



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„*Sprechmut* – Unterrichtsaktivitäten zur Förderung der  
Sprechfertigkeiten von DaF-Studierenden“

verfasst von / submitted by

Sarah Pallauf, BA BA

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

Wien, 2017 / Vienna 2017

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

A 066 814

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dr. Diana Feick



## DANKSAGUNG



Die Umsetzung dieses Forschungsprojekts, dessen Idee seit meinem Auslandspraktikum in Erzurum 2014 in meinem Kopf war, habe ich der Unterstützung vieler Menschen zu verdanken. Ich bin während des Forschungsprozesses stets den Bewegungen der Zahnräder gefolgt, die ich durch eine Entscheidung in Gang gebracht habe. Das bedeutet aber auch, nicht immer zu wissen, wohin einen die nächste Bewegung bringt. Auf dem Weg durch diese empirische Studie haben mich viele Menschen begleitet. Ich möchte ihnen dafür danken, dass sie mitgegangen sind, egal, wohin die Bewegung der Zahnräder mich trieb. Dass sie diese manchmal durch Ideen beschleunigt und dann auch wieder gebremst haben, um mir eine Pause zu gönnen. Diesen so wichtigen Menschen möchte ich diese Seiten widmen.

Mama und Papa, danke für euer Dasein! Ihr habt mich nicht nur während meines Studiums, sondern während meines gesamten Lebens bedingungslos in meinen Vorhaben unterstützt. | Hosam, danke! For your support, for your understanding, for your patience during those stressful months. Thank you for the magic and the self-made rainbow. شكرًا حبيبي!

Dr. Diana Feick, vielen Dank für die Betreuung dieser Masterarbeit! Sie waren von Anfang an sehr interessiert an meinem Forschungsprojekt und das hat mir viel bedeutet. | Dr. Karen Schramm, danke für den Zuspruch in der allerersten Phase meines Forschungsvorhabens und für das Beantworten der vielen kleinen Fragen im Laufe der Zeit. | Marta Dawidowicz, du warst fast die Erste, der ich von meinen Forschungsideen erzählt habe. Danke, dass du gemeinsam mit mir Mind-Maps ausgearbeitet und Ideen weitergesponnen hast.

Dr. Gürsel Uyanık, dem Abteilungsleiter der Germanistik Erzurum, danke ich sehr für seine Unterstützung und den ehrlich gemeinten Satz „Unsere Türen stehen für Sie offen“. | Danke an alle Studierende der Germanistik der Atatürk Universität Erzurum, die sich an meinem Forschungsprojekt beteiligten! Danke für euren (Sprech-)Mut! Ohne euch wäre diese Studie nicht möglich gewesen.

Neriman, danke für deine herzliche Gastfreundschaft 2016 in Erzurum. Du warst es, die in meine vielen Ideen erstmals einen Plan gebracht hat. | Laura & Vera, ich habe euch durch die Türkei und die Türkei durch euch erst kennengelernt. Danke für eure wunderbare Freundschaft! | Ebru, Ezgi, Gamze, Kübra, Özgül und Yasemin – danke für eure Zeit im Sommer 2016 und für die tollen gemeinsamen Konversationsstunden draußen im Park am Unicampus Erzurum.

Laura, danke für deinen Blick über meine Unterrichtskonzeption und deine methodischen Ratschläge, die du mir mitgegeben hast! | Max, mein großes Vorbild bei allen Improvisations-

theateraktivitäten. Danke, dass ich aus deinem reichen Erfahrungsschatz so viele tolle Inputs schöpfen durfte! | Cassandra, danke für dein Dasein in der Abschlussphase und dafür, dass du dich all meiner spontan ausgesendeten Hilferufe immer wieder angenommen hast!

Liebe Korrekturleser\_innen, ich danke euch für eure Zeit und euer Feedback, das mir eine sehr wertvolle Unterstützung war: Andi, Barbara, Hannah, Cassandra, Laura, Lisa, Mama & Papa. | Fatih, Neriman ve Yassi, çok teşekkürler tüm tercümeler için! Süpersiniz. | Sevda, danke für deine Zusage zum Pre-Test und deine wichtigen Rückmeldungen! | Hosam, thank you for all the consideration of the data preparation at 2am and your introduction to formsite!

Allen Freundinnen und Freunden in der Türkei danke ich, dass sie bei jedem meiner Besuche für mich da sind und mich jedes Mal so herzlich willkommen heißen.

Danke, du sonderbares Erzurum, dass du mich so wohlwollend aufgenommen hast in deine Mondlandschaft. Du hast mir wunderbare Menschen gezeigt und bist ein wichtiger Ort meines Lebens geworden.

Nach der Arbeit, wenn er bei Momo saß, erklärte er ihr seine großen Gedanken. [...]  
"Siehst du, Momo", sagte er dann zum Beispiel, "es ist so: Manchmal hat man eine sehr lange Straße vor sich.  
Man denkt, die ist so schrecklich lang; das kann man niemals schaffen, denkt man.  
Er dachte einige Zeit nach. Dann sprach er weiter:  
"Man darf nie an die ganze Straße auf einmal denken, verstehst du?  
Man muß nur an den nächsten Schritt denken, an den nächsten Atemzug, an den nächsten Besenstrich.  
Und immer wieder nur an den nächsten. [...] Dann macht es Freude; das ist wichtig, dann macht man seine Sache gut.  
Und so soll es sein. [...] Auf einmal merkt man, daß man Schritt für Schritt die ganze Straße gemacht hat.  
Man hat gar nicht gemerkt wie, und man ist nicht außer Puste."  
- die Weisheit von Beppo Straßenkehrer (Momo von Michael Ende)

# Inhaltsverzeichnis

|                                                                         |           |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Einleitung .....</b>                                              | <b>7</b>  |
| 1.1. Erkenntnisinteresse .....                                          | 7         |
| 1.2. Gang der Untersuchung .....                                        | 9         |
| 1.3. Reflexion über meine Position .....                                | 11        |
| 1.4. Anmerkungen zur Schreibweise .....                                 | 12        |
| <b>2. Theoretische Verortung .....</b>                                  | <b>14</b> |
| 2.1. Deutsch als Fremdsprache in der Türkei .....                       | 14        |
| 2.1.1. Deutsch als Fremdsprache an den türkischen Universitäten .....   | 15        |
| 2.1.2. Herausforderungen von DaF in der Türkei .....                    | 19        |
| 2.1.3. Ausblick: Möglichkeiten zur Stärkung des Fachbereichs DaF .....  | 26        |
| 2.1.4. Zusammenfassung: Die Situation von DaF in der Türkei .....       | 29        |
| 2.2. Die Fertigkeit Sprechen und ihre Vermittlung .....                 | 31        |
| 2.2.1. Von den Besonderheiten der Sprechfertigkeit .....                | 31        |
| 2.2.2. Sprechhemmungen: Sie sprechen einfach nicht. ....                | 34        |
| 2.2.3. Vermittlung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht .....         | 37        |
| <b>3. Methodisches Vorgehen .....</b>                                   | <b>44</b> |
| 3.1. Forschungsdesign .....                                             | 44        |
| 3.1.1. Forschungsfragen .....                                           | 44        |
| 3.1.2. Gesamtdesign .....                                               | 45        |
| 3.1.3. Paradigma .....                                                  | 48        |
| 3.1.4. Gütekriterien .....                                              | 49        |
| 3.1.5. Ethische Überlegungen .....                                      | 51        |
| <b>4. Vorstudie 1: Bedürfnisanalyse mittels Gruppendiskussion .....</b> | <b>53</b> |
| 4.1. Datenerhebung .....                                                | 53        |
| 4.1.1. Kontext .....                                                    | 53        |
| 4.1.2. Proband_innen .....                                              | 53        |
| 4.1.3. Erhebungsinstrument .....                                        | 54        |
| 4.1.4. Sampling .....                                                   | 56        |
| 4.1.5. Korpus .....                                                     | 57        |
| 4.2. Datenaufbereitung .....                                            | 57        |
| 4.3. Datenauswertung .....                                              | 57        |
| 4.3.1. Prototypisches Auswertungsbeispiel .....                         | 60        |
| 4.3.2. Problematische Auswertungsbeispiele .....                        | 61        |
| 4.3.3. Auswertungsergebnisse .....                                      | 62        |
| <b>5. Vorstudie 2: Bedürfnisanalyse mittels Fragebogen .....</b>        | <b>65</b> |
| 5.1. Datenerhebung .....                                                | 65        |
| 5.1.1. Kontext .....                                                    | 65        |
| 5.1.2. Proband_innen .....                                              | 65        |
| 5.1.3. Erhebungsinstrument .....                                        | 67        |
| 5.1.4. Sampling .....                                                   | 71        |
| 5.1.5. Korpus .....                                                     | 72        |
| 5.2. Datenaufbereitung .....                                            | 72        |

|                                                               |                                           |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 5.3. Datenauswertung .....                                    | 73                                        |
| 5.3.1. Quantitative Datenauswertung .....                     | 73                                        |
| 5.3.2. Qualitative Datenauswertung .....                      | 77                                        |
| 5.3.3. Problematisches Auswertungsbeispiel .....              | 80                                        |
| 5.4. Ergebnisse der beiden Vorstudien im Vergleich .....      | 81                                        |
| <b>6. Konzeptionelle Arbeit: Unterrichtsplanung .....</b>     | <b>84</b>                                 |
| 6.1. Lernendenorientierung .....                              | 85                                        |
| 6.2. Fehlertoleranz .....                                     | 85                                        |
| 6.3. Aktives Sprachhandeln .....                              | 86                                        |
| 6.4. Lernförderliches Klima .....                             | 86                                        |
| 6.5. Methodenvielfalt .....                                   | 87                                        |
| 6.6. Ziele der Unterrichtsaktivitäten .....                   | 87                                        |
| 6.6.1. Aktivierung und Wahrnehmungsförderung .....            | 88                                        |
| 6.6.2. Wortschatzarbeit .....                                 | 89                                        |
| 6.6.3. Memorieren .....                                       | 91                                        |
| 6.6.4. Freies Sprechen .....                                  | 91                                        |
| 6.7. Konzeption vs. Realität: Wie war es dann wirklich? ..... | 92                                        |
| <b>7. Evaluation des Unterrichts .....</b>                    | <b>94</b>                                 |
| 7.1. Datenerhebung .....                                      | 94                                        |
| 7.1.1. Kontext .....                                          | 94                                        |
| 7.1.2. Proband_innen .....                                    | 95                                        |
| 7.1.3. Erhebungsinstrument .....                              | 95                                        |
| 7.1.4. Sampling .....                                         | 101                                       |
| 7.1.5. Korpus .....                                           | 101                                       |
| 7.2. Datenaufbereitung .....                                  | 102                                       |
| 7.3. Datenauswertung .....                                    | 104                                       |
| 7.3.1. Auswertungsverfahren .....                             | 104                                       |
| 7.3.2. Selbstwahrnehmung beim Sprechen .....                  | 105                                       |
| 7.3.3. Sprechzeit auf Deutsch .....                           | 107                                       |
| 7.3.4. Bewertung der einzelnen Unterrichtsaktivitäten .....   | 109                                       |
| 7.3.5. Wahrgenommene Besonderheiten des Unterrichts .....     | 111                                       |
| 7.3.6. Grenzen meiner Unterrichtsevaluation .....             | 114                                       |
| <b>8. Conclusio .....</b>                                     | <b>116</b>                                |
| 8.1. Zusammenfassung der Ergebnisse .....                     | 116                                       |
| 8.2. Ausblick .....                                           | 121                                       |
| <b>Literaturverzeichnis .....</b>                             | <b>123</b>                                |
| <b>Abbildungsverzeichnis .....</b>                            | <b>132</b>                                |
| <b>Tabellenverzeichnis .....</b>                              | <b>132</b>                                |
| <b>Anhang .....</b>                                           | <b>134</b>                                |
| A. Materialien zur Vorstudie .....                            | 134                                       |
| B. Materialien zur Unterrichtskonzeption .....                | 149                                       |
| C. Materialien zur Unterrichtsevaluation .....                | 161                                       |
| <b>Abstract .....</b>                                         | <b>181</b>                                |
| <b>Lebenslauf .....</b>                                       | <b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b> |

## 1. Einleitung

### 1.1. Erkenntnisinteresse

*Cesaretim yok. | dt. Ich habe keinen Mut.*

Alles begann mit diesem einen Satz, der mir während meines Auslandspraktikums 2014 an der Atatürk Universität Erzurum immer wieder begegnete. DaF-Studierende, die z. T. schon seit Jahren mit ihrem Germanistikstudium beschäftigt waren, berichteten stets von derselben Schwierigkeit: keinen Mut zu haben, auf Deutsch zu sprechen, zu kommunizieren, mit der Zielsprache tatsächlich zu handeln.

*Sprechmut*, mein exploratives Forschungsprojekt, hatte somit sein Feld gefunden: die germanistische Abteilung der osttürkischen Stadt Erzurum und die dortigen DaF-Studierenden. Meine persönliche Motivation, eine empirische Studie über die optimale Förderung der kommunikativen Fähigkeiten von Studierenden zu initiieren, entspringt einem zweifachen Erkenntnisinteresse. Einerseits haben zahlreiche berufliche und private Reisen in die Türkei, das Erlernen der türkischen Sprache und das 6-monatige Auslandspraktikum 2014 zu meinem großen Interesse an diesem Land und dem dortigen Fremdsprachenunterricht beigetragen. Andererseits beschäftige ich mich seit mehreren Jahren mit unterschiedlichsten Sprachlernzugängen (u. a. Dramapädagogik, Psychodramaturgie Linguistique PDL) und befinde mich auf einer immerwährenden Suche nach vielversprechenden Unterrichtsaktivitäten, die besonders die Sprechfertigkeiten von Lernenden unterstützen. Ein Forschungsprojekt über DaF-Studierende in der Türkei und die Förderung ihrer Kommunikationsfähigkeiten auf Deutsch zu initiieren, stellte somit die Zusammenführung zweier persönlicher Leidenschaften dar.

Der Titel dieser Abschlussarbeit – *Sprechmut* – ist ein Neologismus und der Versuch, einen Gegensatz zu dem aus der Spracherwerbsforschung stammenden Begriff *Sprechangst* zu bilden. Es sind vor allem Forschungsarbeiten aus dem angelsächsischen Raum, u. a. von Horwitz et al. (1986) oder Phillips (1991), die sich seit Ende des 20. Jahrhunderts konkret mit *foreign language anxiety* beschäftigen, nach möglichen Ursachen suchen und daraus resultierende Implikationen für den Fremdsprachenunterricht diskutieren. Gründe für Sprachverwendungsängste sind u. a. unrealistische Erwartungen von Lernenden, Angst vor Fehlern und vor der potentiell negativen Reaktion von außen (Lehrenden, Mitlernenden). Auch wenn sich Ängste auf unterschiedliche Unterrichtsmomente, in denen mit der Zielsprache agiert wird, beziehen können, so verursacht doch die Fertigkeit Sprechen die größten Ängste im L2-Erwerb (vgl. u. a. Nerlicki/Riemer 2012). Dasselbe gilt für mein Forschungsfeld: Auch die DaF-Studierenden in

Erzurum haben vor allem von ihrem mangelnden *Sprechmut* berichtet. Aufgrund der inhärenten Komplexität dieser Fertigkeit (vgl. Schatz 2013) sind die Schwierigkeiten der Studierenden nicht überraschend. Gleichzeitig ist das Ziel im DaF-Erwerb vor allem eine gute kommunikative Kompetenz, sei es aus beruflichen oder privaten Gründen. Viele Lernende artikulieren ihren Wunsch, sich flüssig und spontan deutschsprachigen Personen gegenüber artikulieren zu können und sind unzufrieden mit ihren tatsächlichen Fähigkeiten. Andererseits trägt auch der Lehrkontext bzw. institutionelle Rahmen und das Verhalten von Fremdsprachenlehrenden zur Verstärkung von Sprechhemmungen bei. In diesem Spannungsfeld liegt aber auch die Möglichkeit zur Veränderung: Wenn Einstellungen von L2-Lernenden zur Zielsprache bzw. konkret zum Sprechen durch Unterrichtskonzepte oder Lehrkräfte beeinflusst werden können (vgl. Riemer 2016a; 2017), so resultiert daraus die nachdrückliche Forderung nach verstärkter empirischer Unterrichtsforschung, die eben diese Einflussfaktoren untersucht. Genau in diesem Bereich – zwischen Unterrichts- und Spracherwerbsforschung – setzt mein Forschungsvorhaben *Sprechmut* an. Das Hauptinteresse liegt dabei auf folgender Forschungsfrage:

Welche Unterrichtsaktivitäten sind in der Wahrnehmung der DaF-Studierenden in Erzurum besonders geeignet, um ihre Sprechhemmungen zu vermindern und ihre Sprechbereitschaft bzw. Sprechzeit auf Deutsch zu erhöhen?

Bisherige Forschungsbeiträge, z. B. von Phillips (1991) geben zwar mitunter didaktisch-methodische Vorschläge, mit denen Angst beim Sprechen reduziert werden könnte, diese Handlungsempfehlungen wurden jedoch im L2-Unterricht nicht getestet oder evaluiert. Andere Publikationen wie jener von Kleppin (2012) wiederum kritisieren, dass Hochschulen zwar „guten“ Fremdsprachenunterricht anbieten sollen, ihnen gleichzeitig aber keine Ressourcen zur empirischen Erforschung desselben zur Verfügung stehen (vgl. Kleppin 2012: 246). Einen Teil dieser Forschungslücke bemüht sich *Sprechmut* zu füllen: Mit einem starken Bezug zum realen Unterrichtsgeschehen soll herausgefunden werden, wie DaF-Studierende tatsächlich reagieren, wenn sie im Sprachkurs mit sprechfördernden Unterrichtsmethoden konfrontiert sind. Kommt es zu einer Veränderung in ihrer Selbstwahrnehmung und ihrer Sprechzeit in der Zielsprache?

Nach einer ausführlichen Vorstudie und der Erhebung der konkreten Bedürfnisse des spezifischen Lernkontexts am Institut für Germanistik der Universität Erzurum werden Unterrichtseinheiten eigens für diese DaF-Studierenden konzipiert. Nach der tatsächlichen Durchführung von acht Einheiten mit Sprechaktivitäten steht die Sichtweise der Studierenden und ihre Bewertung der Unterrichtsmethoden im Fokus. Somit kommt es bei meinem Forschungsvorhaben zu einem durchgängigen Bezug zwischen Theorie und Praxis, und die Untersuchung ist

sowohl in der Spracherwerbs- als auch in der Unterrichtsforschung verortet. Durch das Design der Studie im Mehr-Methoden-Ansatz (*mixed methods*, vgl. u. a. Riemer 2000) ist der gesamte Forschungsprozess von iterativen Reflexionsprozessen geprägt und gewinnt an Multiperspektivität: Am Anfang werden mögliche Ursachen der Sprechhemmungen und die Selbstwahrnehmung der DaF-Studierenden im Rahmen von zwei Voruntersuchungen erhoben, worauf eine konzeptionelle Phase der Unterrichtsplanung folgt und schließlich im zweiten empirischen Teil erneut die Lernenden selbst zu Wort kommen, indem sie die getesteten Sprechaktivitäten bewerten. Die Gesamtauswertung soll konkrete Handlungsempfehlungen für eine bestmögliche Förderung der kommunikativen Kompetenzen von Deutschlernenden an den türkischen Germanistik-Abteilungen ergeben.

Die Vielschichtigkeit des Forschungsvorhabens und die unterschiedlichen Phasen begründen, warum die vorliegende Masterarbeit in ihrem Aufbau nicht der traditionellen Kapitelabfolge „Theorie – Methode – Auswertung“ folgt. Eine problemlose Nachvollziehbarkeit aller Forschungsschritte wird nur dann erreicht, wenn diese auch in ihrer echten, chronologischen Reihenfolge präsentiert werden. In diesem Sinne entspricht die Gliederung von *Sprechmut* dem realen Ablauf der durchgeführten Untersuchungen, wobei die Ergebnisse einer Erhebung (z. B. der Vorstudie) wiederum den Grundstein für den nächsten Untersuchungsschritt (z. B. die Unterrichtskonzeption) legen. In der konkreten Umsetzung der Studie bedeutete das z. B., dass bei der Unterrichtsplanung keine zufällige Palette an Methoden ausgewählt wurde, sondern die zusammengestellten Sprechaktivitäten in einem engen Bezug zu den bei der Bedürfnisanalyse erhobenen, von den Studierenden genannten Ursachen für ihre Sprechhemmungen stehen. In diesem Sinne wurde auch der von der Fremdsprachendidaktik geforderten Lernendenorientierung nachgekommen. Im Folgenden werden die einzelnen Kapitel kurz skizziert.

