenfalls die Möglichkeiten zur Planung, Reflexion und Durchführung sinnvoller WSA behindert wird, ist einsichtig.

Fehlende sprachliche und fachliche Kompetenz der LK

Sowohl die sprachlichen als auch die didaktisch-methodischen Kompetenzen der LK werden mehrfach als Hindernis bei der WSA angeführt. Sind es bei Carmen fehlende WS-Kenntnisse im Bereich des Deutschen, die ihr den Umgang mit unvertrautem WS erschweren, so empfindet Dagmar ihre Kompetenz im Chinesischen, der ihr aufgezwungenen Unterrichtssprache, als unzureichend, Carla spricht von ihrem Problem beim Auseinanderhalten von deutschen Wörtern mit ähnlicher Bedeutung und David beklagt, dass seine taiwanischen Kolleginnen und Kollegen ihn in fachbezogenen Diskussionen nicht verstehen. Auch Mängel im Bereich der fachlichen Kompetenz treten in den Befragungen zutage, was angesichts der Tatsache, dass nur Christine als einzige Befragte Aspekte der WSA auch als Teil ihrer Ausbildung zur DaF-Lehrerin kennengelernt hat, während bei den anderen auch im Deutschstudium WS und WSA stets eine stark untergeordnete Rolle spielte und kaum thematisiert wurde, nicht verwundert.

Carla (vgl. 117, 131) spricht darüber hinaus von Kolleginnen und Kollegen, denen didaktische Kompetenzen im Umgang mit Medien im Unterricht fehlen oder die aufgrund ihrer Technikscheu auf die Verwendung von digitalen Hilfsmitteln verzichten. Christine (vgl. 25, 30) verweist auf die Tatsache, dass die meisten DaF-LK in Taiwan keine Ausbildung im Fach DaF durchlaufen haben und WSA deshalb nicht ernstnehmen. David (vgl. 9, 17, 21, 23) sieht hier ein systemisches Problem und spricht von schlechtem Unterricht, in dem die Lernenden nichts lernen, da die LK sich auf den Bereich der Grammatik zurückziehen und Tests als Druckmittel einsetzen (vgl. 92), und den Lernenden am Ende des Semesters dann die Basiskenntnisse fehlen (vgl. 91). Unter den Befragten haben nur Carla, David und Christine sich intensiver mit der Thematik WSA befasst und versuchen ihr Wissen und ihre Erkenntnisse in ihrer methodisch-didaktischen

5. Diskussion und Einordnung der Ergebnisse

Ausgestaltung des Unterrichts umzusetzen. Auffallend ist hier, wie häufig diese drei Befragten ihren Kolleginnen und Kollegen Kenntnisse und Fertigkeiten im sprachlichen, im fachlichen und im pädagogisch-didaktischen Bereich, die auch die WSA betreffen, absprechen. Angesichts ihrer eigenen reflektierten Beschäftigung mit der WSA in Forschung und/oder Lehre scheinen ihnen die Mängel bei den anderen um so eklatanter zu erscheinen.

Passive, distanzierte Haltung der Lernenden und niedrige Lernmotivation

Auch bei der zweiten wichtigen Bezugsgruppe der LK, den Lernenden selbst, auf die die WSA ausgerichtet ist, werden von den Befragten hinderliche Einflussfaktoren in Bezug auf eine sinnvolle WSA wahrgenommen. In erster Linie geht es in diesem Fall um die Wahrnehmung einer passiven Lernhaltung, die Eigeninitiative und Rückmeldungen vermissen lässt und die Verantwortung für den Unterrichtsablauf und die Lernprogression den LK zuschreibt sowie um Probleme mit einer als unzureichend wahrgenommenen Lernmotivation. Die Lernenden, die oft keine Hausaufgaben machen, zu spät kommen oder fehlen und auch den WS nicht selbst lernen, müssen aus Sicht der Befragten in ihrer Einstellung und Motivation gestärkt und aktiviert werden. Der Schwerpunkt der WSA müsste so gesehen eigentlich im Unterricht liegen. Dies ist jedoch nur in beschränktem Maße möglich und tatsächlich der Fall, da die Befragten von den Lernenden in der Mehrheit erwarten, dass sie sich auch zu Hause in Eigenarbeit mit dem Lernstoff beschäftigen und sich WS mit den ihnen am sinnvollsten erscheinenden Methoden aneignen. Die Lernenden jedoch neigen in der Wahrnehmung der LK dazu, in der Überzahl zu Hause nur auf Prüfungen hin zu lernen, so dass die Behaltensleistung in Bezug auf den WS nur dann angemessen sein kann, wenn im Unterricht umfangreiche Gelegenheiten zur Festigung, Wiederholung und Anwendung gegeben sind. Insgesamt führt dies dazu, dass die LK die Leistungen der Studierenden im Bereich WS in Tests und Prüfungen dann als unzufriedenstellend einstufen (vgl. Dagmar, 357-359; Carmen, 353; Deborah, 65; Christine, 9; David, 77, 80). Um diese Ergebnisse besser einordnen zu können, lohnt es sich, einen Blick auf eine etwas veraltete Chimäre zu werfen, die sowohl in der Fachliteratur als auch in den Köpfen vieler Lehrender präsent ist: die des chinesischen oder asiatischen Lernenden, seiner traditionellen Lerngewohnheiten und der damit verbundenen traditionellen Vorgehensweisen asiatischer Lehrkräfte. Gemeint sind hiermit eine Fokussierung auf Oberflächenstrategien und das Auswendiglernen von in erster Linie deklarativen Wissensschätzen einerseits und eine entsprechende stark lehrerzentrierte Ausgestaltung des Unterrichts andererseits. Als Ursachen werden neben gesellschaftlichen Konventionen starre, konfuzianisch geprägte Bildungstraditionen und die Ausrichtung der Lernenden auf bestimmte Karriereziele, für die etwa bestimmte Prüfungen bestanden werden müssen, angeführt. Auch in der vorliegenden Untersuchung kommt diese Vorstellung vom konfuzianisch geprägten asiatischen Lerner (*Confucian heritage learner*, vgl. Biggs 1996) verschiedentlich zum Ausdruck und wird, wie schon Merkelbach 2011 feststellte, von den LK häufig als Begründung für Probleme mit der Aktivierung der Lernenden im eigenen stark lehrerzentrierten Unterricht ins Feld geführt.

Passivität und fehlende Autonomie werden als Hindernisse bei WSA angesehen, zugleich jedoch allzu oft als typisches Charakteristikum chinesischsprachiger Lerner hingenommen. Gleichzeitig gibt es in den Kognitionen der LK jedoch auch Hinweise darauf, dass diese Einschätzung nicht durchgehend als zutreffend angesehen wird. So verweist Dagmar etwa auch auf ihre im Gegensatz zu Taiwan sehr positiven Erfahrungen mit der aktiven Mitarbeit von Lernenden in anderen chinesischsprachigen Kontexten und David weiß, dass sich durch abwechslungsreiche Ausgestaltung des Unterrichts und Einbeziehung der Bedürfnisse und Interessen der Lernenden ein Unterricht mit „Workshopcharakter“ gestalten lässt, in dem sich die Lernenden gern beteiligen.

Dass die verallgemeinernde Typisierung des Lernverhaltens asiatischer Lernender mit der Fokussierung auf Oberflächenstrategien und das Auswendiglernen von rein deklarativen Wissensstrukturen zumindest fragwürdig ist, wird bereits seit den 1990er Jahren auch durch Studien belegt (Mitschian 1991; Chan 2000). Auch das sehr gute Abschneiden von asiatischen Lernenden in den PISA-Studien (vgl. OECD 2007, 2012) wirft hier ein scheinbares Paradox auf. Kember (1996, 2000, 2016) kommt in diesem Zusammenhang zu dem Schluss, dass es ein Kontinuum von der Abspeicherung oberflächlicher Wissensmerkmale hin zum Bemühen um ein tieferes Verständnis geben muss und Lernende aus asiatischen Ländern eher zu intermediären Lernansätzen neigen, die bei der Beobachtung häufig als oberflächliches Auswendiglernen missverstanden werden. Auf die vorliegende Untersuchung bezogen bedeutet dies, dass die wahrgenommene Passivität und fehlende Autonomie auf Seiten der Lernenden nicht als direkte Folge bestimmter Lerntraditionen angesehen werden kann. Wo, wie Carmen im Interview anmerkt, die meisten Lernenden „brav“ ihren Pflichten nachgehen und fast alle Hausaufgaben machen“, oder sich, wie Christine sagt, „bei den Lernaktivitäten nach den Vorgaben der Lehrkraft [richten]“, brauchen sie natürlich entsprechend „vitale Lehrkräfte, die sie ein bisschen pushen“ (Christine, 112), oder, in anderen Worten, Lehrkräfte, die Wert legen auf eine aktive Mitarbeit und auf ein ausreichendes Maß an Autonomie der Lernenden.

5.4 Das ideale Umfeld

FF4: Wie müsste aus der Sicht der DaF-Lehrenden an den Hochschulen in Taiwan ihr Arbeitsumfeld beschaffen sein, um eine möglichst effektive und effiziente Wortschatzarbeit gewährleisten zu können?

Bezüglich dieser vierten Forschungsfrage nach einem idealen beruflichen Umfeld für die WSA war besonders die das Interview abschließende Frage nach den Idealvorstellungen für die WSA in Taiwan von Bedeutung. Die Antworten auf diese Frage befassten sich mit drei unterschiedlichen Aspekten des DaF-Unterrichts. Es ging dabei um Möglichkeiten zur

- **Steigerung der Authentizität von Lernsituationen**, um die

5. Diskussion und Einordnung der Ergebnisse

- **Qualifikation von DaF-Lehrkräften** und Aspekte des **fachbezogenen Ideen- und Materialienaustauschs** innerhalb des Kollegiums sowie um die
- **Organisation von WSA in Lehrwerken und im Unterricht.**

Annäherung an authentische Lernumgebung

Im zielsprachenfernen Taiwan ist der DaF-Unterricht geprägt durch die Abwesenheit des Deutschen im Alltag der Lernenden. DaF-Unterricht sollte hier mit seinen Einschränkungen und Möglichkeiten ernst genommen und nicht als DaZ-Unterricht missverstanden werden. Die „reale Umwelt“ (vgl. Carla, 351) fehlt, und die LK sind bei der Ausgestaltung des Unterrichts im Sinne einer Annäherung an eine authentische zielsprachliche Lernumgebung neben ihrem eigenen Ideenreichtum vor allem auf analoge und digitale Medien und Materialien angewiesen. Abhilfe kann hier aus Sicht der befragten LK durch eine Verstärkung internationaler Kontakte und Austauschmöglichkeiten mit deutschsprachigen Menschen in Form von Auslandsaufenthalten und Austauschprogrammen geschaffen werden. Daneben wird auf die Einbeziehung und Nutzung sozialer Netzwerke und die Einstellung von mehr muttersprachlichen LK verwiesen, und auch eine stärkere Einbeziehung authentischer Texte und Materialien sowie die Förderung extensiver Leseangebote wird gefordert.

Qualifikation und Austausch

WSA im DaF-Unterricht kann aus Sicht der LK immer nur so effektiv und effizient sein, wie die Kenntnisse und Kompetenzen der LK es erlauben. Daher wird auch die Qualifikation der in der Regel fachfremden, nicht im Bereich DaF ausgebildeten LK in den Antworten thematisiert und eine Verbesserung in der Ausbildungssituation auch von angehenden DaF-Lehrkräften mit einer stärkeren Berücksichtigung der WSA gefordert. Christine geht hier angesichts der von ihr bei anderen wahrgenommenen Mängel sogar soweit, sich selbst für Fortbildungen in diesem Bereich zur Verfügung stellen zu wollen (vgl. Christine, 122). Daneben wird auch die Hoffnung auf Kooperation und Arbeitsteilung im Kollegium bei der Erstellung von Wortschatzlisten ausgedrückt (vgl. David, 97)

Lehrwerke und Prüfungen

Ein weiterer für die WSA bedeutender Bereich, der noch als defizitär angesehen wird, betrifft die Lehrwerke, die durch ihre strukturellen und inhaltlichen Vorgaben oftmals sowohl die Auswahl des behandelten WS als auch die Übungsformate bestimmen, aus Sicht der Befragten jedoch noch zu wenig Material für die WSA bieten. So erhoffen sich die Befragten grundsätzlich eine stärkere Entlastung durch eine größere Berücksichtigung von WSA in den Lehrwerken. Gefordert werden eine größere Vielfalt bei den Übungsformen sowie mehr konkrete Anwendungsszenarien und authentische Situation in den Aufgaben und Übungen für die Einübung und Anwendung des neuen WS, mehr wortschatzbezogene Spiele, Checklisten auch für den WS am Ende jeder

Lerneinheit und chinesische Übersetzungen in den Wortschatzlisten und -heften. Darüber hinaus wird auch der Wunsch nach fertig aufbereiteten digitalen Inhalten zu dem WS in den Lehrwerken in Form von Apps, Powerpoint-Präsentationen und Computerprogrammen oder als digitale WS-Karten ähnlich der Ansätze in den Sprachlern-Apps wie Duolingo oder Quizlet und unter Einbeziehung des Sprechens geäußert. Diese Hoffnung scheint sich auch auf dem Lehrmittelmarkt in den letzten Jahren, die weltweit coronabedingt durch vielfältige Unterrichtsausfälle und den verbreiteten Umstieg von Präsenz- auf Onlineunterricht geprägt waren, herumgesprochen zu haben, so dass es mehr und mehr auch Lehrwerkskomponenten im App-Format gibt, die mit Vokabeltrainer-Apps, Wort-Bild-Zuordnungen mit digitalen Flashcards, interaktiven Zuordnungs- und Lückenübungen, Übungsformaten zur Rekonstruktion von Dialogen unter Einbeziehung eines Hörtextes, zusätzlichen Lernangeboten zur WS-Erweiterung oder dialogisch angelegten Übungsformen sowohl das selbstgesteuerte Lernen als auch kooperative, interaktive Lernformen unterstützen (vgl. Kuhn 2021: 35–36).

Ein weiterer Vorschlag zum angemessenen Umgang mit WSA betrifft die offiziellen GeR-Prüfungen im Fach DaF. Hier wird vorgeschlagen, WS genauso wie die vier Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben auch zu einem festen Bestandteil der offiziellen GeR-Prüfungen zu machen und entsprechende Prüfungsaufgaben wie sie etwa in den englischsprachigen Sprachstandsprüfungen (GRE) verbreitet sind, einzubauen, um so der Bedeutung dieses Bereichs des Fremdsprachenlernens auch von offizieller Seite besser gerecht werden.

6. Reichweite der Ergebnisse und kritische Betrachtung der methodischen Vorgehensweise

Nach der Diskussion und wissenschaftlichen Einordnung der Ergebnisse dieser Untersuchung, die sich aus der Rekonstruktion und Interpretation der über Fragebogen und Befragungen erhobenen Daten von DaF-Lehrenden an Hochschulen in Taiwan ergaben, stellt sich nun die Frage nach der Einordnung ihrer Reichweite. Aufgrund des Forschungsdesigns, das einem qualitativ-explorativen Forschungsparadigma verpflichtet war und dessen Ziel die Erhebung subjektiver Sichtweisen war, stellen die Ergebnisse keine objektive Wirklichkeit dar und können somit nur eingeschränkt auf andere Kontexte übertragbar sein. Die Untersuchung zielte auf die Erschließung eines kaum bearbeiteten Forschungsfelds ab und nicht auf die Aufdeckung unumstößlicher Wahrheiten. Die Verankerung der theoretischen Abstraktion in den Daten, die kommunikative Validierung der Mehrzahl der Einzelfallanalysen sowie das Abbruchkriterium der theoretischen Sättigung stellen jedoch einen hohen Grad an Verlässlichkeit sicher, so dass im gegebenen Kontext von DaF-Lehrkräften an Hochschulen in Taiwan trotz der begrenzten Zahl an Befragten von einem angemessenen Grad der Übertragbarkeit ausgegangen werden kann. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass der Zeitpunkt, an dem eine theoretische Sättigung festgestellt wird, stets der subjektiven Einschätzung und auch Erfahrung und Sensibilität der Forschungsperson unterliegt und somit immer nur als Annäherung im jeweils gegebenen Forschungskontext gelten kann. In der vorliegenden Untersuchung zeigten schon die ersten drei Befragungen eine große Vielfalt an unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen bezüglich der WSA und eine weite Bandbreite an unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auf, die dann in den Folgebefragungen ergänzt und vertieft wurden. Mit Hilfe der reichhaltigen Antworten Davids konnte das Kategoriensystem vervollständigt werden und das Gesamtbild mit den Bedingungskontexten und Konsequenzen der Kernkategorie Grad der Orientierung/Handlungskompetenz wurde klar. Eine Sättigung war erreicht, und auch die Aussagen Doras trugen nur noch zur Bestätigung des entwickelten Strukturbildes bei. Eine angemessene Reichweite in Bezug auf den DaF-Kontext an Hochschulen in Taiwan wird auch dadurch erreicht, dass Daten von LK unterschiedlicher Muttersprache und Ausbildung, unterschiedlichen Geschlechts und Alters sowie unterschiedlich langer Erfahrung als DaF-LK erhoben wurden. Zugleich wirken die geringe Anzahl und die gemischte Zusammensetzung der Befragten jedoch auch einschränkend auf die Übertragbarkeit der Ergebnisse ein. Dasselbe gilt auch für die Tatsache, dass die Erhebungsbedingungen und die Interviewfragen in Abhängigkeit vom jeweiligen Stand der Untersuchung und den Bedürfnissen der einzelnen Befragten angepasst wurden. Einschränkend ist auch zu bedenken, dass die Befragten alle älter waren als 35, so dass keine Daten von jüngeren LK vorlagen. Hier wäre es, aufgrund der in den letzten Jahren zunehmenden Berücksichtigung von Aspekten der WSA in der Ausbildung von DaF-Lehrkräften, denkbar, dass Befragungen jüngerer LK möglicherweise neue Perspektiven

6. Reichweite der Ergebnisse und kritische Betrachtung der methodischen Vorgehensweise

auf den Untersuchungsgegenstand eröffnen könnten. Darüber hinaus wird die Reichweite der Ergebnisse zumindest potenziell auch durch den Umstand eingeschränkt, dass ich als DaF-LK an einer Hochschule in Taiwan und somit Teil der Zielgruppe meiner Untersuchung auch selbst stark von der Thematik betroffen war und meine eigenen Sichtweisen natürlich auch das Forschungsdesign und die Befragungen sowie meine Wahrnehmung und Interpretation der erhobenen Daten mit beeinflusst haben. Um einer allzu starken Beeinflussung entgegenzuwirken, legte ich bereits zu Beginn der Untersuchung meine persönlichen Vorstellungen und Annahmen zum Thema offen und bemühte mich auch im Rahmen der Datenerhebung und -auswertung um ein angemessenes Maß an Distanz und subjektiver Reflexion.

Angesichts der insgesamt sehr breiten Anlage der rekonstruierten Einflussfaktoren denke ich, dass eine Übertragbarkeit auf ähnliche Lehr-/Lernkontexte, wie sie etwa in anderen ostasiatischen Ländern, wo Deutsch ebenfalls nach Englisch gelernt wird und die Muttersprache wenig Ähnlichkeiten zum Deutschen aufweist, anzutreffen sind, durchaus möglich sein dürfte. Die wesentlichen Einflussfaktoren, die auf die Orientierung und Handlungskompetenz der LK einwirken, werden sich dort nicht signifikant von denen in Taiwan unterscheiden, allerdings ist mit unterschiedlich starken Ausprägungen der einzelnen Faktoren zu rechnen. Wie weit die Übertragbarkeit im Einzelnen gegeben ist, ob eventuell weitere Faktoren in das Strukturbild aufgenommen werden müssten und wie die Gewichtung der einzelnen Faktorenbündel im Einzelfall aussehen würde, müsste jedoch durch weitere Untersuchungen abgeklärt werden. So werden etwa die mangelnde Lernmotivation und Passivität der Lernenden, die in dieser Untersuchung vielfach als Einflussfaktoren auftauchen, nicht überall eine so große Rolle spielen, und in anderen Kontexten mag der soziale Austausch zwischen den LK und zwischen LK und Lernenden sich anders gestalten.

In Bezug auf die methodische Vorgehensweise möchte ich nun zurückblickend meine diesbezüglichen Entscheidungen im Rahmen der Datenerhebung und -auswertung kritisch reflektieren.

Das Interview bzw. die schriftliche Befragung als Erhebungsinstrumente ergaben sich als notwendige Voraussetzung aus der im Mittelpunkt stehenden Fragestellung nach den Kognitionen von DaF-Lehrenden, die aufgrund des bislang kaum bearbeiteten Forschungsfeldes auf eine qualitativ-explorative Annäherung an die Lehrendenkognitionen zum Themenfeld WSA abzielte. Der Interviewleitfaden, den ich mit dem Ziel einer möglichst reichhaltigen Generierung von Daten erstellte, war rückblickend für den im Fokus stehenden Forschungsgegenstand zu umfangreich und enthielt zu viele Einzelfragen, so dass ich viel Zeit mit der Transkription und Kodierung von Material verbrachte, das letzten Endes nur von geringer Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfragen war. Zurückblickend würde ich heute auch weniger geschlossene Entscheidungsfragen stellen und noch mehr offene Fragen berücksichtigen, die den Befragten die Möglichkeit bieten, weiter auszuholen und noch reichhaltigere

6. Reichweite der Ergebnisse und kritische Betrachtung der methodischen Vorgehensweise

Antworten zu generieren. Als Einstieg in das Untersuchungsfeld und für mich als Neuling in diesem Bereich war der Leitfaden jedoch andererseits auch eine notwendige Hilfe. Die Interviewsituation selbst war für mich zunächst ungewohnt, da ich als Interviewer sowohl für den technisch reibungslosen Ablauf und die Aufnahmequalität verantwortlich war als auch als Gesprächspartner und zugleich Initiator der Gesprächssituation das Interview in einer für mein Anliegen zuträglichen Art und Weise ausgestalten musste. Die Einschätzung der Bedeutung von Pausen auf Seiten der Befragten und die richtige Reaktion auf sehr knapp gehaltene oder ausweichende Antworten fielen mir gerade in den ersten Interviews zum Teil schwer. Bei der Durchsicht der Transkriptionen sind mir später dann auch einige Stellen aufgefallen, an denen ich mir gewünscht hätte, dass ich noch einmal nachgehakt hätte, um noch etwas reichhaltigere Antworten zu generieren. Insgesamt denke ich jedoch, dass es mir gelang, auf Augenhöhe mit den Befragten über das Forschungsthema zu sprechen und sie dazu zu bewegen, sich im Interview offen zu ihrer Sicht auf die WSA zu äußern. Daneben hatte ich zumindest bei einigen der Befragten auch den Eindruck, dass sie sich darüber freuten, sich mit mir über die Thematik unterhalten zu können, sei es um ihrem Ärger angesichts der verfahrenen Situation und negativer Erfahrungen Luft zu machen oder um ihre Erkenntnisse aus Forschung und Praxis mit mir zu teilen und zu erörtern. Ein Problem bei den schriftlichen Befragungen war, dass die Befragten aufgrund beruflicher Verpflichtungen sich zum Teil sehr viel Zeit mit der Beantwortung lassen mussten oder schubweise antworteten, was die weitere Datenbearbeitung und -auswertung für mich erschwerte. Andererseits hatten auf diese Weise beide Seiten mehr Zeit zum Nachdenken und auch mehr Gelegenheit für die Klärung von Fragen als im Interview, da der Austausch über E-Mails in der Regel über einen längeren Zeitraum mehrmals hin und her ging.

