

# **Universität Bielefeld**

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

## **Masterarbeit**

im Studiengang Deutsch als Fremdsprache und Germanistik

zum Thema:

***Zur language teacher identity nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-***

**Lehrkräfte in Deutschland.**

**Eine qualitative Untersuchung mittels teil-narrativer Interviews.**

vorgelegt von

**Matteo Tasso**

Erstgutachterin: Prof. Dr. Claudia Riemer

Zweitgutachterin: Dr. Silke Ghobeyshi

Bielefeld, im August 2021



# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungen .....	iii
<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen zur Untersuchung der <i>language teacher identity</i> nicht-muttersprachlicher Fremdsprachenlehrender</b> .....	<b>6</b>
2.1 Die Begriffe: Muttersprache – Fremdsprache .....	6
2.2 Der (Nicht-)Muttersprachler in der Fremdsprachendidaktik .....	8
2.3 Das Konzept der <i>language teacher identity</i> in der Fremdsprachendidaktik .....	11
2.4 Nicht-muttersprachliche Lehrkräfte im EFL/ESL-Bereich .....	15
2.4.1 Die NNEST-Bewegung im Rahmen von TESOL .....	15
2.4.2 Empirische Studien zur Selbstwahrnehmung von NNESTs .....	16
2.4.3 Empirische Studien zur Wahrnehmung von NNESTs seitens der Lernenden .....	19
2.5 Nicht-muttersprachliche Lehrkräfte im DaF/DaZ-Bereich .....	21
2.6 Einbettung der Arbeit in den Forschungsstand zur <i>language teacher identity</i> nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte .....	25
<b>3. Methodisches Vorgehen bei der Durchführung einer qualitativen Studie mittels teil-narrativer Interviews</b> .....	<b>27</b>
3.1 Beschreibung des Forschungsansatzes .....	27
3.2 Datenerhebung und Untersuchungsteilnehmende .....	29
3.3 Datenaufbereitung .....	34
3.4 Beschreibung der Datenauswertung .....	36
<b>4. Empirische Ergebnisse der professionellen Identitätsbildung nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte</b> .....	<b>40</b>
4.1 Entscheidung für eine Karriere als DaF/DaZ-Lehrkraft .....	40
4.1.1 Positive Erfahrung als Deutschlernende im Heimatland .....	40
4.1.2 Finanzielle Förderung .....	41
4.1.3 Unsicherer Arbeitskontext im Heimatland .....	43
4.1.4 Auslandsaufenthalt in Deutschland .....	43
4.1.5 Aufnahme des Studiums in Deutsch als Fremdsprache/Germanistik .....	46
4.1.6 Erste Praxiserfahrungen .....	47
4.2 Wahrnehmung der eigenen Stärken/Schwächen als NNLT .....	47
4.2.1 Eigene Erfahrung als Deutschlernende .....	48
4.2.2 Mehrsprachigkeit im DaF/DaZ-Unterricht .....	54
4.2.3 Interkulturelle Kompetenzen .....	58
4.3 Wahrnehmung der eigenen Sprachkenntnisse .....	62
4.4 Entwicklung der eigenen Lehrprinzipien .....	68
4.4.1 Studium in DaF/DaZ/Germanistik und Praxiserfahrung .....	68

4.4.2 Kontakt zu Kolleg*innen .....	71
4.4.3 Reflexion auf die eigene Rolle als DaF/DaZ-Lehrkraft.....	74
4.4.4 Kontextualisierung der Lerngruppe .....	78
4.4.5 Kulturspezifische Lehrmethoden .....	80
4.4.6 Feedbacks der Lernenden.....	81
<b>5. Diskussion</b> .....	<b>84</b>
5.1 Überblick der Ergebnisse .....	84
5.2 Bezug zur language teacher identity.....	91
<b>6. Fazit und Ausblick</b> .....	<b>93</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>95</b>
<b>Anhang</b> .....	<b>102</b>
1. Einverständniserklärung .....	102
.....	103
2. Leitfaden.....	104
3. Interviews .....	105
<b>Interview I</b> .....	<b>105</b>
<b>Interview II</b> .....	<b>151</b>
<b>Interview III</b> .....	<b>218</b>

## **Abkürzungen**

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

DaF – Deutsch als Fremdsprache

DaZ – Deutsch als Zweitsprache

EFL – *English as a foreign language*

ESL – *English as a second language*

LTI – *language teacher identity*

NEST – *native English speaking teacher*

NNEST – *non-native English speaking teacher*

NLT – *native language teacher*

NNLT – *non-native language teacher*

NS – *native speaker*

NNS – *non-native speaker*

TESOL – *Teaching English to Speakers of Other Languages*

## 1. Einleitung

Durch das etablierte Konzept des lernerorientierten Unterrichts hat sich die Fremdsprachenforschung über mehrere Jahrzehnte eingehend mit der Rolle der Lernenden auseinandergesetzt, während wenig Aufmerksamkeit auf die Figur der Lehrenden gelegt wurde (vgl. Medgyes 2020: xxi - xxiv). Seit der Entwicklung, einer Post-Methoden-Pädagogik in den 90ern, in der die Lehrkräfte nicht mehr als bloße Experten zu didaktischen Methoden wahrgenommen wurden, sondern als fundamentale Akteure im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, rückten die Fremdsprachenlehrenden ins Zentrum der Forschung (vgl. Tajeddin & Griffiths: 2020: 298-308). In den letzten Jahrzehnten wurde immer häufiger auf das Konzept der *language teacher identity* zurückgegriffen, um die Figur der Fremdsprachenlehrenden und die Anforderungen für ein effektives Lehren zu untersuchen (vgl. Varghese, Morgan, Johnston & Johnson 2005).

Auf Basis dieser Wende in der Fremdsprachendidaktik wurde die bis dahin etablierte Auffassung, dass Muttersprachler\*innen die idealen Fremdsprachenlehrenden sind, zum ersten Mal in Frage gestellt (vgl. Phillipson 1992). In der Tat stellen die Dichotomie *native speaker/non-native speaker* und die damit verbundenen didaktischen, kulturellen, sozialen und politischen Faktoren ein zentrales Thema für die englischsprachige Fremdsprachendidaktik dar. Im Rahmen des EFL/ESL-Bereichs<sup>1</sup> machen die *non-native speakers* 80 % der gesamten Lehrkräfte weltweit aus (vgl. Braine 2010: x-xii). Seit Beginn des Diskurses um *non-native language teachers* (NNLTs) erschienen viele empirische Studien im EFL/ESL-Bereich, die sich mit der Rolle nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte auseinandersetzen (vgl. Medgyes 1994; Braine 1999, 2005, 2010; Khami-Stein 2004; Llurda 2005; Martinez Agudo 2017). Das Hauptziel dieser Studien lag auf dem sogenannten *empowerment* der NNLTs, die auf dem Arbeitsmarkt aufgrund ihrer *non-nativeness*<sup>2</sup> diskriminiert wurden, vor allem innerhalb der Länder aus dem *Inner-Circle*<sup>3</sup> und bei Leitungsstellen an Universitäten und Sprachinstituten. Auch wenn NNLTs eine bessere Qualifizierung als Fremdsprachenlehrende vorwiesen, wurden in der Regel muttersprachliche Bewerber\*innen bevorzugt (vgl. Canagarajah 1999).

---

<sup>1</sup> *English as a Foreign Language* und *English as a Second Language*.

<sup>2</sup> In der vorliegenden Arbeit wird der englische Begriff (*non-*)*nativeness* verwendet, da sich in der deutschsprachigen Fachliteratur keine Bezeichnung finden lässt, die mit der gleichen didaktischen, kulturellen, sozialen und politischen Dimension, wie in Canagarajah (1999), konnotiert ist.

<sup>3</sup> Mit *Inner-Circle* sind Länder wie Großbritannien und USA gemeint, in denen die meisten Menschen Englisch als Erstsprache sprechen. Der *Outer-Circle* besteht aus ex-britischen Kolonien wie Indien, in denen Englisch als Zweitsprache oder neben anderen Erstsprachen gesprochen wird. Zu dem *Expanding-Circle* gehören hingegen Länder, in denen Englisch meistens als Fremdsprache gesprochen wird (vgl. Medgyes 1994: Kapitel 1).

Im Gegensatz dazu wurde das Forschungsthema der nicht-muttersprachlichen Lehrkräfte im DaF/DaZ-Bereich kaum oder nur ansatzweise untersucht. Nun stellt sich die Frage, ob die Hintergründe, die zur Untersuchung des Forschungsgegenstands *non-native English speaking teachers* (NNESTs) geführt haben, auch für den DaF/DaZ-Bereich relevant sind. Obwohl die deutsche Sprache im weltweiten Fremdsprachenunterricht im Gegensatz zum Englischen eine weniger prominente Rolle spielt, sind die Zahlen an Deutschlernenden in den letzten zehn Jahren deutlich gestiegen. Die aktuellste Datenerhebung spricht von 15,45 Millionen Deutschlernenden weltweit (vgl. Auswärtiges Amt 2020). 86 % davon lernen Deutsch im schulischen Bereich und die restlichen 14% im universitären Bereich oder an Sprachinstituten (vgl. ebd.). Unter den 105.846 Schulen im Ausland gibt es Netz von 140 anerkannten deutschen Schulen, 8 Österreich Instituten und 18 Schweizer Schulen im Ausland<sup>4</sup>. Obwohl es nicht empirisch belegt ist, ist anzunehmen, dass die meisten DaF-Lehrkräfte an den Schulen, in denen Deutsch nur als Schulfach unterrichtet wird, keine Muttersprachler\*innen sind. Diese würden demzufolge die Mehrheit der DaF-Lehrkräfte im Ausland darstellen.

Auch die Zahl der Deutschlernenden in Deutschland ist in den letzten zehn Jahren gestiegen. Seit 2015<sup>5</sup> erleben vor allem die BAMF-Integrationskurse eine deutliche Steigerung an Kursanmeldungen aufgrund politischer Entscheidungen sowie Migrations- und Fluchtbewegungen, die die Entstehung zahlreicher neuer Lehraufträge verursacht hat (vgl. BAMF 2020: 5). An dieser Stelle muss die Frage aufgeworfen werden, ob die Muttersprache oder die professionelle Qualifizierung der Bewerber\*innen das wichtigste Bewerbungskriterium an deutschen Sprachschulen und -instituten darstellt. Die aktuellste Datenerhebung bezüglich DaF/DaZ-Lehrkräften in BAMF-Integrationskursen zeigt, dass sogar 25 % aller Lehrer\*innen keine deutsche Staatsbürgerschaft vorweisen (vgl. BAMF 2019: 70). Ob diese erhöhte Anzahl an nicht-muttersprachlichen DaF/DaZ-Lehrkräften mit den Anstellungskriterien der deutschen Arbeitgeber\*innen oder mit der eingeschränkten Anzahl an muttersprachlichen DaF/DaZ-Lehrkräften zusammenhängt, wurde noch nicht empirisch erklärt (vgl. ebd.: 70-76).

---

<sup>4</sup> Vgl. Deutsche Auslandsschule ([www.auslandsschulwesen.de](http://www.auslandsschulwesen.de)), Österreich Instituten im Inland und Ausland (<https://www.oesterreichinstitut.at/ueber-uns/>) und Schweizer Schulen im Ausland (<https://www.educationsuisse.ch/de/auslandsschulen/schweizer-schulen>)

<sup>5</sup> Nach der plötzlichen Steigerung an Anmeldungen zu Integrationskursen im Jahr 2016, sank die Anzahl an Teilnehmenden. Jedoch blieben die Zahlen bis 2019 im Vergleich zu der Zeit von 2005 bis 2014 deutlich höher (vgl. BAMF 2020: 5). 2020 sanken die Anmeldungen wieder deutlich. Dies lässt sich möglicherweise mit den aktuellen Umständen der Covid-19-Pandemie erklären.

Nichtdestotrotz muss darauf hingewiesen werden, dass die sogenannte *native speaker fallacy* (vgl. Phillipson 1992; Canagarajah 1999) bzw. die Auffassung, dass NSs die besten Sprach- und Kulturvermittler\*innen sind, auch in bestimmten DaF/DaZ-Bereichen zu verzeichnen ist. Dies wird zwar im öffentlichen Diskurs nicht thematisiert, jedoch taucht in den meisten Stellenausschreibungen für Lehrkräfte beim Goethe-Institut<sup>6</sup> oder für Lektor\*innen an Auslandsuniversitäten im Rahmen des DAAD-Lektorenprogramms<sup>7</sup> unter den *Bewerbungsvoraussetzungen* die Bezeichnung „Muttersprachler\*innen“ oder „muttersprachliche Deutschkenntnisse“ auf. Nur gelegentlich wird als Alternative zu den genannten Voraussetzungen ein Sprachzertifikat mit einem abgeschlossenen C2-Niveau verlangt. Selbstverständlich wird auch ein abgeschlossenes DaF/Germanistik-Studium für solche renommierten Arbeitsstellen vorausgesetzt, jedoch stellt sich die Frage, ob ein deutscher Masterabschluss als Sprachnachweis für nicht-muttersprachliche Bewerber\*innen nicht ausreichend ist. Darüber hinaus werden im Rahmen des DAAD-Lektorenprogramms alle DaF/DaZ-Lehrkräfte, die keine europäische Staatsbürgerschaft vorweisen, automatisch ausgeschlossen. Es lässt sich also schlussfolgern, dass nicht nur die Muttersprache, sondern auch das Herkunftsland Bewerbungskriterien bei solchen prominenten Stellen im DaF/DaZ-Bereich sind.

In der bisherigen Forschung zu NNESTs wird darauf hingewiesen, dass die *non-nativeness* von Lehrkräften unter bestimmten Aspekten des Fremdsprachenunterrichts ein Vorteil sein kann (vgl. Medgyes 1994; Braine 1999, 2005, 2010; Khami-Stein 2004; Llurda 2005; Agudo 2017). Wie nehmen sich jedoch nicht-muttersprachliche Lehrkräfte selbst wahr? Sind ihnen ihre Stärken bewusst? In Bezug auf die Selbstwahrnehmung nicht-muttersprachlicher Fremdsprachlehrende wurden in den letzten Jahrzehnten viele Studien durchgeführt, die die Vorteile und Nachteile von NNLTs im Rahmen der Dichotomie *native speaker/non-native speaker* untersuchten. Diese zeigen, wie unterschiedliche Faktoren, u. a. Zielland, Lehrkultur und Sprachkenntnisse die eigene Selbstwahrnehmung beeinflussen können (vgl. Braine 2010: 17-28).

### *Fragestellungen und Ziele*

Die professionelle Identitätsbildung und die damit verbundenen Herausforderungen für nicht-muttersprachliche DaF/DaZ-Lehrkräfte in Deutschland stehen im Fokus der vorliegenden

---

<sup>6</sup> Vgl. <https://www.goethe.de/de/m/lan.html>, auf dieser Seite findet man die Liste mit allen Goethe-Instituten weltweit. Auf der Homepage der jeweiligen Länder werden die Voraussetzungen zur Aufnahme einer Karriere als DaF-Lehrkraft aufgelistet. Letzter Zugriff: 1.08.2021

<sup>7</sup> Vgl. [Bewerbungsvoraussetzungen und Auswahlverfahren - DAAD](#), letzter Zugriff: 1.08.2021

empirischen Untersuchung. Der Vergleich zwischen den Gruppen NS/NNS und die Suche nach dem geeigneteren Profil stellen jedoch kein Ziel dieser Studie dar. Sicherlich lassen sich bestimmte Merkmale beiden Gruppen zuordnen, die als Vorteile oder Nachteile wahrgenommen werden können (vgl. Medgyes 1992). Insbesondere für NNLTs spielen die Übergangsphasen von Deutschlernenden im Heimatland zu DaF/Germanistik-Student\*innen in Deutschland bis zu DaF/DaZ-Lehrenden eine entscheidende Rolle zur Bildung der eigenen *language teacher identity* (LTI) (vgl. Varghese, Morgan, Johnston & Johnson 2005; Park 2012; Xu 2012; De Costa 2015). Mit Blick auf die soeben beschriebene berufliche Situation, in der sich nicht-muttersprachliche DaF/Germanistik-Absolvent\*innen nach dem Masterabschluss befinden, auf die große Anzahl an nicht-muttersprachlichen DaF/DaZ-Lehrkräften sowohl im Ausland als auch in Deutschland und auf die komplizierte Bildung einer positiven LTI, stehen folgende Fragen im Zentrum der Auseinandersetzung dieser Studie:

1. Wie beeinflusst die eigene Erfahrung als Deutschlernende und als DaF/Germanistik-Student\*in in Deutschland die LTI nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte?
2. Wie hat sich die LTI erfahrener nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte nach einer langjährigen Praxiserfahrung in Deutschland entwickelt?
3. Welche Auswirkungen hat ihre Selbstwahrnehmung auf das eigene Lehrverhalten?
4. Wie können nicht-muttersprachliche DaF/DaZ-Lehrkräfte unterstützt werden, um im Laufe ihrer Erfahrung als DaF/Germanistik-Studierende und DaF/DaZ-Lehrenden eine positive LTI aufzubauen?

Ein wesentliches Ziel dieser Arbeit liegt darin, durch die neu gewonnenen Erkenntnisse zur Identitätsbildung nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte Aspekte der *language teacher identity* systematisch darzustellen, die für die Zielgruppe NNLT besonders prägend sind. Dadurch soll ein Grundstein für die Untersuchung der LTI nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte auch in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik gelegt werden. Es soll dadurch angeregt werden, dass mehr empirische Studien zu diesem Forschungsthema unternommen werden. Darüber hinaus soll die rückblickende Perspektive erfahrener Lehrkräfte nicht nur die bereits erforschten Schwierigkeiten der NNLTs hervorheben, sondern vor allem Strategien zum Umgang mit der eigenen Rolle als nicht-muttersprachliche Lehrkraft und zur Bewusstmachung der eigenen Stärken aufdecken. Zuletzt müssen die empirischen Ergebnisse dieser Studie dazu dienen, Handlungsempfehlungen und Denkanstöße zur Unterstützung der Zielgruppe NNLTs sowohl während als auch nach der Lehrerausbildung abzuleiten.

## *Gliederung der Arbeit*

In Kapitel (2) werden die theoretischen Grundlagen und Konzepte der vorliegenden Arbeit vorgestellt. Dabei werden in (2.1) und (2.2) die Begriffe der Muttersprache/Fremdsprache sowie (Nicht-)Muttersprachler\*in und *(non-)native speaker* sowohl im Rahmen der deutschsprachigen als auch der englischsprachigen Fremdsprachenforschung ausführlich diskutiert. Außerdem werden die Implikationen dieser Begriffe für die Fremdsprachendidaktik auf einer didaktischen, sozialen und politischen Ebene dargelegt. Anschließend werden in (2.3) der Identitätsbegriff im Rahmen der Fremdsprachenforschung und das damit verbundene Konzept der *language teacher identity* beschrieben, an das sich die vorliegende empirische Untersuchung anschließt. In den darauffolgenden Abschnitten (2.4) und (2.5) werden jeweils die empirischen Studien erörtert, die im ESL/EFL- und DaF/DaZ-Bereich in Bezug auf die LTI nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte bisher durchgeführt wurden. Zuletzt werden in (2.6) der Forschungsstand und die Forschungslücke problematisiert, die anhand der vorliegenden empirischen Studie bearbeitet werden soll.

Das Kapitel (3) beschäftigt sich mit dem methodischen Vorgehen, das der Untersuchung des Forschungsgegenstands LTI nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte zugrunde liegt. Die Auswahl eines qualitativen Forschungsansatzes, der Erhebungsmethoden und die Erstellung des Interviewleitfadens werden in Bezug auf das Forschungsthema und die Ziele der Untersuchung begründet. Darüber hinaus werden die Rekrutierung der Untersuchungsteilnehmenden und die Auswahlkriterien der Stichprobe ausführlich erläutert. Daraufhin werden die Transkriptionskonventionen und die beachteten Richtlinien zur Forschungsethik und zum Datenschutz beschrieben. Anschließend werden die zur Analyse der Daten angewendete Grounded-Theory-Methodologie und deren Gütekriterien vorgestellt.

Das Kapitel (4) stellt den zentralen Teil der Arbeit dar und befasst sich mit der Beschreibung der empirischen Ergebnisse. Es werden die einzelnen Kategorien systematisch charakterisiert, die sich aus der Datenlage ergeben. In Kapitel (5) werden die Ergebnisse dieser Studie zusammengefasst und ins Verhältnis zu anderen empirischen Untersuchungen gesetzt. Zuletzt werden in Kapitel (6) die empirischen Ergebnisse hinsichtlich der Fragestellungen und der Ziele dieser Studie diskutiert.

## **2. Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen zur Untersuchung der *language teacher identity* nicht-muttersprachlicher Fremdsprachenlehrender**

Dieses Kapitel setzt sich mit den theoretischen Grundlagen der vorliegenden Studie auseinander. Die Begrifflichkeit „(Nicht-)Muttersprachler“ und *(non-)native speakers* und die Konsequenzen für die Fremdsprachendidaktik werden dargelegt. Im Anschluss werden der Identitätsbegriff und Modelle der *language teacher identity* erläutert, auf die diese empirische Untersuchung zurückgreift. Daraufhin werden die empirischen Studien zu diesem Forschungsthema besprochen und diese Arbeit wird in den Forschungsstand verortet.

### **2.1 Die Begriffe: Muttersprache – Fremdsprache**

In diesem Abschnitt müssen die Begriffe diskutiert werden, die die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit darstellen. Zunächst wird die Frage aufgeworfen, inwiefern sich eine Muttersprache von einer Fremdsprache unterscheidet. In der Alltagssprache scheint die Differenzierung relativ einfach zu sein. Während eine Muttersprache von Geburt an im familiären Kontakt ungesteuert erworben wird, wird eine Fremdsprache in einer späteren Lebensphase gesteuert, meistens mithilfe Grammatikbücher und im Rahmen von Sprachkursen erlernt. Jedoch scheint diese Definition für den Fachdiskurs um die Definition von Muttersprache und Fremdsprache zu oberflächlich.

Im Rahmen der deutschsprachigen Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung wird der Begriff „Muttersprache“ kritisiert, da er bestimmte Erwerbssituationen, an denen häufig auch andere Personen wie Väter, Geschwister, andere Familienmitglieder oder Freunde beteiligt sind, nicht berücksichtigt (vgl. Ahrenholz 2017: 3). Daher wird der Begriff „Erstsprache“ vorgezogen, der den Spracherwerb bis zum 3./4. Lebensjahr bezeichnet, während ab diesem Zeitpunkt von frühem Zweitspracherwerb die Rede ist, da aufgrund der „neuronalen und kognitiven Entwicklung“ eine veränderte Erwerbssituation vorhanden ist (ebd.: 6). Dagegen wird der Begriff „Muttersprache“ im Zusammenhang mit dem Konzept von Sprache und Identität in der Fachliteratur häufig verwendet (vgl. De Florio-Hansen & Hu 2003). Die Bezeichnung „Muttersprache“ scheint dabei eine emotionale Dimension aufzuweisen, die anhand des Begriffs „Erstsprache“ nicht erfasst werden kann. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass bei der Unterscheidung Muttersprachler/Nicht-Muttersprachler in der Fremdsprachenforschung auf den Begriff „Erstsprachler“ kaum zurückgegriffen wird (vgl. Ahrenholz 2017: 5). Demzufolge wird in dieser Studie auf die Dichotomie nicht-

muttersprachliche/muttersprachliche DaF/DaZ-Lehrkräfte hingewiesen, da diese zur Untersuchung der *language teacher identity* aufgrund ihrer emotionalen Dimension passender ist (vgl. Kap. 4). Dies wird dadurch belegt, dass die im Rahmen der vorliegenden Studie befragten Lehrkräfte im Laufe der Interviews die genannten Begriffe verwendeten, um die eigene Position als Nicht-Muttersprachler\*innen im Gegensatz zu muttersprachlichen Kolleg\*innen zu beschreiben (vgl. Kap. 4.). Zuletzt lässt sich sagen, dass sich die vorliegende Studie an den englischsprachigen Forschungsbereich zu *non-native language teachers* (NNLTs) anschließt und der Begriff „(Nicht-)Muttersprachler“ eine ähnliche Konnotation wie der englische *(non-)native speaker* aufweist (vgl. Kap. 2.2)<sup>8</sup>.

Dagegen wird der Ausdruck „Zweitsprache“, im Rahmen der Zweitspracherwerbforschung, häufig auf alle Sprachen bezogen, die nach der Erstsprache unter verschiedenen Rahmenbedingungen erworben werden (vgl. Ahrenholz 2017: 13). Eine Zweitsprache wird meist vor dem Hintergrund einer Migrationsgeschichte im Zielsprachenland erworben. Außerdem beginnt die Aneignung der Sprache mit der Beteiligung an alltäglicher Kommunikation innerhalb sozialer Kontexte wie Kindergarten oder Schule bei Kindern oder zu Beginn des Aufenthaltes im Zielsprachenland bei Erwachsenen. Die Verwendung der Zielsprache bleibt während des Zweitspracherwerbs häufig im engen sozialen Umfeld wie in der Kommunikation mit den Eltern eingeschränkt, da die Erstsprache weiterhin eine dominante Rolle spielt. Im Laufe des Aufenthaltes im Zielsprachenland verliert die Erstsprache in der Regel an Dominanz aufgrund der fehlenden Förderung der L1<sup>9</sup> und des *code-switching* zwischen L1 und L2 in der alltäglichen Kommunikation (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu wird eine Fremdsprache überwiegend im Rahmen von Sprachkursen im Ausland gelernt. Der Spracherwerbprozess ist durch unterrichtliche Anforderungen geprägt und weist dadurch eine stärkere Normorientierung auf. Die Aneignung einer Fremdsprache kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfinden, wie im schulischen oder universitären Kontext. Der Kontakt zu einer Fremdsprache besteht meistens aus der Interaktion mit den Lehrenden und anderen Lernenden oder aus alternativen Lernsettings wie über ein Sprachtandem und Internet. Die Erstsprache bleibt während des Fremdspracherwerbs die dominante Sprache, selbst innerhalb der Unterrichtskontexte (vgl. ebd.).

---

<sup>8</sup> In der vorliegenden Arbeit werden die Bezeichnungen *(non-)native speaker* und (Nicht-)Muttersprachler\*in sowie *non-native language teachers* und nicht-muttersprachliche Lehrkräfte/Fremdsprachenlehrende aufgrund der ähnlichen Konnotation synonym verwendet.

<sup>9</sup> Mit L1 ist die Erstsprache(n) und mit L2 die Zweitsprache(n) gemeint.

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass eine klare Abgrenzung zwischen den dargestellten Begriffen nicht immer möglich ist, da die oben genannten Parameter für die realen Lernbiographien von Deutschlernenden häufig nicht eins zu eins übernommen werden können. Beispielsweise erlebten die Interviewpartner\*innen der vorliegenden Studie gemischte Erwerbssituationen. In Bezug auf die erläuterte Begrifflichkeit erwarben sie die deutsche Sprache zu Beginn ihrer Lernerfahrung als Fremdsprache, da diese nur im Rahmen von Sprachkursen im Ausland ohne sprachliche Inputs aus einem außerschulischen oder -universitären Kontext gelernt wurde. Durch den Auslandsaufenthalt in Deutschland und die Beteiligung an alltäglicher Kommunikation in unterschiedlichen sozialen Kontexten wechselte der Status des Deutschen zur Zweitsprache (vgl. Kapitel 4). Darüber hinaus kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch die später erworbene Zweitsprache zur dominanten Sprache wird und subjektiv eine größere Relevanz gewinnt, sodass diese von den Sprecher\*innen nicht mehr als Zweitsprache, sondern als Muttersprache wahrgenommen wird (vgl. Ahrenholz 2017: 7). Folglich scheinen die Begriffe „Erstsprache“, „Zweitsprache“ und „Fremdsprache“ unverzichtbar, um Spracherwerbprozesse wissenschaftlich zu erfassen (vgl. ebd.).

## **2.2 Der (Nicht-)Muttersprachler in der Fremdsprachendidaktik**

Wie bereits beschrieben wurde, kann keine eindeutige Definition des Begriffs „Muttersprache“ geliefert werden. Wie kann nun allgemein ein Muttersprachler definiert werden? Auch im angloamerikanischen Forschungsbereich der *Applied Linguistics* (AL) und die darin enthaltenden Teildisziplinen *English as a Second Language* (ESL) und *English as a Foreign Language* (EFL), die dem theoretischen Rahmen dieser Arbeit in Bezug auf NNLTs zugrunde liegen, gilt die Möglichkeit einer allgemeinen Definition von *native speaker* als sehr umstritten.

Die von Chomsky (1965) entwickelten Definitionen von *native speaker* und *competence* liegen der *native speaker*-Debatte zugrunde. Seit den 60ern bis in die 80er spielten die psycholinguistischen Grundlagen der *Generativen Grammatik* eine zentrale Rolle in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Rajagopalan 2005). Chomsky bezeichnet den *native speaker* (NS) als ein „ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly“ (Chomsky 1965: 3). Darüber hinaus besitzt der NS das intuitive Wissen über die eigene Muttersprache, um korrekte grammatische Strukturen von falschen zu unterscheiden. An dieser Stelle lässt sich jedoch schlussfolgern, dass das Wort „ideal“ nur auf einen Wunschzustand deutet und auf keine konkrete Situation in der realen Welt. Dementsprechend argumentiert Paikeday (1985) in seinem Werk *The Native Speaker is Dead*

gegen die genannte Ausfassung, dass nur NSs über die grammatikalische Korrektheit einer Sprache urteilen dürfen, da sie selbst nur eine Idealisierung sind.

Seit den 90ern wird die Figur des NS im ESL/EFL-Bereich hinterfragt und die bis dahin etablierte Grundannahme „the ideal teacher of English is a native speaker“ stark kritisiert (Phillipson 1992: 185). Die Hypothese, dass ein Muttersprachler der ideale Fremdsprachenlehrende sei, kristallisierte sich laut Phillipson (1992) im Rahmen einer „Commonwealth Conference on the Teaching English as a Second Language“ in Uganda 1961 heraus. Danach wurde allgemein die folgende Auffassung vertreten:

„Native speakers of a language have a better command of fluent, idiomatically correct language forms, are more knowledgeable about the culturale connotations of a language, and are the final arbitres of the acceptability of any given samples of the language“ (Braine 1999: XIV).

Phillipson (1992) bezeichnet dieses Phänomen als die *native speaker fallacy* und widerspricht dem oben zitierten Postulat im Rahmen seines berühmten Werks *linguistic imperialism*. Der Autor weist darauf hin, dass *non-native speakers* (NNSs) die oben genannten Kompetenzen als Fremdsprachenlehrende auch besitzen können. Außerdem werden sie im Vergleich zu den NSs sogar als qualifiziertere Lehrkräfte gesehen, da sie als Lernende einer Fremdsprache den Prozess selbst durchlaufen mussten (vgl. Phillipson 1992: 194-199). Auch Kramersch (1997) stellt die Idealisierung des NS in Frage, da kein NS die idealisierte und standardisierte Variante einer Sprache spricht. In der Tat wird die Sprache eines NS durch zahlreiche Faktoren wie Ort, Bildung, Beruf, Alter und sozialen Status beeinflusst, sodass sich folgende Hypothese aufstellen lässt:

„The native speaker is in fact an imaginary construct – a canonically literate monolingual middle-class member of a largely fictional national community“ (Kramersch 1997: 363).

Aus diesem Grund wirft die Autorin die Frage auf, warum die Lernenden einer Fremdsprache auf ihre mehrsprachige Perspektive auf die Fremdsprache und ihre Kultur verzichten sollten, indem sie einem idealisierten monolingualen NS nacheifern.

Davies (1991) weist darauf hin, dass sich keine eindeutigen Kriterien finden lassen, anhand deren ein NS definiert werden kann. Er listet einige Parameter auf, um ihn aus einer psycholinguistischen Perspektive zu beschreiben: 1. Der NS erwirbt seine L1 während seiner Kindheit; 2. Der NS kann korrekte von falschen grammatischen Strukturen aufgrund der eigenen Intuition unterscheiden; 3. Der NS verfügt über herausragende Kompetenzen: beim Redefluss in der mündlichen Kommunikation (mit längeren Pausen meistens nur bei der

Verbindung zwischen Haupt- und Nebensätzen), beim kreativen Schreiben und beim Dolmetschen/Übersetzen von einer Fremdsprache in die eigene L1 (vgl. Davies 1991). Allerdings sagt der Autor dazu, dass sich einige Fälle von NNSs finden lassen, die in allen Punkten außer im ersten muttersprachliche Sprachkompetenzen aufweisen (vgl. Davies 2004). Die *nativeness* wird hingegen aus einer soziolinguistischen Perspektive durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe (NS) definiert. Ein NNS kann laut Davies (2004) ein NS werden, wenn er bewusst der Gruppe der NSs beitrifft und von den Mitgliedern dieser Gruppe als NS akzeptiert wird (vgl. ebd.). Die Unterschiede zwischen NSs und NNSs sind auf einer sozialen Ebene, nicht angeboren, sondern werden durch die eigene *membership* in einer sozialen Gruppe ausgebildet. (ebd.: 433).

Medgyes (1994) erklärt jedoch, dass viele Versuche unternommen wurden, eine passendere Bezeichnung für *native speaker* zu finden wie *more or less accomplished speakers*, *proficient users of english* oder *expert speakers*. Keiner der genannten Begriffe scheint laut Medgyes geeigneter zu sein als *native/non-native speakers*, der viele Mängel aufweist, sich aber aufgrund seiner offenen Interpretation zur Bezeichnung eines undefinierten Konzepts wie (*non*)-*native speaker* bzw. Nicht-Muttersprachler am besten anbietet (vgl. Medgyes 1994). Außerdem gilt die Unterscheidung NS/NNS in der Alltagssprache als unproblematisch, da normalerweise jeder Mensch in der Lage ist, die eigene Muttersprache zu identifizieren. Dies scheint besonders wichtig für die Fremdsprachenlehrforschung, da die sozialen Akteure (Sprachlehrer\*innen) aufgrund ihrer eigenen Muttersprache sich selbst und andere als NS oder NNS wahrnehmen (vgl. ebd.). In dieser Studie wird die Auffassung von Medgyes (1994) vertreten, da die Selbstzuschreibung und die Zuschreibung anderer Menschen als NS/NNS zur Untersuchung der *language teacher identity* von DaF/DaZ-Lehrkräften unverzichtbar ist.

Canagarajah (1999) gibt an, dass die *native speaker fallacy* einen großen Einfluss auf den Arbeitsmarkt der Fremdsprachendidaktik hatte. Weltweit wurden NSs als Fremdsprachenlehrende aufgrund ihrer *nativeness* bevorzugt, auch wenn diese keine Lehrerausbildung vorwiesen. Außerdem werden die Lehrerausbildungen in Ländern des *Inner-Circle* stark kritisiert, da diese die Gebühren von Studierenden aus dem *Outer- und Expanding Circle* erhalten, jedoch *non-native speakers* von den Arbeitsgeber\*innen diskriminiert werden (vgl. Canagarajah 1999). Daher sollte es in einer Lehrerausbildung darum gehen, dass sich nicht-muttersprachliche Lehrkräfte weniger mit den eigenen Sprachkenntnissen beschäftigen und mehr mit didaktisch relevanten Inhalten, insbesondere in Bezug auf kulturspezifische Bedürfnisse der Lerngruppen in den Herkunftsländern (vgl. ebd.: 84-85). Durch die *native*

*speaker fallacy* können Länder aus dem Inner-Circle bestimmend bleiben und die eigene Autorität auf dem Arbeitsmarkt beibehalten, der jedes Jahr eine enorme Geldmenge produziert (vgl. ebd.).

### **2.3 Das Konzept der *language teacher identity* in der Fremdsprachendidaktik**

In den letzten Jahrzehnten entstand das Interesse am Identitätsdiskurs in der Fremdsprachenforschung. Als Ausgangspunkt für die Definition des Identitätsbegriffs hat sich die Auffassung von Norton (2000) etabliert, die auf poststrukturalistische Ideen zurückgreift:

„I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future“ (Norton 2000: 5).

Das zitierte Postulat betont, wie das Weltverhältnis eines Individuums und die dynamische Konstruktion in Raum und Zeit dieses Weltverhältnisses den Begriff „Identität“ prägt. Außerdem werden die eigenen Zukunftsaussichten und die damit verbundenen Identitätsoptionen einbezogen. Durch diese poststrukturalistische Identitätsdefinition wird deutlich gemacht, dass Identität kein stabiles, einheitliches und kohärentes Phänomen ist, das von einem Individuum bewusst gestaltet werden kann (vgl. Kramersch 2013: 197-199). Darüber hinaus ist sie keineswegs kontextunabhängig, sondern eng mit sozialen, kulturellen, politischen und institutionellen Faktoren verbunden (vgl. Varghese, Morgan, Johnston & Johnson 2005: 23). Besonders wichtig scheint auch der Zusammenhang zwischen *assigned identity* und *claimed identity* bzw. die Identität, die einem von anderen Individuen zugeschrieben wird, und die Identität, die man sich selbst zuschreibt (vgl. Buzzelli & Johnson 2002).

Identität und Sprache sind laut Norton (2013) miteinander verbunden, da diese im Diskurs herausgebildet werden (vgl. Norton 2013: 4). Dieser Aspekt eröffnete die Möglichkeit, das vorgestellte Konzept von *identity* empirisch zu untersuchen, obwohl methodologische und methodische Fragen sehr unbestimmt blieben (vgl. Schultze 2018: 24).

In der Fremdsprachenforschung wurde zunächst die Identität der Lernenden untersucht. Seit den 90ern verschiebt sich das Interesse der Identitätsforschung auf die Fremdsprachenlehrenden, da diese nicht mehr als bloße *technicians* wahrgenommen werden, die nur bei der Auswahl der richtigen Lehrmethoden für den Unterricht zuständig sind (vgl. Varghese, Morgan, Johnston & Johnson 2005: 22). Vielmehr werden Lehrkräfte als

fundamentale Akteure im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts betrachtet, die die Bildung der *classroom practices* fördern (ebd.). Daher weisen die Autor\*innen darauf hin, dass:

„in order to understand language teaching and learning we need to understand teachers; and in order to understand teachers, we need to have a clearer sense of who they are: the professional, cultural, political, and individual identities which they claim or which are assigned to them“ (ebd.)

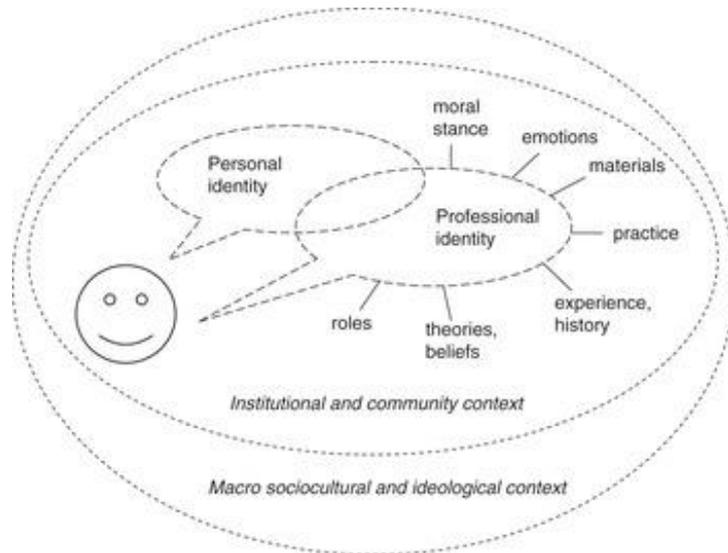
Die Identität einer Lehrkraft bezieht sich auf die verschiedenen soziokulturellen Rollen, die die Lehrenden durch die Interaktionen mit den Lernenden im Laufe des Lernprozesses einnehmen (vgl. Richards 2010: 110-111). Diese Rollen sind jedoch nicht stabil und werden durch die soziale Interaktion im Unterricht geprägt. Darüber hinaus gibt es viele andere Faktoren wie Biographie, Kultur, Arbeitsbedingungen, Alter, Geschlecht und die Kultur der Schule/Institution, die die eigene Identität beeinflussen (vgl. ebd.).

Wie bereits erwähnt wurde, reflektiert das Konzept von Identität, wie man sich selbst wahrnimmt und wie man von anderen wahrgenommen wird. Auch die professionelle Identität von Lehrkräften ist nicht einheitlich, sondern besteht aus *multiple identities* (vgl. Barkhuizen & Mendieta 2020: 4). Die LTI (*language teacher identity*) kann dementsprechend sowohl als kognitiv als auch als sozial bezeichnet werden und steht in einem engen Zusammenhang mit den Prinzipien und den Emotionen der Lehrenden (vgl. ebd.). Sie wird also im Laufe der Zeit in verschiedenen Kontexten ausgehandelt und dies kann entweder eine harmonische Situation oder einen Konflikt mit den persönlichen Prinzipien und Ideen bedeuten (vgl. ebd.). Die Aushandlung der *language teacher identities* hängt damit zusammen „on who the teachers are and what they are doing“ (ebd.: 5). Das heißt, dieselbe Person kann je nach Kontext und Aufgaben beispielsweise Lehrkraft, Schulleiter\*in oder Wissenschaftler\*in sein.

Im Laufe der Lehrerausbildung wird die Identität der Studierenden durch die Übernahme neuer Rollen und Ideen beeinflusst, während die Übernahme der eigenen Rolle als Lehrerin erst durch die Praxiserfahrung ermöglicht wird (vgl. Richards 2010: 110-111). Die Übergangsphase zwischen den Rollen Studierende/Lehrende ist nicht immer einfach, vor allem im Fall der nicht-muttersprachlichen Sprachlehrer\*innen. Diese können einen schwierigen Identitätswechsel erleben, da sie in ihren Herkunftsländern als kompetente Sprecher\*innen der Fremdsprache wahrgenommen werden und im Zielsprachenland gegenüber den muttersprachlichen Kommiliton\*innen/Kolleg\*innen unter einem Gefühl von Minderwertigkeit leiden können (vgl. ebd.).

Obwohl es nicht möglich ist, die kohärenten Identitäten eines Individuums in allen ihren Facetten zu rekonstruieren, da diese instabil, dynamisch und multipel sind, lassen sich einige Merkmale der professionellen Identität als Fremdsprachenlehrende zuschreiben. In der Studie von Barkhuizen und Mendieta (2020) ist ein Modell der *language teacher identity*<sup>10</sup> systematisch dargestellt:

Abbildung 1: Das Modell der *language teacher identity* nach Barkhuizen und Mendieta (2020)



Zunächst lässt aus der Abbildung 1 ersehen, dass sich die personelle Identität und die professionelle Identität überschneiden. Dies bedeutet, dass auch persönliche Erfahrungen, die nicht unmittelbar mit dem Beruf Fremdsprachenlehrender verbunden sind, zur Bildung der *language teacher identity* beitragen.

Die Kategorie *roles* bezieht sich auf die Funktion, die Lehrende bei der Arbeit ausüben. Jede Lehrkraft besitzt mehrere Rollen, die je nach Kontext in den Vordergrund oder in den Hintergrund rücken können. *Beliefs* und *theories* sind Prinzipien, die Fremdsprachenlehrende durch ihre Sozialisation als Lehrkräfte von ihren ersten Erfahrungen bis zur Lehrerausbildung und letztendlich während ihrer beruflichen Karriere entwickeln. Zwei weitere Aspekte sind die *moral stance* einer Lehrkraft bzw. ihre ethischen Werte und Bewertungen bei jedem Aspekt des Fremdsprachenlehrens und der Lehrerausbildung und die *emotions* bzw. der damit verbundene emotionale Einfluss auf den Unterricht. Obwohl die Aspekte *moral stance* und *emotions* bisher

<sup>10</sup> In dieser Studie wird der englische Begriff *language teacher identity* (LTI) verwendet, um die Auffassungen von Barkhuizen und Mendieta (2020) sowie Davey (2013) zu beschreiben, die dem theoretischen Rahmen dieser Arbeit zugrunde liegen. Die allgemeinen Bezeichnungen „Identität“ und *identity* werden hingegen synonym verwendet, da diese auf den gleichen theoretischen Hintergrund zurückgreifen.

wenig erforscht wurden, lässt sich annehmen, dass der Zusammenhang zwischen diesen Kategorien für die Bildung der LTI entscheidend ist.

*Experience* und *history* beziehen sich auf die Erfahrung des Lehrer\*in-Werdens und auf die Praxiserfahrung als Fremdsprachenlehrende. Dies ist wahrscheinlich einer der am häufigsten untersuchten Aspekte der *language teacher identity*, vor allem im Rahmen der narrativen Forschung, die einen Einblick in die persönlichen Erfahrungen von Lehrenden sowohl während der Ausbildung als auch während der beruflichen Ausübung ermöglicht. An dieser Stelle muss betont werden, dass nicht nur die Erfahrungen aus der Vergangenheit, sondern auch die Zukunftsvorstellungen und die eigenen Ziele als Sprachlehrer\*in die eigene LTI prägen.

Die Kategorie *practice* bezieht sich auf die Rollen einer Lehrkraft im Rahmen spezifischer soziokultureller Kontexte. Während des sozialen Prozesses von *practice* werden die Identitäten durch die Interaktion mit anderen Menschen ausgehandelt. Die eigene LTI bestimmt das Verhalten einer Lehrkraft und das wiederum bestimmt, wie sich die eigene LTI entwickeln wird.

Zuletzt lässt sich sagen, dass auch die Kategorie *materials* zur Bildung der LTI beiträgt. In der Tat müssen Lehrende auch mit nicht-menschlichen Objekten interagieren wie Technik oder Einrichtung eines Klassenraums. Ein typisches Beispiel dafür ist die Anwendung von Computern und mobilen Geräten beim Fremdsprachenlehren. Jede Lehrkraft interagiert mit diesen Objekten auf verschiedene Arten und Weisen, sodass diese die eigene LTI beeinflussen.

Das Modell von Davey (2013) stellt einen weiteren methodologischen Rahmen zur Untersuchung der *language teacher identity* dar. Besonders interessant sind die fünf Bereiche der LTI, die die Prozessualität der professionellen Identitätsbildung Fremdsprachenlehrender hervorheben: *Becoming* bezieht sich auf die Intentionen und die Motivation einer Lehrkraft zum Lehrer\*in-Werden; *doing* beschäftigt sich mit den alltäglichen Erfahrungen einer Lehrkraft und ihren professionellen Aktivitäten; *knowing* fokussiert sich auf die Fachkenntnisse und die Lehrmethoden der Lehrenden; *being* bezieht sich auf das Selbstbild und die damit verbundenen Stärken, Vorlieben und Werte einer Lehrkraft; *belonging* bezeichnet die Zugehörigkeit zu einer *community of practice* und die Übereinstimmung der eigenen Werten und Ideen mit der Gemeinschaft.

## 2.4 Nicht-muttersprachliche Lehrkräfte im EFL/ESL-Bereich

In diesem Abschnitt wird zunächst die Geschichte der *non-native speaker*-Bewegung im TESOL-Bereich dargestellt. Zu dieser Bewegung sind in den letzten zwanzig Jahren viele Studien entstanden, die sich mit der Figur der NNESTs auseinandersetzen. Obwohl der Begriff *identity* selten vorkommt, thematisieren die Untersuchungen die Selbstwahrnehmung der NNESTs und die Wahrnehmung der NNESTs seitens der Lernenden. Wie bereits in (2.3) erwähnt wurde, spielen diese zwei Aspekte eine entscheidende Rolle zur Bildung der *language teacher identity*.

### 2.4.1 Die NNEST-Bewegung im Rahmen von TESOL<sup>11</sup>

Als Reaktion auf die Diskriminierung nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte im TESOL-Bereich entstand in der zweiten Hälfte der 90er Jahre die Bewegung *Non-Native English Speakers in TESOL*, die darauf zielte, die Rechte von qualifizierten NNESTs auf dem Arbeitsmarkt zu schützen. Die von Braine organisierte Konferenz in Chicago im Jahr 1996 ist das entscheidende Moment in der Gründung der NNEST-Bewegung, da nicht-muttersprachliche Lehrkräfte und Wissenschaftler\*innen zum ersten Mal auf einer öffentlichen Konferenz von den eigenen Erfahrungen und Schwierigkeiten als NNS berichten durften (vgl. Braine 2010: 1-7). Die Hauptziele der genannten Bewegung lagen darin, nicht-diskriminierende Arbeitsbedingungen für NNESTs zu schaffen, die Forschung zum Thema NNESTs und die Verbreitung dieses Forschungsgebiets auf TESOL-Konferenzen zu unterstützen sowie die Anstellung von NNESTs auch in Leitungspositionen innerhalb der TESOL-Organisation zu fördern (vgl. ebd.). Während die Erwartungen des Begründers der NNEST-Bewegung in fast allen Punkten übertroffen wurden, bleibt ein Arbeitsumfeld, in dem Lehrkräfte aufgrund ihrer Muttersprache und ihres Herkunftslands nicht diskriminiert werden, ein unerreichtes Ziel (vgl. ebd.: 5).

Khamsi-Stein (2016) weist darauf hin, dass Arbeitgeber weltweit weiterhin NSs als Fremdsprachenlehrende bevorzugen. Auch auf bekannten Webseiten wird ausdrücklich nach Lehrkräften gesucht, die in Ländern des Inner-Circle geboren sind oder einen Reisepass aus einem dieser Länder besitzen (vgl. ebd.: 186). Die Autorin betont, dass es mehr Aufmerksamkeit bei den Anstellungskriterien in Bezug auf die professionellen Kompetenzen als Sprach- und Kulturvermittler\*innen bedarf, um das Mythos der NSs als ideale Fremdsprachenlehrende zu überwinden (vgl. ebd.: 187). Dafür sollten die Arbeitgeber\*innen auf die Sprachkenntnisse

---

<sup>11</sup> TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) ist die weltweit größte Organisation von Englischlehrenden. Diese ist für die bekannte Fachzeitschrift *TESOL Quarterly* im Bereich *Applied Linguistics* zuständig (vgl. Braine 2010: 1)

und auf die professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte achten, unabhängig davon, ob die Bewerber\*innen NSs oder NNSs sind. Darüber hinaus sollte der Fokus im TESOL-Bereich auf der Rolle des Englischen als internationale *lingua franca* liegen, sodass auch im Sprachunterricht die Idee eines idealisierten *native speaker* aus dem *Inner-Circle* als der perfekte Englischsprecher vor allem in der heutigen globalisierten Welt nicht mehr bedient wird (vgl. ebd.).

#### 2.4.2 Empirische Studien zur Selbstwahrnehmung von NNESTs

Seit der Gründung der NNEST-Bewegung sind erstaunlich viele wissenschaftliche Artikel und sechs Sammelbände zum Thema (*non-)*native english speaking teachers (NNEST/NEST) erschienen (vgl. Braine 1999, 2005, 2010; Khami-Stein 2004; Llorca 2005; Martinez Agudo 2017). Die erste empirische Annäherung an dieses Forschungsthema stellt jedoch die Studie von Reves und Medgyes (1994) dar, und sie legte den Grundstein für viele weitere Untersuchungen zur Selbstwahrnehmung nicht-muttersprachlicher Sprachlehrer\*innen. Anhand einer quantitativen Befragung, die aus geschlossenen und offenen Fragen bestand, fanden die zwei Autor\*innen heraus, dass die Wahrnehmung der eigenen Sprachkenntnisse den Hauptunterschied zwischen NESTs und NNESTs ausmacht und sie das Lehrverhalten im Unterricht stark beeinflusst (vgl. ebd.).

Einerseits wurden bestimmte Stärken entdeckt, die der Gruppe der NNESTs zugeschrieben werden konnten. Nicht-muttersprachliche Lehrkräfte zeigen ein tieferes Verständnis der grammatischen Strukturen, einen empathischen Umgang mit dem Lernprozess der Kursteilnehmenden, eine klarere Auffassung der Schwierigkeiten seitens der Lernenden und eine Vorbildfunktion als erfolgreiche Lernende der Fremdsprache gegenüber der Lerngruppe. Darüber hinaus muss beachtet werden, dass die Forschungsteilnehmenden in ihren Herkunftsländern als Sprachlehrer\*innen tätig waren, weswegen das Teilen der Erstsprache mit den TN und die weitreichenden Kenntnisse über den kulturellen und pädagogischen Hintergrund der Lerngruppe einen großen Vorteil bilden (vgl. ebd.).

Andererseits wiesen 84 % der befragten Lehrkräfte darauf hin, dass sie selbst Schwierigkeiten mit der Fremdsprache Englisch haben, vor allem in Bezug auf die eigenen Kompetenzen im Bereich Wortschatz und Sprechen. Dies führt dazu, dass NSs eine authentischere Sprachenform im Unterricht verwenden, während NNSs aufgrund des fehlenden Wortschatzes in der Umgangssprache auf eine formale Sprache zurückgreifen, da sie sich damit sicherer fühlen. Das Gefühl von Minderwertigkeit bei NNESTs gegenüber den muttersprachlichen

Kolleg\*innen führt zu einem negativen Selbstbild und beeinflusst ihre Sprachkenntnisse negativ (vgl. ebd.).

Um die Selbstwahrnehmung nicht-muttersprachlicher Sprachlehrer\*innen zu verbessern, müssen laut Reves und Medgyes (1994) die unterschiedlichen Sprachkenntnisse zwischen NLTs und NNLTs sowohl von den Lehrkräften im Unterricht als auch von den Institutionen akzeptiert und legitimiert werden, sodass NNLTs aufgrund ihrer Qualifizierung als Fremdsprachenlehrende und nicht aufgrund ihrer *non-nativeness* wahrgenommen werden. Zuletzt weisen die zwei Autor\*innen darauf hin, dass das Bewusstmachen der eigenen Stärke als Lernende der Fremdsprache NNLTs dabei helfen konnte, ein positiveres Selbstbild als qualifizierte Lehrkräfte aufzubauen (vgl. ebd.).

Die empirischen Befunde von Reves und Medgyes (1994) führten zu immer neuen Fragestellungen und wurden anhand neuer Studien verifiziert oder ergänzt (vgl. Braine 2010: 28). In Bezug auf die Selbstwahrnehmung nicht-muttersprachlicher Lehrender wurden die meisten Studien zu NNLTs durchgeführt. Im Folgenden werden einige der bekanntesten und am häufigsten zitierten Studien vorgestellt, die sich teilweise in den empirischen Ergebnissen widersprechen.

Ein typischer Forschungsgegenstand der bisherigen Studien zur Selbstwahrnehmung von NNESTs ist die Wahrnehmung der eigenen *language proficiency*. Tang (1997) zeigt anhand einer quantitativen Studie mit EFL-Lehrenden in Hong Kong, dass die Befragten eine gewisse Unsicherheit bezüglich der eigenen Sprachkenntnisse im Unterricht spüren und die Auffassung vertreten, dass den TN die englische Sprache auf eine korrektere und authentischere Art und Weise durch NESTs vermittelt werden kann. Andererseits wird die mit den TN geteilte Erstsprache als ein Vorteil wahrgenommen, vor allem in der Lehre des Englischen auf niedrigen Niveaustufen (vgl. Tang 1997: 577-580). Obwohl die NNESTs der Studie von Samimy und Brutt-Griffler (1999), die in ihren Heimatländern tätig waren, in Fragebögen, Tiefeninterviews und autobiographischen Erzählungen darauf hinweisen, dass die eigenen Grenzen als NNS ihr Lehrverhalten beeinflussen, nehmen sie ihre eigene *non-nativeness* meistens als ein Vorteil wahr. Durch die eigene Lernerfahrung zeigen sie Empathie mit den Schwierigkeiten der Lernenden um und sind sich über den negativen Transfer aus der L1 der TN bewusst. Darüber hinaus können sie ihre Erstsprache zur Vermittlung grammatikalischer Inhalte einsetzen und fühlen sich genauso qualifiziert wie ihre muttersprachlichen Kolleg\*innen. Andererseits tendieren die NNESTs dazu, ausschließlich auf die Lehrwerke für den Sprachunterricht zurückzugreifen und limitieren dadurch ihre Kreativität bei der Gestaltung des Unterrichts.

Außerdem sind sie zu sehr auf die Vorbereitung von Tests fokussiert und sehen dies als das Hauptziel des Unterrichts an (vgl. Samimy & Brutt-Griffler 1999).

Inbar-Lourie (2005) untersucht die Selbstwahrnehmung von NESTs und NNESTs in Israel mittels Fragebögen, um Unterschiede zwischen den zwei Gruppen herauszustellen. Die Hauptideen dieser Studie liegen darin, dass NESTs ein größeres Selbstbewusstsein im Unterricht bezüglich der eigenen Sprachkenntnisse aufweisen, während NNESTs in der Regel ein besseres Verhältnis zu den Lernenden aufbauen können (vgl. Inbar-Lourie 2005). Ellis (2002) beschäftigt sich mit der Selbstwahrnehmung nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte in Australien und damit, wie diese ihr Lehrverhalten beeinflusst. Besonders interessant scheint, dass die befragten NNESTs die eigene Erfahrung als Lernende der Fremdsprache als Vorteil wahrnehmen. Einerseits können sie aufgrund ihres expliziten Grammatikwissens nachvollziehen, wie die sprachlichen Inhalte von den TN gelernt werden. Andererseits sind sie im Laufe ihrer Lernerfahrung mit mehreren Lehrkulturen in Kontakt gekommen und verfügen im Vergleich zu den muttersprachlichen Kolleg\*innen über ein größeres Repertoire an Lehrmethoden. Zuletzt können die befragten NNESTs die im Laufe der Lehrerausbildung gelernten Prinzipien/Methoden in der Praxis besser umsetzen, da sie sich als Lernende des Englischen in die Lerner\*innen-Rolle hineinversetzen können (vgl. Ellis 2002). Auch Khami-Stein, Aagard, Ching, Paik und Sasser (2004) betonen die Unsicherheit von NNESTs bezüglich ihrer Sprachkenntnisse und ihre Angst vor Fehlern im Unterricht, wenn es um die mündliche Kommunikation geht. Hingegen können sie eine multikulturelle Unterrichtssituation gestalten, die die „students‘ awareness of the world“ fördert (vgl. Khami-Stein, Aagard, Ching, Paik & Sasser 2004: 92).

Ein anderer wichtiger Aspekt der Selbstwahrnehmung nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte scheint die eigene Aussprache und die damit verbundene Identität als NS/NNS zu sein. Jenkins (2005) weist darauf hin, dass sich NNESTs (aus unterschiedlichen Ländern) im Unterricht sicherer fühlen, wenn sie aufgrund ihrer Aussprache als *native speakers* wahrgenommen werden. Sie verlangen eine Identität als NS, die durch einen „native-like accent“ ausgedrückt wird (Jenkins 2005: 541). Sifakis und Sougari (2005) zeigen, dass auch in Griechenland die durch Fragebögen befragten NNESTs mit ihrer eigenen Aussprache zufrieden sind, da sie wie NSs beim Sprechen klingen. Die Autor\*innen weisen darauf hin, dass unter den Forschungsteilnehmenden kein Bewusstsein über die Rolle des Englischen als internationale Sprache und die damit verbundene soziokulturelle Identität als NNS vorhanden ist.

Nach Moussu und Braine (2006) haben die befragten NNESTs (in den USA) Unsicherheiten nicht nur aufgrund ihrer Sprachkenntnisse, sondern auch wegen ihres fehlenden Wissens im Bereich Landeskunde. Darüber hinaus fühlen sich die Forschungsteilnehmenden auch bei der Vermittlung der Grammatik, im Gegensatz zu Reves und Medgyes (1994), weniger vorbereitet als die muttersprachlichen Kolleg\*innen. Zuletzt wird betont, dass die befragten NNESTs lieber mit niedrigen Niveaustufen arbeiten, da sie sich mit dem Lernprozess der Lernenden besser identifizieren können. Auch weist Butler (2007a) in einer quantitativen Studie darauf hin, dass 85 % der befragten NNESTs keine ausreichenden Sprachkenntnisse im Englischen besitzen und 60 % der befragten NNESTs der Meinung sind, dass NSs bessere Fremdsprachenlehrende sind. Im Gegensatz dazu sind die NNESTs in der Studie von Dogancay-Aktuna (2008) mit den eigenen Sprachkenntnissen zufrieden und sehen die eigene *non-nativeness* nicht als Nachteil. Allerdings erlebte die Hälfte der 21 befragten Lehrkräfte Diskriminierungen aufgrund der eigenen *non-nativeness* bei Jobbewerbungen im eigenen Herkunftslands.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass NNESTs sowohl Positives als auch Negatives in ihrer Rolle als nicht-muttersprachliche Lehrkräfte sehen. Zunächst zeigen sie ein besseres Verständnis für die grammatische Struktur des Englischen, da sie selbst die Sprache gelernt haben, und einen empathischen Umgang mit den Schwierigkeiten der Lernenden. Außerdem können sie den negativen Transfer aus der L1 aufgrund der mit den TN geteilten Erstsprache erkennen und dank der geteilten Erfahrung als Lernende ein besseres Verhältnis zu der Lerngruppe aufbauen. Außerdem besitzen sie ein größeres Repertoire an Lehrkulturen und kennen sich mit dem kulturellen und pädagogischen Hintergrund der TN im eigenen Herkunftsland besser aus. Nur in wenigen Studien gaben die NNESTs einen sicheren Umgang mit den eigenen Sprachkenntnissen an. In Bezug auf die Schwäche der NNESTs hat sich aus den genannten Studien ergeben, dass nicht-muttersprachliche Englischlehrer\*innen eine formellere Sprache im Unterricht anwenden und sich mit der englischen Umgangssprache nicht auskennen. Der Redefluss beim Sprechen wird neben der Aussprache als ein Nachteil wahrgenommen. Die Anwendung der Erstsprache im Unterricht wird ebenfalls als nicht positiv angesehen, wenn die Fremdsprache zu selten gesprochen wird. Zuletzt tendieren NNESTs dazu, an den Lehrwerken festzuhalten und auf die eigene Kreativität bei der Gestaltung des Unterrichts zu verzichten sowie zu sehr auf die Testvorbereitung fokussiert zu sein.