## **1.2. Gang der Untersuchung**

Das erste Kapitel der vorliegenden Abschlussarbeit legt das Erkenntnisinteresse, die Untersuchungsgegenstände und meine persönliche Motivation für die empirische Forschung dar. Außerdem bietet es einen Überblick über die gesamte Gliederung. Nach diesem einführenden Teil ist die weitere Arbeit in sieben Blöcke gegliedert, deren Reihenfolge, wie schon weiter oben begründet wurde, etwas unkonventionell ist. Ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis zeigt bereits, dass der Schwerpunkt auf Empirie und Konzeption liegt. Dies ist vor allem der qualitativen Forschungsmethodologie geschuldet, die der Nachvollziehbarkeit und Transparenz von

empirischen Untersuchungen besonderen Wert beimisst. Dieses Kriterium wird auch an zahlreichen anderen Stellen im Forschungsbericht *Sprechmut* manifest, der sich nicht nur um die Nachvollziehbarkeit jedes Forschungsschrittes bemüht, sondern auch im Nachhinein bemerkte Planungsfehler oder Verbesserungsmöglichkeiten offen kommuniziert.

Das zweite Kapitel stellt die theoretische Verortung der Studie sicher, indem es erstens einen Überblick über die Situation des Faches Deutsch als Fremdsprache in der Türkei gibt und sich zweitens genauer mit der Fertigkeit Sprechen auseinandersetzt. Die Ausführungen über DaF in der Türkei konzentrieren sich auf die Lehrsituation an den Universitäten, da dieses Kontextwissen unabdingbar für die spätere empirische Arbeit ist. Außerdem werden mehrere Forschungsberichte analysiert, die von den Herausforderungen des Faches in der türkischen Bildungslandschaft sprechen. Dieser Aspekt ist insofern besonders interessant, weil die Erkenntnisse aus der Theorie später mit den im Forschungsfeld in Erzurum vorgefundenen Bedingungen in Bezug gesetzt werden können. Das Unterkapitel über die Fertigkeit Sprechen erörtert nicht nur die Komplexität von kommunikativen Fähigkeiten, sondern diskutiert auch Erkenntnisse der Fachliteratur, die sich im Speziellen mit Sprechängsten und -hemmungen befassen. Die methodisch-didaktischen Anregungen aus diesem Kapitel fließen wiederum in die spätere Unterrichtsplanung ein.

Mit dem dritten Kapitel vollzieht sich ein Wechsel von der Theorie in die Empirie. Es dient vor allem der detaillierten Darstellung des Forschungsdesigns sowie der konkreten Forschungsfragen. Das Gesamtdesign wird dabei aufgrund seiner Komplexität auch grafisch aufbereitet.

Im Mittelpunkt des vierten und fünften Kapitels steht die im Sommer 2016 in Erzurum durchgeführte Bedürfnisanalyse/Vorstudie, wobei sich ersteres der Gruppendiskussion und das zweite der schriftlichen Befragung widmet. Die Vorstudie wird an dieser Stelle vollständig, d. h. von der Erhebung über die Aufbereitung bis zur Auswertung der Daten beschrieben, da die Analyse-ergebnisse für die Weiterführung der Studie relevant waren. In beiden Erhebungen der Bedürfnisanalyse geht es um eine Bestandsaufnahme der Selbstwahrnehmungen der DaF-Studierenden im Hinblick auf ihre Sprachfertigkeiten in Deutsch. Ferner werden mögliche Ursachen für die beobachteten Sprechhemmungen erhoben und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Analyse der schriftlichen Befragung bedient sich dabei auch der Häufigkeitsverteilung aus der deskriptiven Statistik. Den Abschluss dieser empirischen Kapitel bildet eine Zusammenführung der Ergebnisse beider Erhebungen und eine Diskussion der festgestellten Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Das sechste Kapitel leitet abermals eine neue Phase ein, die Unterrichtskonzeption. Diese konzeptionelle Arbeit bemüht sich um die Berücksichtigung der Erkenntnisse aus der Vorstudie und jener aus der Theorie über die Vermittlung von kommunikativen Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Die Konzeption der acht Unterrichtseinheiten selbst nimmt eine Systematisierung der einzelnen Sprechaktivitäten vor und legt deren Zielsetzungen offen. Der detaillierte Ablauf der vier Unterrichtstage mit den Beschreibungen aller angewandten Aktivitäten befindet sich im Anhang. Dieses Kapitel zeigt anschaulich, wie in diesem Forschungsvorhaben ein Schritt zum nächsten geführt hat, indem es die bisherigen Ergebnisse aufgreift und daraus die bestmögliche Unterrichtskonzeption für die DaF-Studierenden in Erzurum ableitet.

Das siebte Kapitel bildet schließlich den Abschluss des empirischen Teils dieser Masterarbeit. Der Fragebogen, durch den die Evaluation der Unterrichtsaktivitäten erfolgte, wird als Datenerhebungsinstrument präsentiert und die Erhebungssituation genau erläutert. Im Anschluss wird die komplexe Datenaufbereitung der Fragebogenergebnisse und deren Auswertung dargelegt. Das Kapitel bemüht sich um besondere Offenheit und Transparenz dadurch, dass in einem letzten Abschnitt auch die Grenzen dieser Unterrichtsevaluation aufgezeigt werden.

Das Schlusskapitel fasst die Ergebnisse der Unterrichtsevaluation, beantwortet die Forschungsfragen werden differenziert und gibt auf diese Weise die erwünschten Handlungsanregungen für die Praxis des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. Außerdem wird auf mögliche künftige Untersuchungen verwiesen, die auf den Erkenntnissen von *Sprechmut* aufbauen und die Forschung zur Vermittlung der Sprechfertigkeit vorantreiben könnten.

Aufgrund der umfangreichen Vorstudie und der Unterrichtskonzeption existiert eine Fülle von Materialien, die aus Platzgründen im Anhang dieser Abschlussarbeit bereitgestellt werden. Es sind dies Erhebungs- und Auswertungsinstrumente inkl. Grafiken und Diagrammen zur Vorstudie, der Unterrichtskonzeption und der Unterrichtsevaluation.

### **1.3. Reflexion über meine Position**

Besonders als weiße, europäische, finanziell gut abgesicherte, der Mittelschicht angehörige Forscherin, die zwar in einem universitären Feld forscht, dort jedoch auch mit Menschen interagiert, die geringere finanzielle Möglichkeiten, weniger umfassende Bildungschancen und einen deutlich eingeschränkteren Zugang zu Fremdsprachenerwerb oder Auslandsaufenthalten haben, halte ich es für unabdingbar vorab über meine Position zu reflektieren.

Die theoretische Abhandlung über die Situation des Faches Deutsch als Fremdsprache in der Türkei habe ich besonders vorsichtig begonnen, indem ich mich fast ausschließlich auf die Forschungsberichte türkischer Wissenschaftler\_innen bezogen habe, was im ersten Theoriekapitel sichtbar wird. Es geht nicht darum, wie ich als europäische Forschende das Bildungskonzept eines Landes außerhalb Europas einschätze, sondern darum, die Stimmen von Kolleginnen und Kollegen, die selbst in der Türkei Lehre und Forschung betreiben, zu hören. Die Lerntraditionen des türkischen Bildungssystems sehe ich zwar kritisch, diese Ansicht wird jedoch auch von zahlreichen türkischen Fremdsprachendidaktiker\_innen geteilt und durch die Unzufriedenheit der Lernenden und Lehrenden bestätigt.

Im Hinblick auf den empirischen Teil meiner Forschung steht ganz klar in allen Untersuchungsmomenten die Perspektive der DaF-Studierenden selbst im Fokus. Ich hatte natürlich aus den Unterrichtsbeobachtungen und informellen Gesprächen stammende Eindrücke und war sicher nicht immun gegen Vorannahmen. Mich dennoch nicht auf meine intuitiven Eindrücke zu verlassen, sondern diese mit fundierten Erhebungsinstrumenten empirisch zu prüfen, war eine unabdingbare Prämisse für meine Studie.

Die Konzeption der Unterrichtseinheiten, ihre Durchführung und Evaluation war von Paulo Freires Gedanken zu Bildungsarbeit inspiriert: Nicht ich „fülle“ Deutschstudierende wie leere Gefäße mit Inhalten und *meinen* bevorzugten Sprechaktivitäten (vgl. Freire 1996: 57), sondern biete ihnen auf ihre Bedürfnisse abgestimmte Methoden an und bitte sie im Anschluss um ihre Einschätzung. Die Beziehung zwischen ihnen und mir ist zwar insofern hierarchisch, als allen Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden ein gewisses Machtgefälle innewohnt (vgl. u. a. Kniffka 2016: 30), ist aber gleichzeitig um eine größtmögliche dialogische Perspektive bemüht. Ferner wird in meiner Studie nicht die tatsächliche Qualität oder Länge der Sprechbeiträge gemessen, sondern das Augenmerk auf die Selbstwahrnehmung der DaF-Lernenden gelegt. Meine Forschungsteilnehmenden sind eigenständige, selbstverantwortliche Menschen, die selbst am besten beurteilen können, was sie in ihrem Fremdsprachenerwerb optimal unterstützt. Ihre eigene Perspektive soll gehört werden.

#### **1.4. Anmerkungen zur Schreibweise**

Die folgenden Erläuterungen zur Schreibweise in dieser Abschlussarbeit sollen die Verständlichkeit erleichtern. Grundsätzlich wurde das Verwenden von genderneutralen Bezeichnungen wie *Lernende* oder *Studierende* forciert. Wo dies nicht möglich war, wurde gendergerechte

Sprache mit Unterstrich verwendet, z. B. *der\_die Lerner\_in* oder *Absolvent\_innen*. Wenn ich von *Studentinnen* spreche, sind tatsächlich nur weibliche Personen gemeint.

Kursiv geschrieben wurden englisch- oder türkischsprachige Termini und neu eingeführte Begriffe, die hervorgehoben werden sollten. Auch die Namen der durchgeführten Unterrichtsaktivitäten und wörtliche Zitate von Studierenden sind auf diese Weise akzentuiert. Sämtliche Übersetzungen von Türkisch auf Deutsch wurden von mir selbst vorgenommen, wobei mich eine mit Deutsch und Türkisch zweisprachig aufgewachsene Freundin bei Unklarheiten und komplexeren Zitaten unterstützte.

Gebräuchliche Abkürzungen wie z. B., u. a. oder usw. wurden in der Masterarbeit durchgängig verwendet; zusätzlich wurden folgende Begriffe ebenso abgekürzt:

|     |                                                                |
|-----|----------------------------------------------------------------|
| ATÜ | ... Atatürk Üniversitesi Erzurum (Atatürk Universität Erzurum) |
| TN  | ... Teilnehmende                                               |
| L1  | ... Erstsprache                                                |
| L2  | ... Zweit- oder Fremdsprache                                   |
| LK  | ... Lehrkraft                                                  |
| LP  | ... Lehrperson                                                 |
| KL  | ... Kursleiter_in                                              |
| QI  | ... Qualitative Inhaltsanalyse (nach Mayring)                  |
| QZI | ... Qualitative zusammenfassende Inhaltsanalyse (nach Mayring) |

Auch drei Datenerhebungsinstrumente wurden aus Platzgründen mit Abkürzungen bezeichnet:

|              |                                                       |
|--------------|-------------------------------------------------------|
| Fragebogen 1 | ... schriftliche Befragung der Vorstudie              |
| Fragebogen 2 | ... schriftliche Befragung der Unterrichtsevaluation  |
| Protokoll    | ... Protokoll der Gruppendiskussion vom 20. Juli 2016 |

## **2. Theoretische Verortung**

### **2.1. Deutsch als Fremdsprache in der Türkei**

Das folgende Kapitel ist einem Überblick über das Fach Deutsch als Fremdsprache in der Türkei gewidmet. Dabei wird vor allem auf den aktuellen Forschungsstand und die Herausforderungen, denen DaF in der Türkei derzeit begegnet, eingegangen. Den Abschluss des Kapitels bilden Desiderate bzw. sprachendidaktische Vorschläge, die dem sinkenden Interesse an Deutsch und den Schwierigkeiten an den Deutschabteilungen entgegenzutreten könnten.

Die wissenschaftlichen Beiträge, die sich mit DaF in der Türkei beschäftigen, sind mehrheitlich auf das Lehramtsstudium und nicht auf das Germanistikstudium fokussiert. Die Schwierigkeiten, mit denen DaF-Studierende und -Lehrende aktuell zu kämpfen haben, sind jedoch für beide Studienrichtungen sehr ähnlich. Aus diesem Grund wurden Publikationen beider Fachbereiche gleichermaßen berücksichtigt.

Auch in der Türkei Englisch mittlerweile die erste Fremdsprache, die in der Schule gelernt wird. Seit der Reform des Bildungssystems 1997<sup>1</sup> ist es Pflicht, ab der vierten Klasse Grundschule Unterricht in der ersten Fremdsprache zu erhalten; in mehr als 90 % der Pflichtschulen ist dies Englisch (obwohl theoretisch auch Deutsch oder Französisch als erste Fremdsprache gelehrt werden könnten). An der zweiten Position folgte dem Englischen lange Zeit das Französische nach, das seit dem Osmanischen Reich, aber auch während der ersten Jahrzehnte der türkischen Republik die verbreitetste Fremdsprache war. Diese Reihenfolge hat sich allerdings, unter anderem aufgrund von Migrationsbewegungen und Handelsbeziehungen zwischen Deutschland und der Türkei, geändert. Die zweite Position im türkischen Fremdsprachenunterricht besetzt derzeit die deutsche Sprache (vgl. Tapan 2010: 1565).

In den allgemeinbildenden höheren staatlichen Schulen wird in den allermeisten Fällen Englisch als Wahlpflichtfach unterrichtet, auch die meisten Schüler\_innen wollen Englisch lernen. Um die Kinder dennoch in verschiedene Fremdsprachengruppen aufzuteilen, wird manchmal der Losentscheid eingesetzt und so werden nach dem Zufallsprinzip Schüler\_innen ausgewählt, die Deutsch oder Französisch als Wahlpflichtfach nehmen müssen (vgl. ebd.). Ein unfreiwilliger Deutschunterricht ist natürlich wenig Erfolg versprechend. Deutsch als erste Fremdsprache hingegen wird nur in sehr wenigen staatlichen Schulen angeboten. Ein wirklich deutschsprachiges Bildungsangebot stellen die zwei Auslandsschulen dar (die deutsche Schule,

---

<sup>1</sup> Im Zuge dieser Bildungsreform wurde auch die Schulpflicht in der Türkei von fünf auf acht Jahre verlängert (vgl. Polat/Tapan 2005: 1).

*Alman Lisesi*, und das österreichische St. Georgs Kolleg, *Sankt Georg Avusturya Lisesi*) (vgl. Uzuntaş 2013: 513). Im österreichischen St. Georgs-Kolleg Istanbul werden Türkisch und Deutsch als gleichwertige (Unterrichts-)Sprachen betrachtet, auch Englisch wird unterrichtet. Außerdem werden Latein und Französisch als Wahlfächer angeboten (vgl. St. Georgs-Kolleg 2017: o. S.). Ein so umfassendes Fremdsprachenangebot mit Deutsch als erster Fremdsprache ist aber eine Ausnahme im türkischen Bildungssystem. Die meisten Deutschlehrer\_innen in der Türkei erhalten ihre Anstellungen in Gymnasien: „Außerhalb von Ausnahmen [...] [wird] Deutsch als Fremdsprache erst im letzten Drittel des türkischen Bildungssystems, also in den Gymnasien obligatorisch gelehrt [...]“ (Yücel 2015a: 216) Aber auch dort ist die Lehrsituation für Deutsch nicht zufriedenstellend. Mukadder S. Yücel (2015a) hat sich in einer empirischen Forschungsstudie mit den Erfahrungen von türkischen Deutschlehrer\_innen an Gymnasien beschäftigt und sowohl nach ihrer Zufriedenheit als auch nach den Herausforderungen gefragt. Als größte Problembereiche zeigt die Studie folgende auf: (1) Das Bildungsministerium unterstützt den Deutschunterricht an den Gymnasien kaum und schickt keine DaF-Lehrwerke an die Schulen. (2) Die Wochenstundenanzahl für Deutsch ist zu niedrig. (3) Deutsch wird als unwichtig angesehen und (4) bei den zentralen Aufnahmeprüfungen für die Universitäten spielt Deutsch kaum eine Rolle (vgl. ebd.: 218).

Die Möglichkeiten, Deutsch in außerschulischen und außeruniversitären Einrichtungen zu lernen, gibt es natürlich in der Türkei auch. Da meine Forschungsarbeit aber zur Gänze im universitären Rahmen stattfand, werden Lernmöglichkeiten an anderen Kursinstitutionen nicht genauer angeführt.

#### **2.1.1. Deutsch als Fremdsprache an den türkischen Universitäten**

Deutsch kann man in der Türkei grundsätzlich in drei verschiedenen Studiengängen an der Universität studieren: (1) Die Ausbildung zum\_zur Deutschlehrer\_in (Studiengang „Deutsche Sprache und ihre Didaktik“) ist an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät zu absolvieren. Sie entspricht dem Pendant zum österreichischen Lehramtsstudium für Deutsch. (2) Das Studienfach „Deutsche Übersetzungs- und Dolmetscherausbildung“ und (3) das Studium „Deutsche Sprache und Literatur“ hingegen sind in die Philologischen Fakultäten eingebunden (vgl. Uzuntaş 2013: 514). Während Aysel Uzuntaş in ihrem 2013 publizierten Artikel noch von 11 Germanistik-Abteilungen in der Türkei spricht und sich dabei auf die Statistik des ÖSYS (*Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi*, dt. das System der zentralen Studienberechtigungsprüfungen) beruft (vgl. ebd.), so sind in der Auflistung des ÖSYS für das Studienjahr 2016/17 bereits 13 Germanistik-Abteilungen zu finden (vgl. ÖSYS 2016: o. S.). Abteilungen, an denen

Deutsch-Lehramt studiert werden kann, gab es in der Türkei im Studienjahr 2015/16 häufiger als Germanistik-Abteilungen, nämlich 17 insgesamt (vgl. Yücel 2015b: 52). Die Anzahl der aktuellen Deutsch-Studierenden in der Türkei lässt sich nur für das Jahr 2012 eruieren: In diesem Jahr waren 1002 Student\_innen zum Lehramts-, 812 zum Germanistik- und 338 zum Dolmetschstudium zugelassen. Insgesamt studierten also 2152 Personen an einer dieser drei Studienrichtungen Deutsch (vgl. Balcı 2012: 3). Seit einer curricularen Neustrukturierung vom zentralen türkischen Hochschulrat YÖK 1998 dürfen jedoch nur mehr die DaF-Abteilungen an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten Deutschlehrer\_innen ausbilden. Absolvent\_innen der Germanistik-Abteilungen dürfen nicht unterrichten, außer sie absolvieren ein dreisemestriges Zusatzstudium an einer erziehungswissenschaftlichen Fakultät (vgl. Polat/Tapan 2005: 3). Das Kontingent für dieses Zusatzstudium ist jedoch begrenzt und die Zulassung dafür wird abermals durch eine Aufnahmeprüfung geregelt (vgl. Tapan 2009: 212).

Voraussetzung für die Zulassung zu allen Studienrichtungen sind in der Türkei zentrale, staatliche Hochschulaufnahmeprüfungen. Erst nach dem Absolvieren dieser Prüfung werden Studierende je nach erreichter Punkteanzahl in den unterschiedlichen Testbereichen einer Studienrichtung an einer bestimmten Universität zugewiesen. Sie selbst können diese Auswahl nur insofern beeinflussen, indem sie eine Präferenzliste mit bevorzugten Studien und Städten abgeben. Das bedeutet wiederum, dass Studierende häufig an Fakultäten studieren, die nicht ihrer höchsten Präferenz entsprechen. Germanistik-Studierende werden aus diesem Grund mitunter als „verhinderte Englischlehrer\_innen“ (Schmidt 2014: 52) bezeichnet: Viele von ihnen wären also lieber Englischlehrkräfte geworden, erreichten aber bei der Aufnahmeprüfung die für die Anglistik erforderliche hohe Punkteanzahl nicht. Diese unfreiwillige Zuteilung zum Studium kann die Motivation der türkischen DaF-Studierenden beim Deutscherwerb natürlich stark beeinträchtigen. Für die Aufnahme an den germanistischen Abteilungen müssen in der Regel im Rahmen der zentralen Prüfung auch Sprachkenntnisse erbracht werden:

Diejenigen, die in den Deutschabteilungen studieren wollen, müssen z. B. bei der Studienaufnahmeproofung, die aus verschiedenen Sequenzen besteht, ihre Deutschkenntnisse vorweisen und eine genügende Punkteanzahl erreichen, um zu einer deutschen Abteilung Zugang zu finden. (Tapan 2010: 1567)

Dabei lassen sich die Deutschkenntnisse, die Studienvoraussetzung sind, allerdings nicht in die Niveaustufen nach dem Europäischen Referenzrahmen GERS einteilen: Die zentrale Prüfung überprüft ausschließlich mittels Multiple-Choice-Aufgaben die Sprachkenntnisse, ein mündlicher Test ist nicht vorgesehen. Außerdem üben die Studierenden die Aufgabenformate der Prüfung unter Anleitung von Lehrkräften in eigens dafür eingerichteten Prüfungszentren, indem

sie zahlreiche Bücher mit möglichen Fragestellungen durcharbeiten und Strategien zum Beantworten der Fragen entwickeln. Die erreichte Punkteanzahl der Hochschulaufnahmeprüfung ist demnach in Bezug auf die tatsächliche Sprachkompetenz nur wenig aussagekräftig. Hinzu kommt, dass seit einigen bildungspolitischen Revisionen (ab 1998) an manchen Standorten diese Deutschkenntnisse gar keine Voraussetzung zur Studienzulassung mehr sind. Student\_innen mit guten oder sehr guten Englischkenntnissen können auch ohne Deutschkenntnisse mit einem Studium beginnen, wenn sie zunächst die Vorbereitungsklasse absolvieren. Besonders bei dieser Gruppe handelt es sich also um Lernende, für die Deutsch eine Tertiärsprache darstellt (vgl. Uzuntaş 2013: 514).