Den Interviews vorgeschaltet war mein Fragebogen, der zum einen der Erhebung grundlegender biographischer Daten zu Ausbildung, Sprachkenntnissen, Lehrerfahrung und Arbeitssituation, zum anderen auch einer ersten Positionierung der Befragten in Bezug auf den Stellenwert, den sie der WSA im DaF-Unterricht zuwiesen, diente. Dieser Fragebogen stellte sich als hilfreiches Werkzeug für die Vorbereitung der anschließenden Befragungen und auch bei der weiteren Auswertung und Einordnung der in der Befragung erhobenen Daten heraus.

Für die von mir aufgrund meiner beruflichen Situation, die es mir nicht erlaubte, alle Daten innerhalb eines von Anfang an überschaubaren zeitlichen Rahmens zu erheben und auszuwerten, angestrebte forschungsmethodisch offene Anlage des Untersuchungsdesigns, war die GTM eine angemessene und passgerechte Methode. Sie erlaubte mir die Einbeziehung von Datenquellen nahezu jeglicher Art, die Anpassung und Ergänzung von Interviewfragen auch noch nach den ersten Befragungen und auch die Anpassung der Forschungsfragen. Auch die Hilfestellungen in Form der strukturierten Vorgehensweise mit den einzelnen Kodier- und Auswertungsschritten, das theoretische Sampling und das Kodierparadigma leisteten mir große Hilfe. Daneben kam

6. Reichweite der Ergebnisse und kritische Betrachtung der methodischen Vorgehensweise

mir auch der starke lebensweltliche Bezug, der auf eine Beschreibung sozialer Wirklichkeit abzielt und sich durch die Herkunft der GTM aus den Sozialwissenschaften ergibt, entgegen. Jedoch brachte die Arbeit mit diesem Ansatz auch Probleme mit sich. So stieg die Anzahl der im Rahmen des offenen Kodierens in MAXQDA vergebenen Codes schon bald auf über zweitausend an und es fiel mir besonders bei den ersten Interviews schwer, übergreifende Kategorien zur Vereinfachung des Codesystems zu definieren. Der Überblick über die Vielfalt an unterschiedlichen Codes ging oft verloren oder ich hatte Probleme, Textstellen und bestimmte Codes wiederzufinden. Die Arbeit an den umfangreichen Transkriptionen gestaltete sich dementsprechend sehr zeitaufwendig. Auch die Frage der Dimensionalisierung beschäftigte mich sehr, und ohne konkrete Anleitungen oder Vorgaben zur Auswahl von Konzepten und Kategorien für die Dimensionalisierung war es nicht immer leicht, hier die richtigen Entscheidungen zu treffen. Natürlich hängen diese Probleme in erster Linie auch damit zusammen, dass ich mich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zum ersten Mal mit dieser Methodologie auseinandersetzte und auch zum ersten Mal mit einer derart großen Menge qualitativer Daten zu tun hatte, die ausgewertet werden mussten. Die kommunikative Validierung, die ich im Anschluss an die Einzelfallrekonstruktionen durchführte, war sowohl aus meiner Sicht als auch aus Sicht der Befragten eine durchweg positive Erfahrung, über die ich meine subjektiven Interpretationen der Daten bestätigen lassen konnte, während die Befragten zum ersten Mal einen umfassenden Blick von außen auf ihre eigenen Kognitionen die WSA betreffend werfen konnten.

7. Fazit und Ausblick

Aus der vorliegenden Untersuchung ergeben sich eine Reihe von Schlussfolgerungen sowohl für die Praxis als auch für die Forschung. Ziel der Untersuchung war die Herausarbeitung und theoretische Abstraktion der Einflussfaktoren, die auf die Entscheidungen bezüglich der WSA von DaF-Lehrenden an den Hochschulen in Taiwan einwirken. Grundlage der Abstraktion ist die datengeleitete und somit empirisch begründete Rekonstruktion der Lehrendenkognitionen der Befragten. Als zentraler Aspekt der Abstraktion konnte der Grad der Orientierung und Handlungskompetenz herausgearbeitet werden, der für die WSA von entscheidender Bedeutung ist. Die auf diesen einwirkenden Faktoren setzen sich zusammen aus den Lehr- und Lernerfahrungen der LK, aus persönlichen Erwartungen und Zielen, aus eigenen und fremden Erwartungen und Vorgaben, aus Wissen und Kompetenzen und aus Aspekten der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Die Beschäftigung mit WS und WSA ist ein natürlicher Bestandteil des DaF-Unterrichts. Sie wird in der vorgelegten Abstraktion in Art und Umfang durch den Grad der Orientierung und Handlungskompetenz bestimmt und führt zu Prozessen der Suche, die sowohl auf die LK selbst, ihr persönliches Befinden und ihren Umgang mit der WSA als auch auf die Lernenden, ihre Autonomie und Kompetenz und ihre Lernmotivation in vielfältiger Weise einwirken. Der Grad der Orientierung und Handlungskompetenz der LK unterliegt dabei einem steten Wandel und wird durch fortlaufende Prozesse der Reflexion und Anpassung beeinflusst.

Die Wahrnehmung der sozialen Welt, in der wir leben und uns bewegen, wird von uns selbst am stärksten beeinflusst. Wir kreieren in unseren Köpfen eine ganz individuelle Vorstellung davon, wie die Welt aufgebaut ist und funktioniert und welche Rolle wir in Bezug auf andere einnehmen. Bewusst oder unbewusst sind wir dabei tiefgreifenden Prägungen aus unserer eigenen Vergangenheit ausgesetzt, die unser Bild von der Welt bestimmen. In der Individualpsychologie Alfred Adlers (2020) wird in diesem Zusammenhang von dem individuellen *Lebensstil* gesprochen, der Auswirkungen auf alle Bereiche unseres Lebens hat. Durch die Brille unserer tendenziösen Apperzeption, oder selektiven Wahrnehmung, betrachten wir die Welt und nehmen in erster Linie Dinge so wahr, dass unsere Überzeugungen und Sichtweisen nicht in Frage gestellt werden. Dinge, die gegen unsere Überzeugungen sprechen, nehmen wir nicht wahr oder interpretieren sie so um, dass sie doch wieder in unser Bild von der Wirklichkeit passen, und Dinge, die unser Weltbild bestätigen, nehmen wir mit großem Interesse auf.

Auch die Kognitionen der DaF-Lehrkräfte an den Hochschulen in Taiwan bezüglich der WSA unterliegen so den Prägungen aus der eigenen Lern-, aber auch der Lehr- und Forschungsbiografie, und die Wahrnehmung ihres beruflichen Umfelds, der Akteure und materiellen Ressourcen, mit denen sie Tag für Tag umgehen, ist eine selektive, auf die Bestätigung des eigenen Weltbilds ausgelegte. Nur so ist es zu erklären, dass auch unter den Befragten noch Unterrichtsentwürfe zu finden sind, in denen die Grammatik alles

überschattet, in denen in erster Linie Chinesisch gesprochen wird und wo kaum Platz für die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit deutschem Wortschatz in Handlungskontexten bleibt. Nur durch die persönliche Reflexion ist es ihnen möglich, zu einer nachhaltigen Änderung von Überzeugungen zu gelangen und so auch eine Verhaltensänderung herbeizuführen. Anreize für eine solche Reflexion ergeben sich vor allem durch die anhaltende Wahrnehmung von Unzufriedenheit in Bezug auf den eigenen Grad der Orientierung sowie das Ausmaß der Selbstverwirklichung und Zufriedenheit im eigenen Handeln. Aber auch die äußeren Faktoren wie die in positiven Rückmeldungen zum Ausdruck kommende Zufriedenheit der Lernenden oder als erfolgreich wahrgenommene Unterrichtspraktiken anderer Mitglieder des Kollegiums können zu einem Überdenken und Anpassen des eigenen Handelns führen.

Als wichtigster Ansatzpunkt zur Stärkung des für die WSA so zentralen empfundenen Grades der Orientierung und Handlungskompetenz ist eine stärkere Einbeziehung der Erkundung und Reflexion der eigenen Kognitionen und Unterrichtspraktiken in grundständigen Aus- und auch in Fortbildungsprogrammen zu nennen (vgl. diesbezüglich auch Phipps und Borg 2009: 388–389; Caspari 2003 sowie das Instrumentarium zur Reflexion im EPOSA Newby et al. 2007: 24–29). Daneben sollten auch die auf die WSA ausgerichteten sprachlichen und methodisch-didaktischen Kompetenzen und Wissensschätze gefördert werden, um die LK mit dem notwendigen Instrumentarium für eine effektive und effiziente WSA im DaF-Unterricht auszustatten. Zu denken ist hier neben universitären Studiengängen und Fortbildungen auch an den fachlichen Austausch und soziale Unterstützungsmaßnahmen am Arbeitsplatz Universität, etwa durch das Angebot von Arbeits- oder Forschungsgruppen sowie über Hospitationsangebote, die Lern- und Vermittlungsmethoden, Maßnahmen zur Motivationssteigerung oder aktuelle Unterrichtskonzepte thematisieren könnten. Diese müssten allerdings auch von Seiten der Arbeitgeberin Hochschule und des Erziehungsministeriums noch stärker unterstützt, gefördert und als wichtige Bestandteile der Lehr- und Forschungstätigkeit von Hochschul-LK ernstgenommen und anerkannt werden. Hier könnten auch die Fachkenntnisse einzelner LK in diesem Bereich im Sinne von Christines (Pos. 122) Vorschlag zur Unterstützung bei der Ausbildung von DaF-Lehrkräften sinnvoll eingesetzt werden. Auf diese Weise ließe sich darüber hinaus auch ein intensiverer Austausch zwischen LK deutscher und chinesischer Muttersprache initiieren. In Bezug auf die Lehrwerke wären eine stärkere Betonung der WSA mit einer deutlicheren Hervorhebung der auf die Ausbildung wortschatzbezogener Kompetenzen abzielenden Aufgaben und Übungen sowie eine abschnittsweise Überprüfung von WS-Kompetenzen mit Hilfe von Checklisten und Testaufgaben sinnvoll, und auch in den offiziellen Sprachstandsprüfungen wäre eine stärkere Berücksichtigung von WS-Wissen als Fertigkeit anzustreben. Zu guter Letzt sollten wir als LK darüber hinaus auch nie vergessen, dass auch wir, genauso wie wir es mit unseren eigenen LK in unserer Lernbiographie und Ausbildung erfahren, mit unseren Entscheidungen und Handlungen die WSA betreffend bei unseren Lernenden stets einen bestimmten Eindruck davon

7. Fazit und Ausblick

vermitteln, wie wichtig WS für das Erlernen der Sprache ist und wie schwierig oder leicht, starr oder spielerisch, monoton oder abwechslungsreich, erfolgreich oder vergeblich WSA ablaufen kann. Dieser Eindruck kann womöglich entscheidend sein und die Lernhaltung und den Lernerfolg der Lernenden beim Fremdsprachenlernen noch ihr Leben lang prägen.

Die erhobenen Lehrendenkognitionen zur WSA zeigen kognitive und affektive Prozesse, die das Unterrichtsgeschehen und die Lernenden beeinflussen. Leider handelt es sich hierbei weiterhin um ein stark vernachlässigtes Forschungsfeld. Die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung sollten zusammen mit den als Concept Map herausgearbeiteten Einflussfaktoren auch für zukünftige Untersuchungen zu den Kognitionen von DaF-Lehrenden an den Hochschulen in Taiwan und darüber hinaus eine gute Grundlage bieten können. Eine Ausarbeitung der entwickelten Grundlagen zu einer Theorie der WSA im ostasiatischen oder chinesischsprachigen Raum wäre sinnvoll. Wünschenswert wäre diesbezüglich eine Erweiterung und Überprüfung der entwickelten theoretischen Abstraktion etwa durch Untersuchungen zu den Sichtweisen von Lernenden in Form von schriftlichen oder mündlichen Befragungen, durch längerfristige Unterrichtsbeobachtungen und durch Langzeitstudien zu den Veränderungsprozessen, denen Lehrendenkognitionen in Bezug auf die WSA und andere Bereiche des DaF-Unterrichts unterliegen. Hierbei könnten auch gezielte Interventionen zur Förderung der Reflexionsprozesse über die eigenen Sichtweisen zum Einsatz kommen. Ebenso ist es angesichts der handlungsleitenden Funktion von Selbstbild und Rollenerwartungen sicher auch sinnvoll, sich mit diesen Bereichen und ihren Auswirkungen auf die Handlungen und Interaktionen der LK weiter zu befassen.

Literaturverzeichnis

- Abitzsch, Doris; van der Knaap, Ewout; Abbate, Roberta; Dawidowicz, Marta; Feld-Knapp, Ilona; Hofmann, Katrin et al. (2019): Freies Lesen im LEELU-LehrerInnenbildungsprojekt. Vom Forschungsstand zu einer Handreichung für den Unterricht. Online verfügbar unter <https://www.leelu.eu/ueber-leelu/publikationen/>, zuletzt geprüft am 01.09.2022.
- Adler, Alfred (2020): Gesammelte Werke. Köln: Anaconda.
- Aguado, Karin; Riemer, Claudia (2000): Empirische Forschung: aus der Praxis für die Praxis? In: Armin Wolff, Harald Tanzer (Hg.): Sprache – Kultur – Politik (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 53). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 153-165.
- Aitchison, Jean (1993): Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon. Oxford, Cambridge, M.A.: Blackwell.
- Albert, Ruth (2009): Das Mentale Lexikon und die Repräsentation von Mehrsprachigkeit. In: *Deutsch-Taiwanische Hefte* (17), S. 5–29.
- Apeltauer, Ernst (2010): Lernalterssprache(n). In: Andrea Bogner, Konrad Ehlich, Ludwig M. Eichinger, Andreas F. Kelletat, Hans-Jürgen Krumm, Willy Michel et al. (Hg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Mehrsprachigkeitsdidaktik, Bd. 1. Unter Mitarbeit von Barbara Dengel (Dokumentation). Band 36, 2010. München: Iudicium, S. 833–842.
- Appel, Joachim (2000): Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik. München: Langenscheidt-Longman.
- Appel, Joachim (2009): Fremdsprachendidaktische Positionen zum Lesen von Literatur. In: Jan Hollm (Hg.): Literaturdidaktik und Literaturvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Trier: Wiss. Verl. Trier (Koblenz-Landauer Studien zu Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften, Bd. 5), S. 63–74.
- Arras, Ulrike (2007): Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF). Tübingen: G. Narr.
- Auswärtiges Amt (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. 2. Auflage. Paderborn. Online verfügbar unter <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>, zuletzt geprüft am 06.09.2022.
- Bandura, Albert (1986): Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, Albert (1999): Social cognitive theory of personality. In: Lawrence A. Pervin und Oliver P. John (Hg.): *Handbook of personality: Theory and research*. 2nd ed. New York: Guilford Press, S. 154–196.
- Barnard, Roger; Burns, Anne (Hg.) (2012): *Researching Language Teacher Cognition and Practice International Case Studies*. Bristol, UK: Multilingual Matters (New Perspectives on Language & Education, 27).
- Bartholmé, Christiane (2007): Zur Praxis der Leistungsbewertung im frühen Fremdsprachenunterricht: Ergebnisse einer Lehrerbefragung an Thüringer Grundschulen. In: Adelheid Kierepka, Eberhard Klein und Renate Krüger (Hg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 73–85.
- Bastians, Ellen (2021): Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) goes online! Individuelle Förderung durch differenzierte Sprachlernangebote mit dem Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) im a-/synchronen Distanz-/Unterricht. In: *Praxis Sprache* 66 (2), S. 75–80.
- Berg, Charles; Milmeister, Marianne (2011): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303–332.
- Biebighäuser, Katrin (2021): Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts. In: Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettl und Antje Heine (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 233–252.
- Biggs, John (1996): Western misconception of the Confucian-heritage learning culture. In: David A. Watkins und John Biggs, John (Hg.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influence*. Hongkong, Melbourne: Comparative Education Research Centre / Australian Council for Educational Research, S. 45-68.
- Birks, Melanie; Mills, Jane (2011): *Grounded theory. A practical guide*. Los Angeles [u.a.]: Sage.
- Bleck, Victoria (2019): *Lehrerenthusiasmus. Entwicklung, Determinanten, Wirkungen*. Wiesbaden: Springer (Research).
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hg.): Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–70.
- Böhm, Andreas (2012): Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung - Ein Handbuch. 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (rowohlts enzyklopädie), S. 475–485.
- Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Berlin: Langenscheidt.
- Bohnensteffen, Markus (2010): Fehler-Korrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Frankfurt am Main: Peter Lang (Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Pädagogik, Bd. 1001).
- Bönsch, Manfred (2006): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag (Praxis Pädagogik).
- Borg, Simon (1998): Teachers' pedagogical systems and grammar teaching. a qualitative study. In: *TESOL Quarterly* 32 (1), S. 9–37.
- Borg, Simon (2003): Teacher cognition in language teaching. A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. In: *Language Teaching* 36 (2), S. 81–109. DOI: 10.1017/s0261444803001903.
- Borg, Simon (2006): Teacher cognition and language education. Research and practice. London: Continuum.
- Borg, Simon (2009): Introducing language teacher cognition. Online verfügbar unter <https://docplayer.net/21093215-Introducing-language-teacher-cognition.html>, zuletzt geprüft am 01.09.2022.
- Borg, Simon (2012): Current Approaches to Language Teacher Cognition Research. In: Roger Barnard und Anne Burns (Hg.): *Researching Language Teacher Cognition and Practice International Case Studies*. Bristol, UK: Multilingual Matters (New Perspectives on Language & Education, 27), S. 11–29.
- Borg, Simon (2015): Language Teacher Cognition Bibliography. Online verfügbar unter <http://simon-borg.co.uk/wp-content/uploads/2013/03/Borg-Language-Teacher-Cognition-Bibliography-19.09.15.pdf>, zuletzt geprüft am 16.07.2022.
- Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hg.) (2004): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: G. Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 476).

- Bovet, Gislinde (1993): Wie sieht guter Psychologieunterricht aus? Ermittlung und Erörterung der subjektiven didaktischen Theorien von Psychologielehrerinnen und -lehrern über guten, machbaren Psychologieunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Frankfurt am Main u.a.: Lang (Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie, 403).
- Breen, Michael P. (1991): Understanding the language teacher. In: Robert et al. Phillipson (Hg.): *Foreign / Second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 212–233.
- Breuer, Franz (2010): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Unter Mitarbeit von Barbara Dieris und Antja Lettau. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).
- Breuer, Franz; Muckel, Petra; Dieris, Barbara (2019): *Reflexive Grounded Theory*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bünnagel, Werner; Zimmers, Martin (1995): Computerunterstütztes (Fremdsprachen-) Lernen. Lehrereinstellungen. In: *Französisch heute* 26 (3), S. 259–271.
- Bußmann, Hadumod (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Mit 14 Tabellen. 4., durchges. und bibliogr. erg. Aufl. unter Mitarb. von Hartmut Lauffer. Stuttgart: Kröner.
- Calderhead, James (1996): Teachers: Beliefs and knowledge. In: David C. Berliner und Robert C. Calfee (Hg.): *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillan, S. 709–725.
- Caspari, Daniela (2001): Berufliches Selbstverständnis und nicht-traditionelle Unterrichtsmethoden – ein Fallbeispiel. In: Andreas Bonnet und Peter W. Kahl (Hg.): *Tradition und Innovation im Englischunterricht* [Festschrift für Wilfried Bruschi]. Stuttgart: Klett, S. 78–93.
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer – Studien zu ihrem Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2014): Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013). In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43 (1), S. 20–35.
- Chan, Wai Meng (2000): *Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lerner: Möglichkeiten und Grenzen*. Münster, New York: Waxmann.
- Charmaz, Kathy (2006): *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London, Thousand Oaks, CA: Sage.

- Chen, Ying-Hui (2015): Englischer Wortschatz als Grundlage für den Erwerb des deutschen Wortschatzes. In: *Info DaF* 42 (4), S. 360–388.
- Clandinin, D. Jean; Connelly, F. Michael (1987): Teachers' personal knowledge. What counts as 'personal' in studies of the personal*. In: *Journal of Curriculum Studies* 19 (6), S. 487–500. DOI: 10.1080/0022027870190602.
- Clarke, Adele (2005): *Situational analysis. grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Cohn, Ruth C. (2016): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. 18. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften).
- Corbin, Juliet M.; Strauss, Anselm L. (2008): *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. 3. Aufl. Los Angeles: Sage.
- Corbin, Juliet M.; Strauss, Anselm L. (2015): *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. 4. Aufl. Los Angeles [u.a.]: Sage.
- Creswell, John W. (2014): *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Fourth edition. Los Angeles: Sage.
- Dahnken, Astrid (2005): *Englisch in der Hauptschule. Eine didaktische Rekonstruktion von fremdsprachlichem und bilinguaem Unterricht*. 1. Aufl. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Carl-von-Ossietzky-Univ (Beiträge zur didaktischen Rekonstruktion, Bd. 9).
- Dahrendorf, Ralf (2006): *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. 16. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dann, Hanns-Dietrich (1989): Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 36 (2), S. 81–90.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 223–238.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (2004): An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In: Edward L. Deci und Ryan, Richard M. (Hg.): *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: Univ. of Rochester Press, S. 3–33.
- Decke-Cornill, Helene; Hermann, Marc-Philip; Kleiner, Bettina; Rhein, Sven (2008): ‚Fällt Euch eigentlich auf, was hier gerade passiert?‘ Literaturunterricht und

- Heteronormativität aus Lehrersicht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (37), S. 252–267.
- Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst Taipei: Deutschstudium an taiwanischen Universitäten. Online verfügbar unter <https://www.daad.org.tw/de/studieren-forschen-in-deutschland/deutsch-lernen/deutsch-lernen-in-taiwan/deutschstudium-an-taiwanischen-universitaeten/>, zuletzt geprüft am 01.09.2022.
- Diaz-Bone, Rainer (2013): Review Essay: Situational Analysis—Strauss Meets Foucault? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 14 (1), S. 11. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301115>.
- Dirks, Una (2000): *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern*. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, Bd. 340).
- Dörnyei, Zoltán (2008): *Motivational strategies in the language classroom*. 9. printing. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge language teaching library).
- Döveling, Katrin (2005): *Emotionen - Medien - Gemeinschaft. Eine kommunikationssoziologische Analyse*. Teilw. zugl.: Erfurt, Univ. Diss., 2004. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drese, Karin (2007): *Einschätzung der Sprechleistung von Lernern im Englischunterricht der Grundschule*. Dissertation. Justus-Liebig-Universität, Gießen. Fachbereich 05 „Sprache, Literatur, Kultur“. Online verfügbar unter <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6338/>, zuletzt geprüft am 22.08.2022.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: dr. dresing & pehl GmbH.
- Duden online. Online verfügbar unter <http://www.duden.de>. zuletzt geprüft am 08.08.2015.
- Ecke, Peter (2004): Die Schlüsselwort-Mnemonik für den fremdsprachigen Wortschatzerwerb. Zum Stand der Forschung. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33, S. 213–230.
- Eckerth, Johannes; Schramm, Karen; Tschirner, Erwin (2009): Review of recent research (2002-2008) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 German (part1). In: *Language Teaching* 42, S. 41–66.