#### *2.4.3 Empirische Studien zur Wahrnehmung von NNESTs seitens der Lernenden*

Ein weiterer Forschungsbereich zu NNESTs stellt die Wahrnehmung von nicht-muttersprachlichen Lehrkräften seitens der Lernenden dar. Dazu wurden im Vergleich zum

Forschungsgegenstand in (2.4.2) weniger Studien durchgeführt. Einerseits lässt sich vermuten, dass die Wahrnehmung der TN für die NNEST-Bewegung eine Zeitlang ein Tabu-Thema war, da Wissenschaftler\*innen eine Präferenz der Lernenden für NSs befürchteten. Andererseits haben nicht alle Kursteilnehmenden weltweit Erfahrungen sowohl mit NNESTs als auch mit NESTs sammeln können, sodass ein Vergleich zwischen den zwei Lehrer\*innengruppen nicht immer möglich ist. Während die meisten TN im Inner-Circle Lehrer\*innen aus beiden Gruppen erleben, besteht in Ländern aus dem Expanding-Circle nicht immer die Möglichkeit, den Unterricht von NESTs zu besuchen (vgl. Braine 2010: 37-38).

Moussu und Braine (2006) weisen anhand einer quantitativen Studie darauf hin, dass TN aus unterschiedlichen Ländern der Welt, die Englischkurse in den USA besuchten, positive Einstellungen gegenüber ihren NNESTs zeigen. Sie denken, dass sie die englische Sprache bei einem NNEST genauso gut wie bei einem NEST lernen können und nehmen NNESTs aufgrund deren erfolgreichen Erfahrung als Englischlernende als ein Vorbild wahr. Darüber hinaus verbessert sich die Wahrnehmung der Lehrkräfte seitens der Lernenden im Laufe des Semesters. Nur 56 % der Befragten hätte den Kurs mit einem NNEST zu Beginn des Semesters anderen Freunden/Bekanntem empfohlen, während die Prozentzahl am Ende des Semesters bis auf 76 % der Befragten stieg (vgl. Moussu & Braine 2006). Außerdem wird gezeigt, dass das Herkunftsland der TN einen großen Einfluss auf die Wahrnehmung der NNESTs ausübt. Asiatische TN, vor allem aus Korea, nahmen NNESTs negativ wahr, während TN aus europäischen Ländern (Spanien, Frankreich und Portugal) positivere Einstellungen aufwiesen.

Ein weiterer Forschungsgegenstand, der häufig untersucht wurde, ist die Wahrnehmung der Aussprache nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte seitens der Lernenden. Wie bereits in (2.4.2) erwähnt wurde, wurde dieser Aspekt auch bei der Selbstwahrnehmung von NNESTs stark thematisiert. In der Tat stellen die Aussprache und der eigene ausländische Akzent eine der größten Unsicherheiten nicht-muttersprachlicher Sprachlehrer\*innen dar (vgl. 2.4.2). Kelch und Williamson (2002) setzten sich in ihrer quantitativen Studie mit diesem Thema auseinander. Die empirischen Ergebnisse der Untersuchung deuten darauf hin, dass die befragten TN (in den USA) durch Tonaufnahmen von NNESTs und NESTs die Muttersprachler\*innen von den Nicht-Muttersprachler\*innen aufgrund ihrer Aussprache nicht unterscheiden können. Nur 39 % der britischen Lehrkräfte wurden als NSs wahrgenommen, während 40 % der portugiesischen und 30 % der japanischen Lehrkräfte als NSs eingeschätzt wurden. Darüber hinaus erklärt Butler (2007b), dass der Akzent der NNESTs keinen wesentlichen Einfluss auf das Hörverstehen von Schüler\*innen an einer Schule in Korea zeigt, während die TN an der

Hong-Kong-Universität in Cheung und Braine (2007) die Aussprache von NNESTs für verständlicher als die der NESTs wahrnehmen.

In Cheung und Braine (2007) werden viele der in (2.4.2) angesprochenen ‚Stärken‘ nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte auch von den Lernenden bestätigt. Die befragten Englischstudierenden erklären, dass NNESTs bessere Lernstrategien im Unterricht einsetzen können, da sie selbst Lernende des Englischen gewesen sind. Außerdem teilen NNESTs den kulturellen Hintergrund mit den TN und können deswegen die Schwierigkeiten der Lernenden besser nachvollziehen. Zuletzt wird die Verwendung der Erstsprache (Chinesisch) zur Erklärung von Aspekten der englischen Sprache als ein Vorteil wahrgenommen. Andererseits brachte die quantitative Studie von Lasagabaster und Sierra (2002) widersprechende Ergebnisse hervor. Die Mehrheit der Forschungsteilnehmenden (aus dem Baskenland) bevorzugt *native speakers* als Englischlehrende nicht nur wegen der besseren Sprachkenntnisse, sondern auch für die Vermittlung landeskundlicher Inhalte. Für die Lehre der Grammatik werden jedoch NNESTs von den TN bevorzugt.

Auch die TN in Mahboob (2004) bestätigten einige Aspekte, die in (2.4.2) beschrieben wurden. NESTs werden in Bezug auf die mündlichen Sprachkenntnisse, den größeren Wortschatz und erweiterte landeskundliche Kenntnisse bevorzugt, während NNESTs bei der Vermittlung von Grammatik und aufgrund ihres empathischen Umgangs mit den Schwierigkeiten der TN als geeignetere Fremdsprachenlehrende gesehen werden. Eine eindeutige Präferenz für eine der zwei Gruppen besteht jedoch nicht.

## **2.5 Nicht-muttersprachliche Lehrkräfte im DaF/DaZ-Bereich**

In der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung wurde die Diskussion um nicht-muttersprachliche DaF/DaZ-Lehrkräfte kaum oder nur ansatzweise aufgegriffen. Hinkel (2001) setzt sich mit der Frage auseinander, ob „>native speakers< wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer“ im DaF-Bereich sind. Der Autor weist in seinem Aufsatz darauf hin, dass nicht-muttersprachliche Lehrkräfte aufgrund ihrer einzigartigen Fremdperspektive auf die deutsche Sprache und Kultur geeignetere Sprach- und Kulturvermittler als Muttersprachler\*innen sind (vgl. Hinkel 2001: 592-593). Darüber hinaus verfügen NNs über das explizite Wissen bezüglich der grammatischen Strukturen einer Fremdsprache und können diese in ein Verhältnis zu der eigenen Muttersprache setzen, um mögliche Interferenzen von der L1 in die neue Fremdsprache zu erkennen (vgl. ebd.: 589). Eine Person, die die deutsche

Sprache und Kultur im Laufe des Studiums gelernt hat, bildet laut Baur (2000) nicht nur eine erhöhte *language awareness* aus, sondern auch eine erhöhte *cultural awareness* aus, sodass sie in manchen Bereichen der deutschen Kultur mehr Wissen als NSs besitzt.

Hinkel (2001) kritisiert den Einsatz muttersprachlicher DaF-Lehrkräften im Ausland, die nur ein deutsches Germanistikstudium abgeschlossen haben. Dies gilt für das Unterrichten des Deutschen als Fremdsprache als „unzureichend“, denn diese Lehrkräfte stehen „oft völlig hilflos vor der Aufgabe, zwischen zwei Sprachen und Kulturen zu vermitteln und die Schwierigkeiten ihrer Studierenden zu verstehen“ (Hinkel 2001: 589). Allerdings sei auch das DaF-Studium im Inland keine ausreichende Vorbereitung für den Unterricht im Ausland. Dies „kann die deutsche Sprache nur aus der Eigenperspektive des Muttersprachlers und seine Vermittlung schwerlich aus einer gegebenen Fremdposition studieren“ (vgl. ebd.). Anschließend weist der Autor darauf hin, dass NNSs an sich bessere Voraussetzungen für die Arbeit als Sprach- und Kulturvermittler besitzen, nur wenn sie das Deutsche in allen seinen Dimensionen, sowohl hinsichtlich sprachlicher als auch kultureller Aspekte, beherrschen. NSs sollten allerdings keineswegs als DaF-Lehrkräfte im Ausland abgelehnt werden, jedoch brauchen sie weitreichende Kenntnisse der Muttersprache und -kultur ihrer Lernenden und Erfahrungen beim Lernen von Fremdsprachen (vgl. Hinkel: 596-597).

Die wenigen empirischen Studien, die bisher in der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung zu nicht-muttersprachlichen DaF/DaZ-Lehrkräften durchgeführt wurden, schließen sich an die in (2.2) vorgestellte Reihe von Studien zu NNLTs im ESL/EFL-Bereich an. Liehr (1994) stellt die meines Erachtens erste empirische Annäherung an den Forschungsgegenstand dar. Die Ergebnisse seiner quantitativen Studie anhand von Fragebögen zeigen, dass die befragten Deutschlernenden der *University of Wisconsin-Madison* NLTs anders als NNLTs wahrnehmen. Die Lernenden können durch den muttersprachlichen Unterricht „mehr Umgangssprache lernen, authentische Aussprache und ‚echten‘ deutschen Akzent erleben, die wirklich gesprochene Sprache kennenlernen und bessere Einblicke in kulturelle Gegebenheiten gewinnen“ (Liehr 1994: 47). Hingegen hoben die Studierenden folgende Vorteile in Bezug auf den Unterricht mit nicht-muttersprachlichen Lehrkräften hervor: „die größere Akzeptanz und das ausgeprägte Verständnis für ihre Schwierigkeiten beim Erlernen der Sprache“, da die Lehrenden bereits die gleiche Erfahrung als Deutschlernende gemacht haben (ebd.). Als Nachteil der muttersprachlichen Lehrkräfte wurden folgende Punkte erwähnt: „Sie sprächen manchmal zu schnell, korrigierten zuviel und hätten größere Schwierigkeiten, die Grammatik zu erklären“ (ebd.). Im Gegensatz dazu wurde das fehlende Wissen über die

deutsche Kultur als Kritikpunkt bei den nicht-muttersprachlichen Lehrkräften angesprochen (vgl. ebd.).

Ghanem (2015) untersucht die Unterschiede in der Selbstwahrnehmung nicht-muttersprachlicher und muttersprachlicher DaF-Lehrkräfte an einer Universität in den USA. Der Fokus der Studie liegt auf dem Lehrverhalten der Interviewpartner\*innen bezüglich der Vermittlung landeskundlicher Inhalte im DaF-Unterricht. Den Ergebnissen lässt sich entnehmen, dass die Identifikation mit einer der beiden Gruppen (NS/NNS) das Selbstbewusstsein und das Selbstverständnis der Forschungsteilnehmenden stark beeinflusst. Während sich NSs aufgrund ihrer *nativenness* als Experten der deutschen Kultur verstehen und die Multikulturalität selbst innerhalb des deutschsprachigen Raums nicht berücksichtigen, stellen NNSs die eigene Legitimität als Vermittler\*innen der deutschen Kultur in Frage, da sie nicht genug Wissen zu landeskundlichen Themen besitzen und im Laufe des Studiums nicht darauf vorbereitet werden (vgl. Ghanem 2015: 182-183). Der Autor betont, dass NNS mehr Unterstützung im Rahmen des DaF-Studiums brauchen, nicht nur zur Aneignung von mehr Wissen zur deutschen Kultur und von didaktischen/pädagogischen Kompetenzen, sondern auch zur Förderung der Reflexion über die eigenen Stärken als nicht-muttersprachliche Lehrkräfte. Dazu bedarf es mehr Hospitationen bei erfahrenen muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Lehrkräften, um das Mythos des *native speaker* bei der Sprach- und Kulturvermittlung zu überwinden (vgl. ebd.).

Die quantitative Studie von Wilkerson (2010) beschäftigt sich mit der Wahrnehmung von Akzenten in der deutschen Sprache seitens der NSs und DaF-Studierenden an einer Universität in den USA. Die Forschungsteilnehmenden mussten nach dem Abspielen von Tonaufnahmen, in denen derselbe Ausschnitt aus einem deutschen literarischen Buch sowohl von NSs als auch von NNs vorgelesen wurde, abschätzen, ob es sich bei der lesenden Person um ein/e Muttersprachler\*in oder ein/e nicht-Muttersprachler\*in handelt. Es hat sich gezeigt, dass je mehr Erfahrung die NNSs mit der deutschen Sprache haben, sie umso besser die Akzente von NSs und NNSs erkennen können (vgl. ebd.: 149-152). Darüber hinaus wurden die erfahrensten NNSs (mit einem Studienabschluss in DaF) von ca. 20 % der Deutschlernenden als NSs wahrgenommen, während einer der NSs, der in Sachsen aufgewachsen ist, von ca. 40 % der muttersprachlichen Lehrkräfte als NNS bezeichnet wurde (vgl. ebd.: 147-148). Wilkerson (2010) weist darauf hin, dass NSs und NNSs muttersprachliche Akzente auf Basis unterschiedlicher Faktoren definieren. Bei den DaF-Studierenden aus den USA könnte die Erkennung bestimmter phonetischer Merkmale der L1 der NNSs zur Wahrnehmung eines

nicht-muttersprachlichen Akzents geführt haben. Bei den muttersprachlichen Lehrkräften galt wahrscheinlich die eigene Variante des Deutschen, mit der sie aufgewachsen sind, als Maßstab zur Einschätzung eines muttersprachlichen Akzents. Die empirischen Ergebnisse dieser Studie bestätigen, dass die Wahrnehmung muttersprachlicher Akzente mit der Idealisierung des *native speaker* zusammenhängt, die durch den sprachlichen und kulturellen Hintergrund einer Person beeinflusst wird.

Bracker und Polizio (2021) untersuchten die Selbstwahrnehmung nicht-muttersprachlicher und muttersprachlicher DaF-Lehrkräfte an verschiedenen Universitäten/Sprachschulen in Spanien und Portugal und setzten diese in Bezug zu den empirischen Ergebnissen von Reves und Medgyes (1994). Die zwei Autoren erklären im Gegensatz zu Reves und Medgyes (1994), dass sich hinsichtlich der Ergebnisse ihrer Studie keine großen Unterschiede zwischen NSs und NNSs erkennen lassen. Auch muttersprachliche Lehrkräfte heben hervor, dass sie mit dem Lernprozess der TN empathisch umgehen können und sich bei der Vermittlung der deutschen Grammatik sicher fühlen. Außerdem bevorzugen auch muttersprachliche Lehrkräfte einen mehrsprachigen Unterricht durch das Einbeziehen einer dritten Sprache, die sowohl von der Lehrkraft als auch von den TN gesprochen wird. Die vermeintliche Präferenz für Lehrwerke gegenüber Zusatzmaterialien seitens der NNLTs (vgl. Reves & Medgyes) wird von Bracker und Polizio (2021) nicht bestätigt, da fast alle nicht-muttersprachlichen Befragten den Einsatz von Zusatzmaterialien neben dem Lehrbuch bevorzugen. Zuletzt liegt der Hauptunterschied zwischen den zwei Gruppen in den Arbeitsformen im Unterricht. Dies ist „auf Sozialisation und Lerntraditionen“ der befragten Lehrkräfte zurückzuführen (Bracker & Polizio 2021: 32). Allerdings muss dazu angemerkt werden, dass es durch den Einsatz von Fragebögen schwierig ist, die Diskrepanzen zwischen den Ergebnissen von Bracker und Polizio (2021) und Reves und Medgyes (1994) zu begründen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die empirischen Ergebnisse im DaF/DaZ-Bereich viele Überschneidungen zu den empirischen Ergebnissen im EFL/ESL-Bereich aufweisen. Außerdem zeigen die bisher durchgeführten Studien, dass die Selbstwahrnehmung der NNLTs und die Wahrnehmung der NNLTs seitens der Lernenden mit vielen Faktoren zusammenhängen (z.B. Ort, Ausbildung der Lehrer\*innen, Einrichtung, sprachlicher und kultureller Hintergrund der Lehrkräfte und der TN etc.).

## **2.6 Einbettung der Arbeit in den Forschungsstand zur *language teacher identity* nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte**

Die in (2.3) und (2.4) dargestellten empirischen Ergebnisse zur Selbstwahrnehmung nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte im ESL/EFL- und DaF/DaZ-Bereich sowie zur Wahrnehmung dieser Lehrenden seitens der Lernenden stellen zwar wichtige Anknüpfungspunkte für die vorliegende Studie dar, jedoch beschränken sie sich meistens auf das Selbstbild der Lehrkräfte zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Karriere und blenden andere Aspekte der LTI aus (vgl. Braine 2010: 88-89). Braine (2010) betont, dass es mehr Studien bedarf, um Strategien zur Verbesserung der eigenen Kompetenzen als NNLT aufzudecken, die über die bloße Markierung der Unterschiede zwischen den zwei Gruppen NSs/NNSs hinaus gehen (vgl. ebd.).

In den letzten Jahren wuchs das Interesse für narrative Forschungsansätze zur Untersuchung der LTI nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte und ihrer Entwicklung in Raum und Zeit. In der Arbeit von Varghese, Morgan, Johnston und Johnson (2005) wird eine erste empirische Annäherung an die LTI nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte unternommen. Die biographische Erzählung einer mexikanischen Frau, die von ihrem Herkunftsland in die USA zur Aufnahme eines MA TESOL Programms zog, wurde anhand der *social identity theory* nach Tajfel (1978) untersucht (vgl. ebd.: 25-28). Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass die Forschungsteilnehmerin in Konflikt nicht nur mit den eigenen Identitäten als Studentin/Lehrerin, sondern auch als Englischlernende und Ausländerin in den USA kam. Ihre Anspannung im Klassenraum wurde aus ihrer Vorstellung der Rolle als Lehrerin verursacht, die keinen Fehler im Unterricht machen darf und bessere Sprach- und Kulturkenntnisse als ihre Kursteilnehmende vorweisen muss (vgl. ebd.: 26). Darüber hinaus stellte sie die eigenen Kompetenzen als Sprachlehrerin aufgrund der negativen Feedbacks in Frage, die sie von ihrer Mentorin im Rahmen ihres ersten Praktikums erhielt. Sie wurde während des Unterrichts immer wieder von der Mentorin unterbrochen, sodass ihre Identitätsbildung als EFL/ESL-Lehrerin stark darunter litt. Erst durch die Teilnahme an einer TESOL-Konferenz und der Kontakt zu anderen erfahrenen NNESTs konnte sie sich als Teil einer professionellen Gemeinschaft fühlen, mit der sie sich aufgrund ähnlicher Erfahrungen und Werte identifizieren konnte. Dies stellte den Ausgangspunkt zur Bildung einer positiven LTI dar (vgl. ebd.: 27).

Auch Park (2012) erklärt in ihrer qualitativen Studie mittels narrativer Interviews, dass NNESTs in einen Konflikt mit der eigenen Identität als Englischsprecher\*innen wegen ihres positiven Selbstbilds als Englischlernende im Heimatland und der Schwierigkeiten mit der Fremdsprache im Zielland geraten können. Die Interviewpartnerin gehörte zu den wenigen

Schüler\*innen, die aufgrund der herausragenden Leistungen im Schulfach Englisch ein Stipendium zur Finanzierung eines Auslandsaufenthalts in den USA erhielten. Dies führte zu einem positiven Selbstbild als Englischlernende. Nach der Aufnahme des Studiums in einem TESOL-Programm in den USA stellte sie jedoch die eigenen Kompetenzen als Sprachlehrerin in Frage aufgrund des Vergleichs ihrer Sprachkenntnisse mit denen der muttersprachlichen Kommiliton\*innen. Erst durch die erste Praxiserfahrung im Rahmen eines Praktikums und die positiven Feedbacks einer erfahrene nicht-muttersprachlichen Mentorin konnte die EFL/ESL-Lehrkraft die eigene Angst vor der Arbeit als Sprachlehrerin überwinden und die eigene *non-nativeness* als eine Stärke wahrnehmen (vgl. Park 2012: 140).

Xu (2012) setzte sich mit der Aushandlung von LTIs während der ersten Jahre als Fremdsprachenlernende nach dem Studienabschluss auseinander. Durch eine longitudinale Studie anhand eines narrativen Forschungsansatzes wurde die LTI von chinesischen Englischlehrerinnen untersucht. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, wie die *imagined identities* (bzw. ihre Zukunftsvorstellung als Lehrende) der Forschungsteilnehmenden durch die Praxiserfahrung mit den *practiced identities* nicht mehr übereinstimmen. Besonders interessant scheint auch die Studie von De Costa (2015), in der er den Zusammenhang zwischen Reflexivität und LTI im Laufe der Lehrerausbildung eines NNESTs in den USA untersucht. Der Autor weist darauf hin, dass die professionelle Infrastruktur zur Unterstützung der Lehrerreflexion nicht nur während der Ausbildung, sondern auch nach dem Studienabschluss notwendig ist, um eine positive LTI zu bilden (vgl. De Costa 2015: 145).

Die vorliegende Studie fügt sich also in die Reihe englischsprachiger Studien ein, die sich mit dem Konzept der LTI nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte beschäftigen. Wie bereits erwähnt wurde, erleben NNLTs einen besonders komplizierten Identitätswechsel nach der Aufnahme des Studiums im Ausland und bei den ersten Praxiserfahrungen. Wenig Aufmerksamkeit wurde jedoch auf die Untersuchung der LTI von nicht-muttersprachlichen Lehrkräften gelegt, die bereits eine langjährige Berufserfahrung vorweisen, und darauf, wie diese die eigene Entscheidung zur Aufnahme einer Karriere als Sprachlehrende, die eigene Lehrerausbildung und die eigenen Praxiserfahrungen rückblickend reflektieren. Anschließend muss angemerkt werden, dass im DaF/DaZ-Bereich der Forschungsgegenstand LTI nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte kaum aufgegriffen wurde und meine Studie eine erste empirische Annäherung an das Thema darstellt.

### **3. Methodisches Vorgehen bei der Durchführung einer qualitativen Studie mittels teil-narrativer Interviews**

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen dieses Forschungsprojektes dargestellt. Zunächst werden die Auswahl des Forschungsansatzes und die Methode zur Datengewinnung begründet sowie Hinweise zur Forschungsethik und Datenschutz geliefert. Darüber hinaus werden der Zugang zum Forschungsfeld und die Selektionskriterien bei der Stichprobenauswahl dargelegt. Es folgt die Erläuterung der Datenaufbereitung und die Begründung der Methodenwahl bei der Datenanalyse. Es werden sowohl die theoretischen Grundlagen des Auswertungsverfahrens als auch die konkrete Umsetzung in dieser Arbeit beschrieben.

#### **3.1 Beschreibung des Forschungsansatzes**

In diesem Abschnitt sollen die Entscheidungen bezüglich des ausgewählten Forschungsansatzes nachvollziehbar und transparent beschrieben und begründet werden. Diese Darstellung ermöglicht ein umfassendes Verständnis der Herangehensweise an das Forschungsthema. Die Transparenz bei der Beschreibung des methodischen Vorgehens liegt der Qualitätsbewertung jeder empirischen Untersuchung zugrunde. Eine empirische Studie darf nicht unsystematisch durchgeführt werden, sondern muss sich an einem standardisierten Verfahren orientieren (vgl. Riemer 2014: 15).

Zur Durchführung einer empirischen Studie muss zunächst festgestellt werden, welches Forschungsdesign verfolgt werden soll. Im Fach DaF/DaZ sowie in anderen Geist- und Sozialwissenschaften besteht die Auffassung, dass die Bestimmung des Forschungsansatzes mit dem Forschungsgegenstand, der Fragestellung und dem Erkenntnisinteresse der jeweiligen Studie zusammenhängt (vgl. ebd.: 20). Außerdem stellen die Daten die Grundlage einer empirischen Untersuchung dar und bestimmen damit die Voraussetzungen zur Auswahl des Forschungsansatzes. Bei der Fremd- und Zweitsprachenforschung können in der Regel zwei Typen von Daten identifiziert werden: quantitative Daten bzw. „Zahlenmaterial“ und qualitative Daten bzw. „verbale Daten“ (vgl. ebd.). Während quantitative Studien als „analytisch-nomologisch“ definiert werden, können qualitative Studien als „explorativ-interpretativ“ beschrieben werden (Grotjahn 1987, zitiert nach Riemer 2014: 20). Obwohl

Vorannahmen in Bezug auf das Forschungsthema seitens des Forschenden stets vorhanden sind, ist es nicht immer sinnvoll, deduktiv vorzugehen, vor allem wenn das Forschungsfeld noch nicht oder nur ansatzweise erkundet wurde (vgl. Riemer 2014: 16). In diesem Fall bietet sich ein offeneres und exploratives Verfahren an, mit dem neue Theorien und/oder Hypothesen innerhalb des Forschungsprozesses generiert werden können. Das in dieser Arbeit untersuchte Forschungsthema „*language teacher identity* nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräften“ wurde bisher meistens in englischsprachigen Studien bezüglich nicht-muttersprachlicher Englischlehrpersonen aufgegriffen, während es kaum Studien in der deutschsprachigen Forschung und vor allem in Bezug auf DaF/DaZ-Lehrkräfte gibt. Folgende Forschungsfragen sind dieser Masterarbeit zugrunde gelegt: 1. „Wie beeinflusst die eigene Erfahrung als Deutschlernende und als DaF/Germanistik-Student\*in in Deutschland die LTI nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte?“, 2. „Wie hat sich die LTI erfahrener nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte durch eine langjährigen Praxiserfahrung in Deutschland entwickelt?“, „3. Welche Auswirkungen hat ihre Selbstwahrnehmung auf das eigene Lehrverhalten?“, „4. Wie können nicht-muttersprachliche DaF/DaZ-Lehrkräfte unterstützt werden, um eine positive LTI im Laufe ihrer Erfahrung als DaF/Germanistik-Studierende und DaF/DaZ-Lehrenden aufzubauen?“. Zur Beantwortung ist ein qualitatives Verfahren notwendig und sinnvoll. In der Tat zielt die vorliegende Studie nicht darauf ab, vorab aufgestellte Hypothesen anhand statistischer Daten zu verifizieren oder zu falsifizieren bzw. die Erklärung von Ursache-Wirkung-Zusammenhängen zu liefern, wie es meist in quantitativen Forschungsansätzen der Fall ist (Diekmann 2017: 196). Vielmehr soll diese qualitative Untersuchung Sinnstrukturen von Menschen, in diesem Fall von nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen, erkennen und subjektive Perspektiven und Verhalten rekonstruktiv verstehen und nachvollziehen (vgl. Bohnsack et al. 2015: 20; Lamnek & Krell 2016: 44).

### *Gütekriterien für qualitative Forschungsansätze*

Die Gütekriterien der quantitativ-standardisierten Forschung weisen darauf hin, dass Reliabilität als „Stabilität der Ergebnisse bei wiederholtem Einsatz des Instruments bei derselben Person“ und Objektivität als „Unabhängigkeit der Ergebnisse vom Untersucherverhalten und Erhebungssituation“ drei zentrale Kriterien sind (Helfferich 2011: 154 ff.). Im Gegensatz dazu sind qualitative Daten immer kontextabhängig und können nie identisch, zum Beispiel durch andere Interviews oder von anderen Forschenden, reproduziert werden (vgl. ebd.). Obwohl in der Forschung noch keine einheitlichen Gütekriterien für die qualitative Sozialforschung aufgrund ihrer unterschiedlichen Ziele und methodologischen

Grundlagen herausgearbeitet wurden, lassen sich einige allgemein anerkannten Grundprinzipien beschreiben, an denen sich jede qualitative Studie orientieren muss: *Offenheit*, *Flexibilität*, *Kommunikativität* und *Reflexivität* (Schmelter 2014: 42 ff.). Diese werden hier kurz zusammengefasst.

Da qualitative Studien anhand ihres explorativen Charakters zu neuen und unerwarteten Ergebnissen führen sollten, muss eine gewisse Offenheit vom Forschenden gewährleistet werden, um Vorstrukturierungen durch das Vorwissen möglichst zu vermeiden. Aus der Offenheit ergibt sich die Flexibilität bzw. die Bereitschaft des Forschenden, bestimmte Änderungen im Laufe des Forschungsprozesses vorzunehmen, zum Beispiel in Bezug auf die Instrumente der Datenerhebung oder -analyse. Das Kriterium der Kommunikativität bezieht sich auf die „Einbeziehung der Perspektiven verschiedener Akteure im Umfeld des Untersuchungsgegenstands“ (Schmelter 2014: 42), sodass subjektive Spekulationen seitens der Forschenden reduziert und die Authentizität der Ergebnisse gesteigert werden. Zuletzt wird mit dem Prinzip der Reflexivität darauf hingewiesen, dass die subjektiven Reflexionen des Forschenden so transparent wie möglich dargestellt werden müssen. Das übergreifende Kriterium der Transparenz wird in der qualitativen Forschung auch als intersubjektive Nachvollziehbarkeit bezeichnet. Das heißt, da die Güte der Untersuchung durch Replikationen nicht überprüfbar ist, sollen „sowohl die Gegenstände der Reflexion als auch die Reflexion selbst dokumentiert werden“ (ebd.).

### **3.2 Datenerhebung und Untersuchungsteilnehmende**

#### *Erhebungsmethode*

Anhand der qualitativ-sozialwissenschaftlichen Herangehensweise sollen tiefgründige Daten erhoben werden, die „Einsicht in die Haltungen, Meinungen, Kognitionen und Emotionen der befragten Untersuchungsteilnehmer(innen)“ gewährleisten (Riemer 2014: 22). In qualitativen Forschungsansätzen stellen mündliche Befragungen eine zentrale Erhebungsmethode dar, da diese mittels natürlich gehaltener Gespräche die subjektiven Sichtweisen, die Erfahrungen, und die Bedeutungszuschreibungen von Interviewpartner\*innen zum Ausdruck bringen (vgl. Daase; Hinrichs & Settineri 2014: 110). Um dies zu ermöglichen, wird eine gewisse *Offenheit* bei der Gestaltung des Interviews vorausgesetzt, das heißt, den Befragten soll ein möglichst offener Gesprächsraum angeboten werden, sodass sie ihre eigenen Inhalte frei ausdrücken können und Einschränkungen bei der mündlichen Produktion vermieden werden (vgl. Riemer 2016: 162).

Besonders wichtig bei der Durchführung qualitativer Interviews ist die Auswahl der passenden Interviewform, da diese die Ergebnisse einer Untersuchung stark vorstrukturiert (vgl. Daase; Hinrichs & Settineri 2014: 110). In den sozialwissenschaftlichen Disziplinen werden drei Arten von Interviews in Bezug auf den Strukturierungsgrad differenziert, nämlich *standardisierte*, *halboffene/semistrukturierte* und *offene/unstrukturierte* Interviews (vgl. Misoch 2019: 13-14). Standardisierte Interviews werden in quantitativen Studien verwendet und bestehen aus vorgegebenen Fragen und Antwortmöglichkeiten sowie aus einer festen Reihenfolge der Fragen, die im Laufe der Befragung nicht geändert werden kann. Im Gegensatz dazu weisen unstrukturierte Interviews keine Form von im Voraus angefertigten Fragen auf, wie Fragebögen oder Leitfäden. Diese Interviewformen zielen darauf ab, den Interviewprozess von den Untersuchungsteilnehmenden selbst steuern zu lassen, während sich der Interviewende zurückhalten und die Interviewpartner\*innen nur in ihrer Erzählung unterstützen soll oder darin bestimmte thematische Aspekte, die in der Haupterzählung erwähnt wurden, zu vertiefen bzw. genauer zu beschreiben. Ein typisches Beispiel dafür ist das von Schütze (1983) entwickelte *biographische narrative Interview*, das aus retrospektiven Erzählungen erlebter Erfahrungen besteht und dazu dienen soll, prozessuale Vorgänge zu beschreiben, die einen klaren Beginn und ein Ende aufweisen und dadurch gut erzählbar sind (vgl. Schütze 1983). Die spontane Erzählung des Interviewten soll eine inhaltliche Authentizität garantieren, da er sich darauf nicht vorbereiten kann und den Fokus auf beliebige Aspekte seiner Narration legen kann, ohne dass er durch den Interviewenden beeinflusst wird (Misoch 2019: 40). Mit dem Einsatz einer sehr strikten Form des narrativen Interviews in meiner Studie wäre es allerdings nicht möglich gewesen, wichtige Aspekte zum Thema *language teacher identity nicht-muttersprachlicher DaF/DaF- Lehrkräfte* im Laufe des Interviews anzusprechen, die in den bisherigen empirischen Studien aufgedeckt wurden.

In dieser Studie habe ich mich demzufolge für den Einsatz von halbstrukturierten Interviews entschieden. Diese sind eine Mischform aus narrativem und leitfadengestütztem Interview und werden in Helfferich (2011) als *teil-narrative Interviews* bezeichnet (vgl. Helfferich 2011: 179-189). Einerseits wird durch das narrative Verfahren eine maximale Offenheit bei längeren Erzählphasen gewährleistet, andererseits kann der Fokus auf bestimmte thematische Aspekte bezüglich des Forschungsinteresses in der Nachfragephase gelegt werden. Die Befragten sollten sich in der Erzählphase frei fühlen, unterschiedliche Aspekte ihrer Erfahrung als DaF/DaZ-Lehrenden zu thematisieren, die sie für wichtig und relevant während der spontanen Erzählung halten. Im Nachfrageteil kann der Interviewende neue Themen einführen, allerdings nur wenn

diese von den Befragten nicht angesprochen wurden und für das Forschungsinteresse besonders relevant sind.

### *Entwicklung des Interviewleitfadens*

Im teil-narrativen Interview darf der Leitfaden aus „maximal vier durch Erzählaufforderungen eingeleitete Blöcke und einem flexibel handhabbaren, hierarchisierten Nachfragereservoir“ bestehen (Helfferich 2011: 181). Die Fragen wurden nach *ihrem Rang*, *nach der Festlegung der Formulierung* und *nach der Verbindlichkeit* aufgeteilt (vgl. ebd.). In meinem Leitfaden wurden die erzählgenerierenden Fragen thematisch und chronologisch wie folgt sortiert: die Begründung der Aufnahme einer Tätigkeit als DaF/DaZ-Lehrkraft, die Ausbildung im Ausland (oder im Inland) und zuletzt die Erfahrungen als DaF/DaZ-Lehrkraft in Deutschland (und im Inland, wenn vorhanden) (vgl. Anhang 2). Diese drei Phasen sollten die Befragten dazu anregen, mögliche Aspekte ihrer persönlichen Erfahrungen darzulegen, die zur Bildung der eigenen *language teacher identity* wichtig waren. Im Nachfrageteil beziehen sich meine Fragen auf die Wahrnehmung der eigenen Sprachkenntnisse und der Veränderung dieser im Laufe der Zeit. Die *language proficiency* stellt in den bisherigen Studien zu *non-native teachers* ein zentrales Thema dar, da nicht-muttersprachliche Lehrkräfte häufig das Gefühl haben, dass sie ihre Kenntnisse der Fremdsprache nicht nur vor ihren Lernenden unter Beweis stellen müssen, sondern auch in anderen sozialen Kontexten, wie vor ihren Kolleg\*innen oder Vorgesetzten. Aus diesem Grund wurde auf diese Aspekte im Nachfrageteil eingegangen. Die neuen Themen wurden allerdings nur dann eingeführt, wenn sie von den Befragten nicht selbst angesprochen wurden. Durch die erzählgenerierenden Fragen wird jedoch den Interviewpartner\*innen die Möglichkeit gegeben, alle Themen selbst anzusprechen, die sie für wichtig halten, ohne dass solche Ausführungen vom Interviewenden abgeblockt werden.

### *Feldzugang und Rekrutierung der Teilnehmenden*

Zur Rekrutierung der Untersuchungsteilnehmenden habe ich zunächst Kontakt mit fünf bereits bekannten nicht-muttersprachlichen DaF/DaZ-Lehrkräften aufgenommen, die in Nordrhein-Westfalen an unterschiedlichen Institutionen tätig sind. Die Lehrkräfte wurden via E-Mail kontaktiert und in einem angehängten Informationsblatt über das Forschungsinteresse der Studie sowie über die Art und die ungefähre Dauer der Aufzeichnung informiert. Nach einer Zusage seitens dreier Lehrenden folgten eine Terminvereinbarung und die Zusendung der Einverständniserklärung mit der Bitte, diese bis zum Tag des Interviews zu unterschreiben. Aufgrund der aktuellen Situation, der Covid-19-Pandemie, wurde die Entscheidung getroffen, das Interview nicht in Präsenz durchzuführen, sondern online via Zoom. Diese Plattform bietet

die Möglichkeit, Video- und Ton-Sequenzen aufzuzeichnen und sie sicher auf der Festplatte des eigenen Laptops/Computers abzuspeichern. Die Online-Durchführung der Interviews hat keineswegs zu Hemmungen oder zu einer unangenehmen Interviewsituation geführt, auch wegen der Tatsache, dass ich die Teilnehmer\*innen aus beruflichen Kontexten schon kannte und die Icebreaker-Phase mit einem kurzen persönlichen Austausch beginnen konnte.

*Beschreibung und Auswahlkriterien der Stichprobe*

Die Daten dieser Studie bestehen insgesamt aus drei voll transkribierten teil-narrativen Interviews mit einem vorab definierten thematischen Rahmen, nämlich die Erfahrung als Deutschlernende, die Ausbildung und die berufliche Erfahrung als Lehrkraft. Die befragte Berufsgruppe ist die von DaF/DaZ-Lehrkräften. Bei der Auswahl der Interviewpartner\*innen wurde auf bestimmte Merkmale geachtet, die für das Forschungsinteresse als relevant betrachtet wurden und eine Vergleichbarkeit hinsichtlich von Ähnlichkeiten und Unterschieden erlaubt. Demzufolge weist die Stichprobe Gemeinsamkeiten bezüglich des Status als nicht-Muttersprachler\*innen, des Bundeslandes (in dem sie tätig sind), der professionellen Ausbildung und des akademischen Hintergrunds, der Altersgruppe und der Institutionsformen auf. Bezogen auf die Staatsbürgerschaft kommen die befragten Lehrkräfte aus unterschiedlichen Herkunftsländern.

*Tabelle 1: Demographische Daten der befragten DaF/DaZ-Lehrkräfte*

<p><b>Geschlecht und Alter</b>                  2 Männer – 30 bis 35 Jahre                  1 Frau – 28 bis 32 Jahre                  *Aufgrund des Datenschutzes wird keine genaue Altersangabe gemacht.</p>	<p><b>Institutionen</b>                  Deutschzentrum an einer Hochschule (alle drei)                  Private Sprachschule (zwei Lehrkräfte)                  Gymnasium (nur eine Lehrkraft)</p>
<p><b>Ausbildung</b>                  Studium von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache                  Studium der Germanistik                  Promotion in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache                  Promotion in Literaturwissenschaft</p>	<p><b>Kursart</b>                  Intensiv- und Semesterkurse                  Integrationskurse                  Alphabetisierungskurse                  DaZ für ausländische Schüler*innen</p>
<p><b>Herkunftsland</b>                  Bosnien                  Kamerun                  Taiwan</p>	<p><b>Bundesland</b>                  Nordrhein-Westfalen (alle drei)</p>

Alle befragten Lehrer\*innen unterrichten als Lehrbeauftragte seit mehreren Jahren am selben Deutschzentrum einer Hochschule in Nordrhein-Westfalen. Jede Lehrkraft ist/war allerdings auch in anderen Institutionen tätig, wie es bei Fremdsprachenlehrenden, die auf Honorarbasis arbeiten, häufig der Fall ist. Außerdem sind alle drei Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung

tätig. Eine unterrichtet zusätzlich an einem Gymnasium chinesische Schüler\*innen in Deutsch als Zweitsprache. Die demographischen Daten sowie der kulturelle Hintergrund der unterrichteten Gruppen spielten eine entscheidende Rolle bei den Ergebnissen der mündlichen Befragung. In dieser Studie wurden jedoch nicht-muttersprachliche Lehrkräfte befragt, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, weil diese einen signifikanten Anteil der DaF/DaZ-Lehrer\*innen deutschlandweit darstellen. Allein im Rahmen der Integrationskurse haben 25 % der tätigen Lehrkräfte keine deutsche Staatsbürgerschaft (BAMF 2019).

Ein weiteres Kriterium zur Auswahl der Stichprobe ist die Ausübung des Berufs innerhalb Deutschlands. Während die Stärken nicht-muttersprachlicher Fremdsprachenlehrenden, die in ihrem Herkunftsland arbeiten, schon seit langer Zeit im Fachdiskurs als unumstritten gelten (vgl. Medgyes 1994), soll meine Studie andere Aspekte der *language teacher identity* nicht-muttersprachlicher Lehrenden untersuchen, die keine Erstsprache mit den Teilnehmenden teilen und die deutsche Sprache und Kultur sehr heterogenen Zielgruppen vermitteln müssen.

Wie der Tabelle 1 zu entnehmen ist, kommen die Untersuchungsteilnehmer\*innen aus unterschiedlichen Herkunftsländern bzw. von drei unterschiedlichen Kontinenten. Dieser Aspekt war besonders wichtig, um eine möglichst heterogene Stichprobe zu gewinnen. Die kulturellen, sprachlichen und pädagogischen Hintergründe spielen eine wichtige Rolle bei der Bildung der eigenen *language teacher identity*.

Zuletzt lässt sich sagen, dass die Interviewpartner\*innen einen ähnlichen akademischen und beruflichen Werdegang durchlaufen. Alle Befragten verfügen über eine langjährige Erfahrung im Bereich DaF/DaZ, die für das Forschungsinteresse meiner Studie sehr relevant ist. Dadurch konnten die prozessualen Vorgänge zur Bildung der eigenen *language teacher identity* analysiert werden. Der einzige Unterschied bezogen auf die akademische Karriere liegt darin, dass sich zwei Teilnehmer zum Zeitpunkt des Interviews am Ende ihrer Promotion befanden, während eine Teilnehmerin in der Abschlussphase ihres Masterstudiums war.

Aus Tabelle 1 lassen sich genauere Angaben zu den befragten Personen entnehmen.

#### *Gütekriterien qualitativer Interviews*

Wie bereits erwähnt wurde, ist eine Standardisierbarkeit und Wiederholbarkeit des Forschungsverfahrens im Rahmen qualitativer Ansätze nicht möglich. In einer qualitativen mündlichen Befragung muss jedoch laut Helfferich (2011) die Güte der Erhebungsmethoden durch *methodische Kontrollen* überprüft werden (vgl. Helfferich 2011: 155 ff.). Je offener und je weniger standardisiert die angewendete Erhebungsmethode ist, desto stärker wird das Prinzip

der Offenheit kontrolliert. Die Interviewten sollen in der Lage sein, ihre Konzepte und Sichtweise in ihrer eigenen Sprache auszudrücken, sodass die Gefahr einer falschen Interpretation der Daten seitens der Forschenden niedriger ist. Außerdem müssen die Steuerungen nachvollziehbar diskutiert werden, die auf das Gesagte oder allgemein auf die Interviewsituation durch das theoretische Vorwissen der Forschenden eingebracht wurden. Zuletzt muss die intersubjektive Nachvollziehbarkeit kontrolliert werden. Für die Interviewsituation heißt es, dass die Regeln der ausgewählten Interviewform festgestellt und überprüft werden müssen.

### **3.3 Datenaufbereitung**

Im Rahmen einer mündlichen Befragung stellen die Ton- und Videoaufzeichnungen das Rohmaterial für die Analyse dar. Da die erhobenen Daten jedoch eine immense Menge an Informationen enthalten, müssen sie zuerst in eine feste Form transformiert werden, bevor der Forscher sie analysieren und interpretieren kann. Die noch rohen Aufzeichnungen müssen also schriftlich dargestellt bzw. transkribiert werden. Da die konkreten Inhalte eines teil-narrativen Interviews nicht im Voraus festgelegt werden können, ist die Bewahrung des echten Ablaufs eines Gesprächs in den transkribierten Daten erforderlich, um eine detaillierte und präzise schriftliche Version wiederzugeben (vgl. Mempel & Melhorn 2014: 147). Da allerdings nie eine Audio- oder Videoaufzeichnung vollständig abgebildet werden kann, muss der Fokus auf bestimmte Aspekte gelegt werden, die für das Forschungsinteresse relevant sind (vgl. ebd.: 148).

Einerseits sollte jedes Transkript so detailliert und präzise wie möglich sein, um einen guten Eindruck des ursprünglichen Gesprächs für den Leser zu ermöglichen. Je detaillierter eine Transkription andererseits durchgeführt wird, desto mehr Sonderzeichen werden neben der normierten Orthographie verwendet und desto mehr leidet die Lesbarkeit eines Transkripts (vgl. Mempel & Melhorn 2014: 148). Die Entscheidung für die Anwendung feiner oder grober Transkriptionskonventionen hängt mit dem Ziel der Datenanalyse zusammen. In den Sozialwissenschaften liegt der Fokus bei der Datenauswertung eher auf den Inhalten und weniger auf phonetischen und paraverbalen Phänomenen, wie es bei ethnographischen und konversationsanalytischen Ansätzen der Fall ist (vgl. ebd.: 149). In dieser Studie habe ich mich an den Transkriptionskonventionen von GAT 2 orientiert, deren Hauptmerkmale von Selting et

al. (2009) ausführlich vorgestellt werden und hier in Bezug auf die angewendeten Transkriptionskonventionen kurz zusammengefasst werden<sup>12</sup>.

Das *Gesprächsanalytische Transkriptionssystem* GAT 2 bietet unterschiedliche Ausbaustufen an, die je nach Detaillierungsgrad definiert werden: *Minimaltranskript*, *Basistranskript* und *Feintranskript*. Die Transkription meiner Interviews basiert auf den Konventionen des Minimaltranskripts, da sich diese vor allem für sozialwissenschaftliche Zwecke anbieten und die Daten dieser Studie anhand der Grounded-Theory-Methodologie ausgewertet werden (vgl. Selting et al. 2009: 359). Demzufolge wurden folgende Informationen transkribiert: *der Wortlaut der Redebeiträge und deren Unterteilung in Segmente, Überlappungen, Verzögerungen, Pausen, Lachen, nonverbale Handlungen und Ereignisse* sowie *schwer- oder unverständliche Segmente* (ebd.). Darüber hinaus wurden einige prosodische Merkmale anhand des Basistranskripts transkribiert, wenn diese besonders auffällig waren. Dadurch wurde die Verschriftung von Dehnungen/Längungen und Fokusakzenten bestimmter Silben eingeführt.

Tabelle 2: Zusammenstellung der angewendeten GAT-2-Konventionen nach Setting et al. (2009: 391 ff.)

<p><b>Pausen</b></p> <p>(.) Mikropause, geschätzt bis ca. 0.2 Sek.          (-) kurze geschätzte Pause von ca. 0.2 – 0.5 Sek.          (-- ) mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5 – 0.8 Sek.          (---) längere geschätzte Pause von ca. 0.8 – 1.0 Sek.          (2.0) gemessene Pause mit konkreter Angabe</p>	<p><b>Lachen</b></p> <p><i>haha hehe</i> silbisches Lachen  <i>((lacht))</i> Beschreibung des Lachens          &lt;&lt;lachen&gt; &gt; Lachpartikel in der Rede, mit Reichweite</p>
<p><b>Sonstige segmentale Konventionen</b></p> <p><i>und_äh</i> Verschleifungen innerhalb von Einheiten  <i>öh äh am</i> Verzögerungssignale (sog. gefüllte Pausen)          : Dehnung/Längung von ca. 0.2 – 0.5 Sek.          :: Dehnung/Längung von ca. 0.5 – 0.8 Sek.          ::: Dehnung/Längung von ca. 0.8 – 1.0 Sek.</p>	<p><b>Rezeptionssignale</b></p> <p><i>hm ja nein ne</i> einsilbige Signale  <i>hm hm ja_a nei_ein nee_e</i> zweisilbige Signale</p>
<p><b>Sonstige Konventionen</b></p> <p><i>((hustet))</i> para- und außersprachliche Handlungen          ( ) unverständliche Passage ohne weitere Angaben  <i>(xxx xxx)</i> ein bzw. zwei unverständliche Silben  <i>((unverständlich, ca. 3 Sek.))</i> unverständliche Passage mit Angabe der Dauer</p>	<p><b>Akzentuierung</b></p> <p><i>akZENT</i> Fokusakzent  <i>ak!ZENT!</i> extra starker Akzent</p>

<sup>12</sup> Die Interviewtranskripte der vorliegenden Studie befinden sich in Anhang 3.

## *Forschungsethik und Datenschutz*

Im Rahmen qualitativer Interviews werden sensible und personenbezogene Daten gesammelt. Aus diesem Grund muss sich der Interviewende mit den ethischen Fragen der Forschung auseinandersetzen. In Hopf (2000) wird auf die Prinzipien der *informierten Einwilligung* und der *Nicht-Schädigung* hingewiesen. Das heißt, die Interviewpartner\*innen müssen darüber informiert werden, was mit den erhobenen Daten geschehen wird und dass sie am Interview auf freiwilliger Basis teilnehmen. Darüber hinaus dürfen die Befragten keine Nachteile oder Gefahren durch die Studie erfahren.

Laut dem BDSG (Bundesdatenschutzgesetz) dürfen keine qualitativen Interviews ohne Einwilligungserklärung verwendet werden. Diese wurde seitens der Interviewpartner\*innen der vorliegenden Studie vor dem Interview unterschrieben. Des Weiteren enthielt die Einwilligungserklärung alle benötigten Informationen zur Studie, u. a. über das Forschungsthema, den Zweck der Forschung, die Betreuerin der Masterarbeit sowie über den Zeitpunkt der Löschung der Daten und die Möglichkeit des jederzeitigen Widerrufs der Einwilligung (vgl. Anhang 1).

Zuletzt müssen die Daten nach § 3 des BDSG anonymisiert werden. In den vorliegenden Transkripten wurden Personen-, Städte- und Institutionsnamen verändert, sodass sie mit den befragten Personen nicht mehr in Verbindung gebracht werden können. Nur die Herkunftsländer werden nach Absprache mit den Interviewpartner\*innen preisgegeben, da diese die Anonymisierung der Daten nicht gefährden. In Kapitel (3) werden folgende Pseudonyme für die Interviewpartner\*innen verwendet: Edin (Interview 1), Samuel (Interview 2) und Mia (Interview 3).

### **3.4 Beschreibung der Datenauswertung**

In diesem Abschnitt werden der Analyseprozess und die Auswahl der Auswertungsmethoden beschrieben und begründet, die zur Gewinnung wissenschaftlich relevanter Erkenntnisse aus den transkribierten Rohdaten geführt haben.

Ziel jeder Analyse qualitativer Daten ist, die in den Daten angelegten Wirklichkeitsdeutungen und -konstruktionen der Forschungsteilnehmenden zu rekonstruieren und zu dechiffrieren (vgl. Demirkaya 2014: 214). Wie bereits erwähnt wurde, geht es in dieser Studie darum, mögliche Faktoren aufzudecken, die zur Bildung der *teacher identity* von nicht-muttersprachlichen

DaF/DaZ-Lehrkräften eine wichtige Rolle spielen. Darüber hinaus wurden teil-narrative Interviews eingesetzt, um die Prozessualität und die Veränderungen der *teacher identity* anhand biografischer Erzählungen zu untersuchen. Aus diesem Grund lässt sich sagen, dass diese Arbeit dem Bereich der rekonstruktiven Forschung zugeordnet werden kann. Zur Analyse der Rohdaten muss zunächst eine Strategie gewählt werden, um den Datenumfang zu reduzieren oder zu expandieren (vgl. ebd.: 215). Durch die Reduktion der Datenmenge werden bestimmte Datenausschnitte hervorgehoben und in Bezug auf das Forschungsinteresse eingehender untersucht, zum Beispiel mithilfe eines Kodierungsverfahrens durch die Bildung von Kategorien. Anhand der Datenexpansion werden aus kleineren Datenschnitten längere Texte produziert, um das unter der Datenoberfläche verdeckte Sinnverstehen der Interviewpartner\*innen zu interpretieren und zu rekonstruieren. Die zwei Analysestrategien schließen sich jedoch nicht gegenseitig aus, sondern können komplementär in unterschiedlichen Phasen der Datenanalyse verwendet werden (vgl. ebd.).

Zur Auswertung der im Rahmen dieser Studien erhobenen Daten habe ich mich für die *Grounded Theory* (GT) entschieden. Ausgehend von der Tatsache, dass in der bisherigen deutschsprachigen Forschung kaum empirische Studien zum Forschungsthema meiner Masterarbeit durchgeführt wurden, ist der offene und explorative Forschungsstil der GT ein sinnvolles Forschungsverfahren, um eine erste empirische Annäherung an diesen Gegenstand zu ermöglichen. Eine zentrale Phase dieses Forschungsstils stellen die Kodierprozeduren dar. Diese ermöglichen einen interpretativen Zugang zum Material und zudem neue in den Daten fundierte theoretische Erkenntnisse zu gewinnen (Demirkaya 2014: 221). Die GT setzt allerdings voraus, dass alle theoretischen Erkenntnisse in den „empirischen Aussagen übersetzbar bleiben“ (ebd.), bzw. stets empirisch fundiert sind. In dieser Arbeit habe ich mich an der *Grounded Theory* nach Strauss und Corbin (1996) orientiert. Diese beinhaltet ein Kodierungsverfahren, das aus drei unterschiedlichen Phasen besteht, nämlich das *offene, axiale* und *selektive Kodieren*.

Das offene Kodieren stellt die erste Annäherung an die Analyse der Daten dar, deren Zielsetzung darin liegt, die Oberfläche der Daten aufzubrechen (vgl. Strauss & Corbin 1996: 43-55). Zu Beginn muss das Datenmaterial so detailliert wie möglich analysiert werden, das heißt, Wort für Wort und Zeile für Zeile müssen Phänomene identifiziert und ihnen muss ein Kode bzw. eine „konzeptuelle Bezeichnung“ zugeordnet werden (ebd.: 43). Es kann zwischen *theoretischen Kodes* und *natürlichen Kodes* unterschieden werden. Während erstere Begriffe sind, die sich auf fachwissenschaftliche Konzepte beziehen, bestehen letztere aus Aussagen der

Forschungsteilnehmenden, die für die Beschreibung eines Phänomens besonders zutreffend sind (vgl. ebd.: 43 ff.). Folglich müssen die Codes in Kategorien zusammengefasst werden, die gemeinsame Eigenschaften bezüglich der dahinterstehenden Konzepte aufweisen (vgl. ebd.: 47). Durch das axiale Kodieren wird darauf abgezielt, Zusammenhänge zwischen den durch das offene Kodieren entwickelten Kategorien herauszuarbeiten. An dieser Stelle wird eine Kategorie (*Achsenkategorie*) ausgewählt und mit anderen Kategorien (Subkategorien) verbunden. Dafür weisen Strauss und Corbin (1996) auf das *Kodierparadigma* hin. Ein zuvor isoliertes Phänomen wird an dieser Stelle in Bezug auf die *ursächlichen Bedingungen*, die *intervenierenden Bedingungen*, die *Handlungs- und interaktionalen Strategien* sowie die *Konsequenzen* der auf das Phänomen bezogenen Strategien/Handlungen untersucht (Strauss & Corbin 1996: 78). Das Kodierparadigma resultiert aus dem heuristischen Charakter der Grounded Theory und betrachtet „die systematische Formulierung all jener Fragen, mit denen wir im Alltag den Sinn von Ereignissen zu erschließen versuchen, in dem wir nach Zusammenhängen suchen [...] und deren Bedeutung für wissenschaftliches Handeln unter Beweis stell[en]“ (Strübling 2014: 24). Zuletzt werden die entwickelten Achsenkategorien durch das selektive Kodieren in Beziehung zueinander gesetzt. An dieser Stelle findet der Kodierungsprozess allerdings auf einem höheren Abstraktionsniveau statt, wobei eine *Kernkategorie* entwickelt werden soll. Um die Kernkategorie herum wird schließlich eine neue in den Daten begründete Theorie aufgestellt (vgl. Straus & Corbin 1996: 95 ff.). Diese stellt allerdings keine abgeschlossene und endgültige Theorie dar, da „die Wirklichkeit selbst nicht als endgültig ausgelegt wird“ (Demirkaya 2014: 226). Es kann also nicht ausgeschlossen werden, dass die gleichen empirischen Daten aus einer neuen Untersuchungsperspektive zur Entwicklung einer neuen Theorie führen werden.

### *Umsetzung der Grounded Theory*

In diesem Abschnitt wird das konkrete Vorgehen bei der Auswertung der teil-narrativen Interviews anhand der GT transparent und nachvollziehbar von der frühen Kodierungsphase bis zur Entwicklung der Kernkategorien dargestellt.

Während in der ersten Auswertungsphase die Daten eher unsystematisch kodiert und miteinander verglichen wurden, wurden nach den ersten theoretisch relevanten Erkenntnissen die Vergleichseinheiten gezielt ausgewählt und ein *theoretisches Sampling* wurde eingesetzt. Dieses wird in der Tat nicht vorab festgelegt, sondern prozessbegleitend bezüglich des aktuellen Standes der Analyseergebnisse generiert (vgl. Strauss und Corbin 1996: 148-165). Ein weiteres theoretisches Sampling muss allerdings nicht ausschließlich durch die Erhebung neuer Daten

formuliert werden, sondern der Forschende soll auch innerhalb der bereits erhobenen Daten neue Ausschnitte und Perspektiven finden, die zur Entwicklung neuer forschungsrelevanter Erkenntnisse führen können (vgl. ebd.: 164). Zur Kodierung der im Rahmen dieser Studien durchgeführten Interviews wurden zunächst die Transkripte ausgedruckt und Wort für Wort und Zeile für Zeile offen kodiert, indem jedem Wort oder jedem Satz ein Kode bzw. eine konzeptuelle Bezeichnung per Hand zugewiesen wurde. Von Anfang an wurde das offene Kodieren durch das prozessbegleitende Schreiben von Memos unterstützt, um neue Ideen und Perspektiven auf die Daten zu verschriftlichen. Nach dieser ersten Phase wurden alle Kodes mit den jeweiligen Zeilennummern in eine Excel-Tabelle übertragen. Dabei wurden die Daten miteinander verglichen, sodass sich im Laufe des Kodierungsprozesses Kategorien entwickelten. Diese wurden mittels verschiedener Farben (in der Excel-Tabelle) markiert, um das Vergleichen der Daten und das spätere Verfassen der Ergebnisse zu erleichtern. Nachdem die Daten vollständig durchkodiert und Kategorien für alle Interviews entwickelt wurden, wurden mehrere Mindmaps erstellt, um das Kodierparadigma zu konzipieren und die Zusammenhänge zwischen den ausgewählten Achsenkategorien und den Subkategorien zu visualisieren. Zuletzt lässt sich sagen, dass die Datenanalyse dieser Arbeit keinen linearen Prozess darstellt, sondern das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit und unter den Daten, die ständig zur Anpassung der Kategorien oder zu einer neuen Kodierungsphase vor allem während der Textverfassung führte.

### *Gütekriterien für die Grounded Theory*

Auch im Rahmen der Grounded Theory können die klassischen Gütekriterien der quantitativen Sozialforschung Reliabilität, Repräsentativität und Validität nicht eins zu eins übernommen werden (vgl. Strübling 2014: 80). Diese werden allerdings von Corbin und Strauss (1990) als Ausgangspunkt betrachtet und in Bezug auf die Forschungslogik und Zielsetzung der Grounded Theory redefiniert. Einerseits können die Prinzipien der Wiederholbarkeit und der Verifizierbarkeit nicht erfüllt werden, da die Herstellung identischer Daten für eine neue Untersuchung nicht möglich ist (vgl. Corbin & Strauss 1990: 424). Andererseits werden die Forschungsergebnisse durch den iterativ-zyklischen Charakter des ständigen Vergleichens der Daten kontinuierlich überprüft. Das heißt, alles, was nicht falsifiziert wurde, wird automatisch verifiziert (vgl. Strübling 2014: 82). Außerdem zielt die Grounded Theory nicht darauf, eine statistische Repräsentativität zu gewährleisten, sondern eine in den Daten begründete Theorie zu entwickeln und die Fälle zu entdecken, in denen sie angewendet werden kann (vgl. ebd.: 83). Zum Kriterium der Validität weisen die iterativen Mikrozyklen aus *Datenerhebung*,

*Interpretation* und *erneuter empirischer Überprüfung* eine große Bedeutung auf, nämlich die Feststellung des Punktes, an dem aus den Daten keine neue Erkenntnis zur Unterstützung der Theorie gewonnen werden kann (vgl. ebd.).

#### **4. Empirische Ergebnisse der professionellen Identitätsbildung nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Datenanalyse dargestellt, die mittels der Grounded Theory durchgeführt wurde. Anhand der Daten haben sich einige Achsenkategorien herauskristallisiert, die mehrere Unterkategorien enthalten. Die einzelnen Kategorien und deren Zusammenhänge werden hier vorgestellt und empirisch begründet. Zuletzt muss darauf hingewiesen werden, dass folgende Pseudonyme für die Interviewpartner\*innen verwendet werden: Edin (Interview 1), Samuel (Interview 2), Mia (Interview 3).

##### **4.1 Entscheidung für eine Karriere als DaF/DaZ-Lehrkraft**

Die Entscheidung für die Aufnahme einer Karriere als DaF/DaZ-Lehrkraft stellt ein zentrales Phänomen dar, das sich im ersten Teil der drei durchgeführten Interviews herausstellte (vgl. Kap. 3). In diesem Kapitel werden die einzelnen Gründe dargestellt, die bei den Befragten zur Entscheidung für eine Karriere als DaF/DaZ-Lehrkraft geführt haben. Darüber hinaus werden die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Kategorien beschrieben, da sie sich ständig gegenseitig beeinflussen und keine isolierten Phänomene sind.

###### *4.1.1 Positive Erfahrung als Deutschlernende im Heimatland*

Zunächst ist die *positive Erfahrung als Deutschlernende im Heimatland* eine ursächliche Bedingung, die dazu führte, dass sich die drei Befragten für den Job als DaF/DaZ-Lehrkraft entschieden. Alle drei Interviewpartner\*innen konnten sehr positive Erfahrungen als Lernende der deutschen Sprache sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich sammeln.