### **Das Curriculum der Germanistik**

Die inhaltliche Ausrichtung der Deutschabteilungen lässt sich aus der *Mission*, die z. B. auf der Webseite der Germanistik-Abteilung der Atatürk Universität Erzurum<sup>2</sup> (Studiengang „*Alman dili ve edebiyatı*“, dt. „Deutsche Sprache und Literatur“) nachzulesen ist, entnehmen:

Im Kontext der deutschen Sprache und Literatur werden die Sprache und ihre Literatur sowie die damit einhergehenden Bereiche aus einer globalen Sichtweise betrachtet. Somit werden qualifizierte Personen ausgebildet, die auf allen Ebenen selbstsicher, produktiv und in ihrem Fachgebiet Experten sind. Personen, die auf die sich ändernden Gegebenheiten der verschiedenen Epochen und Gesellschaften eingehen, die menschlich und auf ihre Umgebung sensibilisiert sind und einen Beitrag zur Weiterentwicklung ihres Landes leisten. (Atatürk Üniversitesi 2017a: o. S.)<sup>3</sup>

Der Studienschwerpunkt liegt diesem Leitbild zufolge also auf einer universalen Betrachtung der deutschen Sprache und Kultur. Die Absolvent\_innen dieses germanistischen Studiengangs sollen selbstbewusst, produktiv und kompetent in ihrem Fachbereich sein, und Verbesserungen im Hinblick auf eine menschliche und nationale Weiterentwicklung initiieren können. Wenig Bezug genommen wird hierbei auf die konkreten Sprachkenntnisse der Studierenden, was sich auch im Curriculum zeigt. Das Germanistik-Studium besteht an der ATÜ (wie auch an allen anderen staatlichen türkischen Universitäten) aus 4 Studienjahren, d. h. 8 Semestern. In der Türkei wird allerdings nicht von „Jahren“ oder „Semestern“, sondern von *sınıf*, also „Klassen“ gesprochen<sup>4</sup>. Die folgende Übersicht zeigt sämtliche Pflichtlehrveranstaltungen, die die Germanistikstudierenden in Erzurum im Laufe ihres Studiums absolvieren müssen (vgl. Atatürk Üniversitesi 2017b: 1–4).

---

<sup>2</sup> Abkürzung der *Atatürk Üniversitesi Erzurum* ist in dieser Arbeit die Buchstabenfolge ATÜ.

<sup>3</sup> Originalzitat auf Türkisch: Alman Dili ve Edebiyatı bağlamında, dil ve edebiyatı ilişkili oldukları alanlarla birlikte evrensel bir yaklaşımla incelemek; her düzeyde özgüvenli, üretken, alanında yetkin, çağın ve toplumun değişen gereksinimlerine yanıt arayan, insancıl, çevreye duyarlı ve ülkenin ilerlemesine katkı yapan nitelikli bireyler yetiştirmektir. (Atatürk Üniversitesi 2017a: o. S.)

<sup>4</sup> Eine „Klasse“ entspricht dabei einem Studienjahr, also 2 Semestern.

### **1. Klasse bzw. Studienjahr**

- Übersetzung Deutsch-Türkisch I, II<sup>5</sup>
- Deutsche Grammatik I, II
- Konversation I, II
- Ausgewählte Texte I, II
- Schriftlicher Ausdruck I, II
- Wortbildungslehre I, II
- Türkische Sprache
- Grundkurs Englisch I, II

### **2. Klasse bzw. Studienjahr**

- Übersetzung Türkisch-Deutsch I, II
- Übersetzung Deutsch-Türkisch III, IV
- Deutsche Grammatik III, IV
- Ausgewählte Texte III, IV
- Schriftlicher Ausdruck III, IV
- Deutsche Literaturgeschichte I, II
- Grundkurs Englisch III, IV

### **3. Klasse bzw. Studienjahr**

- Übersetzung Türkisch-Deutsch III, IV
- Übersetzung Deutsch-Türkisch V, VI
- Sprachwissenschaft I, II
- Literarische Texte I, II
- Schriftlicher Ausdruck V, VI
- Deutsche Literaturgeschichte III, IV
- Grundkurs Englisch V, VI

### **4. Klasse bzw. Studienjahr**

- Übersetzung Türkisch-Deutsch V, VI
- Übersetzung Deutsch-Türkisch VII, VIII
- Literaturkritik I, II

---

<sup>5</sup> Die römischen Zahlen werden für Lehrveranstaltungen verwendet, die öfters absolviert werden, allerdings aufbauende Folgekurse sind. Konversation I wird somit im ersten Semester des ersten Studienjahres, Konversation II im zweiten Semester des ersten Jahres unterrichtet.

- Ausgewählte Texte aus der deutschen Literatur I, II
- Deutsche Literaturgeschichte V, VI
- Deutsche Sprach- und Kulturgeschichte
- Grundkurs Englisch VII, VIII

An dieser Übersicht zeigt sich bereits deutlich, dass ein Studienschwerpunkt auf den Übersetzungskursen und den schriftlichen Fertigkeiten liegt. Lehrveranstaltungen zur mündlichen Sprachproduktion („Konversation“) werden lediglich im ersten Studienjahr angeboten. Dieses Curriculum beeinflusst die Sprechkompetenzen der Germanistik-Studierenden in einem großen Ausmaß, wie sich im Laufe meiner Forschung noch zeigen wird. Student\_innen, die Lehramt studieren, haben etwas mehr Lehrveranstaltungen, die ihre mündlichen Fähigkeiten schulen sollen. Das Fach „Mündliche Kommunikationsfähigkeiten“ gibt es im Lehramtsstudium zwar auch nur im ersten Studienjahr, dafür aber besuchen die Studierenden im dritten Studienjahr ein Semester lang das Seminar „Kommunikationsfähigkeiten“ und ein weiteres über Unterrichtsmethodik („Unterrichtsmethoden des Deutschen als Fremdsprache I“), in dem die „Fernstudieneinheit Sprechen“ (Schatz 2006) bearbeitet wird (vgl. Çakır 2015: 243). Natürlich werden die Sprechfertigkeiten zum Teil auch in anderen Lehrveranstaltungen gefördert, was aber beispielsweise für die Germanistik Erzurum kaum gilt, da dort in fast allen Kursen die Unterrichtssprache Türkisch ist.

Für jene Studierenden, deren Sprachniveau zu Studienbeginn noch nicht ausreichend ist, werden Vorbereitungsklassen, sogenannte *hazırlık sınıfı*, angeboten. Von diesem intensiven Sprachkursjahr kann man sich als Studierende\_r in der Regel nur befreien lassen, wenn man bereits ein B1-Sprachzertifikat für Deutsch besitzt (vgl. Schmidt 2014: 52). An der ATÜ besteht dieses vorbereitende Studienjahr, das auch an der Germanistik-Abteilung durchgeführt und von denselben Dozent\_innen unterrichtet wird, aus 15–20 Wochenstunden Deutsch-Sprachkurs. Früher wurde mit dem Lehrwerk *Delfin* vom Hueber Verlag gearbeitet, heute unterrichten die Lehrenden mit dem DaF-Lehrwerk *Studio D* von Cornelsen (Stand: Studienjahr 2016/17).

### **2.1.2. Herausforderungen von DaF in der Türkei**

Das Credo der Studien über DaF in der Türkei, die in den letzten 15 Jahren veröffentlicht wurden, ist einstimmig: Das Interesse an Deutsch geht zurück, die Sprachkompetenzen der DaF-Studierenden sinken. Dieses Unterkapitel geht den Schwierigkeiten des Faches in der Türkei auf den Grund.

## Aufnahmeprüfungen und die neue Zielgruppe

Laut den Untersuchungen von Yücel (2015a) sinkt das Interesse an Deutsch als Fremdsprache (in den Schulen) eindeutig. Die Deutschlehrer\_innen, die sie befragt hat, mögen zwar ihren Beruf, beklagen sich aber gleichzeitig über das abnehmende Interesse am Fach und die mangelnde Unterstützung. Den Grund für das Sinken des Interesses mit fortschreitender Schullaufbahn vermuten sie in den zentralen Studienberechtigungsprüfungen, in denen Deutsch eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Je näher diese rücken, umso weniger seien die Schüler\_innen für nicht-prüfungsrelevante Fächer zu motivieren (vgl. Yücel 2015a: 218):

...Gymnasien sind eine wichtige Vorbereitung für die Universität. Das Gymnasium orientiert sich sehr an die [sic!] kommende [sic!] Universitätsaufnahmeprüfung. Deutsch spielt bei dieser zukunfts wichtigen Prüfung keine Rolle... (ebd.: 219, Aussage eines\_einer Deutschlehrer\_in beim Interview)

Diese Aufnahmeprüfungen bergen zudem ein weiteres Problem, nämlich jenes, dass sie nur aus Multiple-Choice-Aufgaben bestehen und damit die Sprachkompetenzen von Studienanwärter\_innen nur in sehr begrenztem Maß erfassen können. Das Forschungsteam der Universität Istanbul, das sich mit der Gestaltung von Vorbereitungsklassen für die germanistischen Studiengänge beschäftigt, kritisiert, dass diese Prüfungen lediglich die Lesekompetenzen erfassen, nicht aber die produktiven Fertigkeiten, die für ein späteres Sprachstudium unabkömmlich sind. Auf diese Weise werden viele Studierende trotz sehr mangelhafter Deutschkenntnisse zum Philologie-Studium zugelassen (vgl. Bilen et al. 2014: 45) und besuchen die Vorbereitungs-klasse. Die geringen Sprachkenntnisse der Student\_innen, kommen auch aus einem anderen Grund zustande: In den 1980er- und 1990er-Jahren setzten sich die Studierenden der Germanistik und des Deutsch-Lehramts zu einem größeren Teil als heute aus sogenannten Rückkehrer\_innen zusammen, waren also Lernende, die z. B. in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und einen Teil ihrer Schullaufbahn dort absolviert hatten; danach zogen die Familien – „Re-Migrant\_innen“ – zurück in die Türkei. Nach dieser Rückkehr gingen die jungen Erwachsenen in türkische Schulen, machten ihr türkisches Abitur und konnten somit mit einem Studium beginnen (vgl. Polat/Tapan 2005: 4). Für die Deutschkenntnisse dieser Gruppe galt:

Ihre sprachlichen Kenntnisse bewegten sich auf einem hohen Niveau; alltägliche Kommunikation im Deutschen bildete keine Schwierigkeiten für sie: Deutsch war keine Fremdsprache und sie verfügten über Alltagserfahrungen in Deutschland. (ebd.)

Für diese Zielgruppe war es zielführend, kontrastiv mit beiden Sprachen – Türkisch und Deutsch – zu arbeiten und interkulturelle Zugänge in die Ausbildung einfließen zu lassen. Die Zusammensetzung von Studierenden änderte sich in den vergangenen 25 Jahren allerdings

stark, da immer weniger jugendliche Rückkehrer\_innen aus Deutschland kamen und somit immer mehr Lernende nicht mehr mit Deutsch als Zweitsprache, sondern mit Deutsch als zweiter Fremdsprache ihr Deutschstudium in der Türkei beginnen. Die Vorbereitungsklassen, die durch einen intensiven Sprachkurs auf das Fachstudium vorbereiten sollten, wurden genau aus diesem Grund eingeführt (vgl. ebd.).

Eine Projektgruppe an der Lehramtsabteilung für Deutsch wurde an der Universität Istanbul 2011 initiiert, um die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen von Studierenden der Deutschlehrer\_innenabteilung zu untersuchen (vgl. Çakır 2015: 238). Meral Çakır stellt in ihrem Artikel das Profil von sieben Deutschstudierenden, die ihre Punkteanzahl für die Fertigkeit Sprechen im Laufe von vier Prüfungen (Zeitraum: Oktober 2010 bis Mai 2012) verbesserten, dar. Unter den sieben Studierenden gab es nur eine einzige Person, die keinen Aufenthalt in Deutschland vorweisen konnte und Deutsch lediglich im Rahmen der Vorbereitungsklasse an der Trakya-Universität in Edirne erlernte. Alle anderen sechs „erfolgreichen“ Student\_innen haben zwischen 4 und 21 Jahren in Deutschland gelebt und auch ihre Schullaufbahn zumindest teilweise in deutschen Schulen absolviert (vgl. ebd.: 242), „d. h. zwischen den Parametern Schulbesuch in Deutschland und der Fertigkeit Sprechen besteht eine signifikante Beziehung“ (ebd.: 243).

### **Vorbereitungsklassen: *hazırlık sınıfı***

Da heute viele der Student\_innen erst an der Universität mit einem Deutschkurs beginnen, sind die Vorbereitungsklassen äußerst wichtig für den Studienerfolg und die Ausbildung der Sprachkompetenzen. Nur Studierende mit einem Zertifikat des GERS-Niveaus B1 können sich von diesen Vorbereitungsklassen befreien lassen. In der Regel bringen aber die Studierenden, wie bei einem universitätsübergreifenden Workshop („Ziele und Prinzipien des Deutschunterrichts in den Vorbereitungsklassen zur Deutschlehrer\_innenausbildung“, durchgeführt im September 2012 vom Goethe-Institut) festgestellt wurde, nur sehr geringe oder gar keine Deutschkenntnisse mit (vgl. Schmidt 2014: 51f). Die allermeisten von ihnen müssen also die *hazırlık sınıfı* besuchen. Diese wird an der Germanistik in Erzurum beispielsweise von sechs unterschiedlichen Dozent\_innen geleitet, die sich im Zwei-Stunden-Takt im Hörsaal abwechseln. Zahlreiche Hospitationen in diesen Stunden und viele Gespräche mit Studierenden und Lehrenden dieses ersten vorbereitenden Deutschstudienjahres zeigten mir, dass dieser Sprachkurs wenig Erfolg versprechend abläuft. Die Lehrenden, die meist auf ihre eigene Forschung konzentriert sind oder an Übersetzungen arbeiten, haben in der Regel nur geringes Interesse an dem Abhalten eines Sprachkurses. Außerdem haben die meisten keine fachdidaktische Ausbildung

in Deutsch als Fremdsprache. Die Unterrichtsmethoden sind wenig abwechslungsreich, es wird fast ausschließlich mit dem kurstragenden Lehrwerk gearbeitet, authentische Materialien werden kaum verwendet. Die Unterrichtssituation ist grundsätzlich ein lehrendenzentrierter Frontalunterricht und die Unterrichtssprache ist vorwiegend Türkisch.<sup>6</sup>

### **Lehr- und Lernmethoden**

Das Lernverhalten von Studierenden ist stark von der Unterrichtsstruktur und -gestaltung, mit der sie konfrontiert sind, abhängig. Die Lehr- und Lernmethoden sind dabei ebenso ausschlaggebend wie das Maß der Selbstbeteiligung, also inwiefern sich die Studierenden mit ihren eigenen Persönlichkeiten, Ideen und Fähigkeiten einbringen können (vgl. Hoffmann 2010: 166). An der Deutschabteilung Erzurum konnte während mehrerer Unterrichtsbeobachtungen in verschiedenen Lehrveranstaltungen fast immer Plenar- bzw. Frontalunterricht beobachtet werden. Laut der modernen Fremdsprachendidaktik führt ein sehr reglementierter und stark gesteuerter Unterricht aber dazu, dass Kreativität blockiert und der spontane Austausch in der Fremdsprache massiv gehemmt wird (vgl. ebd.). Auch wenn die Sozialform des meist lehrer\_innenzentrierten Plenarunterrichts in der Fremdsprachendidaktik heute nicht mehr ausschließlich negativ wahrgenommen wird, so ist einer der großen Nachteile dieser Unterrichtsform dennoch, dass die individuelle Redezeit der Lernenden sehr gering ist. Reproduktive Sprachverwendung wie das Chorsprechen kann zwar eingebaut werden, die produktiven Fertigkeiten – darunter die von mir untersuchte Fertigkeit des Sprechens – werden dennoch meist nicht ausreichend gefördert (vgl. Abendroth-Timmer 2016: 336f). Im Hinblick auf die Entwicklung der spontan anwendbaren kommunikativen Fähigkeiten der Deutschstudierenden in Erzurum herrschen demnach leider äußerst ungünstige Rahmenbedingungen.

Şerife Ünver (2008), die mit DaF-Lehramtsstudierenden ein Projekt an der Hacettepe Universität in Ankara initiiert hat, kommt zu einem ähnlichen Ergebnis über die Lerntraditionen im türkischen Bildungssystem. Ihr Ziel war die Förderung der Handlungskompetenzen der Studierenden, umgesetzt wurde dieses, indem von den Studierenden gemeinsam ein Roman geschrieben wurde. Auch wenn dieses selbstorganisierte und -verantwortliche Schreibprojekt TN positiv evaluiert wurde, so fiel ihnen dennoch die Kommunikation untereinander über die Durchführung des Projekts schwer und sie konzentrierten sich immer wieder auf die Lehrkraft

---

<sup>6</sup> Diese Beobachtungen stammen aus den Sommersemestern 2014 und 2015 und dem Wintersemester 2016/17. Zu diesen Zeiten war ich jeweils vor Ort in Erzurum und konnte mir ein Bild von den Unterrichtssituationen und der Zufriedenheit der Studierenden und Lehrenden machen.

(vgl. Ünver 2008: 158f). Ünver führt dies u. a. auf „die traditionelle lehrerzentrierte Wissensübertragung“ (ebd.: 158) zurück, in der die meisten Interaktionen zwischen Lehrkraft und Lerner\_in stattfinden. Dieser Projektbericht zeigt, dass weitgehend planar geführte Unterrichtsszenarien wie jene an der Germanistik Erzurum keinen Einzelfall in der Türkei darstellen. Harte Kritik übt auch Gülcan Çakır (2012) am *türkischen gymnasialen Erziehungserbe*. Dieses sei schuld daran, dass Studierende in einem traditionellen Lernverhalten und unselbständigen Wahrnehmungsvermögen gefangen sind. Mit dem sogenannten gymnasialen Erziehungserbe bezieht sie sich auf einen Beitrag von Birim Balcı (2002), in dem die Nutzung von Medien im Unterricht untersucht wird:

Mit der Bezeichnung „gymnasiale [sic!] Erziehungserbe“ wird hier das gesamte voruniversitäre Stadium gemeint, das Lerner in unserem Land zu unautonomen Gewohnheiten führt wie eine autoritäre Lehrerrolle, Arbeitsformen wie Auswendiglernen und im Nachhinein vergessen, sowie lehrbuchgestützte theoretische Wissensvermittlung mit wenig Praxisbezug usw. (Balcı 2002, zit. nach Çakır 2012: 10)

Eine Einführung neuer Lehrmethoden sei aufgrund dieser Verhaftung in Lernmustern wie dem Auswendiglernen quasi unmöglich (vgl. Çakır 2012: 7). Die Prägung durch das spezifische Bildungssystem wird von anderen Forscher\_innen zwar genauso gesehen, von ihrer Unveränderbarkeit – wie Çakır sie postuliert – gehen hingegen nicht alle aus:

[...] Wir sind niemals nur Reproduzenten derjenigen (Lern-)Kulturen, in denen wir sozialisiert werden, sondern wir setzen uns mit diesen auch auseinander und entwickeln uns und unsere Lernstrategieverwendung im dialektischen Verhältnis zu unserem sozialen und kulturellen Umfeld. (Schmenk 2009: 77)

Auch meine Forschungsarbeit ging grundsätzlich davon aus, dass Unterrichtsszenarien ebenso wie Lerngewohnheiten oder Einstellungen zur Zielsprache veränderbar sind. Herauszufinden, welche veränderten Unterrichtsmethoden in der Wahrnehmung der Germanistik-Studierenden tatsächlich erfolgreich und entlastend sind, war einer der Schwerpunkte meiner empirischen Studie. Eine Umorientierung ist also meiner Ansicht nach nicht völlig ausgeschlossen, sie braucht aber nicht nur ausreichend Zeit, sondern auch sehr engagierte Lehrpersonen.

Ein weiteres Forschungsprojekt mit türkischen Studierenden belegt, wie neue Lernmethoden durchaus positiv aufgenommen werden: Die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Begegnung im west-östlichen Hörsaal“ von Müzeyyen Ege und Anne Gladitz, in dessen Rahmen ein interkulturelles Projektseminar für angehende DaF-Lehrende in Deutschland und in der Türkei organisiert wurde, zeigen, dass neue Lernwege wie diese bilaterale Projektarbeit von den Studierenden sehr positiv aufgenommen worden sind. „Grundsätzlich fühlten sich alle Teilnehmenden durch die Projektarbeit kreativ stimuliert und empfanden auch die Methodenvielfalt, mit der die Theorie vermittelt wurde, als sehr bereichernd [...]“. (Ege/Gladitz 2014: 637) Länderüberreifende Projektseminare, so das Fazit der Kooperation, sollten für Studierende bzw.