- Edmondson, Willis J. (1998): Subjective Parameters describing Teaching Roles. Towards a theory of tertiary foreign language instruction. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27, S. 81–105.
- Ellis, Rod (2019): Task-based language learning and teaching. 15 [printing]. Oxford: Oxford University Press (Oxford English).
- Elman, Jeffrey L. (2009): On the meaning of words and dinosaur bones. Lexical knowledge without a lexicon. In: *Cognitive science* 33 (4), S. 547–582. DOI: 10.1111/j.1551-6709.2009.01023.x.
- Fachzentrum für den Unterricht in zweiten Fremdsprachen an Oberschulen (Gāoji zhōngxué dì èr wàiyǔ jiàoyù xuékē zhōngxīn) (2015): Wahlkurse im Bereich der zweiten Fremdsprachen (第二外語選修課). Online verfügbar unter http://www.2ndflcenter.tw/class_detail.asp?classid=61, zuletzt geprüft am 01.09.2020.
- Fäcke, Christiane (2011): „Ganz toll finde ich, dass die Kinder von klein auf zwei Sprachen gleichzeitig lernen“. Berufserfahrungen und berufliches Selbstbild eines Lehrers an der Berliner Europa-Schule. In: Marcus Reinfried und Nicola Rück (Hg.): Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Festschrift für Inez De Florio-Hansen. Unter Mitarbeit von Inez de Florio-Hansen. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 187–203.
- Fäcke, Christiane (2017): Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto (Bachelor-wissen, 2017: 1).
- Faistauer, Renate (2010): Audiolinguale Methode. In: Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Mitarbeit von Anna Peterwerth, Kerstin Rische und Tina Stein. Tübingen, Basel: A. Francke (UTB, 8422), S. 16.
- Ferraresi, Gisella (2008): Adverbkonnectoren: Von der Theorie zur Praxis. In: Christoph Chlosta, Gabriela Leder, Barbara Krischer (Hg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 173-186.
- Finkbeiner, Claudia (2005): Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen. Tübingen: Gunter Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Fives, Helenrose; Gill, Michele Gregoire (Hg.) (2015): International handbook of research on teachers' beliefs. New York: Routledge (Educational psychology handbook series).

Literaturverzeichnis

- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2012): *Qualitative Forschung - Ein Handbuch*. 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (rowohlts enzyklopädie).
- Foerster, Heinz von; Glasersfeld, Ernst von; Hejl, Peter M. (1992): *Einführung in den Konstruktivismus*. München [u.a.]: Piper.
- Freeman, Donald (1991): 'Mistaken constructs': Re-examining the nature and the assumptions of language teacher education. In: James E. Alatis (Hg.): *Linguistics and language pedagogy. The state of the art*. Washington, D.C.: Georgetown University Press (Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1991), S. 25–39.
- Freeman, Donald (1993): Renaming experience/reconstructing practice. Developing new understanding of teaching. In: *Teaching and Teacher Education* 9 (5-6), S. 485–497. DOI: 10.1016/0742-051X(93)90032-C.
- Freeman, Donald (2002): The hidden side of the work. Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. In: *LTA* 35 (01), S. 1–13. DOI: 10.1017/S0261444801001720.
- Freeman, Donald A.; Richards, Jack C. (Hg.) (1996): *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Funk, Hermann (2017): "Sprachen lernen" heißt vor allem Wörter lernen. Weitere Beteiligte: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE). Online verfügbar unter <https://wb-web.de/aktuelles/sprachen-lernen-heisst-vor-allem-woerter-lernen.html>, zuletzt geprüft am 01.10.2022.
- Gao, Xuesong; Ma, Qing (2011): Vocabulary learning and teaching beliefs of pre-service and in-service teachers in Hong Kong and Mainland China. In: *Language Awareness* 20 (4), S. 327–342.
- Gerrig, Richard J.; Zimbardo, Philip G. (2008): *Psychologie*. 18., aktualisierte. München [u.a.]: Pearson Studium (PS - Psychologie).
- Glaser, Barney G. (1992): *Basics of grounded theory analysis emergence vs forcing*. 1. print. Mill Valley, Calif.: Sociology Press.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Glasersfeld, Ernst von (1992): *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig [u.a.]: Vieweg.

- Glaserfeld, Ernst von (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme
Ernst von Glaserfeld. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goethe-Institut zur Pflege der Deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der
Internationalen Kulturellen Zusammenarbeit.: 10 Gründe für Deutsch. Online
verfügbar unter <http://www.goethe.de/lrn/prj/zgd/de867247.htm>.
- Götz, Dieter (1993): Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. das
neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende. 1. Aufl. Berlin u.a.:
Langenscheidt.
- Grau, Maike (2001): Arbeitsfeld Begegnung. Eine Studie zur grenzüberschreitenden
Lehrertätigkeit in europäischen Schulprojekten. Tübingen: Gunter Narr Verlag
(Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Grein, Marion (2013): Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. Ismaning:
Hueber (Qualifiziert unterrichten).
- Groeben, Norbert (1988a): Explikation des Konstrukts 'Subjektive Theorie'. In: Norbert
Groeben, Diethelm Wahl, Jörg Schlee und Brigitte Scheele (Hg.): Das
Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des
reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke, S. 17–24.
- Groeben, Norbert (1988b): Warum gleich ein Forschungsprogramm? - Persönliche
Antworten. In: Norbert Groeben, Diethelm Wahl, Jörg Schlee und Brigitte Scheele
(Hg.): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die
Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke, S. 8–10.
- Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte (2000): Dialog-Konsens-Methodik im
Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: *Forum Qualitative Sozialforschung /
Forum: Qualitative Social Research* 1 (2), 10. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002105>, zuletzt geprüft am 09.03.2016.
- Grossman, Pamela L. (1995): Teachers' knowledge. In: Lorin W. Anderson (Hg.):
International encyclopedia of teaching and teacher education. 2. Aufl. Oxford:
Pergamon Press, S. 20–24.
- Grossman, Pamela L.; Wilson, Suzanne; Shulman, Lee (1989): Teachers of substance.
subject matter knowledge for teaching. In: Maynard C. Reynolds (Hg.): Knowledge
Base for the Beginning Teacher. Oxford: Pergamon Press, S. 23–36.
- Grotjahn, Rüdiger (1998): Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung.
Methodologische Grundlagen und Perspektiven. In: *Fremdsprachen Lehren und
Lernen* 27, S. 33–59.

- Gu, Peter Yongqi (2020): Strategies for learning vocabulary. In: Stuart Alexander Webb (Hg.): The Routledge handbook of vocabulary studies. Abingdon, Oxon: New York, NY; Routledge (Routledge handbooks in linguistics), S. 271–287.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 1. Aufl. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Handwerker, Brigitte (2002): Chunks, Raster und Regeln. Vom Lexikon zur Grammatik in der Fremdsprachenvermittlung. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.): Grammatik und Fremdsprachenerwerb: Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 462).
- Handwerker, Brigitte (2008): Chunks und Konstruktionen. — Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz. In: *Estudios Filológicos Alemanes* (15), S. 49–64.
- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin (2009): Chunks für DaF. theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache Bd 23. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren,
- Haudeck, Helga (2008): Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Headden, Susan; McKay, Sarah (2015): Motivation matters. How new research can help teachers boost student engagement. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Stanford, California. Online verfügbar unter https://www.carnegiefoundation.org/wp-content/uploads/2015/07/Motivation_Matters_July_2015.pdf, zuletzt geprüft am 15.07.2022.
- Hecht, Dörthe; Schmollinger, Annette (1999): PONS Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Lernerwörterbuch zum neuen Zertifikat Deutsch. Vollständige Neuentwicklung. 1. Aufl. Stuttgart: Klett Internat.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl... Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Hennig, Mathilde; Buchwald-Wargenau, Isabel (2014): Ausdrucksrten - ein neuer Zugang zur Wortschatzvermittlung im DaF-Unterricht? Linguistik online. Bern (41), 28.01.2014 (1).
- Hermans-Nymark, Laura (2009): Discourse patterns and teachers' beliefs in the EFL classroom. In: *Babylonia* (1), S. 8–11.

- Hildenbrand, Bruno (2012): Anselm Strauss. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung - Ein Handbuch*. 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (rowohlt's enzyklopädie), S. 32–42.
- Hochstetter, Johanna (2011): *Diagnostische Kompetenz im Englischunterricht der Grundschule. Eine empirische Studie zum Einsatz von Beobachtungsbögen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Hu, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Hu, Yanjuan; van der Rijst, Roeland M.; van Veen, Klaas; Verloop, Nico (2019): *Integrating research into language teaching: Beliefs and perceptions of university teachers*. In: *Innovations in Education and Teaching International* 56 (5), S. 594-604.
- Hufeisen, Britta (1998): L3 – Stand der Entwicklung – Was bleibt zu tun? In: Britta Hufeisen und Beate Lindemann (Hg.): *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, S. 169–183.
- Hufeisen, Britta (2010): *Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens - Faktorenmodell 2.0*. In: Andrea Bogner, Konrad Ehlich, Ludwig M. Eichinger, Andreas F. Kelletat, Hans-Jürgen Krumm, Willy Michel et al. (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Bd. 36. Unter Mitarbeit von Barbara (Dokumentation) Dengel. Band 36, 2010. München: Iudicium, S. 200–208.
- Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (2010): *Spracherwerb und Sprachenlernen*. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - Ein internationales Handbuch*, Bd. 1. 2 Bände. Berlin u.a.: de Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1/2), S. 738–753.
- Hulstijn, Jan H. (1997): *Die Schlüsselwortmethode: Ein Weg zum Aufbau des Lernerlexikons in der Fremdsprache*. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.): *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon*. 2., über. Aufl. Tübingen: G. Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 375), S. 169–183.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2005): *Deutsch als Fremdsprache. eine Einführung*. 4., aktual. u. erg. Aufl. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik, 34).
- Jones, Brett D. (2018): *Motivating students by design. Practical strategies for professors*. 2nd ed. Scotts Valley, California, USA: CreateSpace Independent Pub.
- Kallenbach, Christiane (1996): *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 15).
- Kember, David (1996): The intention to both memorise and understand: Another approach to learning? In: *Higher Education* (31), S. 341–351.
- Kember, David (2000): Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. In: *Higher Education* 40 (1), S. 99–121.
- Kember, David (2016): Understanding and teaching the Chinese Learner: Resolving the Paradox of the Chinese Learner. In: Ronnel B. King und Allan B.I. Bernardo (Hg.): *The Psychology of Asian Learners. A Festschrift in Honor of David Watkins*. 1st ed. 2016. Singapore: Springer Singapore, S. 173–187.
- Kempcke, Günter (2000): Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin, New York: W. de Gruyter.
- Kersten, Saskia (2010a): Das mentale Lexikon und Vokabellernen in der Grundschule. Universität Hildesheim. Online verfügbar unter <https://uhra.herts.ac.uk/bitstream/handle/2299/12702/906708.pdf>, zuletzt geprüft am 09.07.2023.
- Kersten, Saskia (2010b): *The Mental Lexicon and Vocabulary Learning. Implications for the foreign Language classroom*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kienberger, Martina (2020): Das Potenzial des potenziellen Wortschatzes nutzen. Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz unter DaF-Lernenden an spanischen Universitäten. Dissertation. Universität Wien, Wien. Deutsche Philologie. Online verfügbar unter <http://othes.univie.ac.at/62970/>, zuletzt geprüft am 26.07.21.
- Koch-Priewe, Barbara (1986): *Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.
- Kolb, Annika (2009): To be continued? – Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Christiane Lütge, Anne Ingrid Kollenrott, Birgit Ziegenmeyer und Gabriela Fellmann (Hg.): *Empirische Fremdsprachenforschung. Konzepte und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Band 16), S. 85–98.
- Kollenrott, Anne Ingrid (2008): *Sichtweisen auf deutsch-englisch bilingualen Geschichtsunterricht. Eine empirische Studie mit Fokus auf interkulturelles Lernen*. Frankfurt, M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, NY, Oxford, Wien: Lang (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd. 13).

- Königs, Frank G. (2010a): Behaviorismus/Behaviourismus. In: Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Mitarbeit von Anna Peterwerth, Kerstin Rische und Tina Stein. Tübingen, Basel: A. Francke (UTB, 8422), S. 25.
- Königs, Frank G. (2010b): Lerntheorie. In: Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Mitarbeit von Anna Peterwerth, Kerstin Rische und Tina Stein. Tübingen, Basel: A. Francke (UTB, 8422), S. 195.
- Konopak, B. C.; Williams, N. L. (1994): Elementary teachers' beliefs and decisions about vocabulary learning and instruction. In: Charles K. Kinzer (Hg.): Multidimensional aspects of literacy research, theory, and practice. Annual Meeting of the National Reading Conference. Charleston, SC, USA, Dec. 1993 (Yearbook of the National Reading Conference, 43), S. 485–495.
- Köster, Lutz (2010): Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - Ein internationales Handbuch, Bd. 1. 2 Bände. Berlin u.a.: de Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1/2), S. 1021–1032.
- Krampitz, Sina (2007): Spracharbeit im bilingualen Unterricht. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Daniela Caspari, Wolfgang Hallet, Anke Wegner und Wolfgang Zydati (Hg.): Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. Frankfurt, M.: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 29), S. 133–146.
- Krotz, Friedrich (2005): Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln: von Halem.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Der Faktor "Lehren" im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - Ein internationales Handbuch, Bd. 1. 2 Bände. Berlin u.a.: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1), S. 907–921.
- Kuhn, Christina (2011): "Und manchmal flippen wir auch". Wortschatztraining zwischen analog und digital. In: *Fremdsprache Deutsch* (64), S. 32–37.
- Kühn, Peter (2000): Wortschatzarbeit in der Diskussion (Themenheft von Germanistische Linguistik). In: Peter Kühn (Hg.): Germanistische Linguistik, Bd. 5, S. 155–156.
- Kumaravadivelu, Bala (2006): Understanding language teaching. From method to post-method. New York: Routledge (ESL and applied linguistics professional series).

- Kunkel-Razum, Kathrin (2003): Hueber-Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. das einsprachige Wörterbuch für Kurse der Grund- und Mittelstufe. 1. Aufl... Ismaning: Hueber u.a.
- Lado, Robert (1967): Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage. München: Hueber.
- Larsen-Freeman, Diane; Cameron, Lynne (2008): Complex systems and applied linguistics. Oxford, New York: Oxford University Press (Oxford applied linguistics).
- Lay, T. (2009): Fremdsprachenlernen in Taiwan. Eine Bestandsaufnahme der aktuellen Situation des institutionellen Deutschunterrichts. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14 (1), S. 23–54.
- Lay, Tristan; Merkelbach, Chris (2011): Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan. Eine empirisch quantitative Erhebung zur Einschätzung vorhandener Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für den Lernprozess des Deutschen. In: Renate Kärchner-Ober (Hg.): *Multilingual thumbprints. Different perspectives of multilingualism in South-East Asia*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen Multilingualism and multiple language acquisition and learning, Band 7), S. 25–55.
- Legewie, Heiner: 11. Vorlesung: Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory. Online verfügbar unter http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_11.pdf, zuletzt geprüft am 05.06.2015.
- Levelt, Willem J. M. (1989): *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press (ACLS Humanities E-Book).
- Levelt, Willem J. M.; Roelofs, Ardi; Meyer, Antje S. (1999): A theory of lexical access in speech production. In: *Behavioral and brain sciences* (22), S. 1–75.
- Li, Li (2020): *Language teacher cognition. A sociocultural perspective*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Lin, Wen-Chuan; Yang, Shu-Ching (2009): Metaphorical conceptualizations of EFL teacher roles and teaching belief. A socio-cultural approach. In: *Kecheng yu jiaoxue jikan* 12 (2), S. 193–222.
- Lindgren, Eva; Enever, Janet (Hg.) (2015): *Språkdiradik: Researching Language Teaching and Learning*. Umeå: Umeå Universitet. Online verfügbar unter <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:841837/FULLTEXT01.pdf>, zuletzt geprüft am 11.07.2023.
- Lochtman, Katja (2003): Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. In: *GFL – German as a foreign language* (3), S. 13–22.

- Lochtman, Katja; Lutjeharms, Madeline (2004): Attitüden zu Fremdsprachen und zum Fremdsprachenlernen. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: G. Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 476), S. 173–189.
- Macalister, John (2012): Pre-service Teacher Cognition and Vocabulary Teaching. In: *RELC Journal* 43 (1), S. 99–111. DOI: 10.1177/0033688212439312.
- Martinez, H el ene (2008): Lernerautonomie und Sprachenlernverst andnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen. Tübingen: Gunter Narr Verlag (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Marx, Nicole; Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - Ein internationales Handbuch*, Bd. 1. 2 Bände. Berlin u.a.: de Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1/2), S. 826–832.
- Maxwell, Joseph Alex (2005): *Qualitative research design. An interactive approach*. 2nd. Thousand Oaks, CA: Sage Publications (Applied social research methods series, no 41).
- Mayer, Nikola (2002): *Ganzheitlichkeit und Sprache. Theorie des Begriffs und empirische Zugangswege im Gespräch mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Frankfurt am Main, New York: P. Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht: KFU, Bd. 13).
- McClelland, James L.; Rumelhart, David E. (1981): An interactive activation model of context effects in letter perception. I. An account of basic findings. In: *Psychological Review* 88 (5), S. 375–407. DOI: 10.1037/0033-295X.88.5.375.
- McDonough, Jo; McDonough, Steven (1990) 'What's the use of research?' In: *ELT Journal* 44 (2), S. 102–109.
- Mentz, Olivier (2007): Wie Lehrkräfte ihre Rahmenbedingungen beim bilingualen Sachfachunterricht subjektiv wahrnehmen. In: Olivier Mentz, Sebastian Nix und Paul Palmes (Hg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch. Entwicklung und Perspektiven*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 51–68.
- Merkelbach, Chris (2003): Deutsch nach Englisch in Taiwan. Der nicht positive Einfluss des Erwerbs des Englischen als L2 auf den Erwerb des Deutschen als L3. In: *Info DaF* 30 (6), S. 541–548.
- Merkelbach, Chris (2011): Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als-L3-

- Lernenden. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16 (2), S. 126–146.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hg.): *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–93.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–48.
- Mey, Hartmut; Zimmermann, Günther (1994): Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts in Deutschland Ost (und West). Folge II. In: *Fremdsprachenunterricht* 38 (47:1), S. 2–8.
- Meyer, Meinert A.; Kunze, Ingrid; Trautmann, Matthias (Hg.) (2007): *Schülerpartizipation im Englischunterricht. Eine empirische Untersuchung in der gymnasialen Oberstufe*. Opladen, Farmington Hills: B. Budrich (Studien zur Bildungsgangforschung, 12).
- Ministry of Economic Affairs, R.O.C. (2023): Trade Relations. Bilateral Trade. <https://www.trade.gov.tw/english/BilateralTrade/BilateralTrade.aspx?code=7030&no deID=4639#>, zuletzt geprüft am 09.07.2023.
- Mitschian, Haymo (1991): *Chinesische Lerngewohnheiten. Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht in der Volksrepublik China*. Frankfurt/M.: IKO-Verlag.
- Mitschian, Haymo (2010): Behavioristische Ansätze. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - Ein internationales Handbuch*, Bd. 1. 2 Bände. Berlin u.a.: de Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1/2), S. 793–799.
- Morkötter, Steffi (2005): *Language awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main, New York: Lang (KFU, Bd. 21).
- Mühlmeyer-Mentzel, Agnes & Schürmann, Ingeborg (2011): Softwareintegrierte Lehre der Grounded-Theory-Methodologie. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 12 (3), 17. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1103171>, zuletzt geprüft am 09.03.2016.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994a): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin: Langenscheidt.

- Müller, Bernd-Dietrich (1994b): Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Berlin: Langenscheidt.
- Müller-Bittner, Anke (2008): Rezeption und Verwendung geographischer Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Sachfachunterricht. Interviewstudie mit Lehrkräften des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts in NRW und RP. Dissertation. Ruhr-Universität, Bochum. Fakultät für Geowissenschaften. Online verfügbar unter <https://e-docs.geo-leo.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0001-3250-2/Mueller2008.pdf?sequence=1>, zuletzt geprüft am 22.08.2022.
- Müller-Schneck, Elke (2006): Bilingualer Geschichtsunterricht. Theorie, Praxis, Perspektiven. Frankfurt a.M., Bern: P. Lang (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 3).
- Nation, Ian S. P. (2013): Learning vocabulary in another language. 2nd Ed. Cambridge: Cambridge Univ.
- Neveling, Alexander (2008): Primat des Subjekts Grundlagen einer erziehungswissenschaftlich konsistenten Lehrerausbildung auf der Basis des Forschungsprogramms Subjektive Theorien. Frankfurt am Main u.a.: Lang (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik, 975).
- Neveling, Christiane (2004): Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren. Tübingen: Narr.
- Neveling, Christiane (2012): Sprachenübergreifendes Lernen im Spanischunterricht aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern: eine Fragebogen-Studie. In: Eva Leitzke-Ungerer, Gabriele Blell und Ursula Vences (Hg.): English-Español. Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht. Stuttgart: Ibidem-Verl. (Romanische Sprachen und ihre Didaktik, Bd. 40), S. 219–235.
- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna & Soghikyan, Kristine (2007): Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion; EPOSA. Graz: European Center for Modern Languages (Languages for social cohesion).
- Newton, Jonathan (2021): Teacher and learner perspectives on vocabulary learning and teaching (VLT). In: Hassan Mohebbi und Christine Coombe (Hg.): Research Questions in Language Education and Applied Linguistics. A Reference Guide. 1st ed. 2021. Cham, Cham: Springer International Publishing; Springer (Springer Texts in Education), S. 137–141.
- Nishino, Takako (2012): Modeling Teacher Beliefs and Practices in Context. A Multimethods Approach. In: *The Modern Language Journal* 96 (3), S. 380–399. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2012.01364.x.