Edin weist darauf hin, dass er sich aufgrund der guten Leistungen im Fach Deutsch in der Schule für ein Studium der Germanistik an der Universität in Bosnien einschrieb (vgl. I1: 26-31). Das positive Feedback führte also dazu, dass Edin das Lernen der deutschen Sprache im universitären Bereich fortsetzte und sich demzufolge die Anwendung der deutschen Sprache auch im beruflichen Bereich vorstellen konnte. Bei Samuel wird noch deutlicher unterstrichen,

wie entscheidend seine erfolgreiche Erfahrung als Deutschlernender zur Aufnahme einer Karriere als DaF-Lehrer war. Bereits in der Schule erbrachte er sehr gute Leistungen im Fach Deutsch und dies überzeugte ihn, sich auch beruflich mit der deutschen Sprache zu beschäftigen: „irgendwann war es klar dass ich dann irgend (-) dass ich (---) etwas mache was mit deutsch zu tun hat“ (I2:14-16). Nicht nur in der Schule gehörte er zu den besten Schülern (vgl. I2: 86-92), sondern auch im Studium konnte er die besten Noten erzielen (vgl. I2: 132-136). Der Beste zu sein scheint ein wichtiger Punkt für Samuel, da er sich dadurch von den anderen Schüler\*innen in der Schule und von den Kommiliton\*innen während des Studiums unterscheiden konnte. Als Schüler bedeutete das, durch die guten Noten im Fach Deutsch einen besonderen Status zu erhalten und dass das Sprechen der deutschen Sprache als etwas „Außergewöhnliches“ und als Zeichen des Respekts seitens der Menschen aus dem Heimatdorf wahrgenommen wurde (I2: 92-101). Ihm war während der Studienzeit schon bewusst, dass er durch sehr gute Ergebnisse an der Universität bessere Arbeitschancen haben würde (vgl. I2: 228-230). Auch hinsichtlich des Interviews 3 lässt sich sagen, dass die erfolgreiche Erfahrung im Deutschunterricht während des Studiums eine wichtige Rolle für die spätere Entscheidung für die Karriere als DaF/DaZ-Lehrerin spielte. Mia erklärt, dass sie von den guten Ergebnissen des ersten Deutschtests „total überrascht“ war, da sie eher vermutet hatte, dass sie bei dem Test durchfällt und ihn wiederholen muss (I3: 52-55). Dieses Ergebnis bedeutete viel mehr als nur eine sehr gute Note im Studium: „ab diesem zeitpunkt habe ich gedacht OH (.) ich kann doch (.) vielleicht diese sprache lernen“ (I3: 58-59). Das positive Feedback führte dazu, dass sie zum ersten Mal die eigene Fähigkeit zum Erwerb der deutschen Sprache nicht in Frage stellt. Sie war tatsächlich bereits durch das soziale Umfeld verunsichert, als sie sich zu Beginn des Studiums für die deutsche Sprache als obligatorische Fremdsprache im Studium entschieden hatte. Ihre Wahl wurde im sozialen Umkreis damit kritisiert, dass sie sich eine einfachere Sprache hätte aussuchen können (I3: 17-20). Die guten Testergebnisse und das gute Verhältnis mit der DaF-Lehrkraft motivierten Mia, nicht nur das Lernen der deutschen Sprache fortzusetzen, sondern auch das Studienfach der Germanistik zu wählen (I3: 20-23). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die positive Erfahrung als Deutschlernende im schulischen und akademischen Bereich den Grundstein der Entscheidung für eine berufliche Karriere legte, in der die deutsche Sprache eine zentrale Rolle spielt.

#### *4.1.2 Finanzielle Förderung*

Darüber hinaus ergibt sich aus Daten, dass eine *finanziellen Förderung* während der Schul-/Studienzeit ein wichtiger Faktor zur Aufnahme einer Tätigkeit als DaF/DaZ-Lehrkraft ist. Edin

und Samuel erhielten aufgrund der herausragenden Leistungen als Deutschlernende mehrere Stipendien, mit denen sie an Austauschprojekten bzw. Auslandsaufenthalten in Deutschland teilnehmen durften. Der Erhalt eines Stipendiums heißt allerdings nicht nur, an einer Auslandserfahrung in Deutschland teilzunehmen und einen ersten Kontakt zu Muttersprachlehr\*innen aufzutauen. Vielmehr lässt sich anhand des Interviews 2 sagen, dass sich Samuel häufig in einer Art Wettbewerb befand, in dem nur die besten Schüler\*innen/Studierende gewinnen können wie im Fall des ersten Stipendiums in der Schule, bei dem es „um die zwei (-) besten Schüler des Landes“ ging (I2: 59-60). Dies galt als eine offizielle Anerkennung der eigenen Fähigkeiten, die Samuel auch mit denen der eigenen Mitschüler\*innen und Kommiliton\*innen stets verglich. In der Tat stellte er fest, dass er im Vergleich zu seinen Mitschüler\*innen im Deutschen ein besseres Niveau hatte und auch denjenigen bei bestimmten Themen helfen konnte, die in eine höhere Klasse gingen (I2: 86-91). Die finanzielle Förderung erlaubte es ihm, zum ersten Mal sein Heimatdorf in Kamerun zu verlassen und nach Deutschland zu fliegen. Dieser erste Auslandsaufenthalt und der Kontakt zu NSs spielten eine wesentliche Rolle dabei, das Erlernen der deutschen Sprache fortzusetzen. Als er von der ersten Auslandsreise zurückkam, konnte er feststellen, dass seine Lernmotivation im Vergleich zu den Schüler\*innen, die noch nie in Deutschland gewesen waren, viel größer war (I2: 20-22). Obwohl dies keine unmittelbare Bedingung für die Aufnahme einer Karriere als Fremdsprachlehrender darstellt, beeinflusste der positive Vergleich mit den anderen Schüler\*innen (und später mit anderen Studierenden) die eigene Wahrnehmung als Deutschlernender und die berufliche Zukunftsvorstellung.

Auch für Edin prägte der Erhalt mehrerer Stipendien viele seiner beruflichen und akademischen Entscheidungen. Mittels einer finanziellen Förderung konnte er an einem Auslandsaufenthalt in Deutschland während des Bachelorstudiums in Bosnien teilnehmen (vgl. I1: 31-35). Die positive Erfahrung bei der Bewerbung um das erste Stipendium motivierte möglicherweise den Befragten dazu, sich direkt nach dem Bachelorabschluss auf ein weiteres Stipendium zu bewerben. In der Tat erhielt Edin ein zweites Stipendium und einen Studienplatz für ein Masterstudium in Deutsch als Fremdsprache an einer deutschen Universität (I1: 39-45). Die zweite finanzielle Förderung gab ihm die Möglichkeit, ein Masterstudium in Deutschland aufzunehmen, das er sich ohne Stipendium nicht hätte leisten können (I1: 52-66). Auch an dieser Stelle lässt sich sagen, dass der Erhalt finanzieller Förderungen eine intervenierende Bedingung für die Aufnahme einer Karriere als DaF-Lehrkraft darstellt. Ohne das Fördergeld und die Auslandserfahrung hätte er wahrscheinlich kein Masterstudium und keine Karriere im

Bereich DaF aufgenommen, da sich die Chance Sprachlehrer zu werden erst während des Studiums in Deutschland ergab (I1: 43-48).

#### *4.1.3 Unsicherer Arbeitskontext im Heimatland*

Des Weiteren spielt der *unsichere Arbeitskontext im Heimatland* eine wichtige Rolle bei der Entscheidung für eine Karriere als Fremdsprachenlehrende in DaF/DaZ. Einerseits weist Samuel darauf hin, dass der Erhalt eines Studienplatzes aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit in Kamerun „sehr begehrt“ ist (I2: 45). Als Samuel die schwierige Aufnahmeprüfung bestand, war er sich allerdings noch nicht sicher, ob er tatsächlich ein Sprachlehrer werden möchte. Jedoch fühlte er sich durch die soziale Umgebung dazu gezwungen, den Studienplatz anzunehmen, weil ihm das eine große Sicherheit bezüglich seiner zukünftigen Berufschancen gab, die viele andere Menschen nicht haben (vgl. I2: 40-48). Andererseits bot sich während des Studiums die Möglichkeit, anderen Deutschstudierenden Nachhilfe zu geben und dadurch das eigene Studium zu finanzieren (I2: 106-111). An dieser Stelle wird deutlich, dass das Lehren der deutschen Sprache während der Ausbildung ein Mittel zum Zweck war, nämlich das einzige Einkommen zur Finanzierung des Studiums.

Aus den Erzählungen von Edin in Interview 1 lässt sich schließen, dass er ohne Stipendium aufgrund der schwierigen wirtschaftlichen Situation in Bosnien kein Auslandsstudium hätte finanzieren können: „sonst hätte ich das natürlich auch nicht äh äh so einfach geschafft vor allem nicht in <<lachend>bosnien>“ (I2: 54-55). An dieser Stelle wird durch das Lachen unterstrichen, dass die akademische und berufliche Karriere von Edin viel komplizierter gewesen wäre, wenn er in seinem Heimatland geblieben wäre. Er hätte zwar „zu neunzig Prozent“ sein Studium in Bosnien nach dem Bachelorabschluss trotzdem fortgesetzt, aber es wäre ihm nicht möglich gewesen, nach Deutschland zu kommen (I3: 59-66). Der Interviewpartner bewarb sich auf ein zweites Stipendium mit dem bewussten Ziel, nach Deutschland zu kommen und dort ein Masterstudium zu absolvieren, obwohl er das auch in seinem Heimatland hätte machen können. Dadurch wird deutlich, dass ihm die Zukunftsaussichten eines deutschen Studienabschlusses und einer Auslandserfahrung mehr Sicherheit bezüglich seiner zukünftigen finanziellen Situation gaben.

#### *4.1.4 Auslandsaufenthalt in Deutschland*

Eine zentrale Kategorie, die aus allen Interviews hervorgeht, stellt der *Auslandsaufenthalt in Deutschland* dar. Diese Kategorie hat einen direkten und indirekten Einfluss auf die Entscheidung für die Karriere als Fremdsprachenlehrende. Der Auslandsaufenthalt enthält

mehrere Unterkategorien, die sich aus den Erzählungen erschließen lassen. Der erste Kontakt zu NSs während der Auslandserfahrung in Deutschland trug zur Verbesserung der eigenen Sprachkenntnisse und zur Motivation bei, weiterhin die deutsche Sprache zu lernen.

Samuel sprach zum ersten Mal mit deutschen Muttersprachler\*innen, als er an seinem ersten Auslandsaufenthalt in Deutschland teilnahm (vgl. I2: 162-164). Trotz der positiven Erfahrungen im Deutschunterricht in Kamerun musste er allerdings beim ersten Kontakt zu NSs feststellen, dass er noch große Schwierigkeiten im Deutschen hatte: „ich habe zum dann ersten mal mit (---) mit (.) mit deutschen geredet (-- ) und öh (---) schon am flughafen konnte ich nicht so viel verstehen“ (I2: 163-165). Diese Erfahrung wirkte sich jedoch nicht negativ auf die Motivation von Samuel zum Deutschlernen aus. Im Gegenteil, er nutzte diese Chance, um seine Sprachkenntnisse zu erweitern. Deswegen kaufte er Hörkassetten mit Deutschkursen, die er nach Kamerun mitnahm und sich in seiner Freizeit immer wieder anhörte, um sein Hörverstehen und seine Aussprache zu verbessern (vgl. I2: 165-179). Die Hörbücher waren aufgrund der fehlenden Technik in der kamerunischen Schule die einzige Möglichkeit, die Aussprache der Muttersprachler\*innen zu hören und diese durch Imitation zu üben (vgl. ebd.). Den Erhalt von Stipendien und die darauffolgenden Gelegenheiten, nach Deutschland zu fliegen und an Auslandsaufenthalten teilzunehmen, beschreibt Samuel als etwas Außergewöhnliches für Schüler\*innen und Studierende aus Kamerun (vgl. I2: 205-207). Die Auslandserfahrung bedeutete für ihn nicht nur eine Möglichkeit, die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern, sondern auch die Anerkennung der eigenen Stärken. Als er von den Auslandsaufenthalten nach Kamerun zurückreiste, stieg die eigene Motivation zum Weiterlernen der deutschen Sprache, weil er dadurch einen „bestimmten Vorsprung“ gegenüber den anderen Schüler\*innen in der Schule und den anderen Studierenden an der Universität erhielt (I2: 208-214). Der Interviewpartner weist explizit darauf hin, dass er sich deswegen nach dem zweiten Auslandsaufenthalt bewusst für den Beruf als DaF-Lehrkraft entschied (vgl. I2: 35-40). Aus den Daten lässt sich also schlussfolgern, dass die wahrgenommene Verbesserung der eigenen Sprachkenntnisse und der positive Vergleich mit den anderen Deutschlernenden in Kamerun nach den Auslandserfahrungen in Deutschland dazu führten, dass sich Samuel das eigene berufliche Ziel in der Rolle als DaF-Lehrer vorstellen konnte (vgl. I2: 37-38).

Auch Mia und Edin hatten in ihren Heimatländern kaum Kontakt zu deutschen Muttersprachler\*innen und allgemein mit der deutschen Sprache außerhalb des Deutschunterrichts. Edin kam durch den Auslandsaufenthalt in Deutschland endlich in Kontakt „zu den realen (-) lebenssituationen“ und konnte dadurch seine Deutschkenntnisse, vor allem

was die Umgangssprache und den Wortschatz betrifft, verbessern (I1: 171-177). Er hatte während des Studiums in Bosnien kaum Chancen, sein Deutsch zu verbessern, da die Veranstaltungen in der Germanistik-Fakultät auf Bosnisch gehalten wurden und er dies als nachteilig empfand (vgl. I1: 163-168). Die Verbesserung seiner Deutschkenntnisse spielte eine wichtige Rolle für die Aufnahme der Karriere als DaF/DaZ-Lehrkraft in Deutschland. Im Interview erklärt er, dass er ohne die Auslandserfahrung aufgrund der mangelhaften Sprachkenntnisse große Schwierigkeiten gehabt hätte, eine Stelle als DaF-Lehrer in Deutschland zu finden (I1: 178-181). Die Auslandserfahrung wird von Edin als der „entscheidende Punkt“ bezeichnet, der Wendepunkt für seine zukünftige Karriere (I1: 169). Er konnte nicht nur seine Sprachkenntnisse durch den Kontakt zu der Alltagssprache tiefgehend verbessern, sondern auch die ursprüngliche Unsicherheit gegenüber NSs überwinden und sein soziales Netzwerk im deutschsprachigen Raum erweitern (vgl. I1: 188-195).

Auch Mia hatte kaum Kontakt mit der deutschen Sprache außerhalb des Deutschkurses in Taiwan außer über DVDs oder CDs mit deutschen Liedern (I3: 202-206). Der Auslandsaufenthalt in Deutschland diente dazu, dass sie ihre Sprachkenntnisse deutlich verbessern konnte, vor allem durch die Partnerschaft mit einem deutschen Muttersprachler, da sie die deutsche Sprache in der Beziehung von Anfang an als *lingua franca* verwendeten (I3: 198-201). Während der Kontakt zu NSs einerseits dazu führte, dass Mia ihre Aussprache weitgehend verbessern konnte, erhöhte der ständige Vergleich mit dem muttersprachlichen Partner andererseits die Ansprüche bezüglich der eigenen Deutschkenntnisse (I3: 379-388). Es wurde ihr bewusst, welche Laute sie nicht korrekt aussprechen kann, und die Aussprache des Partners wurde als die richtige Standardaussprache wahrgenommen. Dies führte wegen der eigenen Schwierigkeiten bei dem Aussprechen bestimmter Lauten im Deutschen häufig zu Frust. Durch viel Übung und die Korrekturen des Partners konnte sie allerdings die eigene Aussprache da verbessern, wo sie zuvor größere Schwierigkeiten hatte (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich die Kategorie *Auslandsaufenthalt* als eine grundlegende Bedingung beschreiben, die die Entscheidung für eine Karriere als DaF/DaZ-Lehrkraft für die Interviewpartner\*innen beeinflusst. Der *Kontakt zu NSs* führte zur *Wahrnehmung der eigenen Schwierigkeiten* in der Fremdsprache, aber auch zu einer grundlegenden *Verbesserung der Sprachkenntnisse* im Deutschen. Darüber hinaus stieg die *Motivation beim Lernen der deutschen Sprache*, nachdem die Befragten für einen längeren Zeitraum in Deutschland waren, da sie endlich die deutsche Sprache in einem realen Kontext verwenden und ihr *soziales Netzwerk in Deutschland* erweitern konnten. Zuletzt bedeutete der Auslandsaufenthalt

gegenüber den anderen Studierenden im Heimatland, die noch keine Erfahrung in Deutschland sammeln konnten, ein höheres *Statussymbol*.

#### 4.1.5 Aufnahme des Studiums in Deutsch als Fremdsprache/Germanistik

Die Aufnahme des Studiums in DaF/DaZ lässt sich als Konsequenz der oben genannten Kategorien darstellen. Die positive Erfahrung als Deutschlernende im Heimatland motivierte die Interviewpartner\*innen, sich auf Stipendien für einen Auslandsaufenthalt zu bewerben oder nach Deutschland zu ziehen, um das Studium dort fortzusetzen. Allgemein konnten sich die Befragten eine berufliche Karriere nach der Auslandserfahrung vorstellen, die mit der deutschen Sprache zusammenhängt. Während Edin und Mia nach Deutschland kamen, um ihre akademischen Karrieren nach dem Bachelor weiterzuführen, absolvierte Samuel seine Ausbildung als Lehrer in Kamerun.

Edin war zu Beginn des DaF-Studiums nicht sicher, ob er tatsächlich ein DaF-Lehrer werden will (I1: 45-51). Die finanzielle Förderung und die Möglichkeit, ein Masterstudium in Deutschland zu absolvieren, stellten jedoch im Gegensatz zu der Fortsetzung des Studiums im Heimatland eine bessere Zukunftsperspektive dar.

Mia weist darauf hin, dass die Fortsetzung ihres Studiums nach dem Bachelor in Taiwan das Hauptziel ihres Aufenthalts in Deutschland war (I3: 78-80). Vor Beginn des Masterstudiums in DaF erhielt sie bereits durch private Kontakte eine erste Jobanfrage als DaZ-Lehrkraft für chinesische Schüler\*innen an einem deutschen Gymnasium (I3: 24-28). Trotz der positiven Erfahrung stellte sie fest, dass sie eine offizielle Lehrerausbildung in Deutschland brauchte, um sich die deutsche Lehrkultur anzueignen. Daher schrieb sie sich für ein Masterstudium in Deutsch als Fremdsprache ein, um das theoretische Wissen der Lehrerausbildung in Deutschland nachzuholen (I3: 166-171). Mia erklärt, dass sich die Ausbildung in Deutschland positiv auf ihre Lehrmethoden auswirkte, da sie sich zuvor eher an der taiwanischen Unterrichtsart orientierte, die sie „von klein an“ kennengelernt hat (I3: 172-178). Die chinesischen Lehrmethoden werden von Mia zunächst für das deutsche Schulsystem als nicht richtig beschrieben, jedoch deutet sie im Interview an, dass die chinesischen Schüler\*innen überhaupt kein Problem mit ihrer chinesischen Unterrichtsart hatten, denn „sie haben verstanden was ich von denen verlangte“ (I3: 182-183). Wie sich aus Daten ableiten lässt, kam Mia in eine Art Konflikt zwischen der eigenen Lehrkultur, mit der sie aufgewachsen ist, und der Lehrkultur in Deutschland. Die Ausbildung als DaF-Lehrerin stellte allerdings die Möglichkeit für Mia dar, sich für die Arbeit als Lehrkraft in Deutschland besser zu qualifizieren. Dieses Erkenntnis ergab sich auch aus dem Kontakt zu ihrem Ehemann, der selbst ein

Lehramtstudium absolvierte und von Mia als Vorbild für eine erfolgreiche Karriere als Lehrkraft wahrgenommen wurde (vgl. I3: 167-171).

Wie bereits erwähnt wurde, absolvierte Samuel seine ganze Lehrerausbildung in seinem Heimatland. Das Bestehen der Aufnahmeprüfung für das Lehramtstudium in Kamerun und der Erhalt eines Studienplatzes bedeuteten eine gute Chance für sichere Berufsmöglichkeiten (vgl. I2: 42-46).

#### 4.1.6 Erste Praxiserfahrungen

Anschließend lässt sich sagen, dass alle drei Interviewpartner\*innen schon während der Ausbildung oder sogar davor die ersten Erfahrungen als DaF/DaZ-Lehrkräfte sammeln konnten. Dies bedeutet, dass sie sich bereits vor dem Studienabschluss in der Rolle als Lehrkraft wahrnehmen konnten und sich dadurch ihre Zukunft als Fremdsprachenlehrende besser vorstellen konnten. Tatsächlich wurde von allen Befragten explizit und implizit darauf hingewiesen, dass sie sich erst nach den ersten Praxiserfahrungen für den Beruf der DaF/DaZ-Lehrkraft bewusst entscheiden konnten.

Edin konnte sich erst während seines Praktikums im Studium, in dem er selbst einige Unterrichtsstunden übernahm, mit der Rolle als Lehrkraft identifizieren (vgl. I1: 236-237). Er beschreibt die *Hospitationsmöglichkeiten* während des Praktikums als „das entscheidende“ (I1: 224), den entscheidenden Moment, an dem er verstand, dass er zukünftig als DaF-Lehrer arbeiten will.

Schon während der Ausbildung konnte Samuel sein Studium durch das Lehren der deutschen Sprache finanzieren. Zunächst unterrichtete er nur in einem informellen Setting, aber nach den positiven Rückmeldungen seiner Nachhilfestudierenden, entschied er sich dazu, eine eigene Sprachschule zu gründen, in der er nicht nur Nachhilfe, sondern auch Deutschkurse anbot (I2: 117-125).

## 4.2 Wahrnehmung der eigenen Stärken als NNLT

In diesem Kapitel werden die unterschiedlichen Kategorien vorgestellt, die unter der Oberkategorie *Wahrnehmung der eigenen Stärke als NNLT* klassifiziert wurden. Aus den Interviews ergibt sich, dass die Befragten einige Aspekte ihrer eigenen *non-nativeness* als Vorteil für die Arbeit als DaF/DaZ-Lehrkräfte ansehen. Die Wahrnehmung der eigenen Stärke stellt demzufolge eine zentrale Kategorie dar, die die *language teacher identity* nicht-

muttersprachlicher Lehrkräfte besonders beeinflusst. Die *Erfahrung als Deutschlernende*, die eigene *Mehrsprachigkeit* und die eigenen *interkulturellen Kompetenzen* sind wichtige Faktoren, die sich aus der Auseinandersetzung der Interviewpartner\*innen mit der eigenen Rolle als nicht-muttersprachliche Lehrkräfte entwickelt haben.

#### 4.2.1 Eigene Erfahrung als Deutschlernende

Die Tatsache, dass die befragten Lehrkräfte eigene Erfahrungen als Lernende der deutschen Sprache gemacht haben, spielt eine wichtige Rolle bei der Wahrnehmung der eigenen Stärke als DaF/DaZ-Lehrende. Anhand der Interviews lassen sich bestimmte Kategorien beschreiben, die die Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte besonders prägten, nämlich das *empathische Umgehen mit dem Lernprozess der Lernenden*, die *Vorbildfunktion gegenüber den Lernenden*, das *Weitergeben von eigenen Lernstrategien*, das *explizite Grammatikwissen* und der *lernerorientierte Unterricht*.

##### *Empathisches Umgehen mit dem Lernprozess der Lernenden*

Wie bereits in (4.1.1) erwähnt wurde, zeigen die Befragten eine positive Erfahrung als Lernende der deutschen Sprache. Allerdings mussten sie auf ihrem Weg als Deutschlernende Schwierigkeiten bewältigen, um sich weiterzuentwickeln und neue Ziele zu erreichen. Dies gilt sowohl für sprachliche als auch für kulturelle Aspekte der deutschen Sprache und Kultur. Nicht-muttersprachliche Lehrkräfte können die Probleme und Schwierigkeiten der Lernenden erkennen und nachvollziehen, da sie den Lernprozess selbst durchlaufen haben:

Ausschnitt aus dem Interview 3

[299]

.. 102 [30:23.7]103 [30:24.1]  
**I [v]** ok  
**IP [v]** haben (-) und (.) öh (-) genau und\_öh (-) ganz oft sage ich auch JA: als ich

[300]

..  
**IP [v]** deutsch lernte (-) öh hatte ich auch dieses problem und\_öh (-) und ich kann euch sehr

[301]

..  
**IP [v]** gut verstehen (.) das ist zum beispiel die deklination der öh (.) adjektive ist ja sowas

**IP [v]** von (-) schwierig !ABER! (--) wenn ich das schaffe dann schafft ihr auch das auch (-)

In diesem Ausschnitt wird deutlich, dass Mia eine empathische Haltung gegenüber den Kursteilnehmenden einnehmen kann, weil sie als Lernerin der deutschen Sprache den gleichen Schwierigkeiten begegnete. In diesem Fall bezieht sie sich auf einen sprachlichen Aspekt des Deutschlernens, den sie auch als schwierig empfunden hat, nämlich die Deklination der Adjektive. Es wird allerdings Empathie nicht nur gegenüber den Schwierigkeiten der Lernenden gezeigt. Sie versucht, ihre eigene Erfahrung als positives und erreichbares Beispiel darzustellen. An dieser Stelle lässt sich unterstreichen, dass die Interviewpartnerin von einer Unterrichtssituation berichtet, in der sie direkt mit den Lernenden spricht. Dies bedeutet, dass sie sich möglicherweise auf konkrete Gegebenheiten bezieht, die sie selbst als Lehrerin im Unterricht erlebt hat. Außerdem meint der Fokusakzent auf „!ABER!“, dass Mia die Schwierigkeiten der Lernenden zwar erkennt und versteht, die Kursteilnehmenden jedoch dazu ermutigen möchte, wie sie damals darüber hinauszuwachsen.

Der empathische Umgang zeigt sich also hauptsächlich in der geteilten Rolle mit den Teilnehmenden als Lernende der deutschen Sprache und dient dazu, die Hemmungen und die Ängste seitens der TN im Unterricht abzubauen (vgl. I1:145-154). Bei der Durchführung von Schreib- und Sprechübungen fühlen sich die TN „ein Stück weit freier“, weil „sie vor sie sozusagen eine Lehrkraft haben (-) die öh (--) äm ja (-) die (---) kein Muttersprachler ist“ (ebd). An dieser Stelle wird möglicherweise darauf hingedeutet, dass sich die TN aufgrund der *non-nativeness* der Lehrkraft nicht streng beurteilt fühlen, falls sie Fehler bei der Sprachproduktion im Kurs machen. Dadurch wird die Sprech- und Schreibangst reduziert. Samuel geht in seinen Deutschkursen offen mit seiner *non-nativeness* um und mit der Tatsache, dass auch er deswegen Fehler beim Deutschsprechen macht: „wenn ich ihnen sage (.) hey Leute wisst ihr was? (---) ich bin kein Muttersprachler (--) und Fehler sind normal (--) also ihr (.) sollt (.) keine Angst haben (--) Fehler zu machen (.) auch ich mache Fehler“ (I2: 454-456). Dadurch wird den Lernenden erklärt, dass Fehler zum Lernprozess gehören und die Lehrkraft dies sehr gut nachvollziehen kann, da auch sie bestimmte Fehler nicht immer vermeiden kann, obwohl sie die deutsche Sprache auf einem hohen Niveau beherrscht (I2: 460-465). In Interview 2 weist der Interviewpartner darauf hin, dass das Nicht-Wissen seitens der Lernenden als Ausgangspunkt zum Weiterlernen der Fremdsprache wahrgenommen werden soll und nicht als Hindernis für die Sprachproduktion. Dieser empathische Umgang mit der Sprechangst der Lernenden gelingt

Samuel besonders gut, denn „ich bin kein muttersprachler (.) ihr auch nicht eheh eheh eheh (-) also wir alle lernen die sprache“ (I2: 463-464).

Auch in Bezug auf die Vermittlung landeskundlicher Themen ist der empathische Umgang nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte mit den TN entscheidend. Genau wie die TN befanden sich die Lehrkräfte zu Beginn ihrer Auslandserfahrung in Deutschland in einer fremden Kultur und mussten sich zunächst einleben und integrieren. Der geteilte Integrationsprozess mit den TN dient dementsprechend dazu, dass die nicht-muttersprachlichen Lehrkräfte und die TN einen gemeinsamen Fremdblick auf die deutsche Kultur werfen, die von Menschen, die in Deutschland aufgewachsen sind, nicht tiefgründig nachvollzogen werden kann (vgl. I1: 129-138). Der empathische Einbezug der eigenen Integrationserfahrung im Kurs zur Behandlung landeskundlicher Themen trägt dazu bei, dass sich die Teilnehmenden im Unterricht freier fühlen, über bestimmte Aspekte der deutschen Kultur zu sprechen, da sie sich mit der Erfahrung der Lehrkraft als Ausländer\*innen in einem fremden Land identifizieren können (vgl. I1: 145-147).

Darüber hinaus wird deutlich, dass die NNLTs aufgrund der eigenen Erfahrung als Deutschlernende nicht nur die Schwierigkeiten der TN verstehen, sondern auch das echte Niveau der Lernenden einschätzen können: „weil ich die sprache also die sprache gelernt habe (-- )äm (2.0) öh (.) glaub ich dass ich (.) besser einschätzen (.) öh (-- ) kann (2.5) WO die teilnehmer steht (1.5) WAS sie noch brauchen“ (I2: 412-414). Dadurch können die Bedürfnisse der Teilnehmenden erkannt und der Unterricht angepasst werden, damit sie das gewünschte Ziel tatsächlich erreichen können (vgl. I2: 415-417).

#### *Vorbildfunktion gegenüber den Lernenden*

Die befragten Lehrkräfte übernehmen gegenüber den Lernenden auch eine Vorbildfunktion, da sie sich nun in der Rolle als Lehrende der deutschen Sprache befinden, jedoch sind sie den gleichen Weg der Kursteilnehmenden bereits gegangen. Die Tatsache, dass die Lehrkräfte ein sehr hohes Niveau im Deutschen aufweisen und diese Sprache anderen Nicht-Muttersprachler\*innen beibringen können, gibt den Kursteilnehmenden das Gefühl, dass sie auch ein hohes Niveau im Deutschen erreichen können:

Ausschnitt aus Interview 3

[448]

IP [v] immer (.) öh (-- ) muss man positiv denken in sinne von viele (-) viele denken auch

[449]

IP [v] WOW (.) die steht vorne oder der steht vorne und wir uns eine (-) FREMD (.)

[450]

IP [v] SPRACHE (-) unte öh lehren und (.) diese sprache ist selbst für die lehrperson auch (.)

[451]

IP [v] FREMD (.) <<lachend> in sinne von> fremd (.) und (-) und (-- ) sie hat das geschafft

[452]

IP [v] (.) oder er hat das geschafft (-) dann (-- ) das ist ein bisschen so wie (-- ) a zwei (.) diese

[453]

IP [v] (.) in der zukunft (.) das könnte ein vorbild sein (-) ich will vielleicht auch später so

[454]

IP [v] sein (.) ah genau so wie meine (.) meine deutschlehrerin meine erste deutschlehrerin ja

Anhand dieses Abschnittes aus Interview 3 lässt sich annehmen, dass sich Mia ihrer eigenen Rolle als Vorbild gegenüber den Lernenden bewusst ist. Sie unterstreicht, dass die eigene erfolgreiche Erfahrung als Lernende der deutschen Sprache von den Kursteilnehmenden bewundert wird und als Muster für die eigene Zukunft wahrgenommen werden kann. Auch Mias erste Deutschlehrerin war für sie ein Vorbild als nicht-muttersprachliche DaF-Lehrkraft und sie inspirierte sie in Bezug auf ihre berufliche Karriere.

Wie bereits erwähnt wurde, geht Samuel mit der eigenen *non-nativeness* im Deutschkurs offen um. Er möchte vermitteln, dass er genau wie die Kursteilnehmenden ein Lernender der deutschen Sprache ist, wobei nur sein Deutschniveau im Vergleich zu den TN fortgeschrittener ist (vgl. I2: 464). Damit zielt er darauf ab, einerseits die Fehlerangst der TN abzubauen, andererseits die eigene Erfahrung als Deutschlernender gegenüber den TN als positiv darzustellen (vgl. I2: 453-457).

### *Weitergeben der eigenen Lernstrategien*

Die eigene Erfahrung als Deutschlernende bedeutet, dass die befragten Lehrkräfte selbst eigene Lernstrategien zum Erwerb des Deutschen entwickelten. Diese werden nun den Teilnehmenden ihrer Deutschkurse vorgestellt, sodass sie auch neue Strategien ausprobieren können, die beim Lernprozess der Lehrenden gut funktionierten.

Samuel erklärt, dass er zur Vermittlung von Grammatikregeln auf „eigene tricks“ zurückgreift, um den Teilnehmenden ein Mittel zur Verfügung zu stellen, mit dem sie bestimmte sprachliche Phänomene besser und leichter verstehen und lernen können (I2: 407-409). Obwohl er in seiner Zeit als Deutschlerner diese Lernstrategien erfolgreich einsetzen konnte, ist ihm bewusst, dass die genannten Strategien von den Lernenden abhängig sind (vgl. ebd.). Je nach Zielgruppe meint er zu wissen, welche Strategien sich für die Bedürfnisse der Kursteilnehmenden anbieten und welche nicht (vgl. I2: 409-412).

Auch aus dem Interview 3 lässt sich schlussfolgern, dass Mia das Weitergeben der eigenen Lernstrategien als Deutschlernende zur Unterstützung des Lernprozesses ihrer Kursteilnehmenden anwendet: „ich gebe denen so tipps die mir selbst (.) öh geholfen (.) öh haben“ (I3: 303-304). Sie erzählt den Lernenden von ihrer Lernerfahrung und versucht dadurch, die Schwierigkeiten der TN besser zu verstehen und diese durch gezielte Übungen zu unterstützen (vgl. I3: 306-309).

### *Explizites Grammatikwissen*

Das *explizite Grammatikwissen* der befragten Lehrkräfte ergibt sich aus dem Lernen des Deutschen als Fremdsprache. Wie bereits erwähnt wurde, können die Interviewpartner\*innen die Schwierigkeiten der Lernenden gut nachvollziehen, da sie selbst die deutsche Sprache erworben haben. Außerdem kennen sie sich mit den grammatischen Strukturen der deutschen Sprache besonders gut aus, weil sie diese gesteuert gelernt haben. Mia fühlt sich vor allem bei der Vermittlung der Grammatik besonders sicher: „wo ich mich (.) sicher fühle ist immer grammatik (.) also (-) öh öh ich eheh ich (.) genau also wenn (1.0) also die meisten bis jetzt (-- ) habe ich immer alle (-- ) glaube grammatische fragen beantworten können“ (I3: 403-405). Sie weist explizit darauf hin, dass es ihr dank ihrer *non-nativeness* die Vermittlung der deutschen Sprache im Vergleich zu ihrer Erstsprache leichter fällt. Außerdem musste sie durch ihre Erfahrung als Chinesisch-Lehrerin feststellen, „wie schwierig ist (.) wenn man (.) öh (.) eigene (.) mu (.) erstsprache unterrichtet“ (I3: 457-458). In mehreren Situationen konnte sie die Fragen der Kursteilnehmenden nicht beantworten, da ihr das explizite Wissen über die eigene

Erstsprache fehlte: „ich musste sagen dann (.) äm:: das sagen wir so oder das habe ich so in der schule gelernt“ (I3: 459-460). Demzufolge geht sie davon aus, dass eine nicht-muttersprachliche Chinesisch-Lehrkraft bestimmte sprachliche Phänomene besser als sie erklären könnte (I3: 461-462). Die Interviewpartnerin nimmt ihr explizites Wissen über die Grammatik der Fremdsprache Deutsch wahr und schätzt dies als eine Stärke ein, aufgrund derer sie die Mechanismen der deutschen Sprache besser als native speakers erkennen und erklären kann.

Anhand des Interviews 2 lässt sich festhalten, dass Samuel durch das Lernen der deutschen Sprache für die „relevanz der grammatik“ sensibilisiert wurde, sodass er sein theoretisches Wissen über unterschiedliche grammatische Konzepte und Fachtermini aus der Sprachwissenschaft erweitern konnte (I2: 387-389). Darüber hinaus wird deutlich, dass das explizite Grammatikwissen einer Lehrkraft zur Vermittlung des Deutschen sowohl bei niedrigen als auch bei höheren Stufen eine wichtige Rolle spielt. Samuel kennt die verschiedenen Aspekte der deutschen Sprache, die das Verständnis seitens der Lernenden bei Anfängerkursen erschweren können. Aus diesem Grund verwendet er beispielsweise einen vereinfachten Satzbau zu Beginn von Alphakursen, sodass die Kommunikation mit den Teilnehmenden besser funktioniert (I2: 425-429). Vor allem in fortgeschrittenen Deutschkursen muss er sich mit den sprachlichen Phänomenen im Einzelnen auskennen, um diese vermitteln zu können. Die Tatsache, dass er solche Phänomene selbst lernen musste, erlaubt ihm, nicht nur die Bedeutung von komplizierten grammatischen Strukturen zu verstehen, sondern auch diese den Teilnehmenden durch die passenden Lehrmethoden nahezubringen: „weil ich (.) SO verstehen kann (-- ) WIE ich am besten (-) das (1.0) präsentiere (-) WIE ich am besten das (-- ) öh öh den lernenden bebringe“ (I2: 486-487).

### *Lernerorientierter Unterricht*

Wie in diesem Kapitel bereits erklärt wurde, besitzen die befragten Lehrkräfte aufgrund der eigenen Erfahrung als Deutschlernende ein explizites Wissen über die deutsche Sprache, erkennen und identifizieren sich mit den Schwierigkeiten der Lernenden, da sie selbst den gleichen Schwierigkeiten begegneten, und verfügen über Lernstrategien, die sie bereits als Lernende der deutschen Sprache erfolgreich einsetzten. Als Konsequenz der genannten Faktoren ergibt sich eine zusätzliche Kategorie, nämlich der *lernerorientierte Unterricht*.

Das Hauptziel des Unterrichts liegt darin, die Bedürfnisse der Teilnehmenden zu berücksichtigen und sie zu unterstützen, damit sie ihr eigenes Ziel erreichen können. Samuel weist darauf hin, dass er häufig auf das Lehrwerk verzichtet, um bestimmte Inhalte im Kurs zu

vermitteln (I2: 393-394). Viel relevanter ist für ihn „die Berücksichtigung“ seiner Teilnehmenden bei der Gestaltung des Unterrichts und der Auswahl der Lehrmethoden (I2: 395). Er kann über sein „Gefühl“ ermitteln, ob seine Lernenden ein grammatisches Phänomen richtig verstanden haben oder ob seine Methoden an die Lerngruppe angepasst werden müssen (I2: 397). Hinsichtlich der Daten lässt sich das genannte „Gefühl“ mit der eigenen Erfahrung als Deutschlernender erklären, nämlich die Sensibilität eines NNS bei der Erkennung von Schwierigkeiten aufseiten der Lernenden. Anhand eines lernerorientierten Unterrichts stellt die Lehrkraft fest: „was (--) vielleicht dazwischen noch fehlt (-) was noch (--) gemacht (.) werden kann was vorher gelernt werden (1.0) sollte (--) damit dieses ziel erreicht wird“ (I2: 415-417). Beispielsweise verzichtet Samuel auf die Verwendung von Fachtermini bei der Vermittlung grammatischer Regeln innerhalb der Alphakurse, da diese den Lernprozess erschweren (vgl. I2: 398-412). Darüber hinaus bedient er sich einer vereinfachten Syntax „ohne verb (--) oder ohne artikel“ bei der mündlichen Kommunikation mit Lernungewohnten zu Beginn des Kurses damit, sie zunächst in der Fremdsprache miteinander kommunizieren können und mit der Zeit auch ein komplexerer Satzbau eingeführt werden kann (I2: 441). An diesem Beispiel lässt sich ersehen, wie die Gestaltung der Lernschritte in Bezug auf die Bedürfnisse der Kursteilnehmenden vorgenommen wird.

#### *4.2.2 Mehrsprachigkeit im DaF/DaZ-Unterricht*

Aus den Interviews geht hervor, dass die drei befragten Lehrkräfte mindestens drei Sprachen fließend sprechen können. Dies wurde in allen drei Interviews als eine Stärke im Rahmen der Arbeit als DaF/DaZ-Lehrkraft wahrgenommen. Das Beherrschen mehrerer Sprachen führt zum *bewussten Umgang mit der Mehrsprachigkeit heterogener Lerngruppen* und zur Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit im Unterricht als *Ressource zum Deutschlernen*.

#### *Bewusster Umgang mit der Mehrsprachigkeit heterogener Lerngruppen*

Zunächst lässt sich aus Interview 2 festhalten, dass Deutschlernende die deutsche Sprache auf Basis einer oder mehrerer Ausgangssprachen erwerben. Dies bedeutet für nicht-muttersprachliche Lehrkräfte, dass sie sich über die sprachlichen Unterschiede zwischen Deutsch und ihren Erstsprachen bewusst sind:

Ausschnitt aus Interview 2

[506]

IP [v] kann ich vielleicht also (.) vermuten (.) es es es es es es es (.) es ist vielleicht möglich (

[507]

IP [v] -) dass das phänomen in den (.) muttersprachen (---) also (--) anders aussieht (.) weil

[508]

IP [v] das öh auch in meiner eigenen muttersprache (.) oder weil das in meiner eigenen

[509]

IP [v] ausgangssprache anders aussieht (---) denn (.) also (--) (unverständlich, ca.1 sek) (.) ich

[510]

IP [v] gehe davon aus dass (.) lehr dass eine lehrkraft (.) eine muttersprachliche lehrkraft (--)

[511]

IP [v] vielleicht nicht (.) also diesen (.) öh nicht (--) in (.) in dieser situation (---) an die

[512]

IP [v] unterschiede (--) öh in den verschiedenen sprachen denken würde (1.2) weil deutsch

[513]

IP [v] öh in dem fall die referenzsprache für sie ist (.) also für diese lehrkraft ist (-) für mich (.)

[514]

IP [v] gilt (.) deutsch immer (.) eine sprache unter anderen die ich kann (---) ((geräusch))

Samuel erklärt, dass bestimmte Unterschiede zwischen der eigenen Erstsprache und der deutschen Sprache möglicherweise sprachübergreifend sein können. Aus diesem Grund möchte er die Kursteilnehmenden für die sprachlichen Unterschiede zwischen ihren Erstsprachen und Deutsch sensibilisieren (I2: vgl. 501-505). Die Wahrnehmung sprachlicher Unterschiede soll einer nicht-muttersprachlichen Lehrkraft leichter fallen, da sie ihre Erstsprache als Referenzsprache benutzen kann, um Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zum Deutschen festzustellen. Tatsächlich stellt die deutsche Sprache für Samuel nur eine der vielen

Fremdsprachen dar, die er in seinem Leben gelernt hat. Daher lässt sich aus diesem Ausschnitt schlussfolgern, dass die eigene Mehrsprachigkeit als eine Stärke für den Umgang mit den Erstsprachen der Lernenden im Unterricht wahrgenommen wird.

Während im Herkunftsland die mit den Teilnehmenden geteilte Erstsprache ein sehr großer Vorteil für eine nicht-muttersprachliche Lehrkraft ist, müssen die befragten Lehrkräfte mit heterogenen Lerngruppen in Deutschland umgehen, die unterschiedliche Erstsprachen sprechen (vgl. I3: 463-466). Auch innerhalb heterogener Lerngruppen wird die Mehrsprachigkeit einer Lehrkraft als ein Vorteil wahrgenommen. Selbst wenn die Teilnehmenden unterschiedliche Erstsprachen sprechen, lassen sich häufig Ähnlichkeiten unter den Sprachen finden (vgl. I1: 325-328). Edin spricht Serbisch, Kroatisch, Bosnisch, Mazedonisch (außer Deutsch), versteht Russisch und kann aufgrund seiner Mehrsprachigkeit die Bedeutung komplizierter Begriffe mithilfe der anderen Sprachen einfacher erklären. Auch wenn er nicht die Sprache der Lernenden spricht, kann die Bedeutung von Wörtern aus Sprachen erklärt werden, die zu der gleichen Sprachfamilie gehören. Dies bietet sich vor allem für niedrige Niveaustufen an, wenn keine gemeinsame Sprache für alle Teilnehmenden vorhanden ist (vgl. I1 328-338). Darüber hinaus können bestimmte grammatische Phänomene anhand des Vergleichs mit den Erstsprachen der Lernenden besser erklärt und verinnerlicht werden (vgl. I3: 272-278).

#### *Mehrsprachigkeit der Lernenden als Ressource zum Deutsch Lernen*

Die Heterogenität der Lerngruppe wird von den befragten Lehrkräften als ein Vorteil für den Sprachkurs wahrgenommen. Allerdings muss die Lehrkraft bewusst mit der Mehrsprachigkeit im Unterricht umgehen können und die Lernenden auf die Reflexion über die Ähnlichkeiten und die Unterschiede zwischen den Erstsprachen bzw. zwischen den gesprochenen Sprachen und der Zielsprache hinweisen (I3: 271-278). Dadurch können sprachtypische Eigenschaften entdeckt werden, die den Lernprozess der Kursteilnehmenden erleichtern können. Die bereits vorhandenen Kenntnisse einer Lernperson über unterschiedliche Sprachen werden von Mia als „ressourcen“ zum Lernen der deutschen Sprache definiert, die für alle Kursteilnehmenden hilfreich sein können (I3: 280-282).

Nicht nur die Erstsprachen, sondern auch die von den Teilnehmenden gelernten Fremdsprachen zählen zu den genannten Ressourcen im Sprachkurs. Die Strategien, die beim Erwerb einer anderen Fremdsprache bereits erfolgreich angewendet wurden, können für das Lernen der deutschen Sprache gleichermaßen eingesetzt werden (I3: 326-330). Daher möchte Mia die Lernenden im Unterricht darauf hinweisen, dass sie bereits über Ressourcen verfügen, die den Lernprozess der deutschen Sprache vereinfachen können.

Laut Interview 3 erwarb Mia die eigene Kompetenz, mit der Mehrsprachigkeit im Unterricht bewusst umzugehen, während der Ausbildung als DaF/DaZ-Lehrkraft: „wir haben ja irgendwie gelernt was (.) ja didaktik der mehrsprachigkeit (-) was könnte man überhaupt bei bestimmten übungen machen und interessanter gestalten“ (I3: 269-271). Sie thematisiert die eigene Mehrsprachigkeit und diejenige der Lernenden schon bei der Vorstellungsrunde eines Kurses, indem sie mit ihrer eigenen Geschichte die Teilnehmenden dazu auffordert, von den eigenen Sprachkenntnissen und Lernerfahrungen mit verschiedenen Sprachen zu berichten (I3: 310-317). Ihr persönlicher Umgang mit der Mehrsprachigkeit im Kurs hat sich allerdings nicht aus dem theoretischen Wissen der Ausbildung entwickelt, sondern aus der eigenen Rolle als nicht-muttersprachliche Lehrkraft. An dieser Stelle lässt sich aus den Daten ableiten, dass sie einerseits von Anfang an vor den Teilnehmenden klarstellen möchte, dass sie zwar die Lehrkraft ist, jedoch auch sie die deutsche Sprache und andere Fremdsprachen gelernt hat. Andererseits sollen durch die Bewusstmachung der Mehrsprachigkeit im Kurs die Teilnehmenden zum Lernen der deutschen Sprache ermutigt werden, da sie eventuell schon erfolgreiche Erfahrungen beim Lernen einer anderen Fremdsprache sammeln und diese als positives Muster zum Erwerb der Fremdsprache Deutsch verwenden können. In der Tat dienten die Aussagen von Mia bezüglich des eigenen Umgangs mit der Mehrsprachigkeit im Kurs zur Beantwortung der Frage: „welche rolle spielt die tatsache dass du selber auch quasi (.) öh deutsch gelernt hast und aus einem anderen land kommst in diesen heterogenen gruppen?“ (I3: 285-286).

#### *Binnendifferenzierung im Unterricht nach Erstsprachen der Teilnehmenden*

Als didaktische Strategie zum Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Lernenden im Unterricht kann die Binnendifferenzierung von Aufgaben zur Behandlung sprachlicher Themen eingesetzt werden. Zum Beispiel weisen die Alphabetisierungskurse einen hohen Grad an Heterogenität innerhalb der Lerngruppe auf u. a. aufgrund des Alters, des Herkunftslandes, des Bildungsniveaus und der Erstsprachen. Insbesondere bei solchen sehr heterogenen Gruppen können Arbeitsgruppen gebildet werden, in denen sich die Teilnehmenden aufgrund der gemeinsamen Erstsprache gegenseitig unterstützen können (I2: 339-342). Andererseits kann die Homogenität einer Lerngruppe ein Nachteil werden, wenn alle Teilnehmenden dieselbe Erstsprache haben, die von der Lehrkraft nicht gesprochen wird. Ein Beispiel dafür ist ein Alphabetisierungskurs, in dem fast alle Lernenden Kurdisch als Erstsprache sprachen und die Lehrkraft die Arbeitsgruppen nach anderen Kriterien (und nicht nach der Erstsprache) aufteilen musste (I2: 344-347).

### 4.2.3 Interkulturelle Kompetenzen

Die eigenen interkulturellen Kompetenzen stellen eine zusätzliche Stärke nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte dar, die von den befragten Lehrkräften thematisiert wurde. Zunächst mussten sich die Interviewpartner\*innen während des selbst erlebten Integrationsprozesses in Deutschland mit der deutschen Kultur<sup>13</sup> auseinandersetzen und bestimmte Schwierigkeiten überwinden, um sich in dem fremden Land einleben zu können. Darüber hinaus nehmen sie, genauso wie die Kursteilnehmenden, die Alltagskultur in Deutschland aus der Außenperspektive wahr, da sie in einem anderen Land aufgewachsen sind und sich mit der deutschen Kultur nicht komplett identifizieren können. Dies führt dazu, dass die Lehrkräfte den Blick von außen auf die deutsche Kultur mit den Lernenden teilen und dadurch besser einschätzen können, welche Aspekte bei der Behandlung landeskundlicher Themen eingehender betrachtet werden sollen und wie diese den Kursteilnehmenden nähergebracht werden können. Außerdem haben sie aufgrund ihrer Bewusstheit über kulturelle Unterschiede einen bewussten Umgang mit der Interkulturalität heterogener Lerngruppen. Dementsprechend versuchen die Befragten, die Integrationserfahrungen der Teilnehmenden und mögliche Aspekte deren Heimatkulturen in den Unterricht einzubeziehen.

#### *Eigene Integrationserfahrung und geteilter Fremdblick auf die deutsche Kultur mit den Lernenden*

Wie bereits erwähnt wurde, mussten die Interviewpartner\*innen eine Integrationsphase zu Beginn ihres Auslandsaufenthaltes in Deutschland durchleben. Edin weist darauf hin, dass er zu Beginn seiner Auslandserfahrung bestimmten Schwierigkeiten begegnet ist und diese überwinden musste, um sich „vollkomm zu integrieren“ (I1: 114). Der eigene Integrationsprozess wird allerdings als ein Vorteil für die eigene Rolle als nicht-muttersprachliche Lehrkraft angesehen:

Ausschnitt aus Interview 1

[122]

	60 [14:16.3]
I [v]	
IP [v]	(1.0) ja also (-- ) ich finde dass (-) äm insofern eine als

<sup>13</sup> In dieser Studie wird nicht darauf gezielt, den Kulturbegriff zu diskutieren, sondern die subjektiven Wahrnehmungen einer „deutschen“ Kultur und einer „deutschen“ Lehr- Lernkultur seitens der Interviewteilnehmer\*innen darzustellen. Den Interviewteilnehmer\*innen ist allerdings die komplexe heterogene Bedeutung des Kulturbegriffs bewusst, wie Samuel in (I2: 553-554) andeutet.

[123]

..  
**IP [v]** eine stärke gedeutet werden kann dass die lehrkraft die das sozusagen selbst erlebt hat

[124]

..  
**IP [v]** (-) das einfach öh aus einer (1.0) also einfach den teilnehmerin und teilnehmern näher

[125]

..  
**IP [v]** bringen kann (-- ) öh aus eigener aus eigenen erfahrungen auch ein stück weit (-) die

[126]

..  
**IP [v]** man natürlich auch als lehrkraft aus meiner sicht auch miteinbeziehen kann und darf

[127]

.. 61 [14:50.0] 62 [14:50.4]  
**I [v]** ok  
**IP [v]** und den teilnehmern auch auf dem (-) weg geben kann ja also (-) ne ich habe da auch

[128]

..  
**IP [v]** öh diesen weg gehen muss öh gegangen ich bin diesen weg gegangen (-) und (-) am (-)

[129]

..  
**IP [v]** das kann auch vom vorteil sein (1.5) also diese diese diese perspektive aus der also es

Er beschreibt die Integrationserfahrung als einen „weg“, den er selbst schon gehen musste. Aus dieser Aussage lässt sich entnehmen, dass Edin auf diesem Weg bestimmte Erfahrungen sammeln und möglicherweise Strategien entwickeln konnte, um sich in der deutschen Kultur einzuleben. Solche Erfahrungen und Strategien möchte er in den Unterricht einbeziehen und mit den Lernenden teilen, da sie sich noch in einer früheren Phase ihrer Integrationserfahrung in Deutschland befinden und dabei unterstützt werden können. Zur Behandlung landeskundlicher Themen spielt die Integrationserfahrung auch eine wichtige Rolle, da die befragte Lehrkraft den Lernenden dadurch bestimmte Phänomene näherbringen kann. Er weiß, wie die deutsche Kultur aus einer Fremdperspektive wahrgenommen wird und wie

Landeskunde im Unterricht behandelt werden sollte, um ein tiefes Verständnis zu kulturellen Aspekten zu erlangen.

Aus Interview 2 geht hervor, dass es bestimmte Aspekte der deutschen Kultur gibt, mit denen sich Samuel aufgrund seiner non-nativeness nicht auskennt (vgl. I2: 522-524). Muss er solche Aspekte im Unterricht behandeln, informiert er sich über das Internet oder fragt Kolleg\*innen nach Unterstützung (I2: 524-525). Sein Nicht-Wissen bezüglich bestimmter landeskundlicher Themen stellt für ihn jedoch „kein problem“ dar, da er in seiner Rolle als Sprachlehrer nicht immer sofort eine Antwort auf alle Fragen liefern muss (I2: 526-529). Er nimmt die Kursteilnehmenden als kompetente Kenner\*innen der deutschen Kultur wahr, da sie auch durch ihren Auslandsaufenthalt in Kontakt mit der deutschen Kultur gekommen sind, und lässt sich dementsprechend „von teilnehmenden also in dem äh also öh diesbezüglich auch (.) informieren“ (I2: 526-527).

Sowohl Samuel als auch Mia weisen darauf hin, dass sie sich mit bestimmten Aspekten der deutschen Kultur nicht identifizieren können. Beispielsweise nehmen sie manchmal landeskundliche Themen wie deutsche „bräuche“ oder „feste“ als etwas Fremdes wahr und können den Teilnehmenden bestimmte Details solcher Konventionen nicht erklären (I2: 549-553). In Interview 2 schätzt Mia muttersprachliche Lehrkräfte als bessere Kenner\*innen der deutschen Alltagskultur ein:

Ausschnitt aus Interview 3

[357]

..  
**IP [v]** (.) ja (---) zum beispiel eine kollegin die hat immer die schüler zu sich eingeladen und

[358]

..  
**IP [v]** dann haben die schüler gesagt (.) AH:: das bedeutet tee trinken kuchen essen (.) bei

[359]

.. 120 [35:55.7] 121 [35:56.3]  
**I [v]** ok  
**IP [v]** den deutschen familien (.) eheh zum beispiel das kann ich ja nicht anbieten ich kann

[360]

..  
**IP [v]** ja das können meine deutschen kollegen dann halt (--) besser gestalten als ich (.)

In diesem Ausschnitt wird deutlich, dass die Kenntnisse einer muttersprachlichen Lehrkraft über die deutsche Alltagskultur authentischer sind, da sie mit bestimmten Bräuchen aufgewachsen sind und diese besser vermitteln können. Wenn es allerdings darum geht, den Teilnehmenden bestimmte fremde Phänomene zu erklären, kann Mia die Perspektive und die mögliche Verwirrung der Lernenden gegenüber der Fremdkultur besser nachvollziehen:

Ausschnitt aus Interview 3

[361]

IP [v] und\_öh (--) aber (.) wenn sie mich was nicht verstanden haben (.) dann kommen sie zu

[362]

I [v] eheh  
IP [v] mir und fragen mich (.) <<flüsternd> wieso machen die deutschen so?> (--) das

[363]

123 [36:16.2]  
I [v] eheh  
IP [v] eheh eheh eheh ja und (.) ja vielleicht kann ich ja solche fragen kann ich

[364]

IP [v] wahrscheinlich besser (.) beantworten (.) öh (.) genau (-) und (-) und an der uni gibt's

Durch die geteilte Fremdperspektive auf die deutsche Kultur fragen die Kursteilnehmenden bei Unklarheiten bei Mia nach, da sie als diejenige wahrgenommen wird, die die Sichtweise der Lernenden auf die Fremdkultur nachvollziehen kann. In diesem Fall muss allerdings beachtet werden, dass sich Mia in den zitierten Ausschnitten auf einen Kurs mit chinesischen Schüler\*innen bezieht, mit denen sie einen ähnlichen kulturellen Hintergrund teilt und nicht auf eine heterogene Lerngruppe.

Anhand des Interviews 1 lässt sich allerdings festhalten, dass der geteilte Fremdblick auf die deutsche Kultur die Vermittlung landeskundlicher Themen auch bei heterogenen Lerngruppen beeinflusst. Edin musste bei der Behandlung von Landeskunde im Unterricht feststellen, dass „sich die teilnehmer (-) zunächst auch etwas freier fühlen [... ] weil sie vor sie sozusagen eine lehrkraft haben (-) die öh (--) äm ja (-) die (---) kein muttersprachler ist“ (II:146-151). Die Lernenden haben aufgrund des geteilten Blicks auf die fremde Kultur keine Angst bei der

Durchführung von Sprech- und Schreibaufgaben zu landeskundlichen Themen und fühlen sich frei, ihre eigene Meinung auszudrücken.

#### *Umgang mit Interkulturalität in heterogenen Lerngruppen*

Durch die eigene Integrationserfahrung können die befragten Lehrkräfte einschätzen, welche Aspekte der deutschen Kultur den TN möglicherweise als etwas Fremdes erscheinen. Dementsprechend werden landeskundliche Themen den Teilnehmenden nicht nur als Fakten vorgestellt, sondern es werden bestimmte Methoden eingesetzt, um den Lernenden ein tieferes Verständnis solcher kulturellen Phänomene zu ermöglichen.

Ein Beispiel dafür ist der Austausch mit den Kursteilnehmenden über die eigene Perspektive auf ein landeskundliches Thema. Der allgemeine Begriff „die deutschen“ wird von Samuel in Frage gestellt: „also was heißt denn (.) die deutschen? (.) das ist erstmal die frage“ (I2: 553-554). Die Lernenden werden dazu ermutigt, die eigenen Kenntnisse über das Thema im Unterricht einzubringen, mit dem Ziel, dass die Kursteilnehmenden durch unterschiedliche Perspektiven ein landeskundliches Phänomen besser verstehen können (vgl. I2: 555-557).

Mia versucht, bei der Behandlung von Landeskunde nicht nur die Kultur des Ziellandes im Unterricht zu thematisieren, sondern auch verschiedene Phänomene aus der Heimatkultur der Kursteilnehmenden einzubeziehen. Anhand von Präsentationen und Referaten können die Lernenden über Aspekten der Kultur aus dem eigenen Herkunftsland berichten. Das Ziel des interkulturellen Austauschs liegt darin, neue Kulturen und Sichtweisen anderer Kursteilnehmenden kennenzulernen und nicht nur die trockene Aneignung von Fakten (vgl. I3: 256-264).

### **4.3 Wahrnehmung der eigenen Sprachkenntnisse**

Die Wahrnehmung der eigenen Sprachkenntnisse stellt einen wichtigen Faktor dar, der die *teacher identity* nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte beeinflusst. In der bisherigen Forschung zur Selbstwahrnehmung von NNLTs wird die Wahrnehmung der Sprachkenntnisse seitens der Lehrenden zentral thematisiert. Die Tatsache, dass nicht-muttersprachliche Lehrkräfte gleichzeitig auch Lernende der Zielsprache sind, kann dazu führen, dass der Anspruch an die eigenen Sprachkenntnisse erhöht wird.

Wie im Abschnitt (3.1.1) bereits erwähnt wurde, konnten die befragten Lehrkräfte positive Erfahrungen als Lernende der deutschen Sprache sammeln. Sie gehörten zu den besten

Studierenden während des Studiums in ihren Herkunftsländern und konnten dadurch Stipendien zur Finanzierung von Auslandsaufenthalten erhalten. Dies bedeutete, dass die Interviewpartner\*innen zunächst ein positives Selbstbild hinsichtlich der eigenen Deutschkenntnisse hatten, da diese im Vergleich zu denen der Kommiliton\*innen im Herkunftsland als herausragend wahrgenommen wurden (vgl. I2: 49-55). Nach der Aufnahme einer Ausbildung als DaF/DaZ-Lehrkraft in Deutschland wurde jedoch der Maßstab der muttersprachlichen Kommiliton\*innen und Kolleg\*innen ausschlaggebend, mit dem sich die Befragten verglichen und mithalten mussten.

Vor allem in der Phase zwischen dem Studienabschluss und den ersten Praxiserfahrungen führt der Vergleich mit NS zu Unsicherheiten:

Ausschnitt aus Interview 1

[219]

IP [v] glaub ich es gibt immer äm (-- ) so ein bisschen angst auch wenn man den

[220]

IP [v] studienabschluss gemacht hat ((hustet)) dass man sich als nicht mutterspachler (-) äm

[221]

102 [25:08.8]

IP [v] (1.0) ja das man denkt (-) ok also ich kann das jetzt nicht so gut wie die

[222]

IP [v] muttersprachler (-) und öh dann sind öh und (-) da sind diese

Die fehlende Erfahrung als DaF/DaZ-Lehrkraft wird anhand dieses Interviewabschnittes als der Hauptgrund beschrieben, der zu einer negativen Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen als Deutschlehrer führt. Die Angst vor der Arbeit als DaF-Lehrkraft rührt vom hohen Anspruch an die eigenen Sprachkenntnisse beim Vergleich mit den muttersprachlichen Lehrkräften. Solange nicht-muttersprachliche Lehrkräfte keine Praxiserfahrungen gesammelt haben, kann eine negative Wahrnehmung der eigenen Sprachkenntnisse zu Unsicherheiten führen, die den eigenen Unterricht negativ beeinflussen. Nimmt eine nicht-muttersprachliche Lehrkraft NSs als kompetentere Fremdsprachenlehrende aufgrund ihrer besseren Sprachkenntnisse wahr, kann die Qualität ihres Sprachunterrichts darunter leiden (I1: 263-273).