Lehrende des Faches Deutsch als Fremdsprache aufgrund des hohen Lernzuwachses und der inhaltlichen und methodischen Auseinandersetzungen, die durch das Projekt initiiert werden, obligatorisch sein (vgl. ebd.).

### **Vermittlungs- versus Zielsprache**

Eine weitere Ursache für die geringen mündlichen Kompetenzen und die großen Sprechhemmungen türkischer DaF-Studierender liegt mit großer Wahrscheinlichkeit auch in der Wahl der Vermittlungssprache. In Erzurum beispielsweise läuft das Sprachstudium weitgehend in der Erstsprache ab, lediglich in der Vorbereitungsklasse wird mit einem deutschen Sprach-Lehrwerk gearbeitet, die Dozent\_innen unterrichteten aber fast ausschließlich auf Türkisch. Deutsch war nur dann Unterrichtssprache, wenn z. B. gerade ein Dialog im Buch laut vorgelesen wurde oder die Studierenden bestimmte Redemittel üben sollten. Im später folgenden Fachstudium konnte ich während mehrerer Hospitationen in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen dasselbe feststellen: Deutsch wurde nur dann verwendet, wenn Texte in den deutschsprachigen Büchern gelesen oder besprochen wurden oder wenn Lehrpersonen auf eine Wortmeldung von Studierenden auf Deutsch reagierten (was eine Ausnahme war). Die Fertigkeiten Hören und Sprechen werden auf diese Weise im gesamten Studium nicht ausreichend gefördert. Den Grund für ein Sprachstudium, das nicht zielsprachlich durchgeführt wird, sieht Çakır (2012) in der studentischen Nachfrage, der von Seiten der Dozent\_innen nachgegeben wird. Die Studierenden haben nach der Vorbereitungsklasse nur sehr mangelhafte Kenntnisse und können aus diesem Grund inhaltlich anspruchsvollen wie literarischen oder didaktischen Lehrveranstaltungen auf Deutsch nicht folgen. Vor allem Student\_innen mit geringen Deutschkenntnissen plädieren für eine Vermittlung auf Türkisch, um die Seminarinhalte verstehen zu können (vgl. Çakır 2012: 9). Diesem Problem könnte aus meiner Sicht mit der Einführung eines über mehrere Semester oder Jahre dauernden Sprachkurses mit einer kommunikativen Ausrichtung und einer intensiven Schulung des Hörverstehens entgegengetreten werden. Durch diesen werden die Kompetenzen der Lernenden verbessert und eine sukzessive Änderung der Vermittlungssprache von Türkisch auf Deutsch wird möglich.

Der Tatsache, dass Deutsch nur selten als erste, viel häufiger aber als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt wird, wird zudem in der Sprachvermittlung an den Abteilungen kaum Beachtung geschenkt, obwohl diese Lernsituation nach den Erkenntnissen der Tertiärsprachendidaktik entscheidende Vorteile mit sich bringt. Die Sprachenfolge „Deutsch nach Englisch“ impliziert, dass bereits einmal eine fremde Sprache mit ihren Strukturen erworben, Wortschatz erlernt und Lernstrategien ausprobiert wurden. Auf diesen bereits vorhandenen

Kenntnissen kann ein erfolgreicher Deutschunterricht mit einer qualifizierten und sprachsensiblen Lehrkraft aufbauen (vgl. Tapan 2009: 218ff). Yücel (2005) unterrichtet angehende Deutschlehrer\_innen an der Universität Trakya und stellt in Bezug auf den Lernkontext der Studierenden Folgendes fest:

Die StudentInnen haben bereits eine Fremdsprache gelernt und mit ihr Erfahrungen gesammelt. Daher gehen sie mit der 2. Fremdsprache bewusster um und lernen Deutsch im kognitivem [sic!] Sinne systematischer. Aufgrund ihrer vorherigen Ausbildung in der englischen Sprache kennen sie wichtige Arbeitstechniken, Übungs- und Sozialformen. (Yücel 2005: 2)

Ein Unterrichtskonzept, dass diesen speziellen Kontext berücksichtigt und das zuvor erworbene Wissen der Student\_innen auch für den Erwerb der L3 Deutsch nutzt, wäre wünschenswert. Insofern wäre ein Sprachunterricht, der dem individuellen Lernkontext und der Mehrsprachigkeit der Studierenden Rechnung trägt und gleichzeitig die L1 in ausgewählten Unterrichtsmomenten als Ressource einsetzt, eine große Verbesserung.

### **„Ich habe niemanden, mit dem ich Deutsch sprechen kann.“**

An der Germanistik-Abteilung in Erzurum wurde die geringe Motivation für das Deutschlernen von den Studierenden immer wieder mit den mangelnden Kommunikationsmöglichkeiten begründet. Die Zahl der Deutsch sprechenden und in Erzurum lebenden Personen, mit denen die Studierenden in Kontakt treten könnten, ist sehr gering. Es gibt vor Ort keine deutschsprachigen Organisationen oder Vereine und auch keine kulturellen Veranstaltungen auf Deutsch, die hier Abhilfe schaffen könnten. Die Anwendungsmöglichkeiten beschränken sich in diesem Sinne fast völlig auf das Studium, wobei auch dieses nahezu ausschließlich auf Türkisch abläuft. Auch die Untersuchung von Schmidt 2014 ergab ein ähnliches Bild: Vor allem die Vertreter\_innen der Universitäten im Osten der Türkei beklagten, dass es zu wenige Anwendungsmöglichkeiten für Deutsch gäbe (vgl. Schmidt 2014: 52). Der DAAD (Deutsche Akademische Austauschdienst) hatte früher deutsche Lektor\_innen sowohl an der Germanistik-Abteilung als auch an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät (Lehramtsstudium Deutsch) in Erzurum, seit dem Jahresende 2015 gibt es beide Stellen nicht mehr. Somit fallen für die Studierenden auch diese wenigen auf Deutsch gehaltenen Lehrveranstaltungen weg. Die einzigen Unterrichtsstunden, die derzeit an der Germanistik nur auf Deutsch ablaufen, sind die Kurse der Auslandspraktikant\_innen aus Österreich, die im Rahmen des Masterstudiengangs DaF/DaZ ein drei- bis fünfmonatiges Praktikum an der ATÜ absolvieren. Sie übernahmen in den Jahren 2014 bis 2016 an der Germanistik Erzurum Stunden in der Vorbereitungsklasse, die

Lehrveranstaltung „Konversation“ im ersten Studienjahr oder hielten eigene Konversationskurse für Masterand\_innen oder Doktorand\_innen.<sup>7</sup>

### **2.1.3. Ausblick: Möglichkeiten zur Stärkung des Fachbereichs DaF**

Die Krise von DaF in der Türkei und die ungünstigen Studienbedingungen, die sowohl Lehrende an den Universitäten und Schulen als auch Studierenden und Schüler\_innen selbst treffen, müssen überwunden werden. Derzeit ist die Ausbildungssituation weder für die Studierenden noch für die Lehrenden zufriedenstellend, wie sich in der Forschung eindeutig zeigt. Ein einziger Artikel in diesem Forschungsbereich (wobei ich nur Beiträge berücksichtigt habe, die nach 2005 erschienen sind, da alle früheren aufgrund der Änderungen im Bildungssystem nicht aktuell sind) vertritt hier eine optimistischere Sichtweise. Aysel Uzuntaş (2013) diagnostiziert eine „heute unbeeinträchtigt relevante Rolle des Deutschen im türkischen Bildungssystem“ (Uzuntaş 2013: 511) und nimmt keinen größeren Handlungsbedarf wahr. Da die große Mehrheit der in diesem Kapitel besprochenen Studien und wissenschaftlichen Artikel aber gegensätzlicher Meinung ist und auch meine Erfahrungen an der Germanistik-Abteilung Erzurum von zahlreichen Schwierigkeiten zeugen, gehe ich von einer tatsächlichen Krise des Faches in der Türkei aus, zumindest was die (Un-)Zufriedenheit der Studierenden und deren mangelhafte Sprachkenntnisse betrifft.

Tahir Balcı (2012) betont die bilateralen Beziehungen aufgrund früherer und aktueller Migrationsbewegungen zwischen der Türkei und dem deutschsprachigen Raum, aber auch die Bemühungen um eine EU-Mitgliedschaft der Türkei oder den Bedarf der Tourismusbranche, in der zahlreiche Deutsch sprechende Arbeitskräfte gesucht werden. Diese Anwendungsmöglichkeiten des Deutschen sieht er als Argument dafür, dass unbedingt gegen den Prestigeverlust der germanistischen Studiengänge in der Türkei vorgegangen werden sollte. Englisch als vorherrschende Fremdsprache reiche den türkischen Studierenden nicht, sondern das Deutsche biete große Vorteile für ein erfolgreiches Arbeitsleben (vgl. Balcı 2012: 6). Diese besseren Berufs- und Zukunftsaussichten, die Studierende mit Deutsch- oder anderen Fremdsprachenkenntnissen haben, müssen dafür aber auch in den zentralen Studienberechtigungsprüfungen Eingang finden. Bisher spielen bei diesen in der Türkei äußerst wichtigen Prüfungen lediglich rezeptive Sprachkenntnisse (Leseverstehen) eine Rolle. Deutschkenntnisse sind für die Prüfungsaufgaben nur von marginaler Bedeutung (vgl. Yücel 2015a: 218). Yücel (2015) schätzt die

---

<sup>7</sup> Im Studienjahr 2016/17 gab es keine Bewerber\_innen für den Praktikumsplatz und im darauffolgenden Jahr 2017/18 wurde der Platz in Erzurum aufgrund der instabiler werdenden politischen Lage in der Türkei nicht mehr angeboten.

Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf die Multiple-Choice-Struktur dieser Tests zwar gering ein, gibt aber zu bedenken,

[w]enn in der Türkei Gymnasien stark auf Universitäten fixiert sind und testabhängige und traditionelle Erziehungsverfahren nicht abzuschaffen sind, so besteht immer noch die Möglichkeit, Deutsch mehr Platz in der Prüfung einzuräumen. (ebd.: 223)

Wenn in diesen Studienberechtigungsprüfungen Fremdsprachenkenntnisse – im besten Fall auch produktive Kenntnisse – einen höheren Stellenwert hätten, würde sich womöglich auch das allgemeine Fremdsprachenbewusstsein in der Türkei ändern. Deutsch als Unterrichtsfach in der Schule könnte somit zu einem wichtigen Fach werden, mit dem die Mehrsprachigkeit der Schüler\_innen gefördert wird (vgl. ebd.: 222). Auch in diesem Punkt sehen Forscher\_innen gravierende Mängel: Schon in den türkischen Schulen werden Fremdsprachen als Lerngegenstände zu wenig unterstützt. Das geringe Bewusstsein für Mehrsprachigkeit ist aber laut Balçı (2012) nicht nur durch die falsche Sprachenpolitik des Ministeriums verursacht. Auch Schuldirektor\_innen fördern z. B. Deutsch als erste Fremdsprache nicht, obwohl ihnen solche Möglichkeiten in ihrer Position zustehen würden. Es mangelt also diesen Studien zufolge in der Türkei grundsätzlich an einem Fremdsprachenbewusstsein und an der Förderung der Sprachkenntnisse der Schüler\_innen und Studierenden (vgl. Balçı 2012: 4). Einen Lösungsansatz könnte hier auch die Initiative *Schulen: Partner der Zukunft* (PASCH) bieten. Dieses Projekt existiert seit 2008, Träger sind u. a. das Auswärtige Amt der Bundesrepublik Deutschland, das Goethe-Institut und der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD). Ziel ist es, weltweit Partnerschulen zu finden, die wiederum den Deutschunterricht in den nationalen Bildungssystemen festigen. In diesen PASCH-Schulen haben Schüler\_innen z. B. die Möglichkeit, deutsche oder international anerkannte Bildungsabschlüsse zu erlangen. Der Deutschunterricht soll besonders qualitativ durchgeführt und den Lerner\_innen möglichst viele Gelegenheiten zum Sprachkontakt geboten werden. Finanziell werden diese Partnerschulen von der deutschen Initiative unterstützt, Fachberater\_innen stehen den regionalen Deutschlehrer\_innen außerdem bei pädagogischen Fragen zur Seite (vgl. Wicke/Baumgart 2009: 6f). In der Türkei gibt es derzeit 31 PASCH-Schulen (Stand: Juni 2017), darunter eine in Erzurum. Diese sogenannte Fit-Schule wird vom Goethe-Institut betreut und soll den Auf- und Ausbau des Deutschunterrichts unterstützen (vgl. PASCH 2017: o. S.). Die Initiative der PASCH-Schulen in der Türkei auszubauen, könnte nicht nur zur Stärkung des Fachbereichs, sondern durch die Partnerschaft mit deutschen Lehrkräften auch zur Einführung neuer Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht führen. Dabei müssen natürlich die Ressourcen und realen Bedürfnisse der jeweiligen Schulen stets berücksichtigt werden.

Aus den zitierten Forschungsberichten ging klar hervor, dass derzeit das Sprachniveau von Studierenden oder Absolvent\_innen der Germanistik oder des Lehramtsstudiums Deutsch nicht ausreichend hoch ist. Da die Vorbereitungsklasse in der Sprachentwicklung der Lernenden eine wichtige Rolle darstellt, wäre die Verbesserung ihres Aufbaus und ihrer Inhalte ein wichtiger Schritt. Die Deutschdozent\_innen plädieren für die Verwendung eines modernen Lehrwerks, einen fertigkeitintegrierenden Sprachkurs in der Vorbereitungsklasse und vor allem auch einen weiterführenden studienbegleitenden Sprachunterricht (vgl. Schmidt 2014: 52f; Bilen et al. 2014: 47f): „Das Fachstudium zur Deutschlehrausbildung darf die sprachliche Qualifizierung von Studierenden nicht einfach den Vorbereitungsklassen überlassen, sondern muss selbst zu deren Ausbau beitragen.“ (Schmidt 2014: 57) Innerhalb eines einzigen Studienjahres ist es kaum möglich ein für das spätere Studium ausreichend gutes Sprachlevel zu erreichen – noch dazu bei geringer Motivation der Studierenden und anderen ungünstigen Rahmenbedingungen. Yücel (2012) untersuchte in ihrer Studie das Sprachgefühl zur Fremdsprache Deutsch in der Wahrnehmung von türkischen Lehramtsstudierenden und kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Die Studenten\_innen selbst erwähnten nicht nur das Problem der Angst vor Fehlern oder der starken Fokussierung auf die Grammatik, sondern äußerten auch den Wunsch nach verstärktem Konversationsunterricht (vgl. Yücel 2012: 13f): „*Ich denke, wir sollten jeden [sic!] Semester Kommunikationsunterricht haben, 8 Semester lang...*“ (ebd.: 14, Aussage eines\_einer Studierenden). Die Sichtweise, dass für ein Sprachstudium schriftliche Kompetenzen wichtiger sind als mündliche (vgl. Bilen et al. 2014: 46), wird von den Studierenden selbst nicht geteilt. Ein Weg, den geringen Anwendungsmöglichkeiten für Deutsch, die zweifellos an vielen Abteilungen vorherrschen, entgegenzutreten, könnte eine verstärkte Mobilität von Studierenden sein. Çakır (2015) plädiert für mehr Möglichkeiten für Deutschlandaufenthalte (vgl. Çakır 2015: 244f), auch Schmidt spricht von der anzustrebenden Intensivierung und Nutzung von Aufenthalten in den Zielsprachenländern für Studierende. Diese sollten durch Stipendien gefördert und leistbar gemacht werden (vgl. Schmidt 2014: 54). Die Germanistik Erzurum bietet beispielsweise die Möglichkeit, ein oder zwei Semester im Rahmen des Studienaustauschprogrammes ERASMUS an einer europäischen Uni zu studieren. Allerdings gibt es nur wenige Plätze an Universitäten in Deutschland, gar keine in Österreich oder der Schweiz und einige unbeliebte Studienplätze in nicht-deutschsprachigen Ländern wie Polen. Zudem müssen die Studierenden, bevor sie dieses Mobilitätsprogramm in Anspruch nehmen dürfen, eine uniinterne und eine zentrale externe Aufnahmeprüfung bestehen. Dies führt dazu, dass grundsätzlich die Lernenden, die bereits bessere Sprachkompetenzen in Deutsch besitzen, in Deutschland studieren dürfen und diejenigen, die noch größere Schwierigkeiten haben, ein weiteres Mal auf

der Strecke bleiben. Aber auch abgesehen von Aufenthalten im deutschsprachigen Raum müssen den Studierenden mehr Begegnungsmöglichkeiten mit der Zielsprache Deutsch ermöglicht werden. Laut Hans-Jürgen Krumm (2014) kann das der Gebrauch der Sprache via Internet ebenso sein wie eine Klassenkorrespondenz oder extracurriculare Angebote wie Lesegruppen. Kooperationen mit den Goethe- oder Österreich-Instituten könnten hier miteinbezogen werden (vgl. Krumm 2014: 16). Auf diese Weise könnten Studierende auch ohne Auslandsaufenthalte ihren Kontakt zur deutschen Sprache vertiefen und ihre Kompetenzen verbessern. Die Forschungsgruppe der Universität Istanbul betont aber, dass jede Abteilung unter Berücksichtigung ihrer eigenen Rahmenbedingungen spezifische Ansätze entwickeln muss, um ein besseres Sprachniveau der Studierenden zu erreichen (vgl. Bilen et al. 2014: 48). Für Erzurum gilt in diesem Sinne nicht unbedingt das, was für eine Universität im Westen der Türkei wichtig ist. Für die Germanistik in Erzurum könnten vor allem die Umstellung des Studiums auf Deutsch und ein verstärktes Bemühen um Anwendungs- und Begegnungsmöglichkeiten mit der deutschen Sprache (Kinofilme, Kulturveranstaltungen, Diskussionen, Sprachcafés, Buchausstellungen, berufsrelevante Exkursionen [Besuche von Tourismusbetrieben], Sprachtandem [via Skype], ...) besonders relevant sein. Ohne den Studierenden Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie ihre Deutschkenntnisse anwenden könnten, wird die Motivation für den Spracherwerb kaum gesteigert werden können.

Çakır (2012) spricht sogar von einer „derzeit herrschenden Notlage“ (Çakır 2012: 7) im Hinblick auf den Studiengang Deutsch als Fremdsprache mit Lehramtsbezug in der Türkei. Allerdings sieht er darin auch die Chance, dass durch das Eingestehen der derzeit schwierigen Situation Impulse gesetzt werden, die zu optimalen Lösungsansätzen führen könnten (vgl. ebd.). Meine Forschungsarbeit über die bestmögliche Förderung der kommunikativen Kompetenzen von DaF-Studierenden sieht sich genau als solchen Impuls.

#### **2.1.4. Zusammenfassung: Die Situation von DaF in der Türkei**

Obwohl Deutsch in Schulen oft als zweite Fremdsprache unterrichtet wird und die Zahl an germanistischen und pädagogischen Deutsch-Abteilungen hoch ist, ist das Fach DaF in der Türkei mit komplexen Herausforderungen konfrontiert. Diesen gilt es mit großem Engagement und Veränderungswillen entgegenzutreten, um die Bedeutung von Deutsch als Fremdsprache im türkischen Bildungssystem aufrechterhalten zu können.

Die größten Schwierigkeiten des Faches sind derzeit:

- die mangelnden Eingangs- und Ausgangssprachkenntnisse von Deutsch-Studierenden
- die geringe Unterstützung für Deutsch an den Schulen (wenig Unterrichtsstunden, keine modernen Lehrwerke)
- die veralteten Lehrmethoden an den Abteilungen und das „türkische gymnasiale Erziehungserbe“
- die mangelnden Anwendungsmöglichkeiten für die Sprache
- die geringe Bedeutung von Deutschkenntnissen bei den zentralen Studienberechtigungsprüfungen

Mit folgenden Impulsen, die aus den besprochenen Forschungsberichten und meinen Erfahrungen an der Germanistik Erzurum stammen, könnten Veränderungen eingeleitet werden:

- eine bedeutendere Rolle für Deutsch in den Studienberechtigungsprüfungen
- verstärkte Mobilitätsprogramme in deutschsprachige Gebiete für Schüler\_innen und Studierende
- eine Neuausrichtung von Lehr- und Lernmethoden im Deutschkurs hin zu einem kommunikativen Unterricht
- ein Ausbau des Sprachkurses Deutsch in den DaF-Studiengängen
- eine stärkere Berücksichtigung der Erkenntnisse der Tertiärsprachendidaktik bei der Vermittlung von Deutsch nach Englisch
- die langsame Umstellung der Unterrichtssprache im Deutsch-Studium von Türkisch auf Deutsch
- insgesamt eine veränderte Sprachenpolitik des Landes mit größerer Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit

Mir ist völlig bewusst, dass einige der Impulse tiefgreifende Einschnitte in das türkische Bildungssystem bedeuten und dadurch natürlich nicht in naher Zukunft umzusetzen sind. Ich sehe aber dennoch Handlungsmöglichkeiten und möchte mit meiner Forschungsarbeit auch aufzeigen, dass Studierende neuen Lehrmethoden gegenüber nicht so ablehnend gegenüberstehen, wie in den Forschungsberichten mitunter behauptet wird. Mit der Evaluation von Unterrichtsmethoden durch die Lernenden selbst leistet meine Forschung einen Beitrag zur Entwicklung neuer Lehr- und Lernmethoden und somit zur fachdidaktischen Qualitätsentwicklung für Deutsch als Fremdsprache in der Türkei.