Literaturverzeichnis

- Nodari, Claudio (2006): Grundlagen zur Wortschatzarbeit. Netzwerk sims - Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen. Zürich: IIK (Institut für interkulturelle Kommunikation), S. 1-7.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2007): Assessing scientific, reading and mathematical literacy. A framework for PISA 2006. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012): PISA 2012 results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Paris: OECD.
- Oktay, Julianne S. (2012): Grounded theory. Oxford New York: Oxford University Press (Pocket guides to social work research methods).
- Oxford, Rebecca L. (1990): Language learning strategies. What every teacher should know/ by Rebecca L. Oxford. New York: Newbury House Publisher.
- Pajares, Frank (1992): Teachers' beliefs and educational research. Cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research* 62 (3), S. 307–332.
- Pallier, Christophe; Dehaene, S.; Poline, J.-B.; LeBihan, D.; Argenti, A.-M.; Dupoux, Emmanuel; Mehler, J. (2003): Brain imaging of language plasticity in adopted adults. Can a second language replace the first? In: *Cerebral Cortex* 13 (2), S. 155–161.
- Paradis, Michel (1981): Neurolinguistic Organization of a Bilingual's Two Languages. In: J. E. Copland und P. W. Davis (Hg.): The 7th LACUS Forum. Columbia, SC: Hornbeam Press, S. 486–494.
- Paradis, Michel (2004): A neurolinguistic theory of bilingualism. Amsterdam: J. Benjamins Pub (Studies in bilingualism, v. 18).
- Parchwitz, Jörg-Alexander (2015): The Teaching of German as an Additional Language in Tertiary Institutions in Taiwan. Thesis, Doctor of Philosophy (PhD). University of Waikato, Hamilton, New Zealand. Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/10289/9903>, zuletzt geprüft am 27.02.2017.
- Pfingsthorn, Joanna (2010): Error gravity: Intuitive ratings of non-native English teachers-in-training. In: Maïke Engelhardt und Wolfgang Gehring (Hg.): Fremdsprachendidaktik. Neue Aspekte in Forschung und Lehre. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ (Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik, 4), S. 93–106.
- Phipps, Simon; Borg, Simon (2009): Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. In: *System* 37 (3), S. 380–390. DOI: 10.1016/j.system.2009.03.002.

- Piaget, Jean (1983): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt: Fischer (Geist und Psyche, 980).
- Porsch, Raphaela (2010): *Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht in der Sekundarstufe I. Empirische Analysen zu Leistungen, Einstellungen, Unterrichtsmethoden und Zusammenhängen von Leistungen in der Mutter- und Fremdsprache*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 25).
- Rahimi, Siamak (2014): *Teacher Cognition vis-à-vis Vocabulary Teaching*. In: *TPLS* 4 (3), S. 652–660. DOI: 10.4304/tpls.4.3.652-660.
- Randall, Mick (2007): *Memory, psychology and second language learning*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Pub (Language Learning & Language Teaching, v. 19).
- Reber, Karin (2021): *Wortschatzförderung in Unterricht und Therapie: Reale und digitale Lernwelten verknüpfen*. In: *mitSprache* (2), S. 5–24.
- Reinartz, Andrea (2003): *Leben und Lernen sind weit auseinander! Eine Studie zur Rezeption der handlungsorientierten Didaktik durch Englischlehrerinnen und -lehrer am Gymnasium*. Opladen: Leske und Budrich (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 2).
- Riemer, Claudia (2008): *DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen*. In: Christoph Chlosta, Gabriela Leder, Barbara Krischer (Hg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 1-16.
- Riemer, Claudia; Settinieri, Julia (2010): *Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung*. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - Ein internationales Handbuch*, Bd. 1. 2 Bände. Berlin u.a.: de Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1/2), S. 764–781.
- Rippen, Gilda (1998): *Subjektive Lehrtheorien über Fachkompetenz als Voraussetzung für fachsprachlichen Englischunterricht an Hochschulen und Fachhochschulen*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27, S. 163–179.
- Roche, Jörg; Suñer, Ferran (2017): *Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Tübingen: Narr (Kompedium DaF/DaZ, Band 1).
- Runte, Maren (2015): *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb*. Berlin/Boston: de Gruyter Mouton (Lexicographica. Series Maior, 150).

- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. In: *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), S. 54–67.
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2017): *Self-Determination Theory*. New York: Guilford Publications.
- Savchuk, Natalia (2011): Subjektive Sichtweisen von angehenden Russischlehrenden mit russischsprachigem Hintergrund. In: Grit Mehlhorn und Christine Heyer (Hg.): *Russisch und Mehrsprachigkeit. Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa*. Tübingen: Stauffenburg Verlag (Forum Sprachlehrforschung, 10), S. 135–160.
- Schart, Michael (2003): *Projektunterricht - subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache (mit CD)*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert (1998): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27, S. 12–32.
- Schimank, Uwe (2010): *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. 4., völlig überarb. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Grundlagentexte Soziologie).
- Schmidt, Claudia (2010): Kognitivistische/Konstruktivistische/Konnektionistische Ansätze. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - Ein internationales Handbuch*, Bd. 1. 2 Bände. Berlin u.a.: de Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1/2), S. 807–817.
- Schmidt, Robert (2008): Gaining insight from incomparability: Exploratory comparison in studies of social practices. In: *Comparative Sociology*, 7 (3), S. 338–361.
- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmitt, Norbert (1997): Vocabulary learning strategies. In: Norbert Schmitt und Michael McCarthy (Hg.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press ELT (Cambridge language teaching library), S. 199–227.
- Schmitt, Norbert (2008): Instructed second language vocabulary learning. In: *Language Teaching Research* 12 (3), S. 329–363.
- Schmitt, Norbert (2010): *Researching vocabulary. A vocabulary research manual*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Schmitt, Norbert; Schmitt, Diane (2014): Wortschatzerwerb. Die Rolle des Lesens. In: *Language Teaching* 47 (4), S. 484–503.
- Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH (utb-studi-e-book, 8541).
- Singleton, D. M. (1999): Exploring the second language mental lexicon. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge applied linguistics).
- Sousa, Lucilene Bender de; Gabriel, Rosangela (2015): Does the mental lexicon exist? In: *RELIN* 23 (2), S. 335–361. DOI: 10.17851/2237-2083.23.2.335-361.
- Steinke, I. (2012): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung - Ein Handbuch*. 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (rowohlts enzyklopädie), S. 319–331.
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim u.a.: Juventa-Verlag.
- Stork, Antje (2003): Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien. Tübingen: Narr.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1990): Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1994): Grounded Theory Methodology. An Overview. In: Norman K. Denzin (Hg.): *Handbook of Qualitative Research*. London, New York: Sage, S. 273-285.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. [Titel der Originalausgabe: Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques]. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1998): Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. 2. Aufl. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tai, James; Tsay, Jane (2015): Taiwan Sign Language. In: Julie Bakken Jepsen, Goedele de Clerck, Sam Lutalo-Kiingi und William B. McGregor (Hg.): *Sign languages of the world. A comparative handbook*. Boston: de Gruyter Mouton, S. 771–809. Online

verfügbar unter http://www.ccunix.ccu.edu.tw/~lngsign/Taiwan_Sign_Language.pdf, zuletzt geprüft am 24.01.2016.

- Terhart, Ewald (1995): Lehrerprofessionalität. In: Hans-Guenter Rolff (Hg.): *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 225–266.
- Tesch, Bernd (2010): *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang (KFU: Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 38).
- Tesch, Bernd (2012): Sprachendidaktische Innovations- und Transferforschung. Ein Forschungsbereich mit Zukunftspotenzial. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 23 (1), S. 77-98. Online verfügbar unter <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-1-2012-Tesch.pdf>, zuletzt geprüft am 11.07.2023.
- Thiering, Martin: *Das mentale Lexikon in der L2-Sprachproduktion*. Magisterarbeit. Universität Hamburg 2001, Hamburg. Fachbereich Sprachlehr- und -lernforschung.
- Tschirner, Erwin (2010): Wortschatz. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - Ein internationales Handbuch*, Bd. 1. 2 Bände. Berlin u.a.: de Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1/2), S. 236–245.
- Tschirner, Erwin (2021): Wortschatzerwerb. Die Rolle des Lesens. In: *Fremdsprache Deutsch* (64), S. 19–23.
- Tschirner, Erwin (Koord.) (2004): *Wortschatz, Wortschatzerwerb, Wortschatzlernen* (Themenband von Fremdsprachen Lehren und Lernen 33).
- Tyler, Lorraine K. (1989): The role of lexical representation in language comprehension. In: William Marslen-Wilson (Hg.): *Lexical representation and process*. Cambridge, Mass.: MIT Press, S. 439–462.
- Vaas, Rüdiger (2000): Emotionen. In: Hartwig Hanser und Christine Scholtysek (Hg.): *Lexikon der Neurowissenschaft in vier Bänden*, Bd. 1. 4 Bände. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, S. 386–397. Online verfügbar unter <http://www.spektrum.de/lexikon/neurowissenschaft/emotionen/3405>, zuletzt geprüft am 12.05.2016.
- Verloop, Nicolaas; van Driel, Jan; Meijer, Paulien (2001): Teacher professionalism. In: *International Journal of Educational Research* 35 (5), S. 441–461. DOI: 10.1016/S0883-0355(02)00003-4.

- Viebrock, Britta (2007): Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt am Main: Lang (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 4).
- Vogt, Karin (2010): Assessment Literacy bei Fremdsprachenlehrkräften – Bedarf und Bedürfnisse in Aus- und Weiterbildung. In: Claus Altmayer, Grit Mehlhorn, Christiane Neveling, Norbert Schlüter und Karen Schramm (Hg.): Grenzen überschreiten: sprachlich - fachlich - kulturell. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Leipzig, 30. September - 3. Oktober 2009. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Bd. 11), S. 267–277.
- Wache, M. (2003): E-Learning-Bildung im digitalen Zeitalter. In: *Government Report*.
- Wagner, Angelika C. (1984): Bewußtseinskonflikte im Schulalltag. Denk-Knoten bei Lehrern u. Schülern erkennen u. lösen. 1. Aufl. unveränd. xerograph. Nachdr. Weinheim: Beltz (Beltz-Reprint).
- Webb, Stuart Alexander (Hg.) (2020): *The Routledge handbook of vocabulary studies*. Abingdon, Oxon: New York, NY; Routledge (Routledge handbooks in linguistics).
- Weimer-Stuckmann, Gerlinde (2014): Teachers' subjective perspectives on foreign language vocabulary learning and teaching. Dissertation. Waterloo, Ontario, Kanada: University of Waterloo (Canada). Online verfügbar unter https://uwspace.uwaterloo.ca/bitstream/handle/10012/9052/Weimer-Stuckmann_Gerlinde.pdf, zuletzt geprüft am 16.07.2022.
- Wermke, Matthias; Habermann, Mechthild (2002): *Duden, Standardwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das Wörterbuch für alle, die Deutsch als Fremdsprache lernen*. Mannheim u.a.: Dudenverl.
- Wiese, Isabel (2009): Subjektive Theorien beim Lehren einer Tertiärsprache. In: *Hispanorama* (125), S. 67–73.
- Witte, Arnd; Harden, Theo (2010): Die Rolle des Lehrers / der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - Ein internationales Handbuch*, Bd. 2. 2 Bände. Berlin u.a.: de Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1/2), S. 1324–1340.
- Wolff, Dieter (2004): Kognition und Emotion im Fremdspracherwerb. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: G. Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 476), S. 87–103.
- Wong, Cathy Chiu Win; Barrea-Marlys, Mirta (2012): *The Role of Grammar in Communicative Language Teaching: An Exploration of Second Language Teachers'*

Literaturverzeichnis

- Perceptions and Classroom Practices. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 9 (1), S. 61–75.
- Woods, Devon (1996): *Teacher cognition in language teaching. beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wygotski, Lew Semjonovitsch (1934/2002): *Denken und Sprechen*. Aus dem Russ. übers. von Gerhard Sewekow. Frankfurt am Main: Fischer (Fischer-Wissenschaft, 7368).
- Yeh, Lien-Chuan (2010): Probleme der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht für die Anfängerstufe. In: *Deutsch-taiwanische Hefte* (18), S. 37–57.
- Yeh, Lien-Chuan (2013): *Gezielte Vermittlung und Akzeptanz von Wortschatzlernmethoden. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss von Lehrmethoden auf das Lernverhalten bei DaF-Studierenden in Taiwan und in China*. Marburg: Tectum Verlag.
- Ziegelwagner, Monika (2007): Chancen und Probleme des CLIL-Geschichtsunterrichts. Sichtweisen aus der LehrerInnen-Praxis. In: Christiane Dalton-Puffer und Ute Smit (Hg.): *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt am Main: Lang (Sprache im Kontext, Bd. 26), S. 291–325.
- Zydati, Wolfgang (2003): Probin‘ CLIL's black holes: Die gymnasialen bilingualen Bildungsgänge im Urteil der beteiligten Lehrkräfte. In: Friederike Klippel und Liesel Hermes (Hg.): *Früher oder später? Englisch in der Grundschule und Bilingualer Sachfachunterricht*. Berlin: Langenscheidt (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, 8), S. 35–52.

Anhang

A. Zuordnung der Einzelfälle zu den Kategorien in der Concept Map

BEDINGUNGEN

BED-CARLA

B1 Erlebtes

B2 Erlerntes

B1 Erprobtes

B2 Selbstverständnis

B2/B3 Rollenverteilung

B3 Angestrebtes (Ziele – Vorlieben – Abneigungen)

B2 Wissen und Kompetenzen

B4 Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse)

BED-DAGMAR

B1 Erlebtes (die eigene Sprachenlernbiografie)

B2 Erkanntes (Selbstverständnis)

B2/B3 Rollenverteilung

B1 Erprobtes (eigene Lehrerfahrungen)

B2 Angestrebtes (persönliche Ziele)

B2 Erlerntes (Wissen und Kompetenzen)

B4 Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse: Sachzwänge, Problemwahrnehmung)

B3 Stellenwert der WSA

B4 Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse: Lernmotivation, Mitarbeit)

B3 Angestrebtes (Ziele – Vorlieben – Abneigungen)

BED-CARMEN

B2 Erlerntes

Anhang

B1 Erprobtes

B3 Stellenwert

B2 Selbstverständnis

B2/B3 Rollenverteilung

B4 Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse: Lernmotivation)

BED-DEBORAH

B1 Erlebtes

B2 Erlerntes

B1 Erprobtes

B3 Stellenwert der WSA

B4 Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse)

B3 Kontextualisierung von WS

B3 Angestrebtes (Ziele – Vorlieben – Abneigungen)

BED-CHRISTINE

B1 Erlebtes

B2 Selbstverständnis

B2/B3 Rollenverteilung

B4 Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse: Lernmotivation)

B4 Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse: Rückschläge)

B2 Kompetenzen

B3 Angestrebtes (Ziele – Vorlieben – Abneigungen)

BED-DAVID

B2 Erlerntes

B1 Erprobtes

B3 Stellenwert der WSA

B2 Selbstverständnis

A. Zuordnung der Einzelfälle zu den Kategorien in der Concept Map

B2/B3 Rollenverteilung

B4 Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse: Lernmotivation)

B3 Angestrebtes (Ziele – Vorlieben – Abneigungen)

BED-DORA

B2 Erlerntes

B1 Erlebtes

B3 Stellenwert der WSA

B4 Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse)

HANDLUNGEN/INTERAKTIONEN

HAND-CARLA

B4 Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse: Lernumgebung)

H2-A Reflexion

H2-B Ressourcen

H2-C Ausprobieren

B2 Erlerntes (Wissen und Kompetenzen)

HAND-DAGMAR

B4 Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse: Sachzwänge, Problemwahrnehmung)

K5 (fehlende) Selbstverwirklichung

H1 Lernmethoden

H2-A Reflexion

H2-C Ausprobieren

HAND-CARMEN

B4 Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse: Institution)

B3 Stellenwert der WSA

B2/B3 Rollenverteilung

Anhang

H1 Kompetenzerweiterung, Hilfsmittel, Wiederholung

B2 Selbstverständnis

B4 Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse: Lernmotivation)

HAND-DEBORAH

B2/B3 Rollenverteilung

B2 Wissen und Kompetenzen

B4 Lehrwerke

B4 Sprachen

B3 Vorgehen

B3 Ziele

H1 Phasen, Kompetenzerweiterung, Kontextualisierung

H2-B Ressourcen

HAND-CHRISTINE

B2 Selbstverständnis

B4 Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse: Defizite Lernmotivation, Mitarbeit, Wissen)

B2/B3 Rollenverteilung

B2 Wissen und Kompetenzen

H2-A Reflexion

H2-B Ressourcen

H2-C Ausprobieren

H1 Kompetenzerweiterung, Hilfsmittel

HAND-DAVID

H2-A Reflexion

H1 Kompetenzerweiterung, Strukturierung, Wiederholung, Flexibilität

H2-B Ressourcen

B2/B3 Rollenverteilung

A. Zuordnung der Einzelfälle zu den Kategorien in der Concept Map

B2 Erlerntes (Wissen und Kompetenzen)

B1 Erprobtes (eigene Lehrerfahrungen)

B3 Angestrebtes (Ziele – Vorlieben – Abneigungen)

B3 Vorgehen

HAND-DORA

B4 Wahrgenommenes (Verständnis der äußeren Einflüsse: Lernmotivation)

B3 Angestrebtes (Ziele – Vorlieben – Abneigungen)

B3 Vorgehen

KONSEQUENZEN

KON-CARLA

K1 Erlerntes (Wissen und Kompetenzen)

K3 Kompetenz, Lernmotivation

K4 Lernerfolg

K2 Annäherung an authentischen Sprachgebrauch

K5 Zufriedenheit und Selbstverwirklichung

KON-DAGMAR

B2 Selbstverständnis, Erwartungen, Offenheit/Innovation,

K5 (niedriger) Grad der Zufriedenheit und Selbstverwirklichung

KON-CARMEN

K3 Kompetenz, Lernmotivation

K4 Lernerfolg

K2 Reflexion, Optimierung, Bewusstsein

K1 Wissen und Kompetenzen

B2/B3 Rollenverteilung

B2 Selbstverständnis

Anhang

B3 Stellenwert der WSA

B3 Angestrebtes (Ziele – Vorlieben – Abneigungen)

KON-DEBORAH

K3 Autonomie, Kompetenz, Lernmotivation

B2/B3 Rollenverteilung

KON-CHRISTINE

H2-A Planung und Reflexion

H2-B Ressourcen

H2-C Ausprobieren

H1 Bewusstere Einbindung von WSA

B2 Selbstverständnis

B2/B3 Rollenverteilung

K1 Wissen und Kompetenzen

K2 Reflexion, Optimierung, Bewusstsein

K3 Autonomie, Kompetenz, Lernmotivation

K4 Lernerfolg

K5 Zufriedenheit und Selbstverwirklichung

KON-DAVID

K5 Selbstverwirklichung

K1 Erlerntes (Wissen und Kompetenzen)

K3 Autonomie, Kompetenz, Teilhabe, Lernmotivation

K2 Reflexion, Optimierung, Bewusstsein

K4 Lernerfolg

K5 Selbstverwirklichung

KON-DORA

B2/B3 Rollenverteilung

K5 Selbstverwirklichung

K1 Wissen und Kompetenzen

K2 Reflexion, Optimierung, Bewusstsein

B. Interviewleitfaden

Leitfaden Interviewpilotierung Oktober 2013

EINSTIEG

Ja, danke schön zunächst, dass du heute hier bist. Ich hatte dir ja schon grob erklärt, worum es geht. Ich befinde mich jetzt noch in der Pilotierungsphase, die ja der eigentlichen Untersuchung meiner Dissertation vorgeschaltet ist. Das ist also so eine Art Übungsphase für mich. Ich hoffe, dass ich durch diese Pilotierung meine Interviewfragen und meine Interviewtechnik noch konkretisieren und verbessern kann.

Das Thema meiner Untersuchung habe ich dir gegenüber ja schon einmal grob umrissen, es geht um die Wortschatzarbeit aus der Sicht der Lehrenden.

Bevor wir anfangen, wollte ich dir noch sagen, dass alle Unterlagen die das Interview heute betreffen, von mir anonymisiert werden. Dein Name wird also nirgendwo genannt werden. Gleiches gilt für die Namen der Bildungseinrichtungen, die im Interview möglicherweise auftauchen.

[Und die einzigen, die sich neben mir die Aufnahme anhören bzw. auch das Transkript durchlesen werden, wenn ich das fertig habe, sind meine Betreuer in Taiwan und Deutschland.]

Ja, dann würde ich dich gerne erst einmal bitten, etwas über deine Motivation, als Deutschlehrer zu arbeiten, zu erzählen. Wie kam das dazu, was hat dich damals motiviert und motiviert dich heute noch?

MOTIVATION

1. Warum unterrichtest du Deutsch?
2. Ist Deutschlehrer/in ein Traumjob?
3. Gibt es Faktoren, die dir den Deutschunterricht erleichtern oder erschweren?

EIGENE LERNBIOGRAFIE (Wortschatz)

Anhang

1. Kannst du dich vielleicht noch an deinen eigenen Deutschunterricht (oder auch anderen Fremdsprachenunterricht) früher und an deine Lehrer und Lehrerinnen erinnern? Wie war das da mit der Wortschatzarbeit?
2. Gab es da etwas, was dir besonders gefallen oder missfallen hat?
3. Wurde das die Wortschatzarbeit als solche damals thematisiert? (Lerntechniken, Lernstrategien, Tipps, Eselsbrücken, ...)
4. Standen gegebenenfalls andere Bereiche des Fremdsprachenunterrichts im Vordergrund? - Grammatik, Phonetik/Aussprache, Landeskunde/Literatur

WORTSCHATZARBEIT ALLGEMEIN

1. Welchen Stellenwert würdest du den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde im Deutschunterricht zuordnen? -- Siehst du da Unterschiede auf verschiedenen Niveaustufen (etwa zwischen Grundstufe und Mittelstufe)?
2. In der Fachliteratur wird häufig von einer eher stiefmütterlichen Behandlung der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht gesprochen. Gemeint ist eine Vernachlässigung der Wortschatzarbeit zu Gunsten anderer Bereiche wie etwa Grammatik oder Aussprache. Wie siehst du das?
3. Die Gesamtgröße des deutschen Wortschatzes wird auf etwa 300.000 bis 500.000 Wörter bzw. Lexeme geschätzt. Welcher Wortschatz sollte deinem persönlichen Empfinden nach im DaF-Unterricht vermittelt bzw. von den Lernenden gelernt werden? -- Welche Auswahlkriterien spielen für dich da eine Rolle? (Lehrwerk, Prüfungen, Häufigkeit, Umgangssprache, ...)
4. Was würdest du einem Lernenden sagen, der dich um Tipps für die Wortschatzarbeit bittet?