Durch die Unsicherheiten wegen der eigenen Sprachkenntnisse wird auf die „besten unterrichts öh methoden“ verzichtet, „weil ich auch mich das das auch öh (-) öh sprachlich nicht gut einsetzen kann oder ähnliches“ (I1: 268-270). Edin weist darauf hin, dass er aufgrund der eigenen Unsicherheit in Bezug auf die eigenen Sprachkenntnisse zu Beginn seiner Erfahrung als DaF/DaZ-Lehrer zurückhaltend war (vgl. I1 213-214) und sich bei der ersten Jobanfrage die Frage stellte: „kannst du das oder kannst du das nicht (-) also ich hab das angebot bekommen (-) und öh da habe ich schon überlegt (-) traue ich mir das zu oder eher nicht“ (I1: 255-257). Im letzteren Fall ging es allerdings um die Leitung eines Fachsprachenkurses für Pflegekräfte und trotz seiner guten Kenntnisse der deutschen Alltagssprache stellten die verlangten Kenntnisse im Bereich Fachsprache eine große Herausforderung für Edin dar. Nichtsdestotrotz übernahm er die Leitung des Kurses und konnte schnell feststellen, dass auch seine muttersprachlichen Kolleg\*innen unsicher in Bezug auf die Fachsprache waren (vgl. I1: 252-254). An dieser Stelle lässt sich vermuten, dass die Unsicherheit von Edin in Bezug auf die eigene Kompetenz als DaF-Lehrer erst durch die Praxiserfahrung abgebaut wurde. Er konnte dadurch feststellen, dass seine Schwierigkeiten nicht von seiner *non-nativeness*, sondern von seiner fehlenden Erfahrung als DaF-Lehrkraft rührten.

In Interview 1 wird die erste Praxiserfahrung im Rahmen eines Praktikums während des Studiums in DaF als „das entscheidende“ beschrieben bzw. die entscheidende Erfahrung, in der der Interviewpartner verstanden hat, dass seine *non-nativeness* kein Hindernis für die Arbeit als DaF/DaZ-Lehrkraft darstellt (vgl. I1: 215-218). Allerdings wird darauf hingewiesen, dass sehr gute Sprachkenntnisse einer nicht-muttersprachlichen Lehrkraft bei der Vermittlung einer Fremdsprache erforderlich sind, da nur die theoretischen Kenntnisse einer Ausbildung nicht ausreichend sind: „es gibt (--) lehrkräfte die sprachlich sehr gut sind (--) aber es gibt so ausgebildete lehrkräfte die bei dem das so sprachlich so ein bisschen (--) schwierig wird (I1: 426-428).

Auch aus Interviews 3 geht hervor, dass die Wahrnehmung der eigenen Sprachkenntnisse den Unterricht der Interviewpartnerin beeinflusst. Sie erklärt, dass es bestimmte Aspekte der deutschen Sprache gibt, mit denen sie sehr vertraut ist, und andere, mit denen sie sich eher unsicher fühlt. Dazu gehört zum Beispiel die Aussprache, da sie aufgrund ihrer Erstsprache Schwierigkeiten mit bestimmten deutschen Lauten hat (vgl. I3: 377-379). Außerdem kennt Mia sich mit deutschen „redewendungen“ nicht gut aus, da diese mit der deutschen Kultur zusammenhängen und sie nicht in Deutschland aufgewachsen ist (vgl. I3: 399-402). Daher hält sie ihre deutschen Kolleg\*innen für besser qualifiziert, wenn es um die Vermittlung

idiomatischer Ausdrücke geht. Andererseits fühlt sie sich besonders sicher bei der Vermittlung grammatischer Inhalte, da sie die deutsche Sprache systematisch gelernt hat und diesbezüglich direkt eine Antwort auf alle Fragen der Kursteilnehmenden liefern kann (vgl. I3: 403-406). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Interviewpartnerin eine gewisse Anspannung bezüglich ihrer Sprachkenntnisse zeigt. Aus diesem Grund braucht sie viele Stunden für die Unterrichtsvorbereitung und versucht: „ALLE mögliche probleme vorher (.) öh dafür lösungen zu finden sagen wir mal so (.) ich denke ah vielleicht stellen sie mir diese frage“ (I3: 392-393). Allerdings muss dazu angemerkt werden, dass die sorgfältige Unterrichtsvorbereitung möglicherweise auch mit anderen Faktoren zusammenhängen kann (wie die Lehrprinzipien und der eigene Anspruch auf den Unterricht), die nicht direkt mit der Wahrnehmung der eigenen Sprachkenntnisse zu tun haben.

Aus Interview 2 lässt sich schlussfolgern, dass die Relevanz des Sprachniveaus eines NNSTs vom Unterrichtskontext abhängt:

Ausschnitt aus Interview 2

[443]

IP [v] dieser situation siehst du dass sie (.) dass meine (--) eigenen sprachkenntnisse (-) nicht

[444]

IP [v] (---) dass es nicht so wichtig ist dass ich vielleicht (.) c eins oder keine ahnung öh b zwei

[445]

IP [v] oder so (-) bin (-) nur dass ich besser spreche als sie und dass ich auch verstehe (--)

[446]

IP [v] WAS das problem ist (---) WAS sie jetzt lernen (.) sollen (.) und wie sie das lernen

[447]

IP [v] sollen (--) äm (---) WAS sie noch brauchen bis zur prüfung (--) ne bis (.) zum (-) öh

In diesem Interviewabschnitt bezieht sich die Lehrkraft auf einen Alphabetisierungskurs und erläutert, dass in diesem Arbeitskontext das Sprachniveau der Lehrkraft keine entscheidende Rolle spielt, da die Kursteilnehmenden die Grundlagen der deutschen Sprache noch erwerben

müssen. Darüber hinaus wird im Unterricht eine vereinfachte Form der deutschen Sprache verwendet, sodass die Kommunikation zwischen Lehrkraft und Lernenden ermöglicht wird (vgl. I2: 427-441). Die Voraussetzung bezüglich der Sprachkenntnisse einer nicht-muttersprachlichen Lehrkraft wird also durch das Sprachniveau der Lerngruppe bestimmt bzw. das Sprachniveau der Lehrkraft muss höher als das Sprachniveau der Lernenden sein. Viel wichtiger als die Sprachkenntnisse ist jedoch die Fähigkeit einer Lehrkraft, die sprachlichen Probleme der Lernenden zu erkennen und einen passenden Lehrplan zu erstellen, der die Kursteilnehmenden auf dem Weg zum eigenen Ziel unterstützen kann. Dazu trägt möglicherweise die in Abschnitt (4.2.1) erwähnten Stärken nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte besonders bei: das *empathische Umgehen mit dem Lernprozess der Lernenden*, das *Weitergeben eigener Lernstrategien*, das *explizite Grammatikwissen* und der *lernerorientierte Unterricht*.

Wenn es allerdings um den Unterricht für fortgeschrittene Niveaustufen geht, spielen die Sprachkenntnisse einer nicht-muttersprachlichen Lehrkraft eine „SEHR große rolle“ (I2: 453). Der Interviewpartner weist darauf hin, dass er sich auch mit komplizierten sprachlichen Phänomenen besonders gut auskennen und sich bezüglich seiner Sprachkenntnisse sicher fühlen muss, um diese den Kursteilnehmenden vermitteln zu können (vgl. I2: 476-485). Auch an dieser Stelle lässt sich jedoch annehmen, dass die einzige Voraussetzung bezüglich der Sprachkenntnisse der Lehrkraft durch das Sprachniveau der Lernenden bestimmt ist. Es ist wichtig, „dass man also eine ein besseres öh niveau als die teilnehmer hat (-- natürlich eheh (-) ja (-) sonst kann man auch nicht (.) erklären was man was man was man was man lernt“ (I2: 467-469). Zuletzt ergibt sich aus Interview 2, dass Samuel auch in fortgeschrittenen Deutschkursen die eigenen Sprachfehler als „normal“ wahrnimmt, vor allem aufgrund seiner *non-nativeness* (vgl. I2: 454-457). Er geht mit seiner *non-nativeness* im Kurs offen um und möchte die Teilnehmenden darauf hinweisen, dass Fehler zum Lernprozess und mündlichen Formulieren gehören, weswegen sie keine Angst haben müssen, sich in der Fremdsprache auszudrücken.

Die Wahrnehmung der eigenen Sprachkenntnisse hängt eng mit der Reflexion über die eigene Rolle als Sprachvermittler zusammen. Für Samuel stellen Fehler im Unterricht kein Hindernis zum Deutschlernen dar, viel eher könnte die falsche Vermittlung von grammatischen Phänomenen oder Vokabeln den Lernprozess der Kursteilnehmenden negativ beeinflussen:

Ausschnitt aus Interview 2

[457]

IP [v] (-- ) also öh auch wenn ich im kurs fehler mache ist es (-- ) äm (1.5) nicht (.) so schlimm

[458]

IP [v] (1.5) öh es wäre eher schlimm dass ich (-- ) also (-) zum beispiel (-- ) die grammatik

[459]

IP [v] falsch (-) lehren würde (---) dass wir wörter dann vielleicht auch (.) falsch lernen

[460]

149 [51:33.7]150 [51:34.3]  
I [v] ok  
IP [v] würden und so weiter (---) also (-- ) wenn ich ein wort nicht (.) wenn wenn (.) wenn

[461]

IP [v] ich die bedeutung von einem wort (.) also nicht nicht weiß was (.) sage ich (.) leute lass

[462]

IP [v] uns im wörterbuch nachschlagen also ne also eheh (.) ja (.) das ist das normal (.) also

[463]

IP [v] (.) ich bin kein muttersprachler (.) ihr auch nicht eheh eheh eheh (-) also wir alle

[464]

IP [v] lernen die sprache (.) nur dass ich ein bisschen fortgeschrittener bin als ihr (.) eheh

Aus diesem Ausschnitt lässt sich die Einstellung des Interviewpartners gegenüber seiner Rolle als DaF/DaZ-Lehrkraft ableiten. Wenn er auf die eigene Grenze als nicht-Muttersprachler im Unterricht stößt, spricht er das offen an und versucht, gemeinsam mit den Lernenden nach einer Lösung zu suchen. Da der Befragte auch Lernender der deutschen Sprache ist, möchte er den Teilnehmenden zeigen, wie man als nicht-Muttersprachler mit Schwierigkeiten in der Fremdsprache umgeht und stellt sich für die TN als erreichbares Vorbild dar. Das Lachen an mehreren Stellen des Abschnittes lässt auch auf eine gewisse Gelassenheit und Sicherheit

seitens der befragten Lehrkraft schließen, was die eigene Rolle als Sprachvermittler und die eigenen Sprachkompetenzen betrifft.

#### 4.4 Entwicklung der eigenen Lehrprinzipien

Eine zentrale Kategorie, die sich aus den Daten herauskristallisiert hat, stellt die Entwicklung der eigenen Lehrprinzipien dar. Die Prinzipien, die dem Unterricht der befragten Lehrkräfte zugrunde liegen, entwickelten sich aus verschiedenen Faktoren im Laufe ihrer Erfahrung als Deutschlernende, DaF-Studierende und Deutschlehrende. Diese werden in diesem Kapitel vorgestellt und in folgende Kategorien unterteilt: *Studium in DaF/DaZ/Germanistik* und *Praxiserfahrung*, *Kontakt mit Kolleg\*innen*, *Reflexion über die eigene Rolle als DaF/DaZ-Lehrkraft*, *Kontextualisierung der Lerngruppe*, *kulturspezifische Lehrmethoden* und *Feedbacks der Lernenden*. Auf Basis der Lehrprinzipien entwickelten die Lehrkräfte eine eigene Routine und feste Lehrmethoden, auf die sie sowohl bei der Unterrichtsvorbereitung als auch im Unterricht zurückgreifen können (vgl. I1: 381-390). Nach einer mehrjährigen Erfahrung müssen die Lehrkräfte nicht mehr lange darüber nachdenken, wie sie bestimmte Inhalte im Unterricht didaktisieren, denn „wenn man sich die lerneinheit (-- ) öh aus einem lehrwerk öh (- ) an anschaut (-) dann bekommt man sofort ein bild schon ne dass (-- ) soll so un so (-) öh (-) im unterricht aussehen ne (-) gestaltet werden“ (I1: 388-391). Dies führt dazu, dass sich die Lehrkräfte im Unterricht „freier“ fühlen und die Inhalte besser erklären können (I1: 382-383). Die unterschiedlichen Faktoren, die die Entwicklung der Lehrprinzipien der befragten Lehrkräfte beeinflussen, werden in diesem Kapitel thematisiert.

##### 4.4.1 *Studium in DaF/DaZ/Germanistik und Praxiserfahrung*

Das Studium in DaF/DaZ und Germanistik spielte für alle Interviewpartner\*innen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der eigenen Lehrprinzipien. Allerdings lässt sich aus den Daten schließen, dass die Teilnahme an einem DaF-Studium in Deutschland einen deutlich positiveren Einfluss auf die Entwicklung der Lehrprinzipien der Interviewpartner\*innen als das DaF-Studium im Herkunftsland aufweist. Während Mia und Edin ihr Masterstudium in Deutschland absolvierten, durchlief die Lehrerausbildung von Samuel vollständig in Kamerun.

In Interview 1 erklärt der Interviewpartner, dass er von seinem Masterstudium in DaF aufgrund der thematischen Vielfalt auf einer theoretischen Ebene sehr profitieren konnte. Insbesondere „schnittpunkte auch zur kultur und öh (-) öh ja landeskunde“ wurden von Edin für die spätere Arbeit als Sprach- und Kulturvermittler als sehr hilfreich wahrgenommen (I1: 71-74). Da „landeskunde kultur auch öh ein bestandteil des daf unterrichts“ ist, hätte Edin ohne

theoretische Vorbereitung große Schwierigkeiten gehabt, landeskundliche Themen im Unterricht zu behandeln (I1: 84-90). Ein konkretes Beispiel dafür stellt die Behandlung des Fremdverständnisses für den DaF-Unterricht dar bzw. die Wahrnehmung einer Fremdkultur seitens der Lernenden (I1: 97-101). Edin konnte anhand des im Studium erworbenen Wissens zum Thema Kulturvermittlung feststellen, dass die Lehrkraft selbst verstehen muss, wie ein landeskundliches Phänomen aus einer Außenperspektive wahrgenommen wird, um dieses den Teilnehmenden näherzubringen (I1: 100-104).

Wie bereits in Abschnitt (4.1.5) erwähnt wurde, hatte Mia während ihrer ersten Erfahrung als DaZ-Lehrerin für chinesische Schüler\*innen die Notwendigkeit einer Lehrerausbildung konstatiert, um die gleiche Qualifikation ihrer Arbeitskolleg\*innen zu erlangen (I3: 150-153). Erst während der Ausbildung konnte sie feststellen, dass ihre Lehrmethoden durch die Lehrkultur ihres Herkunftslands stark beeinflusst waren (I3: 172-178). Sie beschreibt die Auswirkung des DaF-Studiums auf die eigenen Lehrmethoden als „positiv“, da ihr Unterricht davor „sehr (.) chinesisch (.) sagen wir mal so (.) oder taiwanisch“ war (I3: 177). Das Kennenlernen der deutschen Lehrkultur während der Ausbildung hat Mia „sehr (.) sehr viel weiter geholfen“, die eigenen Lehrmethoden für den DaF/DaZ-Unterricht in Deutschland weiterzuentwickeln (I3: 193-194).

Andererseits wird in Interview 3 betont, dass die erste Deutschlehrerin im Rahmen des Germanistik-Bachelors im Herkunftsland eine entscheidende Rolle zur Entwicklung der eigenen Grundlagen als Sprachlehrerin spielte. Mia orientiert sich immer noch an ihrer ersten DaF-Lehrkraft im Studium, wenn es um die Kommunikation mit den Kursteilnehmenden geht. Die Bewahrung von Ruhe und ein verständnisvolles Umgehen mit den Lernenden auch in schwierigen Unterrichtssituationen stellt für Mia ein grundlegendes Lehrprinzip dar, das sie durch das Vorbild ihrer Deutschlehrerin in Taiwan übernahm (I3: 61-68). Allerdings hängt dieser Aspekt nicht unmittelbar mit dem Studium im Heimatland zusammen, sondern mit den persönlichen Lehrprinzipien der taiwanischen DaF-Lehrkraft.

Im Gegensatz dazu wird in Interview 2 darauf hingewiesen, dass die Lehrerausbildung in Kamerun mehrere Mängel aufweist:

Ausschnitt aus Interview 2

[261]

IP [v] mit den lehrkräften (--) äm (1.0) ja (---) habe ich auch (.) festgestellt dass (1.5) die (.)

[262]

IP [v] öh (1.0) dass die öh (1.2) AUSbildung (-- von lehrenden irgendwie noch (.) also in

[263]

IP [v] meinem land noch wirklich (.) noch (-- JA (-) unterstützt werden soll (1.0) und dass

[264]

IP [v] ich (-) öh (-) froh sein soll (-) dass ich nicht nur diese ausbildung gemacht habe (-)

[265]

IP [v] sondern dass ich so viele praxis (.) sehr viele praxis (-) hatte und bei der praxis (--)

[266]

87 [31:11.2]88 [31:11.8]

I [v] ok  
IP [v] mich weiter entwickeln konnte (1.0) äm (-) also äm und äm (-- ja (---) ich habe

Diesem Interviewausschnitt lässt sich entnehmen, dass die Ausbildung als DaF/DaZ-Lehrkraft in Kamerun keinen positiven Einfluss auf die professionelle Entwicklung als Fremdsprachenlehrer des Befragten hatte. Rückblickend beschreibt er die Lehrmethoden seines Deutschlehrers in der Schule als: „eheh (-) äm (-- eine (-- ganz (-) öh außergewöhnliche methode (-) wir mussten auswendig lernen (1.0) und zwar alles (1.0) sätze auswendig lernen“ (I2: 76-78). Die Methoden werden von Samuel als „außergewöhnlich“ bezeichnet, um den Kontrast zu den im Laufe seiner Lehrerfahrung herausgebildeten Lehrmethoden hervorzuheben. Das Lachen, die Verzögerungssignale und die langen Pausen lassen vermuten, dass der Interviewpartner die Lehrmethoden seines Schullehrers als nicht adäquat einschätzt, wahrscheinlich aufgrund der Lehrerausbildung in Kamerun, die die Lehrkräfte bei der Entwicklung besserer Lehrprinzipien und -methoden nicht unterstützt.

Durch die Praxiserfahrung konnte Samuel die eigenen Lehrmethoden verbessern und die eigenen Lehrprinzipien optimieren. Durch die Wiederholung „so viele Praxis (.) sehr viele Praxis“ wird unterstrichen, dass Samuel erst durch die Praxiserfahrungen auf die Qualität und die Mängel der Lehrerausbildung reflektieren konnte. Der Interviewpartner konnte sich zwar

als DaF/DaZ-Lehrkraft auch fortbilden, jedoch war die Umsetzung der gelernten Theorie in der Praxis notwendig, um dem „eigenen weg“ zu folgen bzw. die eigenen Prinzipien und Methoden zu finden:

Ausschnitt aus Interview 2

[141]

IP [v] (xxx xxx) (---) und (--) wenn ich jetzt zurückschauen wo ich wirklich gelernt habe

[142]

IP [v] deutsch zu lehren (-) das ist so im (-) also beim doing einfach (1.5) in den zahlreichen

[143]

IP [v] kursen die ich gemacht habe (--) äm so hatte ich so konnte ich meinen eigenen weg

[144]

I [v] ok  
IP [v] dann (-) ne (-) öh meinem eigenen weg folgen (---) äm aus der didaktik (-)öh aus aus

Wie bereits in (4.1.6) dargestellt wurde, konnte sich Edin erst im Rahmen eines Praktikums mit der Rolle der Lehrkraft identifizieren (vgl. I1: 236-237). Die erste Übernahme des ersten Deutschkurses während des Praktikums bezeichnet er als „das entscheidende“ für seine Karriere als DaF/DaZ-Lehrkraft (I1: 224). Einerseits konnte der Interviewpartner die ersten positiven Praxiserfahrungen sammeln und sich dadurch selbst beweisen, dass er die Kompetenzen besitzt, um Deutschkurse leiten zu können (I1: 215-218). Andererseits konnte er die für ihn unbekannte deutsche Lehrkultur kennenlernen und auf die Unterschiede zu der Lehrkultur in seinem Herkunftsland reflektieren. Der Vergleich zwischen den zwei Lehrkulturen trug wesentlich zu der Entwicklung seiner Lehrprinzipien bei, da er die im Rahmen des Praktikums gelernten Lehrmethoden als geeigneter sowohl für die Lehrkraft als auch für die Lernenden wahrnimmt (I1: 226-234).

#### 4.4.2 Kontakt zu Kolleg\*innen

Zur Entwicklung der Lehrprinzipien stellt der Kontakt zu Kolleg\*innen einen wichtigen Faktor dar. Vor allem zu Beginn der Karriere als Sprachlehrkraft werden bestimmte Methoden und

Prinzipien von erfahrenen Kolleg\*innen übernommen, die den Grundstein für den eigenen Weg als DaF/DaZ-Lehrkraft legten. Darüber hinaus half das positive Feedback kompetenter Arbeitskolleg\*innen den befragten Lehrkräften geholfen, sich selbst als DaF/DaZ-Lehrkraft wahrnehmen zu können.

Wie bereits erwähnt, beschreibt Edin die erste Praxiserfahrung während des Praktikums als „das entscheidende“ für die Aufnahme seiner Karriere als DaF/DaZ-Lehrkraft (I1:215). Zum ersten Mal konnte er bei erfahrenen Lehrkräften in Deutschland hospitieren und die deutsche Lehrkultur kennenlernen. Der Unterricht in Deutschland wird „viel interaktiver gestaltet“ als in Bosnien und das führt dazu, dass „man sowohl als lehrkraft (-) als auch als öh teilnehmerin teilnehmer (-) sich öh (-) frei fühlt (-) freier ist im unterricht“ (I1: 231-233). Anhand dieser Erkenntnis konnte der Interviewpartner die ersten Unterrichtseinheiten im Rahmen des Praktikums erfolgreich absolvieren (vgl. I1: 235-238)

Besonders wichtig war diese Erfahrung wegen der Betreuung durch die „sehr erfahrenen (-) öh lehrkräften“, die ihn bei seiner ersten Praxiserfahrung als Sprachlehrer intensiv unterstützten (I1: 204-208). Durch das positive Feedback der Betreuer\*innen konnte Edin feststellen: „da habe ich auch gesehen öh das kann ich auch“ (I1: 217-218). Seine Angst vor der Rolle der Lehrkraft rührt vor allem von seiner *non-nativeness* und aus dem Glauben, dass NSs für den Job als DaF/DaZ-Lehrkräfte besser geeignet seien:

Ausschnitt aus Interview 1

[219]

IP [v] glaub ich es gibt immer äm (-- ) so ein bisschen angst auch wenn man den

[220]

IP [v] studienabschluss gemacht hat ((hustet)) dass man sich als nicht mutterspachler (-) äm

[221]

102 [25:08.8]  
IP [v] (1.0) ja das man denkt (-) ok also ich kann das jetzt nicht so gut wie die

[222]

IP [v] muttersprachler (-) und öh dann sind öh und (-) da sind diese

Die erfolgreiche Umsetzung der ersten Unterrichtseinheiten war besonders wichtig, um „sich selbst da (-) als lehrkraft (-) öh (-) zu sehen“ und die eigenen Ängste zu überwinden (vgl. I1: 236-238). Darüber hinaus weist der Interviewpartner explizit darauf hin, dass eine der zwei Betreuer\*innen auch eine nicht-muttersprachliche Lehrkraft war. Dieser Aspekt wird von Edin als vorteilhaft beschrieben, denn „davon konnte ich auf jeden fall pro profitieren (1.0) das ich sozusagen (-) zwei (1.5) lehrkräfte (1.5) aus zwei perspektiven auch (-) betreut werden konnte“ (I1: 305-307). Da die Unsicherheit des Interviewpartners bezüglich seiner Rolle als DaF-Lehrer meistens in seiner *non-nativeness* begründet lag, lässt sich vermuten, dass die nicht-muttersprachliche Lehrkraft ein Vorbild war, mit dem sich Edin identifizieren konnte. Dieser Aspekt wird zwar von Edin nicht explizit erwähnt, jedoch unterstreicht er an mehreren Stellen, dass die Hospitationen im Rahmen des Praktikums „sehr (--) sehr prägend“ waren (I1: 287), vor allem aufgrund der positiven Erfahrung mit den erfahrenen Betreuer\*innen (vgl. I1: 203-208).

Auch Mia weist darauf hin, dass sie ein gutes Verhältnis zu ihren deutschen Kolleg\*innen im Gymnasium aufbauen konnte:

Ausschnitt aus Interview 3

[113]

IP [v] ..  
IP [v] (--) sie haben mir immer geholfen viele sind (--) einige (.) sie haben mir alle (.) ne

[114]

IP [v] ..  
IP [v] ausgebildete lehrer (.) und die haben mir immer geholfen wenn ich fragen hatte

[115]

IP [v] .. 44 [13:46.5]  
IP [v] und\_öh die haben mir gesagt (.) vielleicht kannst du so und (---) kannst du (-)

[116]

IP [v] ..  
IP [v] verwenden öh (-) und (.) wir können uns immer austauschen weil (.) DIE eventuell

[117]

IP [v] ..  
IP [v] auch (.) probleme haben sie haben oft (.) die chinesischen schülern zum beispiel (-)

I [v]	hm_hm
IP [v]	nicht verstanden warum sie überhaupt diese fahler machen (.) (-) und dann hab

Anhand dieses Interviewausschnitts wird deutlich, dass das Verhältnis zwischen Mia und ihren deutschen Kolleg\*innen auf Augenhöhe war. Einerseits schätzte die Interviewpartnerin die Unterstützung der Kolleg\*innen, vor allem wegen ihrer höheren Qualifikation, da Mia zu dem Zeitpunkt noch keine Lehrerausbildung abgeschlossen hatte. Andererseits konnte sie ihren Kolleg\*innen durch ihre Kenntnisse im Chinesischen dabei helfen, bestimmte sprachliche Fehler der Schüler\*innen, die durch den Sprachtransfer aus dem Chinesischen entstehen, nachzuvollziehen.

Außerdem betont sie die Wichtigkeit eines guten Verhältnisses mit ihren deutschen Kolleg\*innen, da sie von Anfang an als Lehrkraft akzeptiert wurde. Sie wurde häufiger von unbekanntem Kolleg\*innen irrtümlicherweise für eine Schülerin gehalten, jedoch wurde sie nach dem Missverständnis direkt von bekannten Kolleg\*innen als DaZ-Lehrerin vorgestellt (vgl. I3: 133-137). Mia fühlte sich in der Schule von allen Kolleg\*innen in ihrer Rolle als DaZ-Lehrkraft akzeptiert, „als ob das normal wäre“ (I3: 138). Die Verwendung des Konjunktivs bei der zitierten Aussage deutet möglicherweise darauf hin, dass die Interviewpartnerin ihre Rolle als nicht-muttersprachliche Lehrerin in der Schule als etwas Außergewöhnliches wahrnimmt, da der Normalfall durch ein deutsches Kollegium gekennzeichnet ist. Darüber hinaus ist die Wichtigkeit der Anerkennung auch seitens ihres Vorgesetzten zu betonen, wodurch sie sich mit ihrer Rolle als Sprachlehrerin besser identifizieren konnte (vgl. I3: 141-150).

#### *4.4.3 Reflexion auf die eigene Rolle als DaF/DaZ-Lehrkraft*

Eine weitere Kategorie, die sich aus den Interviews ergibt, stellt die Reflexion der befragten Lehrkräfte auf die eigene Position als Lehrkraft dar. Die Reflexion hat bei den Interviewpartner\*innen zur Entwicklung neuer Lehrprinzipien geführt. Insbesondere lässt sich den Daten entnehmen, dass die Funktion als Sprach- und Kulturvermittler\*innen reflektiert wird. Samuel weist in Interview 2 darauf hin, dass er nicht immer eine Antwort auf alle Fragen der TN direkt liefern muss, da er selbst kein „allwissende“ ist (I2: 547). Alles zu wissen gehört nicht zu seiner Rolle als DaF/DaZ-Lehrkraft, sondern die Unterstützung der Kursteilnehmenden während des Lernprozesses wird als das Hauptziel seiner Arbeit beschrieben:

Ausschnitt aus Interview 2

[528]

IP [v] ich bin nicht derjenige der alles weiß wissen MUSS (.) das ist nicht meine rolle (.) als

[529]

IP [v] lehrer eheh sondern (.) derjenige der (.) die den die den teilnehmenden hilft (.) zu

[530]

IP [v] wissen (.) eheheh (.) ob das wissen von mir kommt (.) ob das von anderen quellen

[531]

IP [v] kommt spielt das keine rolle (-) ich eheh eheh eheh (.) ja (.) also (-- )äm (-- ) ja wenn (.)

Dieser Aspekt der Reflexion auf die eigene Rolle als Sprachlehrer beeinflusst den Umgang mit seinen sprachlichen Schwierigkeiten im Unterricht als NNS. Auch wenn er Fehler im Deutschkurs macht oder die Bedeutung eines Wortes nicht kennt, stellt er seine Kompetenzen als DaF/DaZ-Lehrkraft nicht in Frage. In der Tat will der Interviewpartner erreichen, dass die Kursteilnehmenden selbst lernen, mit Schwierigkeiten in der Fremdsprache umzugehen und das eigene Nicht-Wissen als Teil des Lernprozesses zu akzeptieren (vgl. I2: 453-465). Das Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch oder die Internet-Recherche zu unbekanntem landeskundlichen Themen werden von Samuel als Lernstrategien im Unterricht offen und nicht als Schwäche ausgelegt (vgl. I2: 453-465; 557-560).

Vor allem, wenn es um Landeskunde geht, kann es vorkommen, dass sich Samuel mit bestimmten Themen nicht gut auskennt. Er motiviert jedoch die Kursteilnehmenden, auf das eigene Wissen im Unterricht zurückzugreifen:

Ausschnitt aus Interview 2

[526]

IP [v] -) ja ich lasse mich auch mal (-- ) ja von teilnehmenden also in dem äh also öh

[527]

IP [v] diesbezüglich auch (.) informieren (-) und dass es für mich kein problem ist (1.2) denn

Der Erwerb neuen Wissens stellt für Samuel das Hauptziel des Unterrichts dar. Es ist jedoch nicht wichtig, ob das Wissen von ihm, von anderen Teilnehmenden oder von Internetquellen stammt. Er versucht, die Lernenden beim Lernprozess zu unterstützen und ihnen die Mittel zur Verfügung zu stellen, um sich in der Fremdsprache zu verbessern und die eigenen Ziele zu erreichen.

Bei der Behandlung grammatischer Themen muss die Lehrkraft allerdings das explizite Wissen besitzen und die sprachlichen Phänomene eingehend verstanden haben, um sie den Teilnehmenden vermitteln zu können (vgl. I2: 476-487). Gleichzeitig erklärt Samuel, dass er „kein grammatiklehrer“ und „kein buchkehrer“ ist, vielmehr sieht er sich als „DEutschlehrer“ (I2: 391-392):

Ausschnitt aus Interview 2

[393]

IP [v] ) das heißt (.) das wichtigste für mich ist nicht dass ich das buch (---) ne (-- ) dass ich

[394]

IP [v] dass wir also öh (-) unbedingt das machen (-- ) so wie das im buch steht (1.5) äm (2.0)

[395]

IP [v] die berücksichtigung meiner mein meiner teilnehmer hilft mir dann (-- ) also öh (.) öh

[396]

IP [v] auch zu sagen ok (-- ) vielleicht mach das nicht (-) lieber müsste ich (---) eher (.) das

[397]

IP [v] was anderes machen damit (.) wir das gelich (.) viel erreichen (-- ) weil ich das gefühl

Die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lernenden liegt den Prinzipien seiner Rolle als DaF/DaZ-Lehrer zugrunde. Dadurch kann er die passenden Themen und Lernschritte festlegen, die am besten zu den jeweiligen Lerngruppen passen, und muss keinen standardisierten Lehrplan einsetzen, wie es im Lehrbuch vorgeschlagen wird.

Außerdem geht aus Interview 2 hervor, dass die tiefgreifende Reflexion von Samuel auf die eigene Rolle als Sprach- und Kulturvermittler und die eigene Funktion im Lernprozess der Kursteilnehmenden durch die eigene Forschung und die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur unterstützt wurde (vgl. I2: 322-328)<sup>14</sup>.

Auch in Interviews 3 wird deutlich, dass die befragte Lehrkraft die eigenen Kompetenzen aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten nicht in Frage stellt. Wird im Sprachkurs eine Frage gestellt, auf die sie nicht antworten kann, geht sie mit dem eigenen Nicht-Wissen offen um und versucht, eine Antwort auf die Frage in der nächsten Sitzung zu liefern (vgl. I3: 219-225). Darüber hinaus weist sie darauf hin, dass die Kursteilnehmenden in solchen Situationen ihr fehlendes Wissen akzeptieren und sich davon nicht irritieren lassen:

Ausschnitt aus Interview 3

[225]

IP [v] meine kollegen (.) ok? (-) so und\_öh die meistens sag ok in ordnung (-) und die haben

[226]

IP [v] mich nicht mal böse geguckt so frau mia (.) das können sie nicht öh mal beantworten

[227]

I [v] ok  
IP [v] wie können sie überhaupt eine lehrerin sein? (.) oder so öh (.) überhaupt gar nicht

Die Tatsache, dass sich die Interviewpartnerin eine fiktive Unterrichtssituation vorstellt, in der ihre Rolle als Lehrkraft aufgrund ihres Nicht-Wissens von den Lernenden in Frage gestellt wird, zeigt, dass Mia ursprünglich eine gewisse Angst vor der Wahrnehmung seitens der TN spürte.

<sup>14</sup> Samuel untersuchte selbst die Rolle des Sprach- und Kulturvermittlers im DaF/DaZ-Unterricht im Rahmen seiner Dissertation. Dies erklärt die tiefgründige Auseinandersetzung des Befragten, die in Interview 2 zum Ausdruck kommt. Tatsächlich wird bei Mia und Edin nicht explizit auf das Thema Reflexion hingewiesen, obwohl beide indirekte Informationen zu diesem Thema geliefert haben

Dies wird durch den Versuch der befragten Lehrkraft bestätigt, die eigene Unsicherheit anhand einer detaillierten Unterrichtsvorbereitung und die im Vorfeld vorbereiteten Antworten auf mögliche Fragen der Lernenden zu überwinden (vgl. I3: 390-395). Der eigene hohe Anspruch hinsichtlich der eigenen sprachlichen Kompetenzen verursachte also Mias Unsicherheit zu Beginn ihrer Erfahrung als Sprachlehrerin. Die positiven Reaktionen der Lernenden auf Wissenslücken brachten Mia dazu, auf die eigene Rolle als Sprachvermittlerin zu reflektieren und mit dem eigenen Nicht-Wissen im Kurs offen umzugehen.

#### 4.4.4 Kontextualisierung der Lerngruppe

Die Praxiserfahrung einer DaF/DaZ-Lehrkraft fördert nicht nur die Entwicklung der eigenen Lehrmethoden, sondern auch für das Erkennen des Kontexts, in dem der Unterricht stattfindet. Die Kontextualisierung der Lerngruppe stellt also einen Faktor dar, der den Lehrprinzipien der befragten Lehrkräfte zugrunde liegt. Die Interviewpartner\*innen konnten die Unterschiede zwischen den Lehrkontexten anhand der Praxiserfahrung in verschiedenen Arbeitsumfeldern wahrnehmen (vgl. I1: 419-421). Das Kennenlernen von Arbeitskontexten wie universitäre Deutschkurse und Integrationskurse an privaten Sprachschulen halfen Edin „zwei verschiedene (-) <<lachend> welten“ voneinander zu trennen (I1: 408). Darüber hinaus konnte er auch Unterschiede innerhalb der gleichen Institution feststellen. Er weist beispielsweise darauf hin, dass im universitären Bereich die Promovierenden viel Wert auf die „kommunikative fähigkeit“ und auf „die lernfortschritte insgesamt“ legen, während die Erasmus-Studierenden eher danach streben, eine gute Note für den Deutschkurs zu erhalten (I1: 410-416).

Die Erkennung des Arbeitskontexts führt also dazu, die eigenen Lehrprinzipien und Lehrmethoden je nach Lerngruppe und Lehrkontext anzupassen. Trotz der positiven Erfahrungen von Samuel als DaF/DaZ-Lehrkraft begegnete er einigen Schwierigkeiten, als er zum ersten Mal einen Alphabetisierungskurs anbot, da „das (.) publikum für mich total also also weil die teilnehmenden für mich total NEU (---) öh öh waren“ (I2: 282-285). Während ihm das Lehrsetting im universitären Bereich durch seine Erfahrungen als DaF-Lehrer in Kamerun bekannt war, musste er sich bei der Leitung von Alphabetisierungskursen mit einem neuen Arbeitsbereich auseinandersetzen:

Ausschnitt aus Interview 2

[287]

IP [v] (.) leuten die wirklich lernungewohnt (-- ) sind (---) und öh (-- ) einiges was (.) ich (-)

[288]

IP [v] bisHER (1.0) also öh (---) mit der (-- ) öh mit der linken hand machte (-) öh (.) also (.)

[289]

IP [v] waren nicht mehr (1.0) öh also konnte nicht mehr funktionieren wie es bisher

[290]

IP [v] funktioniert hatte (1.0) und da (.) musste ICH mich selber in frage stellen (.) und noch

[291]

IP [v] wirklich öh (1.0) also (.) die gruppe noch (-- ) öh besser (-) in blick (-) nehmen und öh

[292]

IP [v] (.) mal schauen wie man (-) also wo woran es liegt dass es (.) einiges nicht funktioniert

Das Auftreten von Problemen bei der Gestaltung des Unterrichts mit lernungewohnten Teilnehmenden führte dazu, dass Samuel die eigenen Prinzipien als DaF/DaZ-Lehrer in Frage stellte. Dies wurde jedoch vom Interviewpartner als eine Chance wahrgenommen, um über die eigenen Lehrprinzipien in Bezug auf den Arbeitskontext zu reflektieren. Die bereits durch Erfahrungen im universitären Bereich konzipierten Lehrprinzipien und Lehrmethoden funktionierten in dem neuen Arbeitskontext nicht mehr und mussten deswegen an die neue Lerngruppe angepasst werden.

Eine zusätzliche Herausforderung zeigte sich durch die Heterogenität der Lerngruppen, die nicht nur durch verschiedene Herkunftsländer, sondern auch durch unterschiedliche Alter und Bildungsniveaus gekennzeichnet war (vgl. I2: 347-358). Aus diesem Grund musste Samuel sein Unterrichtskonzept umstrukturieren, um mit der Heterogenität von Alphabetisierungskursen umzugehen (vgl. I2: 299-301). Allerdings nimmt der Interviewpartner die Arbeit mit lernungewohnten Teilnehmenden als eine positive Herausforderung wahr, mit der er sich als Lehrkraft weiterentwickeln kann. Er möchte nicht, dass sein Job „monoton“ wird und deswegen: „arbeite ich lieber mit leuten die (1.0) lernungewohnt sind“ (I2: 276-279). An dieser Stelle lässt sich feststellen, dass die Kontextualisierung der Lerngruppe eine wichtige Rolle zur Bildung der eigenen teacher identity spielt.

Auch Mia konnte durch ihre Erfahrung an einem Gymnasium und an einer Universität die Unterschiede zwischen den Arbeitskontexten wahrnehmen. Diese beeinflussten ihre Rolle als Lehrerin und ihren Umgang mit den Lernenden. Im Rahmen der DaZ-Kurse in einem Gymnasium erfüllte sie auch eine Art Mutterrolle gegenüber den chinesischen Schüler\*innen, die sie jedoch als sehr anstrengend empfand (vgl. I3: 240-246). Im Gegensatz dazu konnte sie sich im Rahmen der universitären DaF-Kurse mit den Teilnehmenden auf einem höheren kognitiven Niveau auseinandersetzen und das selbständige Lernen der Teilnehmenden fördern (vgl. I3: 251-264). Laut der Daten bevorzugt Mia die Arbeit mit Studierenden, denn „sie stellen auch ganz intelligente fragen“ und diese Herausforderung hat ihr „viel viel spaß gemacht“ (I3: 255-256). Wenn sie rückblickend an ihre Kurse an der Universität denkt, zeigt sie eine große Zufriedenheit, was die Arbeit mit den Studierenden angeht: „ich bin positiv sehr positiv (.) überrascht (.) und ich bin sehr zufrieden mit den (-) lernenden“ (I3: 262-263).

#### *4.4.5 Kulturspezifische Lehrmethoden*

Aus den Daten geht hervor, dass die Kenntnisse über kulturspezifische Lehrmethoden seitens der Interviewpartner\*innen einen wichtigen Einflussfaktor für die eigenen Lehrprinzipien darstellen. Die befragten Lehrkräfte sind mit der Lehrkultur aus dem jeweiligen Herkunftsland aufgewachsen und mussten sich spätestens während des Studiums mit der deutschen Lehrkultur auseinandersetzen.

Edin kam während des Studiums in Bosnien nur mit der Lehrkultur aus dem Herkunftsland in Kontakt, die vor allem durch den „frontalen unterricht“ geprägt ist (I1: 226-230). Erst im Rahmen seines Praktikums in Deutschland wurde ihm bewusst, dass der deutsche Unterricht „viel interaktiver gestaltet (-) öh wird“ (I1: 231). Durch den Vergleich zwischen den zwei Lehrkulturen konnte Edin feststellen, dass „sowohl als lehrkraft (-) als auch als öh teilnehmerin (-) sich öh (-) frei fühlt (-) freier ist im unterricht“ (I1: 232-233). Die Aneignung der deutschen Lehrkultur hatte einen „positiven einfluss“ auf die Entwicklung seiner Lehrprinzipien und half ihm dabei, „sich selbst da (-) als lehrkraft (-) öh (-) zu sehen“ (I1: 236-237). Im Laufe seiner Erfahrung als DaF/DaZ-Lehrkraft ist Edin aufgefallen, dass das Herkunftsland der Kursteilnehmenden eine wesentliche Rolle bei der Frage spielt, ob sie mit bestimmten Lehrmethoden klarkommen oder nicht. Beispielsweise bevorzugen Lernende aus China den frontalen Unterricht, denn „die wollen also die lernen viel auswendig wollen viel schwarz (---) weiß sehen“ (I1: 348-349), während Lernende „aus öh (1.5) europäischen ländern spanien italien auch (-) versuchen die sachen auch (-) öh (--) äm auf einer logischen art und weise öh (-) zu erschließen“ (I1: 350- 352).

Dieser Aspekt wird auch von Mia erwähnt, die selbst in einem Land aufgewachsen ist, wo die chinesische Lehrkultur sehr prägend ist. Sie weist in Interview 3 darauf hin, dass ihre Lehrmethoden im Rahmen der DaZ-Kurse für chinesische Schüler\*innen in einem deutschen Gymnasium „sehr (.) chinesisch“ waren, da sie zu dem Zeitpunkt noch keine deutsche Ausbildung als DaF/DaZ-Lehrerin erworben hatte (I3: 177). Rückblickend kann sie jedoch feststellen, dass die Schüler\*innen mit ihren Methoden zurechtkamen, denn „sie haben verstanden was ich von denen verlange“ (I3: 182-183). Im Gegensatz dazu schätzte sie die Methoden, die von ihren deutschen Kolleg\*innen eingesetzt wurden, für die chinesische Schüler\*innen als „verwirrend“ ein (I3: 476), denn:

Ausschnitt aus Interview 3

[189]

IP [v] (--) mag (.) mögen die chinesischen schülern (--) sie mögen es wenn (.) wenn (.) wenn

[190]

IP [v] (.) öh jemand ihnen was (--) sagt und sagt das ist so richtig (.) akzeptiert das einfach (-

[191]

IP [v] ) ihr könnt immer nachfragen (-) aber öh (-) hier wird so gemacht ja und\_öh (---) ja (--)

Zusammenfassend lässt sich anhand der Interviews sagen, dass die Lehrkultur der Kursteilnehmenden bei der Gestaltung des Unterrichts beachtet werden soll, um den Teilnehmenden die Inhalte durch die passenden Lehrmethoden zu vermitteln. Die befragten Lehrkräfte scheinen besonders sensibel zu sein, was die Erkennung von Unterschieden zwischen den Lehrkulturen betrifft, da sie selbst mit einer anderen Lehrkultur aufgewachsen sind und erst zu einem späteren Zeitpunkt ihrer akademischen und beruflichen Karriere die deutsche Lehrkultur kennenlernen durften.

#### 4.4.6 Feedbacks der Lernenden

Besonders wichtig für die befragten Lehrkräfte scheinen die Rückmeldungen zu sein, die sie von den Teilnehmenden in Bezug auf den Unterricht bzw. auf die verwendeten Lehrmethoden erhalten. Diese beeinflussen sowohl die Selbstwahrnehmung der Interviewpartner\*innen als DaF/DaZ-Lehrkraft als auch die eigenen Lehrprinzipien. In Interview 2 thematisiert Samuel sein Bedürfnis nach Feedback der Kursteilnehmenden, um über die eigenen Lehrmethoden zu

reflektieren und eventuell einige Aspekte des Unterrichts anzupassen (vgl. I2: 567-572). Die Teilnehmenden werden jedoch nicht nur am Ende eines Kurses zu einem Feedback aufgefordert, sondern auch „während also der verschiedenen sitzungen“ (I2: 570-571).

Einen ähnlichen Umgang mit den Feedbacks der Lernenden beschreibt Mia in Interview 3. Sie freut sich über die Rückmeldung der Kursteilnehmenden in Bezug auf die verwendeten Lehrmethoden, auch wenn diese nicht positiv sind (vgl. I3: 423-427). Sie akzeptiert die Kritik ihrer Lernenden und sieht sich selbst als DaF/DaZ-Lehrerin in einem Lernprozess, in dem sie ihre eigenen Lehrprinzipien und -methoden weiterentwickeln und verbessern kann (vgl. I3: 427-436).

Wenn es jedoch um die Einstellung der Kursteilnehmenden gegenüber der Rolle der Interviewpartner\*innen als nicht-muttersprachliche DaF/DaZ-Lehrkräfte geht, weist Samuel darauf hin, dass seine *non-nativeness* keine wichtige Rolle für die Teilnehmenden spielt:

Ausschnitt aus Interview 2

[573]

IP [v] (2.0) also und generell (.) öh (2.0) spielt die tatsache dass ich (---) nicht

[574]

IP [v] muttersprachler bin (---) keine große rolle (1.0) wichtig ist (.) WIE ich dann meinen

[575]

IP [v] unterricht mache (2.2) ob ich ob die teilnehmer (.) also damit zufrieden sind (1.2) öh

[576]

IP [v] mit der art und weise wie wir gearbeitet haben (2.0) und\_äh (.) das ist also (-) (-- ) sehr

[577]

IP [v] selten öh (-) erwähnt jemand (-) die tatsache dass ich (-) also nicht muttersprachler bin

[578]

IP [v] (1.5) vor allem kommen (.) öh immer (.) öh rückmeldungen in bezug auf die art und

[579]

IP [v] weise (.) WIE wir den unterricht gemacht haben (2.5) und\_äh (3.5) das sind meistens (

[580]

IP [v] --) öh (.) positive rückmeldungen (-- weil (1.5) bestimmte (.) prinzipien (-) zum mal

Anhand dieses Interviewausschnitts lässt sich sagen, dass die *non-nativeness* der Lehrkraft kein entscheidendes Kriterium für die Bewertung eines Kurses seitens der Lernenden darstellt. Viel wichtiger scheinen die verwendeten Lehrmethoden und die Gestaltung des Unterrichts zu sein, die von den Kursteilnehmenden in Feedbacks beurteilt werden. Dies heißt allerdings nicht, dass die *non-nativeness* einer Lehrkraft keine wichtige Rolle für den DaF/DaZ-Unterricht spielt. Samuel weist an vielen anderen Stellen des Interviews darauf hin, dass sie den Unterricht auf unterschiedliche Art und Weise beeinflusst (vgl. 4.2). Die positiven Rückmeldungen der Teilnehmenden bezüglich seiner Lehrmethoden halfen ihm jedoch dabei, die eigenen Lehrprinzipien auszubilden, bzw. zu festigen. Die Tatsache, dass er selbst kein Muttersprachler ist, wurde von den Lernenden selten als Bewertungskriterium, zumindest offen, angesprochen.

Im Gegensatz dazu zeigt Mia eine gewisse Anspannung in Bezug auf die Wahrnehmung ihrer Rolle als nicht-muttersprachliche Lehrkraft durch die Lernenden. Einerseits fragt sie sich selbst zu Beginn eines Kurses, wie die Kursteilnehmenden sie als nicht-muttersprachliche Lehrkraft wahrnehmen werden:

Ausschnitt aus Interview 3

[442]

IP [v] gedacht (-) öh (.) meine erste frage ist immer (-- äm (1.0) wahrscheinlich denken die

[443]

IP [v] lernenden (---) wieso kommt nicht eine (.) muttersprachliche (.) oder (.) ja (.) öh

[444]

IP [v] erstsprachler (.) als lehrerin bei uns öh öh (.) im kurs und nicht (.) wieso kommt

Andererseits versucht sie positiv zu bleiben und daran zu denken, dass viele Teilnehmende sie als ein Vorbild wahrnehmen, da sie die deutsche Sprache beherrscht und nun in der Lage ist, anderen nicht-Muttersprachler\*innen in dieser Sprache zu unterrichten:

Ausschnitt aus Interview 3

[448]

IP [v] immer (.) öh (--) muss man positiv denken in sinne von viele (-) viele denken auch

[449]

IP [v] WOW (.) die steht vorne oder der steht vorne und wir uns eine (-) FREMD (.)

[450]

IP [v] SPRACHE (-) unte öh lehren und (.) diese sprache ist selbst für die lehrperson auch (.)

[451]

IP [v] FREMD (.) <<lachend> in sinne von> fremd (.) und (-) und (--) sie hat das geschafft

## 5. Diskussion

Im Folgend werden die zentralen Ergebnisse distinktiv betrachtet und weiter diskutiert. Hierzu sollen relevante Aspekte in einen Gesamtkontext und mit anderen empirischen Befunden in einen Zusammenhang gebracht werden. Zuletzt werden die erreichten Ziele und die Limitationen der vorliegenden Studie sowie Ausblicke für weitere empirischen Studien darlegt.

### 5.1 Überblick der Ergebnisse

Hinsichtlich der in Kapitel (4) dargestellten Ergebnisse werden in diesem Abschnitt die einzelnen Kategorien zusammengefasst und vor dem Hintergrund der Fragestellung diskutiert. Der Zusammenhang zwischen der eigenen Erfahrung als Deutschlernende, die ausschließlich für>NNLTs vorhanden ist, der Erfahrung als DaF/Germanistik Student\*in und der LTI der

Untersuchungsteilnehmenden wurde aufgegriffen. Außerdem haben alle Interviewpartner\*innen eine langjährige Praxiserfahrung auf, sodass auch die Entwicklung der eigenen LTI nach dem Studienabschluss untersucht wurde. Dies ermöglichte, die Strategien der Befragten zum Umgang mit der eigenen Rolle als NNLT und zur Wahrnehmung der eigenen Stärken aufzudecken.

#### *Von DaF-Lernenden zu DaF-Lehrenden*

Obwohl die Faktoren, die zur Aufnahme einer Karriere als DaF/DaZ-Lehrkraft geführt haben, stark von den persönlichen Erfahrungen der Befragten abhängen, ergeben sich aus den Daten auch Gemeinsamkeiten. Das positive Selbstbild, das im Rahmen der Erfahrung als Deutschlernende im Herkunftsland entwickelt wurde, beeinflusste die Zukunftsvorstellung der befragten Lehrkräfte und führte somit zur Aufnahme eines DaF/Germanistik-Studiums. (vgl. 4.1). Die Möglichkeit, nach Deutschland zu kommen und einen deutschen Studienabschluss zu erhalten, bedeutete für die Interviewpartner\*innen aufgrund des unsicheren Arbeitskontexts in den Herkunftsländern eine bessere Zukunftsaussicht. Des Weiteren spielten die Auslandserfahrungen eine entscheidende Rolle zur Verbesserung der eigenen Sprachkenntnisse und führten zur Steigerung der eigenen Motivation zum Weiterlernen der deutschen Sprache (vgl. ebd.). Dieser Aspekt wird auch in der quantitativen Studie von Wang und Hui (2014) bestätigt. NNESTs, die an einem Auslandsaufenthalt in einem englischsprachigen Land (3 bis 12 Monate) teilgenommen haben, zeigten eine größeres Selbstbewusstsein bei der Vermittlung der englischen Sprache.

Durch den Identitätswechsel von Deutschlernenden im Herkunftsland zu DaF/Germanistik-Studierenden im Deutschland gerieten die Interviewpartner\*innen in einen Konflikt mit den eigenen Identitäten. Der unmittelbare Vergleich mit den Nicht-Muttersprachlehr\*innen im Studium erhöht die Ansprüche an die eigenen Sprachkenntnisse und scheint demnach einen Wendepunkt in der bisher positiven Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen darzustellen (vgl. Park 2012: 136-137). Die ersten Praxiserfahrungen und das positive Feedback von außen bezüglich der eigenen Leistungen können die eigene LTI wieder auf ein stabiles positives Niveau bringen (vgl. ebd.: 140). Die Praxiserfahrungen werden als der entscheidende Moment von den Interviewpartner\*innen dargelegt, in dem sie sich selbst in der Rolle als Lehrkraft wahrnehmen und die eigenen Ängste als nicht-muttersprachliche DaF/DaZ-Lehrkräfte abbauen konnten (vgl. 4.1). Somit handelt es sich hier um ein relevantes überindividuelles Phänomen, nämlich die Aushandlung von *imagined identities* (während des Studiums) und *practiced identities* (durch die Praxiserfahrung) (vgl. Xu 2012).

### *Wahrnehmung der eigenen Stärken*

Die Wahrnehmung der eigenen Stärken ist eine wichtige Kategorie bei der Bildung der eigenen LTI. Die befragten Lehrkräfte nehmen einige Aspekte der *non-nativeness* als Stärke wahr, die die Arbeit als DaF/DaZ-Lehrer\*innen positiv beeinflussen (vgl. 4.2). Die Erfahrung als Deutschlernende, die interkulturellen Kompetenzen und die Mehrsprachigkeit sind die Hauptkriterien dafür, die *non-nativeness* als nicht-muttersprachliche Lehrkräfte als etwas Positives zu verstehen (vgl. ebd.).

Aus der eigenen Erfahrung als Deutschlernende ergibt sich der empathische Umgang mit dem Lernprozess der Kursteilnehmenden und daraus entsteht die Vorbildfunktion gegenüber der Lerngruppe als erfolgreiche Lernende der Fremdsprache (vgl. 4.2.1). Darüber hinaus meinen die befragten Lehrkräfte selbst verwendete Lernstrategien den Kursteilnehmenden weitergeben und grammatische Phänomene aufgrund des eigenen expliziten Wissens über die Fremdsprache besser als NLTs erklären zu können (vgl. 4.2.1; Medgyes 1992: 346-347). Aufgrund der genannten Vorteile als Nicht-Muttersprachler\*innen sind die Interviewpartner\*innen der Auffassung, dass sie die Schwierigkeiten der Lernenden besser erkennen und den eigenen Unterricht an die Bedürfnisse der Kursteilnehmenden anpassen können. Der explizite Bezug auf die eigenen Vorteile gegenüber Muttersprachlehr\*innen zeigt jedoch ein besonderes Merkmal der Identitätsbildung nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte, nämlich der permanente Vergleich mit NLTs, auch im Laufe der beruflichen Karriere. Die mentale Trennung zwischen NSs und NNs spielt eine wichtige Rolle in der Bildung der LTI nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte. Die meisten Studien zu NLLTs weisen darauf hin, dass die LTI nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte im Zielsprachenland stärker als im Herkunftsland unter dem Vergleich mit NLTs leidet (vgl. Butler 2007a; Dogancay-Aktuna 2008). Jedoch zeigen die Interviewpartner\*innen dieser Studie einen positiven Umgang mit der eigenen *non-nativeness* trotz der langjährigen Arbeitstätigkeit im Zielland.

Darüber hinaus mussten die Befragten nicht nur die Fremdsprache Deutsch lernen, sondern sich auch in einem fremden Land einleben und integrieren. Die Integrationserfahrung prägt die Entwicklung der Identität der Interviewpartner\*innen als Kulturvermittler\*innen. Der mit den Kursteilnehmenden geteilte Fremdblick auf die deutsche Kultur wird von den Interviewpartner\*innen dieser Studie als eine Stärke wahrgenommen (vgl. Hinkel 2001). Das Einbeziehen der Integrationserfahrung und der Wahrnehmung fremdkultureller Themen helfen den Lernenden, landeskundliche Phänomene besser zu verstehen und sich im Unterricht bei der Durchführung von Schreib- und Sprechaufgaben freier zu fühlen (vgl. 4.2.3). Ghanem (2015)

erklärt, dass NNLTs aufgrund ihrer *non-nativeness* die eigene Legitimität als Vermittler\*innen der deutschen Kultur in Frage stellen. Darüber hinaus fühlten sich die befragten NNLTs auf einer theoretischen Ebene nicht gut genug vorbereitet, um landeskundliche Inhalte zu vermitteln. Bei einem Vergleich der zwei Studien muss betont werden, dass die Interviewpartner\*innen von Ghanem (2015) maximal ein Jahr in Deutschland verbrachten und zum Zeitpunkt der Interviews in ihrem Heimatland (USA) als DaF-Lehrer\*innen tätig waren. Die befragten Lehrkräfte der vorliegenden Studie lebten zum Zeitpunkt des Interviews schon seit mehreren Jahren (keine genaue Angabe dazu) in Deutschland und wiesen eine langjährige Arbeitserfahrung an deutschen Sprachschulen und Universitäten auf. Demzufolge lässt sich schlussfolgern, dass eine langjährige Auslandserfahrung die NNLTs dabei unterstützt, sich mit landeskundlichen Themen eingehender auseinanderzusetzen und die eigene Integrationserfahrung als Stärke wahrzunehmen, da sie den TN im Zielland beim Integrationsprozess helfen können (vgl. 4.2.3). Durch die im Rahmen des DaF-Studiums in Deutschland erworbenen Kompetenzen als Kulturvermittler\*innen können die befragten Lehrkräfte bestimmte Strategien zum Umgang mit der Interkulturalität der Lerngruppe einsetzen. Der Fokus liegt nicht nur auf der deutschen Kultur, sondern auch auf dem Vergleich zwischen landeskundlichen Aspekten aus den Herkunftsländern und der Fremdkultur, um diese tiefgründig verstehen zu können.

Zuletzt ergibt sich aus den Daten, dass auch die Mehrsprachigkeit der befragten NNLTs der Bildung einer positiven LTI dient, wenn diese für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen an deutschen Sprachschulen und Universitäten als Stärke wahrgenommen wird (vgl. 4.2.2). Das Beherrschen mehrerer Sprachen und die Wahrnehmung des Deutschen als Referenzsprache führt dazu, dass die Lehrkräfte sprachübergreifende Unterschiede und Ähnlichkeiten zur Zielsprache Deutsch erkennen und diese zur Vermittlung grammatischer Phänomene oder zur Erklärung neuer Vokabeln anwenden können (vgl. 4.2.2; Ellis 2002: 100-101). Darüber hinaus stellt die Mehrsprachigkeit der TN eine Ressource zum Lernen der deutschen Sprache dar, nur wenn die Lehrkraft die TN auffordert, über die eigene(n) Erstsprache(n) und die bereits erworbenen Fremdsprachen zu reflektieren. Dadurch können die TN sprachübergreifende Aspekte zur Erleichterung des Lernprozesses entdecken und bereits für andere Fremdsprachen verwendete Lernstrategien zum Erwerb des Deutschen erneut anwenden. Zuletzt können innerhalb heterogener Lerngruppen Binnendifferenzierungen nach den Erstsprachen der TN vorgenommen werden, sodass sie sich bei der Durchführung von Grammatikübungen gegenseitig unterstützen können (vgl. 4.2.2).

### *Wahrnehmung der eigenen Sprachkenntnisse*

Die *language proficiency* nicht-muttersprachlicher Sprachlehrer\*innen wird in den meisten Studien zu NNESTs thematisiert. Obwohl es einander widersprechende Ergebnisse in den durchgeführten Studien gibt, lässt sich festhalten, dass die Wahrnehmung der Sprachkenntnisse seitens nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte für die Bildung der LTI sehr wichtig ist (vgl. 4.3). Beispielsweise zeigt Dogancay-Aktuna (2008), dass die Sprachkenntnisse in der Fremdsprache im Unterricht kein Hindernis darstellen. Andererseits lassen andere Studien vermuten, dass sich NNLTs aufgrund ihrer Sprachkenntnisse unsicher fühlen und ihr Unterricht dadurch negativ beeinflusst wird (vgl. Reyes & Medgyes 1994; Samimy & Brutt-Griffler 1999). Allgemein scheint es so, dass die sogenannte *native speaker fallacy* die Selbstwahrnehmung der Sprachkenntnisse und dadurch die eigene Rolle als nicht-muttersprachliche Lehrkraft stark beeinflusst bzw. die Grundannahme, dass NSs die einzigen „richtigen“ Sprach- und Kulturvermittler sind, da sie eine Sprache am besten beherrschen können (vgl. Canagarajah 1999). Hinsichtlich der vorliegenden Studie lässt sich sagen, dass ein Interviewpartner die Kompetenzen als DaF/DaZ-Lehrkraft aufgrund der *non-nativeness* während des Studiums in Frage stellte (vgl. 4.3). Erst durch die Praxiserfahrung und die positiven Feedbacks erfahrener Kolleg\*innen konnte er feststellen, dass die eigenen Sprachkenntnisse kein Hindernis für den DaF/DaZ-Unterricht darstellen. Darüber hinaus konnten die Interviewpartner\*innen durch die Reflexion auf die Rolle als Lehrkraft erkennen, dass die Deutschkenntnisse einer Lehrkraft je nach Sprachniveau der Lerngruppe unterschiedlich stark zu gewichten sind. Innerhalb von Alphabetisierungskursen musste Samuel die eigene Sprache vereinfachen, um einen schwierigen Satzbau zu vermeiden und die Kommunikation mit der Lerngruppe zu ermöglichen. Hingegen braucht er ein sicheres Gefühl bei der Vermittlung grammatischer Strukturen bei höheren Niveaustufen, um diese den TN richtig erklären zu können.