## 2.2. Die Fertigkeit Sprechen und ihre Vermittlung

Nachdem sich das erste theoretische Kapitel einer Skizzierung der Lage von Deutsch als Fremdsprache in der Türkei gewidmet hat, bezieht sich dieses zweite Theoriekapitel auf die Fertigkeit, die das Hauptinteresse meiner empirischen Forschung ausmacht: das Sprechen. Im Folgenden werden die Besonderheiten dieser Fertigkeit, die Ursachen für Sprechhemmungen und daraus resultierende didaktisch-methodische Konsequenzen für den Sprachunterricht erläutert. Damit stellt dieses Kapitel auch die Basis für die später konzipierten Unterrichtseinheiten für die DaF-Studierenden in Erzurum dar.

### 2.2.1. Von den Besonderheiten der Sprechfertigkeit

Zu 95 % wird Sprache gesprochen und nur zu 5 % geschrieben (vgl. Lütge 2010: 291). Diese Zahl alleine deutet schon auf die große Bedeutung der mündlichen Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht hin. Die Erfahrung hat gezeigt, dass das Erfolgserlebnis bei Lernenden besonders groß ist, wenn ihnen die Kommunikation mit einem\_einer Erstsprachler\_in gelingt und sie sich angemessen artikulieren können. Gleichzeitig handelt es sich beim Sprechen um eine äußerst komplexe Fertigkeit, die zahlreiche Herausforderungen für Lernende und somit auch für Fremdsprachenlehrende mit sich bringt. Gesprochene Sprache unterscheidet sich maßgeblich von geschriebener: Sprechen bringt einen wesentlich höheren Zeitdruck mit sich als das Schreiben, weil verschiedene Vorgänge (Konzeption, Formulierung, Artikulation) gleichzeitig ausgeführt werden müssen – aus diesem Grund tätigen auch Erstsprachler\_innen fehlerhafte oder unvollständige Sprechäußerungen (vgl. Schatz 2013: 33). Satzabbrüche, Wiederholungen oder nichtsyntaktische Pausen, in denen nach einem Wort gesucht wird, sind typische Merkmale für gesprochene Sprache. Sprecher\_innen verwenden außerdem meist einfachere Wörter und konstruieren weniger komplizierte Sätze als beim Schreiben. Hilfsmittel, die beim Schreiben eingesetzt werden können (z. B. Wörterbücher), sind beim Sprechen eher störend. Dafür wird bei der Produktion geschriebener Sprache auch mehr Korrektheit in grammatikalischen, lexikalischen und orthographischen Bereichen erwartet (vgl. ebd; Funk et al. 2014: 86). Inhaltlich sind beim Sprechen keine Grenzen gesetzt, *sprachliches Handeln* bedeutet Fragen zu stellen ebenso wie Informationen weiterzugeben, Wünsche oder Gefühle zu äußern oder zu argumentieren (vgl. Funk et al. 2014: 84).

Wenn man den Blick darauf richtet, was beim Sprechen wirklich im Gehirn passiert, findet man in der Fachliteratur unterschiedliche Modelle. Eines der bekanntesten stammt von Levelt (1989) und geht davon aus, dass es beim Sprechen drei Phasen gibt: Konzeptualisierung, Formulierung und Artikulation. In der *Konzeptualisierungsphase* plant man die Mitteilung. Sprecher\_innen

benutzen dabei sowohl ihr Weltwissen als auch ihr Wissen über die konkrete Gesprächssituation und die Adressat\_innen. In der *Formulierungsphase* greift der\_die Sprechende auf das mentale Lexikon zurück, sucht nach den passenden Wörtern und baut die grammatikalische und phonologische Struktur der geplanten Äußerung auf. In der *Artikulationsphase* wird die Äußerung schließlich laut ausgesprochen. Ein interner Monitor bzw. das Hörverstehenssystem überprüft die getätigten Äußerungen ständig (vgl. Funk et al. 2014: 86f): „Der Sprecher hört mit, während er plant und während er spricht. Sind wir mit dem, was wir sprechen, nicht einverstanden, brechen wir die Artikulation ab [...].“ (ebd.: 87) All diese Phasen müssen quasi zeitgleich bewältigt werden – was L1-Sprecher\_innen schon nicht fehlerlos schaffen, bedeutet für L2-Sprecher\_innen eine umso größere Anstrengung.

Hinzu kommt, dass es *das* Sprechen an sich eigentlich gar nicht gibt. Sprechen kann in verschiedener Weise passieren, was wiederum bei den Lernenden unterschiedliche Kompetenzen voraussetzt. In den seltensten Fällen geht es dabei um *monologisches Sprechen*, bei dem man sich nicht auf direkte Gesprächspartner\_innen bezieht, sondern z. B. einen Vortrag hält. Normalerweise wird jedoch mit einem Partner oder einer Partnerin gesprochen, dabei handelt es sich um *dialogisches Sprechen* (vgl. ebd.: 85). Diese Sprachproduktion in einem Gespräch wird seit der kommunikativen Wende in der Fremdsprachendidaktik in den 1980er-Jahren als *Kommunikationsfähigkeit*<sup>8</sup> bezeichnet und ist priorisiertes Lernziel im Sprachunterricht. Diese Fähigkeit geht von face-to-face-Kommunikationssituationen aus und berücksichtigt, dass bei Gesprächen nicht nur gesprochen, sondern auch gehört und gesehen (Mimik und Gestik) wird und diese Gesprächsanteile von Lernenden ebenso verstanden werden müssen. Eine Missinterpretation von körpersprachlichen Signalen kann genauso zur Störung in der Kommunikation führen wie ein missverstandenes Wort. Das isolierte Betrachten von Sprachfertigkeiten ist also nicht immer praktikabel – besonders das Sprechen existiert kaum alleine, sondern normalerweise in Verbindung mit anderen Fertigkeiten (vgl. Schatz 2013: 16f,19). Auch Krumm (2001) betont, dass kommunikatives Handeln immer einen kombinierten Gebrauch verschiedener Fertigkeiten meint und diese nur in Ausnahmefällen isoliert betrachtet werden sollten (vgl.

---

<sup>8</sup> In der vorliegenden Abschlussarbeit verstehe und verwende ich folgende Begriffe als Synonyme: Sprechfertigkeit, mündliche Produktionsfertigkeit, Kommunikationsfähigkeit. Mir ist bewusst, dass die drei Begriffe nicht in allen Aspekten kongruent sind (s. Anmerkungen im Fließtext), doch hier zu differenzieren, war für meinen Verwendungskontext nicht praktikabel. Meine konzipierten Unterrichtsaktivitäten konzentrierten sich in jedem Fall auf eine Erhöhung der Sprechbereitschaft und eine Verbesserung der Selbstwahrnehmung beim Sprechen. Auch wenn das Sprechen nicht isoliert betrachtet werden kann, so gab es in meinem Unterricht keine spezifische Förderung anderer für die Kommunikation ebenso relevanter Merkmale wie Gesprächsorganisation (Redewechsel), Hörer\_innen-Signale, Verständnis von Gestik und Mimik usw. Da diese dennoch im Unterricht mitwirkten und die Studierenden und ich uns in kommunikativen Situationen begegneten, habe ich mich für eine Verwendung von Sprechfertigkeit und Kommunikationsfähigkeit als Synonyme entschieden. Weiterführende Literatur zur Vermittlung spezifischer Kommunikationskompetenzen findet sich z. B. bei Günthner (2000) oder Schilling/Stezano Cotelto (2008).

Krumm 2001: 6ff). Das macht jedoch auch die Bewertung von Sprechäußerungen durch Unterrichtende wesentlich komplizierter. Das Kriterium der Sprachrichtigkeit (*accuracy*<sup>9</sup>) ist für die mündliche Sprache viel weniger relevant als für schriftsprachliche Texte (vgl. Vetter 2007: 37). Dafür gewinnen in der mündlichen Kommunikation andere Aspekte an Bedeutung: Sprachflüssigkeit (*fluency*), Aussprache (*pronunciation*) oder Intonation (*intonation*). Diese Kriterien sollten nicht nur Lehrende für die Bewertung von mündlichen Äußerungen kennen, sie sind auch für die Lerner\_innen selbst wichtig: Vetter (2007) betont, dass Lernende, denen bewusst ist, dass ihre mündlichen Äußerungen viel weniger korrekt als ihre schriftlichen sein werden, unverkrampfter sprechen (vgl. ebd.). Lehrende können ferner in unterschiedlichen Sprechphasen im Unterricht den Fokus auf unterschiedliche Ziele richten: *focus on form* bedeutet, dass der Schwerpunkt auf der sprachlichen Struktur und deren Richtigkeit liegt, während bei inhaltsbezogenen Mitteilungen die Übermittlung der Bedeutung im Mittelpunkt steht (*focus on meaning*) (vgl. Rogge 2012: 5).

Bei allen späteren Überlegungen und Konzeptionen, die der Förderung der kommunikativen Kompetenzen der DaF-Lerner\_innen dienen, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der Lernkontext Deutsch als *Fremdsprache* – im Gegensatz zu Deutsch als *Zweitsprache* – spezifische Merkmale aufweist. Deutsch als Zielsprache wird in DaF-Kontexten nicht im alltäglichen Leben verwendet, nur selten gehört und ihre Verwendung bleibt meist im Sprachlernraum. In Erzurum z. B. gibt es nur wenige Möglichkeiten zur aktiven Sprachverwendung (siehe 2.1.2.) und die Entfernung der dortigen Germanistik-Abteilung zu deutschsprachigen Regionen ist äußerst weit. Den Erfahrungen, die DaF-Lernende im fremdsprachlichen Klassenzimmer machen, kommt insofern eine besonders wichtige Rolle zu:

„[...] [N]ur wenn Lernende sich selbst als sprachlich (in Wort und Schrift) Handelnde erfahren, wenn sie geübt haben, Sprache zu verwenden, wenn sie Kommunikation erfahren und analysiert haben, werden sie später auch jenseits des Lernorts handlungsfähig sein.“ (Legutke 2013: 156)

Dieser Sprachlernraum wird von Legutke als „Kommunikationsszenario“ oder „Trainingsplatz“ (ebd.: 157) bezeichnet. Gemein ist beiden Begriffen, dass sie darauf verweisen, dass im Fremdsprachenunterricht eine Vielzahl an Kommunikationsanlässen geboten und sinnvolle zielsprachliche Übungen, die verschiedene Lerner\_innentypen ansprechen, möglich gemacht werden sollen. Dennoch ist das fremdsprachliche Handeln im Klassenzimmer (oder Hörsaal) in keinem Unterrichtsmoment wirklich authentisch. Es geht mehr um ein „So-tun-als-ob“, also um künstlich hergestellte Situationen, in denen Lernende die Fremdsprache benützen. Es ist

---

<sup>9</sup> Die englischen Fachausdrücke sind hier deshalb angeführt, weil diese Erkenntnisse aus der angelsächsischen Fremdsprachendidaktik stammen.

also ein gemeinsames Spiel, ein Kommunikationsspiel in einer fremden Sprache, das zum Ziel hat, diesen Code auszuprobieren, selbst performativ tätig zu werden und die eigenen Kompetenzen zu verbessern (vgl. ebd.: 157f). Diese Vereinbarung, die mit der Akzeptanz der Spielregeln im Sprachlernraum getroffen wird, weist eine starke Parallele zu Sprachlernspielen oder Spielen aus dem Improvisationstheater auf. Auch dort geht es oftmals um das Herstellen von spezifischen Situationen, in denen dann interagiert werden soll. Schatz sieht in diesem Merkmal des Fremdsprachenunterrichts auch einen Appell an Lehrkräfte, Räume zu schaffen, in denen die Kursteilnehmer\_innen für sie Wichtiges und Interessantes in der Zielsprache mitteilen können. Auf diese Weise gewinnt der Sprachunterricht ein Stück weit an Echtheit, indem zwar nicht die kommunikativen Situationen, aber zumindest das Mitteilungsbedürfnis authentisch ist (vgl. Schatz 2013: 164).

### **2.2.2. Sprechhemmungen: „Sie sprechen einfach nicht.“**

Die Komplexität der mündlichen Fertigkeit deutet bereits auf die hohen Anforderungen hin, die beim Sprechen in der Zielsprache an L2-Lernende gestellt werden. Insofern stellt gerade die Vermittlung von kommunikativen Fähigkeiten im Unterricht eine besondere Herausforderung dar. Folgendes Szenario ist im DaF-Unterricht immer wieder anzutreffen: Lernende beherrschen Wortschatz und grammatikalische Strukturen, sie erledigen schriftliche Aufgaben problemlos, doch wenn es um das Sprechen in der Zielsprache geht, sind sie äußerst zurückhaltend. Laut Kroemer und Hantschel (2016) geht es dabei nicht so sehr um eine mangelnde *Sprechfertigkeit*, sondern um die fehlende *Sprechbereitschaft*. Den Grund dafür sehen sie in den früheren Lernerfahrungen der TN, die diese in der Schule oder anderen Bildungseinrichtungen gemacht haben, wo Frontalunterricht praktiziert und die meiste Sprechzeit von der Lehrperson in Anspruch genommen wurde (vgl. Kroemer/Hantschel 2016: 16). Der Deutschunterricht in türkischen Schulen und an den Germanistikabteilungen entspricht sehr häufig eben diesem lehrendenzentrierten Plenarunterricht, wie die Forschungsberichte türkischer Sprachdidaktiker\_innen und meine Unterrichtsbeobachtungen in Erzurum gezeigt haben (siehe 2.1.2.). Insofern kann dies eine mögliche Ursache für die großen Sprechhemmungen und -schwierigkeiten der türkischen DaF-Studierenden darstellen.

Zu Sprechängsten, die noch gravierender als Sprechhemmungen sind, gibt es seit Ende des 20. Jahrhunderts Fachliteratur aus dem angelsächsischen Raum. Das Konzept der *foreign language classroom anxiety* von Horwitz et al. (1986) definiert diese Fremdsprachenverwendungsangst wie folgt: „Anxiety is a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness language learning process.“

(Horwitz et al. 1986: 128) In diesem Verständnis resultiert diese Angst aus der Spezifik des Sprachenlernens selbst, es handelt sich also um eine *fremdsprachenspezifische Angst*. Diese bezieht sich nicht nur auf die mündlichen Fertigkeiten, sondern auf die Emotionen von Lernenden in unterschiedlichen Unterrichtsmomenten des Fremdsprachenunterrichts. Die Ursachen von Sprachverwendungsangst haben Nerlicki und Riemer (2012) in einem Beitrag dokumentiert: Ihre umfassende Untersuchung mit unterschiedlichen Lernenden aus verschiedenen Teilen der Welt hatte zum Ziel, die von den Sprachenlernenden selbst wahrgenommenen Gründe für ihre Ängste zu dokumentieren. In diesem Sinne steht dieser Fachbeitrag in einem engen Bezug zur Datenerhebung meiner Vorstudie, bei der die DaF-Studierenden in Erzurum ebenso nach den möglichen Ursachen für ihre Sprechhemmungen gefragt wurden. Als Gründe für die Sprachverwendungsangst resultierten aus der Studie von Nerlicki und Riemer die Angst vor möglichen Fehlern, geringes Selbstvertrauen, unrealistische Erwartungen der Lernenden an sich selbst, die Vergleiche mit anderen Lernenden, aber auch Ängste vor Fehlerkorrekturen durch die LP, vor dem monologischen Sprechen vor Publikum und vor den Verständnisschwierigkeiten, die im Gespräch mit L1-Sprechenden auftreten könnten (vgl. Nerlicki/Riemer 2012). Die Auswertung meiner Bedürfnisanalyse mit den DaF-Lernenden in Erzurum wird zeigen, ob die im türkischen universitären Lernkontext genannten Gründe damit übereinstimmen. Obwohl die aufgezählten Untersuchungen für mein Forschungsvorhaben relevant sind, so steht *Sprechmut* dennoch in gewisser Distanz zu ihnen. Das liegt einerseits daran, dass sich die zitierten Studien hauptsächlich auf Englisch als Fremdsprache beziehen und deren Erkenntnisse nicht automatisch auf den deutschsprachigen Kontext übertragen werden können. Andererseits passt die Verwendung des Begriffs *Angst* nicht ganz zu meinen Beobachtungen – die Studierenden erwähnten in Gesprächen viel eher die Begriffe *Schamgefühl* oder *Hemmung* oder eben „*Cesaretim yok*“, keinen Mut zu haben. Angst erwähnten sie nur, wenn es konkret um Ursachen ging, z. B. die Angst, Fehler zu machen. Insofern priorisiere ich in meiner Masterarbeit die Verwendung der Begriffe *Sprechhemmung* oder *Sprechschwierigkeit* und definiere sie aus dem Alltagsverständnis der DaF-Studierenden als wie auch immer wahrgenommene Probleme, die Zielsprache mündlich zu verwenden.

Für die spezifische Erforschung von Sprechhemmungen gibt es trotz der Relevanz dieser Thematik für den Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum kaum Studien. Sylvia Fischer (2005) ist eine der wenigen, die in diesem Bereich qualitativ forschend tätig ist. Ihre empirische Untersuchung mit DaF-Studierenden der Universität Modena zeigt, dass vor allem

die Motivation<sup>10</sup> die Sprechbereitschaft stark beeinflusst: Lernende sind sich zwar bewusst, dass sich ihre mündlichen Kompetenzen verbessern, wenn sie sich aktiv am Unterricht beteiligen, gleichzeitig fühlt sich fast ein Drittel nicht immer motiviert dafür (vgl. Fischer 2005: 32–35). Zur Motivation im L2-Unterricht gibt es wiederum im angelsächsischen Raum mehrere Studien, spezifische Forschungsberichte für Deutsch als Fremdsprache sind allerdings rar. Claudia Riemer hat in einer umfangreichen Länderstudie in unterschiedlichen Regionen der Welt erforscht, warum Menschen Deutsch lernen und welche Faktoren ihre Motivation beeinflussen. Aus ihrer Studie geht hervor, dass Motivation ein dynamischer Faktor ist und durch äußere und innere Parameter beeinflusst wird. Auch der Unterricht kann somit dazu beitragen, dass Lernende sich für den Erwerb einer fremden Sprache mehr oder weniger motiviert fühlen (vgl. Riemer 2017: o. S.). Dabei geht es nicht nur um den aktuell erlebten Unterricht, sondern, wie bereits angedeutet, auch um Vorerfahrungen:

Die Lernbiographie der einzelnen Studierenden spielt hierbei auch eine wichtige Rolle, je mehr die Kursteilnehmerinnen aus der Schulzeit eine passive Rolle des Zuhörens übernommen haben, desto weniger lassen sie sich für eine aktive Teilnahme erwärmen, die für die Verbesserung der mündlichen Kompetenz aber unerlässlich ist. (Fischer 2005: 35f)

Diese Erkenntnis ist ein weiteres Indiz für den Zusammenhang zwischen den schulischen und universitären Vorerfahrungen der DaF-Studierenden in Erzurum und ihrer geringen Sprechbereitschaft. Andererseits steht laut der Studie von Fischer und anderen Forschungsarbeiten aus der Psychologie echte Sprechängst<sup>11</sup> auch in einem engen Zusammenhang mit der Persönlichkeit des/der Lernenden. Ist eine Person grundsätzlich schüchtern bzw. äußert sich auch in der Erstsprache vor anderen nicht gern, so treten diese Hemmungen auch beim Fremdspracherwerb auf. Allerdings können auch bei nicht sprechängstlichen Menschen Stresssymptome beim Sprechen auftreten, vor allem dann, wenn sie sich in Situationen befinden, in denen sie sich einer Bewertung oder Kritik von außen ausgesetzt fühlen, Angst haben, Fehler zu machen, ihnen Lehrpersonen nicht helfen oder sie Druck oder Ungeduld von Lehrenden oder anderen Lernenden verspüren (vgl. ebd.: 37f). Die Angst vor Fehlern entsteht auch aus der Diskrepanz zwischen der Erwartung der Lernenden und ihren tatsächlichen Kompetenzen. Häufig können

---

<sup>10</sup> Studien über die Motivation beim Fremdspracherwerb gibt es u. a. von Dörnyei (1994), Nerlicki/Riemer (2012) oder Riemer (2017).