UNTERRICHTSMATERIALIEN

1. Bist du mit den Lehrwerken, die du verwendest, zufrieden?
2. Wie ist es da mit dem Bereich Wortschatzarbeit? Gibt es da deiner Meinung genügend Material in den Lehrwerken?
3. Glaubst du, die elektronischen Medien können bei der Wortschatzarbeit helfen? In welchen Bereichen und wie?

PROBLEMFELDER

1. Glaubst du, dass die Wortschatzarbeit ein Problem für deine Lernenden darstellt? Wie siehst du das im Vergleich zu Grammatik, Phonetik/Aussprache, Landeskunde?

INSTITUTIONELLE VORGABEN

1. Gibt es konkrete Vorgaben in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde für den Deutschunterricht an der/den Institution/en, wo du unterrichtst?

2. Wie empfindest du diese Vorgaben? (eher hilfreich oder hinderlich) Kannst du Beispiele nennen?

KOLLEGIUM

1. Findet bei dir ein Austausch zwischen den Kolleginnen und Kollegen über die Planung und Durchführung des Unterrichts statt? [In welcher Form? Welche Erfahrungen hast du dabei gemacht?]

2. Warst du schon mal im Deutschunterricht anderer Lehrender? Wie war das?

LEHRENDENROLLE

1. Wie würdest du deine Rolle als Lehrende/r im Verhältnis zu den Lernenden beschreiben?

2. Was erwartest du von dir selbst in dieser Rolle, was von den Lernenden?

3. Hast du auch außerhalb des Unterrichts Kontakt zu deinen Lernenden? (auch virtuell, also medienvermittelt)]

MUTTERSPRACHLER VS. NICHT-MUTTERSPRACHLER

1. Glaubst du, dass die Wortschatzarbeit im Unterricht für dich als Muttersprachler/in bzw. Nicht-Muttersprachler/in im Vergleich zu Nicht-Muttersprachler/inne/n bzw. Muttersprachlern/inne/n einfacher oder schwieriger ist?

2. [Gibt es da aus deiner Sicht Unterschiede für die Bereiche Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde?]

WORTSCHATZ IM EIGENEN UNTERRICHT

1. Wird in deinem Unterricht die Wortschatzarbeit als spezifischer Bereich des Deutschlernens thematisiert? In welcher Form? (Übungen, Lernlisten, Techniken, elektronische Hilfsmittel, Abfragen und Prüfen, ...) – Phasen: Einführung, Festigung, Anwendung, Leistungsmessung

2. Der europäische Referenzrahmen umfasst auch ganz konkrete Vorgaben für die Bereiche sprachliche Handlungen und Wortschatz. Welche Rolle spielen diese Vorgaben für dich und deinen Unterricht? (Orientierungshilfe, Hindernis, je nach Lehrwerk, ...)

3. Versuchst du im Unterricht auch spezifische Lernstrategien und -techniken zur Wortschatzarbeit zu vermitteln? Kannst du konkrete Beispiele nennen? (Wortbildungsregeln, Mnemotechniken, Wortfelder, Assoziationen, akustische Übungsformen (Lieder singen, Reime sprechen, Gedichte auswendig lernen, flüstern/sprechen/rufen, rhythmische Formen, "Rucksack packen"); visuelle Übungsformen (Bilder/Karten/Fotos/grafische Darstellungen, Fantasieschriften, "beschädigte" Wörter reparieren, "Montagsmaler", "Memory", "Mind Map", Wortigel); haptisch/taktile Übungsformen (Pantomime, Rollenspiel, Wörter zerschneiden und wieder zusammensetzen, auf den Rücken schreiben, Karussell-Spiel, Bewegungs-Diktat, situationsbegleitendes Sprechen), ...)

4. Gibt es Aktivitäten bei der Wortschatzvermittlung, mit denen du besonders positive oder negative Erfahrungen gemacht hast?

Anhang

5. Welche Rolle spielt die Interessenslage und Persönlichkeit der Lernenden bezüglich des Wortschatzes für dein Vorgehen im Unterricht?

6. Wie entscheidest du im Falle von Zeitmangel, was im Unterricht angesprochen wird und was nicht? (je nach Prüfungsfragen, je nach Vorgaben des Curriculums, in Absprache mit Kollegen, nach Interessenslage der Lernenden)

7. Gibt es weitere, vielleicht auch ganz persönliche und affektive Faktoren, die einen Einfluss auf die Wortschatzarbeit bei dir haben könnten? (Laune, plötzliche Eingaben/Gedankenblitze, Reaktion der Lernenden, besondere Anlässe wie etwas Feiertage/Veranstaltungen/eigene Erfahrungen/Nachrichten ...)

SONSTIGES / ENDE

Gibt es von deiner Seite noch Fragen?

Leitfaden zum Interview mit Carla – Januar 2014

EINSTIEG

Ja, danke schön zunächst, dass Sie heute hier sind. Ich hatte Ihnen ja schon grob erklärt, worum es geht.

Das Thema meiner Untersuchung ist die Wortschatzarbeit aus der Sicht der Lehrenden in Taiwan.

[Bevor wir anfangen, wollte ich Ihnen noch sagen, dass alle Unterlagen die das Interview heute betreffen, von mir anonymisiert werden. Ihr Name wird also nirgendwo genannt werden. Gleiches gilt für die Namen der Bildungseinrichtungen, die im Interview möglicherweise auftauchen.]

Ich würde das Interview gerne auf Deutsch führen, wenn Ihnen das auch Recht ist. Sollten Sie im Laufe des Gesprächs jedoch an irgendeiner Stelle das Gefühl haben, besser auf Chinesisch antworten zu können, so dürfen Sie das gerne tun. Ich werde diese Teile dann für meine Arbeit ins Deutsche übersetzen.

Ja, dann würde ich Sie gerne erst einmal bitten, etwas über Ihre Motivation, als DeutschlehrerIN zu arbeiten, zu erzählen.

[Wie kam das dazu, was hat Sie am Anfang motiviert und warum sind Sie bis jetzt dabei geblieben?]

LEHRMOTIVATION

- Könnten Sie mir bitte zunächst etwas zu Ihrer Motivation als DeutschlehrerIN zu arbeiten sagen?
- Ist Deutschlehrer/in für Sie ein Traumjob?

- Gibt es Faktoren, die Ihnen den Deutschunterricht erleichtern oder erschweren?

EIGENE LERNBIOGRAFIE (Wortschatz)

- Können Sie sich vielleicht noch an Ihren eigenen Deutschunterricht (oder auch anderen Fremdsprachenunterricht) früher und an Ihre Lehrer und Lehrerinnen erinnern? Gab es da etwas, was Ihnen besonders gefallen oder missfallen hat? [Wie war das da mit der Wortschatzarbeit?]
- Wurde die Wortschatzarbeit als solche damals thematisiert? (Lerntechniken, Lernstrategien, Tipps, Eselsbrücken, ...)
- Standen gegebenenfalls andere Bereiche des Fremdsprachenunterrichts im Vordergrund? - Grammatik, Phonetik/Aussprache, Landeskunde/Literatur
- Haben Sie für sich persönlich - vielleicht auch nach Ihrer Ausbildung schon einmal spezielle Wortschatzlerntechniken ausprobiert? (z.B. Schlüsselwortmethode, ...)

WORTSCHATZARBEIT ALLGEMEIN

- Wie würden Sie die Bedeutung der WSA für den DaF-Unterricht beschreiben?
- Welchen Stellenwert würden Sie den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde im Deutschunterricht zuordnen? -- Sehen Sie da Unterschiede auf den unterschiedlichen Niveaustufen (etwa zwischen Grundstufe und Mittelstufe)?
- In der Fachliteratur wird häufig von einer eher stiefmütterlichen Behandlung der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht gesprochen. Gemeint ist eine Vernachlässigung der Wortschatzarbeit zu Gunsten anderer Bereiche wie etwa Grammatik oder Aussprache. Wie sehen Sie das?
- Können Sie sich Gründe für eine solche Vernachlässigung vorstellen?
- Die Gesamtgröße des deutschen Wortschatzes wird auf etwa 300.000 bis 500.000 Wörter bzw. Lexeme geschätzt. Welcher Wortschatz sollte Ihrem persönlichen Empfinden nach im DaF-Unterricht in Taiwan vermittelt bzw. von den Lernenden gelernt werden? -- Welche Auswahlkriterien spielen für Sie da eine Rolle? (Lehrwerk, Prüfungen, Häufigkeit, Umgangssprache, ...)

ERFAHRUNG MIT UNTERRICHTSMATERIALIEN

- Welche Erfahrungen haben Sie mit den Lehrwerken in Bezug auf die WSA gemacht? (Zufriedenheit?)
- Gibt es da andere Unterrichtsmaterialien, auf die Sie zurückgreifen?
- Wie sehen Sie die elektronischen Medien in Bezug auf die WSA?

INSTITUTIONELLES UMFELD

Anhang

VORGABEN

- Als Deutschlehrende/r sind Sie ja in Ihrem Handeln eingebettet in einen institutionellen Rahmen. Wie muss ich mir die Rolle, die dieser institutionelle Rahmen für den Bereich der WSA oder auch für Ihren Unterricht allgemein spielt, vorstellen?
- Wie empfinden Sie diesen Einfluss? (Hilfe, Unterstützung, Hindernis, Einmischung, Mehraufwand?)
- Haben Sie Gelegenheit zu regelmäßiger Lektüre von wissenschaftlicher Fachliteratur (zur WSA)?
- Wie würden Sie den Einfluss dieser Lektüre auf Ihren Unterricht beschreiben?
- [Gibt es konkrete Vorgaben in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde für den Deutschunterricht an der/den Institution/en, wo Sie unterrichten?]
- [Wie empfinden Sie diese Vorgaben? (eher hilfreich oder hinderlich) Können Sie Beispiele nennen?]

KOLLEGIUM

- Wie würden Sie das Verhältnis zwischen den Kolleginnen und Kollegen bei Ihnen am Institut beschreiben?
- In welchen Bereichen findet ein Austausch und eine Zusammenarbeit zwischen den Kolleginnen und Kollegen statt? (über die Planung und Durchführung des Unterrichts?) [In welcher Form? Welche Erfahrungen haben Sie dabei gemacht?]
- Haben Sie schon mal im Deutschunterricht anderer Lehrender hospitiert? Wie war das für Sie?
- Wie ist es bei Ihnen mit Kontakten zu Lehrenden an anderen Institutionen?

SELBSTVERSTÄNDNIS IN DER ROLLE ALS LEHRENDE/R

- Wie würden Sie Ihre Rolle als Lehrende/r im Verhältnis zu den Lernenden beschreiben? (dann auch eigene Rolle in einem Wort zusammenfassen lassen, z.B. Helfer ...)
- Was erwarten Sie von sich selbst in dieser Rolle, was von den Lernenden?
- Haben Sie auch außerhalb des Unterrichts Kontakt zu Ihren Lernenden? (auch virtuell, also medienvermittelt)
- Für das Fach Deutsch sind Sie Muttersprachler/in bzw. Nicht-Muttersprachler/in. Welche Erfahrungen haben Sie damit in Bezug auf die WSA gemacht?
- [Glauben Sie, dass die Wortschatzarbeit im Unterricht für Sie als Muttersprachler/in bzw. Nicht-Muttersprachler/in im Vergleich zu Nicht-Muttersprachler/inne/n bzw. Muttersprachlern/inne/n einfacher oder schwieriger ist?]

- [Gibt es da aus Ihrer Sicht Unterschiede für die Bereiche Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde?]

WORTSCHATZARBEIT IM EIGENEN UNTERRICHT

- Wie muss ich mir WSA bei Ihnen persönlich im Unterricht vorstellen?
- [Wird in Ihrem Unterricht die Wortschatzarbeit als spezifischer Bereich des Deutschlernens thematisiert? In welcher Form? (Übungen, Lernlisten, Techniken, elektronische Hilfsmittel, Abfragen und Prüfen, ...) –? Phasen: Einführung, Festigung, Anwendung, Leistungsmessung]
- Wie sehen Sie die Bedeutung anderer Sprachen für die WSA, spielt beispielsweise das Englische als i.d.R. erste Fremdsprache bei Ihnen im Unterricht eine Rolle?
- Der europäische Referenzrahmen umfasst auch ganz konkrete Vorgaben in Bezug auf Lernziele für die Bereiche sprachliche Handlungen und Wortschatz. Welche Rolle spielen diese Vorgaben für Sie und Ihren Unterricht? (Orientierungshilfe, Hindernis, je nach Lehrwerk, ...)
- Wie kommen Ihre Lernenden mit der WSA zurecht? Wie ist das im Vergleich zu Grammatik, Phonetik/Aussprache, Landeskunde?
- Gibt es Phasen der WSA, die aus Ihrer Sicht schwieriger sind (für Sie oder für die Lernenden) als andere? (Einführung/Semantisierung, Festigung, Anwendung, Leistungsmessung)?
- Was würden Sie einem Lernenden sagen, der Sie um Tipps für die Wortschatzarbeit bittet?
- Versuchen Sie im Unterricht spezifische Lernstrategien und -techniken zur Wortschatzarbeit zu vermitteln? Können Sie konkrete Beispiele nennen? (Wortbildungsregeln, Mnemotechniken, Wortfelder, Assoziationen, akustische Übungsformen (Lieder singen, Reime sprechen, Gedichte auswendig lernen, flüstern/sprechen/rufen, rhythmische Formen, "Rucksack packen"); visuelle Übungsformen (Bilder/Karten/Fotos/grafische Darstellungen, Fantasieschriften, "beschädigte" Wörter reparieren, "Montagsmaler", "Memory", "Mind Map", Wortigel); haptisch/taktile Übungsformen (Pantomime, Rollenspiel, Wörter zerschneiden und wieder zusammensetzen, auf den Rücken schreiben, Karussell-Spiel, Bewegungs-Diktat, situationsbegleitendes Sprechen), ...)
- Gibt es vielleicht irgendwelche Aktivitäten bei der Wortschatzvermittlung, mit denen Sie besonders positive oder negative Erfahrungen gemacht haben?
- Welche Rolle spielt die Interessenslage und Persönlichkeit der Lernenden für Ihr Vorgehen im Unterricht?
- Wie entscheiden Sie im Falle von Zeitmangel, wie Sie im Unterricht vorgehen? (was wird im Unterricht angesprochen und was nicht? Wie gehen Sie methodisch vor?) (je nach Prüfungsfragen, je nach Vorgaben des Curriculums, in Absprache mit Kollegen, nach Interessenslage der Lernenden)

Anhang

- Gibt es weitere, vielleicht auch ganz persönliche und affektive Faktoren, die einen Einfluss auf die Wortschatzarbeit bei Ihnen haben könnten? (Laune, plötzliche Eingaben/Gedankenblitze, Reaktion der Lernenden, besondere Anlässe wie etwas Feiertage/Veranstaltungen/eigene Erfahrungen/Nachrichten ...)

SONSTIGES / ENDE

- Lassen Sie uns zum Schluss ein bisschen träumen. Wie stellen Sie sich in Bezug auf eine optimale WSA Ihr ideales berufliches Umfeld vor? (Lehr- und Lernumgebung) (Welche Veränderungen müssten wo vorgenommen werden? - Kurse, Lernende, Kollegium, Materialien, technische Ausstattung, Fortbildung, wissenschaftliche Publikationen)
- Gibt es von Ihrer Seite sonst noch Fragen?

Dann danke ich Ihnen vielmals für dieses Gespräch.

Leitfaden zum Interview mit Dagmar – Januar 2014

EINSTIEG

Ja, danke schön zunächst, dass Du heute hier bist. Ich hatte dir ja schon grob erklärt, worum es geht.

Das Thema meiner Untersuchung ist die Wortschatzarbeit aus der Sicht der Lehrenden in Taiwan.

[Bevor wir anfangen, wollte ich dir noch sagen, dass alle Unterlagen die das Interview heute betreffen, von mir anonymisiert werden. Dein Name wird also nirgendwo genannt werden. Gleiches gilt für die Namen der Bildungseinrichtungen, die im Interview möglicherweise auftauchen.]

Ich würde das Interview gerne auf Deutsch führen, wenn dir das auch Recht ist. Solltest du im Laufe des Gesprächs jedoch an irgendeiner Stelle das Gefühl haben, besser auf Chinesisch antworten zu können, so darfst du das gerne tun. Ich werde diese Teile dann für meine Arbeit ins Deutsche übersetzen.

Ja, dann würde ich dich gerne erst einmal bitten, etwas über deine Motivation, als DeutschlehrerIN zu arbeiten, zu erzählen.

[Wie kam das dazu, was hat dich am Anfang motiviert und warum bist du bis jetzt dabei geblieben?]

LEHRMOTIVATION

- Kannst du mir bitte zunächst etwas zu deiner Motivation als DeutschlehrerIN zu arbeiten sagen? Und was dich hier nach Taiwan gezogen hat?

- Ist Deutschlehrer/in für dich ein Traumjob?
- Gibt es Faktoren, die dir den Deutschunterricht erleichtern oder erschweren?

DEFINITION WORTSCHATZARBEIT

- Wortschatz lässt sich verstehen als „Gesamtheit von lexikalischen Einheiten, die einem Individuum (individueller Wortschatz) oder einer Gesamtheit von Individuen innerhalb einer Sprachgemeinschaft (Wortschatz einer Sprache) produktiv und/oder rezeptiv zur Verfügung stehen“. Würdest du den Begriff ähnlich definieren?
- Was ist dann für dich unter Wortschatzarbeit zu verstehen?

EIGENE LERNBIOGRAFIE (Wortschatz)

- Kannst du dich vielleicht noch an deinen eigenen Deutschunterricht (oder auch anderen Fremdsprachenunterricht) früher und an deine Lehrer und Lehrerinnen erinnern? Gab es da etwas, was dir besonders gefallen oder missfallen hat? [Wie war das da mit der Wortschatzarbeit?]
- Wurde die Wortschatzarbeit als solche damals thematisiert? (Lerntechniken, Lernstrategien, Tipps, Eselsbrücken, ...)
- Standen gegebenenfalls andere Bereiche des Fremdsprachenunterrichts im Vordergrund? - Grammatik, Phonetik/Aussprache, Landeskunde/Literatur
- Hast du für sich persönlich - vielleicht auch nach deiner Ausbildung schon einmal spezielle Wortschatzlerntechniken ausprobiert? (z.B. Schlüsselwortmethode, ...)

WORTSCHATZARBEIT ALLGEMEIN

- Wie würdest du die Bedeutung der WSA für den DaF-Unterricht beschreiben?
- Welchen Stellenwert würdest du den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde im Deutschunterricht zuordnen? – Siehst du da Unterschiede auf den unterschiedlichen Niveaustufen (etwa zwischen Grundstufe und Mittelstufe)?
- In der Fachliteratur wird häufig von einer eher stiefmütterlichen Behandlung der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht gesprochen. Gemeint ist eine Vernachlässigung der Wortschatzarbeit zu Gunsten anderer Bereiche wie etwa Grammatik oder Aussprache. Wie siehst du das?
- Kannst du sich Gründe für eine solche Vernachlässigung vorstellen?
- Die Gesamtgröße des deutschen Wortschatzes wird auf etwa 300.000 bis 500.000 Wörter bzw. Lexeme geschätzt. Welcher Wortschatz sollte deinem persönlichen Empfinden nach im DaF-Unterricht in Taiwan vermittelt bzw. von den Lernenden gelernt werden? -- Welche Auswahlkriterien spielen für dich da eine Rolle? (Lehrwerk, Prüfungen, Häufigkeit, Umgangssprache, ...)

Anhang

ERFAHRUNG MIT UNTERRICHTSMATERIALIEN

- Welche Erfahrungen Hast du mit den Lehrwerken in Bezug auf die WSA gemacht? (Zufriedenheit?)
- Gibt es da andere Unterrichtsmaterialien, auf die du zurückgreifst?
- Wie siehst du die elektronischen Medien in Bezug auf die WSA?

INSTITUTIONELLES UMFELD

VORGABEN

- Als Deutschlehrende/r bist du ja in deinem Handeln eingebettet in einen institutionellen Rahmen. Wie muss ich mir die Rolle, die dieser institutionelle Rahmen für den Bereich der WSA oder auch für deinen Unterricht allgemein spielt, vorstellen?
- Wie empfindest du diesen Einfluss? (Hilfe, Unterstützung, Hindernis, Einmischung, Mehraufwand?)
- Hast du Gelegenheit zu regelmäßiger Lektüre von wissenschaftlicher Fachliteratur (zur WSA)?
- Wie würdest du den Einfluss dieser Lektüre auf deinen Unterricht beschreiben?
- [Gibt es konkrete Vorgaben in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde für den Deutschunterricht an der/den Institution/en, wo du unterrichtest?]
- [Wie empfindest du diese Vorgaben? (eher hilfreich oder hinderlich) Kannst du Beispiele nennen?]

KOLLEGIUM6

- Wie würdest du das Verhältnis zwischen den Kolleginnen und Kollegen bei dir am Institut beschreiben?
- In welchen Bereichen findet ein Austausch und eine Zusammenarbeit zwischen den Kolleginnen und Kollegen statt? (über die Planung und Durchführung des Unterrichts?) [In welcher Form? Welche Erfahrungen Hast du dabei gemacht?]
- Hast du schon mal im Deutschunterricht anderer Lehrender hospitiert? Wie war das für dich?
- Wie ist es bei dir mit Kontakten zu Lehrenden an anderen Institutionen?

SELBSTVERSTÄNDNIS IN DER ROLLE ALS LEHRENDE/R

- Wie würdest du deine Rolle als Lehrende/r im Verhältnis zu den Lernenden beschreiben? (dann auch eigene Rolle in einem Wort zusammenfassen lassen, z.B. Helfer ...)
- Was erwartest du von sich selbst in dieser Rolle, was von den Lernenden?
- Hast du auch außerhalb des Unterrichts Kontakt zu deinen Lernenden? (auch virtuell, also medienvermittelt)
- Für das Fach Deutsch bist du Muttersprachler/in bzw. Nicht-Muttersprachler/in. Welche Erfahrungen hast du damit in Bezug auf die WSA gemacht?
- [Glaubst du, dass die Wortschatzarbeit im Unterricht für dich als Muttersprachler/in bzw. Nicht-Muttersprachler/in im Vergleich zu Nicht-Muttersprachler/inne/n bzw. Muttersprachlern/inne/n einfacher oder schwieriger ist?]
- [Gibt es da aus deiner Sicht Unterschiede für die Bereiche Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde?]