Außerdem stellten sich andere Aspekte der Wahrnehmung der eigenen Sprachkenntnisse heraus, die zur Unsicherheit führen können. Einer davon bezieht sich auf die Wahrnehmung des eigenen Akzents in der Fremdsprache. Mia hat aufgrund ihrer Erstsprache Schwierigkeiten bei der Aussprache bestimmter deutscher Laute und fühlt sich deswegen im Unterricht unsicher. Hierbei ist jedoch das Zielland für die Bildung der LTI ausschlaggebend, da die Aussprache muttersprachlicher Kolleg\*innen als das Richtige und der eigene Akzent als das Falsche wahrgenommen werden (vgl. Jenkin 2005). Hingegen sind NNLTs in ihrem Herkunftsland mit dem eigenen Akzent nicht unzufrieden (vgl. Sifakis & Sougari 2005). Die Zugehörigkeit zu der

größeren sozialen Gruppe von NNs in den Herkunftsländern scheint einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der LTI zu haben.

Im Gegensatz dazu fühlt sich die Interviewpartnerin der vorliegenden Studie besonders sicher bei der Vermittlung grammatischer Inhalte, da sie die deutsche Sprache gesteuert gelernt hat und selbst feststellen konnte, dass sie mehr explizites Grammatikwissen im Deutschen als in ihrer Erstsprache besitzt, was durch die Aussagen der befragten NNESTs in Ellis (2002) und in Gonzalez und Jairo (2016) bestätigt wird.

Zuletzt muss darauf hingewiesen werden, dass die Lehrkräfte der vorliegenden Studie allgemein die eigenen Deutschkenntnisse als gut bewerten. Die erforderlichen Sprachkenntnisse einer Lehrkraft für den DaF/DaZ-Unterricht können laut den Untersuchungsteilnehmenden jedoch nicht verallgemeinert werden. Diese werden durch die jeweilige Lerngruppe bestimmt, da eine Lehrkraft ein höheres Sprachniveau als ihre Kursteilnehmenden vorweisen muss (vgl. 4.3).

#### *Entwicklung der eigenen Lehrprinzipien*

Aus der Datenanalyse ergibt sich, dass sich die Prinzipien, die der Entwicklung der LTI dienen, aus mehreren Faktoren im Laufe der Erfahrung als Deutschlernende, DaF-Studierende und DaF/DaZ-Lehrende zusammensetzen (vgl. 4.4). Zunächst scheint ein DaF/Germanistik-Studium in Deutschland einen positiveren Einfluss als ein DaF/Germanistik-Studium im Herkunftsland auf die Lehrprinzipien der Befragten zu haben. Da die Interviewpartner\*innen in Deutschland tätig sind, war für sie besonders wichtig, durch ihre Ausbildung in Deutschland die deutsche Lehrkultur kennenzulernen, um die passenden Lehrmethoden an deutschen Sprachschulen und Universitäten anwenden zu können. Die Interviewpartner\*innen sind mit einer bestimmten Lehrkultur aufgewaschen und konnten sich erst während der Ausbildung oder der Praxiserfahrungen in Deutschland mit der deutschen Lehrkultur auseinandersetzen (vgl. 4.4.5). Aus diesem Grund ist anzunehmen, dass NNLTs die eigenen Lehrprinzipien aus unterschiedlichen Lehrkulturen abgeleitet haben und diese zum Umgang mit kulturspezifischen Lerngruppen einsetzen können (vgl. Ellis 2002: 98).

Die Interviewpartner\*innen konnten erst durch die Praxiserfahrung dem „eigenen weg folgen“, beziehungsweise die eigenen Lehrprinzipien und -methoden ausbilden. Während Orlova (2014) keinen großen Unterschied zwischen den Lehrprinzipien erfahrener und weniger erfahrener NNESTs feststellt, spielt die langjährige Erfahrung der Lehrkräfte der vorliegenden Studie eine

zentrale Rolle für deren Lehrprinzipien, die sich im Laufe der Zeit grundlegend entwickelt haben.

Im Laufe der Praxiserfahrung beeinflusste der Kontakt zu Kolleg\*innen die Lehrprinzipien der Interviewpartner\*innen (vgl. 4.4.2). Durch die positiven Feedbacks, die Edin von erfahrenen Lehrkräften im Rahmen seines Praktikums erhielt, konnte er sich mit der Aufgabe als Lehrkraft identifizieren. Mias Rolle als NNLT wurde von ihren Kolleg\*innen und Vorgesetzten von Anfang an akzeptiert, sodass sie sich in einem deutschen Gymnasium als Teil des DaZ-Teams fühlen konnte. Varghese, Morgan, Johnston und Johnson (2005) weisen darauf hin, dass eine schlechte Erfahrung mit den Mentor\*innen während der Lehrerausbildung zu Unsicherheit und Zweifeln an der eigenen Kompetenz als Lehrkraft führen kann. Die Anerkennung als „kompetente Sprachlehr\*innen“ ist für NNs besonders wichtig, da diese in einen Konflikt mit der eigenen Rolle als Lernende und Lehrende einer Fremdsprache geraten können (vgl. Varghese, Morgan, Johnston & Johnson 2005: 26).

Darüber hinaus lässt sich anhand der Daten annehmen, dass die Reflexion auf die eigene Rolle als Das/DaZ-Lehrkraft die Entwicklung der eigenen Lehrprinzipien stark beeinflusst. Samuel erklärt, dass er nicht immer direkt eine Antwort auf alle Fragen der TN liefern muss, da er „kein allwissende“ ist (4.4.3). Sein Hauptziel als Sprach- und Kulturvermittler liegt darin, die Lernenden zu unterstützen und sie auf dem Weg zu ihren Zielen zu begleiten. Erst durch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Sprachlehrer\*innen konnten die befragten Lehrkräfte mit ihrer *non-nativeness* im Unterricht offen umgehen. Die mit den TN geteilte Rolle als Lernende der deutschen Sprache wird im Unterricht verdeutlicht und dadurch kann eine Vorbildfunktion gegenüber den TN ausgeübt werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nicht nur eine langjährige Praxiserfahrung (vgl. Cheng & Cheng 2012), sondern vor allem die Reflexion auf die Position der Lehrkraft zur Akzeptanz der *non-nativeness* und zur Wahrnehmung der Stärken als NNST führt.

Zuletzt wird in (4.4.6) gezeigt, dass die befragten Lehrkräfte ein starkes Bedürfnis nach Feedbacks aufweisen. Einerseits dienen sowohl positive als auch negative Feedbacks dazu, den eigenen Unterricht zu überdenken und die eigenen Methoden an die Lerngruppe anzupassen. Andererseits helfen die positiven Feedbacks der Lernenden den befragten Lehrkräften, die Unsicherheiten als NNLTs zu überwinden und die Stärken wahrzunehmen.

### *Selbstbewusstsein als DaF/DaZ-Lehrkraft*

Wie bereits in Reves und Medgyes (1994) erwähnt wurde, stellt das Selbstbewusstsein einer nicht-muttersprachlichen Lehrkraft in ihrer Rolle als NNLT die notwendige Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht dar (vgl. Reves & Medgyes 1994: 364). Um dies zu erreichen, müssen die Unterschiede zwischen den Sprachkenntnissen von NNLTs und NLTs sowohl von nicht-muttersprachlichen Lehrkräften als auch von den Institutionen anerkannt und legitimiert werden, sodass NNLTs aufgrund ihrer Kompetenzen als Sprachlehrer\*innen wahrgenommen werden und nicht wegen ihrer *non-nativeness* (vgl. ebd.). Aus der vorliegenden Studie lässt sich schlussfolgern, dass das Bewusstsein der Rolle als DaF/DaZ-Lehrkraft ein wichtiger Faktor bei der Bildung einer positiven LTI ist. Diese wurde von den Interviewpartner\*innen mithilfe der Reflexion auf die eigene Rolle als Lehrkraft aufgebaut. Dadurch konnten die Interviewpartner\*innen die Stärken und Schwächen nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte anerkennen. Sie akzeptieren es, wenn sie als NNLTs im Unterricht auf die eigenen Grenzen stoßen, da ihr Hauptziel als Sprach- und Kulturvermittler\*innen nicht darin liegt, alles zu wissen, sondern die TN im Lernprozess zu unterstützen.

### **5.2 Bezug zur language teacher identity**

In diesem Abschnitt werden die empirischen Befunde der vorliegenden Studie in Bezug auf das in Kapitel (2.3) dargestellte Konzept der *language teacher identity* thematisiert. Wie bereits erwähnt, weist die Definition der LTI nach Barkhuizen und Mendieta (2020) mehrere Aspekte auf, die für die Bildung der professionellen Identität als Sprachlehrer\*innen besonders prägend sind. Hinsichtlich der Ergebnisse dieser Studie lassen sich einige Aspekte der genannten Definition ergänzen, die für die Zielgruppe von NNLTs als relevant erscheinen.

Zunächst muss auf die Kategorie *roles* hingewiesen werden, da Sprechlehrer\*innen mehrere Rollen in Bezug auf die Funktion, die sie im Arbeitsbereich ausüben, besitzen. Über nicht-muttersprachliche Lehrkräfte lässt sich sagen, dass das Zusammenspiel zwischen der Rolle als Lernende und Lehrende einer Fremdsprache die LTI stark beeinflusst (vgl. Schultze 2018: 271-272). Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie lässt sich schlussfolgern, dass den befragten Lehrkräften die Rollen als Lernende/Lehrende bewusst sind und sich diese im eigenen Unterricht widerspiegeln. Die *multiple identities* als NNLT können zur Unsicherheit führen, wenn diese von den Lehrkräften nicht reflektiert werden (Varghese, Morgan, Johnston & Johnson: 2005). Andersherum kann die Reflexion auf die Rollen als Lernende/Lehrende der

deutschen Sprache zur Wahrnehmung der eigenen Stärke als NNLT und zum positiven Umgang mit den eigenen *multiple identities* führen. Diese betreffen nicht nur die Rolle als Lernende der deutschen Sprache, sondern auch die Rolle als ausländische Person, die sich im Zielland integriert und eine fremde Kultur kennengelernt hat.

Die sogenannten *theories* und *beliefs* von Sprachlehrer\*innen stellen eine weitere wichtige Kategorie in der Bildung der LTI dar. Diese beziehen sich auf die Ideen der Lehrkräfte bezüglich des Sprachunterrichts, die in der Zeit von den ersten Erfahrungen als Lernende bis zu der professionellen Ausbildung und zu den Praxiserfahrungen entstanden (vgl. Barkhuizen & Mendieta 2020: 6). Hinsichtlich der Ergebnisse dieser Studie muss darauf hingewiesen werden, dass nicht alle empirischen Befunde bezüglich der Lehrprinzipien der befragten Lehrkräfte unmittelbar mit der *non-nativeness* zusammenhängen (vgl. 4.4). Vor allem lässt sich das Zusammenspiel unterschiedlicher Lehrkulturen der Zielgruppe NNLTs zuordnen. Die befragten Lehrkräfte sind mit der Lehrkultur aus ihrem Herkunftsland aufgewachsen und durften sich erst während des Studiums oder der ersten Arbeitserfahrungen in Deutschland mit der deutschen Lehrkultur auseinandersetzen. Aus diesem Grund können sie auf beide Lehrkulturen je nach Lerngruppe und Lernkontext zurückgreifen.

Außerdem werden die Kategorien *experience* und *history* zur Bildung der LTI beschrieben. Die Ausbildung und die Praxiserfahrung als Sprachlehrer\*innen beeinflussen die Selbstwahrnehmung und die eigene Zukunftsvorstellung (vgl. Barkhuizen & Mendieta 2020: 6). In Bezug auf NNLTs hat sich in dieser Studie herausgestellt, dass das Erhalten von sehr guten Noten in der Schule/im Studium und von Auslandsstipendien aufgrund herausragender Leistungen im Fach Deutsch die Zukunftsvorstellung als DaF/DaZ-Lehrkräfte der Interviewpartner\*innen stark beeinflusste. Außerdem war das DaF/Germanistik-Studium in Deutschland besonders wichtig für die Aneignung der deutschen Lehrkultur. Zuletzt waren die ersten Praxiserfahrungen der „entscheidende Moment“ (3.1.6), in dem sich die NNLTs mit der ihrer Position als Lehrkraft identifizieren und die Unsicherheit wegen ihrer *non-nativeness* überwinden konnten.

Die Kategorie *practice* bezieht sich auf den Beruf der Lehrkraft, der in einem soziokulturellen Kontext ausgeübt wird. Während des sozialen Prozesses von *practice* werden die Identitäten in der sozialen Interaktion verhandelt (vgl. Barkhuizen & Mendieta 2020: 7). In Übereinstimmung mit den empirischen Befunden dieser Studie lässt sich annehmen, dass der Kontakt zu Kolleg\*innen sehr prägend zum Aufbau des Selbstbewusstseins und zum positiven Umgang mit der *non-nativeness* beiträgt (vgl. Varghese, Morgan, Johnston & Johnson: 2005).

Darüber hinaus weisen die befragten Lehrkräfte darauf hin, dass die Feedbacks der Kursteilnehmenden besonders wichtig für die Entwicklung der Lehrprinzipien und -methoden und vor allem zur Überwindung der eigenen Unsicherheiten als NNLTs sind.

## **6. Fazit und Ausblick**

Ziel der vorliegenden empirischen Untersuchung war es, bestimmte Faktoren aufzudecken, die für die Bildung der LTI nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte in Deutschland relevant sind. Hinsichtlich der Ergebnisse lässt sich schlussfolgern, dass die Erfahrung als Deutschlernende und als internationale DaF/Germanistik-Studierende an einer deutschen Universität wesentlich dafür sind, ein positives Selbstbild als Fremdsprachenlehrende aufzubauen.

Nicht-muttersprachliche Lehrkräfte erleben eine besonders sensible Übergangsphase zunächst durch den Identitätswechsel von Deutschlernendem im Herkunftsland zum internationalen Studierenden im Zielland. Nicht nur die sprachlichen Herausforderungen im Rahmen des Studiums und der Vergleich mit NSs, sondern auch die Integrationserfahrung in einer fremden Kultur können zur Unsicherheit führen. Darüber hinaus sind die ersten Praxiserfahrungen ausschlaggebend dafür, die neue Identität als DaF/DaZ-Lehrkraft in einer konkreten beruflichen Situation auszubilden. Das Erleben einer positiven ersten Berufserfahrung setzt die Grundlagen zur Weiterentwicklung einer positiven LTI.

Allerdings gibt es zahlreiche Faktoren, die während der genannten Übergangsphasen die Entwicklung der LTI positiv oder negativ beeinflussen. Diese hängen mit persönlichen Erfahrungen sowie mit den didaktischen, sprachlichen und kulturellen Hintergründen der jeweiligen Lehrkräfte zusammen. Die vorliegende Untersuchung belegt jedoch, dass der Zusammenhang zwischen Reflexion und LTI besonders prägend ist. Die Reflexion nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte auf die Rolle als Sprach- und Kulturvermittler\*innen trägt zur Entwicklung einer positiven LTI bei.

Es sollten also Raum und Zeit zur Aushandlung der eigenen LTI im Rahmen der Lehrerausbildung geschaffen werden. Vor allem als Vor- und Nachbereitungsphase von Praktika im Studium sollte die sprachlern- und berufsbiographische Reflexion nicht-muttersprachlicher Lehrkräfte gefördert werden. Schultze (2018) schlägt vor, dass Erzähl- und Reflexionsangebote im Studium jedoch einen freiwilligen und bewertungsfreien Charakter aufweisen, um eine kontraproduktive Wirkung solcher Veranstaltungen zu vermeiden (vgl. ebd.

282: ff.). Darüber hinaus lässt sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie schlussfolgern, dass auch berufsbegleitende Reflexionsangebote wünschenswert wären. Nach dem Studienabschluss treffen die meisten Lehrkräfte auf viele neuen Herausforderungen in ihrer Rolle als Fremdsprachenlehrende, ohne die eigenen Erfahrungen, Fragen, Unsicherheiten oder Erfolge innerhalb einer Peergruppe aufarbeiten zu können (vgl. De Costa 2015: 145).

In Bezug auf weitere Studien zum Thema der LTI nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte im Zielland lässt sich feststellen, dass die sensiblen Übergangsphasen (Deutschlernende im Herkunftsland, internationale DaF/Germanistik-Studierende im Zielland, Berufserfahrung) stärker zu evaluieren sind, um weitere Aspekte zur Entwicklung der LTI aufdecken zu können. Besonders interessant wäre eine longitudinale Studie, die anhand eines (teil-)narrativen Ansatzes die Entwicklung der professionellen Identität von Nicht-Muttersprachlehr\*innen zu verschiedenen Zeitpunkten dokumentiert und analysiert. Darüber hinaus bietet die vorliegende Studie Anregungen, um die dargestellten Aspekte der LTI nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte aufzugreifen und weiter zu untersuchen.

## Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2017): *Deutsch als Zweitsprache*. 5. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Auswärtiges Amt (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. 2. Auflage. Bonifatius.
- BAMF (2019): *Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (Evlk)“*. Erste Analyse und Erkenntnisse. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- BAMF (2020): *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2020*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Baur, Rupprecht S. (2000): Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache. Felder der Begegnung. In: *Info DaF*, 27 (5), S. 467–482.
- Barkhuizen, Gary & Mendieta, Jenny (2020): Teacher identity and Good Language Teachers. In: Griffiths, Carol (Hg.); Tajeddin, Zia (Hg.): *Lessons from good language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bohnsack, Ralf; Geimer, Alexander & Meuser, Michael (Hg.) (2015): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bracker, Philip Bob & Polizio Daniele (2021): Selbstwahrnehmung Lehrender mit Deutsch L1 oder LX hinsichtlich ihres Verhaltens im DaF-Unterricht. In: *Revista de Germanistica Intercultural*, 28, S. 21-34.
- Braine, George (1999): *Non-Native Educators in English Language Teaching*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Braine, George (2005): *Teaching English to the world: History, curriculum and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Braine, George (2010): *Nonnative speaker English teachers research, pedagogy, and professional growth*. New York: Routledge.
- Butler, Yuko Goto (2007a): Factors associated with the notion that native speakers are the ideal language teachers: An examination of elementary school teachers in Japan. In: *JALT*, 29 (1), S. 7–40.

- Butler, Yuko Goto (2007b): How are non-native English speaking teachers perceived by young learners? In: *TESOL Quarterly*, 41, S. 731–755.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz: Bundesdatenschutzgesetz. Online verfügbar unter [https://www.gesetze-im-internet.de/bdsg\\_2018/](https://www.gesetze-im-internet.de/bdsg_2018/), zuletzt geprüft am 01.05.2021.
- Buzzelli, Cary & Johnson, Bill (2002): *The moral dimensions of teaching: Language, power and culture in classroom interaction*. New York: Routledge Falmer.
- Canagarajah, A. Suresh (1999): Interrogating the "Native Speaker Fallacy": Non-Linguistics Roots, Non-Pedagogical Results. In: George Braine (Hg.): *Non-Native Educators in English Language Teaching*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 77–92.
- Cheng Chiang Chen, Julian & Cheng, Jie (2012): Voices within Nonnative English Teachers: Their Self-Perceptions, Cultural Identity and Teaching Strategies. In: *TESOL Journal* 6 (1), S. 63–81.
- Cheung, Yin Ling & Braine, George (2007): The attitude of university students in Hong Kong towards native and nonnative teachers of English. *RELC Journal*, 38, S. 463–477.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix & Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH; Schöningh.
- Davey, Ronnie (2013): *The professional identity of teacher educators: Career on the cusp ?*. New York: Routledge.
- Davies, Alan (1991): *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.
- Davies, Alan (2004): The Native Speaker in Applied Linguistics. In: Alan Davies und Catherine Elder (Hg.): *The handbook of applied linguistics*. Malden: Blackwell (Blackwell handbooks in linguistics, 17), S. 431–450.
- De Costa, Peter (2015): Tracing reflexivity through a narrative and identity lens. In: Cheung, Yin Ling; Said, Selim Ben & Park, Kwanghyun: *Advances and current trends in language teacher identity research*. New York : Routledge, S. 135–147.

- De Florio-Hansen, Inez & Hu, Adelheid (2003): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH; Schöningh, S. 213–227.
- Diekmann, Andreas (2017): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 11. Aufl., vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Dogancay-Aktuna, Seran (2008): Non-native english speaker educators. A profile from Turkey. In: Dogancay-Aktuna, Seran & Hardman Joel (Hg.): *Global English teaching and teacher education: Praxis and possibility*. Alexandria, VA: TESOL Publications, S. 61–82.
- Dong, Wang & Min Hui (2014): Effects on Study Abroad on EFL Teachers' Self-perceptions. In: *Chines Journal of Applied Linguistics (Quarterly)* 37 (4).
- Ellis, Liz (2002): Teaching from experience: A new perspective on the non-native teacher in adult EFL. In: *Australian Review of Applied Linguistics* 25 (1), S. 71–107.
- Flick, Uwe; v. Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.
- Ghanem, Carla (2015): Teaching in the foreign language classroom: How being a native or non-native speaker of German influences culture teaching. In: *Language teaching research*, 19 (2), S. 169–186.
- Gonzalez, Viafara & Jairo, John (2016): Self-perceived Non-nativeness in Prospective English Teachers' Self-images. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* 16 (3), S. 461–491.
- Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Hinkel, Richard (2001): Sind „native speaker“ wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer? Fremdperspektive in DaF-Unterricht und Auslandgermanistik. In: *Info DaF*, 28 (6), S. 585–599.

- Hopf, Christel (2000): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v. & und Steinke, Ines (Hg.) (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, S. 589–600.
- Inbar-Lourie, Ofra (2005): Mind the gap: Self and perceived native speaker identities of EFL teachers. In: Llurda, Enric (Hg.): *Non-native language teachers. Perceptions, challenges, and contributions to the profession*. New York, NY: Springer, S. 265–289.
- Jenkins, Jennifer (2005): Implementing an International Approach to English Pronunciation: The Role of Teacher Attitudes and Identity. In: *TESOL QUARTERLY* 39 (3).
- Kelch, Ken & Williamson, Eliana Santana (2002): ESL students' attitudes towards native and nonnative-speaking instructors' accents. *The CATESOL Journal*, 14, S. 57–72.
- Khami-Stein, Lia (2004): *Learning and teaching from experience: Perspectives on nonnative English-speaking professionals*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.
- Khami-Stein, Lia (2016): The non-native English speaker teachers in TESOL movement. *ESL Journal Volume*, 70 (2), S. 180–189.
- Khami-Stein, Lia; Aagard, Annette; Ching, Angelica; Paik, Myoung-Soon Ashley & Sasser, Linda (2014): Teaching in K-12 programs: Perceptions of native and NNEST practitioners. In: Khami-Stein, Lia (Hg.): *Learning and teaching from experience: Perspectives on nonnative English-speaking professionals*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press, S. 81– 99.
- Kramsch, Claire (1997): The privilege of the Nonnative Speaker. In: *PMLA* 112 (3), S. 359–369.
- Kramsch, Claire (2013): Afterword. In Norton, Bonny (Hg.): *Identity and language learning: Extending the conversation*. 2. Aufl. Bristol: Multilingual Matters, S. 192–201.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien*. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz (Ciando library).
- Lasagabaster, David & Sierra, Juan Manuel (2002): University students' perceptions of native and non-native speaker teachers of English. *Language Awareness*, 11, S. 132–142.
- Liehr, Harald S. (1994): Muttersprachler als Sprachlehrer: Chancen und Risiken. In: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 27 (2), S. 43–49.
- Llurda, Enric (Hg.) (2005): *Non-native language teachers. Perceptions, challenges, and contributions to the profession*. New York, NY: Springer.

- Mahboob, Ahmar (2004): Native or nonnative: What do students enrolled in an intensive English program think? In: Khami-Stein, Lia (Hg.) (2004): *Learning and teaching from experience: Perspectives on nonnative English-speaking professionals*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press, S. 121–147.
- Martinez Agudo, Juan de Dios (Hg.) (2017): *Native and Non-Native Teachers in English Language Classrooms. Professional Challenges and Teacher Education*. BERLIN: De Gruyter Mouton.
- Medgyes, Peter (1992): Native or nonnative : Who's worth more ?. In: *ELT Journal*, 46 (4), S. 340-349.
- Medgyes, Peter (1994): *The non-native teacher*. London: Macmillan (MEP monographs).
- Medgyes, Peter (2020): Foreword. In: Griffiths, Carol (Hg.); Tajeddin, Zia (Hg.): *Lessons from good language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, S. xxi–xxiv.
- Mempel, Caterina & Mehlhorn, Grit (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH; Schöningh (Utb-studi-e-book, 8541), S. 147–166.
- Misoch, Sabina (2019): *Qualitative Interviews*. 2. Aufl. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Moussu, Lucie & Braine, George (2006): The attitudes of ESL students towards nonnative English language teachers. In: *TESOL Reporter*, 39, S. 33–47.
- Norton, Bonny (2000): *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman.
- Norton, Bonny (2013): *Identity and language learning: Extending the conversation*. 2. Aufl. Bristol: Multilingual Matters.
- Orlova, Natalia (2014): Non-native language teachers' self-perceptions: a beginning vs. experienced teachers' perspectives. In: Christoph Haase und Natalia Orlova (Hg.): *ELT. Harmony and Diversity*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, S. 163–181.
- Paikeday, Thomas M. (1985): *The native speaker is dead! An informal discussion of a linguistic myth with Noam Chomsky and other linguists, philosophers, psychologists, and lexicographers*. Toronto & New York: Paikeday Publishing Inc.

- Park, Gloria (2012): "I Am Never Afraid of Being Recognized as an NNES": One Teacher's Journey in Claiming and Embracing Her Nonnative-Speaker Identity. In: *TESOL QUARTERLY* 46 (1), S. 127–151.
- Phillipson, Robert (1992): *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Rajagopalan, Kanavillil (2005): Non-native speakers teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research. In: Llorca, Enric (Hg.) (2005): *Non-native language teachers. Perceptions, challenges, and contributions to the profession*. New York, NY: Springer.
- Reves, Thea & Medgyes, Peter (1994): The non-native english speaking EFL/ESL teacher's self-image: An international survey. In: *System* 22 (3), S. 353–367.
- Richards, Jack C. (2010): Competence and Performance in Language Teaching. In: *RELC Journal* 41 (2), S. 101–122
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH; Schöningh, S. 15–31.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. 1. Aufl. Tübingen: Narr, S. 155–173.
- Samimy, Keiko K. & Brutt-Griffler, Janina (1999): To Be a Native or Non-Native Speaker: Perceptions of Non-Native Students in a Graduate TESOL Program. In: George Braine (Hg.): *Non-Native Educators in English Language Teaching*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 127–144.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH; Schöningh, S. 33–45.
- Schultze, Karin (2018): *Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen. Theoretische, methodologische und empirische Annäherungen*. Münster: Waxmann.

- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In *Neue Praxis*, 13 (3), S. 283–289.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg R.; Bergmann, Pia; Birkner, Karin et al. (2009): Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (10), S. 353–402.
- Sifakis, Nicos C. & Sougari, Areti-Maria (2005): Pronunciation Issues and EIL Pedagogy in the Periphery: A Survey of Greek State School Teachers' Beliefs. In: *TESOL QUARTERLY* 39 (3), S. 467–488.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübling, Jörg (2014): *Grounded Theory. Zur sozial theoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Tajeddin, Zia & Griffiths, Carol (2020): Good Language Teachers: Past, Present and Future Directions. In: Griffiths, Carol (Hg.); Tajeddin, Zia (Hg.): *Lessons from good language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 298–308.
- Tang, Cecilia (1997): The identity of the nonnative ESL teacher. In *TESOL Quarterly*, 31. S. 577–580.
- Varghese, Manka; Morgan, Brian; Johnston, Bill & Johnson, Kimberly A. (2005): Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. In: *Journal of Language, Identity & Education* 4 (1), S. 21–44.
- Wilkerson, Miranda E. (2010): Identifying Accents in German: A Comparison of Native and Non-Native Listeners. In: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 43 (2), S. 144–153.
- Xu, Hao (2012): Imagined community falling apart: A case study on the transformation of professional identities of novice ESOL teachers in China. In: *TESOL Quarterly*, 50, S. 586–578.

# Anhang

## 1. Einverständniserklärung

Universität Bielefeld

An die Teilnehmenden der Studie *mehrsprachige DaF/DaZ-Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung in Deutschland*.

Forscher: Matteo Tasso

E-Mail: [m.tasso@uni-bielefeld.de](mailto:m.tasso@uni-bielefeld.de)

Bielefeld, 22.02.2021

**Informationen für die Teilnehmende an der Studie „Zur *language teacher identity* nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte in Deutschland“**

### Informationen zum Projekt

Sie haben sich bereit erklärt, sich im Rahmen meiner Abschlussarbeit im Masterstudiengang DaF und Germanistik an der Universität Bielefeld „Zur *language teacher identity* nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte in Deutschland“ interviewen zu lassen. Die Masterarbeit wird von Frau Prof. Dr. Claudia Riemer betreut.

Das Interview zielt auf die Untersuchung der professionellen Identitätsbildungsprozesse nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte, die in Deutschland tätig sind. Der Fokus wird auf die Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte und auf ihre akademischen und beruflichen Erfahrungen gelegt, die zur Bildung der eigenen *language teacher identity* gedient haben.

### Datenerhebung

Grundlage der Masterarbeit sind die mündlichen Daten, die mittels teilnarrativer Interviews erhoben werden. Das Interview wird anhand von Ton- und Videoaufnahmen via Zoom aufgezeichnet.

### Anonymität

Ich anonymisiere, d.h. ich verändere alle Personen-, Städten-, und Institutionsnamen (z.B. Universität, Sprachschulen usw.), damit diese nicht mit den Interviewpartner\*innen in Verbindung gebracht werden können. Alle Altersangaben werden um ein bis zwei Jahre nach unten oder oben verändert.

### Datenschutz und Vertraulichkeit Ihrer Angaben

Die Aufnahmen werden von Matteo Tasso in anonymisierte Transkripte überführt, die dann ausgewertet werden. Die Aufnahmen werden vertraulich behandelt. Zugriff auf die Daten hat nur Matteo Tasso. Eine Weitergabe an Dritte erfolgt nicht. Die Aufnahmen werden spätestens zum Ende der Masterarbeit gelöscht. Die weiteren anonymisierten Daten (Transkripte) müssen nach den Regeln guter wissenschaftlicher Praxis zehn Jahre lang aufbewahrt werden. Die Daten werden ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken im Rahmen der Masterarbeit von Matteo Tasso verwendet und ausgewertet.

**Freiwilligkeit und Widerruf**

Selbstverständlich ist Ihre Teilnahme an der Studie freiwillig. Sie können Ihr Einverständnis, uns die oben beschriebenen Daten zur Verfügung zu stellen, jederzeit und ohne Angabe von Gründen widerrufen. Wenden Sie sich im Falle eines Widerrufs formlos an Matteo Tasso (Kontaktdaten s.o.).

Vielen Dank für Ihre Kooperation!

**Einwilligung**

Sie erklären mit Ihrer Unterschrift, dass Sie die Informationen für Teilnehmende zur Kenntnis genommen haben und mit der Durchführung der oben beschriebenen Datenerhebung und der Verwendung Ihrer Daten einverstanden sind.

Ort, Datum

Unterschrift Teilnehmer\*in

## 2. Leitfaden

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Memos für mögliche Nachfragen - nur, wenn nicht von alleine angesprochen	Konkrete Fragen (an passender Stelle und wenn nicht von alleine angesprochen)	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Teil I  Was hat dich dazu motiviert Deutsch zu lernen und DaF/DaZ-Lehrkraft zu werden?		Was hat dich dazu bewegt, nach Deutschland zu kommen?	Kommst du dazu noch etwas mehr erzählen?  Ich bin mir nicht sicher, ob ich das richtig verstanden habe...  Und dann? Wie ging das weiter?
Teil II  Ausbildung als DaF/DaZ-Lehrkraft in Deutschland (oder Heimatland)	Veränderung der Sprachkenntnisse  Kontakt mit NSs: Freund*innen und Kommiliton*innen  Wahrnehmung der eigenen Sprachkenntnisse  Nutzung der Ausbildung für die Arbeit als DaF-Lehrkraft		
Teil III  Erfahrung als DaF/DaZ-Lehrkraft in Deutschland (von den ersten Erfahrungen bis heute erzählen)	Legitimität der neuen Rolle als Lehrkraft  Welche Rolle hat die Wahrnehmung der eigenen Sprachkenntnisse gespielt und welche Auswirkungen auf den Unterricht  Sicherheit/Unsicherheit mit bestimmten Aspekten der deutschen Sprache und der deutschen Kultur,  Vergleich mit muttersprachlichen Kolleg*innen  Stärke als NNS	Wie fühlst du dich heute als DaF/DaZ-Lehrkraft im Vergleich zu deinen ersten Erfahrungen in Deutschland? Was hat sich verändert?	
Ergänzende Nachfragen		Welche Einstellungen haben deine Studierenden gegenüber deiner Rolle als nicht-muttersprachliche Lehrkraft?  Und deine Kolleg*innen?  Was hast du rückblickend über deine Rolle als nicht-muttersprachliche DaF/DaZ-Lehrkraft gelernt?	

### 3. Interviews

#### Interview I

**Project Name:** Zur *language teacher identity* nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte in Deutschland. Eine qualitative Untersuchung mittels teil-narrativer Interviews.

**Transcription Convention:** GAT 2

**Comment:** Die Transkription von 2:22 bis 46:35 bezieht sich auf das Interview. In den ersten 2:22 Minuten wurde die Aufnahme gestartet und die Technik überprüft, bevor das Interview begonnen wurde. Im Anschlussgespräch wurden weitere Daten erhoben, die für mein Forschungsthema relevant sind. Es wurden allerdings nur die Teile transkribiert, bei denen der Interviewpartner noch einige Aspekte dazu erwähnt hat, die ihm erst im Anschlussgespräch eingefallen sind.

#### Speakertable

##### I

**Sex:** m  
**Languages used:** deu

##### IP

**Sex:** m  
**Languages used:** deu

[17]

12 [02:22.6]

<b>I [v]</b>	nach unten oder nach oben verändert (1.5) genau	äm gut äm (1.0) ich würde
<b>IP [v]</b>	gut	ja

[18]

..

<b>I [v]</b>	dann jetzt mit dem interview anfangen (-- ) und äm meine erste frage (-) äm wäre dann
--------------	---

[19]

..

<b>I [v]</b>	äh was hat dich dazu motiviert deutsch zu lernen (-- ) und daf daz lehrkraft zu werden
--------------	--

[20]

..

<b>I [v]</b>	(1.0) äh du kannst dich erstmal frei fühlen alles zu erzählen (1.0) äm ich halte mich
--------------	---

[21]

..

<b>I [v]</b>	erstmal zurück (-- ) und falls ich irgendwas fragen will dann schreibe ich das auf lass
--------------	---

[22]

..  
**I [v]** dich nicht irritieren (-) wenn ich irgendwas aufschreibe (-) und werde das im

[23]

.. 13 [03:00.1]  
**I [v]** nachhinein nachfragen  
**IP [v]** (1.0) ja äm genau also ich fange vielleicht (-- ) von vorne an äm

[24]

.. 14 [03:11.0]  
**IP [v]** also in der schule hatte ich äm schonmal deutsch gehabt äm (-) und äm da äh hat hat

[25]

..  
**IP [v]** ich d d das hat mich immer irgendwie positiv beeinflusst da ich deutsch ein stück weit

[26]

..  
**IP [v]** ko konnte auch durchs fernseher äh fernsehen gelernt habe (.) und in der schule dann

[27]

..  
**IP [v]** richtig gut war sozusagen und öh und nach der schule (.) habe ich gemerkt ok das ist

[28]

..  
**IP [v]** vielleicht etwas was ich gerne äh fortsetzten äh könnte und äh dann hab ich mich also

[29]

..  
**IP [v]** an der universität (.) äh öh für einen studienplatz um einen studienplatz beworben und

[30]

.. 15 [03:50.2]  
**IP [v]** öh (.) öh um germanistik zu studieren was eigentlich auch <<lachend> ganz gut

[31]

..  
**IP [v]** geklappt hat> (-) und habe dann öh mein öh mein studium öh angefangen (.) und habe

[32]

16 [04:08.4]

**IP [v]** mich dann bald öh auf ein stipendium beworben (1.0) ich weiß jetzt nicht ob ich die

[33]

17 [04:14.4]

**I [v]** äh du kann äh du kannst alles nennen  
**IP [v]** öh namen da nennen darf von den institutionen (unverständlich) also ok

[34]

18 [04:18.1]

**I [v]** weil wie gesagt  
**IP [v]** also dann habe ich um ein x stipendium beworben äh und kam

[35]

**IP [v]** nach deutschland öh un dann hatte ich an der universität y germanistik

[36]

**IP [v]** studiert öh öh und kam dann wieder öh nach öh ja nach zehn monaten glaube ich öh

[37]

**IP [v]** wieder nach öh bosnien wo ich mein germanistik studium abgeschlossen habe (--)

[38]

19 [04:44.2]

**IP [v]** und dann öh sollte es weiter irgendwie gehen und dann habe ich mir überlegt ok

[39]

**IP [v]** vielleicht machs setzt du das irendwie auch fort und machst dein master (.) und öh in

[40]

**IP [v]** der zeit öh gab es auch die möglichkeit sich wieder um <<lachend>ein stipendium zu

[41]

**IP [v]** bewerben> (.) äh und das war ein stipendium von der uni z aus öh das explizit

[42]

IP [v] für öh die länder ex jugoslaviens öh ex jugoslavien länder öh ausgeschrieben wurde

[43]

IP [v] und (xxx) leute aus diesem teil der republiken bewerben konnten und da habe ich den

[44]

IP [v] öh (1.6) öh das stipendium bekommen und auch den studienplatz in (1.0) daf und

[45]

20 [05:34.3]

IP [v] germanistik (-) dazu muss ich aber vielleicht gleich sagen ich wusste in dem moment

[46]

IP [v] nicht ob ich eher daf machen soll o oder äh lieber äh literaturwissenschaft weil äm

[47]

IP [v] (xxx xxx) meines studiums habe ich immer wieder gemerkt ok daf ist das eine was

[48]

21 [05:52.4]

IP [v] mich anzieht aber auch literaturwissenschaft (-- ) und dann habe ich hehe weil ich

[49]

IP [v] mich nicht entscheiden konnte habe ich öh beide masterstudiengänge habe ich dann äh

[50]

IP [v] beidem beide beide master masterstudiengänge einschreiben lassen und öh öh

[51]

22 [06:12.5]

IP [v] schlussendlich öh dann die beiden öh abschlüsse gemacht (2.5) genau äh so jetzt um

[52]

IP [v] das vielleicht noch kurz zusammenzufassen (.) also äm das was mich auf jeden fall äh

[53]

IP [v] bei meiner entscheidung germanistik oder daf daz öh zu studieren zu machen war äh

[54]

IP [v] natürlich auch diese diese permanente äh förderung also sonst hätte ich das natürlich

[55]

IP [v] auch nicht äh äh so einfach geschafft vor allem nicht in <<lachend>bosnien> (2.0) ich

[56]

I [v] ja nee nee alles gut  
IP [v] weiß nicht jetzt wenn du irgendwie fragen hast dann vielleicht (1.0)

[57]

I [v] öh (2.0) äm also du hast öh äm du hast eben äm grade erwähnt dass äm (--) dass eben

[58]

I [v] wegen äm also quasi war das stipendium also quasi ein grund warum was dich dazu

[59]

I [v] bewegt hat nach deutschland zu kommen ok (---)  
IP [v] genau (--) also so sonst hätte ich das

[60]

IP [v] auch nicht öh ich ich hätte (xxx) ja vielleicht mein studium fortgesetzt also mein

[61]

IP [v] master auch in bosnien wahrscheinlich gemacht also (--) zu neunzig prozent (.) das

[62]

IP [v] wäre dann wesentlich schwieriger öh und öh da auf jeden fall wäre es mir (.) aus öh (--

[63]

IP [v] ) also wäre es mir nicht möglich öh nach deutschland zu kommen (-- also vielleicht für

[64]

I [v] ok  
IP [v] ein oder zwei monate irgendwie °h so ein sprachkurs oder ähnliches überlegen aber

[65]

IP [v] jetzt das studium öh hier abzuschließen (.) öh von von meiner heimatland aus wäre öh

[66]

I [v] ok (1.8) äm (.) ja (.) öh also du bist dann eben öh nach  
IP [v] sicherlich nicht möglich (2.0)

[67]

I [v] deutschland gekommen haste dein master in daf öh hier öh angefangen (-- und ich  
IP [v] hm\_hm

[68]

I [v] würde dich gerne fragen kannst du mir öh jetzt von deiner ausbildung als als äh daf

[69]

I [v] daz lehrkraft erzählen  
IP [v] (1.8) äm (-- was die inhalte betrifft jetzt oder eher generell so

[70]

I [v] (0.9) ja da öh allgemein was was du denkst was was was für dich relevant ist von  
IP [v] achso also

[71]

.. 38 [08:21.1] 39 [08:21.5]

**I [v]** deiner ausbildung

**IP [v]** was ich (---) genau was ich besonders gut fand ist das das das öh nicht öh

[72]

**IP [v]** eingleisig war (.) äm was ich damit meine das das jetzt nicht im studium nur äh (.) äh

[73]

**IP [v]** ausschließlich daf daz themen hatten (.) sondern auch diese öh schnittpunkte auch zur

[74]

**IP [v]** kultur und öh (-) öh ja landeskunde (--) und das fand ich besonders interessant da dass

[75]

**IP [v]** man das im rahmen des studiums öh öh verbunden bekommen hat also dass man an

[76]

.. 40 [08:59.9]

**IP [v]** beiden öh öh sozusagen in beiden bereichen öh (---) äm sozusagen in beiden bereichen

[77]

**IP [v]** äm (--) leistungen erbringen öh konnte und öh auch dass öh miteinander zu verbinden (

[78]

**IP [v]** --) das war das war für mich auch ganz wichtig auch um meinen zweiten öh öh

[79]

**IP [v]** masterabschluss zu ende zu (-) öh schaffen (--) und hat mich ein stück weit dann auch

[80]

.. 41 [09:28.2]

**I [v]** ja (-) und und wa hatte was hat das äm deine ausbildung äm für dein

**IP [v]** dazu bewegt (2.7)

[81]

42 [09:37.9]

**I [v]** deine spätere arbeit als öh lehrkraft bedeutet

**IP [v]** (2.0) also diese beiden Komponente

[82]

**IP [v]** meinst du (1.0) äh also klar also da äm im daf unterricht ist das natürlich ganz wichtig

[83]

**IP [v]** gewesen äh ist immer noch wichtig da ich immer noch tätig in diesem bereich tätig bin

[84]

**IP [v]** denn es ist so dass äh landeskunde kultur auch öh ein bestandteil des daf unterrichts ist

[85]

43 [10:06.6]

**IP [v]** und dass öh das einfach öh (1.0) öh untrennbar voneinander ist also das wenn ich jetzt

[86]

**IP [v]** öh öh (2.0) literaturthemen öh im unterri im daf unterricht behandle oder (-- ) kultur (-)

[87]

**IP [v]** geschichte öh hätten wir das im studium öh nicht öh (-- ) behandelt ge oder

[88]

**IP [v]** beziehungsweise gehabt wäres wahrscheinlich öh (-) schwieriger damit zu öh zu

[89]

**IP [v]** arbeiten öh zumal die öh themen die öh in den aktuellen themen vorkommen nicht so

[90]

44 [10:45.5]45 [10:45.8]

**I [v]** ok

**IP [v]** äm ja öh also nicht so einfach sind auch äm vom inhalt öh her (-- ) und das hat

[91]

IP [v] sicherlich öh (--) gut getan dass wir dass wir das ja auch ausführlich im öh während

[92]

I [v] hast du hast du  
IP [v] des studiums (-) dass wir uns ausführlich damit befassen konnten (3.0)

[93]

I [v] vielleicht ein beispiel davon also von (xxx)  
IP [v] ja (---) zum beispiel öh (--) ja also wenn

[94]

IP [v] man öh ich nehme jetzt ein beispiel aus einem lehrwerk öh was mir grade einfällt äm

[95]

IP [v] es geht um daf kompakt a eins bis b eins und da taucht ein literaturtext von öh von öh (

[96]

IP [v] ---) öh von vladimir vladimir kaminer (-) öh und öh (--) da geht es natürlich auch um

[97]

IP [v] die kulturelle deutungsmuster und sozusagen äm (---) äm (--) das fremdbild also (--)

[98]

IP [v] das fremdverständnis also wie versteht man die fremde kulturen (-) und so weiter hätten

[99]

IP [v] wir das im studium (-) zum beispiel nicht thematisiert wäre es natürlich (-) schwierig

[100]

IP [v] äh solche themen (-) äh nicht nur (-) im unterricht zu behandeln sondern den den

[101]

IP [v] teilnehmerin und teilnehmern näher zu bringen (--) öh weil der der die lehrkraft die

[102]

IP [v] lehrende muss man das muss das zunächst erstmal öh (-) selbst verstehen können und

[103]

51 [12:08.0]

IP [v] das weiter zu geben (--) und äh das ist was ich meine da gibt es auch (-) äh (-) dem die

[104]

IP [v] wirklich nicht so einfach sind vom inhalt eher und das ist zum beispiel ein beispiel

[105]

52 [12:20.5] 53 [12:20.9] 54 [12:21.1]

I [v] ok (1.0) ja (--) und (2.3) ist das öh spielt das für dich irgendwie

IP [v] dafür aus meiner sicht

[106]

I [v] eine rolle dass du eben äm (1.0) selber auch aus einem anderen land kommst und äh

[107]

I [v] deutsch gelernt hast (---) öh (---) da bei der vermittlung solcher öh solcher kulturellen

[108]

55 [12:41.5]

I [v] themen?

IP [v] (2.4) öh ja ich glaube das spielt natürlich auch eine rolle denn man kann das

[109]

IP [v] auch öh (-) öh besser verstehen da ich selbst diese (-) öh (--) ja wenn ich das so nennen

[110]

IP [v] darf integrationsphase durchleben musste (-) und natürlich (1.2) öh neue kultur also

[111]

IP [v] (xxx xxx) wenn man jetzt die kulturen und öh kulturelle unterschiede öh vergleicht

[112]

IP [v] dann (1.0) ist das öh ist schon ein großer unterschied zwischen bosnien und

[113]

IP [v] deutschland und das war für mich auch (.) öh (--) öh (-) nicht so einfach öh am anfang

[114]

IP [v] öh (-) mich so vollkomm zu integrieren und (-) öh diesen weg musste ich auch selb

[115]

IP [v] selbst gehen und ich glaube dass das auch für die lehrkräfte (-) dann öh (-)

[116]

I [v] ok  
IP [v] mehrsprachige lehrkräfte öh öh vorteilhaft sein kann auf jeden fall (2.0) vor allem

[117]

IP [v] weil wenn es um die vermittlung von der (xxx) inhalt inhalten wie zum beispiel öh

[118]

IP [v] kulturelle unterschiede oder geschichte auch geschichtsthemen oder ähnliche (3.0)

[119]

I [v] ok (1.5) kö kö könntest du das vielleicht noch nochmal ein bisschen äm (--) genauer

[120]

I [v] erklären was (---) was du grade eben gesagt hast das sind eben stärke (--) also in

[121]

I [v] inwiefern ist das eine stärke von von (-- ) nicht muttersprachlichen oder

[122]

I [v] mehrsprachigen lehrkräften?

IP [v] (1.0) ja also (-- ) ich finde dass (- ) äm insofern eine als

[123]

IP [v] eine stärke gedeutet werden kann dass die lerkraft die das sozusagen selbst erlebt hat

[124]

IP [v] (- ) das einfach öh aus einer (1.0) also einfach den teilnehmerin und teilnehmern näher

[125]

IP [v] bringen kann (-- ) öh aus eigener aus eigenen erfahrungen auch ein stück weit (- ) die

[126]

IP [v] man natürlich auch als lehrkraft aus meiner sicht auch miteinbeziehen kann und darf

[127]

I [v] ok

IP [v] und den teilnehmern auch auf dem (- ) weg geben kann ja also (- ) ne ich habe da auch

[128]

IP [v] öh diesen weg gehen muss öh gegangen ich bin diesen weg gegangen (- ) und (- ) äm (- )

[129]

IP [v] das kann auch vom vorteil sein (1.5) also diese diese diese perspektive aus der also es

[130]

IP [v] ist es ist sind glaube ich zwei verschiedene perspektive von jemandem der als

[131]

IP [v] muttersprachler ist und öh ja öh (---) natürlich auch die kultur kennt (-) betrachtet das

[132]

63 [15:25.0] 64 [15:25.6]

I [v] ok

IP [v] (-) aus einer ganz anderen perspektive und vermittelt das dann auch

[133]

IP [v] dementsprechend (1.4) (xxx xxx) (-) und wenn jemand der (1.0) öh nach deutschland

[134]

IP [v] gekommen ist und hier studiert hier studiert hat und öh (-- ) viele sache sachen auch

[135]

IP [v] selbst lernen musste auch dann auch was kultu was kultur betrifft (-- ) äm (1.5) deutet

[136]

IP [v] die sachen öh (-) auch anders und öh das spielt auch eine (-) öh rolle bei der

[137]

65 [15:58.8]

IP [v] vermittlung von den von den (xxx) inhalten und (-- ) das ist etwas was aus meiner sicht

[138]

66 [16:05.7]

I [v] (2.0) ja das kann ich auf jeden fall

IP [v] öh als öh vorteilhaft (gewerdet) werden kann

[139]

67 [16:10.3] 68 [16:11.1]

I [v] nachvollziehen äm ja ja auf jeden

IP [v] ich weiß (unverständlich, ca. 2 sek.) habe ich mich jetzt nicht knapp

[140]

.. 69 [16:16.1]70 [16:17.0]

**I [v]**

**IP [v]** gefasst aber ich weiß öh ich hoffe du verstehst was ich meine (xxx xxx) Perspektiven

[141]

71 [16:17.6]

**I [v]**

(--) ja auf jeden fall (-) und (-) äm was ich denke was auch interessant wäre an diesem

[142]

**I [v]**

punkt (-) äm (--) wie wird äh quasi eben deine rolle als öh (-) eben nicht

[143]

**I [v]**

muttersprachler also als person die sich selber integrieren musste wie du das gesagt

[144]

72 [16:37.1] 73 [16:37.7]

**I [v]**

hast wie wird das von den teilnehmenden wahrgenommen? (1.0) wie wird das von

**IP [v]** hm\_hm

[145]

.. 74 [16:47.4]

**I [v]**

den teilnehmenden äm (1.0) ja welche einstellungen haben sie?

**IP [v]**

(--) äm ja also ich

[146]

**IP [v]**

glaube dann dass sich die teilnehmer (-) zunächst auch etwas freier fühlen also und öh

[147]

**IP [v]**

vor allem wenn es um die (--) öh befassung öh mit diesen inhalten geht also wenn sie

[148]

**IP [v]**

jetzt was jetzt wenn sie zum beispiel (-) bestimmte aufgaben dazu (-) öh (--) lösen

[149]

IP [v] müssen (-) oder äm (-) halt öh produktiv arbeiten öh müssen sprechen oder (-- ) öh

[150]

IP [v] schreiben dass sie sich (-) da ein stück weit freier fühlen weil sie vor sie sozusagen

[151]

IP [v] eine lehrkraft haben (-) die öh (-- ) äm ja (-) die (---) kein muttersprachler ist so gesehen

[152]

75 [17:32.7]

IP [v] (-- ) und auch äm (-- ) ja ist einfach um das einfach zu fassen es gibt öh die hem die

[153]

IP [v] hemmungen da ist äm (1.0) aus meiner sicht da deutlich öh also es ist nicht so öh

[154]

IP [v] prägnant (-) nicht so ausgedrückt (2.0) das erleichtert sozusagen auch die arbeit

[155]

76 [17:55.3]

I [v] (2.0) ja (-- ) also (---) das kann ich auch gut nachvollziehen (1.5)  
IP [v] insgesamt glaube ich

[156]

77 [18:06.3]

78 [18:07.1]

I [v] äm (-- ) ich würde jetzt quasi ein stück zurückgehen und zwar du hast  
IP [v] (unverständlich)

[157]

I [v] vorher gesagt äm von deiner ausbildung öh also sorry bevor du also als du in bosnien

[158]

I [v] warst (-) dass in der schule waren deine äm (-- ) öh du warst sehr gut in deutsch (-- ) und

[159]

.. 79 [18:22.4] 80 [18:23.1]  
**I [v]** öh das war auch eine der gründe warum du dann ein studium aufgenommen  
**IP [v]** (unverständlich)

[160]

..  
**I [v]** hast in in germanistik (1.0) äm wie haben sich dann deine sprachkenntnisse im

[161]

.. 81 [18:33.2]  
**I [v]** deutschen verändert (-- ) während öh deiner ausbildung (-) in deutschland?  
**IP [v]** (1.0) ja

[162]

..  
**IP [v]** (unverständlich, 3 sek.) das ist als ich muss sagen in der schule haben wir sozusagen le

[163]

..  
**IP [v]** lesen schreiben (-) und so die grundfertigkeiten öh erworben (-- ) im studium öh (-) ist

[164]

.. 82 [18:54.8]  
**IP [v]** das so gewesen in bosnien jetzt (-) auf bosnien bezogen (-) dass man da öh (1.2) kaum

[165]

..  
**IP [v]** muttersprachler an der uni hatte da gab es (1.0) einen daad beziehungsweise zwei

[166]

..  
**IP [v]** später zwei daad lektoren (-) die öh die (-) sozusagen für diesen (-) öh sprachlichen teil

[167]

..  
**IP [v]** zuständig waren aber sonst lief öh das öh ganze studium auf (1.0) serbokroatisch

[168]

.. 83 [19:23.8]  
**IP [v]** bosnisch öh (-) und das war nachteilhaft (-) auf jeden fall (-- ) äm (-) und den als öh der

[169]

IP [v] entscheidende punkt war öh dass ich nach deutschland kam glaube ich das das war das

[170]

IP [v] entscheidende und die öh also so äm zunächst (--) die kurse also an der uni y wo

[171]

IP [v] und dann später auch äm im rahmen meines masterstudiums (---) äm (-) genau das war

[172]

IP [v] das entscheidende da konnte man konnte ich meine öh sprachkenntnisse vertiefen (-)

[173]

IP [v] auch den öh (---) was den wortschatz betrifft (1.8) also grammatik ist das eine aber

[174]

IP [v] sozusagen die sprache beziehungsweise den wortschatz (--) öh arbeit öh ist das andere

[175]

IP [v] und öh ohne (--) öh kontakt zu den muttersprachlern oder beziehungsweise (-) zu der

[176]

IP [v] zu den auch zu den realen (-) lebenssituationen (-) öh ist das (-) nicht so einfach (1.5)

[177]

IP [v] und das war das äm also was das war das prägende also das entscheidende (--) sonst öh

[178]

IP [v] glaube ich (-) wäre schwierig wenn ich mein studium an der uni q

[179]

IP [v] abgeschloss also (schließend) in bosnien abgeschlossen hätte (-) und dann (-) nach

[180]

85 [20:34.3]

IP [v] deutschland gekommen wäre und öh (---) direkt als lehrkraft daf (1.0) daz lehrkraft

[181]

IP [v] eingesetzt werden da hätte (-) glaube ich (-) da hätte ich schwierigkeiten auf jeden fall

[182]

86 [20:44.8]

I [v] (2.5) ok (-- ) also das heißt dass tatsächlich der kontakt mit mit native speakers war

[183]

I [v] irgendwie entscheidend (-) und äm (-- ) wie hast du dadurch deine deine

[184]

I [v] deutschkenntnisse wahrgenommen (---) also in der also (-- ) während deiner (---)

[185]

87 [21:05.2]

88 [21:07.7]

I [v] während deiner ausbildung? in sinne von du da da da hast du

IP [v] (---) was meinst mit öh

[186]

89 [21:13.5]

90 [21:13.9]

I [v] den kontakt mit den native speakers und konntest du dein deutsch verbessern aber

IP [v] ja

[187]

91 [21:17.8]

I [v] kannst du dich auch daran erinner wie du dich dabei gefühlt hast?

IP [v] (1.0) ja gut also das

[188]

IP [v] am anfang öh (-) war das natürlich schwierig öh öh (1.0) wenn man zum ersten mal

[189]

IP [v] nach deutschland kommt (-) kennt man natürlich nicht viele leute (-) was ich immer

[190]

IP [v] wieder versucht habe ist durch (-) sport mich öh (-- ) öh sozusagen öh (-) den kontakt

[191]

IP [v] zu suchen mit den muttersprachlern (-) und das hat ganz gut gekla geklappt also zum

[192]

IP [v] beispiel fußball spielen (-) öh und ja (-) auch mal gemeinsam feiern oder ähnliches (-)

[193]

IP [v] öh hat öh (-- ) gut getan (-) am anfang (-) hab ich mir habe ich mir mir nicht zugetraut

[194]

IP [v] und hab dann auch (-) und war eher zurückhaltender aber mir der zeit (-- ) öh (-) ging

[195]

I [v] ok (1.5) ja (---) das  
IP [v] das immer (-) hat das immer besser (1.0) funktioniert so gesehen

[196]

I [v] kenne ich auch eheh öh (1.0) ja schön (-) äm (1.0) ok ich würde jetzt äm (-) dich  
IP [v] eheh

[197]

I [v] darum bitten öh etwas von deiner erfahrung (-- ) öh also nicht etwas sondern von deiner

[198]

96 [22:30.5] 97 [22:31.2]

**I [v]** erfahrung als daf daz lehrkraft zu erzählen (---) also wirklich von dem von dem öh  
**IP [v]** hm\_hm

[199]

**I [v]** vom vom anfang an (-) anfangen also von deinen ersten erfahrungen (-) wie du dich

[200]

98 [22:40.6]

**I [v]** dabei gefühlt hast was für dich wichtig war  
**IP [v]** (1.0) ja also die ersten (1.0) erfahrungen

[201]

**IP [v]** habe ich auch schon öh in während des studiums öh sammeln können (-- ) das heißt öh

[202]

**IP [v]** (-- ) öh es gab öh (-- ) so ein angebot im rahmen des studiums äm bei (-) ja deutschzentrum x zu

[203]

**IP [v]** hospitieren (---) öh und das ich hatte das glück das das wirklich bei öh sehr erfahrenen

[204]

99 [23:14.6]

**IP [v]** (-) öh lehrkräften öh (-) war (-) öh und öh zunächst war der plan (1.0) nur zu

[205]

**IP [v]** hospitieren (-) aber bald öh gab es (-) die möglichkeit auch öh (1.0) äm (1.0)

[206]

**IP [v]** bestimmte unterrichtseinhalte zu übernehmen (-- ) und öh unter aufsicht öh der der (-)

[207]

**IP [v]** jeweiligen lehrkraft (-- ) und öh (---) das hat öh das hat auf jeden fall öh (---) mir viel

[208]

IP [v] gebracht (--) und danach habe ich (-) öh das war kurz sozusagen vor dem öh vor

[209]

IP [v] meinem studium öh studiumabschluss (--) danach öh habe ich an einer sprachschule

[210]

100 [23:53.0]  
IP [v] gearbeitet (1.5) öh (-) und öh (--) da ging es vor allem um öh um die (1.0) vermittlung

[211]

IP [v] von deutschkenntnissen für die (-) pflegekräfte (--) öh das das ich ein ein paar monate

[212]

IP [v] öh gemacht und dann öh gab es die möglichkeit an der uni y einen lehrauftrag

[213]

IP [v] (-) öh aufzunehmen (1.5) äm (-) wie ich mich gefühlt habe also am anfang war ich

[214]

101 [24:28.9]  
IP [v] sicherlich öh (1.0) also habe ich mich (-) eher zurückhaltender (-) öh (1.5) als später (-)

[215]

IP [v] öh (-) aber (-) wie gesagt das entscheidende war das ich die öh diese

[216]

IP [v] hospitationsmöglichkeit hatte (-) und sozusagen wo halt die erfahrenden lehrkräfte (-)

[217]

IP [v] dabei waren öh auch mich also auch untertützt haben (-) und da habe ich auch gesehen

[218]

IP [v] öh das kann ich auch also das ist jetzt nicht etwas was was öh ne (-) weil es gibt immer

[219]

IP [v] glaub ich es gibt immer äm (-- ) so ein bisschen angst auch wenn man den

[220]

IP [v] studienabschluss gemacht hat ((hustet)) dass man sich als nicht mutterspachler (-) äm

[221]

102 [25:08.8]

IP [v] (1.0) ja das man denkt (-) ok also ich kann das jetzt nicht so gut wie die

[222]

IP [v] muttersprachler (-) und öh dann sind öh und (-) da sind diese

[223]

IP [v] hospitationsmöglichkeiten (-) sehr gut und öh man sollte sie auf jeden fall wahrnehmen

[224]

103 [25:26.6]

I [v] (2.5) wa wa was was hat dich öh da genau  
IP [v] das für mich so (-) so (-) das entscheidende

[225]

I [v] (-) öh (1.5) was hat dir genau weiter geholfen da bei diesen bei diesen hospitationen?