<sup>11</sup> Die Frage nach dem Einfluss, den *language anxiety* tatsächlich auf den/die Fremdsprachenlerner\_in hat, kann nicht so einfach beantwortet werden und es finden sich widersprüchliche Studien dazu. Die LCDH-Hypothese (*Linguistic Coding Differences Hypothesis*) von Sparks und Ganschow (1995) postuliert, dass L2-Lernende mit Ängsten und Schwierigkeiten beim Fremdspracherwerb auch Probleme mit dem Erwerb ihrer L1 hatten und diese affektiven Faktoren von einer Sprache auf die andere übertragen werden. Andere Wissenschaftler\_innen kritisieren allerdings, dass diese Hypothese den spezifischen Lernkontext zu wenig beachtet und sich zu sehr auf kognitive Aspekte und Defizite fokussiert. Horwitz (1996) belegte außerdem mit einer Studie, dass sogar Lehrende Sprechängste erleben, was ein weiterer Widerspruch zur LCDH-These wäre. (vgl. Nerlicki/Riemer 2012: 90) Weiterführende Literatur über Sprechängste oder Sprachverwendungsängste findet sich u. a. bei Phillips (1991), Horwitz/Young (1991) oder Ohata (2005).

sie sich zwar artikulieren, diese mündlichen Äußerungen sind aber gerade auf dem Anfangsniveau fehlerhaft und erfüllt den Anspruch mancher TN an Sprachrichtigkeit nicht (vgl. Lütge 2010: 292). Konzentriert sich der\_die Lernende hingegen zu sehr auf die Sprachstruktur, um möglichst korrekt zu sprechen, leidet die Sprechflüssigkeit (siehe 2.2.3.) darunter, wie es auch ein\_e DaF-Studierende\_r aus Erzurum schildert:

Wenn ich in meiner Abteilung spreche versuche ich sehr großen Wert auf die grammatikalischen Regeln zu legen deshalb verbrauche ich sehr viel Zeit dafür. Wenn ich einen Satz bilde, denke ich nicht daran, wie mein Gegenüber ihn am einfachsten verstehen kann, sondern wie richtig der Satz ist. Deshalb tue ich mir beim Sprechen schwer. (Fragebogen 1 des\_der Studierenden Nr. 9)

Hier legt der\_die Lernende den *focus on form*, obwohl es eigentlich um die Übermittlung einer Mitteilung an ein Gegenüber, also um echte Kommunikation geht.

### **2.2.3. Vermittlung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht**

Aus den Beschreibungen der besonderen Charakteristika der produktiven mündlichen Fertigkeit und den auf verschiedene Ursachen zurückzuführenden Sprechhemmungen von Lernenden resultiert nun die Frage nach den Implikationen für den DaF-Unterricht. Wie können Lehrkräfte für ein sprechförderndes Unterrichtsklima sorgen und die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten ihrer Lernenden bestmöglich unterstützen? Im Folgenden werden einige Überlegungen dazu angestellt, die vor allem für die konzeptionelle Phase meines Forschungsprojekts *Sprechmut* relevant sind. Aufgrund der Modifizierbarkeit der Sprechbereitschaft, der Motivation und der affektiven Einstellungen zur Zielsprache allgemein nimmt der Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle ein. Riemer fasst diesen Zusammenhang in ihrer Länderstudie prägnant mit der Aussage „Auf den Unterricht (und dabei insbesondere: auf die Lehrkraft) kommt es an!“ (Riemer 2017: o. S.) zusammen. Welche Faktoren die Sprechbereitschaft besonders gut unterstützen können, wird im Folgenden ausgeführt.

#### **Lernendenorientierung**

Das Prinzip der Lernendenorientierung findet sich in fast allen aktuellen Quellen zu methodisch-didaktisch „gutem“ DaF/DaZ-Unterricht wieder. Lehrpersonen sollten kein vorgefertigtes Lehrprogramm abspulen, sondern sich vor allem an den spezifischen Bedürfnissen ihrer Lernenden orientieren. Die Vorerfahrungen und Motivationen können dabei höchst unterschiedlich sein und müssen unbedingt in die Unterrichtsplanung miteinbezogen werden (vgl. u. a. Sund/Dörnyei 2002: 17). Das bedeutet auch, dass TN ein Mitspracherecht bei Unterrichtsthemen zugedacht werden sollte, indem z. B. weniger relevante Themen aus Lehrwerken übersprungen und stattdessen andere Themen aus dem Lebensumfeld der Gruppe in den Sprachunterricht eingebaut werden. Feldstudien beweisen, dass Lernende neugieriger und mit

größerer Eigenständigkeit an Probleme bzw. Unterrichtsherausforderungen herangehen, wenn die Lehrpersonen auf ihre Lebensbezüge eingehen (vgl. Braune 2008: 46). Dies gilt genauso für die Sprechbereitschaft: Sie erhöht sich, wie bereits gezeigt, mit dem Anstieg der Motivation der Lernenden. Sind die Unterrichtsthemen also interessant und gibt es ein Mitbestimmungsrecht bei deren Auswahl, kann infolgedessen auch von einer höheren Sprechmotivation ausgegangen werden (vgl. Kroemer/Hantschel 2016: 16; Fischer 2005: 44).

**Fehlertoleranz: *Let's make better mistakes tomorrow.***

Zahlreiche Publikationen thematisieren die Auswirkungen einer zu starken Fehlerkorrektur im Unterricht und legen dar, warum die direkte Korrektur von Sprechäußerungen nur in den seltensten Fällen zielführend ist: Jürgen Schweckendiek (2008) befasst sich in mehreren Forschungsbeiträgen mit dem Korrekturverhalten von Lehrenden. Er plädiert dafür, sich mit Fehlern genauer auseinanderzusetzen und nach ihren Ursachen und Gründen zu suchen. Die Tatsache, dass Erwachsene beim Spracherwerb eines Kindes mit dessen Fehlern viel toleranter umgehen und diese nur in den seltensten Fällen direkt korrigieren, bei fehlerhaften erwachsener Lernender aber viel stärker reagieren, sieht Schweckendiek kritisch. (Direkte) Korrekturen im Erwachsenenunterricht verlassen die inhaltliche und wechseln auf eine formale Ebene. Auf diese Weise demonstrieren Lehrpersonen aber auch die Überlegenheit und Macht, die sie in ihrer Position innehaben (vgl. Schweckendiek 2008: 136). Auch Krumm (1990) teilt diese Perspektive: Er meint, „[...] daß Fehlerfeststellung und Fehlererklärung oft eher Bestandteil eines unterrichtlichen Machtkampfes sind, [...] als Bestandteil eines kooperativen Lern- und Lehrprozesses.“ (Krumm 1990: 104). Wenn sich Lernende bloßgestellt fühlen oder zu häufig direkt korrigiert werden, beginnen sie zu schweigen oder brechen im schlimmsten Fall den Kurs ab (vgl. Schweckendiek 2008: 137). Dass freie Sprechäußerungen von Lernenden vor allem im Anfänger\_innenunterricht eine hohe Fehlerdichte aufweisen, ist aber völlig normal im Spracherwerbsprozess; all diese Fehler zu korrigieren, würde die Sprecher\_innen in ihrem Redefluss wahrscheinlich nicht nur bremsen, sondern sogar stoppen. Hinzu kommt, dass ad hoc angebotene Verbesserungen während des Unterrichtsgesprächs von Lernenden meist ohnehin nicht angenommen und verarbeitet werden können (vgl. Kieweg 2007: 4). Nach den Ergebnissen der kognitiven Lernpsychologie werden Lernende als

[...] selbstverantwortliche, problemlösende, die Wirklichkeit dauernd neu strukturierende Individuen [betrachtet]. [...] Fehlerkorrektur kann deshalb gar nicht „von außen“ durchgeführt werden. Wir können Lernende auf ihre Fehler nur aufmerksam machen, die Korrektur selbst geschieht durch eine persönliche Auseinandersetzung [...]. (Roka 2000: 197)

Flüchtigkeitsfehler wiederum, die aus dem Unmittelbar-Reagieren-Müssen resultieren, werden von Lernenden, wenn man sie darauf anspricht, sofort als Fehler erkannt. Auch hier ist also eine Korrektur eine überflüssige Maßnahme (vgl. Buttaroni/Knapp 1988: 49). Zudem schränken Fehler gerade beim Sprechen die Bedeutung einer Aussage nicht unbedingt ein, da kompetente (L1-)Hörer\_innen über Restaurationsprogramme im Gehirn verfügen, mit deren Hilfe auch defizitäre Sprachäußerungen „repariert“ und verstanden werden können (vgl. Kieweg 2007: 4). In Phasen des inhaltsorientierten Sprechens sollten also Fehler überhaupt nicht korrigiert werden. Diese Argumente bedeuten allerdings nicht, dass auf eine Rückmeldung zu mündlichen Äußerungen vollständig verzichtet werden soll. Wenn diese erforderlich ist, soll sie aber so behutsam wie möglich ablaufen: Vorab vereinbarte Signale wie Hand- oder Kopfzeichen können hier eine sinnvolle Alternative zur verbalen Fehlerkorrektur sein, da sie dezenter sind und die Äußerung eines\_einer Lernenden nicht unterbrechen (vgl. Vetter 2007: 38).

Da Lernende oft mit der „Diskrepanz zwischen ihrer Kommunikationsabsicht und ihrem eingeschränkten Ausdrucksvermögen in der Fremdsprache“ (Lütge 2010: 292) konfrontiert sind, sollten LK zudem die Frustrationstoleranz der Lernenden verbessern und sie dabei unterstützen, sich realistische Lernziele zu setzen (vgl. ebd.; Riemer 2017: o. S.). Meiner Erfahrung nach bietet im Hinblick auf einen lockeren und durchaus auch lustvollen Umgang mit Fehlern der dramapädagogische Bereich des Improvisationstheaters vielversprechende Möglichkeiten. Unerfahrene Spieler\_innen korrigieren z. B. bei Aktivierungsspielen aus dem Improvisationstheater häufig andere, was jedes Mal den flüssigen Lauf des Spieles unterbricht. Auch bei improvisierten Szenen ist immer wieder Spieler\_innen mitunter an ihrer Mimik abzulesen, wenn sie eine eben getätigte Äußerung nicht für gut befinden. Diese verbalen oder körper-sprachlichen Kommentare sorgen nicht nur jedes Mal für eine Unterbrechung der Aktivität oder der Szene, sondern betonen diese Fehler auch gegenüber dem Publikum. Hier lässt sich eine anschauliche Parallele zum Aufbau von fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeiten ziehen: Wenn die Lehrperson bei jeder fehlerhaften Sprachäußerung die Augenbrauen hochzieht oder Lerner\_innen ihren Satz, nachdem sie einen Fehler bemerkt haben, sofort abbrechen, kann eine flüssige Kommunikation nicht gelingen. Viel eher sollten Fehler als wichtige Schritte im Erwerbsprozess wahrgenommen werden, aus welchen man lernen kann, ganz nach dem Motto: *Let's make better mistakes tomorrow.*<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> An der Verbindung zwischen Lehren und Improvisieren interessierten Leser\_innen sei folgendes Zitat aus einem Artikel von Jen Olenizcak (2013) nahegelegt: „Improv teaches that failure is ok. One of the best comments I've gotten from my students was a reflection on how freeing it was to not worry about being 'right.' Mistakes are owned and encouraged. [...] This freedom – and confidence the world won't end if we stray from our path and plan – continues on to the real world after class. That same

## Steigerung der Sprechzeit

Sprechen kann nur durch Sprechen gelernt werden. Obwohl dies keine neue Erkenntnis ist, so hinkt die Realität des Unterrichtsgeschehens diesem Anspruch häufig hinterher. Untersuchungen haben ergeben, dass in einer 60-minütigen Unterrichtseinheit die Lehrkraft meist 40–45 Minuten Sprechzeit in Anspruch nimmt, wodurch dann bei 24 Schüler\_innen für jede\_n Einzelne\_n eine Redezeit von 37–40 Sekunden übrigbleibt. Dieser äußerst geringe Sprechanteil stellt in Kombination mit z. B. einer geringen Anzahl an Wochenstunden (wie es an türkischen Schulen der Fall ist, vgl. Yücel 2015a: 218) sehr ungünstige Bedingungen für den Aufbau von kommunikativen Fähigkeiten in der Zielsprache dar. Optimal wäre eine maximale Redezeit von 30 Minuten in einer einstündigen Einheit für die Lehrperson, den Rest der Zeit sollten die Lerner\_innen für mündliche Aktivitäten nutzen können (vgl. Schatz 2013: 49). Mit einem Blick auf den bereits thematisierten und z. B. in der Türkei viel praktizierten Frontalunterricht (vgl. Ünver 2008: 158f) schließt sich somit der Kreis: Wenn im Unterricht hauptsächlich die Lehrperson spricht, sind Schüler\_innen das Sprechen in der Zielsprache nicht gewöhnt, ihre Hemmungen werden aus Angst vor fehlerhaften oder unverständlichen Äußerungen immer größer, die Sprechbereitschaft sinkt und sie sind immer weniger bereit, sich mündlich aktiv im Unterricht einzubringen. Fischer erkennt bei ihren Interviews mit DaF-Studierenden ähnliche Ursachenketten: Sprechhemmende Faktoren und geringes Vertrauen in die eigenen Kompetenzen führen zu einem geringeren Selbstbewusstsein beim Fremdspracherwerb, was wiederum zu einer sinkenden Lernmotivation führt (vgl. Fischer 2005: 43).

Am besten lässt sich der Forderung nach mehr Sprechzeit für die Lerner\_innen mit dem Einsatz unterschiedlicher Sozialformen nachkommen. Die Zusammenarbeit von Teilnehmenden in Paaren oder Gruppen erfordert deren Kommunikation untereinander und erlaubt außerdem eine Gleichzeitigkeit von Sprechhandlungen. Anstelle der Interaktion LK-TN, die nur einzeln und nacheinander ablaufen kann, kann die gesamte Lerngruppe zeitgleich sprechen<sup>13</sup>. Die Redezeit der LP sinkt, jene der Lernenden steigt (vgl. u. a. Schatz 2013: 50; Fischer 2005: 44; Möller-Frorath 2013: 117; Liedke 2010: 988).

---

chance-celebrated environment needs to be created for students, regardless of teaching venue. Our students need to feel safe to take risks and truly learn – and improv is all about failing and getting back up.” (Olenizcak 2013: o. S.)

<sup>13</sup> „Vermeiden Sie einseitige Interaktionsmuster: Lehrer-Schüler, Schüler-Lehrer. Lassen Sie manchmal Unordnung, Durcheinanderreden zu.“ (Schatz 2013: 50)

## **Lernförderliches Klima**

Angst ist bekannterweise ein schlechter Begleiter, wenn es ums Lernen geht. Diese Emotion taucht allerdings immer wieder in den Befragungen von Sprachenlernenden auf. Riemers Länderstudie ergab, dass Lernende häufig Angst empfinden: vor den negativen Reaktionen von Lehrenden (siehe 2.2.3.), vor potentiellen Fehlern oder vor der Diskrepanz zwischen der Kommunikationsabsicht und den eigenen Kompetenzen. Außerdem vergleichen sich Lerner\_innen mitunter mit den anderen, haben unrealistische Erwartungen an sich selbst und vertrauen ihren eigenen Fähigkeiten nur wenig (vgl. Riemer 2017: o. S.). Unter einem *lernförderlichen Klima* verstehe ich einen Raum<sup>14</sup>, in dem TN eben keine Angst empfinden, das Sprechen in der Zielsprache in einer wertschätzenden Atmosphäre ausprobiert werden kann und Spracharbeit auf lustvolle Weise passiert. Ein angenehmes Lernklima erleichtert nicht nur das Lernen einer Fremdsprache, sondern fördert allgemein die Kreativität von Menschen. Aufgabe der Lehrkraft ist es also, für eine vertrauensvolle Atmosphäre zu sorgen und die Teilnehmer\_innen wertzuschätzen (vgl. Weiß 2008: 131f; Schatz 2013: 50). In einem angenehmen Lernraum können Lehrende mit einer höheren Sprechbereitschaft der TN rechnen, da diese wissen, dass sie nicht bloßgestellt oder öffentlich bewertet werden und die Atmosphäre von gegenseitiger Wertschätzung und Experimentierfreude geprägt ist.<sup>15</sup>

## **Aktives Sprachhandeln**

Eine Vielzahl von anspruchsvollen Kommunikationsanlässen zu bieten stellt in einem kommunikativ orientierten Sprachunterricht eine zentrale Forderung dar. Die Lernenden sollen in ihrem Spracherwerbsprozess zahlreiche Gelegenheiten erhalten, zu Wort zu kommen, andere zu verstehen, sich auf Interaktionen einzulassen (vgl. Legutke 2013: 157f). Es geht hier also nicht um die Vermittlung von Sprachwissen, sondern Sprachkönnen. Lernende müssen nicht mit Wissen angefüllt werden, sondern sind „aktive Partner im Lernprozeß, [die] zu bewußtem (kognitivem), selbstentdeckendem Lernen und zum kreativen Umgang mit der Fremdsprache angeregt werden“ (Neuner/Hunfeld 1993: 104) sollen. Wenn sich die Lehrperson zurücknimmt

---

<sup>14</sup> Zu einem lernförderlichen Klima zählt in meinem Verständnis auch ein realer Raum, in dem sich Lernende in ihren Sprachhandlungsversuchen bewegen können, also z. B. ein Klassenzimmer, das verschiedene Sozialformen ermöglicht. Legutke (2013) kritisiert, dass die Klassenzimmer vieler Institutionen zu eng bestuhlt, eng und unwirtlich seien (vgl. Legutke 2013: 159). Sich im Raum zu bewegen, was automatisch neue Sichtweisen mit sich bringen würde, kann in vielen Lehrkontexten leider kaum ermöglicht werden (vgl. Jax 2000: 173).

<sup>15</sup> Zahlreiche Autor\_innen aus der Fremdsprachendidaktik betonen, dass Lernende auch im Falle einer Fehlerkorrektur niemals bloßgestellt werden dürfen (vgl. Kieweg 2007: 5). Auch die Motivationsforschung geht davon aus, dass öffentliches Bewerten (oder Vergleichen) von TN weder kurz- noch langfristig effektiv ist (vgl. u. a. Braune 2008: 54).

und stattdessen den Lernenden Raum gibt, ihre eigenen Erfahrungen und Persönlichkeiten einzubringen, dann findet tatsächlich Sprachhandeln statt (vgl. Roka 2000: 198). Besonders vorteilhaft für die Aktivierung der TN und echtes Sprachhandeln sind (Sprachlern-)Spiele, da sie mehrere Aspekte vereinen: Sie machen Lust am Entdecken und Erfinden, regen zu einer konkreten Betätigung mit der Sprache an, sind offen und bestechen durch unerwartete Momente bzw. einen Spannungsbogen (vgl. Kleppin 2003: 264). Außerdem entwickeln Spiele im Fremdsprachenunterricht eine „positive Einstellung zur Fremdsprache und zum Unterricht durch Spaß am Spiel“ (ebd.). Sie fördern durch ihre Interaktivität soziale Kompetenzen und stärken den Zusammenhalt in der Gruppe (vgl. Schweckendiek 2001: 11), denn „spielen kann man letzten Endes nur gemeinsam.“ (Andresen/Januschek 2007: 17).

### **Größere Sprechflüssigkeit**

Spontan und flüssig sprechen zu können ist für viele Sprachenlernende ein bedeutsames Ziel und gleichzeitig wichtiger Teil einer Kommunikationskompetenz. Ein immer wieder stockendes Gespräch hingegen kann die Kommunikation massiv beeinträchtigen. Um noch einmal die Aussage des\_der DaF-Studierenden aus Erzurum zu zitieren: „*Wenn ich [...] spreche versuche ich sehr großen Wert auf die grammatikalischen Regeln zu legen, deshalb verbrauche ich sehr viel Zeit dafür.*“ (Fragebogen 1 des\_der Studierenden Nr. 9) Dass Anfänger\_innen in zielsprachlichen Kommunikationssituationen langsam agieren ist zwar normal, andererseits müssen auch in Sprachkursen niedriger Niveaustufen Impulse gesetzt werden, um die Kommunikationsfertigkeit so weit aufzubauen, dass sich die TN im Gespräch mit L1-Sprecher\_innen ihrem Niveau entsprechend, aber ohne ein Übermaß nichtsyntaktischer Pausen artikulieren können. Dazu bedarf es zunächst dem gezielten Aufbau und der Festigung eines Mitteilungswortschatzes, da ein spontan verfügbares Lexikon beim Sprechen enorm entlastet (vgl. Schatz 2013: 56). Der Blick auf das Produktionsmodell von Levelt zeigt, dass zudem eine Automatisierung einzelner Phasen oder Prozesse zu einer erheblich größeren Sprechflüssigkeit führen kann. Koeppel (2010) erwähnt hier die *Reiz-Steuerung*, bei der die eigenen Äußerungen von den Äußerungen des\_der Gesprächspartner\_in verursacht werden. Das ist zwar bei jeder Kommunikation der Fall, ein reizgesteuertes Sprachverhalten meint im Konkreten aber eine automatisierte Äußerung, die nur einen sehr geringen kognitiven Aufwand erfordert, wie z. B. die Antwort „*Danke gut, und Ihnen?*“ auf die Frage „*Wie geht's?*“ (vgl. Koeppel 2010: 304). In diesem Schema findet sich eine weitere Anforderung an einen gelungenen sprechfördernden Unterricht: „Der Lerner soll auf erwartbare Gesprächszüge und Reize schnell und ohne großen

Einsatz bewusster Verarbeitungskapazität reagieren können. [...] Das Ziel [...] muss die Automatisierung möglichst vieler Teilprozesse der Sprachproduktion sein.“ (ebd.: 305) Wenn Teilprozesse automatisiert werden, bedeutet das gleichzeitig, dass kognitive Ressourcen frei werden, die für andere Tätigkeiten genutzt werden können. Karin Aguado (2003) betont, dass erstsprachliche Produktion einen sehr hohen Grad an Automatisierung aufweist, was sich an sprachlichen Routinen, Redewendungen, Wunschformeln, idiomatischen Ausdrücken usw. zeigt (vgl. Aguado 2003: 21): „Mit Hilfe solcher formelhaften lexikalisierten Sequenzen gelingt es Sprechern, über weite Strecken korrekt und flüssig zu sprechen [...]“ (ebd.) Der Appell für den L2-Unterricht besteht also darin, ebenso automatisierte Sequenzen aufzubauen, um die Kommunikationsfertigkeit der Lernenden im Sinne einer höheren Komplexität und Korrektheit, vor allem aber auch einer höheren Sprechgeschwindigkeit zu verbessern (vgl. ebd.). Solche automatisierten Sequenzen können z. B. für bestimmte Sprechanlässe typische Redemittel oder Strukturen sein, die die L2-Sprecher\_innen je nach Kontext nur geringfügig variieren müssen, um den flüssigen Ablauf eines Gesprächs aufrechterhalten zu können (vgl. u. a. Kroemer/Hantschel 2016: 17; Lütge 2010: 292). Die Verbesserung der Sprechflüssigkeit im DaF-Unterricht muss also sowohl gezielte Wortschatzarbeit als auch den Erwerb sprachlicher Routinen umfassen.