WORTSCHATZARBEIT IM EIGENEN UNTERRICHT

- Wie muss ich mir WSA bei dir persönlich im Unterricht vorstellen?
- Gibt es Faktoren, die dir die WSA erleichtern oder erschweren?
- [Wird in deinem Unterricht die Wortschatzarbeit als spezifischer Bereich des Deutschlernens thematisiert? In welcher Form? (Übungen, Lernlisten, Techniken, elektronische Hilfsmittel, Abfragen und Prüfen, ...) –? Phasen: Einführung, Festigung, Anwendung, Leistungsmessung]
- Wie siehst du die Bedeutung anderer Sprachen für die WSA, spielt beispielsweise das Englische als i.d.R. erste Fremdsprache bei dir im Unterricht eine Rolle?
- Der europäische Referenzrahmen umfasst auch ganz konkrete Vorgaben in Bezug auf Lernziele für die Bereiche sprachliche Handlungen und Wortschatz. Welche Rolle spielen diese Vorgaben für dich und deinen Unterricht? (Orientierungshilfe, Hindernis, je nach Lehrwerk, ...)
- Wie kommen deine Lernenden mit der WSA zurecht? Wie ist das im Vergleich zu Grammatik, Phonetik/Aussprache, Landeskunde?
- Gibt es Phasen der WSA, die aus deiner Sicht schwieriger sind (für dich oder für die Lernenden) als andere? (Einführung/Semantisierung, Festigung, Anwendung, Leistungsmessung)?
- Was würdest du einem Lernenden sagen, der dich um Tipps für die Wortschatzarbeit bittet?
- Versuchst du im Unterricht spezifische Lernstrategien und -techniken zur Wortschatzarbeit zu vermitteln? Kannst du konkrete Beispiele nennen? (Wortbildungsregeln, Mnemotechniken, Wortfelder, Assoziationen, akustische

Anhang

Übungsformen (Lieder singen, Reime sprechen, Gedichte auswendig lernen, flüstern/sprechen/rufen, rhythmische Formen, "Rucksack packen"); visuelle Übungsformen (Bilder/Karten/Fotos/grafische Darstellungen, Fantasieschriften, "beschädigte" Wörter reparieren, "Montagsmaler", "Memory", "Mind Map", Wortigel); haptisch/taktile Übungsformen (Pantomime, Rollenspiel, Wörter zerschneiden und wieder zusammensetzen, auf den Rücken schreiben, Karussell-Spiel, Bewegungs-Diktat, situationsbegleitendes Sprechen), ...)

- Gibt es vielleicht irgendwelche Aktivitäten bei der Wortschatzvermittlung, mit denen du besonders positive oder negative Erfahrungen gemacht haben?
- Welche Rolle spielt die Interessenslage und Persönlichkeit der Lernenden für dein Vorgehen im Unterricht?
- Wie entscheidest du im Falle von Zeitmangel, wie du im Unterricht vorgehst? (was wird im Unterricht angesprochen und was nicht? Wie gehst du methodisch vor?) (je nach Prüfungsfragen, je nach Vorgaben des Curriculums, in Absprache mit Kollegen, nach Interessenslage der Lernenden)
- Gibt es weitere, vielleicht auch ganz persönliche und affektive Faktoren, die einen Einfluss auf die Wortschatzarbeit bei dir haben könnten? (Laune, plötzliche Eingaben/Gedankenblitze, Reaktion der Lernenden, besondere Anlässe wie etwas Feiertage/Veranstaltungen/eigene Erfahrungen/Nachrichten ...)

SONSTIGES / ENDE

- Lässt uns zum Schluss ein bisschen träumen. Wie stellst du sich in Bezug auf eine optimale WSA dein ideales berufliches Umfeld vor? (Lehr- und Lernumgebung) (Welche Veränderungen müssten wo vorgenommen werden? - Kurse, Lernende, Kollegium, Materialien, technische Ausstattung, Fortbildung, wissenschaftliche Publikationen)
- Gibt es von deiner Seite sonst noch Fragen?

Dann danke ich dir vielmals für dieses Gespräch.

Leitfaden zum Interview mit Carmen – Juni 2014

EINSTIEG

Ja, danke schön zunächst, dass Du heute hier bist. Ich hatte dir ja schon grob erklärt, worum es geht.

Das Thema meiner Untersuchung ist die Wortschatzarbeit aus der Sicht der Lehrenden in Taiwan.

[Bevor wir anfangen, wollte ich dir noch sagen, dass alle Unterlagen die das Interview heute betreffen, von mir anonymisiert werden. Dein Name wird also nirgendwo genannt werden. Gleiches gilt für die Namen der Bildungseinrichtungen, die im Interview möglicherweise auftauchen.]

Ich würde das Interview gerne auf Deutsch führen, wenn dir das auch Recht ist. Solltest du im Laufe des Gesprächs jedoch an irgendeiner Stelle das Gefühl haben, besser auf Chinesisch antworten zu können, so darfst du das gerne tun. Ich werde diese Teile dann für meine Arbeit ins Deutsche übersetzen.

Ja, dann würde ich dich gerne erst einmal bitten, etwas über deine Motivation, als DeutschlehrerIN zu arbeiten, zu erzählen.

[Wie kam das dazu, was hat dich am Anfang motiviert und warum bist du bis jetzt dabei geblieben?]

LEHRMOTIVATION

- Kannst du mir bitte zunächst etwas zu deiner Motivation als DeutschlehrerIN zu arbeiten sagen?
- Ist Deutschlehrer/in für dich ein Traumjob?
- Gibt es Faktoren, die dir den Deutschunterricht erleichtern oder erschweren?

DEFINITION WORTSCHATZARBEIT

- Hast du dich schon mal intensiver mit der Thematik der Wortschatzarbeit befasst? In welchem Zusammenhang war das?
- Wortschatz lässt sich verstehen als „Gesamtheit von lexikalischen Einheiten, die einem Individuum (individueller Wortschatz) oder einer Gesamtheit von Individuen innerhalb einer Sprachgemeinschaft (Wortschatz einer Sprache) produktiv und/oder rezeptiv zur Verfügung stehen“. Würdest du den Begriff ähnlich definieren?
- Was ist dann für dich unter Wortschatzarbeit zu verstehen?

EIGENE LERNBIOGRAFIE (Wortschatz)

- Kannst du dich vielleicht noch an deinen eigenen Deutschunterricht (oder auch anderen Fremdsprachenunterricht) früher und an deine Lehrer und Lehrerinnen erinnern? Gab es da etwas, was dir besonders gefallen oder missfallen hat? [Wie war das da mit der Wortschatzarbeit?]
- Wurde die Wortschatzarbeit als solche damals thematisiert? (Lerntechniken, Lernstrategien, Tipps, Eselsbrücken, ...)
- Standen gegebenenfalls andere Bereiche des Fremdsprachenunterrichts im Vordergrund? - Grammatik, Phonetik/Aussprache, Landeskunde/Literatur

Anhang

- Hast du für dich persönlich - vielleicht auch nach deiner Ausbildung schon einmal spezielle Wortschatzlerntechniken ausprobiert? (z.B. Schlüsselwortmethode, ...)

WORTSCHATZARBEIT ALLGEMEIN

- Wie würdest du die Bedeutung der WSA für den DaF-Unterricht beschreiben?
- Welchen Stellenwert würdest du den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde im Deutschunterricht zuordnen? – Siehst du da Unterschiede auf den unterschiedlichen Niveaustufen (etwa zwischen Grundstufe und Mittelstufe)?
- In der Fachliteratur wird häufig von einer eher stiefmütterlichen Behandlung der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht gesprochen. Gemeint ist eine Vernachlässigung der Wortschatzarbeit zu Gunsten anderer Bereiche wie etwa Grammatik oder Aussprache. Wie siehst du das?
- Kannst du sich Gründe für eine solche Vernachlässigung vorstellen?
- Die Gesamtgröße des deutschen Wortschatzes wird auf etwa 300.000 bis 500.000 Wörter bzw. Lexeme geschätzt. Welcher Wortschatz sollte deinem persönlichen Empfinden nach im DaF-Unterricht in Taiwan vermittelt bzw. von den Lernenden gelernt werden? -- Welche Auswahlkriterien spielen für dich da eine Rolle? (Lehrwerk, Prüfungen, Häufigkeit, Umgangssprache, ...)

ERFAHRUNG MIT UNTERRICHTSMATERIALIEN

- Welche Erfahrungen hast du mit den Lehrwerken in Bezug auf die WSA gemacht? (Zufriedenheit?)
- Gibt es da andere Unterrichtsmaterialien, auf die du zurückgreifst?
- Wie siehst du die elektronischen Medien in Bezug auf die WSA?

INSTITUTIONELLES UMFELD

VORGABEN

- Als Deutschlehrende/r bist du ja in deinem Handeln eingebettet in einen institutionellen Rahmen. Wie muss ich mir die Rolle, die dieser institutionelle Rahmen für den Bereich der WSA oder auch für deinen Unterricht allgemein spielt, vorstellen?
- Wie empfindest du diesen Einfluss? (Hilfe, Unterstützung, Hindernis, Einmischung, Mehraufwand?)
- Hast du Gelegenheit zu regelmäßiger Lektüre von wissenschaftlicher Fachliteratur (zur WSA)?
- Wie würdest du den Einfluss dieser Lektüre auf deinen Unterricht beschreiben?

- [Gibt es konkrete Vorgaben in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde für den Deutschunterricht an der/den Institution/en, wo du unterrichtest?]
- [Wie empfindest du diese Vorgaben? (eher hilfreich oder hinderlich) Kannst du Beispiele nennen?]

KOLLEGIUM

- Wie würdest du das Verhältnis zwischen den Kolleginnen und Kollegen bei dir am Institut beschreiben?
- In welchen Bereichen findet ein Austausch und eine Zusammenarbeit zwischen den Kolleginnen und Kollegen statt? (über die Planung und Durchführung des Unterrichts?) [In welcher Form? Welche Erfahrungen hast du dabei gemacht?]
- Hast du schon mal im Deutschunterricht anderer Lehrender hospitiert? Wie war das für dich?
- Wie ist es bei dir mit Kontakten zu Lehrenden an anderen Institutionen?

SELBSTVERSTÄNDNIS IN DER ROLLE ALS LEHRENDE/R

- Wie würdest du deine Rolle als Lehrende/r im Verhältnis zu den Lernenden beschreiben? (dann auch eigene Rolle in einem Wort zusammenfassen lassen, z.B. Helfer ...)
- Was erwartest du von sich selbst in dieser Rolle, was von den Lernenden?
- Hast du auch außerhalb des Unterrichts Kontakt zu deinen Lernenden? (auch virtuell, also medienvermittelt)
- Für das Fach Deutsch bist du Muttersprachler/in bzw. Nicht-Muttersprachler/in. Welche Erfahrungen hast du damit in Bezug auf die WSA gemacht?
- [Glaubst du, dass die Wortschatzarbeit im Unterricht für dich als Muttersprachler/in bzw. Nicht-Muttersprachler/in im Vergleich zu Nicht-Muttersprachler/inne/n bzw. Muttersprachlern/inne/n einfacher oder schwieriger ist?]
- [Gibt es da aus deiner Sicht Unterschiede für die Bereiche Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde?]

WORTSCHATZARBEIT IM EIGENEN UNTERRICHT

- Wie muss ich mir WSA bei dir persönlich im Unterricht vorstellen?
- Gibt es Faktoren, die dir die WSA erleichtern oder erschweren?
- [Wird in deinem Unterricht die Wortschatzarbeit als spezifischer Bereich des Deutschlernens thematisiert? In welcher Form? (Übungen, Lernlisten, Techniken,

Anhang

elektronische Hilfsmittel, Abfragen und Prüfen, ...) –? Phasen: Einführung, Festigung, Anwendung, Leistungsmessung]

- Wie siehst du die Bedeutung anderer Sprachen für die WSA, spielt beispielsweise das Englische als i.d.R. erste Fremdsprache bei dir im Unterricht eine Rolle?
- (Der europäische Referenzrahmen umfasst auch ganz konkrete Vorgaben in Bezug auf Lernziele für die Bereiche sprachliche Handlungen und Wortschatz. Welche Rolle spielen diese Vorgaben für dich und deinen Unterricht? (Orientierungshilfe, Hindernis, je nach Lehrwerk, ...))
- Wie kommen deine Lernenden mit der WSA zurecht? Wie ist das im Vergleich zu Grammatik, Phonetik/Aussprache, Landeskunde?
- Gibt es Phasen der WSA, die aus deiner Sicht schwieriger sind (für dich oder für die Lernenden) als andere? (Einführung/Semantisierung, Festigung, Anwendung, Leistungsmessung)?
- Was würdest du einem Lernenden sagen, der dich um Tipps für die Wortschatzarbeit bittet?
- Versuchst du im Unterricht spezifische Lernstrategien und -techniken zur Wortschatzarbeit zu vermitteln? Kannst du konkrete Beispiele nennen? (Wortbildungsregeln, Mnemotechniken, Wortfelder, Assoziationen, akustische Übungsformen (Lieder singen, Reime sprechen, Gedichte auswendig lernen, flüstern/sprechen/rufen, rhythmische Formen, "Rucksack packen"); visuelle Übungsformen (Bilder/Karten/Fotos/grafische Darstellungen, Fantasieschriften, "beschädigte" Wörter reparieren, "Montagsmaler", "Memory", "Mind Map", Wortigel); haptisch/taktile Übungsformen (Pantomime, Rollenspiel, Wörter zerschneiden und wieder zusammensetzen, auf den Rücken schreiben, Karussell-Spiel, Bewegungs-Diktat, situationsbegleitendes Sprechen), ...)
- Gibt es vielleicht irgendwelche Aktivitäten bei der Wortschatzvermittlung, mit denen du besonders positive oder negative Erfahrungen gemacht haben?
- Welche Rolle spielt die Interessenslage und Persönlichkeit der Lernenden für dein Vorgehen im Unterricht?
- Wie entscheidest du im Falle von Zeitmangel, wie du im Unterricht vorgehst? (was wird im Unterricht angesprochen und was nicht? Wie gehst du methodisch vor?) (je nach Prüfungsfragen, je nach Vorgaben des Curriculums, in Absprache mit Kollegen, nach Interessenslage der Lernenden)
- Gibt es weitere, vielleicht auch ganz persönliche und affektive Faktoren, die einen Einfluss auf die Wortschatzarbeit bei dir haben könnten? (Laune, plötzliche Eingaben/Gedankenblitze, Reaktion der Lernenden, besondere Anlässe wie etwas Feiertage/Veranstaltungen/eigene Erfahrungen/Nachrichten ...)

SONSTIGES / ENDE

- Lass uns zum Schluss mal ein bisschen träumen. Wie stellst du dir in Bezug auf eine optimale WSA dein ideales berufliches Umfeld vor? (Lehr- und Lernumgebung) (Welche Veränderungen müssten wo vorgenommen werden? - Kurse, Lernende, Kollegium, Materialien, technische Ausstattung, Fortbildung, wissenschaftliche Publikationen)
- Gibt es von deiner Seite noch Fragen zum Interview oder möchtest du noch etwas ergänzen?

Dann danke ich dir vielmals für dieses Gespräch.

Leitfaden zum Interview mit Deborah – Februar 2018

TYPISCHER UNTERRICHTSABLAUF

- Wie muss ich mir bei dir eine typische Unterrichtsstunde vorstellen? Könntest du das zum Einstieg in die Befragung bitte mal skizzieren?

LEHRMOTIVATION

- Kannst du mir bitte etwas zu deiner Motivation als DeutschlehrerIN zu arbeiten sagen?
- Ist Deutschlehrer/in für dich ein Traumjob?
- Gibt es Faktoren, die dir den Deutschunterricht erleichtern oder erschweren?

DEFINITION WORTSCHATZARBEIT

- Hast du dich schon mal intensiver mit der Thematik der Wortschatzarbeit befasst? In welchem Zusammenhang war das?
- Wortschatz lässt sich verstehen als "Gesamtheit von lexikalischen Einheiten, die einem Individuum (individueller Wortschatz) oder einer Gesamtheit von Individuen innerhalb einer Sprachgemeinschaft (Wortschatz einer Sprache) produktiv und/oder rezeptiv zur Verfügung stehen". Würdest du den Begriff ähnlich definieren?
- Was ist dann für dich unter Wortschatzarbeit zu verstehen?

WORTSCHATZARBEIT ALLGEMEIN

- Wie würdest du die Bedeutung der WSA für den DaF-Unterricht beschreiben?
- Welchen Stellenwert würdest du den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde im Deutschunterricht zuordnen? - Siehst du da Unterschiede auf den unterschiedlichen Niveaustufen (etwa zwischen Grundstufe und Mittelstufe)?

Anhang

- In der Fachliteratur wird häufig von einer eher stiefmütterlichen Behandlung der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht gesprochen. Gemeint ist eine Vernachlässigung der Wortschatzarbeit zu Gunsten anderer Bereiche wie etwa Grammatik oder Aussprache. Wie siehst du das?
- Kannst du dir Gründe für eine solche Vernachlässigung vorstellen?
- Die Gesamtgröße des deutschen Wortschatzes wird auf etwa 300.000 bis 500.000 Wörter bzw. Lexeme geschätzt. Welcher Wortschatz sollte deinem persönlichen Empfinden nach im DaF-Unterricht in Taiwan vermittelt bzw. von den Lernenden gelernt werden? -- Welche Auswahlkriterien spielen für dich da eine Rolle? (Lehrwerk, Prüfungen, Häufigkeit, Umgangssprache, ...)

EIGENE LERNBIOGRAFIE (Wortschatz)

- Kannst du dich vielleicht noch an deinen eigenen Deutschunterricht (oder auch anderen Fremdsprachenunterricht) früher und an deine Lehrer und Lehrerinnen erinnern? Gab es da etwas, was dir besonders gefallen oder missfallen hat? Wie war das da mit der Wortschatzarbeit?
- Wurde die Wortschatzarbeit als solche damals thematisiert? (Lerntechniken, Lernstrategien, Tipps, Eselsbrücken, ...)
- Standen gegebenenfalls andere Bereiche des Fremdsprachenunterrichts im Vordergrund? - Grammatik, Phonetik/Aussprache, Landeskunde/Literatur
- Hast du für dich persönlich - vielleicht auch nach deiner Ausbildung schon einmal spezielle Wortschatzlerntechniken ausprobiert? (z.B. Schlüsselwortmethode, ...)

ERFAHRUNG MIT UNTERRICHTSMATERIALIEN

- Welche Erfahrungen hast du mit den Lehrwerken in Bezug auf die WSA gemacht? (Zufriedenheit?)
- Gibt es da andere Unterrichtsmaterialien, auf die du zurückgreifst?
- Wie siehst du die elektronischen Medien in Bezug auf die WSA?

INSTITUTIONELLES UMFELD

VORGABEN

- Als Deutschlehrende/r bist du ja in deinem Handeln eingebettet in einen institutionellen Rahmen. Wie muss ich mir die Rolle, die dieser institutionelle Rahmen für den Bereich der WSA oder auch für deinen Unterricht allgemein spielt, vorstellen?
- Wie empfindest du diesen Einfluss? (Hilfe, Unterstützung, Hindernis, Einmischung, Mehraufwand?)
- Hast du Gelegenheit zu regelmäßiger Lektüre von wissenschaftlicher Fachliteratur (zur WSA)?
- Wie würdest du den Einfluss dieser Lektüre auf deinen Unterricht beschreiben?

- [Gibt es konkrete Vorgaben in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde für den Deutschunterricht an der/den Institution/en, wo du unterrichtest?]
- [Wie empfindest du diese Vorgaben? (eher hilfreich oder hinderlich) Kannst du Beispiele nennen?]

KOLLEGIUM

- Wie würdest du das Verhältnis zwischen den Kolleginnen und Kollegen bei dir am Institut beschreiben?
- In welchen Bereichen findet ein Austausch und eine Zusammenarbeit zwischen den Kolleginnen und Kollegen statt? (über die Planung und Durchführung des Unterrichts?) [In welcher Form? Welche Erfahrungen hast du dabei gemacht?]
- Hast du schon mal im Deutschunterricht anderer Lehrender hospitiert? Wie war das für dich?
- Wie ist es bei dir mit Kontakten zu Lehrenden an anderen Institutionen?

SELBSTVERSTÄNDNIS IN DER ROLLE ALS LEHRENDE/R

- Wie würdest du deine Rolle als Lehrende/r im Verhältnis zu den Lernenden beschreiben? (dann auch eigene Rolle in einem Wort zusammenfassen lassen, z.B. Helfer ...)
- Was erwartest du von sich selbst in dieser Rolle, was von den Lernenden?
- Hast du auch außerhalb des Unterrichts Kontakt zu deinen Lernenden? (auch virtuell, also medienvermittelt)
- Für das Fach Deutsch bist du Muttersprachler/in bzw. Nicht-Muttersprachler/in. Welche Erfahrungen hast du damit in Bezug auf die WSA gemacht?
- [Glaubst du, dass die Wortschatzarbeit im Unterricht für dich als Muttersprachler/in bzw. Nicht-Muttersprachler/in im Vergleich zu Nicht-Muttersprachler/inne/n bzw. Muttersprachlern/inne/n einfacher oder schwieriger ist?]
- [Gibt es da aus deiner Sicht Unterschiede für die Bereiche Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde?]