[226]

104 [25:38.9]

IP [v] (-- ) äm ja also genau das ist vielleicht wichtig zu sagen also ich habe auch im rahmen

[227]

IP [v] meines studiums in bosnien hos hos hospitieren können öh und da gab gab es öh (-)

[228]

IP [v] das sind zwei verschiedene (-) es geht öh um zwei verschiedene lernkulturen (-) also (-

[229]

IP [v] ) da heißt da unten war da so dass ich öh dass (-) äm (-) dass ich vor allem den

[230]

IP [v] frontalen unterricht kennenlernen durfte (-) und hier habe ich gesehen (-- ) öh (-- ) dass

[231]

IP [v] öh (-) also dass (-) der unterricht öh (-) viel interaktiver gestaltet (-) öh wird (-) öh dass

[232]

IP [v] man sowohl als lehrkraft (-) als auch als öh teilnehmerin teilnehmer (-) sich öh (-) frei

[233]

IP [v] fühlt (-) freier ist im unterricht (-- ) und öh (-) genau (-) das (-) das hat auf jeden fall

[234]

105 [26:34.6]

IP [v] eine (-) positive (-) öh (-) einen positiven einfluss auf mich gehabt und öh (1.5) hat

[235]

IP [v] mich dann auch (-) so ein bisschen motiviert (1.5) also sozusagen dass (-) die andere

[236]

IP [v] lernkultur (-) kennen (-) zu lernen (-) und öh (-) ja auch (-) öh (-) äm sich selbst da (-)

[237]

IP [v] als lehrkraft (-) öh (-) zu sehen und versuchen irgendwie die ersten (-) öh (--)

[238]

.. 106 [27:00.3]  
**I [v]** (2.0) ok (1.5) ja kann ich auch verstehen  
**IP [v]** lerneinheiten erfolgreich öh ab zu absolvieren

[239]

..  
**I [v]** (-) äm (---) und öh du hast vorher erwähnt dass eben (-) öh als nicht muttersprachler (-)

[240]

..  
**I [v]** kann es schwierig sein (-) am anfang öh weil man denkt oh ich kann das nicht so gut

[241]

.. 107 [27:18.7]108 [27:19.4]  
**I [v]** wie du muttersprachler machen (---) äm (--) äm wie also (---) wie war das bei dir (-)  
**IP [v]** hm\_hm

[242]

..  
**I [v]** und (1.0) öh hatte das irgendwie auch (-) einen einfluss auf öh (--) auf deiner äm

[243]

.. 109 [27:38.4]  
**I [v]** unterrichtsmethoden also wie du dann in unterricht umgegangen bist?  
**IP [v]** (1.0) also für mich

[244]

..  
**IP [v]** persönlich öh (--) war das öh (--) nur dann so ein bisschen öh (--) öh (---) hatte ich das

[245]

..  
**IP [v]** gefühl öh habe ich mir überlegt kannst du das oder kannst du nicht (-) und das ging vor

[246]

..  
**IP [v]** allem darum um dass ich die öh (-) den fachsprache (--) fachsprachlichen unterricht (-)

[247]

IP [v] gemacht habe und vor allem die jetzt öh (-) also ich hab deutsch für die mediziner

[248]

IP [v] unterrichtet (-) öh und zwar das erste was ich eigentlich unterrichtet deutsch für

[249]

IP [v] pflegekräfte (-) und da dachte ich mir ok deutsch kann ich öh auch weiß ich weiß auch

[250]

IP [v] (-- ) wie das von prinzip eher das ganze funktioniert (-) aber (-) öh (-) den

[251]

IP [v] fachwortschatz kannte ich natürlich nicht das musste ich auch selbst (-- ) öh lernen (-)

[252]

IP [v] da habe ich aber schnell gemerkt dass es auch nicht nur öh die öh nicht muttersprachler

[253]

I [v] ist in ordnung eh eh  
IP [v] (-) jetzt nehme ich diesen wieder diesen begriff (-) betrifft (unverständlich) (-) äm (

[254]

IP [v] --) denn öh es ist so dass sie (die muttersprachler) auch nicht da fit waren (2.0) ne

[255]

I [v] ok  
IP [v] (-- ) also da da dachte ich mir ok (1.0) kannst du das oder kannst du das nicht (-)

[256]

IP [v] also ich hab das angebot bekommen (-) und öh da habe ich (-) schon überlegt (-) traue

[257]

IP [v] ich mit das zu oder eher nicht (2.0) öh öh genau (-) das war (-) also ich glaube das ist (-)

[258]

IP [v] ) bei mir der fall gewesen (-- ) aber generell (-) eh eh denke ich dass viele lehrkräfte

[259]

IP [v] sich da (1.0) äm sozusagen äm den unterschied auch für sich selbst klar stellen nicht

[260]

I [v] (1.0)  
IP [v] muttersprachler muttersprachler was eigentlich nicht so gut ist aus meiner sicht

[261]

I [v] ok (---) ka ka kannst du das kannst du das noch ein bisschen ein bisschen genauer öh

[262]

115 [29:29.5]  
I [v] erklären also (-) wa was da eigentlich nicht stimmt (-) bei diesem (--)  
IP [v] genau also äm

[263]

IP [v] ich sage nicht dass das da nicht stimmt aber das kann einen negativen einfluss auf den

[264]

116 [29:39.9]117 [29:40.6]  
IP [v] öh (-) auf die öh auf den unterricht haben (-) und auf die qualität des unterrichts (-)

[265]

IP [v] ) wenn ich mir als lehrkraft öh (-) wenn ich mir denke ok (-) das (-) kann (-) ich

[266]

IP [v] ((hustet)) (-) nicht gut oder das (-- ) das können besser die muttersprachler (-) dann öh

[267]

IP [v] öh spiegelt sich das auch in meinem unterricht wieder (-) und sozusagen dann gleich

[268]

IP [v] fähig (-) nicht auf (-) öh die besten unterrichts öh methoden (-) öh vielleicht zu weil ich

[269]

IP [v] denke (---) hm (-) das soll ich lieber jetzt sein lassen weil ich auch mich das das auch

[270]

IP [v] öh (-) öh sprachlich nicht gut einsetzen kann oder ähnliches (-- ) und da denke ich mir

[271]

IP [v] das ist (-- ) auf jeden fall eine (---) falsche herangehensweise (-) ne wenn man den

[272]

IP [v] unterschied (-) öh (-) macht (-) dann läuf läuft man öh (---) die gefahr (-) so (-) öh

[273]

I [v] 118 [30:36.1] (2.0) ok und du bist  
IP [v] fortzugehen was eigentlich (-) für den öh unterricht nachteilhaft ist

[274]

I [v] quas wie wie wie bist du mit deinen unterrichtsmethoden umgegangen am anfang? also

[275]

I [v] als (1.5)  
IP [v] also äm (-) wie gesagt also ich hatte schon öh (---) öh beim (---) wenn es um

[276]

120 [30:56.4]

I [v] ok  
IP [v] die fachsprache ging da hatte ich (-) schon schwierigkeiten da muss ich sagen (-) öh

[277]

IP [v] da habe ich aber sehr gut unterstützung gehabt (-- ) von den kolleginnen und kollegen (-

[278]

IP [v] ) zum einen (-) zum anderen öh war der der öh (2.0) unterricht auch so gestaltet dass

[279]

IP [v] man auch alles (-) schon vorbereitet bekommen hatte also zum besipiel auch (-) öh (-)

[280]

IP [v] den wortschatz betreffend öh oder (-) öh konkrete inhalte die man vermitteln sollte (-)

[281]

IP [v] und (-- ) öh (---) und ähnliches (-) aber öh hätte ich wär ich in einer anderen situation (-

[282]

IP [v] ) wärs wahrscheinlich (-) wesentlich schwieriger (1.0) was den (-) allgemeinen

[283]

IP [v] sprachunterricht betrifft (-) da muss ich sagen da (1.0) hatte ich nicht so viele

[284]

IP [v] hemmungen (-- ) äm (-- ) weil ich das (-- ) weil ich die sprache auch öh (2.0) gut

[285]

IP [v] <<lachend> ko konnte> oder beziehungsweise gut erwerben konnte (-- ) öh und (-) äm

[286]

IP [v] (-- das ging eigentlich ganz gut und wie gesagt (-) die hospitationsphase war für mich

[287]

IP [v] auch sehr (-- sehr prägend (--) öh und da habe ich (---) da ist das ist was ich meinte (-)

[288]

IP [v] diese hospitationsphase und die ersten öh (-- öh (-) unterrichts (2.0) erfahrungen

[289]

122 [32:14.6]

IP [v] vorab also im vorfeld (-- sind öh wichtig (1.0) weil später (-) öh (-) denn später ist man

[290]

IP [v] viel freier wenn man in den realen (-) öh in die reale unterrichtssituation (-- öh (--)

[291]

IP [v] kommt (-- und öh (-) da sind diese (-) da hat man sozusagen diese hemmungen (-) im

[292]

IP [v] vorfeld abgearbeitet (-) und die sind dann nicht mehr da (-- und wie gesagt ich hatte

[293]

IP [v] die möglichkeit erstmal zu hospitieren und dann hat (-) der die lehrkraft gesagt ok jetzt

[294]

IP [v] können sie (-) öh einen aspekt (-) vorbereiten und sich im unterricht erproben

[295]

IP [v] sozusagen (-) den part (-) öh zu übernehmen (-) und das war (-) wichtig dass ich

[296]

IP [v] verschiedene (1.0) öh sachen wo ich mir nicht sicher war ob ich öh ob das jetzt (-) öh

[297]

123 [33:03.0]

I [v] (6.5) du du hast jetzt diesen  
IP [v] ob ich da gut bin oder nicht (-) öh das ich das üben konnte

[298]

I [v] aspekt von den von den kolleginnen erwähnt so von dem (-) von der lehrkraft die dir

[299]

I [v] eben die möglichkeit gegeben hat dann (-- ) auch selber das zu erproben deine

[300]

I [v] unterrichtsmethoden (-- ) äm (-- ) welche einstellungen (-- ) hatten (-- ) oder haben

[301]

I [v] allgemein kolleginnen gegenüber deiner rolle als nicht muttersprachliche lehrkraft?

[302]

124 [33:32.0]

IP [v] (---) öh ja also bei mir war der fall dass ich öh eine muttersprachliche lehrkraft

[303]

IP [v] <lachend>hatte> und eine (1.0) ja nicht muttersprachlich ja mehrsprachige (-)

[304]

IP [v] lehrkraft (-) ((hustet)) (-) hatte also sehr erfahrene lehrkräfte (-) öh wo ich öh dann

[305]

IP [v] auch hospitieren konnte (-) und öh (---) davon konnte ich auf jeden fall pro profitieren

[306]

.. 125 [34:00.3] 126 [34:01.2]  
**I [v]** ok  
**IP [v]** (1.0) das ich sozusagen (-) zwei (1.5) lehrkräfte (1.5) aus zwei perspektiven auch (-)

[307]

.. 127 [34:06.3]  
**I [v]** (---) und und aber welche einstellungen hatten sie dir deiner  
**IP [v]** betreut werden konnte

[308]

..  
**I [v]** rolle gegenüber (-) als als nicht muttersprachliche lehrkraft? (---) oder haben auch jetzt

[309]

.. 128 [34:19.9]  
**I [v]** allgemein andere kolleginnen gehabt (---) im laufe deiner erfahrung  
**IP [v]** (-- ) ich habs ich

[310]

.. 129 [34:22.8]  
**I [v]** also welche einstellungen dann eben deine kolleginnen  
**IP [v]** hab jetzt (unverständlich)

[311]

130 [34:26.6] 131 [34:28.3]  
**I [v]** (-) allegemein in deiner erfahrung als lehrkraft (-) gegenüber deiner rolle als  
**IP [v]** also generell meinst du

[312]

.. 132 [34:34.3]  
**I [v]** äm mehrsprachige lehrkraft  
**IP [v]** also ich mich da mi nicht so sozusagen so gefühlt dass sie

[313]

..  
**IP [v]** sagen würden oh die sehen mich jetzt auch ein bisschen (-) öh (1.0) so (-) mit anderen

[314]

..  
**IP [v]** augen sozusagen (-- ) und dass ich das nicht kann oder ähnliches da hatte ich wirklich

[315]

IP [v] nie das gefühl (---) da muss ich ehrlich sagen (-) ((hustet)) weder meiner (---) öh (-)

[316]

IP [v] lehrfähigkeit öh an der uni öh (-) in diesem universitären bereich noch (-) öh (-) noch an

[317]

IP [v] öh (-) an diversen sprachschulen also da hatte ich wirklich (-) öh (1.0) nie das gefühl

[318]

I [v] also das ist natürlich schön zu hören eh eh  
IP [v] gehabt dass (2.5) (unverständlich) (-- ja also was also (-) in

[319]

I [v] ja eh eh  
IP [v] meiner anwesenheit ne was man natürlich im nachhinein diskutiert weis ja niemand

[320]

I [v] ja ja ja (1.0) äm (-) öh (-) kö könntest du jetzt  
IP [v] ne das (1.0) das muss natürlich dazu (xxx xxx)

[321]

I [v] (-) öh (1.5) äm (-) ja also im laufe deiner erfahrung (-) dann irgendwie (-- öh (--)

[322]

I [v] sagen können öh (3.5) ob die ob (-) mehrsprachigen lehrkräfte öh äm bestimmte

[323]

I [v] vorteile haben? (-) als (-) als (-) öh daf lehrkraft?  
IP [v] (2.5) äm (-) j:::A (-) eheh (-) also (-)

[324]

IP [v] äm (1.5) wo ich die vorteile sehe (2.5) ist (-- halt dass (-) wenn es (-) ja (-- um den

[325]

IP [v] unterricht (-) daf unterricht allgemein geht (-- denn öh öh wenn man (-)

[326]

IP [v] teilnehmerinnen und teilnehmer aus verschiedenen ländern hat (-) da kommt es immer

[327]

IP [v] wieder (-) dazu dass die öh (-) dass die sprachliche (-) dass die sprachen öh (-) sehr nah

[328]

IP [v] sind (-) spricht also ich spreche serbisch kroatisch bosnisch (-- öh (-) mazedonisch

[329]

IP [v] und andere sprachen (-) russisch kann ich auch verstehen (-) und öh das ist natürlich

[330]

IP [v] auch (-) sehr vorteilhaft (-) ne (-) dass man auch (-) manche begriffe die sich vielleicht

[331]

IP [v] (-) nicht so einfach erklären lassen (-- öh vor allem (-) und wo (-) das vor allem zum

[332]

IP [v] ausdruck kommt ist ist in den niedrigen stufen (xxx) also a eins (-) a zwei (-- äm (--)

[333]

IP [v] öh da kann das sehr (-) von vorteilhaft sein (-) kann (-) das ist vorteilhaft (-) öh öh für

[334]

146 [36:58.8]

**IP [v]** mich auf jeden fall (-- am (3.0) in den höheren stufen kann man die sachen (-) öh

[335]

**IP [v]** meistens ganz gut beschreiben (-) ne (-) also (-) aber wie gesagt in den niedrigen stufen

[336]

**IP [v]** vor allem wenn es um die öh (1.0) wortschatzvermittlung (-) geht (-) kann das öh (--)

[337]

**IP [v]** öh kann man auf die öh (-- mutterssprache beziehungsweise die äm (-- zugreifen das

[338]

**IP [v]** kann (-- ganz gut klappen (-) das ist die eine sache (1.0) die andere sache ist vielleicht

[339]

**IP [v]** (-) auch (-- öh (---) wenn es öh um die vermittlung öh von (-) bestimmten öh (--)

[340]

**IP [v]** inhalten geht (-- öh zum beispiel (-) äm (2.5) in verschiedenen öh (-) kulturen gibt es

[341]

**IP [v]** verschiedene (---) so hatte ich das gefühl ohne das wissenschaftlich belegen zu können

[342]

**IP [v]** (-) verschiedene strategien wie man manche bestimmte sachen lernt (-- zum beispiel

[343]

**IP [v]** grammatik (-) ne (-) es gibt öh in manchen ländern (-) öh ist das so dass man wirklich (

[344]

IP [v] --) öh viel auswendig lernt (--)) und öh (-) weniger (-) öh (1.0) versucht (-) diese (1.0)

[345]

I [v] ja  
IP [v] öh also bestimmte inhalte auf lo (--)) logischer weise zu erschließen (---)) äm das

[346]

IP [v] hatte ich dafür zum beispiel die (-) bei ich hatte das gefühl (-) dass (-) so ich habe

[347]

IP [v] immer noch das gefühl dass die (-) öh (-) teilnehmerin (-) teilnehmerinnen und

[348]

IP [v] teilnehmer die aus (-) öh zum beispiel china oder diesen ländern die kommen die (---))

[349]

IP [v] wollen also die lernen viel auswendig wollen viel schwarz (---)) weiß sehen (--)) äm (-)

[350]

IP [v] und (-) öh (-) die teilen also zum beispiel (-) leute aus öh (1.5) europäischen ländern

[351]

IP [v] spanien italien auch (-) die versuchen die sachen auch (-) öh (--)) äm auf einer

[352]

IP [v] logischen art und weise öh (---)) zu erschließen (-) und öh (-) genau das (-) ((hustet))

[353]

IP [v] (1.0) zum beispiel wenn eine lehrkraft jetzt (-) aus spanien kommt dann kann (-) kann

[354]

IP [v] sie sicherlich (-) öh (1.0) auch öh (-) bestimmte (-) herangehensweise den

[355]

IP [v] teilnehmerinnen und teilnehmern (-) öh auf dem weg (-- ) öh geben wie man bestimmte

[356]

I [v] ja  
IP [v] inhalte öh besser verstehen kann (2.0) das ist die eine (1.0) ich weiß nicht ob du ob du

[357]

I [v] ja ja auf jeden fall auf jeden fall kann ich kann ich sehr  
IP [v] jetzt verstehst was ich meine

[358]

I [v] gut nachvollziehen (---) nee\_e ist in  
IP [v] nicht nicht dass das interview jetzt (-) eheh zu (-) öh

[359]

I [v] ordnung (-) äm  
IP [v] alles ok (-) ich glaub ich meine man kann das immer ausschneiden eheh (--

[360]

I [v] eheh (-) äm ja also ich würde jetzt äm ich denke wir können jetzt langsam öh (-) zu  
IP [v] )

[361]

I [v] einem zu einem schluss kommen (1.5) und öh (---) ich würde dich gerne noch fragen

[362]

I [v] öh (-) wie fühlst du dich heute (---) im daf unterricht (-- ) öh im vergleich zu deinen

[363]

158 [40:06.2]

**I [v]** ersten erfahrungen? (-) was hat sich verändert?

**IP [v]** (3.5) äm ja das ist (-) da muss ich ich

[364]

**IP [v]** muss da kurz nachdenken (3.5) also in bezug auf die ersten erfahrungen (-) also ich

[365]

**IP [v]** habe natürlich mehr erfahrungen gesammelt (-- ) öh (-) und (-) öh (2.0) was ich jetzt

[366]

**IP [v]** merke ist (-- ) dass ich auch (-) öh (-- ) was die ganzen (-- ) äm (1.0)

[367]

**IP [v]** vermittlungsmethoden betrifft (-) öh (-) äm (1.0) öh (-) also besser geworden bin also

[368]

**IP [v]** das heißt (-) jetzt auch wie technik betreffend (-) das heißt früher war das so dass öh

[369]

**IP [v]** vor allem wegen der aktuellen situation das muss ich dazu sagen ich hab (-) viel

[370]

**IP [v]** gelernt (-) in der zeit (-- ) äm (-) wie man zum beispiel (---) per zoom per öh (1.5)

[371]

**IP [v]** diverse (-) öh lernplattformen dann auch die inhalte vermitteln kann (-) und (-) zwar

[372]

**IP [v]** sehr gut (-- ) äm (-) das konnte ich am anfang nicht (1.0) beziehungsweise nur (-- )

[373]

IP [v] teilweise also bestimmte sachen (-) und öh (-) genau das ist öh (-) das eine (--)  
was (-)

[374]

I [v] (-) ja alles gut (-) kein  
IP [v] also (-) was vielleicht (-) noch (2.5) jetzt fällt mir nichts mehr ein

[375]

I [v] problem  
IP [v] das ist wirklich öh der unterschied (-) den unterschied merke ich auf jeden fall

[376]

IP [v] öh (-) also (-) diese (1.0) äm technik die ganze technik konnte ich so früher nicht so (-)

[377]

IP [v] in dem (-) in der art (-) wie jetzt (-) und das ist (-) da denke ich mir ok das ist (1.0)

[378]

IP [v] wirklich wichtig und (-) davon öh (-) können öh (-) beide seiten (-) profitieren (-)

[379]

I [v] (1.0) und und öh  
IP [v] teilen schüler also ler lerner und öh (-) lehrer so lerner als auch lehrer

[380]

I [v] (-) du du fühlst dich jetzt auch anders im vergleich zu deinen ersten erfahrungen (-) im

[381]

I [v] unterricht?  
IP [v] (1.0) ja man fühlt sich natürlich (-) öh je je mehr erfahrungen man sammelt

[382]

IP [v] desto freier fühlt man sich (-) öh (-) ja also (-) desto mehr kann man (-- ) spricht man

[383]

IP [v] kann öh (1.5) ja (-) besser sachen erklären besser (-- ) ((hustet)) besser (1.5) generell

[384]

IP [v] den unterricht (-) öh (-- ) öh (-- ) gestalten (-- ) also (-) man weiß ganz genau jetzt das ist

[385]

IP [v] jetzt schon (-) zur routine geworden wie man jetzt öh (-) die hinführung zum thema

[386]

IP [v] macht (-) wie man die semantisi (-- ) öh semantisierungsphase öh (-) öh macht oder

[387]

IP [v] ähnliches da muss man jetzt nicht so viel (-) drüber nachdenken (-) wenn man sich die

[388]

IP [v] lerneinheit (-- ) öh aus einem in einem lehrwerk öh (-) an anschaut (-) dann bekommt

[389]

IP [v] man sofort ein bild schon ne dass (-- ) soll so un so (-) öh (-) im unterricht aussehen ne

[390]

	163 [43:10.2]	164 [43:10.7]	165 [43:11.6]
I [v]	ja		(1.0) ja
IP [v]	(-) gestaltet werden (-) weis man natürlich viel (-) eheh (xxx)	routinierter	

[391]

	166 [43:17.0]	167 [43:19.1]	168 [43:22.6]	169 [43:23.3]
I [v]	(2.0) ja gut äm	(-) eheh wolltest du noch was sagen?		ok (-)
IP [v]	jetzt (xxx) genau		nein nein also	

[392]

I [v] ne eigentlich wollte ich dich äm noch fragen äm ob es vielleicht noch irgend irgendwas

[393]

I [v] gibt was wir worüber wir nicht gesprochen haben (-) wonach ich nicht nicht gefragt

[394]

I [v] habe (-) was dir am herzen liegt in bezug auf dieses öh auf dieses thema (-) öh was du

[395]

I [v] noch ergänzen möchtest?

IP [v] also was war nochmal ich habe <<lachend>>das thema jetzt>

[396]

IP [v] irgendwie (-) öh weil ich viel drüber gesprochen habe (-) was war genau das thema? (-)

[397]

I [v] ah ja ja also äm (-) es ging eben um deine

IP [v] vielleicht kann ich kann ich noch was dazu

[398]

I [v] äm (1.0) um deine öh äm identitätsbildung als nicht mutterspachliche lehrkraft (--)

IP [v] hm\_hm

[399]

I [v] und öh was dabei alles (-) alles wichtig war

IP [v] also ja (2.0) was öh ich muss kurz

[400]

IP [v] überlegen vielleicht fällt mir noch was ein vielleicht (8.0) also was für mich öh wichtig

[401]

IP [v] noch vielleicht war dass ich öh (-- ) öh (-) diese diese beiden bereiche kennenzulernen

[402]

IP [v] also nicht nur (-) öh (-) jetzt den universitären bereich (---) sondern auch den (1.0)

[403]

IP [v] außeruniversitären bereich ne (-) das heiß auch zum schauen (-) weil das eine ist wenn

[404]

IP [v] man öh an der uni unterrichtet und das andere wenn man zum beispiel (-) äm (-) äm

[405]

IP [v] äm (-) in den integrationskursen (-) also unterrichtet (-) das sind zwei verschiedene

[406]

I [v] ok  
IP [v] sachen und das ist (-) das ist auch vielleicht wichtig dabei dass man (-) weil das gehört

[407]

IP [v] alles zum daf unterricht (1.5) aber sind sozusagen (-) zwei verschiedene (1.5) zwei

[408]

I [v] ok  
IP [v] verschiedene weil aus meiner sicht zwei verschiedene (-) <<lachend> welten oder so>

[409]

IP [v] (1.5) auch äm wenn man zum beispiel erasmuskurse gibt ist das was andere als wenn

[410]

IP [v] man geht ist das was andere als öh (-) wenn man öh (-- ) äm zum beispiel (-) selbst

[411]

IP [v] innerhalb dieses universitären bereichs (-) öh gibt es auch unterschiede (-) spricht also

[412]

IP [v] erasmuskurse (-) doktorandenkurse (-) die doktoranden setzten viel auch diese

[413]

IP [v] kommunikative fähigkeit (1.0) öh (-) und öh (-) genau und öh zum beispiel weniger

[414]

179 [45:43.8]

IP [v] (1.0) auf öh (1.5) auf die noten auf die öh auf die lernfortschritte insgesamt (-) öh was

[415]

IP [v] die jetzt die grammatik betrifft (-- ) öh erasmus (-) studierende (-) brauchen eine note (-)

[416]

IP [v] ) das spielt natürlich auch eine rolle (-) das sind so sachen (-) und (-) öh wichtig für

[417]

IP [v] mich war auch (-) äm sozusagen (1.5) diese ganzen (1.0) aspekte öh kennen öh zu

[418]

IP [v] lernen wobei das (-) das gehört einfach zu einem gesamtpaket (-) ne also wenn man

[419]

IP [v] sagt ok ich hab daf studium abgeschlossen und jetzt (-) nur an (-) an der uni den einen

[420]

IP [v] kurs in einem bereich gemacht (-) dann öh (-) ist das nicht das selbe als wenn man

[421]

.. 180 [46:31.0]  
**I [v]** (1.5) ok (-) ja ja  
**IP [v]** ganz verschiedene ganz viele sachen (-) gemacht hat (-) das macht das

[422]

.. 181 [46:35.8]182 [47:24.2]  
**I [v]** kann ich verstehen es gibt seit den neunzigern extrem viele studien darüber

[423]

..  
**I [v]** (1.0) und das thema (nicht-muttersprachliche lehrkräfte) wird extrem stark thematisiert

[424]

..  
**I [v]** (-- ) weil häufig auch öh nicht muttersprachliche lehrkräfte viele diskriminierungen (-)

[425]

.. 183 [47:42.8]184 [47:43.4]  
**I [v]** öh (-) quasi erleben müssen (-- ) und äm (-- ) und das ist  
**IP [v]** ja (-- ) das kann ich mir gut

[426]

..  
**I [v]**  
**IP [v]** vorstellen (-) es gibt ja auch (-) da unterschiede ne also es gibt (-- ) lehrkräfte die

[427]

..  
**I [v]**  
**IP [v]** sprachlich sehr gut sind (-- ) aber es gibt so ausgebildete lehrkräfte die bei dem das so

[428]

..  
**I [v]**  
**IP [v]** sprachlich so ein bisschen (-- ) schwieriger wird (-) und da (-) kann ich mir gut

[429]

..  
**I [v]**  
**IP [v]** vorstellen was du eben sagtest dass da auch öh (-) äm diskriminierungsfälle zu

[430]

.. 185 [48:08.6]186 [48:10.6]187 [50:41.9]

**I [v]**  
**IP [v]** verzeichnen sind das hab ich jetzt auch gemerkt (-) ich hab mich ich

[431]

..

**IP [v]** hab so viele bewerbungen schon geschrieben (2.0) und auch vorstellungsgespräche

[432]

..

**IP [v]** geführt gehabt (-- )äm (-) und (-) ich hab ich hab das gefühl dass man sich öh dass man

[433]

.. 188 [50:59.8] 189 [51:02.3]

**I [v]** (---) ok (--)  
**IP [v]** immer wieder auch die muttersprachler bevorzugt das ist mein persönliches

[434]

..

**IP [v]** öh mein persönlicher eindruck dass aber nicht stimmt also ich hab keine (-- )öh

[435]

..

**IP [v]** <<lachend>untersuchungen> dazu gemacht oder so (1.0) aber ich habe immer das

[436]

..

**IP [v]** gefühl gehabt auch (-- )wenn man auch vielleicht (1.5) uns stück besser qualifiziert ist

[437]

.. 190 [51:26.9]

**I [v]** (-- )aber in  
**IP [v]** dann wird (1.0) spielt das (-) nicht das äm nicht die entscheidende rolle

[438]

.. 191 [51:29.7]

**I [v]** welchem bereich meinst du jetzt?  
**IP [v]** im daf bereich also ich hab mich also an den unis um

[439]

..  
**IP [v]** daf stellen äm (-) beworben wurde auch eingeladen (-- äm (-) und ja (-)am ende nicht

[440]

..  
**IP [v]** angenommen (1.5) weiß ich nicht also ich hatte das gefühl aber das muss nichts heißen

[441]

.. 192 [51:48.5] 193 [51:52.1]  
**I [v]** ja ja (-) äm äm wo woran liegt es deiner meinung nach?  
**IP [v]** also (-) weiß ich nicht also

[442]

..  
**IP [v]** vielleicht eben was was du jetzt öh auch ein stück weit untersuchen möchtest dass man

[443]

..  
**IP [v]** auch (-) den öh (-) nicht muttersprachlern nicht viel zutraut (-) könnte sein (-- äm

[444]

..  
**IP [v]** dass (---) man auch (-) öh sich als arbeitsgeber (--) sicherer fühlt wenn man (-) eine

[445]

.. 194 [52:12.7] 195 [52:13.3]196 [52:14.6] 197 [52:17.5]  
**I [v]** hm\_hm die aber nicht so gut qualifiziert ist wie eine nicht  
**IP [v]** muttersprachliche lehrkraft (1.5) ja

[446]

198 [52:17.9] 199 [52:18.9] 200 [52:22.7]  
**I [v]** muttersprachliche ne ne aber desw äm das ist äm  
**IP [v]** meine (1.5) theorie also so gesehen ne

[447]

.. 201 [52:27.4]202 [52:28.6] 203 [52:30.8]  
**I [v]** ein ein bisschen ist auch ne (-) wenn man eben (--)  
**IP [v]** ja (-- und das hängt glaub ich das

[448]

IP [v] hängt alles öh mitei (-) es ist alles miteinander verbunden ne (1.5) äm irgendwie (--)

[449]

IP [v] wenn man sagt ok die lehr(-) wenn wenn die lehrkräfte auch (-) öh (-) sagen wir jetzt

[450]

IP [v] in diesem (-) wenn es dazu forschungen im eng eng englischsprachigen raum öh gibt (-)

[451]

IP [v] -) diskriminierungsfälle und so weiter und so(-) ich meine (-) wir öh wir leben in einer

[452]

IP [v] (-) offenen gesellschaft das wird auch kommuniziert (-) und öh (-) ne an der uni

[453]

IP [v] ist natürlich was anderes da da ist dann viel professioneller ich meine generell so (--)

[454]

IP [v] auch an verschiedenen sprachschulen oder ähnliches ist das schon also ne der fall (-)

[455]

IP [v] dass man (-) vielleicht lieber vor allem wenn die qualifikationsmäßig nah liegen (--)

[456]

IP [v] (--)

[457]

IP [v] öh nicht die muttersprachliche (--)

[458]

.. 207 [54:06.4]208 [54:07.0]

**I [v]** ja  
**IP [v]** ne also (---) äm dessen komp deren kompetenzen zumindest nicht (-) und öh (-) ja (-

[459]

.. 209 [54:15.5]210 [56:07.6]

**IP [v]** -) das ist schade eigentlich

## Interview II

**Project Name:** Zur *language teacher identity* nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte in Deutschland.  
Eine qualitative Untersuchung mittels teil-narrativer Interviews.

**Transcription Convention:** GAT 2

**Comment:** Die Transkription des Interviews beginnt mit der ersten Frage bei Minute 05:05.65 und endet bei 69:01.27. In der Zeitspanne von 00:00 bis 05:05.64 wurde die Technik überprüft und die Einverständiserklärung noch einmal erläutert. Diese wurde daher nicht transkribiert. Im Nachgespräch wurden außerdem weitere Daten erhoben, die für das Forschungsthema relevant sein können. Aus diesem Grund wurde die Zeitspanne von 70:28.95 bis 71:17.70 transkribiert.

## Speakertable

### I

**Sex:** m  
**Languages used:** deu

### IP

**Sex:** m  
**Languages used:** deu

[1]

0 [00:00.0]1 [05:05.6]

**I [v]** meine erste Frage ist (-) äm (1.0) wir fangen von ganz vorne an (-) und was hat

[2]

..

**I [v]** dich öh damals (-) dazu motiviert (-) die deutsche sprache zu lernen (-- ) und (-) warum

[3]

.. 2 [05:22.5]

**I [v]** bist dann (-) eben später auch (-) öh (-) lehrkraft (-) daf daz lehrkraft geworden?  
**IP [v]** (2.0)

[4]

..

**IP [v]** äm (1.5) ich wollte eigentlich in der schule spanisch lernen denn bei uns (-) en

[5]

IP [v] entscheidet (-) man sich (-) zwischen deutsch und spanisch (1.0) öh (-) hatte bis (-)

[6]

IP [v] zum tag der auswahl (-- ) auch spanisch im kopf (-- ) aber in der letzten minute (-- ) habe

[7]

IP [v] ich deutsch gesagt (-- ) vielleicht liegt es daran dass öh (1.0) öh äm (1.0) alphabetisch

[8]

IP [v] gesehen mein namen nicht (-) mit a anfängt (-- ) sondern mit (---) äm (-- ) einem

[9]

IP [v] buchstaben der hinten irgendwo in der mitte ist (-) und da einige freunde (---) sich

[10]

IP [v] schon für deutsch entschieden hatten (1.0) äm (-) ich dann auch (---) letztendlich

[11]

IP [v] deutsch gesagt habe (-) also ich weiß nicht (-) mehr genau (-) aber (-) es (-) mag (-)

[12]

IP [v] also sein (-) dass es (-) dass die dass ich mich in der letzten minute aus diesem grund (-)

[13]

3 [06:19.9]

IP [v] ) für deutsch entschieden habe (2.0) also lehrer zu werden das ist (-) eine ganz andere

[14]

IP [v] geschichte (-) ich hatte danach eher (1.5) öh sehr gute erfahrungen im

[15]

IP [v] deutschunterricht (-) in der schule (1.5) und öh (1.5) irgendwann war es klar dass ich

[16]

IP [v] dann irgend (-) dass ich (---) etwas mache was mit deutsch zu tun hat (1.0) also gute

[17]

IP [v] erfahrungen das hat damit zu tun dass ich schon schon in der (-) zehnten klasse (-) in

[18]

IP [v] der elften klasse ja (-) zum ersten mal nach deutschland kam (-) äm so im rahmen des

[19]

IP [v] pädagogischen des also also als preisträger des pädagogischen austauschdiensts (---)

[20]

IP [v] also äm (-) ja (---) und dann (-) hatte ich dann später eine ganz andere motivation als

[21]

IP [v] andere leute die (-- ) öh diesen kontakt zu deutschland und zu den menschen in

[22]

IP [v] deutschalnd (-) also nicht hatten (1.2) und das ist immer noch nicht genug gewesen (-)

[23]

IP [v] damit ich (-) lehrer werde (-- ) also an der uni wollte ich nicht lehrer werden (1.0) öh (-)

[24]

IP [v] ) deshalb (1.5) hab ich dann (-) öh (1.0) also auch (-) zuerst die aufnahmeprüfung für

[25]

IP [v] die (-) normale (-- ) öh superior öh (-) bestanden also das ist die (-) die fakultät (-- ) also

[26]

IP [v] in der uni wo man dann (-) lehrer ausbildet (1.0) äm (1.5) ich (-) konnte also (-) mit

[27]

IP [v] dem abitur (-) also im ersten äh äm (-) jahr an der uni nach zwei semestern also hab ich

[28]

IP [v] die aufnahmeprüfung gemacht (-- ) öh (-) also (-- ) und bin nicht auch nicht dahin

[29]

IP [v] gegangen (-- ) weil ich damals noch (-) dachte (-- ) ja (-- ) äm (-- ) deutschlehrer werden

[30]

I [v] ok  
IP [v] (1.5) wozu denn? (1.5) aber nach dem (-) bachelor (1.0) bin ich nochmal nach

[31]

IP [v] deutschland gekommen (-) habe dann meine zentrale oberstufeprüfung gemacht (---)

[32]

IP [v] im rahmen öh (-) eines stipendiums von x institut (1.0) und (---) dann bin ich

[33]

IP [v] nach kamerun zurückgeresist (-) und später (1.5) ja (-- ) hab ich dann die die

[34]

IP [v] aufnahmeprüfung nochmal gemacht (---) und natürlich (-) eheh (-) noch bestanden

[35]

7 [08:29.3] 8 [08:29.9]

**I [v]** ok

**IP [v]** eheheh (1.0) also äm (-) also ich dann die als ich dann nach dem bachelor (-) oder nach

[36]

**IP [v]** dem zweiten öh öh deutschlandaufenthalt (-) also die aufnahmeprüfung gemacht habe

[37]

**IP [v]** (---) öh (-) wusste ich wohin (-) ich ging (---) also dann es war mir (-- ) klarer ok was

[38]

**IP [v]** ich also erreichen möchte (---) äm (-) oder was ich erreichen wollte (-) öh und öh (-) ja

[39]

**IP [v]** (---) da (-- ) war es (-) da habe ich mich wirklich also diesmal habe ich mich

[40]

**IP [v]** entschieden deutsch zu wer deutschlehrer zu werden (-- ) bei der ersten

[41]

**IP [v]** aufnahmeprüfung war es eher so die umgebung die mich eher so dazu (xxx xxx) hatte

[42]

9 [09:09.8]10 [09:10.4]

**I [v]** ok

**IP [v]** ne (-- ) mein bruder ist auch deutschlehrer (-) eheheh (-- ) und (-) jaja (-) gibt es auch

[43]

**IP [v]** die berufliche situation in kamerun viele sind arbeitslos dann (-- ) öh (-) die

[44]

**IP [v]** aufnahmeprüfungen die (-) öh also (-- ) das ist auch nicht so leicht (-) und die die die (-)

[45]

..  
**IP [v]** öh die ecole normale schule öh die ecole normale (xxx xxx) ist auch sehr begehrt weil

[46]

..  
**IP [v]** (-) viele leute keine (-) keine weiteren möglichkeiten haben und wenn sie dann sehen

[47]

..  
**IP [v]** dass jemand (1.0) diese prüfung besteht und (-) sich öh dagegen entscheidet (-- ) um an

[48]

.. 11 [09:39.5]  
**I [v]** ok  
**IP [v]** der uni zu bleiben dann denken viele leute dass der vielleicht (-) blöd ist (--)

[49]

12 [09:40.0]  
**IP [v]** (-) aber es lag daran dass ich dann auch irgendwann festgestellt habe (---) äm (---) also

[50]

..  
**IP [v]** (---) in der uni äh an der uni konnte ich sehen ok (-- ) äm (---) wenn ich mal (-) schaue (

[51]

..  
**IP [v]** -) wie öh (-) niveau vielleicht studenten (-- ) im fach deutsch ist (-- ) ne (---) öh (-- ) also

[52]

..  
**IP [v]** (-) nicht nur die von dem ersten jahr oder zweitem oder drittem (-- ) im allgemeinen

[53]

..  
**IP [v]** (1.0) dann kann ich sagen ok (-) ich finde (-) meinen platz irgendwo (-) also (-) wenn

[54]

..  
**IP [v]** ich die prüfung mit diesen leuten mache (-- ) ja (-) öh gibt es die chance dass ich die

[55]

IP [v] prüfung bestehe also natürlich wenn es keine bestechung gibt (-) eheheh (-- ) äh äh weil

[56]

IP [v] ich schon vorteile hatte dass ich schon vorher in deutschland (---) war (-) dass ich

[57]

IP [v] dann (-) im gymnasium öh (-) ja (1.0) richtig gelernt hatte ne (1.5) öh vielleicht um

[58]

IP [v] noch den kontext besser öh also zu erleuchtern bei bei diesem wettbewerb

[59]

IP [v] (unverständlich) von diesem pädagogischen austausch ging es um die zwei (-) besten

[60]

I [v] ok  
IP [v] schüler des landes (1.5) also da kannst du dir (-) ok (-) ne eheh eheh damit du ein

[61]

I [v] ja ja  
IP [v] bisschen (-) verstehst (-) was ich sage (-) wenn ich dann vergleich an der uni mache

[62]

IP [v] zwischen mein (-) meinen noten oder öh meinen leistungen im fach deutsch und vielen

[63]

IP [v] kolleg und vielen (-) kommilitonen (-- ) also auch in höheren (-) öh jahrgängen (-- )

[64]

IP [v] dann hatte ich wirklich keine angst also (---) öh nur was die leistung angeht aber es

[65]

IP [v] gibt ja auch (-) einen es gibt ja auch die sehr sehr viel korruption in kamerun (-) also in

[66]

I [v] ok  
IP [v] meinem land (-- ) und daher (-- ) äm (-) ja (1.5) wars mir klar (---) wer zu den besten

[67]

I [v] ok (-) ok (2.0) und  
IP [v] gehört (-) der findet immer einen platz (-) eheh eheh (-- ) ja (-) genau

[68]

I [v] (-) äm (2.0) das hat (-) öh (-) quasi also das heiß (-- ) da du deine deustchkenntnisse

[69]

I [v] schon so gut waren in der schule (-) das hat dir eben (-- ) diese chance gegeben (-) ne (-)

[70]

I [v] -) dann nach deutschland zu kommen und (-- ) noch ein zweites mal  
IP [v] JA: (-- ) ich lebte

[71]

IP [v] damals in meinem in meinem dorf (-) also öh (-- ) also äm (1.0) in (-) und ich war auch

[72]

I [v] ok  
IP [v] und ich war noch nie in der hauptstadt gewesen (-- ) also (-) als ich die

[73]

IP [v] aufnahmeprüfung (-) bestanden hatte (-) also ich (---) also ich ich hatte damals (-)

[74]

IP [v] einfach (--) also in meinem dorf öh gelebt wo ich dann (-) geboren bin und öh (--) ja

[75]

IP [v] dann (-) deutsch zu lernen (-) am anfang war einfach nur aus spaß ne (-) also öh

[76]

IP [v] damals hatte öh mein (---) mein lehrer als methode (-) eheh (-) äm (---) eine (--) ganz (-

[77]

27 [12:30.9] 28 [12:31.7]

I [v] ok

IP [v] ) öh außergewöhnliche methode (-) wir mussten auswendig lernen (1.0) und zwar alles

[78]

29 [12:38.1]30 [12:38.8]

I [v] ok

IP [v] (1.0) sätze auswendig lernen (1.0) und (--) öh in klass also wir wir waren (-) öh

[79]

IP [v] fünfzig in der klasse (---) und du kannst ja raten wie viele das gemacht haben (---) nur

[80]

31 [12:50.1] 32 [12:52.1]

I [v] eheh eheh ok

IP [v] eine person und das war ich (-) eheh eheh ja (-) und ich hab das einfach aus spaß

[81]

IP [v] gemacht ne (-) der lehrer sagt ok (-) äm (-) ja bis morgen müsst ihr bis zum nächsten

[82]

IP [v] kurs müsst ihr den (-) also diesen dialog (-) öh auswendig gelernt haben wir spielen

[83]

IP [v] das in der klasse (-) vor (--)) dann lerne ich dass das eine hausaufgabe ist (1.0) äm nicht

[84]

I [v] ja  
IP [v] (-) ja (-) ich ich habe einfach nur meine hausaufgaben gemacht (-) eheh eheh (-) ja (

[85]

I [v] also du hast das einfach als spaß gemacht also du wusstest nicht in dem moment (-)  
IP [v] --) JA

[86]

I [v] was für chancen du haben wirst (-) wegen wegen deutsch  
IP [v] ja genau (--)) ich hab einfach meine

[87]

IP [v] hausaufgaben gemacht und dann drei monate (-) öh habe ich festgestellt (--)) dass (-)

[88]

IP [v] ich (-) schon vieles (--)) konnte (--)) und das ich dann auch schonmal (1.0) äm (--)) einige

[89]

IP [v] schüler in der in der höheren klasse (--)) bei machen sachen im deutschen helfen

[90]

IP [v] konnte (--)) also eheh eheh (-) obwohl ich erst seit drei monaten damals deutsch gelernt

[91]

IP [v] hatte (-) ne (-) also (-) das das (--)) und so habe ich dann (-) allmählich festgestellt oh

[92]

IP [v] das ist das ist öh (-) öh (-) gut war und dann mein bruder auch (-) gut in deutsch war da

[93]

IP [v] haben wir (-) oft (-) öh auf der straße oder öh zu hause ein bisschen deutsch

[94]

IP [v] gesprochen (-- ) und das war so ein luxus ne denn du kannst dir vorstellen ne (-) dass

[95]

IP [v] du in einem dorf wohnst und dann (-) deutsch sprichst also (-- ) ne (-) manche leute

[96]

IP [v] konnten man man hörte damals öfter (-) spanisch auf der straße ne (-) von ja spanisch (

[97]

IP [v] -) wir leb wir lebten damals in einem frankophonen land und da ist franz öh spanisch

[98]

IP [v] einfacher zu sprechen (1.0) ja (-) wer auf der straße dann (-) deutsch redet das war so (-

[99]

IP [v] -) ne (-- ) das das war schon etwas außergewöhnliches und das (-- ) brachte auch (-- ) mir

[100]

IP [v] respekt also (-) so (1.0) um diesen respekt zu bewahren habe ich dann einfach weiter (

[101]

IP [v] -) weiter weiter weiter gemacht (-) also weiter gelernt also (-- ) ja (-- ) und irgendwann

[102]

.. 40 [14:47.6]  
**I [v]** (1.0) ok  
**IP [v]** habe ich von dem wettbewerb erfahren und dann musste einfach weiter lernen

[103]

.. 41 [14:49.7]42 [14:51.7]  
**I [v]** (-) ja (-- )äm (-) das ist auf jeden fall öh sehr interessant (-- ) und (-) öh (-- ) ich  
**IP [v]** eheheh

[104]

..  
**I [v]** würde dich jetzt fragen ob du mir öh jetzt von deiner ausbildung (-) erzählen kannst (-)

[105]

.. 43 [15:06.1]  
**I [v]** von deiner ausbildung als daf daz lehrkraft  
**IP [v]** (2.0) ja öh (1.0) während der (-) also ich

[106]

..  
**IP [v]** muss sagen ich hab mein studium mit dem mit dem deutsch lehren finanziert (-) also

[107]

.. 44 [15:17.0]45 [15:17.6]  
**I [v]** ok  
**IP [v]** informell (-- ) eheh eheh (-) also damals habe ich äm neben dem studium öh mit (-)

[108]

..  
**IP [v]** also zwei drei vier (---) deutschlerndenden also im meinem schlafzimmer gearbeitet

[109]

..  
**IP [v]** die dann (-) öh in deutschland studieren wollten und dann am goethe institut den

[110]

..  
**IP [v]** deutschunterricht besuchten (---) da habe ich nachhilfe kurse angeboten damals und

[111]

IP [v] mit dem geld konnte ich mein studium finanzieren (-) (xxx xxx) ich war immer so (---)

[112]

IP [v] ich hatte immer mit dem lehren zu tun (1.0) und vielleicht noch zu klären warum ich

[113]

IP [v] dann zum lehrer geworden bin (-) bevor ich dann die nächste frage (-) mir fällt jetzt öh

[114]

IP [v] (-) öh (-) ein (-) dass ich damals auch festgestellt hatte dass (-) äm (-) dass dass ich

[115]

IP [v] positive rückmeldungen (-) von meinen schülern bekam (-) von meinen lernenden (-)

[116]

IP [v] bekam (-) und (--) das wars mir klar ok vielleicht ist es (--) das was ich am besten

[117]

IP [v] mache (-) ne (-) irgendwas mit deutsch und dann mit deutsch lehren (-) ja und jetzt (-)

[118]

IP [v] öh die ausbildung (-) also nach dem meinem nach meinem bachelor (--) das war auch

[119]

IP [v] noch (-) eine eine komische zeit (--) weil ich auch nebenbei (-) weil ich damals (--)

[120]

IP [v] angefangen hatte jetzt nicht mehr (---) in einem informellen setting (-) deutsch zu lehr

[121]

..  
**IP [v]** öh zu lehren (--)  
dann hatte ich (-) da habe ich (-) damals angefangen eine eigene

[122]

..  
**IP [v]** sprachschule öh also zu zu öh (-) äm (-) zu haben (-) ne öh und dann (-) öh damals (-)

[123]

.. 46 [16:40.7]  
**IP [v]** also (-) äm habe ich auch zum ersten mal einen raum angemietet und (-) um mit meinen

[124]

..  
**IP [v]** vier fünf teilnehm lernenden zu arbeiten die dann nicht mehr nur (-) nachhilfekurse

[125]

.. 47 [16:55.1] 48 [16:55.5]  
**I [v]** ok  
**IP [v]** wollten sondern (--)  
in (-) den ganzen kurs von mir bekamen (--)  
dann konnte ich nicht

[126]

..  
**IP [v]** mehr in meinem schlafzimmer (--)  
also machen (--)  
also da habe ich dann parallel

[127]

..  
**IP [v]** neben der neb also (-) da war ich fast fast nie also in der in der (-) in der in der (-) in

[128]

..  
**IP [v]** der schule (--)  
ich meine in der in der öh in der ecole normale (-) ich kam nur wenn ich

[129]

..  
**IP [v]** (-) also ich kam wirklich sehr selten (--)  
öh die die aus öh die die die die öh (---) die

[130]

..  
**IP [v]** teilnahmen waren damals nicht öh (-) obligatorisch (--)  
aber ich habe dann (-) öh ich

[131]

IP [v] bin immer gekommen als also öh wenn es eine klausur gab (---) oder öh wenn wir

[132]

IP [v] dann eine (-) einen einen ein öh eine referat hatten (---) öh (1.0) und öh (-) am ende

[133]

IP [v] (1.0) die ausbildung (1.3) öh (-- ) war ich (---) also genau wie bei der aufnahmeprüfung

[134]

IP [v] (-- ) auch nummer eins eheh eheh obwohl ich die kurse damals nicht besucht habe (-)

[135]

IP [v] ne nicht wirklich (-) also ich war nicht jeden tag in der schule ne (-) eheh A:ber eheh (-)

[136]

I [v] ok  
IP [v] ) genauso wie bei der aufnahmeprüfung (-- ) hatte ich die beste note (-) ja eheh eheh

[137]

IP [v] (-- ) genau (1.5) und öh (1.0) da (1.0) also da war die o offizielle auf also für öh die

[138]

IP [v] offizielle (---) öh auf (-) aus ausbildung fertig (---) ich habe dann noch WEIter gemacht

[139]

IP [v] (-- ) also im rahmen von fortbildungen (-- ) äh am am goethe institut (-) ich habe sehr

[140]

IP [v] sehr viele fortbildungen gemacht und wurde dann später zum multiplikator für deutsch

[141]

IP [v] (xxx xxx) (---) und (--) wenn ich jetzt zurückschaue wo ich wirklich gelernt habe

[142]

IP [v] deutsch zu lehren (-) das ist so im (-) also beim doing einfach (1.5) in den zahlreichen

[143]

IP [v] kursen die ich gemacht habe (--) äm so hatte ich so konnte ich meinen eigenen weg

[144]

I [v] ok  
IP [v] dann (-) ne (-) öh meinem eigenen weg folgen (---) äm aus der didaktik (-)öh aus aus

[145]

IP [v] der (-) theorie (-) also die ich gelernt habe (--) dann das nehme ich was ich für (--)

[146]

IP [v] hilfreich hielt (-) und ich konnte noch in der sprachschule (---) alles ausprobieren (--)

[147]

IP [v] was ich (1.0) WOLLte was ich (-) ne (-) ja was ich was (-) ich hatte (-) und was ich auch

[148]

IP [v] am x institut bei fortbildungen !LERN!te (-) konnte ich auch im nächsten kurs in

[149]

IP [v] der sprachschule ausprobieren weil ich (-) weil weil das publikum weil die lernenden

[150]

IP [v] da sehr motiviert sind (--) anders als im gymnasium (1.5) ne (---) ja (1.0) also und nach

[151]

IP [v] der offiziellen ausbildung bin ich dann (-) also öh (-) zum gymnasiallehrer geworden

[152]

IP [v] (1.0) aber nebenbei habe ich dann aber immer (-) in der sprachschule gearbeitet (1.0) ja

[153]

I [v] ok (2.0) ja (---)  
IP [v] eheheh also das heißt meine ausbildung (-- ) ergibt sich (-) öh (-) sowohl

[154]

IP [v] aus der theorie (-) als aus der praxis (-) also SEHR viel praxis (-) äm (-) sehr viel aus

[155]

I [v] (-) ja das kann ich das  
IP [v] der praxis viel MEHR aus der praxis ALS aus der theorie (1.5) ja

[156]

I [v] kann ich nachvollziehen auf jeden fall (---) äm (1.0) und (1.0) wie (-- ) du hast  
IP [v] eheh

[157]

I [v] gesagt du bist öh (-- ) (xxx xxx) nach deutschland gekommen (-) während (-- ) deiner

[158]

I [v] aus also (-- ) während deines studiums (-- ) oder während deiner ausbildung (-) äm (1.5)

[159]

I [v] wie haben sich deine deutschkenntnisse verändert?  
IP [v] (2.0) sehr viel ne (-- ) also äm (1.5)

[160]

IP [v] nach (-) also öh (-) bei dem ersten aufenthalt (---) in der schule (1.0) also in der

[161]

IP [v] zwölften klasse (-) da öh also ich musste noch später die dreizehnte klasse also in der

[162]

IP [v] schule machen in meinem dorf (-) also zwischen der zwölften und der dreizehnten

[163]

IP [v] klasse war ich hier in deutschland (--) zum ersten mal und ich (.) ich habe zum dann

[164]

IP [v] ersten mal mit (---) mit (.) mit deutschen geredet (--) und öh (---) schon am flughafen

[165]

IP [v] konnte ich nicht so viel verstehen (1.5) und (.) öh (.) hier (-) in deutschland habe ich

[166]

IP [v] dann (.) ich kann mich noch erinnern damals (--) also öh zwei oder drei (-) öh

[167]

IP [v] kassetten gekauft habe (---) äm (---) also (---) zum deutsch lernen (--) es gab damals

[168]

I [v] eheh eheh

IP [v] keine cds ne (.) eheh zwei drei kassetten gekauft (--) und öh (.) in kamerun habe ich

[169]

IP [v] das (--) immer wieder gehört (.) sehr oft gehört (.) irgendwann konnte ich das auch mal

[170]

IP [v] auswendig (.) ne (.) eheh (.) ich konnte sagen also was da stand (.) und dann (.) habe

[171]

IP [v] ich noch festgestellt (.) später öh öh öh (.) und später habe ich auch festgestellt (---)

[172]

IP [v] dass meine (.) aussprache (-) öh (---) sich Enorm verbessert hat (1.0) nachdem ich dann

[173]

IP [v] immer (-) wieder gehört habe und wiederholt (-- ) das war wie ein lied (.) also das war

[174]

I [v] ok  
IP [v] einfach die leute sprechen (-- ) also (.) äm es es ging um dialoge (-- ) ne eheh eheh

[175]

IP [v] äm (-- ) öh also janina (-) was machst du heute? (-) also solche dialoge ne und (-) öh (-)

[176]

IP [v] öh da da ich habe das einfach wiederholt (.) immer wieder wiederholt immer wieder

[177]

IP [v] wiederholt (-- ) und (-) und versuchte auch damals geNAU (-) zu sprechen wie (-) die

[178]

IP [v] leute auf der cd auf der kassette (-) also da kann ich schon (.) den aspekt hö hör

[179]

IP [v] verstehen nennen aussprache (-) zum beispiel (-) das hat sich eNORM verbessert (1.5)

[180]

IP [v] also öh nach dem zweiten aufenthalt zweitausendvier also zweitausend (-) vier (-- ) öh (

[181]

IP [v] --) na (-) nach (-) also nach dem bachelor (-- ) also äm (-) das war auch (-- ) noch viel

[182]

IP [v] besser weil ich dann damals den die zentrale ober (-) stufe (-- ) prüfung gemacht habe

[183]

IP [v] (.) ich hab einen deutschkurs in y besucht (.) ne (-- ) und (.) ja am ende habe ich

[184]

IP [v] die zentrale oberstufeprüfung gemacht (-- ) hm\_hm (.) und (-) also wenn man einen (.)

[185]

IP [v] deutschkurs einen solchen deutschkurs besucht dann (-- ) dann wird dein deutsch

[186]

IP [v] automatisch viel besser (-- ) ne (.) was die grammatik angeht (.) was öh wortschatz

[187]

IP [v] angeht (-) also (.) aussprache und alles ne (.) also (.) ja (-) und (.) der nächste

[188]

IP [v] aufenthalt war als lehrer (-) ne eheh noch ein paar jahre später (.) bevor (-) ich noch (.)

[189]

IP [v] als ((hustet)) (-) öh also im rahmen der forschung dann wieder (-) hierher kam (.) also

[190]

IP [v] (...) äm (-) die aufenthalte haben SEHR (.) sehr viel (.) dazu beigetragen (-) dass ich

[191]

65 [23:15.1]

IP [v] mein deutsch verbessere(--), also vor allem (-) die aussprache (--), dann (---) höher

[192]

IP [v] verstehen (-) in den (---) wenn man nur öh wenn man (.) in kamerun öh wenn man

[193]

IP [v] also in in in ausland deutsch lernt (.) also (.) dann hat man nur seinen lehrer (---) man

[194]

IP [v] hört jeden tag nur den lehrer (-) und bei uns gibt es keinen (-) bei uns gibt es keine

[195]

IP [v] schule keine cds die man benutz kein hörverstehen (1.2) öh (.) also (1.0) wenn man die

[196]

IP [v] gelegenheit hat dann mit (--), mit mit (.) mit muttersprachlern auch mal zu reden zu

[197]

IP [v] sprechen und auch ein paar wochen (.) miteinander zu verbringen (-) öh (.) bei ihnen in

[198]

IP [v] der familie in der gastfamilie (.) öh also runter zu kommen dann (.) verbessert man (-)

[199]

IP [v] sein hörverstehen sehr sehr viel (-) also zumindest (.) das habe ich erlebt (1.0)

[200]

66 [24:03.6]

**I [v]** (3.5) ja (-- äm (1.0) und (-- du has (.) öh du hast  
**IP [v]** wortschatz auch (.) ja (1.3) genau

[201]

**I [v]** eben gesagt dass du immer wieder (---) nach deutschland (1.0) ge geflogen bist (-)

[202]

**I [v]** gegangen gefahren bist (-- äm (.) was (-- hat dich dazu bewegt (.) immer wieder

[203]

67 [24:25.3]

**I [v]** erfahrungen in deutschland zu machen?  
**IP [v]** (2.5) also was mich bewegt hat (---) wäre ich

[204]

**IP [v]** weiß nicht ob (---) dazu was sagen kann (1.0) weil ich immer stipendien bekommen

[205]

68 [24:37.2] 69 [24:37.8]

**I [v]** ok  
**IP [v]** hatte (2.0) hm hm eheh ich hatte dieses glück dass ich immer (-) dass ich sehr viele

[206]

**IP [v]** stipendien bekommen (.) aber als schüler als student als lehrer (-) das ist auch nicht

[207]

**IP [v]** etwas gewöhnliches in meinem land (-- also öh eheh (-) also (-- äm ((hustet)) (-)

[208]

**IP [v]** jetzt (-) was es für mich hieß solche reisen zu machen das ist so (-- das sind (1.0) ja (-)

[209]

IP [v] äm (-) das war eine große motivation zum deutsch lernen zum weiter lernen (1.0) also

[210]

IP [v] das war eine große motivation (.) öh (.) um einem bereich (1.0) äm (--) auch immer

[211]

IP [v] noch (---) äm (1.0) eine (.) person zu sein die sich ein bisschen von den anderen (.) öh (

[212]

IP [v] -) ja unterscheidet (.) also dadurch dass er dann dass sie dann (-) ja (-) ne (-) vielleicht

[213]

IP [v] (1.5) äh öh öh (.) äm (---) in diesem oder jenem aspekt einen (-) bestimmten vorsprung

[214]

IP [v] dann (.) ha (.) hat (--) ne also ich (---) ja ich war immer so ok (--) was ist die nächste

[215]

IP [v] herausforderung für mich (-) einfach weiter arbeiten einfach weiter lernen (.) und dann

[216]

IP [v] (1.0) ja (.) dann hat sich immer so (--) dann haben sich immer möglichkeiten

[217]

IP [v] angeboten (.) also bis (.) ich auch später dann stipendien für die dissertation (--) auch

[218]

70 [25:55.8]71 [25:56.3]  
I [v] ja  
IP [v] bekommen hatte und ja ne eheh eheh (-) ja (-) hm\_hm (.) und (.) bei einem

[219]

IP [v] stipendium (--) ist es so dass man nicht (-) jede person (--) öh auswählt (.) man muss ja

[220]

IP [v] schon (--) äm einen (-) man muss ja schon etwas (.) leisten (-) ne um (-) öh (-)

[221]

72 [26:13.1]73 [26:13.6]74 [26:14.3] 75 [26:15.1]  
I [v] ja ja ja das stimmt  
IP [v] ausgewählt zu werden (--) eheheh (--) (unverständlich) (-) und wenn man das (.)