### 3. Methodisches Vorgehen

#### 3.1. Forschungsdesign

Zu der Korrelation zwischen einer veränderten Unterrichtsmethodik und ihrem möglichen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung der DaF-Studierenden bezüglich ihrer Sprechfertigkeiten auf Deutsch gibt es noch keine Forschungsarbeiten. Es gibt zwar Untersuchungen zur Vermittlung von Sprechfertigkeiten wie auch der Curriculums- und Unterrichtssituation an türkischen DaF-Abteilungen, die Verbindung dieser beiden Stränge fehlt allerdings. Die Forschungslücke, die ich mit meiner Studie *Sprechmut* aufgreife, war genau in der Frage, inwiefern veränderte Lehrmethoden und ein zielgruppenorientierter Unterricht einen Einfluss auf die Sprechfertigkeiten der Studierenden haben, zu finden. Das Lernen von Fremdsprachen im Allgemeinen ist von einer Vielzahl von Faktoren abhängig, teilweise können Untersuchungsbereiche tatsächlich beobachtet werden (z. B. durch die Messung der Sprechzeit von Lernenden während des Unterrichts), teilweise können sie nur indirekt erhoben werden (vgl. Riemer 2016b: 572). Den tatsächlichen Lernfortschritt der DaF-Studierenden in Erzurum zu messen, hätte eine Longitudinalstudie vorausgesetzt und aus zeitlichen und organisatorischen Gründen den Rahmen dieser Masterarbeit überschritten. Aus diesem Grund untersuche ich die Veränderung der Sprechfertigkeiten ausschließlich in der Selbstwahrnehmung der Studierenden. Für diese empirische Untersuchung war ein sequentielles Forschungsdesign mit mehreren Methoden vonnöten, das in diesem Kapitel vorgestellt wird. Meine Untersuchung sieht sich als Explorationsstudie: Die Fragestellung und der Wunsch nach Veränderung – *sprechmutigere* DaF-Studierende – entstammen der Berufspraxis (vgl. Bortz/Döring 2006: 354f).

Dieses Kapitel widmet sich einem Überblick über das gesamte Forschungsdesign, wobei die einzelnen Methoden nur kurz begründet werden. Eine umfassendere Erläuterung der getroffenen Entscheidungen befinden sich in den darauffolgenden Kapiteln, die die drei Bereiche *Vorstudie*, *Unterrichtskonzeption* und *-evaluation* von der Erhebung bis zur Auswertung darstellen. Diese Gliederung ist dem sequentiellen Forschungsdesign geschuldet, bei dem die Daten einer Teiluntersuchung jeweils die Konzeption der nächsten beeinflusste.

##### 3.1.1. Forschungsfragen

Die beiden vorangegangenen Theoriekapitel haben deutlich gezeigt, warum einerseits DaF-Studierende in der Türkei mit ihrer Lernsituation nicht zufrieden sind und welcher Methodik sich die Fremdsprachendidaktik andererseits bedient, um Sprechfertigkeiten in der Zielsprache zu fördern. Aus diesen Bereichen resultiert nun meine Forschungsfrage, die in der Einleitung bereits genannt wurde:

Welche Unterrichtsaktivitäten sind in der Wahrnehmung der DaF-Studierenden in Erzurum besonders geeignet, um ihre Sprechhemmungen zu vermindern und ihre Sprechbereitschaft bzw. Sprechzeit auf Deutsch zu erhöhen?

Durch die unterschiedlichen Sequenzen des Forschungsvorhabens entstehen jeweils eigene Fragen für die zwei empirischen Bereiche, d. h. die Vorstudie<sup>16</sup> und die Unterrichtsevaluation. Im Mittelpunkt der Vorstudie stehen folgende zwei Fragen: Wie nehmen DaF-Studierende in Erzurum ihre Sprechfertigkeiten auf Deutsch wahr? Wie begründen sie Sprechschwierigkeiten? Sprechhemmungen konnten vor Beginn der Studie antizipiert werden, weil sie zum einen in Forschungsarbeiten von türkischen Kolleg\_innen erwähnt werden (vgl. u. a. Yücel 2012; 2015) und zum anderen zahlreichen Unterrichtsbeobachtungen und informellen Gesprächen an der Germanistik Erzurum entstammen. Die Evaluation des nach der Vorstudie konzipierten Unterrichts geht wiederum folgenden Forschungsfragen nach: Inwieweit tritt in der Perspektive der Student\_innen während des Testunterrichts eine Veränderung in ihren Sprechfertigkeiten auf? Welche der erprobten Methoden sind für die Lernenden besonders hilfreich?

### **3.1.2. Gesamtdesign**

Die ursprüngliche Forschungsfrage war jene nach dem Einfluss einer veränderten Unterrichtsmethodik auf die Selbstwahrnehmung der DaF-Studierenden beim Sprechen in der Zielsprache Deutsch. Im Zuge der ersten Unterrichtsplanungen kristallisierte sich heraus, dass Beobachtungen aus meiner Praktikumszeit zuvor empirisch überprüft werden mussten, um das Risiko einer vorschnell gebildeten Hypothese – „Die Studierenden sind unsicher beim Sprechen auf Deutsch und der Grund dafür sind die Lehrmethoden an der Germanistik.“ – zu vermeiden. Aus dieser Notwendigkeit entstand die Bedürfnisanalyse mit ihrer ersten Datenerhebung (Gruppendiskussion), in deren Mittelpunkt die Forschungsfrage *Wie begründen die Studierenden ihre Sprechhemmungen?* stand. Im Zuge dieser ersten Feldforschung wurde das Design ein weiteres Mal modifiziert und eine zweite schriftliche Datenerhebung eingeführt (Fragebogen). Die Vorteile dieses Erhebungsinstrumentes werden Kapitel 5.1.3. näher beschrieben. Der Fragebogen untersuchte einerseits auch die Ursachen der Sprechschwierigkeiten, strebte andererseits jedoch auch einen Vergleich der Selbstwahrnehmung der Studierenden in den unterschiedlichen Fertigkeiten an. Ziel war es unter anderem zu erforschen, ob sich die Lernenden beim Sprechen

---

<sup>16</sup> Da die Vorstudie meiner Untersuchung eine Bedürfnisanalyse war, werden die beiden Bezeichnungen synonym verwendet.

im Vergleich zu den anderen rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten tatsächlich unsicherer erlebten. Die Vorstudie sicherte auf diese Weise die Relevanz meines Forschungsvorhabens ab und überprüfte die im Vorfeld getätigten Beobachtungen.

Mit den Ergebnissen der Bedürfnisanalyse konnte anschließend der Unterricht geplant und der Fragebogen für die Unterrichtsevaluation erstellt werden. Die Evaluation des von mir eigens für die Bedürfnisse der DaF-Studierenden in Erzurum konzipierten Unterrichts zielte auf die übergeordnete Forschungsfrage ab: Welche Unterrichtsaktivitäten sind in der Wahrnehmung der DaF-Studierenden in Erzurum besonders geeignet, um ihre Sprechhemmungen zu vermindern und ihre Sprechbereitschaft bzw. -zeit auf Deutsch zu erhöhen?

Eine Modifikation des Forschungsdesigns, wie sie in meinem Fall erfolgte, ist durch die iterative Reflexivität, die qualitative Untersuchungen kennzeichnet, gerechtfertigt (vgl. u. a. Aguado 2000: 121). Voraussetzung für Änderungen im Design bzw. in den Forschungsfragen bleibt dabei eine durchgängige Nachvollziehbarkeit und Begründung aller Forschungsentscheidungen. Dies wird durch eine offene Kommunikation des methodischen Vorgehens in jedem einzelnen Kapitel dieser Masterarbeit angestrebt.

Die Grafik auf der nächsten Seite veranschaulicht das gesamte sequentielle Forschungsdesign visuell und macht alle einzelnen Arbeitsschritte sichtbar. Die Zahnräder, die in die Infografik eingebettet sind, stellen hierbei ein wichtiges Symbol dar: Eines der relevantesten Merkmale meines Forschungsdesigns ist jenes, dass jeweils eine Forschungsentscheidung zu der nächsten führte bzw. die Auswertungsergebnisse einer Teiluntersuchung die darauffolgende Erhebung beeinflussten. Wie Zahnräder greifen also Ergebnisse und Konzeptionen ineinander, bauen aufeinander auf und bedingen einander.

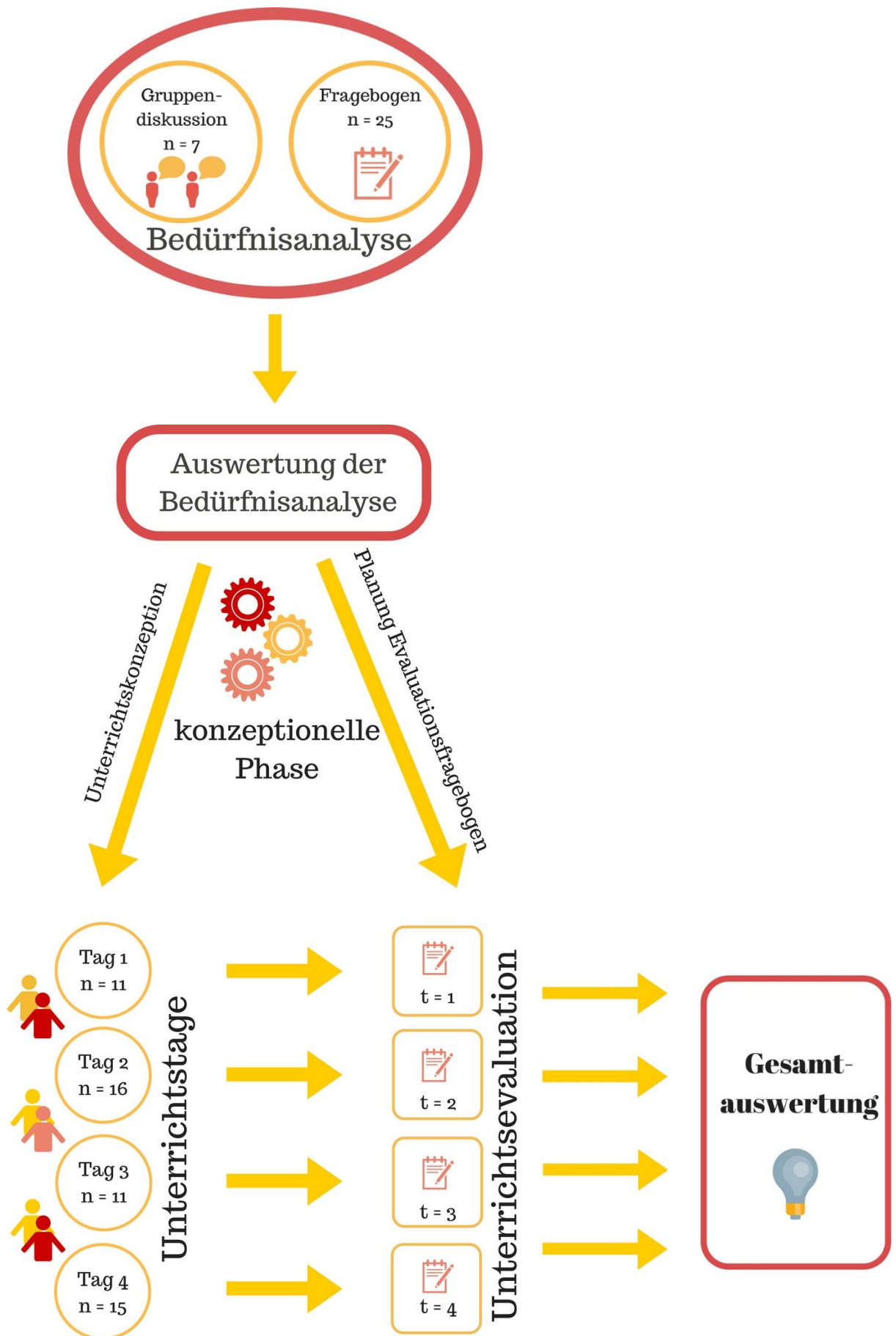


Abbildung 1: Gesamtdesign Sprechmut

Methodisch kennzeichnet meine Forschungsarbeit eine fachlich begründete Kombination von qualitativen und quantitativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren, wobei ein Schwerpunkt auf den qualitativen Aspekten liegt (z. B. Gruppendiskussion, offene Fragen im Fragebogen, Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse). Uwe Flick und Norman K. Denzin bezeichnen ein solches Design als *Methodentriangulation*. Dies meint eine Verknüpfung mehrerer Zugänge für die Untersuchung eines Erkenntnisinteresses, wobei es sich dabei um verschiedene Arten von Perspektivenvielfalt handeln kann: Theoretische Grundlagen können für eine Forschung ebenso miteinander kombiniert werden wie es eine Daten-Triangulation geben kann, d. h. dass dasselbe Phänomen zu unterschiedlichen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten oder auch mit unterschiedlichen Proband\_innen untersucht wird (vgl. Flick 2011: 13f). Die größte Beachtung allerdings erlangte bisher die Triangulation von Methoden, wobei das Ziel die Kompensation der Schwächen eines Verfahrens durch die Stärken eines anderen ist. Eine solche Triangulation kann durch verschiedene Erhebungsinstrumente, Versuchsanordnungen oder Messtechniken erreicht werden (vgl. Schnell et al. 2013: 253). Sie bietet durch die unterschiedlichen Zugänge zu einer Forschungsfrage umfassendere Erkenntniszuwächse. Das auf diese Weise gewonnene Datenmaterial ist dementsprechend multiperspektivischer als es durch die Untersuchung mit nur einer Methode gewesen wäre (vgl. Flick 2011: 12). Die vorliegende Forschungsarbeit nutzte eben diesen Vorteil: Proband\_innen, die z. B. in der Gruppendiskussion bei der Frage nach den Gründen für ihre Sprechhemmungen auf Deutsch zurückhaltend waren und sich aufgrund der „öffentlichen“ Atmosphäre in der Gruppe vielleicht nicht äußern wollten, bot der Fragebogen als zweites Erhebungsinstrument ein größeres Maß an Anonymität und die Möglichkeit, dieselbe Frage in schriftlicher Form zu beantworten. Nach der Entstehung des Begriffs Triangulation kam es im anglo-amerikanischen Raum seit dem Ende der 1990er-Jahre zur Diskussion über die *Mixed methods* (dt. Mehr-Methoden-Ansatz). Dieser geht in eine ähnliche Richtung wie die Triangulation, fasst die Kombination aber noch weiter: Qualitative und quantitative Methoden können in diesem Forschungsansatz miteinander verknüpft werden (vgl. Kelle 2014). Da auch in meiner Arbeit beide Paradigmen gemeinsam Verwendung finden, priorisiere ich den Begriff *mixed methods*.

### **3.1.3. Paradigma**

Das Forschungsprojekt *Sprechmut* ist eine Explorationsstudie mit einem sequentiellen Forschungsdesign im *mixed methods*-Ansatz. Das im voranstehenden Kapitel ausführlich beschriebene Forschungsdesign kombiniert qualitative und quantitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Es handelt sich um eine Untersuchung, die in der Fremdsprachen-

erwerbsforschung angesiedelt ist. Das Ziel qualitativer fremdsprachendidaktischer Forschung ist es unter anderem,

[...] die Auffassungen und das Handeln der Personen in den untersuchten Feldern nachzuvollziehen, zu verstehen und aus ihrer Perspektive, d. h. aus einer Innenperspektive, zu beschreiben. Auf diese Weise sollen Zusammenhänge, Muster, Typen usw. entdeckt, interpretiert und in begrenztem Umfang erklärt werden. (Caspari/Schmelter 2016: 583)

Für die vorliegende Untersuchung wurde diese Zielvorgabe insofern umgesetzt, als der Zusammenhang zwischen Lehrmethoden und Sprechsicherheit der Studierenden erforscht wird. Es geht hier also nicht um eine aus der Theorie abgeleiteten Hypothese (wie bei einem quantitativen Forschungsansatz), sondern um die Untersuchung eines bislang wenig erforschten Handlungsfeldes (vgl. ebd.).

Ein zweites Forschungsfeld, dem sich die Untersuchung *Sprechmut* zuordnen lässt, ist die empirische Unterrichtsforschung. Diese widmet sich der Erforschung von komplexen Zusammenhängen zwischen Lernenden, Lehrenden und Lerninhalten (vgl. Schramm 2016: 588). *Sprechmut* nimmt konkret den vermuteten Zusammenhang zwischen Lehrmethoden und der Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten in der Fremdsprache Deutsch (in der Selbstwahrnehmung der Lernenden) in den Blick. Der Unterricht und dessen Evaluation findet in einem authentischen Rahmen – d. h. im Hörsaal der Germanistik Erzurum – statt, was einem weiteren Charakteristikum der Unterrichtsforschung entspricht (vgl. ebd.).