WORTSCHATZARBEIT IM EIGENEN UNTERRICHT

- Wie muss ich mir WSA bei dir persönlich im Unterricht vorstellen?
- Gibt es Faktoren, die dir die WSA erleichtern oder erschweren?
- [Wird in deinem Unterricht die Wortschatzarbeit als spezifischer Bereich des Deutschlernens thematisiert? In welcher Form? (Übungen, Lernlisten, Techniken,

Anhang

elektronische Hilfsmittel, Abfragen und Prüfen, ...) -? Phasen: Einführung, Festigung, Anwendung, Leistungsmessung]

- Wie siehst du die Bedeutung anderer Sprachen für die WSA, spielt beispielsweise das Englische als i.d.R. erste Fremdsprache bei dir im Unterricht eine Rolle?
- (Der europäische Referenzrahmen umfasst auch ganz konkrete Vorgaben in Bezug auf Lernziele für die Bereiche sprachliche Handlungen und Wortschatz. Welche Rolle spielen diese Vorgaben für dich und deinen Unterricht? (Orientierungshilfe, Hindernis, je nach Lehrwerk, ...))
- Wie kommen deine Lernenden mit der WSA zurecht? Wie ist das im Vergleich zu Grammatik, Phonetik/Aussprache, Landeskunde?
- Gibt es Phasen der WSA, die aus deiner Sicht schwieriger sind (für dich oder für die Lernenden) als andere? (Einführung/Semantisierung, Festigung, Anwendung, Leistungsmessung)?
- Was würdest du einem Lernenden sagen, der dich um Tipps für die Wortschatzarbeit bittet?
- Versuchst du im Unterricht spezifische Lernstrategien und -techniken zur Wortschatzarbeit zu vermitteln? Kannst du konkrete Beispiele nennen? (Wortbildungsregeln, Mnemotechniken, Wortfelder, Assoziationen, akustische Übungsformen (Lieder singen, Reime sprechen, Gedichte auswendig lernen, flüstern/sprechen/rufen, rhythmische Formen, "Rucksack packen"); visuelle Übungsformen (Bilder/Karten/Fotos/grafische Darstellungen, Fantasieschriften, "beschädigte" Wörter reparieren, "Montagsmaler", "Memory", "Mind Map", Wortigel); haptisch/taktile Übungsformen (Pantomime, Rollenspiel, Wörter zerschneiden und wieder zusammensetzen, auf den Rücken schreiben, Karussell-Spiel, Bewegungs-Diktat, situationsbegleitendes Sprechen), ...)
- Gibt es vielleicht irgendwelche Aktivitäten bei der Wortschatzvermittlung, mit denen du besonders positive oder negative Erfahrungen gemacht haben?
- Welche Rolle spielt die Interessenslage und Persönlichkeit der Lernenden für dein Vorgehen im Unterricht?
- Wie entscheidest du im Falle von Zeitmangel, wie du im Unterricht vorgehst? (was wird im Unterricht angesprochen und was nicht? Wie gehst du methodisch vor?) (je nach Prüfungsfragen, je nach Vorgaben des Curriculums, in Absprache mit Kollegen, nach Interessenslage der Lernenden)
- Gibt es weitere, vielleicht auch ganz persönliche und affektive Faktoren, die einen Einfluss auf die Wortschatzarbeit bei dir haben könnten? (Laune, plötzliche Eingaben/Gedankenblitze, Reaktion der Lernenden, besondere Anlässe wie etwas Feiertage/Veranstaltungen/eigene Erfahrungen/Nachrichten ...)

SONSTIGES

- Lass uns zum Schluss mal ein bisschen träumen. Wie stellst du dir in Bezug auf eine optimale WSA dein ideales berufliches Umfeld vor? (Lehr- und Lernumgebung)

(Welche Veränderungen müssten wo vorgenommen werden? - Kurse, Lernende, Kollegium, Materialien, technische Ausstattung, Fortbildung, wissenschaftliche Publikationen)

- Gibt es von deiner Seite noch Fragen zum Interview oder möchtest du noch etwas ergänzen?

Sollte dir das zu viel sein, dann kannst du dich vielleicht auf die Fragen, die sich speziell der Thematik Wortschatz und Wortschatzarbeit konzentrieren.

Wie bereits gesagt, bin ich an deiner persönlichen Meinung, deinen Erfahrungen, deinen Gefühlen und subjektiven Einschätzungen interessiert. Du musst also keine Theorie nachlesen bevor du die Fragen beantwortest oder sowas. Keine Angst, es gibt keine falschen Antworten. Mein Ziel ist ja eine Art theoretisches Modell, dass die tatsächlichen Sichtweisen der DaF-Lehrenden widerspiegelt.

Leitfaden zum Interview mit Christine – März 2019

TYPISCHER UNTERRICHTSABLAUF

- Wie muss ich mir bei dir eine typische Unterrichtsstunde vorstellen? Könntest du das zum Einstieg in die Befragung bitte mal skizzieren?

LEHRMOTIVATION (Warum? Traumjob? Einflussfaktoren)

- Kannst du mir bitte etwas zu deiner Motivation als Deutschlehrer/in zu arbeiten sagen?
- Ist Deutschlehrer/in für dich ein Traumjob?
- Gibt es Faktoren, die dir den Deutschunterricht erleichtern oder erschweren?

DEFINITION WORTSCHATZARBEIT (Wortschatz und Wortschatzarbeit)

- Hast du dich schon mal intensiver mit der Thematik der Wortschatzarbeit befasst? In welchem Zusammenhang war das?
- Wortschatz lässt sich verstehen als "Gesamtheit von lexikalischen Einheiten, die einem Individuum (individueller Wortschatz) oder einer Gesamtheit von Individuen innerhalb einer Sprachgemeinschaft (Wortschatz einer Sprache) produktiv und/oder rezeptiv zur Verfügung stehen". Würdest du den Begriff ähnlich definieren?
- Was ist dann für dich unter Wortschatzarbeit zu verstehen?

WORTSCHATZARBEIT ALLGEMEIN (Bedeutung, Stellenwert, Vernachlässigung?, Gründe?, Auswahlkriterien)

- Wie würdest du die Bedeutung der WSA für den DaF-Unterricht beschreiben?

Anhang

- Welchen Stellenwert würdest du den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde im Deutschunterricht zuordnen? - Siehst du da Unterschiede auf den unterschiedlichen Niveaustufen (etwa zwischen Grundstufe und Mittelstufe)?
- In der Fachliteratur wird häufig von einer eher stiefmütterlichen Behandlung der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht gesprochen. Gemeint ist eine Vernachlässigung der Wortschatzarbeit zu Gunsten anderer Bereiche wie etwa Grammatik oder Aussprache. Wie siehst du das?
- Kannst du dir Gründe für eine solche Vernachlässigung vorstellen?
- Die Gesamtgröße des deutschen Wortschatzes wird auf etwa 300.000 bis 500.000 Wörter bzw. Lexeme geschätzt. Welcher Wortschatz sollte deinem persönlichen Empfinden nach im DaF-Unterricht in Taiwan vermittelt bzw. von den Lernenden gelernt werden? -- Welche Auswahlkriterien spielen für dich da eine Rolle? (Lehrwerk, Prüfungen, Häufigkeit, Umgangssprache, ...)

EIGENE LERNBIOGRAFIE (Wortschatz) (prägnante Erfahrungen, Rolle der WSA und anderer Aspekte, WS-Lerntechniken)

- Kannst du dich vielleicht noch an deinen eigenen Deutschunterricht (oder auch anderen Fremdsprachenunterricht) früher und an deine Lehrer und Lehrerinnen erinnern? Gab es da etwas, was dir besonders gefallen oder missfallen hat? Wie war das da mit der Wortschatzarbeit?
- Wurde die Wortschatzarbeit als solche damals thematisiert? (Lerntechniken, Lernstrategien, Tipps, Eselsbrücken, ...)
- Standen gegebenenfalls andere Bereiche des Fremdsprachenunterrichts im Vordergrund? - Grammatik, Phonetik/Aussprache, Landeskunde/Literatur
- Hast du für dich persönlich - vielleicht auch nach deiner Ausbildung schon einmal spezielle Wortschatzlerntechniken ausprobiert? (z.B. Schlüsselwortmethode, ...)

ERFAHRUNG MIT UNTERRICHTSMATERIALIEN (WSA in/mit Lehrwerken, andere Materialien, elektronische Medien)

- Welche Erfahrungen hast du mit den Lehrwerken in Bezug auf die WSA gemacht? (Zufriedenheit?)
- Gibt es da andere Unterrichtsmaterialien, auf die du zurückgreifst?
- Wie siehst du die elektronischen Medien in Bezug auf die WSA?

INSTITUTIONELLES UMFELD

VORGABEN (Rahmenbedingungen, Art des Einflusses, Zeit/Gelegenheit Fachliteratur, institutionelle Vorgaben)

- Als Deutschlehrende/r bist du ja in deinem Handeln eingebettet in einen institutionellen Rahmen. Wie muss ich mir die Rolle, die dieser institutionelle Rahmen für den Bereich der WSA oder auch für deinen Unterricht allgemein spielt, vorstellen?
- Wie empfindest du diesen Einfluss? (Hilfe, Unterstützung, Hindernis, Einmischung, Mehraufwand?)
- Hast du Gelegenheit zu regelmäßiger Lektüre von wissenschaftlicher Fachliteratur (zur WSA)?
- Wie würdest du den Einfluss dieser Lektüre auf deinen Unterricht beschreiben?
- [Gibt es konkrete Vorgaben in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde für den Deutschunterricht an der/den Institution/en, wo du unterrichtest?]
- [Wie empfindest du diese Vorgaben? (eher hilfreich oder hinderlich) Kannst du Beispiele nennen?]

KOLLEGIUM (Arbeitsatmosphäre, Zusammenarbeit, Hospitationen, Kontakte zu anderen Institutionen) ● Wie würdest du das Verhältnis zwischen den Kolleginnen und Kollegen bei dir am Institut beschreiben?

- In welchen Bereichen findet ein Austausch und eine Zusammenarbeit zwischen den Kolleginnen und Kollegen statt? (über die Planung und Durchführung des Unterrichts?) [In welcher Form? Welche Erfahrungen hast du dabei gemacht?]
- Hast du schon mal im Deutschunterricht anderer Lehrender hospitiert? Wie war das für dich?
- Wie ist es bei dir mit Kontakten zu Lehrenden an anderen Institutionen?

SELBSTVERSTÄNDNIS IN DER ROLLE ALS LEHRENDE/R (Lehrende-Lernende-Beziehung, Erwartungen, außerunterrichtlicher Kontakt, Erfahrungen als Nicht-Muttersprachlerin)

- Wie würdest du deine Rolle als Lehrende/r im Verhältnis zu den Lernenden beschreiben? (dann auch eigene Rolle in einem Wort zusammenfassen lassen, z.B. Helfer ...)
- Was erwartest du von dir selbst in dieser Rolle, was von den Lernenden?
- Hast du auch außerhalb des Unterrichts Kontakt zu deinen Lernenden? (auch virtuell, also medienvermittelt)
- Für das Fach Deutsch bist du Muttersprachler/in bzw. Nicht-Muttersprachler/in. Welche Erfahrungen hast du damit in Bezug auf die WSA gemacht?
- [Glaubst du, dass die Wortschatzarbeit im Unterricht für dich als Muttersprachler/in bzw. Nicht-Muttersprachler/in im Vergleich zu Nicht-Muttersprachler/inne/n bzw. Muttersprachlern/inne/n einfacher oder schwieriger ist?]

Anhang

- [Gibt es da aus deiner Sicht Unterschiede für die Bereiche Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde?]

WORTSCHATZARBEIT IM EIGENEN UNTERRICHT (Beschreibung, Einflussfaktoren, Thematisierung, andere Sprachen bei der WSA, Vorgaben, Lernerfolg, Phasen der WSA, Tipps, Strategie und Techniken, Erfahrungen im eigenen Unterricht, Vorgehen im Unterricht, spontane Einflüsse)

- Wie muss ich mir WSA bei dir persönlich im Unterricht vorstellen?
- Gibt es Faktoren, die dir die WSA erleichtern oder erschweren?
- [Wird in deinem Unterricht die Wortschatzarbeit als spezifischer Bereich des Deutschlernens thematisiert? In welcher Form? (Übungen, Lernlisten, Techniken, elektronische Hilfsmittel, Abfragen und Prüfen, ...) -? Phasen: Einführung, Festigung, Anwendung, Leistungsmessung]
- Wie siehst du die Bedeutung anderer Sprachen für die WSA, spielt beispielsweise das Englische als i.d.R. erste Fremdsprache bei dir im Unterricht eine Rolle?
- Der europäische Referenzrahmen umfasst auch ganz konkrete Vorgaben in Bezug auf Lernziele für die Bereiche sprachliche Handlungen und Wortschatz. Welche Rolle spielen diese Vorgaben für dich und deinen Unterricht? (Orientierungshilfe, Hindernis, je nach Lehrwerk, ...)
- Wie kommen deine Lernenden mit der WSA zurecht? Wie ist das im Vergleich zu Grammatik, Phonetik/Aussprache, Landeskunde?
- Gibt es Phasen der WSA, die aus deiner Sicht schwieriger sind (für dich oder für die Lernenden) als andere? (Einführung/Semantisierung, Festigung, Anwendung, Leistungsmessung)?
- Was würdest du einem Lernenden sagen, der dich um Tipps für die Wortschatzarbeit bittet?
- Versuchst du im Unterricht spezifische Lernstrategien und -techniken zur Wortschatzarbeit zu vermitteln? Kannst du konkrete Beispiele nennen? (Wortbildungsregeln, Mnemotechniken, Wortfelder, Assoziationen, akustische Übungsformen (Lieder singen, Reime sprechen, Gedichte auswendig lernen, flüstern/sprechen/rufen, rhythmische Formen, "Rucksack packen"); visuelle Übungsformen (Bilder/Karten/Fotos/grafische Darstellungen, Fantasieschriften, "beschädigte" Wörter reparieren, "Montagsmaler", "Memory", "Mind Map", Wortigel); haptisch/taktile Übungsformen (Pantomime, Rollenspiel, Wörter zerschneiden und wieder zusammensetzen, auf den Rücken schreiben, Karussell-Spiel, Bewegungs-Diktat, situationsbegleitendes Sprechen), ...)
- Gibt es vielleicht irgendwelche Aktivitäten bei der Wortschatzvermittlung, mit denen du besonders positive oder negative Erfahrungen gemacht hast?
- Welche Rolle spielt die Interessenslage und Persönlichkeit der Lernenden für dein Vorgehen im Unterricht?

- Wie entscheidest du im Falle von Zeitmangel, wie du im Unterricht vorgehst? (was wird im Unterricht angesprochen und was nicht? Wie gehst du methodisch vor?) (je nach Prüfungsfragen, je nach Vorgaben des Curriculums, in Absprache mit Kollegen, nach Interessenslage der Lernenden)
- Gibt es weitere, vielleicht auch ganz persönliche und affektive Faktoren, die einen Einfluss auf die Wortschatzarbeit bei dir haben könnten? (Laune, plötzliche Eingaben/Gedankenblitze, Reaktion der Lernenden, besondere Anlässe wie etwas Feiertage/Veranstaltungen/eigene Erfahrungen/Nachrichten ...)

SONSTIGES (Idealvorstellungen, Fragen)

- Lass uns zum Schluss mal ein bisschen träumen. Wie stellst du dir in Bezug auf eine optimale WSA dein ideales berufliches Umfeld vor? (Lehr- und Lernumgebung) (Welche Veränderungen müssten wo vorgenommen werden? - Kurse, Lernende, Kollegium, Materialien, technische Ausstattung, Fortbildung, wissenschaftliche Publikationen)
- Gibt es von deiner Seite noch Fragen zum Interview oder möchtest du noch etwas ergänzen?

Sollte dir das alles zu viel sein, dann kannst du dich vielleicht auf die Fragen, die sich speziell der Thematik Wortschatz und Wortschatzarbeit widmen, konzentrieren.

Noch ein allgemeiner Hinweis: Wie bereits gesagt, bin ich an deiner persönlichen Meinung, deinen Erfahrungen, deinen Gefühlen und subjektiven Einschätzungen interessiert. Du musst also keine Theorie nachlesen bevor du die Fragen beantwortest oder sowas. Keine Angst, es gibt keine falschen Antworten. Mein Ziel ist ja eine Art theoretisches Modell, dass die tatsächlichen Sichtweisen der DaF-Lehrenden widerspiegelt.

Leitfaden zum Interview mit David – September 2018

TYPISCHER UNTERRICHTSABLAUF

- Wie muss ich mir bei dir eine typische Unterrichtsstunde vorstellen? Könntest du das zum Einstieg in die Befragung bitte mal skizzieren?

LEHRMOTIVATION

- Kannst du mir bitte etwas zu deiner Motivation als DeutschlehrerIN zu arbeiten sagen?
- Ist Deutschlehrer/in für dich ein Traumjob?
- Gibt es Faktoren, die dir den Deutschunterricht erleichtern oder erschweren?

Anhang

DEFINITION WORTSCHATZARBEIT

- Hast du dich schon mal intensiver mit der Thematik der Wortschatzarbeit befasst? In welchem Zusammenhang war das?
- Wortschatz lässt sich verstehen als "Gesamtheit von lexikalischen Einheiten, die einem Individuum (individueller Wortschatz) oder einer Gesamtheit von Individuen innerhalb einer Sprachgemeinschaft (Wortschatz einer Sprache) produktiv und/oder rezeptiv zur Verfügung stehen". Würdest du den Begriff ähnlich definieren?
- Was ist dann für dich unter Wortschatzarbeit zu verstehen?

WORTSCHATZARBEIT ALLGEMEIN

- Wie würdest du die Bedeutung der WSA für den DaF-Unterricht beschreiben?
- Welchen Stellenwert würdest du den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde im Deutschunterricht zuordnen? - Siehst du da Unterschiede auf den unterschiedlichen Niveaustufen (etwa zwischen Grundstufe und Mittelstufe)?
- In der Fachliteratur wird häufig von einer eher stiefmütterlichen Behandlung der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht gesprochen. Gemeint ist eine Vernachlässigung der Wortschatzarbeit zu Gunsten anderer Bereiche wie etwa Grammatik oder Aussprache. Wie siehst du das?
- Kannst du dir Gründe für eine solche Vernachlässigung vorstellen?
- Die Gesamtgröße des deutschen Wortschatzes wird auf etwa 300.000 bis 500.000 Wörter bzw. Lexeme geschätzt. Welcher Wortschatz sollte deinem persönlichen Empfinden nach im DaF-Unterricht in Taiwan vermittelt bzw. von den Lernenden gelernt werden? -- Welche Auswahlkriterien spielen für dich da eine Rolle? (Lehrwerk, Prüfungen, Häufigkeit, Umgangssprache, ...)

EIGENE LERNBIOGRAFIE (Wortschatz)

- Kannst du dich vielleicht noch an deinen eigenen Deutschunterricht (oder auch anderen Fremdsprachenunterricht) früher und an deine Lehrer und Lehrerinnen erinnern? Gab es da etwas, was dir besonders gefallen oder missfallen hat? Wie war das da mit der Wortschatzarbeit?
- Wurde die Wortschatzarbeit als solche damals thematisiert? (Lerntechniken, Lernstrategien, Tipps, Eselsbrücken, ...)
- Standen gegebenenfalls andere Bereiche des Fremdsprachenunterrichts im Vordergrund? - Grammatik, Phonetik/Aussprache, Landeskunde/Literatur
- Hast du für dich persönlich - vielleicht auch nach deiner Ausbildung schon einmal spezielle Wortschatzlerntechniken ausprobiert? (z.B. Schlüsselwortmethode, ...)

ERFAHRUNG MIT UNTERRICHTSMATERIALIEN

- Welche Erfahrungen hast du mit den Lehrwerken in Bezug auf die WSA gemacht? (Zufriedenheit?)
- Gibt es da andere Unterrichtsmaterialien, auf die du zurückgreifst?
- Wie siehst du die elektronischen Medien in Bezug auf die WSA?

INSTITUTIONELLES UMFELD

VORGABEN

- Als Deutschlehrende/r bist du ja in deinem Handeln eingebettet in einen institutionellen Rahmen. Wie muss ich mir die Rolle, die dieser institutionelle Rahmen für den Bereich der WSA oder auch für deinen Unterricht allgemein spielt, vorstellen?
- Wie empfindest du diesen Einfluss? (Hilfe, Unterstützung, Hindernis, Einmischung, Mehraufwand?)
- Hast du Gelegenheit zu regelmäßiger Lektüre von wissenschaftlicher Fachliteratur (zur WSA)?
- Wie würdest du den Einfluss dieser Lektüre auf deinen Unterricht beschreiben?
- [Gibt es konkrete Vorgaben in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde für den Deutschunterricht an der/den Institution/en, wo du unterrichtest?]
- [Wie empfindest du diese Vorgaben? (eher hilfreich oder hinderlich) Kannst du Beispiele nennen?]

KOLLEGIUM

- Wie würdest du das Verhältnis zwischen den Kolleginnen und Kollegen bei dir am Institut beschreiben?
- In welchen Bereichen findet ein Austausch und eine Zusammenarbeit zwischen den Kolleginnen und Kollegen statt? (über die Planung und Durchführung des Unterrichts?) [In welcher Form? Welche Erfahrungen hast du dabei gemacht?]
- Hast du schon mal im Deutschunterricht anderer Lehrender hospitiert? Wie war das für dich?
- Wie ist es bei dir mit Kontakten zu Lehrenden an anderen Institutionen?

SELBSTVERSTÄNDNIS IN DER ROLLE ALS LEHRENDE/R

- Wie würdest du deine Rolle als Lehrende/r im Verhältnis zu den Lernenden beschreiben? (dann auch eigene Rolle in einem Wort zusammenfassen lassen, z.B. Helfer ...)

Anhang

- Was erwartest du von dir selbst in dieser Rolle, was von den Lernenden?
- Hast du auch außerhalb des Unterrichts Kontakt zu deinen Lernenden? (auch virtuell, also medienvermittelt)
- Für das Fach Deutsch bist du Muttersprachler/in bzw. Nicht-Muttersprachler/in. Welche Erfahrungen hast du damit in Bezug auf die WSA gemacht?
- [Glaubst du, dass die Wortschatzarbeit im Unterricht für dich als Muttersprachler/in bzw. Nicht-Muttersprachler/in im Vergleich zu Nicht-Muttersprachler/inne/n bzw. Muttersprachlern/inne/n einfacher oder schwieriger ist?]
- [Gibt es da aus deiner Sicht Unterschiede für die Bereiche Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde?]

WORTSCHATZARBEIT IM EIGENEN UNTERRICHT

- Wie muss ich mir WSA bei dir persönlich im Unterricht vorstellen?
- Gibt es Faktoren, die dir die WSA erleichtern oder erschweren?
- [Wird in deinem Unterricht die Wortschatzarbeit als spezifischer Bereich des Deutschlernens thematisiert? In welcher Form? (Übungen, Lernlisten, Techniken, elektronische Hilfsmittel, Abfragen und Prüfen, ...) -? Phasen: Einführung, Festigung, Anwendung, Leistungsmessung]
- Wie siehst du die Bedeutung anderer Sprachen für die WSA, spielt beispielsweise das Englische als i.d.R. erste Fremdsprache bei dir im Unterricht eine Rolle?
- Der europäische Referenzrahmen umfasst auch ganz konkrete Vorgaben in Bezug auf Lernziele für die Bereiche sprachliche Handlungen und Wortschatz. Welche Rolle spielen diese Vorgaben für dich und deinen Unterricht? (Orientierungshilfe, Hindernis, je nach Lehrwerk, ...)
- Wie kommen deine Lernenden mit der WSA zurecht? Wie ist das im Vergleich zu Grammatik, Phonetik/Aussprache, Landeskunde?
- Gibt es Phasen der WSA, die aus deiner Sicht schwieriger sind (für dich oder für die Lernenden) als andere? (Einführung/Semantisierung, Festigung, Anwendung, Leistungsmessung)?
- Was würdest du einem Lernenden sagen, der dich um Tipps für die Wortschatzarbeit bittet?
- Versuchst du im Unterricht spezifische Lernstrategien und -techniken zur Wortschatzarbeit zu vermitteln? Kannst du konkrete Beispiele nennen? (Wortbildungsregeln, Mnemotechniken, Wortfelder, Assoziationen, akustische Übungsformen (Lieder singen, Reime sprechen, Gedichte auswendig lernen, flüstern/sprechen/rufen, rhythmische Formen, "Rucksack packen"); visuelle Übungsformen (Bilder/Karten/Fotos/grafische Darstellungen, Fantasieschriften, "beschädigte" Wörter reparieren, "Montagsmaler", "Memory", "Mind Map", Wortigel); haptisch/taktile Übungsformen (Pantomime, Rollenspiel, Wörter zerschneiden und

wieder zusammensetzen, auf den Rücken schreiben, Karussell-Spiel, Bewegungs-Diktat, situationsbegleitendes Sprechen), ...)