[222]

IP [v] wenn man öh im alltag (.) ei einiges leistet (.) denkt man nicht immer an das

[223]

IP [v] stipendium (1.0) man tut es einfach (---) man (.) öh (.) also als schüler habe ich (-)

[224]

IP [v] nicht gelernt weil ich ein stipendium wollte (.) ich hab gelernt weil ich stand (---) ja

[225]

IP [v] weil ich spaß hatte (.) deutsch zu lernen (---) weil ich dann in der schule dann (.) so (.)

[226]

IP [v] etwa (.) außergewöhnliche person war dass ich deutsch (--) sprechen konnte während (

[227]

IP [v] -) das ne (-) was (-) für die (-) leute in der schule (-) wirklich (.) nicht gewöhnlich war (

[228]

IP [v] -) als das war (--) und als student da habe ich einfach (-) ja (-) für meine noten gelernt (

[229]

IP [v] --) und für mein engagement als (-) öh als in a a a außerhalb des studiums also in

[230]

IP [v] deutschlehrer (-) öh deutsch deutsch (.) äh germanistenkreis an der uni (-- ne (.) da ja

[231]

IP [v] (1.0) ich hatte (1.0) n (.) nicht (---) ich habe das (.) damals nicht gemacht weil ich ein

[232]

IP [v] stipendium wollte (1.2) ich habe auch nicht (.) äm ich habe mich später für die dies

[233]

IP [v] entschieden weil ich ein stipendium wollte (---) es hat sich einfach in der zeit so (-)

[234]

IP [v] ergeben dass es die möglichkeit gab stipendien zu bekommen und dann (1.0) habe ich

[235]

IP [v] dann (.) also auch (-) eheh da hab ich mich auch beworben (-- und wurde auch

[236]

I [v] ja (2.0) ja schön (.) äm (1.5)  
IP [v] aufgenommen (-- also (.) eheh eheh (-) ja (-) hm\_hm

[237]

I [v] also (-- du wir haben jetzt über über die deine deine ausbildung gesprochen (.) über

[238]

I [v] über diese phase deiner deiner (-) erfahrung (-) öh könntest du mir jetzt (-) von deiner

[239]

I [v] erfahrung dann tatsächlich als (.) lehrer (.) als daf daz lehrer erzählen? (---) und kannst

[240]

I [v] du mir kannst du wirklich von vorne erzählen (.) du hast schon ein paar dinge erwähnt

[241]

80 [28:09.2] 81 [28:09.9]  
I [v] (-- äm (-) und (-- wie hast du dich (.) da am anfang gefühlt? (.) öh (-) ja genau (.)  
IP [v] hm\_hm

[242]

82 [28:18.4]  
I [v] so (.) einfach von deiner karriere erzählen  
IP [v] (---) ja (.) also am anfang hab ich (-) deutsch

[243]

IP [v] gelehrt weil ich (.) ich mein stuipendium also mein studium finanzieren wollte (2.0)

[244]

IP [v] also ich MUSSte das machen das ist was ich (---) machen konnte (.) und (-) ich hatte

[245]

IP [v] das glück dass ich dann (-- lernenden bekommen habe (.) hatte (-- äm (-) und ich

[246]

IP [v] habe gerne mit ihnen gearbeitet und später also allmählich hab ich festgestellt dass ich

[247]

IP [v] auch spaß daran hatte (.) das zu machen (---) und (1.5) ich habe auch positive äh öh (.)

[248]

IP [v] positive rückmeldungen von ihnen bekommen (1.0) und sie haben mir weitere (.) öh

[249]

IP [v] lernenden empfohlen (1.5) äm (1.0) ja (.) äm (1.0) so (---) konnte ich (-) allmählich

[250]

IP [v] meine eigene leistung (-) als lehrkraft dann verbessern (1.0) und öh später öh (--) ist mir

[251]

IP [v] (--) vor allem in der sprachschule aufgefallen (--) dass (---) meine (---) dass viele (.)

[252]

IP [v] teilnehmende viele lernende (--) lieber mit mir arbeiteten als mit meinen kollegen (---)

[253]

IP [v] da habe ich angefangen (.) also mich (.) für die frage zu interessieren (--) also (---)

[254]

I [v] ok  
IP [v] welche rolle spielt dann (-) die lehrperson (-) ne eheheh also beim lernen (---) und

[255]

IP [v] das ist später dann zu meinem forschungsgebiet geworden (-) also eheh eheh (.) also

[256]

I [v] ok  
IP [v] lehrer in verschiedenen städten in meinem land öh (--) im auftrag des x instituts

[257]

IP [v] öh zu organisieren (-) zu leiten (1.5) und konnte mich mit verschiedenen lehrkräften

[258]

IP [v] dann (-) in kontakt kommen (.) mich mit verschiedenen lehrkräften austauschen (1.5)

[259]

IP [v] und (.) das ist mir auch noch viele (.) da habe ich auch noch viel festgestellt öh also

[260]

IP [v] was die (-- ) öh die lehrenden angeht oder was die ich meine ich meine in dem gespräch

[261]

IP [v] mit den lehrkräften (-- ) äm (1.0) ja (---) habe ich auch (.) festgestellt dass (1.5) die (.)

[262]

IP [v] öh (1.0) dass die öh (1.2) AUSBildung (-- ) von lehrenden irgendwie noch (.) also in

[263]

IP [v] meinem land noch wirklich (.) noch (-- ) JA (-) unterstützt werden soll (1.0) und dass

[264]

IP [v] ich (-) öh (-) froh sein soll (-) dass ich nicht nur diese ausbildung gemacht habe (-)

[265]

IP [v] sondern dass ich so viele praxis (.) sehr viele praxis (-) hatte und bei der praxis (--)

[266]

87 [31:11.2]88 [31:11.8]  
I [v] ok  
IP [v] mich weiter entwickeln konnte (1.0) äm (-) also äm und äm (-- ) ja (---) ich habe

[267]

IP [v] immer (---) auch bis heute habe ich immer gerne (---) unterrichtet (1.5) und öh (.) ja

[268]

IP [v] was kann ich noch sagen (2.0) jetzt arbeite ich nicht mehr gerne in den (-) also (.) mit

[269]

IP [v] (1.0) äm (---) äm (---) also zum beispiel a (.) öh (.) allgemeine integrationskurse mache

[270]

89 [31:42.9]90 [31:43.4]

I [v] ok  
IP [v] ich wirklich nicht gerne (-) jetzt (---) (1.5) sondern alphakurse deu(xxx

[271]

IP [v] xxx)kurse (-- ja (-) das mache ich jetzt viel (-- LIEber (-- weil das für mich so (-)

[272]

IP [v] neue öh weitere herausförderungen sind (-- ich hatte das nie in meinem land ich hatte

[273]

IP [v] dieses problem in meinem land nicht (-- also lernungewohnte teilnehmer (-- also ich

[274]

IP [v] arbeite heute sehr sehr gerne mit ihnen (---) also früher hatte ich vor allem studenten (-

[275]

IP [v] --) ne (.) SEHR motivierte studenten (-) die in deutschland studieren (.) WOLLten

[276]

IP [v] (1.5) aber jetzt (1.3) arbeite ich lieber mit leuten die (1.0) lernungewohnt sind (1.5)

[277]

IP [v] und so kann ich auch noch weitere herausförderungen (-- sonst habe ich das gefühl

[278]

IP [v] dass ich (-) also dass ich in den (-- also bei (.) denjenigen die schnell lernen einfach (--

[279]

.. 91 [32:38.1]92 [32:39.2] 93 [32:40.5]94 [32:40.8]95 [32:41.3]  
**I [v]** ok ja (3.0) und (  
**IP [v]** -) öh (.) dass es monoton wird ne (--)(xxx) (.) ja eheh eheh (-) ja

[280]

..  
**I [v]** -) öh das heißt (.) irgendwann hast du auch öh in deutschland als öh (-) als daf lehrer

[281]

..  
**I [v]** gearbeitet (.) als daf daz lehrer gearbeitet (1.5) wie wie war das am anfang für dich

[282]

.. 96 [32:59.4]  
**I [v]** dann in deutschland (---) zu arbeiten? (2.0)  
**IP [v]** (---) ja also äm (1.0) der anfang also am

[283]

..  
**IP [v]** anfang (1.0) öh hatte ich (-) EInige probleme (.) in dem (.) öh (--) in diesem öh also in

[284]

..  
**IP [v]** meinen kursen mit lernungewohnten (--) weil das (.) publikum für mich total also also

[285]

..  
**IP [v]** weil die teilnehmenden für mich total NEU (---) öh öh waren also diese (.) diese

[286]

..  
**IP [v]** teilnehmer waren (.) wirklich neu (.) ich hat ich hat ich arbeite zum ersten mal (-) mit

[287]

..  
**IP [v]** (.) leuten die wirklich lernungewohnt (--) sind (---) und öh (--) einiges was (.) ich (-)

[288]

..  
**IP [v]** bisHER (1.0) also öh (---) mit der (--) öh mit der linken hand machte (-) öh (.) also (.)

[289]

IP [v] waren nicht mehr (1.0) öh also konnte nicht mehr funktionieren wie es bisher

[290]

IP [v] funktioniert hatte (1.0) und da (.) musste ICH mich selber in frage stellen (.) und noch

[291]

IP [v] wirklich öh (1.0) also (.) die gruppe noch (-- ) öh besser (-) in blick (-) nehmen und öh

[292]

IP [v] (.) mal schauen wie man (-) also wo woran es liegt dass es (.) einiges nicht funktioniert

[293]

IP [v] wie ich (.) mir (-) also vorgestellt (-) habe (-- ) also zum ersten mal hatte ich also leute

[294]

IP [v] (-) mit denen ich (-) nicht die gleiche ausgangssprache hatte (-- ) ne (---) also ich meine

[295]

IP [v] in meinem land haben wir alle französisch gesprochen (-) da konnte man einiges auch

[296]

IP [v] auf französisch erklären wenn (-) teilnehmer nicht verstanden (1.0) öh aber jetzt (-)

[297]

97 [34:35.9]

IP [v] war es nicht mehr der fall (1.0) der eine kommt aus syrien der andere aus dem irak (--)

[298]

IP [v] und weitere aus rumänien oder so (---) äm (.) ja (---) oder aus egypten (---) da haben

[299]

IP [v] wir keine gemeinsame sprache (-) also also ich musste auch LERnen (-) mit diesen

[300]

IP [v] leuten (-) auch zu arbeiten (1.0) ich musste auch lernen mit (-) öh also mit solcher

[301]

IP [v] heterogenität umzugehen (1.2) öh (-) aber das hat ich hab (.) öh (.) wirklich öh (--)

[302]

IP [v] hat mir wirklich sehr viel spaß gemacht ne (2.5) öh (--)

[303]

IP [v] (--)

[304]

IP [v] machen (1.0) also meine (.) öh meine arbeit (.) an der uni (---)

[305]

IP [v] lehrbeauftragte von punktum (--)

[306]

IP [v] kamerun gemacht habe (1.0) das (-) ja denn das sind studenten (.) das sind (-) öh also

[307]

IP [v] (.) nur dass es hier also der einzige unterschied dass dass ich in meinem kurs auch

[308]

IP [v] postdocs (.) öh (.) habe (--)

[309]

IP [v] aber (-) alle haben mindestens das abitur (.) eheh eheh (-) das ist der gemeinsame

[310]

IP [v] nenner mit den kursen in kamerun (-) und manche sachen verstehen sie (-) versteht

[311]

IP [v] verstehen sie schneller (1.0) ne (-) öh weil sie diesen akademischen hintergrund haben

[312]

98 [35:59.2]  
IP [v] (1.0)öh und das (1.0) das (.) also (.) bei diesen kursen (-- ) an der uni (.) ist es (-)

[313]

IP [v] genauso wie in kamerun (1.5) der einzige unterschied ist (-) dass die teilnehmer nicht

[314]

IP [v] die gleiche ausgangssprache haben (2.5) hm\_hm (-- ) also äm (---) mit der zeit hab ich

[315]

IP [v] (.) öh (-) äm (-) also mich auch (-) äm (-) so weiter (-) hab ich (2.5) ja ich wurde kurz (

[316]

IP [v] -) unterbrochen (-) also mit der Zeit (-) habe ich dann (.) auch öh (1.0) hab ich mich an

[317]

IP [v] meine gruppe (.) also an mein an diese kurse geWÖHNT (1.0) und (.) öh (1.0) ja (1.0)

[318]

IP [v] jetzt (1.5) wo ich (-- ) die prüferlizenz auch für (-) a eins a zwei b eins b zwei (-- ) mit

[319]

IP [v] (xxx xxx) erworben habe (-) weiß ich auch viel mehr (1.0) was erwartet wird (--)

[320]

IP [v] öh (--) finde immer mehr gefallen (unverständlich, ca. 0,5) (--) in diesen (.) kursen zu

[321]

..	99 [37:02.9]	100 [37:10.7]	101 [37:12.4]
I [v]	(4.0) und wie bist du mit (unverständlich, ca. 2.0)	(-) wie bist du	
IP [v]	arbeiten	(--) wie bitte?	

[322]

..	102 [37:17.3]
I [v]	mit der heterogenität der öh lernenden umgegangen?
IP [v]	(1.5 also (--) äm 2.5) ich (-) habe (

[323]

IP [v] -) äm (1.5) das große glück gehabt dass ich jetzt (.) dass ich dass ich zeitgleich an

[324]

IP [v] meiner promotion (-) gearbeitet habe und (.) konnte dann auch (-) fachliteratur dazu

[325]

IP [v] lesen (1.5) hm\_hm (---) äm da ich auch öh diese forschung gemacht habe (---) konnte

[326]

IP [v] ich (-) also SEHR viel über (1.0) meine eigene rolle reflektieren (.) über mich als

[327]

IP [v] lehrperson (---) öh (--) ((hustet)) (--) also sehr viele reflexion über (--) den (-) lehr

[328]

IP [v] lernprozess (1.0) wie funktioniert es (.) was funktioniert nicht (--) bei wem (---) öh äm

[329]

IP [v] (---) müsste man vielleicht (-) noch dies oder das (.) erstmal machen bevor man das

[330]

IP [v] macht (---) wie kann ich mit ihnen am besten kommunizieren (-- ) vor allem wenn man

[331]

IP [v] (-) mit einem alphakurs anfängt (-- ) und (1.0) die eine (.) eine also eine gruppe a also

[332]

IP [v] einige von ihnen sprechen kurdi öh kurdisch (-- ) andere sprechen arabisch (-- ) weitere

[333]

IP [v] sprechen rumänisch (-- ) und (---) keiner spricht wirklich deutsch (-- ) also außer der

[334]

IP [v] lehrperson (1.3) und dann merkt man auch (.) es dass es leute gibt die noch nie in der

[335]

IP [v] schule gewesen waren also diese primär analphabeten (---) öh es gibt ja auch

[336]

IP [v] manchmal funktionale analphabeten (-- ) also (-- ) DA: (.) ist es (.) wichtig öh (.) also

[337]

IP [v] was ich gemacht habe ist dass ich auch sehr viele binnen differenzierungen gemacht

[338]

IP [v] habe (-- ) oder dass ich sehr viele binnen differenzierungen mache (---) öh (.) oft nicht

[339]

IP [v] die gleiche aufgabe für alle leuten (---) öh (-) äm (--)  
oft auch nicht öh (---) äm (1.0) ja

[340]

IP [v] äm sehr viel (.) äm (--)  
die leute miteinander arbeiten lassen (---) ne (--)

[341]

IP [v] lernungewohnte (.) also lernstärkere und lernschwächere (2.0)  
vor allem wenn sie die

[342]

IP [v] gleiche muttersprache haben (---)  
manchmal hilft das manchmal hilft das nicht (--)

[343]

IP [v] manchmal hilft eher so ein problem (---)  
und das hab ich in einem kurs erlebt ne dass

[344]

I [v] ok  
IP [v] die leute (.) dass (-) ich hatte einen kurs und fast alle (---)  
sprachen kurdisch (2.0)

[345]

105 [39:35.9]  
IP [v] ja fast alle (1.0) sprachen kurdisch und das war ein großes problem auch (1.3)  
hm\_hm

[346]

IP [v] (--)  
aber es gab (.) öh noch (.) äm (-) weitere probleme ne (.) also es es es also es gab

[347]

IP [v] andere (-) öh öh öh kriterien (-) zu unterscheiden (---)  
es gab zum beispiel (---) einen

[348]

106 [40:01.1]  
I [v] eheheh  
IP [v] mann der (--)  
siebenundfünfzig jahre alt war (--)  
sechzehn kinder hatte (1.0) ne (-)

[349]

107 [40:01.8]

**IP [v]** und (1.5) öh war (---) früher (.) öh (---) automechaniker (2.0) gleichzeitig hatte ich ein

[350]

**IP [v]** mädchen (1.5) sie öh achtzehn jahre alt (2.5) war (1.0) noch nie in der schule gewesen

[351]

**IP [v]** (---) ne (.) eheh eheh (-- ja (-) und in der gleichen gruppe hatte ich dann auch noch (-)

[352]

**IP [v]** leute in der mitte (-- äm (-) ein ehemaliger polizist (1.5) ehemalige oder oder oder

[353]

**IP [v]** frauen die (.) hausfrauen waren (---) und äm (-- auch jemand der dann (---) öh (1.0)

[354]

**IP [v]** zwölf jahre (---) in der schule (---) in seinem heimatland gewesen war (.) da da kannst

[355]

**IP [v]** du sehen (-- dass dass es unterschiede gibt (.) wenn man das alter nimmt (-) dann gibt

[356]

**IP [v]** es (.) ne dann ist (-- dann gibt es ein großer kluft (-- wenn man öh also die öh (-) den

[357]

**IP [v]** bildungsgang auch betrachtet (.) dann gibt es auch noch weitere unterschiede (1.0) ja

[358]

**IP [v]** (2.0) also und mit so einer gruppe (---) is es (-) öh (.) hab ich (.) also auch äm (---) öh (

[359]

IP [v] -) bestimmte strategien entwickelt (---) öh (.) manche aufgaben habe ich dann (-) mit (-

[360]

IP [v] --) äm (1.5) öh lernungewohnten (.) öh gemacht (.) oder manche aufgaben waren (.) für

[361]

108 [41:31.1]

IP [v] lernungewohnten (-- ) öh (.) manche für andere (1.0) also (-) und für die (.) für die

[362]

IP [v] lernungewohnten (.) als (-) also waren sie eine option (.) sie müssen das mach(-- ) nicht

[363]

IP [v] machen (-- ) bei hausaufgaben war es auch so (---) natürlich (-) der (-) der mann der

[364]

IP [v] also siebenundsechzig siebenundfünfzig jahre alt (.) war (---)eine an also und diejenige

[365]

IP [v] die (.) auch in der gleichen gruppe fünfundfünfzig oder vierundfünfzig waren sie

[366]

IP [v] machten auch (.) fast NIE ihre hausaufgaben (---) oder sie ließen ihre hausaufgaben

[367]

IP [v] von ihren kindern hier in deutschland machen (.) ich ich hab das auch festgestellt (---)

[368]

IP [v] und dann gab ich (.) dann gab ich ihnen auch sehr selten hausaufgaben (---) ich musste

[369]

IP [v] irgendwie damit zurecht kommen (-- eheh eheh (-) ja (1.5) Aber (.) öh (-) für

[370]

IP [v] diejenige die dann (-- öh (.) zum beispiel (-- äm (2.0) also früher äm (-) in ihrem land

[371]

IP [v] (-- öh (.) diejenige die in ihrem land gelernt habe die in der schule gewesen waren (-)

[372]

IP [v] für DIE (-) waren (.) bestimmte hausaufgaben obligatorisch (1.5) ja (1.5) denn es

[373]

IP [v] macht keinen sinn dass (-- jemand die hausaufgaben bekommt (-) und (.) jedes mal (---)

[374]

IP [v] macht er alles richtig (1.0) aber er kann nicht es er kann nicht mal lesen (1.5) oder

[375]

IP [v] wenn (.) man nur (-- einen (.) buchstaben ändert dann versteht er nicht worum es geht

[376]

IP [v] (2.0) oder hat er öh öh also (.) er hat auch zugegeben dass seine kinder die

[377]

I [v] 109 [43:03.9] (-- ja (-) äm (--) und  
IP [v] hausaufgaben für ihn machen (1.5) eheh eheh (-- ja (.) hm\_hm

[378]

I [v] was was was hat (.) äm (.) ((rauschen)) (.) bedeutet dass du (.) selber quasi (.) öh

[379]

I [v] deutsch gelernt hast? (-) ((rauschen)) (-) öh dass du selber öh (-) dich in deutschland

[380]

I [v] integrieren musstest? (.) äm  
IP [v] ich höre dich schlecht (-) wenn du dich bewegst ist die (.)

[381]

I [v] kannst kannst du mich jetzt hören?  
IP [v] die qualität der der qualität ein bisschen schlecht

[382]

I [v] (---) jetzt kannst du mich hören? (--) ok (-) nee meine Frage war (-)  
IP [v] (.) jetzt ist besser

[383]

I [v] was was es bedeutet für dich (.) dass (.) öh (-) dass du selber deutsch gelernt hast (--)

[384]

I [v] und dass du dich in deutschland integrieren musstest (--) äm (-) für deine rolle (.) als

[385]

I [v] lehrer (--) im im daf unterricht (.) was hat das bedeutet?  
IP [v] hm\_hm (2.0) es hat eine große

[386]

IP [v] rolle ne (--) also äm (1.0) da ich eine (---) da ich (-) öh also (-) öh (-) äm öh (1.5) aus

[387]

IP [v] dem (.) also von dem französischen ausgehend (.) deutsch gelernt habe (---) äm (1.0)

[388]

IP [v] bin ich sehr (.) öh früh für die relevanz der grammatik sensibilisiert worden (1.0) was

[389]

IP [v] ich ein VERB (-- ) was ist (-) was ist ein artikel und so weiter (-- ) öh (---) ja (-- ) das

[390]

IP [v] (1.5) also (.) das das ist das a und o (-- ) für die leute die dann die sprache in der schule

[391]

IP [v] lernen (---) äm (.) grammatik (.) eheheh (---) Aber (1.5) ich sage immer dass ich kein

[392]

IP [v] grammatiklehrer bin (-- ) ich bin (-- ) kein buchlehrer (-) sondern ein DEUtschlehrer (---

[393]

IP [v] ) das heißt (.) das wichtigste für mich ist nicht dass ich das buch (---) ne (-- ) dass ich

[394]

IP [v] dass wir also öh (-) unbedingt das machen (-- ) so wie das im buch steht (1.5) äm (2.0)

[395]

IP [v] die berücksichtigung meiner mein meiner teilnehmer hilft mir dann (-- ) also öh (.) öh

[396]

IP [v] auch zu sagen ok (-- ) vielleicht mach das nicht (-) lieber müsste ich (---) eher (.) das

[397]

IP [v] was anderes machen damit (.) wir das gleich (.) viel erreichen (-- ) weil ich das gefühl

[398]

119 [45:12.3]

**IP [v]** habe (--) also um (---) zum beispiel über die deklination zu sprechen (---) meine

[399]

**IP [v]** teilnehmer haben noch probleme (--) vielleicht (--) äm (-) mit der also (.) mit den

[400]

**IP [v]** begriffen artikeln oder so (--) vielleicht müsste ich total darauf verzichten (-) und nicht

[401]

**IP [v]** mal artikeln sagen (--) also wie kann ich welches (.) welches wort kann ich dann

[402]

**IP [v]** verwenden (.) hier (--) um (--) die teilnehmer dazu zu bringen (---) also diese (-)

[403]

**IP [v]** grammatik ein paar mal zu machen ohne dass das grammatik (--) also genannt wird (---

[404]

**IP [v]** ) ne (---) ja (.) also die die öh (--) es gibt auch bestimmte REgeln (1.0) also öh

[405]

**IP [v]** bestimmte grammatische öh grammatikregeln (--) die ich NIE in einem buch gelesen

[406]

**IP [v]** habe (1.0) aber (--) die (---) MIR aufgefallen sind (--) weil ich (--) die sprache auch so

[407]

**IP [v]** (--) gelernt habe (--) und (.) oder einige tricks (--) die ich selber als lerner benutzt habe

[408]

IP [v] (...) die als lehrer weitergebe wenn es sich anbietet (1.2) manchmal funktioniert

[409]

IP [v] manchmal kann es nicht funktionieren weil (-- ) öh (-- ) es (-- ) lernungewöhnte

[410]

IP [v] teilnehmer sind (---) und dann kann ich mal schauen schaue ich mal wie ich das (---)

[411]

IP [v] im ausdruck bringe wie ich ihnen das mitteile (-- ) ohne unbedingt die gleichen begriffe

[412]

120 [46:29.3]

IP [v] vielleicht zu (-- ) zu verwenden (1.0) ja (.) also (.) weil ich die sprache also die

[413]

IP [v] sprache gelernt habe (-- ) äm (2.0) öh (.) glaub ich dass ich (.) besser einschätzen (.) öh

[414]

IP [v] (-- ) kann (2.5) WO die teilnehmer jetzt steht (1.5) WAS sie noch brauchen (-) um (---)

[415]

IP [v] ein bisschen das (.) öh (-- ) niveau zu erreichen (-- ) also (---) was (-- ) vielleicht (-)

[416]

IP [v] dazwischen noch fehlt (-) was noch (-- ) gemacht (.) werden kann was vorher gelernt

[417]

IP [v] werden (1.0) sollte (-- ) damit dieses ziel erreicht wird (.) ich glaube als (-- ) jemand der

[418]

IP [v] die sprache (.) geLERnt hat (---) kann ich das besser einschätzen (.) als eine ein

[419]

I [v] ok (---) und  
IP [v] muttersprachler (-- ) also das ist meine persönliche meinung (.) ne eheh (.)

[420]

I [v] (2.0) deine (-- ) w wie hast du deine deine welche oder welche rolle haben deine

[421]

I [v] sprachkenntnisse (-- ) gespielt in deinem unterricht?  
IP [v] (2.5) öh (-- ) deutsch

[422]

I [v] (-- ) genau (-) deine sprachkenntnisse im deutschen  
IP [v] sprachkenntnisse? (-- ) also im

[423]

IP [v] alphakurs (-- ) spielt das keine SEHR große rolle (1.5) im alphakurs spreche ich total

[424]

I [v] ok  
IP [v] anders (-- ) ich versuche ein bisschen wie sie zu sprechen aber (.) ein bissche

[425]

I [v] ok  
IP [v] anders auch (---) (.) das heißt (-- ) manchmal äm (1.0) kommt es vor (1.5) dass (

[426]

IP [v] ---) ich nach dem (-- ) alphakurs (2.5) noch (.) ein (.) anderes deutsch spreche als das

[427]

129 [48:04.5]130 [48:05.1]  
I [v] ok  
IP [v] was wir jetzt sprechen (---) (.) weil (---) ich dann im alphakurs (.) also vor

[428]

IP [v] allem in den anfangsphasen (-) so reden (.) so sprechen (1.0) öh öh muss dass die

[429]

IP [v] teilnehmer mich verstehen (2.0) äm (1.5) zum beispiel (-- )äh (.) es gibt situationen wo

[430]

131 [48:26.7]  
I [v] ja  
IP [v] man sagt zum beispiel heute keine schule (.) morgen keine schule (2.0) zum beispiel

[431]

132 [48:27.4]  
IP [v] (---) hauptsache dass sie verstehen dass wir morgen keine schule haben (1.7) oder sie

[432]

IP [v] fragen (.) öh (-) ja äm (-- )äm (2.5) äm was für wa also we we welches beispiel ja

[433]

IP [v] beispiel die schule keine schule (-- )oder äm (---) äm (2.5) jetzt nach hause (1.5) zum

[434]

133 [48:55.6]134 [48:56.4]  
I [v] ja (.) ja  
IP [v] beispiel (.) jetzt nach hause (1.7) da ist kein verb (.) (1.5) was mache ich in der

[435]

IP [v] situation (.) natürlich (1.0) äm äm also bilde ich mei meistens mit zwei sätzen (1.0)

[436]

IP [v] also (.) der erste satz ohne verb (1.0) damit sie verstehen worum es geht (-) und der

[437]

135 [49:11.0]

IP [v] zweite satz mit dem verb (1.0) ne (.) jetzt gehen wir nach hause (.) ja jetzt nach hause

[438]

136 [49:17.6]137 [49:18.1]

I [v] ok

IP [v] (.) hm\_hm (.) jetzt gehen wir nach hause (---) hm\_hm also (.) äm (---) mit dem ziel

[439]

IP [v] dass sie (---) öh (.) also allmählich verstehen ok (.) so soll man sprechen (2.0) je länger

[440]

IP [v] je je länger wir lernen (--) desto (---) mehr verzichte ich auf (.) diese sprechweise

[441]

138 [49:39.8]139 [49:40.1]

I [v] ja

IP [v] manchmal ohne verb (--) oder ohne artikeln oder so (---) und (.) auch da auch

[442]

140 [49:44.2]141 [49:44.7]

142 [49:46.3]143 [49:46.6]

I [v] ok

IP [v] dass sie (-) nicht mehr so sprechen (--) (.) ne (.) eheh eheh (-) (-) in

[443]

IP [v] dieser situation siehst du dass sie (.) dass meine (--) eigenen sprachkenntnisse (-) nicht

[444]

IP [v] (---) dass es nicht so wichtig ist dass ich vielleicht (.) c eins oder keine ahnung öh b2

[445]

IP [v] oder so (-) bin (-) nur dass ich besser spreche als sie und dass ich auch verstehe (--)

[446]

IP [v] WAS das problem ist (---) WAS sie jetzt lernen (.) sollen (.) und wie sie das lernen

[447]

IP [v] sollen (-- )äm (---) WAS sie noch brauchen bis zur prüfung (-- )ne bis (.) zum (-) öh

[448]

IP [v] äm öh äm (-- )öh (.) zum (---) dtz (-- )ne also zur dtz prüfung (.) was brauchen sie

[449]

IP [v] noch? (---) was muss noch gelernt werden (-- )und wie kann ich das machen (1.5) zum

[450]

IP [v] beispiel (-) Aber wenn man (.) wenn ich den (.) also wenn ich jetzt an der uni

[451]

I [v] ok  
IP [v] unterrichte (-- )also (-) öh b zwei (1.5) zum beispiel (-) dann ist est anders (---)

[452]

I [v]  
IP [v] (unverständlich) (.) jetzt (.) also (.) öh (-- )da spielen jetzt meine eigenen kenntnisse

[453]

I [v] ok  
IP [v] eine (.) SEHR große rolle (-- )(-) hm\_hm (-- )denn ich muss (---) äm (1.5) ja (-- )

[454]

IP [v] ) richtig sprechen (2.0) auch wenn ich ihnen sage (.) hey leute wisst ihr was? (---) ich

[455]

IP [v] bin kein muttersprachler (-- ) und fehler sind normal (-- ) also ihr (.) sollt (.) keine angst

[456]

IP [v] haben (-- ) fehler zu machen (.) auch ich mache fehler (---) also und auch wenn (-- ) äm

[457]

IP [v] (-- ) also öh auch wenn ich im kurs fehler mache ist es (-- ) äm (1.5) nicht (.) so schlimm

[458]

IP [v] (1.5) öh es wäre eher schlimm dass ich (-- ) also (-) zum beispiel (-- ) die grammatik

[459]

IP [v] falsch (-) lehren würde (---) dass wir wörter dann vielleicht auch (.) falsch lernen

[460]

I [v] ok  
IP [v] würden und so weiter (---) also (-- ) wenn ich ein wort nicht (.) wenn wenn (.) wenn

[461]

IP [v] ich die bedeutung von einem wort (.) also nicht nicht weiß was (.) sage ich (.) leute lass

[462]

IP [v] uns im wörterbuch nachschlagen also ne also eheh (.) ja (.) das ist das normal (.) also

[463]

IP [v] (.) ich bin kein muttersprachler (.) ihr auch nicht eheh eheh eheh (-) also wir alle

[464]

IP [v] lernen die sprache (.) nur dass ich ein bisschen fortgeschrittener bin als ihr (.) eheh

[465]

I [v] nur ein bisschen eheheh eheheh  
IP [v] eheh (.) ja eheh eheh (-) hm\_hm (--) ja (.) und das (.) und das ist

[466]

IP [v] auch kein problem (---) also (.) äm (.) äm (1.0) vor allem in den (.) in den höheren

[467]

IP [v] stufen ist es wichtig dass man (--) öh (.) auch sehr (.) dass man also eine ein besseres

[468]

IP [v] öh niveau als die teilnehmer hat (--) ne natürlich eheh (--) ja (-) sonst kann man auch

[469]

I [v] (2.5) und denkst du das  
IP [v] nicht (.) erklären was man was man was man was man lernt

[470]

I [v] hat irgendwie deine (--) ja das hat d deine eigene wahrnehmung deiner (.)

[471]

I [v] sprachkenntnisse (--) wie hat das (.) deine äm (-) deine unterrichtsmethoden auch

[472]

I [v] beeinflusst? (2.5) ich meine jetzt in den kursen an der uni  
IP [v] ä:m (2.0) hm:: (---) da muss ich

[473]

IP [v] mir überlegen (.) vielleicht (2.3) ja (.) öh (.) was muss ich sagen? (.) vielleicht ja

[474]

IP [v] vielleicht auch nein (1.5) denn es kommt darauf an was man lernen möchte (1.5) also

[475]

IP [v] (.) äm (3.5) also wenn ich dann (.) öh (.) linguistische aspekte dann betrachte und zwar

[476]

IP [v] (1.0) dass ich (1.2) also wenn ich zum beispiel (.) über (1.5) äm (2.0) also wenn ich

[477]

IP [v] zum beispiel über (.) öh (.) ich nehme so ein thema wie (3.5) öh (--) subjektiver

[478]

IP [v] gebrauch der modalen verben (1.5) ja (---) das lernt man also (--) im (.) im b zwei (3.0)

[479]

IP [v] also (.) äm (---) meine eigenen sprachkenntnisse sind wichtig (---) damit ich diese

[480]

IP [v] struktur behandle (1.2) ich will ja verstehen also was was was der unterschied wäre (.)

[481]

IP [v] zwischen (-) zum beispiel (--) äm (2.0) ((geräusch)) (-) öh paul muss krank gewesen

[482]

IP [v] sein (1.5) paul (---) DÜRfte krank gewesen sein oder paul (.) will krank gewesen sein (

[483]

IP [v] --) ich muss ja selber verstehen was es was das bedeutet (---) ich muss (---) das auch (-

[484]

IP [v] -) also öh (-) mit link machen können (--)) ne eheh um das zu erklären (---) und da

[485]

IP [v] spielt meine (.) also da spi(---) spielt also (---) da spielen meine kenntnisse auch (.)

[486]

IP [v] eine sehr große rolle weil ich (.) SO verstehen kann (--)) WIE ich am besten (-) das

[487]

IP [v] (1.0) präsentiere (-) WIE ich am besten das (--)) öh öh den lernenden beibringe (--)) und

[488]

IP [v] (-) öh (.) ja (--)) da kann ich am besten auch schauen (--)) ob das was im buch steht (.)

[489]

IP [v] genau (.) richtig ist (.) ich meine (-) die die schritte im buch (-) meistens verwende ich

[490]

IP [v] das nicht (---) eheh eheh (--)) öh also in (xxx xxx xxx) also an der uni arbeiten wir mit

[491]

IP [v] aspekte neu (.) eheh meistens verwende ich das nicht (.) also ich mache (-) also bei

[492]

157 [54:55.0]

IP [v] der gramamtik mache ich das immer total ANders (---) äm (1.0) also in meiner art und

[493]

..  
**I [v]** ja  
**IP [v]** weise und (---) möchte eher das ziel erreichen als das buch zu lesen (---) und (.)

[494]

..159 [55:05.1] 160 [55:07.9]161 [55:08.2]  
**I [v]** ok  
**IP [v]** (.) generell funktioniert das (1.5) das sage ich hier dass (-) dass ich (.) das machen

[495]

..  
**IP [v]** kann (-) ich kann das in meiner art und weise machen weil ich das verstehe weil ich (.)

[496]

..  
**IP [v]** ne weil ich (1.0) also dass ich weil ich irgendwie damit (.) richtig also (.) weil ich

[497]

..  
**IP [v]** irgendwie öh damit umgehen kann (1.0) hm\_hm (-) also (.) da sieht man dass die

[498]

..  
**IP [v]** sprachkenntnisse des (.) lehrenden (---) äm (---) der zwar (-) kein muttersprachler ist (.)

[499]

..  
**IP [v]** aber öh (.) deutsch lehrt (-) in dem fall einer (.) sehr (-) sehr (-- große rolle spielt (---)

[500]

..  
**IP [v]** und (.) öh (-) ich kann auch nochmal (---) wenn es zum beispiel noch weit we (.) also

[501]

..  
**IP [v]** ich kann auch nochmal (.) versuchen (-- äm (1.0) auch (.) die (.) äm (--)

[502]

..  
**IP [v]** muttersprachen mal zu (.) öh öh öh einzublenden so dass die teilnehmer müssen (.)

[503]

IP [v] auch das gleiche in ihrer muttersprache sagen wenn es (-) ne (-) weil ich vielleicht

[504]

IP [v] auch davon ausgehe (---) dass es (-) nicht im französischen (.) oder in meiner eigenen

[505]

IP [v] muttersprache (.) und das das phänomen vielleicht anders erscheint (---) ne (.) d da

[506]

IP [v] kann ich vielleicht also (.) vermuten (.) es es es es es es es es (.) es ist vielleicht möglich (

[507]

IP [v] -) dass das phänomen in den (.) muttersprachen (---) also (--) anders aussieht (.) weil

[508]

IP [v] das öh auch in meiner eigenen muttersprache (.) oder weil das in meiner eigenen

[509]

IP [v] ausgangssprache anders aussieht (---) denn (.) also (--) (unverständlich, ca.1 sek) (.) ich

[510]

IP [v] gehe davon aus dass (.) lehr dass eine lehrkraft (.) eine muttersprachliche lehrkraft (--)

[511]

IP [v] vielleicht nicht (.) also diesen (.) öh nicht (--) in (.) in dieser situation (---) an die

[512]

IP [v] unterschiede (--) öh in den verschiedenen sprachen denken würde (1.2) weil deutsch

[513]

IP [v] öh in dem fall die refentsprache für sie ist (.) also für diese lehrkraft ist (-) für mich (.)

[514]

IP [v] gilt (.) deutsch immer (.) eine sprache unter anderen die ich kann (---) ((geräusch))

[515]

I [v] ok ja ((unverständlich, ca. 3 sek))  
IP [v] eheh ja (-) hm\_hm (1.0) genau (---) dein mikro noch

[516]

I [v] hörst du mich jetzt? (.) achso (.) ok  
IP [v] bitte (---) dein mikro (-- ) dein mikro ist noch hinter dem kopf

[517]

I [v] eheheh (.) jetzt? ok eheheh sorry (.) eheh (.) äm nee ich mei ich meinte das ist super  
IP [v] ja

[518]

I [v] interessant was du was du mir gerade erzählst (---) ich würde vielleicht (-- ) äm dich

[519]

I [v] nochmal fragen (-- ) was (.) also wir haben jetzt über die (.) äm sprachlichen aspekte

[520]

I [v] des unterrichts (-) öh gesprochen (-) äm (.) wie fühlst du dich bei der vermittlung von

[521]

I [v] landeskündlichen themen (-- ) im daf daz unterricht?  
IP [v] (1.5) öh ja es gibt phänomene mit

[522]

IP [v] denen ich vertraut bin (---) öh weil ich das selber hier erlebe (-- ) oder weil ich bei

[523]

IP [v] einem meiner aufenthalte (---) erlebt habe (1.0) äm (1.5) es gibt auch phänomene die

[524]

IP [v] ich (.) also mit denen ich gar nicht vertraut bin (1.2) und\_äh (-- ) manchmal frag ich (.)

[525]

IP [v] kollegen (.) oder wir recherchieren im internet zusammen (---) oder ich öh ich öh ich (-

[526]

IP [v] -) ja ich lasse mich auch mal (-- ) ja von teilnehmenden also in dem äh also öh

[527]

IP [v] diesbezüglich auch (.) informieren (-) und dass es für mich ein problem ist (1.2) denn

[528]

IP [v] ich bin nicht derjenige der alles weiß wissen MUSS (.) das ist nicht meine rolle (.) als

[529]

IP [v] lehrer eheh sondern (.) derjenige der (.) die den die den teilnehmenden hilft (.) zu

[530]

IP [v] wissen (.) eheheh (.) ob das wissen von mir kommt (.) ob das von anderen quellen

[531]

IP [v] kommt spielt das keine rolle (-) ich eheh eheh eheh (.) ja (.) also (-- ) äm (-- ) ja wenn (.)

[532]

IP [v] öh (---) bei manch (.) also (.) öh (--) ve (-) wie ich gesagt habe (--) öh wenn (.) ich (.)

[533]

IP [v] landes (-) kundliche phänomene (--) also bearbeite (--) dann (.) ist es (.) dann kommt

[534]

IP [v] es oft vor (1.0) dass ich (.) öh (---) m bestimmte deTAILS also nicht kenne (--) Aber

[535]

IP [v] dann (---) vergleiche ich auch mit der situation in meinem eigenen land (1.0) und (---)

[536]

IP [v] äm (.) öh öh bei dem also bei bei der vorbereitung (-) natürlich b wenn ich den

[537]

IP [v] unterricht vorbereite (-) dann (.) recherchiere ich auf dem internet was es (.) genau

[538]

IP [v] bedeutet wie das aussieht (--) wenn das immer (.) wenn wenn ich das nicht immer gut

[539]

IP [v] verstehe dann ich das den teilnehmer dass dass ich das (-) nicht so richtig verstehe (.)

[540]

IP [v] oder dass ne (.) dass ich das phänomen nicht so richtig verstehe aber (-) äm (.) dass es (

[541]

IP [v] -) um das thema x geht (.) und bei mir ist es so (.) wie ist es bei bei ihnen? (--) also (.)

171 [59:33.8]

[542]

IP [v] da so können wir auch mal (-- ) öh (.) darüber sprechen und (-) am ende (-) öh (.) kann (

[543]

IP [v] --) jemand den auftrag bekommen (.) sich bei den nachbarn zu hause (-- ) öh oder in der

[544]

IP [v] uni oder im büro zu erkundigen (-) damit wir das nächste mal nochmal darüber

[545]

I [v] hm\_hm (.) wow das ist echt (.) öh (-- ) ein eine coole methode eheh  
IP [v] sprechen (---) ja eheh

[546]

I [v] eheh  
IP [v] eheh(-) ja (.) also wichtig ist dass man also (.) auch ganz offen thematisiert dass man (-

[547]

I [v]  
IP [v] ) nicht (-) alles wissen MUSS (-) ne (.) ich muss kein allwissende sein (---) ja (1.0) ich

[548]

I [v]  
IP [v] muss das ich muss kein allwissende sein (.) ich bin ausländer hier (---) öh (.) ja (.) ich

[549]

I [v]  
IP [v] verstehe nicht alles (-- ) alo vor allem (.) ich kenne nicht alle feste hier (.)

[550]

I [v]  
IP [v] beispielsweise (-- ) ne eheh eheh (-- ) ich bin auch nicht hier sozialisiert worden (1.2) ne

[551]

I [v]  
IP [v] (...) ich kenne auch nicht alle bräuche zu (...) weihnachten oder zu ostern (...) NEIN (---)

[552]

I [v]  
IP [v] ne (---) also (-- ) auch nicht (...) auch wenn ich hier wohne (-- ) öh heiß es nicht dass ich (...)

[553]

I [v]  
IP [v] --) ostern oder weih oder weihnachten auch so feiere wie die deutschen (---) also was

[554]

I [v]  
IP [v] heiß denn (...) wie die deutschen? (...) das ist erstmal die frage (...) ne (-) eheh eheh (-) ja (-

[555]

I [v]  
IP [v] ) äm (---) hm\_hm (-) wir wir wir öh in der in in in solchen (-) situationen (-) also (...)

[556]

I [v]  
IP [v] thematisieren wir das ganz oft und die teilnehmer bringen auch ihre (-) ihre also ihre

[557]

I [v]  
IP [v] kenntnisse (-- ) mit (...) also tragen dazu bei dass wir das thema besser verstehen (-- ) sie

[558]

I [v]  
IP [v] recherchieren auch ne (...) öh (...) es ist nicht verboten im internet zu recherchieren (...) es

[559]

...

**I [v]**  
**IP [v]** ist nicht verboten dass der teilnehmer viel merh weiß als (.) ich (-) also vor allem was

[560]

...

175 [61:19.8]

**I [v]** (1.0) ja (1.5) äm (---) ich  
**IP [v]** solche (.) landeskundliche phänomene angeht (2.5) eheh eheh

[561]

...

**I [v]** denke wir haben jetzt (.) öh auf jeden fall schon fast alle punkte öh (.) besprochen ich

[562]

...

**I [v]** würd ich würde jetzt langsam (.) zum (.) zum schluss kommen (-) ich hätte aber noch (

[563]

...

**I [v]** -) eine (.) beziehungsweise zwei fragen für dich (-- ) und zwar (.) äm (---) könntest du

[564]

...

**I [v]** mir vielleicht (-) öh (.) sagen oder erklären (.) öh also welche einstellungen (.) haben

[565]

...

**I [v]** dann deine studierenden (-- ) äm (.) gegenüber deiner rolle als (-- ) nicht

[566]

...

**I [v]** muttersprachliche lehrkraft (-- ) wie wirst du von deinen studierenden wahrgenommen?

[567]

176 [61:55.5]

**IP [v]** (2.0) äm (2.5) also (2.0) ich interessiere mich sehr für feedback im unterricht (1.7) also

[568]

...

**IP [v]** äm (2.0) ich (xxx xxx) gerne (-- ) feedback von meinen teilnehmern (-- ) ein (1.0) ich

[569]

IP [v] frage nach feedback (--) mündliches feedback (3.0) äm sehr oft (2.0) s meistens (.)

[570]

IP [v] während der sitzung (.) während den sitzungen oder (.) während also der

[571]

IP [v] verschiedenen sitzungen (.) wenn wir zum beispiel eine übung gemacht haben (---)

[572]

IP [v] oder am ende von dem vom unterricht (-) oder auch am ende von dem ganzen kurs

[573]

IP [v] (2.0) also und generell (.) öh (2.0) spielt die tatsache dass ich (---) nicht

[574]

IP [v] muttersprachler bin (---) keine große rolle (1.0) wichtig ist (.) WIE ich dann meinen

[575]

IP [v] unterricht mache (2.2) ob ich ob die teilnehmer (.) also damit zufrieden sind (1.2) öh

[576]

IP [v] mit der art und weise wie wir gearbeitet haben (2.0) und\_äh (.) das ist also (-) (--) sehr

[577]

IP [v] selten öh (-) erwähnt jemand (-) die tatsache dass ich (-) also nicht muttersprachler bin

[578]

IP [v] (1.5) vor allem kommen (.) öh immer (.) öh rückmeldungen in bezug auf die art und

[579]

IP [v] weise (.) WIE wir den unterricht gemacht haben (2.5) und\_äh (3.5) das sind meistens (

[580]

IP [v] --) öh (.) positive rückmeldungen (-- weil (1.5) bestimmte (.) prinzipien (-) zum mal

[581]

IP [v] also bei mir (-) ne also (-) öh öh schon (---) verinnerlicht sind und (-- das gehört ja zu

[582]

IP [v] must be (.) von einem unterricht (---) wie zum beispiel (---) öh (---)

[583]

IP [v] methodenvariationen (.) da denke ich damals direkt an (-- öh hilbert meier (.) mit

[584]

IP [v] mischwahl ist besser als monokultur (.) das ist ein ein a also eine seiner seiner

[585]

IP [v] Lieblingszita also (.) öh Lieblingszitate (-- oder das ist ein ein zitat das bei ihm sehr oft

[586]

177 [64:12.4]  
IP [v] vorkommt(---) mischwahl ist besser als monokultur (-) zum beispiel (1.0) was heißt

[587]

IP [v] denn (-- kompetenz (-) entwicklung? (1.0) wenn man (.) vom kompetenz spricht (.)

[588]

IP [v] muss man auch kompetenz überprüfen können (-) oder auch überprüfen (-- was

[589]

IP [v] können die teilnehmende (---) ne (-- ) also (.) es gibt keinen zuschauer im unterricht (.)

[590]

IP [v] alle sollen aktiv sein (-) jeder kommt um zu lernen (---) also ich muss nicht alles (.)

[591]

IP [v] selber machen (-- ) ich lasse auch die anderen machen (---) bei solchen (-- )

[592]

IP [v] verinnerlichten prinzipien (---) äm (-) liegen öh also äm (1.5) meiner

[593]

IP [v] unterrichtsgestaltung zugrunde (-- ) und das führt dazu dass (-- ) äm (-- ) ja dass (-- ) die

[594]

IP [v] rückmeldungen (---) auch (.) öh positiv sind (.) meistens positiv sind und auch noch

[595]

IP [v] etwas (1.0) öh öh aus meiner eigenen forschung (-- ) die art und weise wie ich die

[596]

IP [v] teilnehmer anspreche (.) wie ich aussehe (.) also mein gesichtsausdruck auch spielt

[597]

IP [v] eine rolle (-- ) wenn ich die ganze zeit nervös bin oder (-) ne (-- ) wenn ich meine

[598]

IP [v] probleme von zuhause mitbringe (1.0) ne (-- ) dann ist es auch ein problem (-) ja eheh

[599]

IP [v] eheh (-) ja (1.5) einmal hat mich jemand auch gefragt ob ich niemals probleme habe (.)

[600]

I [v] eheheh  
IP [v] weil ich immer (.) im unterricht lächle und so weiter (.) sowas ne (.) ja (-) ich

[601]

IP [v] sage meine probleme bleiben (-) also wenn ich zu hause bin (-) also wenn ich mein

[602]

IP [v] haus verlasse dann (.) öh lasse ich meine probleme vor der tür also (-) also an der tür (-)

[603]

IP [v] ) und (.) abends wenn ich noch klopf (-) empfangen mich die probleme von zuhause

[604]

IP [v] und wir bleiben (.) noch im haus eheh eheh (-- ja (-) aber wenn ich das haus verlasse

[605]

IP [v] bleiben sie zu hause und ich (-) ich verlasse das haus (1.5) die rückmeldungen die ich

[606]

IP [v] dann bekomme beziehen sich (-- SEHR selten auf (-- die tatsache dass ich nicht

[607]

IP [v] muttersprachler bin (---) eher vor allem (-- darauf (-) WIE (-- ich den unterricht

[608]

I [v] (1.0) ok (2.0) ja und meine meine letzte frage wäre dann (-  
IP [v] gestalte (2.0) ja (---) hm\_hm

[609]

I [v] -) wie ist dann die einstellungen deiner kolleginnen (--) gegenüber deiner rolle als

[610]

182 [66:27.7]183 [66:28.3]

I [v] nicht muttersprachler (1.0) (-) wie war was hast du erlebt in deiner erfahrung?

IP [v] hm\_hm

[611]

184 [66:30.9]

185 [66:35.0]

186 [66:36.0]

I [v] (-) in deutschland

IP [v] (2.0) meinst du hier in deutschland oder in kamerun? (2.5) das ist eine

[612]

IP [v] (.) das ist eine schwierige frage (1.0) was weiß denn der kollege über den unterricht? (

[613]

IP [v] -) den ich mache (-) öh er ist seiner gruppe (.) ich bin in meiner gruppe (1.5) öh die

[614]

IP [v] kollegen mit denen ich den kurs teile (1.5) joah das (---) öh (2.3) ich habe meine tage

[615]

IP [v] (.) er hat seine tage (2.0) äm (1.5) das ist wirklich schwer zu sagen (1.0) ja (.) äm (.) ob

[616]

IP [v] (.) öh was die kollegen davon halten (1.0) öh (-) das ist (--) das kann ich wirklich

[617]

IP [v] NICHT sagen (--) weil ich das auch nicht weiß (---) man muss ja im (.) im unterricht (-

[618]

IP [v] --) erlebt haben (--) um (--) öh etwas (.) zu (.) seinem unterricht oder zu (-) ne ehehe zu

[619]

.. 187 [67:33.7]188 [67:34.2]  
**I [v]** ok  
**IP [v]** ihm sagen zu können (--) oder? (--) hm\_hm (--) also ohne dass (--) mit den kollegen

[620]

..  
**IP [v]** spricht man (-) außerhalb des unterrichts und das hat (-) das das (.) ist etwas anderes

[621]

..  
**IP [v]** als im unterricht (2.5) ja (.) daher kann ich wirklich zu dieser frage (1.5) öh (-) nix

[622]

.. 189 [67:55.7] 190 [67:56.7]191 [67:58.2] 192 [67:59.0]  
**I [v]** ok ja nee nee kann ich verstehen  
**IP [v]** (1.0) sagen eheh eheh (unverständlich, ca. 0,5) (--) ne eheh eheh

[623]

193 [67:59.8]  
**IP [v]** und wenn du wenn wenn du mich auch fragen würdest wann ich (-) was ich von

[624]

..  
**IP [v]** weiteren kollegen (.) also meine einstellung zu weiteren kollegen (.) öh (-) ja da da

[625]

..  
**IP [v]** könnte ich auch nix sagen (-) weil ich (--) sie (--) öh (.) vor allem außerhalb des

[626]

..  
**IP [v]** unterrichts kenne (1.0) äm (---) und bei ihnen nie hospitiert habe auch wenn ich

[627]

..  
**IP [v]** hospitiert hätte (--) öh heiß es nicht dass es unbedingt so ist (-) ne du kennst ja das

[628]

..  
**IP [v]** phänomen des beobachter paradoxen (.) das heißt wenn man beobachtet wird (--) äm (-)

[629]

IP [v] -) benimmt man sich (.) oft anders als wenn man (.) nicht beobachtet wird (1.5) also (--

[630]

IP [v] ) da müsste ja schon (1.0) eine langfristige also zusammenarbeit (--) öh (1.0) geben da

[631]

IP [v] müsste man schon sowas haben (-) um wirklich (-) öh etwas (-) zu sagen (.) also zu

[632]

IP [v] dem der anderen zu sagen (-) ob sie muttersprachler sind oder (.) nich muttersprachler

[633]

IP [v] (-- in meiner in dem in dem jetzigen in der jetzigen situation ist es nicht der fall

[634]

194 [69:01.2]195 [70:28.9]

I [v] man sieht auf jeden fall dass reflexivität bei dir auf jeden fall eine super

[635]

196 [70:33.4]

I [v] wichtige rolle spielt

IP [v] (-- absolut ja also refle also (.) über den eigenen unterricht

[636]

IP [v] reflektieren (.) über mich selber reflektieren (-- und das ist auch ein erkenntnis aus

[637]

IP [v] meiner eigenen forschung was ich dann jetzt (-) also für mi also für mein land wünsche

[638]

IP [v] ne also für (.) für die bildung in meinem land wünsche (-) dass die menschen lernen (-

[639]

IP [v] ) mal über sich selber zu reflektieren (.) über ihre arbeit zu reflektieren (-) und aus der

[640]

IP [v] eigenen (.) aus den eigenen handlungen dann was zu lernen (-- hm\_hm (.) und für

[641]

IP [v] mich ist es so wie eine (-- herausforderung öh von jedem tag (.) ne eheh (-) ja was wie

[642]

IP [v] kann ich aus meinen eigenen fehlern lernen (-- hm\_hm (-) also im alltag (-- ja (-) das

[643]

I [v] ja  
IP [v] ist (-) für mich besonders wichtig (---) ja (.) also a a aber ich glaube nicht dass

[644]

IP [v] es damit zusammenhängt dass ich (-- nicht muttersprachler bin (-) sondern also (.)

[645]

IP [v] eher so mit meinem (.) das hängt eher mit eigener erfahrung als lehrkraft meiner (.)

[646]

IP [v] mein (.) also öh öh öh das hängt auch davon ab wie meine rolle als lehrer verstehe (-)

[647]

IP [v] und wie w was ich von dem unterricht halte oder wie ich (-) ne was für mich unterricht

[648]

IP [v] bedeutet (.) und so weiter

## Interview III

**Project Name:** Zur *language teacher identity* nicht-muttersprachlicher DaF/DaZ-Lehrkräfte in Deutschland.  
Eine qualitative Untersuchung mittels teil-narrativer Interviews.

**Transcription Convention:** GAT 2

**Comment:** Die Transkription des Interviews beginnt mit der ersten Frage bei Minute 03:37.1 und endet bei 46:25.1. In der Zeitspanne von 00:00 bis 03:37.1 wurde die Technik überprüft und die Einverständiserklärung noch einmal erläutert. Diese wurde daher nicht transkribiert. Im Nachgespräch wurden außerdem weitere Daten erhoben, die für das Forschungsthema relevant sein können. Aus diesem Grund wurde die Zeitspanne von 53:23.4 bis 54:34.3, von 52:12.5 bis 56:48.1 und von 58:09.3 bis 58:33.4 transkribiert.

## Speakertable

**I**

**Sex:** m  
**Languages used:** deu

**IP**

**Sex:** f  
**Languages used:** deu

[1]

0 [00:00.0] 1 [03:37.1]

**I [v]** meine meine erste frage (.) an dich wäre (.) was hat dich öh motiviert was hat

[2]

..

**I [v]** dich motiviert (.) öh deutsch zu lernen? (1.0) und dann daf daz lehrkraft zu werden (-)

[3]

2 [03:49.1]

3 [03:49.6]

**I [v]** (.) also du kannst dich wirklich frei fühlen über (.) alles zu  
**IP [v]** (unverständlich, ca. 0,5)

[4]

I [v] erwähnen was für dich relevant ist und ich höre einfach nur zu (.) und wenn ich fragen

[5]

4 [03:58.5]

I [v] habe schreibe ich mir das auf

IP [v] (---) ok (.) öh (.) also warum ich deutsch lern (.) lernTE

[6]

IP [v] oder lernen wollte (.) öh (-- ja (.) also (.) ich glaube im ta im taiwan ist an der

[7]

IP [v] universität (.) im ersten schü (.) im ersten semestern (.) müssen (.) ALle studierende (-)

[8]

IP [v] dann eine fremdsprache lernen (.) an der universität wo ich war wo ich studiert habe

[9]

IP [v] (.) wir haben nur drei fremdsprachen zur auswahl gehabt (-- deutsch japanisch und (.)

[10]

IP [v] englisch (-) die beiden die kurse (.) also japanischkurse und englische kurse sind (.)

[11]

IP [v] alle (.) belegt (.) also ich (-) hätte eventuell eine sp (.) ein semester warten müssen bis

[12]

IP [v] ich (.) einen platz kriege (.) da habe ich <<lachend>dann> mich (.) einfach spontan

[13]

IP [v] entschieden (.) ok dann lerne ich halt die deutsche (.) sprache obwohl ich (.) vorher

[14]

IP [v] NIE (.) kein wort (.) auf deutsch gehört habe (-- ) und\_äh (-) ja (.) und das <<lachend>

[15]

IP [v] war> der grund (.) und dann war ich im kurs und ich glaube ich kam gut zurecht (-) im

[16]

IP [v] unterrichtet die lehrerin war (-) top (.) sie ist eine taiwanerin sie hat auch hier in

[17]

IP [v] deutschland studiert (-- ) und\_äh (.) ja sie hat uns immer motiviert (.) auch wenn die

[18]

IP [v] anderen sagen (---) wieso lernst du so eine (-- ) schwere sprache du wolltest

[19]

IP [v] wahrscheinlich die prüfung (-) gar nicht bestehen und den den kurs musst du nochmal

[20]

IP [v] wiederholen um die leistungspunkte zu <<lachend> erwerben> (-) ok aber es hat (-)

[21]

IP [v] endeffekt auch alles geklappt (.) und\_äh genau (.) dann habe ich sogar das fach (.)

[22]

5 [05:25.1]6 [05:25.9]7 [05:26.3] 8 [05:29.9]  
I [v] ok oh  
IP [v] gewechselt (---) (-- ) und sie (xxx) ok zum (.) öh germanistik studium öh

[23]

9 [05:30.6]  
IP [v] (-- ) genau (.) und\_äh (.) ja und ich fand die lehrerin so sowieso schon immer so toll (-- )

[24]

IP [v] und\_öh (-- genau und (---) ja in deutschland äm in taiwan habe ich noch nie als (--)

[25]

IP [v] daf lehrerin gearbeitet (-) ich bin dann nach deutschland gekommen und ich hatte

[26]

IP [v] durch private kontakte eine (---) ja ein (.) ja eine anfrage bekommen das ist ein einem

[27]

IP [v] gymnasium in deutschland und öh (-- sie haben internationale öh (-) schüler (.) aus (.)

[28]

IP [v] die kommen die schüler kommen aus china (.) die meisten (.) schühler (.) kommen aus

[29]

IP [v] china im internat und der schulleiter suchte (-) eine person die dann (.) germanistik

[30]

IP [v] studiert hat und auch (-) chinesisich (.) spricht (.) eheheh (-) und dann war ich dort (.)

[31]

IP [v] und\_öh genau ich habe diese chance bekommen er hat mich sofort gefragt hät(.) ob ich

[32]

IP [v] lust hätte (-) mitzuwirken (---) in einem neuen projekt (.) ich habe sofort ja gesagt (--)

[33]

IP [v] öh er hat mich gefragt ob ich bisher erfahrungen hatte unterrichtserfahrungen hatte und

[34]

IP [v] ich sag ja in taiwan hatte ich (-) nicht un(xxx)die fremdsprachenunterricht erfahrung

[35]

IP [v] sondern einfach ich habe mal öh in den (-) ferien in taiwan immer fast ja sommerferien

[36]

IP [v] in den ja kann man (-) immer in den sommerferien war ich immer (-) öh mit den

[37]

IP [v] anderen studierenden so zusammen in die berge gefahren dort haben wir dann halt die

[38]

I [v] ok  
IP [v] (.) eheh den kindern der ureinwohner ein bisschen geholfen (.) nachhilfe gegeben

[39]

IP [v] programme erstellt und wir mussten aber stunden (.) ent entwerfen und (-) also ich (.)

[40]

I [v] ok  
IP [v] weiß so ungefähr wie so eine stunde aussehen sollte (.) (1.0) und dann (.) genau

[41]

IP [v] (-) da habe ich (-- ) öh den job bekommen (1.0) und (---) dann bin ich (-) daz lehrerin

[42]

I [v] ok (1.5) ja schön (1.0) und was du hast vorher gesagt dass  
IP [v] geworden so (.) hm\_hm

[43]

..  
**I [v]** äm du fandest diesen den unterricht so toll von von deiner ersten deutschlehrerin (-)

[44]

..  
**I [v]** kannst du das vielleicht noch ein bisschen genauer (-) erklären? also was was für dich

[45]

.. 17 [07:30.0]  
**I [v]** so toll war?  
**IP [v]** (-) hm:: (-) ich (.) glaube sie hat immer (.) ihr unterricht ihr stunde ist

[46]

..  
**IP [v]** immer sehr gut (.) strukturiert (.) also wir (.) wissen immer (.) wusste immer vom

[47]

..  
**IP [v]** anfang an was sie (.) in dieser (-) öh (-) session oder in dieser sitzung machen würde (.)

[48]

.. 18 [07:46.3] 19 [07:46.9]  
**I [v]** ok  
**IP [v]** oder wird (.) und\_öh (.) und sie hat NIE geschimpft (-) sie hat !NIE! im so (---) ein

[49]

..  
**IP [v]** langes gesicht gezeigt und sagt (.) im sinne von (-) oh GOTT (.) was für welche sitzen

[50]

..  
**IP [v]** da bei mir im kurs (.) (-) äm (-- ) öh genau (.) und\_öh (-) ich glaube da habe ich (.) das

[51]

..  
**IP [v]** hat meine angst (-) ja ein bisschen (---) ja reduziert also (.) in dieser sinne und öh (-)

[52]

..  
**IP [v]** und ich fühlte mich wirklich ganz wohl bei ihr und (.) öh ich habe (.) natürlich eheheh

[53]

IP [v] (...) habe ich auch bei dem ersten test sehr gut geschrieben (...) ich glaub ich hab (...) alle

[54]

I [v] ok  
IP [v] punkte erreicht (--) war total überrascht (...) war selbt überrascht (...) und (...) öh (...)

[55]

I [v] ok  
IP [v] ich hatte schon vor (...) den kurs <<lachend> nochmal zu wiederholen> eheh (...) ja

[56]

IP [v] (...) und\_öh (...) und (...) und (...) die hat dann gefragt so (...) wer ist mia denn? (...) und (...) da

[57]

I [v] ok  
IP [v] hab ich (...) ich wa ich bin normalerweise immer sehr ruhig im kurs (...) öh (...) sage

[58]

IP [v] ich kaum was (...) und\_öh (---) und\_öh (...) ja ich glaube ab (...) ab dem zeitpunkt habe

[59]

I [v] ok (2.0)  
IP [v] ich gedacht OH (...) ich kann doch (...) vielleicht diese sprache lernen und (-) ja

[60]

I [v] und (---) und hat das öh irgendwie äm (---) hm: (---) hat dich (...) das irgendwie ein

[61]

I [v] bisschen inspieriert auch? (...) also diese diese lehrerin für deine spätere arbeit?  
IP [v] (-) ja ja (...)

[62]

.. 28 [09:07.8] 29 [09:20.4]

**I [v]** ja

**IP [v]** -) weil ich (unverständlich, ca. 1 sek.) habe ich will (-) ich will auch gerne so eine

[63]

..

**IP [v]** lehrerin wie SIE (-) i i ich sage mir ich muss natürlich kommt (.) einem (.) mal (.) vor

[64]

..

30 [09:21.4\*]

**I [v]** eheh eheh

**IP [v]** dass man (-) inneres yoga machen muss ja weil <<lachend> ((unverständlich, ca. 1

[65]

..

31 [09:22.5]

**I [v]**

**IP [v]** sek.)) so nicht> (.) nicht so gut (.) öh (.) läuft (.) ja und aber ich sag mir immer (-) ruhig

[66]

..

**IP [v]** bleiben (.) denk an frau x (die erste deutschlehrerin) (-) wie hat sie wie wurde sie

[67]

..

**IP [v]** damit <<lachend> mit den schülern umgehen> oder so (.) und\_öh (-) genau (.) und (.)

[68]

..

**IP [v]** ja das hat mir halt immer geholfen wenn ich (-- ) ich hatte natürlich im laufe der zeit

[69]

..

**IP [v]** immer verschiedene deutschlehrer gehabt ne (.) auch in deutsch in den sommerferien

[70]

..

**IP [v]** wenn ich hier war (.) äm (---) auch in taiwan an der uni haben wir auch andere öh

[71]

IP [v] taiwanische (-) dozentinnen oder dozenten die alle (.) die haben alle hier in

[72]

IP [v] deutschland öh einen uni abschluss (-- )äm (.) ja (.) eheh bekommen erhalten oder

[73]

IP [v] haben sogar einen dokortitel (.) aber sie ist wirklich tatsächlich die (-- ) die einzige die

[74]

I [v] (2.5) ok ja schön (1.5)  
IP [v] von der ich sage öh (.) ja die ist eine (.) ganz tolle lehrerin (.) ja

[75]

I [v] äm (.) und (-- ) du bist dann eben äm (- ) nach deutschland gekommen hast du vorher

[76]

I [v] erzählt (- ) äm hat di hast du angefangen in deutschland wirklich zum ersten mal als daf

[77]

I [v] lehrerin zu arbeiten (.) aber was hat dich dazu bewegt nach deutschland (.) überhaupt

[78]

I [v] zu kommen?  
IP [v] (.) hm\_hm (.) je genau aber (unverständlich, ca. 0,4) (---) ich wo (.) ich

[79]

IP [v] wollte dann weiter studieren (-- ) und\_öh deswegen bin dann nach deutschland

[80]

IP [v] gekommen (- ) und während des studiums habe ich dann halt (.) wie gesagt diese öh (.)

[81]

IP [v] diese anfrage bekommen ja ich habe diese chance bekommen (.) öh als öh (-) als

[82]

IP [v] lehrkraft in einem gymnasium zu arbeiten und öh (-- ) und (.) ich fand das so toll uns (.)

[83]

IP [v] natürlich ich weiß ganz genau (.) die suchen bestimmte leute also die wollen wirklich

[84]

IP [v] (.) germanisten die (-- ) chinesisch (.) sprechen (-) und das ist grade nicht unbedingt (.)

[85]

IP [v] öh (-) einfach (-- ) so jemanden zu finden und öh (-- ) ich bi ich glaube ich bin (-) bin

[86]

IP [v] wahrscheinlich (-- ) schon immer gern (---) ja (.) äm (-- ) mit den schülern zu arbeiten (-)

[87]

I [v] ok

IP [v] ) also (.) öh genau also (-- ) äm das hat mir sehr viel spaß gemacht (.) dass ich den (.)

[88]

IP [v] den kindern (.) der ureinwohnern da nachhilfe gegeben habe und weil ich auch mich

[89]

IP [v] selbst (.) ich bin keine fachlehrerin (.) ich muss mich auch da (.) auseinandersetzen

[90]

IP [v] mit den themen und das hat mir spaß gemacht und deswegen habe ich gedacht (-)

[91]

IP [v] wieso nicht diese chance ausnutzen und (.) öh dann kann ich mal wirklich (-- die

[92]

IP [v] schule in deutschland von ihnen (.) RICHTIG kennenlernen so (.) ich glaube

[93]

IP [v] internationale studierende (.) haben wenige chancen wirklich (-) auch wenn sie nur

[94]

36 [11:55.1]37 [11:55.6]

I [v] ja  
IP [v] wenn sie (.) auf lehramt studieren eheh (-) dann ja (.) aber wenn nicht dann hat

[95]

38 [12:01.2]

I [v] (-- ok (-)  
IP [v] man wirklich überhaupt keinen kontakt zu zu zur schule sozusagen hm\_hm

[96]

I [v] und könntest du mir also von von dieser erster erfahrung so ein bisschen ein bisschen

[97]

I [v] genauer erzählen? wie hast du dich (.) zum ersten also das erste mal so gefühlt bei dein

[98]

39 [12:14.1]

I [v] ersten erfahrungen und (-- was hat das für dich bedeutet  
IP [v] (-- ok (unverständlich, ca.

[99]

IP [v] 0.5) (.) erst habe ich auch nur aus den ferien unterricht gegeben und öh (---) da habe

[100]

IP [v] ich erst gelernt dass eine (.) unterricht (.) unterrichts (.) stunde in der schule bedeutet

[101]

IP [v] (.) es ist dass der unterricht nur fünfundvierzig minuten dauert (.) eheh eheh meine

[102]

I [v] ok  
IP [v] erste erkenntnis weil ich bin davon ausgegangen eine stunde in der schule (--)

[103]

IP [v] (unverständlich, ca- 0.2) yiru du machst da (.) sechs öh unterrichtseinheiten mit den

[104]

IP [v] schülern aus sechs stunden ok dann habe ich tatsächlich (.) sechs (.) stunden zeit schon

[105]

IP [v] gerechnet und dann habe ich sechs stunden mit den schülern deutsch (xxx xxx) desw

[106]

I [v] ok  
IP [v] ^^^^^und die waren am ende fertig nach zwei (.) ja und\_öh (.) genau also halt öh es

[107]

IP [v] gab kein (1.0) kein öh (.) kein lehrwerk (-) also ich musste selbst (-) öh (--)

[108]

IP [v] materialien (.) ers (.) öh (.) erstellen und\_öh (---) ja ich ich lerne (.) einen lernin by

[109]

IP [v] doing fast wenn ich sehe (-) oh (.) das hat nicht so gut geklappt (.) und die hatten

[110]

IP [v] ...  
schwierigkeiten (.) dann muss ich wann den unterricht am nächsten tag wieder was

[111]

IP [v] ...  
ändern (-- ) und das heißt ich war eigentlich in der ersten zeit nur am lernen (-) und ich

[112]

IP [v] ...  
muss (.) te (.) ich hatte (.) da (.) sehr (-- ) gute (.) lehrkraft (.) lehrer als kollegen und öh

[113]

IP [v] ...  
(-- ) sie haben mir immer geholfen viele sind (-- ) einige (.) sie haben mir alle (.) ne

[114]

IP [v] ...  
ausgebildete lehrer (.) und die haben mir immer geholfen wenn ich fragen hatte

[115]

IP [v] ... 44 [13:46.5]  
und\_öh die haben mir gesagt (.) vielleicht kannst du so und (---) kannst du (-)

[116]

IP [v] ...  
verwenden öh (-) und (.) wir können uns immer austauschen weil (.) DIE eventuell

[117]

IP [v] ...  
auch (.) probleme haben sie haben oft (.) die chinesischen schülern zum beispiel (-)

[118]

I [v] ... 45 [14:00.8] 46 [14:01.1]  
hm\_hm  
IP [v] nicht verstanden warum sie überhaupt diese fahler machen (.) (-) und dann hab

[119]

IP [v] ...  
ich gesa ha oK ich weiß (.) ah ich wei oder habe ich nur einer (.) kollegin erklärt wieso

[120]

IP [v] (-) öh öh (.) genau und dann (-- ) umgekehrt auch sie haben mich oft gefragt (-) was

[121]

IP [v] worte (.) was worte der schüler mir sagen in dem zusa in diesem auf (.) satz (---) weil

[122]

IP [v] eheh dann (.) die deutschen sätze sind dann (.) sowas von chinesisches (.) ich glaub

[123]

IP [v] eheheh eheh von dem satzbau eher vom sinn eher sowas von chinesisches und (.) ja wir

[124]

IP [v] haben uns gegenseitig geholfen und ich habe auch tatsächlich sehr viel von denen

[125]

I [v] (1.5) ok und also das hei das heißt wirklich also dein also  
IP [v] gelernt ja auch (-- ) hm\_hm

[126]

I [v] deine erste erfahrungen auch mit kolleginnen waren auf jeden fall positiv  
IP [v] (-- ) ja auf

[127]

I [v] (2.0) und öh kannst du das auch war das auch so in deinen  
IP [v] jeden fall auf jeden fall (.) ja

[128]

I [v] späteren er erfahrungen? (1.0) also in sinne von äm wie wurdest du von von

[129]

..  
**I [v]** kolleginen äm (.) quasi auch als (.) nicht muttersprachliche lehrkraft (.) öh (.)

[130]

.. 50 [15:02.8]  
**I [v]** wahrgenommen?  
**IP [v]** (-) ((geräusch, ca. 1 sek.)) ja ich muss ((geräusch, ca. 0,5 sek.)) (.) ich

[131]

..  
**IP [v]** hab (.) habe(.) ((geräusch, cs. 0,4 sek.) immer (.) tolle kollegen gehabt (.) eheh (.) gott

[132]

..  
**IP [v]** sei dank eheheh (.) und\_öh (-) ja ich (.) ich (.) sie haben mich NIE als öh (.) sagen wir

[133]

..  
**IP [v]** mal böse (.) fremde angesehen ne wie ich im (-- ) öh lehrerzimmer war dann waren sie

[134]

..  
**IP [v]** auch wenn sie mich mich nicht kannt kannten und (-) fragen ja also (.) kann ich dir

[135]

..  
**IP [v]** helfen? (.) viele haben gedacht ich wäre (-- ) ich (.) ich wäre eine schulerin (-- ) und

[136]

..  
**IP [v]** eheh eheh eheh eh eheheh und eheh eine andere kollegin die mich kenne sagt nei nei

[137]

..  
**IP [v]** nei nein sie ist keine schulerin (-) eheh eheh (.) äm genau aber (.) sie (.) sie haben

[138]

..  
**IP [v]** sofort alles akz (.) ja als ob das normal wäre (.) so halt öh (---) genau und\_öh (-) und

[139]

IP [v] wie gesa meine meine kollegen die im daz team sind (-) äm (.) oder waren sie sind (--)

[140]

IP [v] ja (.) wir haben uns vom anfang an (.) sehr gut verstanden und\_öh (.) mit der übergabe

[141]

IP [v] hat es immer geklappt und\_öh (-- ) unsere teamleitung hatte auch verschiedene sachen

[142]

IP [v] zur verfügung gestellt und\_öh (-) und auch die der schulleiter der (.) dieses dieses team

[143]

IP [v] gegründet hat (-) der war immer stet (.) dabei uns zu helfen und\_öh wollte immer was

[144]

IP [v] (.) von uns erfahren was die schüler (-- ) überhaupt (.) ob sie (.) die schüler überhaupt

[145]

IP [v] fortschritte machen und und so weiter (.) hat uns immer dran genommen ins boot

[146]

IP [v] genommen und\_öh auch den ich glaube er hat da (.) bestimmt öh auch im

[147]

IP [v] lehrerzimmer bescheid gegeben dass wir jetzt daz team haben und (.)die kollegen

[148]

IP [v] werden hier erscheinen (.) auch öh in (-) in (.) auf der lehrerkonferenz waren wir

[149]

IP [v] immer (-) und (--), ja (--), also (-) deshalb bin (--), ich mit meinen kollegen bisher sehr

[150]

IP [v] zufrieden und (.) öh (1.0) ja (.) eheh und die hatten ja alle diese lehrerausbildung and

[151]

IP [v] der uni ne und zu der zeit hatte ich überhaupt nicht also ich habe nicht auf lehramt

[152]

IP [v] studiert (-) auch nicht in taiwan und (.) ich habe diese didaktike öh didaktische

[153]

IP [v] seminare (-) während des studiums gar nicht (.) beSUCHT(.) das ist (.) dass ich habe

[154]

IP [v] alles (.) äm (.) ja bücher geholt (--), ich habe mir bücher geholt habe geschaut was man

[155]

IP [v] machen könnte (-) habe ich dann die übungen SELbst öh (.) modelliert und zwar auch

[156]

IP [v] (.) ich habe immer an meine zeit (-) so gedacht (-) wie hat (--), wie haben die dozenten

[157]

52 [17:30.6]

I [v] ok (---) ja natürlich

IP [v] in taiwan (.) diese aufgabe gestellt und genau (2.0) genau eheh

[158]

I [v] schön äm (.) zu hören dass du so so positiv aif jeden fall positive erfahrungen gemacht

[159]

..  
**I [v]** hast (---) äm (--) und äm du hast jetzt eben gesagt dass du zum dem zeitpunkt hattest

[160]

..  
**I [v]** du keine noch keine ausbildung (--) könntest du mir dann quasi (-) von deiner (.) von

[161]

..  
**I [v]** deiner ausbildung (.) öh erzählen also du hast dann eben (.) du hast dann eben in daf (.)

[162]

.. 53 [17:58.0]  
**I [v]** daz (.) öh (--) hast du dich eingeschrieben (.) und\_öh (.) genau  
**IP [v]** (-) genau äm (.) genau

[163]

..  
**IP [v]** also ich hab (.) (1.0) hm (.) ja (-) zeitlang sehr lange war hab war ich in der schule hab

[164]

..  
**IP [v]** dort gearbeitet (--) und\_öh (--) immer hab ich gesagt ja willst du (.) immer da in der

[165]

..  
**IP [v]** schule bleiben und (.) ist es deines lebens und (--) ja vielleicht sollte ich mich ja

[166]

..  
**IP [v]** umschauen und\_öh (--) ich hab immer gedacht oh (--) was mir fehlt ist tatsächlich

[167]

..  
**IP [v]** diese (-) die lehrerausbildung (---) und\_öh (.) da öh mein mann (.) mein mann ist öh (.)

[168]

..  
**IP [v]** selbst bio lehrer und (.) sportlehrer in der schule und da habe ich auch von ihm sehr

[169]

IP [v] viel gelernt und dann habe ich gedacht wie wichtig (.) so eine ausbildung ist für die

[170]

IP [v] lehrkräfte (--) und\_öh (-) dann hab ich gedacht dann muss ich (.) auf jeden fall das

[171]

IP [v] auch nachholen (.) und\_öh (---) dann habe ich mit dem studium in an der uni x

[172]

IP [v] angefangen und öh ich muss sagen (---) das hat (.) <<lachend> positiv gewirkt auf

[173]

IP [v] jeden fall>> auf mich und auch auf meine unterrichtsstunde (-) ich (.) seitdem (-) hm:

[174]

I [v] ok  
IP [v] (.) ich glaube gestalte meine stunde unterrichtsstunde anders (-) (-) äm (---) dann

[175]

IP [v] (.) und dann merke ich (.) mein gott (-) wie habe ich früher überhaupt unterrichtet und

[176]

IP [v] die schüler haben alle mitgemacht (-) und ich glaube meine unterrichtsart ist

[177]

IP [v] wahrscheinlich sehr (.) chinesisch (.) sagen wir mal so (.) oder taiwanisch (.) was ich

[178]

IP [v] halt von klein an gelernt habe und (.) die schüler kommen zwar aus fest (.) festland

[179]

IP [v] china also nicht aus taiwan (-) aber wir haben dann ähnlichen äm (.) kulturellen

[180]

IP [v] hintergrund (-- ) und genau so in der schule ist es bestimmt bei denen nicht anders in

[181]

IP [v] china als bei uns in taiwan (.) und\_öh (.) da da hat es überhaupt kein problem gegeben

[182]

56 [19:43.4]

IP [v] (.) und\_öh (-- ) ja was heißt problem eigentlich nicht öh (-- ) ja sie haben verstanden

[183]

IP [v] was ich von denen verlangte (-- ) und\_öh (.) und (-) und bei den ältere kollegen sie sind

[184]

IP [v] auch daran gewöhnt (-- ) öh (.) eher so (-) ja (.) wie wie soll man sagen diese (---) nicht

[185]

IP [v] unbedingt frontal unterricht aber halt so (-- ) autorität zeigen (-- ) das ist dann bei den

[186]

IP [v] älteren öh (-- ) wahrscheinlich gymnasial lehrer auch so immer noch so ich meine

[187]

IP [v] älteren heißt es schon (.) pensionierte die schon (.) siebzig jahre alt (.) über siebzig

[188]

57 [20:15.4]58 [20:15.8]

I [v] ok

IP [v] jahre alt sind (.) und\_öh (-) genau und die haben noch eine andere art und diese art

[189]

IP [v] (-- mag (.) mögen die chinesischen schülern (-- sie mögen es wenn (.) wenn (.) wenn

[190]

IP [v] (.) öh jemand ihnen was (-- sagt und sagt das ist so richtig (.) akzeptiert das einfach (-

[191]

IP [v] ) ihr könnt immer nachfragen (-) aber öh (-) hier wird so gemacht ja und\_öh (---) ja (--)

[192]

IP [v] und (1.0) genau (.) also jetzt nun uni bildung genau und dann (---) wie

[193]

IP [v] <<lachend>>gesagt> (.) die die ausbildung hier an der uni hat mir sehr (.) sehr viel

[194]

59 [20:50.0]

I [v] (1.5) ja also das ist auf jeden fall super interessant was du  
IP [v] weiter geholfen (.) hm\_hm

[195]

I [v] was du (.) erzählst (.) und (--) äm ich denk es gibt noch einen punkt (---) äm den ich

[196]

I [v] erwähnen möchte (.) und zwar (.) äm (.) als du quasi äm nach deutschland gekommen

[197]

I [v] bist (-- und äm auch als du deine ausbildung angefangen hast (-) äm wie haben sich

[198]

60 [21:13.9]

I [v] deine äm deutschkenntnisse verändert?

IP [v] (1.2) öh (1.0) auf jeden fall (-- eheheh (---) hat

[199]

IP [v] mich sehr viel weiter gebracht ich mein wie gesagt mein mann (.) ist (.) deutsch und (-)

[200]

IP [v] öh er kann kein chinesisches und das ist (-) nur ein vorteil für mich also (-) ich habe

[201]

IP [v] wirklich mein deutsch hier viel viel (-) viel viel besser (.) öh also ja verbessert (.)

[202]

IP [v] und\_öh (-) auch die aussprache denke ich (-) ich ich glaube in taiwan hatte ich kaum (-)

[203]

IP [v] --) kontakt außer wirklich im unterricht öh (-) dass wir dann auf deutsch gesprochen

[204]

IP [v] haben (.) aber wirklich (-) privat hat (.) kein mensch mit mir auf deutsch gesprochen

[205]

IP [v] was mir (.) geholfen hat (--)) haben (--)) waren die ka (.) öh die dvds (-) oder oder cds

[206]

I [v] ok (---)  
IP [v] oder die lieder (.) und öh mehr eigentlich nicht (-) nicht ne (.) und (.) ja (2.5)

[207]

62 [22:09.0] ja  
63 [22:10.0] ja  
64 [22:10.4] ja  
IP [v] ja entschuldigung äm äm ich möchte äm ergänzen und zwar (---) im unterricht (-) habe

[208]

.. 65 [22:18.4] 66 [22:19.1]  
**I [v]** ok  
**IP [v]** ich selbst auch meine deutschkenntnisse verbessert (.) muss ich sagen (-) weil ich ich

[209]

.. 67 [22:22.5] 68 [22:23.2]  
**I [v]** klar  
**IP [v]** muss ja selbst die lernstoffe (-) ((unverständlich, ca. 0,5 sek.)) (-) sehr sehr gut (.) aus

[210]

..  
**IP [v]** (.) kennen und\_öh (-) da habe ich mich (.) richtig (-- ja dran gesetzt und (-) ja (-) viele

[211]

..  
**IP [v]** stunden dafür verbracht und mit den themen auseinandergesetzt und (-) das hat mir

[212]

.. 69 [22:40.4]  
**I [v]** ok (.) und wie wie (.) wie waren dann eben  
**IP [v]** auch selbst (.) serh viel geholfen (---) ja (.)

[213]

..  
**I [v]** öh (.) also in bezug auf deine sprachkenntnisse deine ersten erfahrungen? (.) öh als daf

[214]

..  
**I [v]** lehrerin (-- also wie hast du dich gefühlt? (---) wenn du dann eben da in deutschland

[215]

.. 70 [22:58.3]  
**I [v]** öh quasi zum ersten (.) zum ersten mal deutsch unterrichten musstest?  
**IP [v]** (1.5) öh (.) äm (-

[216]

..  
**IP [v]** --) ja meine ersten stunde ich glaube ich war gar nicht nervös ich war ich ich glaube

[217]

IP [v] ich (1.3) ich hab gesagt ich ich würd mich ich hab (.) mich gut vorbereitet (-) meiner

[218]

IP [v] meinung <<lachend> nach> eheh ich weiß was ich gleich sagen werde (-) öh (-)

[219]

IP [v] und\_öh ok gut man weiß ja nie was für probleme oder fragen die schüler überhaupt

[220]

IP [v] oder die lernende haben werden (.) oder welche frage die stellen werden und\_öh (.)

[221]

IP [v] dann hab ich mir geda ich versuche dann halt die (.) so gut (.) soweit zu beantworten

[222]

IP [v] und (-) wenn jetzt mir eine <<lachend>frage> (.) eine frage aufgeworfen wird (.) die

[223]

IP [v] ich gar nicht beantworten kann dann sage ich einfach ganz ehrlich (.) OH da bin ich

[224]

71 [23:43.7] 72 [23:44.0]  
I [v] ok  
IP [v] überfragt (---) ich (.) bin morgen wieder da (--) sowieso und ich frage dann halt

[225]

IP [v] meine kollegen (.) ok? (-) so und\_öh die meistens sag ok in ordnung (-) und die haben

[226]

IP [v] mich nicht mal böse geguckt so frau mia (.) das können sie nicht öh mal beantworten

[227]

.. 73 [24:00.9]74 [24:01.4]  
**I [v]** ok  
**IP [v]** wie können sie überhaupt eine lehrerin sein? (.) oder so öh (.) überhaupt gar nicht

[228]

.. 75 [24:06.7]  
**I [v]** (-) ja (--)  
**IP [v]** und\_öh (---) so <<lachend>bin ich> eheh eheh so bin ich umgegangen ja (-)

[229]

..  
**I [v]** und und das was du das war quasi (-) das waren deine ersten erfahrungen in in der

[230]

.. 76 [24:13.2] 77 [24:14.8]  
**I [v]** schule ok ja (-) und kö könntest du mir von von (.) dann (-- ) dich (.) von den  
**IP [v]** (---) genau

[231]

.. 78 [24:25.2]  
**I [v]** späteren erfahrungen erzählen? (1.5) auch außerhalb der schule  
**IP [v]** (---) also (.) ja äm (.) ja

[232]

..  
**IP [v]** danach habe ich (.) an der u ja genau (.) also mit dem studium an der univ (.) an der (--

[233]

..  
**IP [v]** ) an der uni x angefangen und dann ich galube ein semester oder zwei

[234]

..  
**IP [v]** semestern spätern habe ich (.) dann auch dort (.) kur angefangen (.) kurse zu leiten

[235]

..  
**IP [v]** und\_öh (-) jetzt es bezieht sich jetzt auf meine (.) deutsch (.) meine deutschkenntnisse

[236]

IP [v] jetzt dann halt im im in dem (.) daz unterricht (-- ) an der uni meinst du (---) oder?

[237]

I [v] ja also wie waren wie waren eben deine deine erfahrungen an der uni ja  
IP [v] (-- ) hm::

[238]

I [v] ok  
IP [v] (.) eigentlich (---) sehr sehr gut (-) (.) also öh (-- ) ich merke also dann (.) ist

[239]

I [v] ok  
IP [v] wirklich das sind (.) das sind die erwachsene (-- ) sie sind (.) anders als (.) kinder (.)

[240]

IP [v] und\_öh (.) wir sagen jetzt kinder also die schüler sind (.) die meisten sind schon

[241]

IP [v] fünfzehn sechzehn jahre alt (-- ) ja strenggenommen eigentlich (-) keine kinder mehr

[242]

IP [v] (.) aber man hat immer das gefühl du musst (.) die große schwester spielen du musst öh

[243]

I [v] ok ok  
IP [v] (.) (.) manchmal mama spielen und\_öh (.) und das hat mich ein bisschen

[244]

IP [v] manchm (-- ) ja ich glaube ich (---) ich bin immer nett zu denen ehehew gewesen aber

[245]

IP [v] trotzdem denke ich mir (.) mein gott ich muss ene auch (.) enerGIE (.) für sowas (.)

[246]

IP [v] investieren und\_öh (--) und an der uni ist anders (.) du musst man muss keinem sagen

[247]

91 [25:48.0]92 [25:49.3]

I [v] eheheh

IP [v] (.) setzt dich (.) doch mal richtig hin (--) eheh eheh ich meine auch wenn ein

[248]

IP [v] kursteilnehmende jetzt gerade mit dem handy beschäftigt (.) dann würde ich auch nicht

[249]

IP [v] zu dem gehen oder ich (.) habe nicht das gefühl (-) dass ich jetzt zu dem gehen muss

[250]

IP [v] und sage (.) passen sie mal auf (.) gleich eheh (.) öh auf den unterricht auch gleich

[251]

IP [v] kommt ein wichtiges thema für heute und so weiter (.) also (.) ich kann einfach (.) die

[252]

IP [v] lernstoffe (---) einfach durchnehmen und ich weiß ganz genau sie sind von (.) kognitiv

[253]

IP [v] gesehen sie sind so weit (-) (.) dass sie eigentlich die lernstoffe sofort (.) verstehen

[254]

IP [v] können und sie wissen auch selbst (.) zu helfen in sinne von sie stellen mir fragen (-)

[255]

IP [v] sie stellen auch ganz intelligente manchmal schwierige fragen (-) aber das ist ja halt (--

[256]

93 [26:33.8]

IP [v] ) das hat mir auch viel viel spaß gemacht ich denke ah stimmt kann man ja auch so ne

[257]

IP [v] die gleiche sache (.) aus einer an anderen perspektive überhaupt so betrachten und\_öh

[258]

IP [v] (.) ich lasse die auch (.) projekte machen sie müssen präsentationen durch öh (--)

[259]

IP [v] durchführen referate machen und ich sehe auch wow (.) ich (---) ich habe viele

[260]

IP [v] verschiedene kulturen kennengelernt (.) wie auch was ich überhaupt (-- ) wie sehen die

[261]

IP [v] nachmärkte öh in marokko aus und die haben dann erklärt fotos gezeigt und (-- ) äm (-

[262]

IP [v] -) da (.) öh (.) ja ich bin positiv sehr positiv (.) überrascht (.) und ich bin sehr zufrieden

[263]

IP [v] mit den (-) lernenden und\_öh (-- ) ja ich habe tatsächlich auch (-) öh ja das ist nicht (.)

[264]

94 [27:20.8]

I [v] (3.0) und in der uni  
IP [v] dass ich nur unterrichte ich lerne auch was von denen eheh (-) ja

[265]

I [v] also sind die gruppen auf jeden fall viel heterogener als öh als in der schule (---) und (-)

[266]

I [v] ) äm was (-) was für ein (.) also welche rolle hat das für dich gespielt dass eben da (-)

[267]

I [v] äm also nicht nicht alle aus china kommen sondern eine sehr heterogene gruppe ist und

[268]

I [v] (.) genau  
IP [v] (1.5) also glaub ich (.) kaum (.) also ich hab eigentlich gar kein problem

[269]

IP [v] damit ich finde das sogar sehr interessant (.) denn öh (.) wir haben ja irgendwie gelernt

[270]

IP [v] was (.) ja didaktik der mehrspachigkeit (-) was könnte man überhaupt bei bestimmten

[271]

IP [v] übungen machen und interessanter gestalten in sinne von (-) wir wir lernen so einen

[272]

IP [v] satz und ich merke dass jemand probleme damit ha (.) hat (-) zum beispiel (--)

[273]

IP [v] wortstellung in in einem deutschen satz (.) und dann würde ich wahrscheinlich jetzt

[274]

IP [v] einfach offen fragen so (.) wie würde man das jetzt auf arabisch sagen oder wie sagt

[275]

IP [v] man das jetzt auf spanisch wo steht überhaupt das verb (.) gibt es überhaupt einen

[276]

IP [v] nebensatz (--) und dann kommen (---) tatsächlich immer interessante feedbacks oder

[277]

IP [v] gute feedbacks nein bei uns steht das verb im japanischen zum beispiel immer am ende

[278]

IP [v] (--) es muss öh nicht auch in einem hau in einem hauptsatz (.) und\_öh (-) ja dann ich

[279]

IP [v] glaube dass dass ist auch öh (--) ja diese sprachtypische (--) chara (.) eigenschaften (.)

[280]

IP [v] es sind auch interessant für die für die anderen lernenden und das ist sind ja ressourcen

[281]

IP [v] (.) nicht nur für mich und nicht nur für die an lernenden alleine sondern auch für die

[282]

IP [v] anderen die (.) dabei sind und\_öh (-) und ich denke das hat öh (-) wahrscheinlich auch

[283]

I [v] (1.5) ja  
IP [v] noch öh den unterricht (.) ja (.) bereichert so halt interessanter gemacht (-) ja

[284]

I [v] das das hast du auf jeden das ist sehr schön was du was du erzählst (---) und\_öh (.) wie

[285]

..  
**I [v]** (-) äm welche rolle spielt die tatsache dass du selber auch quasi (.) öh deutsch gelernt

[286]

.. 97 [29:21.0]  
**I [v]** hast und aus einem anderen land kommst in diesen heterogenen gruppen?  
**IP [v]** (1.5) welche

[287]

..  
**IP [v]** rolle (.) öh (-) ja (-) ich (1.0) ich ich (-) ich mei ÄH::: welche rolle ich überlege mir

[288]

..  
**IP [v]** wie diese an ant (2.5) du meinst (.) das öh (.) wie ich mich dann halt fühle wenn sie

[289]

.. 98 [29:41.4]  
**I [v]** (-) ja eben  
**IP [v]** mich sehen WIE sie ist eine (-) deutschlehrerin oder was meinst du das (.) öh

[290]

..  
**I [v]** dass du dass du auch öh (.) die sprache gelernt hast dass du auch eben aus einer

[291]

..  
**I [v]** anderen kultur kommst und dann in so einer heterogenen gruppe da öh so so (.) die

[292]

.. 99 [29:54.1] 100 [29:54.8]  
**I [v]** deutsche sprache und deutsche kultur vermittelst und (.) aber eben auch öh (-) diese  
**IP [v]** hm\_hm

[293]

..  
**I [v]** umgang mit mit mehrsprachigkeit und mehreren kulturen die du vorher öh erwähnt

[294]

.. 101 [30:00.9]

**I [v]** hast

**IP [v]** (-) ja (.) ich ich glaube das ist für die auch interessant denn sie sehen ja oft die

[295]

**IP [v]** sind in der erste stunde die gucken mich so an und (-- ) öh? (-- ) wieso wieso geht sie

[296]

**IP [v]** nach vorne? (-) wieso macht sie jetzt den beamar an? (-) was will sei denn hier? (.) und

[297]

**IP [v]** dann <<lachend> habe ich gesa> ja ich leite jetzt den kurs (.) und das ist

[298]

**IP [v]** <<lachend>immer> eheh (.) interessant und\_ öh was ich dat das gar nicht erwartet

[299]

.. 102 [30:23.7]103 [30:24.1]

**I [v]** ok

**IP [v]** haben (-) und (.) öh (-) genau und\_öh (-) ganz oft sage ich auch JA: also ich

[300]

**IP [v]** deutsch lernte (-) öh hatte ich auch dieses problem und\_öh (-) und ich kann euch sehr

[301]

**IP [v]** gut verstehen (.) das ist zum beispiel die deklination der öh (.) adjektive ist ja sowas

[302]

**IP [v]** von (-) schwierig !ABER! (-- ) wenn ich das schaffe dann schafft ihr auch das auch (-)

[303]

104 [30:45.3] 105 [30:46.0]

**I [v]** ok

**IP [v]** eheh eheh (.) und (.) und ich gebe denen so tipps die mir selbst (.) öh geholfen (.) öh

[304]

..

**IP [v]** haben und\_öh (-) ok das hat mir bei mir geholfen ich weiß nicht ob alles ob das

[305]

.. 106 [30:57.0]107 [30:57.6]

**I [v]** ja klar

**IP [v]** überhaupt (-) diese methoden bei den anderen auch (.) gelingt das kann man

[306]

..

**IP [v]** vorher nicht sagen aber ich (-) stelle meistens auch immer meine (.) die berichte von

[307]

..

**IP [v]** meinem (-- ) lernerfahrungen und\_öh (-- ) und (.) versuche zu verstehen warum das

[308]

..

**IP [v]** schwierig (-) ist (-- ) und\_öh wo sie wahrscheinlich noch mehr hilfe (-) brauchen (.)

[309]

.. 108 [31:22.1]

**IP [v]** und übungen brauchen und so weiter (.) ja (-) und (---) genau und (.) ich sage auch oft

[310]

..

**IP [v]** öh bei der vorstellung (.) in der ersten stunde muss müssen wir uns gegenseitig

[311]

..

**IP [v]** vorstellen und (-) habe ich auch immer offen gesagt ich (---) ich (.) ich komme aus

[312]

.. 109 [31:38.6]  
**I [v]** ok  
**IP [v]** taiwan ich spreche meine mut meine erste (-- ) wir haben zwei erstsprachen (.)

[313]

.. 110 [31:39.1]  
**I [v]**  
**IP [v]** taiwanisch (.) und:öh (.) und ich mandarin chinesisich und (.) ich was für sprachen (.)

[314]

..  
**IP [v]** ich im (.) laufen den (.) im laufe der zeit gelernt habe (.) die ich vielleicht gar nicht

[315]

..  
**IP [v]** mehr spreche eheheh aber ich manchmal gelernt habe und (-) ja das ich immer (.) ja in

[316]

..  
**IP [v]** den vordergrund und (.) gerückt und sagen jetzt müsst ihr mir auch sagen was für

[317]

..  
**IP [v]** sprachen ihr (.) gelernt habt oder überhaupt vor habt öh zu lernen und öh (-- ) dass dass

[318]

..  
**IP [v]** es ist wichtig ist dass dass (.) jede person und wir haben ja alle festgestellt dass da (.)

[319]

..  
**IP [v]** kaum eine person nur eine sprache spricht (---) also auch wenn das ich spreche nur

[320]

..  
**IP [v]** eine sprache (.) ich sag (.) aber du verstehst bestimmt eventuell (---) re (.) regional

[321]

..  
**IP [v]** gefärbte sprachen wie dialekte oder so (.) ja ja das stimmt das auch (-) und (-) genau (.)

[322]

IP [v] also (.) ich will das gerne ich möchte gerne dass auch im unterricht (xxx) betonen (-)

[323]

I [v] ja weil weil wel welche auswirkungen hat dies eben dieses  
IP [v] hm (.) (-) ja (-)

[324]

I [v] bewusstmachen von von von mehrsprachigkeit?  
IP [v] (-- )äm (.) ich ich denke öh (.) der

[325]

IP [v] lernprozess (.) beim fremdsprachenlernen oder ja (.) beim erlernen einer sprache ist (--)

[326]

IP [v] meistens (-) gleich also läuft eigentlich ähnlich ab (-- )also wenn ich dann eine

[327]

IP [v] sprache lerne wo ich (.) bei der bei der bei dem erlernen (.) dieser einer sprache habe

[328]

IP [v] ich hatte ich erfolg (-) dann möchte ich mal gerne wenn ich eine andere fremdsprache

[329]

IP [v] lerne genau diese methode (-- )oder diese strategien kopieren und versuchen so (---)

[330]

IP [v] vielleicht (-- )gelingt es auch (-) <<lachend> bei den anderen sprachen> (.) und\_öh (--)

[331]

IP [v] und (.) daher finde ich dass es öh (---) dass es wichtig dass immer dieser vergleich öh

[332]

IP [v] (...) zu machen diese bewusstsein (...) dass verschiedene sprachen oder sogar wenn man (...)

[333]

IP [v] (-) wenn man spanisch lernt oder italienisch lernt (-) dann weißt man dass die (...) sehr

[334]

IP [v] viele (-) ich weiß ich kann nicht sagen wie viel prozent aber sie haben ähnlichkeiten (--)

[335]

IP [v] ) und ich habe auch von <<lachend> den spaniern> eheh gehört öh die habe gesa ach

[336]

IP [v] wenn wir italienisch öh können wir die meisten ja verst (...) verstehen (...) eheh

[337]

IP [v] umgekehrt auch (-) aber wenn sie selbst sagen vielleicht gibt's (-) ein paar feine

[338]

IP [v] unterschiede aber (-) um zum verständigen ist öh (...) ist eigentlich (--)

[339]

IP [v] problematisch ja (--)

[340]

IP [v] eine ähnliche sprache lernt (---) die (...) ja (---) der eigenen erstsprache ähnlich (---) ist

[341]

.. 115 [34:05.2]  
I [v] (4.0) ja schön also es gibt es gibt vielleicht noch einen punkt öh den ich gerne  
IP [v] ne

[342]

I [v] besprechen möchte mit dir (--) und zwar (.) äm welche erfahrungen hast du gemacht

[343]

I [v] bei der vermittlung von landeskundlichen themen im daf unterricht? (.) da daf daz

[344]

I [v] unterricht  
IP [v] (2.0) ä:::m ich muss sagen öh (1.0) ich ich ich habe (.) ja ich weiß es nicht

[345]

IP [v] ich habe keine (--) so richtig (.) eine stunde so geplant (.) und dann wirklich nur auf

[346]

IP [v] ein bestimmtes thema landes (--) kunde eingegangen (.) immer so nebenbei (-) ich

[347]

IP [v] berichte ja von meiner erfahrung (.) erfahrungen dei ich hier in deutschland selbst

[348]

IP [v] eingesammelt habe (.) als (--) als\_öh (-) ausländer eine <<lachend> ausländerin > ne

[349]

IP [v] und\_öh (-) ja (--) habe (---) ich glaube (.) ich habe (-) ich bin wirklich ganz selten auf

[350]

IP [v] das (.) thema eingegangen in der schule (---) und öh (--) ja (--) ich weiß nicht ob es an

[351]

I [v] ja  
IP [v] der zeit lag (-) ok sie haben prüfungsdruck wir auch genau so eheh eheh und (.) öh (-

[352]

IP [v] -) ich weiß jetzt nicht ob meine kollegen die halt (1.5) deutsch (.) sind eheh öh (-) auch

[353]

IP [v] wirklich dann halt öh (.) so oft (.) ja mit den mit den schülern (.) schülern dann über

[354]

IP [v] über verschiedenen themen (.) im bereich landeskunde (.) besprochen oder besprochen

[355]

IP [v] haben das weiß ich leider nicht (-) aber ich denke äm (-- ) sie können genau so (.) von

[356]

IP [v] ihren eigenen erfahrungen wie lebt man überhaupt in deutschland was wird (---) hm::

[357]

IP [v] (.) ja (---) zum beispiel eine kollegin die hat immer die schüler zu sich eingeladen und

[358]

IP [v] dann haben die schüler gesagt (.) AH:: das bedeutet tee trinken kuchen essen (.) bei

[359]

I [v] ok  
IP [v] den deutschen familien (.) eheh zum beispiel das kann ich ja nicht anbieten ich kann

[360]

IP [v] ja das können meine deutschen kollegen dann halt (-- ) besser gestalten als ich (.)

[361]

IP [v] und\_öh (-- ) aber (.) wenn sie mich was nicht verstanden haben (.) dann kommen sie zu

[362]

..  
**I [v]** eheh  
**IP [v]** mir und fragen mich (.) <<flüsternd> wieso machen die deutschen so?> (-- ) das

[363]

.. 123 [36:16.2]  
**I [v]** eheh  
**IP [v]** eheh eheh eheh ja und (.) ja vielleicht kann ich ja solche fragen kann ich

[364]

..  
**IP [v]** wahrscheinlich besser (.) beantworten (.) öh (.) genau (-) und (-) und an der uni gibt's

[365]

..  
**IP [v]** wir (.) haben wir benutzen ja das lehrwerk öh (1.0) daf kompakt (-- ) und ich glaub wo

[366]

..  
**IP [v]** die kurse die ich geleitet habe da hab ich mir so ein (---) ein band wo es fast

[367]

.. 124 [36:41.9] 125 [36:42.4]  
**I [v]** ok  
**IP [v]** <<lachend> nur um landeskunde geht (.) die> eheh haben wir (.) welche europäische

[368]

..  
**IP [v]** länder vorgestellt wo deutsch (-) dei deutsche sprache gesprochen wird und\_öh (-- ) ja

[369]

..  
**IP [v]** da habe ich einfach (-- ) die lernstoffe übernommen und denke habe ich auch gedacht

[370]

..  
**IP [v]** wow (---) stimmt das so habe ich nicht so gedacht und dann (.) muss ich nicht extra (.)

[371]

IP [v] keine materialien extra dafür erstellen und\_öh (-) genau (2.5) eher so (---) <<lachend>

[372]

I [v] (2.5) ja (---) ok (---) äm (--)  
IP [v] kleines thema denke ich> (xxx xxx) im unterricht (.) ja

[373]

I [v] denke äm (1.2) ich öh ah ja vielleicht gibt es noch ein ein ein ein punkt (.) gibt es

[374]

I [v] vielleicht so gab es irgendwie (---) äm (.) so bestimmte aspekte (.) mit denen du dich

[375]

I [v] (.) sicherer oder unsicherer gefühlt hast mit dem mit dem daf unterricht (--)  
und oder

[376]

I [v] wie hat sich das dann verändert im laufe der zeit?  
IP [v] (---) öh (.) ich sag (unverständlich, ca

[377]

I [v] ok  
IP [v] 0,5 sek.) (.) eheh was mich immer unsicher (-) macht erstmal die aussprache (--)  
ich

[378]

I [v]  
IP [v] (.) (unverständlich, ca. 0.5 sek.) ist ja nicht halt meine erst (.) sprache (-) ich habe

[379]

IP [v] bestimmte laute (-) die ich ja (--)  
ja schwierig richtig aus (-) zusprechen habe und mein

[380]

IP [v] mann muss mich auch ständig korrigieren und (.) wir wir werden wahrscheinlich wir

[381]

IP [v] wir haben oft uns gegen oder ich (-) schreie ihn oft (.) an (.) weil ahah ahah ahah(.

[382]

IP [v] weil da da bin ich (.) öh (-- ) dann ich bin (.) ich wütend auf hundertachzig also

[383]

IP [v] !wieSO! !wieSO! muss dann (.) ja ok nachher hab ich auch (.) ab (.) aufgegeben und

[384]

IP [v] dann (-) ich habe ihn dann halt damit so genervt dass ich diese laute bestimmt

[385]

I [v] ok  
IP [v] bestimmtes wort (.) zehntausend mal hintereinander <<lachend> sagte > (.) das sind

[386]

IP [v] das(.) einfach aber das hat geholfen (.) also das hat öh (.) ich habe gemerkt das hat öh

[387]

IP [v] mir (-) weiter geholfen einige laute kann kann kann ich viel besser aussprechen (.)

[388]

IP [v] treffen als vorher (.) also (.) das nerven hat doch geholfen (-) und eheh ja und\_öh (---)

[389]

IP [v] bei (.) ja bei der aussprache da bin ich eher unsicher (-) und\_öh (---) und was öh ja als

[390]

IP [v] ja das ist warum ich immer stundelang bei der (.) für die vorb öh (.) für die

[391]

IP [v] vorbereitung der der der unterrichtsstunden brauche ist auch (-) <<sehr deutlich

[392]

IP [v] ausgesprochen> ich versuche immer> (.) ALLE mögliche probleme vorher (.) öh dafür

[393]

IP [v] lösung zu finden sagen wir mal so (.) ich denke ah vielleicht stellen sie mir diese frage

[394]

IP [v] dann (.) ne und öh (---) und dann deswegen bin ich ja immer dies (.) dass dass dass

[395]

IP [v] halt es nicht vorkommt (.) ok gut wenn es vorkommt dann (.) muss ich das akzeptieren

[396]

IP [v] und wie ich schon gesagt habe ich gebe (.) zu (-) ich sage (.) ganz ehrlich einfach (-)

[397]

IP [v] ich weiß das nicht (.) ich kann euch jetzt (-- ) das nicht sagen und (.) und ich bitte um

[398]

IP [v] entschuldigung und ich komme nächste woche wieder (.) wieder richtig nur mit der

[399]

IP [v] antwort (.) mit (-) und (-) genau und (.) auch diese redewendungen (---) öh das hat viel

[400]

IP [v] mit kultur zu tun (-- das können bestimmt die (-) äm (.) deutschen kollegen oder (-) öh

[401]

IP [v] (-) deutsch als erstsprache (.) öh äm (.) deutsche kollegen sie können wahrscheinlich

[402]

IP [v] besser das darstellen und vielleicht erklären woher überhaupt sowas öh (-) stammen (--

[403]

IP [v] ) und\_öh (-) ja (.) und (1.5) wo ich mich (.) sicher fühle ist immer grammatik (.) also (-

[404]

IP [v] -) öh öh ich eheh ich (.) genau also wenn (1.0) also die meisten bis jetzt (-- habe ich

[405]

IP [v] immer alle (-- glaube grammatische fragen beantworten können also da habe ich

[406]

IP [v] wirklich weniger viel viel weniger angst (.) eigentlich gar keine angst (---) und\_öh

[407]

IP [v] (1.2) genau und (-- leseverstehen ja auch in ordnung aber eigentlich anderen (-- in

[408]

IP [v] anderen bereichen ist (-) ja (---) ist überhaupt kein ich hab überhaupt kein problem mit

[409]

I [v] (4.0) ja (-) schön also ich denke dass (.) äm (-)  
IP [v] anderen (-- bereichen (.) ja (.) hm\_hm

[410]

I [v] wir können jetzt langsam zum schluss kommen des interviews eheh (--) und\_äm (---)

[411]

I [v] ich würde dir vielleicht noch eine letzte frage stellen (-) und zwar (.) äm (-) was hast

[412]

I [v] du rückblickend (--) äm (.) über deine (.) rolle als (-) äm (-) daf (.) öh daz (.) lehrerin

[413]

I [v] gelernt (.) im laufe dieser ganzen erfahrungen (.) erfahrungen die du gemacht hast

[414]

I [v] (.) ja was du über deine  
IP [v] (-) was ich über erfahrung öh öh was habe ich dazu gelernt

[415]

I [v] rolle gelernt hast  
IP [v] (2.0) äm (.) über die rolle eheh eheh (-) öh (--) ja wie ich schon gesagt

[416]

IP [v] habe ich (--) das habe ich ich habe (-) selbst (-) selbst für mich viel dazu gelernt eheh

[417]

IP [v] eheh (.) und\_öh (2.0) ja dass ich dann halt (---) versuche immer geduldiger zu sein

[418]

IP [v] (1.0) und\_öh (-) und nicht immer (---) äm (.) wie soll man dass sagen öh (--) wenn

[419]

IP [v] probleme da ist (.) öh (--) versuche ich immer eine lösung zu finden (--) und\_öh (-)

[420]

IP [v] und nicht (.) und nicht (-) erst (.) schimpfen (.) äm (.) in sinne von (--)<<wütend>

[421]

IP [v] wieso hast du das gemacht wieso kannst du das nicht> (.) das bring (.) bringt keinem

[422]

IP [v] im unterricht oder im leben weiter (--)< man muss immer (.) vorwärts (.) öh eheheh

[423]

IP [v] denken und dass (.) ja (--)< und (--)< auch immer diese (--)< feedbacks zu geben im im im

[424]

IP [v] leben jetzt auch im unterricht sowieso (.) also ich bin (.) ganz offen ich habe zu denen

[425]

IP [v] immer gesagt (--)< ihr könnt (.) auch wenn ich (.) wenn nicht im plenum ihr könnt auch

[426]

IP [v] zu mir kommen und sagen mia (--)< das hier (.) gerade hat mir nicht gut gefallen (.)

[427]

IP [v] könntest du das (.) bitte ändern (-) und (.) ich akzept ich werde nicht sauer ich denke

[428]

IP [v] super dass du mir das sagst dass (.) so dass ich mich weiter verbessern kann genau so

[429]

137 [42:38.9]

IP [v] (--)< äm (.) das mir auch wirklich tatsächlich (.) viel weiter geholfen oft (.) oft (.) ja oft

[430]

IP [v] (...) denkt man (--), dass man doch schon gut gemacht hat oder gut macht (--), und

[431]

IP [v] man weiß ja gar nicht, was die anderen überhaupt über sich (...) denkt und (--), wenn man

[432]

IP [v] jetzt als dritte person den eigenen unterricht betrachtet (...) dann sieht man

[433]

IP [v] wahrscheinlich (...) einige sachen die nicht (--), in unter (...) im unterricht nicht gelaufen (

[434]

IP [v] --) öh (...) sind und die noch zu verbessern sind und öh (--), ja (--), das (--), habe ich

[435]

IP [v] durch meine <<lachend> rolle als daz> lehrerin geLERNT (...) in auch für die lebe für

[436]

138 [43:16.3]

I [v] (1.5) ja das ist sehr schön (...) das hast du sehr schön

IP [v] das leben ist wichtig (-) hm\_hm

[437]

I [v] erklärt (1.5) und öh (-) genau (...) ich bin jetzt (-) mit meinen fragen fertig eheh (...) und

[438]

I [v] (...) ich würde dich einfach nur noch fragen ob du öh ob es noch irgendwas gibt (--), was

[439]

I [v] dir am herzen liegt (-) über über dieses thema (...) worüber wir gesprochen haben was

[440]

.. 139 [43:39.5] 140 [43:40.6] 141 [43:41.2]  
**I [v]** wonach ich nicht nicht gefragt habe (-) was du noch ergänzen möchtest  
**IP [v]** hm\_hm (-) also (-) ja (--)

[441]

..  
**IP [v]** -) eigentlich habe ich (.) hast du als du mir das thema vorgestellt hast habe ich mir

[442]

..  
**IP [v]** gedacht (-) öh (.) meine erste frage ist immer (-- äm (1.0) wahrscheinlich denken die

[443]

..  
**IP [v]** lernenden (---) wieso kommt nicht eine (.) muttersprachliche (.) oder (.) ja (.) öh

[444]

..  
**IP [v]** erstsprachler (.) als lehrerin bei uns öh öh (.) im kurs und nicht (.) wieso kommt

[445]

..  
**IP [v]** kommt kommen die (.) die überhaupt erstsprache also nicht als deutsch gehabt (.) also haben (-)

[446]

..  
**IP [v]** und wollen uns diese sprache beibringen (.) das habe ich mir gedacht dass du

[447]

..  
**IP [v]** wahrscheinlich das noch fragst (.) das ist eigentlich auch meine frage und (---) äm (-) i ich (.) denke

[448]

..  
**IP [v]** immer (.) öh (-- muss man positiv denken in sinne von viele (-) viele denken auch

[449]

..  
**IP [v]** WOW (.) die steht vorne oder der steht vorne und wir uns eine (-) FREMD (.)

[450]

IP [v] SPRAche (-) unte öh lehren und (.) diese sprache ist selbst für die lehrperson auch (.)

[451]

IP [v] FREMD (.) <<lachend> in sinne von> fremd (.) und (-) und (--) sie hat das geschafft

[452]

IP [v] (.) oder er hat das geschafft (-) dann (--) das ist ein bisschen so wie (--) a zwei (.) diese

[453]

IP [v] (.) in der zukunft (.) das könnte ein vorbild sein (-) ich will vielleicht auch später so

[454]

IP [v] sein (.) ah genau so wie meine (.) meine deutschlehrerin meine erste deutschlehrerin ja

[455]

..	142 [45:05.5]	143 [45:05.9]	144 [45:07.2]	145 [45:09.7]
I [v]	ja		schließ schließt sich der kreis eheh	
IP [v]	genau (-) eheheh	ja (.) ja (.) genau		eheheh ja

[456]

IP [v] genau genau genau (-) und (-) und (.) ich (-) bin (.) ich (.) weil ich selbst auch (.) öh

[457]

IP [v] auch chinesisch unterrichtet habe ich ich weiß (-) öh (-) wie schwierig ist (.) wenn man

[458]

IP [v] (.) öh (.) eigene (.) mu (.) erstsprache unterrichtet (--) also (-) und oft (-) einige fragen

[459]

IP [v] konnte ich tatsächlich nicht nicht beantworten (.) und und und ich sage (.) ich musste

[460]

..  
**IP [v]** sagen dann (.) äm:: das sagen wir so oder das habe ich so in der schule gelernt (.) öh (--

[461]

..  
**IP [v]** -) aber (.) chinesisich als fremdsprache gelernt er kann das VIEL besser erklären (.) als

[462]

.. 146 [45:46.5]147 [45:47.0]  
**I [v]** ok  
**IP [v]** ICH (-) (-) genau und ich denke man sollte viellei bei einem (.) bei

[463]

..  
**IP [v]** sprachenlernenden immer sagen ja (-) ich will nur öh (-- ) mutter (.) erstsprachler als

[464]

..  
**IP [v]** lehrer haben (-) äm (-) öh die anderen die die mehrsprachigen lehrkräfte (-) können mir

[465]

..  
**IP [v]** auch bei vielen sachen genau beibringen (.) besonders wenn DIEse lehrlraft (.) auch

[466]

..  
**IP [v]** meine erste sprache spricht (-- ) und (.) dafür ist es sehr interessant wenn jetzt die

[467]

.. 148 [46:18.6]  
**I [v]** ok (1.0) ja  
**IP [v]** gruppen (-- ) dann oder die lerngruppe dann halt sehr heterogen ist (-) ja

[468]

.. 149 [46:25.1]150 [53:23.4]  
**I [v]** (1.5) ja (-) perfekt (.) super  
**IP [v]** ich habe auch festgestellt dass in der schule sogar

[469]

IP [v] in der (-) in der schule also (.) im deutsch (-- ) kur öh (.) sie nennen die nicht

[470]

IP [v] deutschkurs im deutschunterricht (.) in der in der deutschstunde (.) lernen die kinder (.)

[471]

IP [v] anders die sprache die deutsche sprache anders (---) also (-- ) ich glaube im im

[472]

IP [v] fremdsprachenunterricht habe ich nie (-- ) dass meine lehr unsere dozenten haben nie

[473]

IP [v] was gesagt wie öh (-- ) was und WER (.) also in der schule ich glaub in der schule in

[474]

IP [v] der grundschule wenn sie dann halt (.) lernen was ist überhaupt nominativ akkusativ (.)

[475]

IP [v] dann haben sie andere methoden verwendet (.) und das (.) meiner meinung nach (---)

[476]

IP [v] ich finde das total verwirrend für (.) für (.) für die (.) öh (-) für die öh für die lerner

[477]

IP [v] wenn sie nicht im zielsprachenland (-) diese sprache lernen (-) und wenn sie zu hause

[478]

IP [v] überhaupt oder (.) wenn sie diese die deutsche sprache nicht als zweitsprache (.) lernen

[479]

IP [v] die werden schwierigkeiten damit (-) haben und wir brauchen immer diese struktur

[480]

IP [v] und genau wie wenn die studenten bei dir italienisch lernen ich glaub sie wollen auch

[481]

IP [v] gerne diese (.) tabellen haben sie wollen die regeln ganz genau auf ge aufgelistet haben

[482]

I [v] ja  
IP [v] und so weiter ich glaube das ist genau das als ich gesagt habe dass ich

[483]

IP [v] glaube die chinesischen schülern haben überhaupt kein problem mit meiner art (-) wie

[484]

I [v] ja  
IP [v] man unterrichtet (.) (-) denn ich gebe denen immer sofort (.) so (.) wir haben

[485]

I [v] ja  
IP [v] jetzt wir lernen heute (-- ) keine ahnung akkusativ und dativ objekt (-) und dann habe

[486]

IP [v] ich immer sofort hier ist die tabelle (-- ) beispielsätze (.) regeln (.) frag habt ihr fragen

[487]

IP [v] warum das es so (.) ist (.) und es ist haben wir (.) haben wir im chinesischen auch (.)

[488]

IP [v] ähnliche (--) äm (.) öh regeln (.) und und so weiter (.) und dann können wir sofort mit

[489]

IP [v] der übung anfangen und können wir texte lesen hörübungen machen (.) und (.) aber (.)

[490]

IP [v] da (.) das ist was ah du hast mich gefragt ob ich mein unterricht öh mein unterricht hat

[491]

IP [v] sich auch viel viel verändert weil ich ge (--) weil das wahrscheinlich gar nicht

[492]

IP [v] akzeptiert wird (---) öh man man verlangt von einem (-) man darf nicht so unterrichten

[493]

IP [v] das geht nicht (-) äm (---) genau man muss öh (-) die die lehr die lernenden müssen

[494]

IP [v] mitarbeiten selbst die regeln (.) herausfinden und\_öh (--) aufstellen ne die die

[495]

IP [v] aufstellen die regeln und\_öh (.) dann lernen sie später öh besser und öh weil sie dann

[496]

IP [v] halt damit beschäftigt (-) haben und dann können sie am besten (.) die die regeln im

[497]

IP [v] kopf behalten (.) <<lachend> stimmt das stimme ich dir> (.) öh (.) zu (-) das ist

[498]

..  
**IP [v]** wirklich so (.) ja (.) aber wenn man selber un unterricht (.) im japanisch zum besipiel

[499]

158 [56:37.1]

..  
**IP [v]** als ich im japanisch unterricht (.) saß (-- ) habe ich von von meinem japanischlehrer (-)

[500]

..  
**IP [v]** (name des lehrers) sag mir einfach (.) was muss ich jetzt TUN (.) eheheh eheheh wo

[501]

159 [56:48.1]160 [56:49.1]161 [58:09.3]

..  
**I [v]** (.) ja ja

**IP [v]** muss das verb jetzt stehen? (.) eheh eheh (-) stimmt die lehrbücher ne

[502]

162 [58:11.7]163 [58:12.2]

..  
**I [v]** ja

**IP [v]** oder oder die die (.) lehrwerke sind ja hier meistens in deutschland zum SEHR großen

[503]

164 [58:17.6]165 [58:17.9]

..  
**I [v]** ja

**IP [v]** teil hier in deutschland entwickelt (.) (-) öh (-) von den kollegen dann nicht

[504]

..  
**IP [v]** unbedingt (-) man muss nicht erstsprachler sein auch mehrsprachige kollegen in verl in

[505]

..  
**IP [v]** verschiedenen verlagen dann halt entwickelt ne aber hier (-) hier (.) in deutschland (.)

[506]

166 [58:33.4]

..  
**IP [v]** vor ort eheheh

## **E r k l ä r u n g**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst und gelieferte Datensätze, Zeichnungen, Skizzen und graphische Darstellungen selbständig erstellt habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind - einschl. verwendeter Tabellen und Abbildungen - in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Bielefeld, den 13.08.2021



---

(Unterschrift)