- Gibt es vielleicht irgendwelche Aktivitäten bei der Wortschatzvermittlung, mit denen du besonders positive oder negative Erfahrungen gemacht hast?
- Welche Rolle spielt die Interessenslage und Persönlichkeit der Lernenden für dein Vorgehen im Unterricht?
- Wie entscheidest du im Falle von Zeitmangel, wie du im Unterricht vorgehst? (was wird im Unterricht angesprochen und was nicht? Wie gehst du methodisch vor?) (je nach Prüfungsfragen, je nach Vorgaben des Curriculums, in Absprache mit Kollegen, nach Interessenslage der Lernenden)
- Gibt es weitere, vielleicht auch ganz persönliche und affektive Faktoren, die einen Einfluss auf die Wortschatzarbeit bei dir haben könnten? (Laune, plötzliche Eingaben/Gedankenblitze, Reaktion der Lernenden, besondere Anlässe wie etwas Feiertage/Veranstaltungen/eigene Erfahrungen/Nachrichten ...)

SONSTIGES

- Lass uns zum Schluss mal ein bisschen träumen. Wie stellst du dir in Bezug auf eine optimale WSA dein ideales berufliches Umfeld vor? (Lehr- und Lernumgebung) (Welche Veränderungen müssten wo vorgenommen werden? - Kurse, Lernende, Kollegium, Materialien, technische Ausstattung, Fortbildung, wissenschaftliche Publikationen)
- Gibt es von deiner Seite noch Fragen zum Interview oder möchtest du noch etwas ergänzen?

Sollte dir das zu viel sein, dann kannst du dich vielleicht auf die Fragen, die sich speziell der Thematik Wortschatz und Wortschatzarbeit widmen, konzentrieren.

Hinweis für alle Befragten: Wie bereits gesagt, bin ich an deiner persönlichen Meinung, deinen Erfahrungen, deinen Gefühlen und subjektiven Einschätzungen interessiert. Du musst also keine Theorie nachlesen bevor du die Fragen beantwortest oder sowas. Keine Angst, es gibt keine falschen Antworten. Mein Ziel ist ja eine Art theoretisches Modell, dass die tatsächlichen Sichtweisen der DaF-Lehrenden widerspiegelt.

Leitfaden zum Interview mit Dora – Juli 2021

Was mich vor allem interessiert, sind Fragen wie:

- ob und in welcher Form Wortschatzarbeit in deiner Ausbildung ein Thema war,
- ob und wie du Wortschatzarbeit im Unterricht machst (und warum so),
- ob du beispielsweise auch bestimmte Lerntechniken vermittelst,
- wie du die Wortschatzarbeit in den Lehrwerken siehst,

Anhang

- welchen Stellenwert Wortschatz deiner Meinung nach im Vergleich zu beispielsweise Grammatik, Aussprache, Kultur/Landeskunde hat oder haben sollte und
- welche Faktoren dir die Wortschatzarbeit erleichtern oder erschweren.

C. Fragebogen vor den Interviews

Fragebogen Version 1 – Februar 2014

Interviewdatum: **14. Februar 2014** Kennnummer: _____

Wortschatzarbeit aus Sicht der DaF-Lehrenden an Hochschulen in Taiwan (Arbeitstitel)
Dissertationsprojekt von Manfred Sablotny
Fragebogen für InterviewkandidatInnen – Alle Angaben werden anonym behandelt

1. Alter: _____ Jahre
2. Geschlecht: weiblich / männlich
3. Nationalität(en): _____
4. Muttersprache(n): _____
5. Hochschulausbildung (*Ort/Hochschule, akademischer Grad, Studiengang, Abschlussjahr*)
 1. _____
 2. _____
 3. _____
6. Zusätzliche Ausbildung/Qualifikation im Fach Deutsch/Germanistik (*Ort/Hochschule, akademischer Grad und Studiengang, Abschlussjahr*)
 1. _____
 2. _____
7. In Taiwan seit: _____ Jahren / Monaten (bitte markieren)
8. Momentane Tätigkeit im Bereich Deutsch/Germanistik:
 Bezeichnung/Titel _____ Vollzeitkraft / Teilzeitkraft
9. Ort/Programm der aktuellen Tätigkeit im Bereich Deutsch/Germanistik (*Name und Ort der Bildungseinrichtung / Name des Studiengangs, Unterrichtpensum, seit wann – Monat/Jahr*)

Ort/Programm _____ / Unterrichtpensum _____ Wochenstunden / seit _____

Ort/Programm _____ / Unterrichtpensum _____ Wochenstunden / seit _____

Ort/Programm _____ / Unterrichtpensum _____ Wochenstunden / seit _____
10. Hauptsächliche Unterrichtstätigkeit in den Bereichen (*bitte nur eine der fünf Wahlmöglichkeiten ankreuzen*)

ausschließlich Sprachkurse / ausschließlich Fachkurse in den Bereichen _____

hauptsächlich Sprachkurse / hauptsächlich Fachkurse in den Bereichen _____

Sprach- und Fachkurse in gleichen Anteilen, Fachkurse in den Bereichen _____
11. Kursniveau(s): A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2
12. Verwendete Lehrwerke: _____
13. Verwaltungstätigkeiten im Fach Deutsch/Germanistik (*Mitgliedschaft in Gremien der Bildungseinrichtung(en)*):

14. Größe des Kollegiums im Bereich Deutsch/Germanistik (*Hier können Sie auch gerne einen Zahlenbereich angeben, z.B. 7-10 oder 20-25*):
 Vollzeitkräfte: _____ Teilzeitkräfte: _____
15. „Meiner Erfahrung nach wird die Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht zugunsten anderer Bereiche wie Grammatik, Aussprache/Phonetik und Landeskunde/Literatur vernachlässigt.“
 stimme voll zu stimme zu stimme nicht zu stimme absolut nicht zu
16. „Ich finde, wir müssten mehr Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht betreiben.“
 stimme voll zu stimme zu stimme nicht zu stimme absolut nicht zu

Interviewdatum: **14. Februar 2014** Kennnummer: _____

Diese Seite brauchen Sie nicht auszudrucken. Sie dient allein der Erläuterung.

Um Ihre Antwort richtig zuordnen zu können, ohne die Geheimhaltung zu verletzen, benötigt der Fragebogen eine Kennnummer. Die Kennnummer ergibt sich folgendermaßen:

- Geschlecht (männlich=1, weiblich=2)
- Geburtsjahr (JJ, z.B. „64“ für 1994)
- Geburtsmonat (MM, z.B. „08“ für August)
- 2. Buchstabe des Nachnamens der Mutter (z.B. „S“ für Hsia) - Umlaute (ä, ü, ö) werden als zwei Buchstaben gezählt (a = ae; ö = oe; ü = ue). Bei zusammengesetzten Familiennamen wird nur der erste Namensteil berücksichtigt. Namenszusätze wie beispielsweise "Dr.", "Baron von" oder "von" entfallen. ß bleibt als Buchstabe unverändert.
- Anzahl der Buchstaben des Nachnamens der Mutter (z.B. „4“ für Hsia). Wenn die Anzahl der Buchstaben des Nachnamens mehr als neun (9) beträgt, ist eine Null (0) einzutragen.

Im Beispiel ergäbe sich somit für einen männlichen Interviewteilnehmer, der 1964 geboren ist und dessen Mutter *Hsia* heißt, die folgende Kennnummer: **16408S4**

Bitte tragen Sie Ihre Kennnummer nun auf der ersten Seite des Fragebogens oben ein.

Fragebogen Version 2 – März 2014

Interviewdatum: _____ Kennnummer: _____

Wortschatzarbeit aus Sicht der DaF-Lehrenden an Hochschulen in Taiwan (Arbeitstitel)**Dissertationsprojekt von Manfred Sablotny****Fragebogen für InterviewkandidatINnen – Alle Angaben werden anonym behandelt**

1. Alter (Jahre): < 25 26-35 36-45 46-55 56-65 > 65
2. Geschlecht: weiblich / männlich
3. Nationalität(en): _____
4. Muttersprache(n): _____
5. Lern(!)erfahrungen in den folgenden Fremdsprachen: _____
6. Hochschulausbildung (*Ort/Hochschule, akademischer Grad, Studiengang, Abschlussjahr*)
 1. _____
 2. _____
 3. _____
7. Zusätzliche Ausbildung/Qualifikation im Fach Deutsch/Germanistik (*Ort/Hochschule, akademischer Grad und Studiengang, Abschlussjahr*)
 1. _____
 2. _____
8. In Taiwan seit: _____ Jahren / Monaten (bitte markieren)
9. Lehrtätigkeit im Bereich Deutsch/Germanistik seit: _____ Jahren / Monaten (bitte markieren)
10. Momentane Tätigkeit im Bereich Deutsch/Germanistik:
Bezeichnung/Titel _____ Vollzeitkraft / Teilzeitkraft
11. Ort/Programm der aktuellen Tätigkeit im Bereich Deutsch/Germanistik (*Name und Ort der Bildungseinrichtung / Name des Studiengangs, Unterrichtspensum, seit wann – Monat/Jahr*)
Ort/Programm _____ / Unterrichtspensum _____ Wochenstunden / seit _____
Ort/Programm _____ / Unterrichtspensum _____ Wochenstunden / seit _____
Ort/Programm _____ / Unterrichtspensum _____ Wochenstunden / seit _____
12. Hauptsächliche Unterrichtstätigkeit in den Bereichen (*bitte nur eine der fünf Wahlmöglichkeiten ankreuzen*)
 ausschließlich Sprachkurse / ausschließlich Fachkurse in den Bereichen _____
 hauptsächlich Sprachkurse / hauptsächlich Fachkurse in den Bereichen _____
 Sprach- und Fachkurse in gleichen Anteilen, Fachkurse in den Bereichen _____
13. Kursniveau(s): A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2
14. Verwendete Lehrwerke: _____

15. Verwaltungstätigkeiten im Fach Deutsch/Germanistik (*Mitgliedschaft in Gremien der Bildungseinrichtung(en)*):

16. Größe des Kollegiums im Bereich Deutsch/Germanistik. Rechnen Sie sich bitte auch selbst dazu. (*Sollten Sie sich nicht ganz sicher sein, können Sie hier auch gerne einen Zahlenbereich angeben, z.B. 7-10 oder 20-25*):
Vollzeitkräfte: _____ Teilzeitkräfte: _____
17. „Meiner Erfahrung nach wird die Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht zugunsten anderer Bereiche wie Grammatik, Aussprache/Phonetik und Landeskunde/Literatur vernachlässigt.“
 stimme voll zu stimme zu stimme nicht zu stimme absolut nicht zu
18. „Ich finde, wir müssten mehr Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht betreiben.“
 stimme voll zu stimme zu stimme nicht zu stimme absolut nicht zu

Interviewdatum: _____ Kennnummer: _____

----- Diese Seite brauchen Sie nicht auszudrucken. Sie dient allein der Erläuterung. -----

Um Ihre Antwort richtig zuordnen zu können, ohne die Geheimhaltung zu verletzen, benötigt der Fragebogen eine Kennnummer. Die Kennnummer ergibt sich folgendermaßen:

1. Geschlecht (männlich = 1, weiblich = 2)
2. Geburtsjahr (JJ, z.B. „64“ für 1964)
3. Geburtsmonat (MM, z.B. „08“ für August)
4. Buchstabe des Nachnamens der Mutter (z.B. „S“ für Hsia) - Umlaute (ä, ü, ö) sowie ß werden als zwei Buchstaben gezählt (a = ae; ö = oe; ü = ue, ß=ss). Bei zusammengesetzten Familiennamen wird nur der erste Namensteil berücksichtigt. Namenszusätze wie beispielsweise "Dr.", "Baron von" oder "von" entfallen.
5. Anzahl der Buchstaben des Nachnamens der Mutter (z.B. „4“ für Hsia). Wenn die Anzahl der Buchstaben des Nachnamens mehr als neun (9) beträgt, ist eine Null (0) einzutragen.

Im Beispiel ergäbe sich somit für einen männlichen Interviewteilnehmer, der im August 1964 geboren ist und dessen Mutter *Hsia* heißt, die folgende Kennnummer: 16408S4

Bitte tragen Sie Ihre Kennnummer nun auf der ersten Seite des Fragebogens oben ein.

Fragebogen Version 3 – Februar 2018

**Wortschatzarbeit aus Sicht der DaF-Lehrenden an Hochschulen in Taiwan
Dissertationsprojekt von Manfred Sablotny
Fragebogen – Alle Angaben werden anonym behandelt**

1. Alter (Jahre): <25 26-35 36-45 46-55 56-65 >65
2. Geschlecht: weiblich männlich
3. Nationalität(en):
4. Muttersprache(n):
5. Lern(!)erfahrungen in den folgenden Fremdsprachen:
6. Hochschulausbildung (*Ort/Hochschule, akademischer Grad, Studiengang, Abschlussjahr*)
 1.
 2.
7. Zusätzliche Ausbildung/Qualifikation im Fach Deutsch/Germanistik (*Ort/Hochschule, akademischer Grad und Studiengang, Abschlussjahr*)
 1.
 2.
8. In Taiwan seit: Jahren Monaten (*bitte ankreuzen*)
9. Lehrtätigkeit im Bereich Deutsch/Germanistik seit: Jahren Monaten (*bitte ankreuzen*)
10. Momentane Tätigkeit im Bereich Deutsch/Germanistik (Bezeichnung/Titel)
 Vollzeitkraft Teilzeitkraft
11. Ort/Programm der aktuellen Tätigkeit im Bereich Deutsch/Germanistik (*Name und Ort der Bildungseinrichtung / Name des Studiengangs, Unterrichtspensum, seit wann – Monat/Jahr*)
 -
 -
 -
12. Hauptsächliche Unterrichtstätigkeit in den Bereichen (*bitte nur eine der fünf Wahlmöglichkeiten ankreuzen*)
 - ausschließlich Sprachkurse
 - ausschließlich Fachkurse in den Bereichen
 - hauptsächlich Sprachkurse
 - hauptsächlich Fachkurse in den Bereichen
 - Sprach- und Fachkurse in gleichen Anteilen, dabei Fachkurse in den Bereichen
13. Kursniveau(s): A1 A2 B1 B2 C1 C2
14. Verwendete Lehrwerke:
15. Verwaltungstätigkeiten im Fach Deutsch/Germanistik (*in Gremien der Bildungseinrichtung(en)*):

16. Größe des Kollegiums im Bereich Deutsch/Germanistik. Rechnen Sie bitte auch sich selbst dazu. (Sollten Sie sich nicht ganz sicher sein, können Sie hier auch gerne einen Zahlenbereich angeben, z.B. 7-10 oder 20-25.):

Vollzeitkräfte: Teilzeitkräfte:

17. Wie sehen Sie das? „Meiner Erfahrung nach wird die Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht zugunsten anderer Bereiche wie Grammatik, Aussprache/Phonetik und Landeskunde/Literatur vernachlässigt.“

stimme voll zu stimme zu stimme nicht zu stimme absolut nicht zu

18. Wie sehen Sie das? „Ich finde, wir müssten mehr Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht betreiben.“

stimme voll zu stimme zu stimme nicht zu stimme absolut nicht zu

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

vielen Dank zunächst, dass Sie bereit sind, sich im Rahmen meiner Dissertation zum Thema *Wortschatzarbeit aus Sicht der DaF-Lehrenden an Hochschulen in Taiwan* von mir interviewen zu lassen und mich so zu unterstützen. Um Ihre Angaben richtig zuordnen zu können, ohne die Geheimhaltung zu verletzen, benötige ich für Fragebogen und Interview eine Kennnummer. Die Kennnummer ergibt sich folgendermaßen:

Erläuterung zur Erstellung einer Kennnummer:

Um Ihre Antwort richtig zuordnen zu können, ohne die Geheimhaltung zu verletzen, benötigt der Fragebogen eine **Kennnummer**. Die Kennnummer ergibt sich folgendermaßen:

1. Geschlecht (männlich = 1, weiblich = 2)
2. Jahr des Beginns der ersten Tätigkeit als Deutschlehrende/r an einer Universität in Taiwan (JJ, z.B. „93“ für 1993)
3. Geburtsmonat (MM, z.B. „08“ für August)
4. Zweiter Buchstabe des Nachnamens der Mutter (z.B. „S“ für Hsia) - Umlaute (ä, ü, ö) sowie ß werden als zwei Buchstaben gezählt (a = ae; ö = oe; ü = ue, ß=ss). Bei zusammengesetzten Familiennamen wird nur der erste Namensteil berücksichtigt. Namenszusätze wie beispielsweise "Dr.", "Baron von" oder "von" entfallen.
5. Anzahl der Buchstaben des Nachnamens der Mutter (z.B. „4“ für Hsia). Wenn die Anzahl der Buchstaben des Nachnamens mehr als neun (9) beträgt, ist eine Null (0) einzutragen.

Im Beispiel ergäbe sich somit für einen männlichen Interviewteilnehmer, der im Jahr 1993 seine Tätigkeit als Deutschlehrender an einer Universität in Taiwan aufgenommen hat, im August geboren ist und dessen Mutter *Hsia* heißt, die folgende Kennnummer: 19308S4

Bitte tragen Sie Ihre Kennnummer in der folgenden Zeile ein.

Kennnummer:

Vielen Dank!

Manfred Sablotny (夏慕帆), Tunghai University / Technische Universität Darmstadt

D. Einverständniserklärung

Einverständniserklärung zum Interview

Forschungsprojekt: *Wortschatzarbeit aus Sicht der DaF-Lehrenden an Hochschulen in Taiwan (Arbeitstitel)*

Projektleitung: Manfred Sablotny, Tunghai University, Taichung, TAIWAN

InterviewerIn: Manfred Sablotny, Tunghai University, Taichung, TAIWAN

Interviewdatum:

Ich erkläre mich dazu bereit, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview teilzunehmen. Ich wurde über das Ziel und den Verlauf des Forschungsprojekts informiert. Ich kann das Interview jederzeit abbrechen, weitere Interviews ablehnen und meine Einwilligung in eine Aufzeichnung und Niederschrift des/der Interviews zurückziehen, ohne dass mir dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, dass das Interview mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und sodann in Schriftform übertragen wird. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes werden alle Angaben zu meiner Person aus dem Text entfernt oder anonymisiert. Mir wird außerdem versichert, dass das Interview in wissenschaftlichen Veröffentlichungen nur in Ausschnitten zitiert wird, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der in den Interviews mit meinen Erzählungen entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen mich nicht als Person erkennbar macht.

Ort, Datum

Unterschrift InterviewteilnehmerIn

(Diese Einverständniserklärung basiert auf einer Mustervorlage des Projekts Qualiservice, Universität Bremen, Februar 2013)

-----*Bitte hier trennen*-----

Zusatzerklärung

Ich stehe gerne auch für weitere Rückfragen in Bezug auf die Thematik der Untersuchung zur Verfügung und darf zu diesem Zwecke vom Projektleiter kontaktiert werden.

nein

ja Kontaktdaten: _____

Anhang

Einverständniserklärung zur schriftlichen Befragung

Forschungsprojekt: *Wortschatzarbeit aus Sicht der DaF-Lehrenden an Hochschulen in Taiwan (Arbeitstitel)*

Projektleitung: Manfred Sablotny, Tunghai University, Taichung, TAIWAN

InterviewerIn: Manfred Sablotny, Tunghai University, Taichung, TAIWAN

Interviewdatum:

Ich erkläre mich dazu bereit, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einer schriftlichen Befragung teilzunehmen. Ich wurde über das Ziel und den Verlauf des Forschungsprojekts informiert. Ich kann die Befragung jederzeit abbrechen, weitere Befragungen ablehnen und meine Einwilligung in eine Aufzeichnung und Niederschrift des/der Befragung zurückziehen, ohne dass mir dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, dass die Befragung in Schriftform festgehalten wird. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des Textes werden alle Angaben zu meiner Person aus dem Text entfernt oder anonymisiert. Mir wird außerdem versichert, dass meine Ausführungen in wissenschaftlichen Veröffentlichungen nur in Ausschnitten zitiert wird, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der im Text mit meinen Ausführungen entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen mich nicht als Person erkennbar macht.

Ort, Datum

Unterschrift InterviewteilnehmerIn

(Diese Einverständniserklärung basiert auf einer Mustervorlage des Projekts Qualiservice, Universität Bremen, Februar 2013)

-----*Bitte hier trennen*-----

Zusatzerklärung

Ich stehe gerne auch für weitere Rückfragen in Bezug auf die Thematik der Untersuchung zur Verfügung und darf zu diesem Zwecke vom Projektleiter kontaktiert werden.

nein

ja

Falls ja, ergänzen Sie hier bitte Ihre Kontaktdaten:

E. Verpflichtungserklärung

Forschungsprojekt: *Wortschatzarbeit aus Sicht der DaF-Lehrenden an Hochschulen in Taiwan* (Arbeitstitel)

Projektleitung: Manfred Sablotny, Tunghai University, Taichung, TAIWAN; TU Darmstadt

Interviewdatum:

Der Projektleiter verpflichtet sich hiermit wie folgt:

1. Die Aufzeichnung in auditiver und/oder schriftlicher Form wird nur zu Forschungszwecken und nur im Sinne des Untersuchungsziels verwendet.
2. Tonaufzeichnungen werden bei der Übertragung in Schriftform, Aufzeichnungen in schriftlicher Form vor der Weiterverwendung anonymisiert.
3. Alle Personen, denen die Aufzeichnungen und/oder deren Transkription berechtigterweise zugänglich gemacht wird/werden, werden über den Inhalt dieser Verpflichtungserklärung informiert und sind in gleicher Weise daran gebunden.
4. Jeder Versuch einer nachträglichen Rückgängigmachung der Anonymisierung wird unterlassen und verhindert.
5. Sobald der Forschungszweck es zulässt, wird die Tonaufzeichnung gelöscht. Dies wird spätestens drei Monate nach Projektabschluss sein.

Ort, Datum

Unterschrift Projektleiter