#### **3.1.4. Gütekriterien**

Während bei quantitativen Untersuchungen über die „klassischen“ Gütekriterien *Reliabilität*, *Validität* und *Objektivität* Konsens besteht, sieht die Situation für qualitative Forschungsansätze anders aus. Es gibt keine übereinstimmenden Meinungen über einen (standardisierten) Kriteriensatz, was der Tatsache geschuldet ist, dass qualitative Erhebungen eben keine standardisierten Vorgehensweisen verlangen. In diesem Unterkapitel möchte ich auf einige mögliche Gütekriterien eingehen, die sich auf Beiträge von Wissenschaftler\_innen aus der qualitativen Sozialforschung bzw. der empirischen Fremdsprachenerwerbsforschung beziehen. Flick (2014) diskutiert mögliche Ansätze für Gütekriterien für qualitative Forschung, stellt gleichzeitig aber auch deren Nachteile fest. Die Methoden-Triangulation, die für meine Untersuchung angewendet wurde, macht eine Überprüfung der Daten zumindest in Ansätzen möglich und kann somit auch zur Validierung der Daten beitragen, auch wenn es nicht ihr oberstes Ziel ist (vgl. Flick 2014: 418). So können in meiner Untersuchung die Antworten zur Sprech(un-)sicherheit bei der Vorstudie mit jenen der Evaluationsfragebögen verglichen werden. Schocker-v. Dittfurth (2011) befasst sich mit der Komplexität der Erforschung von Fremdsprachenunterricht. Sie betont die Relevanz einer Diskussion über angemessene Gütekriterien

für Forschungsarbeiten in diesem Feld. Die Notwendigkeit neuer Kriterien ist den komplexen Einflussfaktoren und Forschungsdesigns, die bei der Unterrichtsforschung erforderlich sind, geschuldet. Zwei der spezifischen Gütekriterien sind *teilnehmer\_innenorientierte* und *nachhaltige Forschung* (vgl. Schocker-v. Ditfurth 2011: 228f); diese beiden sind sich auch in meiner empirischen Untersuchung klar erkennbar. Das Projekt *Sprechmut* war von Anfang an begleitet von dem Wunsch, Mängel in der Sprachvermittlung zu beheben. Ausgangspunkt war – wie bereits in der Einleitung beschrieben – die Unzufriedenheit der DaF-Studierenden in Erzurum, die besonders in Bezug auf ihre Sprechfertigkeiten auf Deutsch artikuliert wurde. Diese Unzufriedenheit zunächst genau zu erheben (siehe Kapitel 4 und 5), nach möglichen Ursachen zu fragen und in einem weiteren Schritt ein verbessertes Unterrichtsangebot mit einer anschließenden Evaluationsmöglichkeit zu bieten, entspricht insofern dem Appell von Schocker-v. Ditfurth, den sie an Forschungsarbeiten in der Fremdsprachenunterrichtsforschung stellt: „Es sollte unser grundsätzlichstes Anliegen sein, zur Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens von Sprachen beizutragen – es geht um nicht weniger als *the impact that we make*.“ (ebd., Hervorhebung im Original) In diesem Sinne kann das vorliegende Forschungsprojekt als *teilnehmer\_innenorientierte* Forschung bezeichnet werden. Die zweite Forderung nach Nachhaltigkeit bedeutet, dass bereits in der Lehrendenausbildung auf die Reflexion von Unterrichtserfahrungen aus der Praxis und auf die Methodik, mit der Sprachlernsituationen systematisch analysiert werden können Wert gelegt werden sollte. Schon angehende Lehrende sollten kompetent und reflektiert in ihrer Beschreibung von Unterrichtsbeobachtungen sein und Mittel kennen, mit denen Unterricht wissenschaftlich analysiert und seine Qualität verbessert werden kann. In meinem Forschungsvorhaben wurde dieses Kriterium wie folgt umgesetzt: Die vorliegende Abschlussarbeit wird den Lehrenden an der Germanistik-Abteilung in Erzurum zur Verfügung gestellt, da sie während der Datenerhebung großes Interesse an den Ergebnissen der Studie zeigten. Des Weiteren ist diese Arbeit durch eine große Offenheit bei der Beschreibung der einzelnen Arbeitsschritte gekennzeichnet, um Forschungskolleg\_innen oder Nachwuchswissenschaftler\_innen bei Studien zu einer ähnlichen Thematik bestmöglich zu unterstützen und sie auf potentielle Risiken aufmerksam zu machen (vgl. Riemer 2016b: 575). Auch Aguado (2000) diskutiert mögliche Gütekriterien für die empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Objektivität ist in ihrem Verständnis in diesem Forschungsbereich eine Illusion, da Forschungsvorhaben und der Fokus von Studien stets von den Interessen, der fachwissenschaftlichen Sozialisation und der Motivation der Forschenden geprägt sind. Sie plädiert deshalb dafür, nicht Objektivität oder Reliabilität, sondern Intersubjektivität als wichtiges Gütekriterium für Unter-

suchungen in diesem Forschungsfeld anzusehen (vgl. Aguado 2000: 121f). Um die Nachvollziehbarkeit des gesamten Forschungsprozesses zu erreichen, werden in meiner Arbeit nicht nur alle Arbeitsschritte und Forschungsentscheidungen, ggf. auch mit ihren Fehlern und Verbesserungsmöglichkeiten, so offen wie möglich kommuniziert, sondern auch im Anhang alle verwendeten Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zugänglich gemacht. Gleichzeitig reflektierte ich meine eigenen Vorannahmen während der empirischen Untersuchung laufend, u. a. durch das Verfassen eines Forschungstagebuchs, in dem ich in unregelmäßigen Abständen meine Annahmen protokollierte und den aktuellen Forschungsstand beschrieb. Diese Ausführungen sind zwar kein Bestandteil der Datenauswertung, fließen aber stark in die Reflexion über meine Position (siehe 1.3.) und in die Erläuterung der Grenzen meiner Unterrichtsevaluation (siehe 7.3.6.) ein.<sup>17</sup>

### **3.1.5. Ethische Überlegungen**

In jedem Forschungsprozess gilt es zunächst zu vermeiden, dass Forschungsteilnehmer\_innen durch eine Studie oder deren Publikation zu Schaden kommen (vgl. Baur/Blasius 2014: 42f). Dies bedeutete für meine Arbeit, dass die Anonymität der Forschungsteilnehmer\_innen im Mittelpunkt steht. Da diese Masterarbeit den an der Germanistik-Abteilung tätigen Lehrenden zugänglich gemacht wird und gleichzeitig die Mehrheit der Proband\_innen, die an meiner Studie teilgenommen hat, weiterhin dort studiert, entstand daraus eine besonders große Verantwortung. Es ist in jedem Fall zu verhindern, dass Professoren und Professorinnen durch meine Forschung Rückschlüsse auf die Studierenden, von denen bestimmte Zitate stammen, ziehen können und dies möglicherweise ihr Verhalten gegenüber den betreffenden Personen ändert. Problematisch dabei war die Vorgabe, dass nach jedem evaluierten Unterricht die Anwesenheitsliste mit den Namen der TN an die jeweiligen Dozent\_innen weitergegeben werden musste. Diesen wussten also, aus welchen Personen die Lerngruppe bestand. Deswegen wurden alle Zitate umso sorgfältiger anonymisiert, wobei auch bei den direkten Zitaten durch die Angabe „Fragebogen 1 des\_der Studierenden Nr. 5“ das Geschlecht des\_der TN nicht offengelegt wurde. Weitere soziodemographische Angaben wurden in keinem Forschungsmoment erhoben. Da die Studierenden ihre Namen auf den Fragebögen vermerkten, sind mir als Forscherin ihre Identitäten bekannt, was für die Auswertung der Daten möglicherweise ungünstig sein kann (siehe 7.1.3.).

---

<sup>17</sup> Weitere interessante Abhandlungen zu den Gütekriterien und Perspektiven qualitativer Sozialforschung finden sich in dem eigens für Studierende konzipierten Sammelband *Qualitative Methoden in der Sozialforschung. Forschungsbeispiele von Studierenden für Studierende*, hg. von J. Wintzer (2016). Wintzer diskutiert in ihrem Beitrag die Frage nach „guter“ Forschung und angemessenen Gütekriterien (vgl. Wintzer 2016: 3–10).

Die Paper-and-Pencil-Versionen der schriftlichen Befragung, auf denen die Namen der Proband\_innen und ihre Handschrift erkennbar sind, wurden allerdings niemandem zugänglich gemacht.

## **4. Vorstudie 1: Bedürfnisanalyse mittels Gruppendiskussion**

Der erste Teil der Bedürfnisanalyse wurde im Juli 2016 mittels Gruppendiskussion unter DaF-Studierenden in Erzurum durchgeführt. Die Forschungsentscheidungen, die mit dieser ersten Untersuchung einhergingen, werden in diesem Kapitel vorgestellt. Da die Datenauswertung die Grundlage für die an die Vorstudie anschließende Unterrichtsplanung war, ist auch sie bereits in diesem Kapitel integriert.

### **4.1. Datenerhebung**

#### **4.1.1. Kontext**

Diese erste Datenerhebung mittels Gruppendiskussion war nicht von Anfang an Teil des gesamten Forschungsdesigns. Charakteristikum qualitativer Designs ist aber – im Gegensatz zu rein quantitativen Untersuchungen – gerade „[...] die Flexibilität, Erkenntnisgewinne direkt umsetzen zu können und Forschungsziele und -fragen zu modifizieren, wenn die Komplexität [...] des Untersuchungsgegenstandes dies erforderlich macht.“ (Aguado 2000: 121) Während der ersten Versuche, die Unterrichtstage zu planen und den Fragebogen für die Evaluation zu erstellen, kristallisierte sich ein Mangel an Informationen über die Bedürfnisse der Studierenden und ihre Einstellungen zum Sprechen auf Deutsch heraus. Aus diesem Grund kam es zu einer ersten Modifikation des Forschungsdesigns und eine erste Forschungsreise, deren Ziel eine Bedürfnisanalyse unter den Studierenden in Erzurum war, wurde im Juli/August 2016 eingeschoben. Die Gruppendiskussion als erstes Datenerhebungsinstrument bot sich insofern an, als auf diese Weise in ungezwungener Atmosphäre die Einstellungen der Studierenden bezüglich ihrer Schwierigkeiten beim Sprechen auf Deutsch eingeholt werden konnten. Für mich als Forscherin diente die Gruppendiskussion als erster Einstieg ins Feld und die Analyse der gewonnenen Daten als Orientierungshilfe für spätere Forschungsentscheidungen.

#### **4.1.2. Proband\_innen**

An der Gruppendiskussion, die am 20. Juli 2016 in Erzurum stattfand, nahmen sieben Studentinnen der Germanistik teil. Das Gespräch fand in einem Kaffeehaus am Universitätscampus der ATÜ statt und dauerte circa 45 Minuten. Die Diskussionsteilnehmerinnen waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung ordentliche Studierende der Germanistik, allerdings in unterschiedlichen Studienjahren (2. und 3. Studienjahr). Sie waren also eine existierende Realgruppe, kannten einander alle aus verschiedenen Lehrveranstaltungen und waren teilweise miteinander befreundet. In diesem Sinne wurde dem Prinzip der Naturalizität aus der qualitativen Methodologie entsprochen (vgl. Lamnek 2010: 395). Der Kontakt zu den Probandinnen gelang problemlos, da ich sechs der sieben Personen bereits im Zuge meines DaF-Auslandspraktikums

an der Germanistik Erzurum 2014 kennengelernt hatte. Die Zusammenstellung der Diskussionsgruppe erfolgte insofern aus pragmatischen und organisatorischen Gründen. Einzige Bedingung, um an der Diskussion teilzunehmen, war, aktuell an der Germanistik Erzurum zu studieren. Da es bei der Diskussion ausschließlich um ein erstes Abbild von Meinungen zur Sprechfertigkeit ging, waren andere Parameter nicht relevant. Dass sich ausschließlich weibliche Studierende an der Diskussion beteiligten, passierte rein zufällig.

Die Gruppengröße von sieben Personen entsprach den wissenschaftlichen Standards: Friedrich Pollock (1955) gibt die ideale Gruppengröße mit mindestens 7 und maximal 17 Personen an. Bei kleineren Gruppen sollte – um eine Pattsituation bei unterschiedlichen Meinungen zu vermeiden – auf eine ungerade Zahl geachtet werden, was für meine Diskussionsgruppe auch zutraf (vgl. Pollock 1955: 38). Die Gruppendiskussion wurde auf Wunsch der Studierenden zum Großteil auf Türkisch abgehalten, was insofern wichtig war, da eine realitätstreue und dem Alltag nachempfundene Situation entstehen sollte (vgl. Lamnek 2010: 388). Ein Autoritätsgefälle, welches bei natürlichen Gruppen manchmal auftreten kann, war aufgrund der Vertrautheit der Studentinnen mir gegenüber nicht spürbar. Die persönliche Bekanntschaft war jedoch insofern ein Nachteil (vgl. ebd.: 395), als sie zu einer (zu) starken Involviertheit meiner Person in das Gespräch führte. Darauf wird im nächsten Unterkapitel genauer eingegangen (siehe 4.1.3.).

Die Tatsache, dass die Gruppendiskussion nicht mittels Aufnahmegerät aufgezeichnet wurde, hat sich rückblickend als ungünstig erwiesen. Die Forschungsliteratur geht davon aus, dass für die Auswertung der erhobenen Daten stets auch eine Audioaufnahme zur Verfügung steht (vgl. z. B. Daase et al. 2014: 118; Lamnek 2010: 378), was bei meiner Studie nicht der Fall war. Die Ursache dafür war der explorative Charakter meiner Studie: Zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion stand noch nicht fest, welcher Stellenwert die Vorstudie im Gesamtprojekt einnehmen würde. Anstelle einer Audioaufnahme wurden die Aussagen der Studierenden deshalb während des Gesprächs in Form von Notizen protokolliert und anschließend für die Aufbereitung und Auswertung von Türkisch auf Deutsch übersetzt.

#### **4.1.3. Erhebungsinstrument**

Als Erhebungsinstrument für diesen ersten Teil der Vorstudie fungierte eine Gruppendiskussion. Charakteristisch dabei ist, dass „[...] eine Gruppe von Personen in strukturierter oder moderierter Weise über ein bestimmtes Thema diskutiert.“ (Bortz/Döring 2006: 319) Die Geschichte dieser Methode ist eine relativ junge: Lediglich im angloamerikanischen Raum wurde die Gruppendiskussion schon vor 1950 verwendet, der wichtigste Forscher war in diesem

Kontext Kurt Lewin (1936), für den allerdings nicht die Argumente oder Meinungen von Teilnehmer\_innen, sondern gruppendynamische Phänomene wie die Reaktionen der Gruppenmitglieder untereinander im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses standen (vgl. Krüger 1983: 92, zit. nach Lamnek 2010: 372). Auch wenn ihr Ursprung somit im sozialwissenschaftlichen Fachbereich liegt, wurde die Gruppendiskussion als Datenerhebungsinstrument zwischen 1950 und 1990 im angelsächsischen Raum vor allem für zwei Zwecke eingesetzt: einerseits in der Markt- und andererseits in der Medienwirkungsforschung (z. B. zur Erforschung der Auswirkung von Propagandamaterial auf die Zuschauer\_innen) (vgl. Lamnek 2010: 373; Mäder 2013: 26). Im deutschsprachigen Raum hingegen wurde dieser Methode erst in den 1950er-Jahren im Frankfurter Institut für Sozialforschung größere Aufmerksamkeit zuteil. Heutzutage ist die Gruppendiskussion als Datenerhebungsinstrument besonders in der Markt- und Meinungsforschung sehr beliebt, weil durch sie mit relativ wenig Aufwand und Kosten eine hohe Anzahl an wichtigen Informationen gewonnen werden kann (vgl. Lamnek 2010: 373f). Siegfried Lamnek (2010) resümiert, dass die inhaltlichen Aspekte dieser Methode im deutschsprachigen Raum erst sehr spät berücksichtigt wurden und die methodologische Beachtung deswegen gering war. Im kommerziellen Bereich hingegen ist sie eine etablierte und recht häufig genutzte Methode (vgl. ebd.: 372,374f). Die Gruppendiskussion bietet zahlreiche Möglichkeiten: Es können beispielsweise Meinungen und Einstellungen der einzelnen Diskussionsteilnehmer\_innen, aber auch Meinungen der gesamten Gruppe, gruppenspezifische Verhaltensweisen, Gruppenprozesse u. Ä. erforscht werden (vgl. Lamnek 2010: 376f). In meiner Forschungsstudie war das vorrangige Ziel, die Meinungen der einzelnen Teilnehmer\_innen herauszufinden. Die Gruppendiskussion an sich wird in der Wissenschaft selten als einzige Methode eingesetzt, sondern häufig in begründeter Weise mit anderen Erhebungsinstrumenten oder im Rahmen von Vorstudien zu empirischen Untersuchungen angewandt. Auch in meiner Studie stellte sie gemeinsam mit einer schriftlichen Befragung eines von zwei Datenerhebungsinstrumenten der Vorstudie dar. Das Hauptziel der Diskussion war es, die Meinungen der DaF-Studierenden in Erzurum bezüglich ihrer Sprechhemmungen auf Deutsch zu eruieren, wobei hier ein offener Einstieg in das Forschungsfeld wichtig war. Die Gruppendiskussion als erstes Erhebungsinstrument bot eine optimale Gelegenheit, die Proband\_innen selbst zu Wort kommen zu lassen und forderte von mir als Forscherin Offenheit hinsichtlich nicht antizipierbarer Aussagen der Studierenden (vgl. Akremi 2014: 269).

Die Rolle des\_der Interviewer\_in bei einer Gruppendiskussion ist grundsätzlich eine zurückhaltende. Wenn die Gesprächsbereitschaft der Gruppe gegeben ist, greift die moderierende Person eigentlich nur ein, um ggf. neue Impulse zu geben (vgl. Bortz/Döring 2006: 243). Diese

Anforderung wurde für meine Diskussion leicht verändert, da ich nach einer ausführlichen Erklärung meines Forschungsprojektes und der Relevanz dieser Gruppendiskussion nicht nur die Kernfrage *Was sind eurer Meinung nach die Gründe für eure Schwierigkeiten beim Sprechen auf Deutsch?* stellte, sondern auch am Gespräch teilnahm. Diese Konstellation ergab sich auf natürliche Weise aus der Tatsache, dass mich fast alle Diskussionsteilnehmerinnen persönlich kannten und sich während des Gesprächs auf meine (nonverbale oder verbale) Zustimmung verließen. Diese Vertrautheit war einerseits von Vorteil, weil sie sofort für eine gelöste Stimmung in der Gruppe sorgte, andererseits auch ein Nachteil, weil mich die Studierenden mitunter nicht als Moderatorin, sondern als eine normale Gesprächspartnerin wahrnahmen. Nichtsdestotrotz bemühte ich mich um Zurückhaltung und ermunterte die Studierenden lediglich, eine Aussage zu wiederholen, wenn sie sich mir nicht sofort erschloss. Ein Beispiel für eine solche Situation war das Statement einer Studierenden „*Wir haben Angst, Fehler zu machen.*“, auf das ich mit der Nachfrage „*Was würde dann passieren?*“ reagierte, woraufhin sie ihre Aussage präziserte: „*Dann reagiert der Professor negativ!*“ (vgl. Protokoll der Gruppendiskussion<sup>18</sup> 2016: o. S.).

#### 4.1.4. Sampling

Die bei der Gruppendiskussion erhobenen Daten weisen folgende Merkmale auf: Sie entstammen *Primärerhebungen* und sind *prozessproduzierte Daten*, die im Rahmen der Untersuchungen entstanden sind (vgl. Akremi 2014: 270f). Alle Studierenden der Germanistik Erzurum zusammen stellten die Grundgesamtheit der Untersuchung dar. Die Stichprobe wurde aus dieser Grundgesamtheit durch ein *Convenience-Sampling* gewonnen, wobei es sich aus einer Kombination aus *sich selbstgenerierenden Stichproben* und dem *Schneeballverfahren* handelte (vgl. ebd.: 272f). Lediglich einzelne Probandinnen wurden von mir direkt zur Gruppendiskussion eingeladen, manche von ihnen brachten Freundinnen mit und wieder andere hatten zufällig von der Einladung erfahren und kamen ihr nach. Theoretisch hätten aber alle Germanistik-Studierenden daran teilnehmen können, da es keine anderen für das Sample festgelegten Merkmale gab. Mit sieben Personen war die *sample size* zwar für die Erhebung ausreichend groß, allerdings stellt eine solche Gruppengröße mit ihren Ergebnissen natürlich keinen Anspruch auf Repräsentativität, da man nicht davon ausgehen kann, dass sie die Grundgesamtheit abbildet (vgl. Halbmayer/Salat 2017: o. S.). Bei qualitativen Verfahren spielt ohnedies weniger die Sättigung eines Samples sondern viel mehr das Ziel, die „[...] Vielfalt der in einem Untersuchungsfeld vorhandenen Konstellationen zu erfassen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 127)

---

<sup>18</sup> Diese Quelle wird im Folgenden mit „Protokoll“ abgekürzt.

eine Rolle. Außerdem war die Gruppendiskussion lediglich ein Teil der Vorstudie, die auch eine weitere Datenerhebung mit einer größeren Proband\_innengruppe umfasste. Das Sample insgesamt sollte die Vielfalt der Einschätzungen der Studierenden über ihre Unsicherheiten beim Sprechen abbilden. Nichtsdestotrotz sollen an dieser Stelle auch seine Grenzen offengelegt werden: Es könnte natürlich unter den DaF-Lernenden in Erzurum noch andere Meinungen über die Fertigkeit Sprechen auf Deutsch geben, die meine Datenerhebung der Vorstudie nicht erfassen konnte. Diese Möglichkeit ist aber aufgrund der begrenzten Ressourcen für diese Masterarbeit vernachlässigbar (vgl. Akremi 2014: 277).

#### **4.1.5. Korpus**

Angesichts der kleinen Gruppengröße und der Überschaubarkeit der protokollierten Aussagen der Studierenden musste das Datenmaterial nicht weiter bereinigt, sondern konnte zur Gänze aufbereitet und analysiert werden. Das reduzierte Textmaterial kam insofern zustande, indem während der Erhebung nur die Äußerungen, die sich konkret auf die Impulsfrage *Was sind eurer Meinung nach die Gründe für eure Sprechschwierigkeiten auf Deutsch?* bezogen, protokolliert wurden. Das Korpus der Gruppendiskussion bestand aus 18 protokollierten und ins Deutsche übertragenen Äußerungen von Studierenden, die während der Gruppendiskussion als Antwort auf die Impulsfrage getätigt wurden.<sup>19</sup>

#### **4.2. Datenaufbereitung**

Für die Datenaufbereitung wurden die handschriftlich protokollierten Aussagen zunächst in ein Textdokument übertragen und danach vom türkischen Original ins Deutsche übersetzt. Ein zweites Textdokument mit einer Tabelle mit den drei Spalten *Paraphrasierung*, *Generalisierung* und *Reduktion* diente der Vorbereitung der späteren Datenanalyse (vgl. Mayring 2015).

#### **4.3. Datenauswertung**

Für qualitativ erhobenes Datenmaterial bieten sich mehrere Auswertungsverfahren an. Das Korpus der Gruppendiskussion lag in tabellarischer Form in einem Microsoft Word – Textdokument vor. Hauptziel der Analyse dieser Äußerungen war nun, die von den Studierenden vermuteten Gründe für ihre Schwierigkeiten beim Sprechen auf Deutsch in sinnvolle, nachvollziehbare Kategorien zusammenzufassen. Für diese Reduktion der Gesamtdaten auf die relevanten Aussagen war das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015) das passende Instrument. Die Anfänge der Inhaltsanalyse sind in den USA in

---

<sup>19</sup> Das vollständige Protokoll dieser Datenerhebung ist im Anhang nachzulesen (siehe A.1.).

den 1920er-Jahren zu finden, wo für die systematische Analyse sehr umfangreichen Datenmaterials (Inhalte von den Massenmedien wie Radio oder Zeitungen) zunächst quantitative Verfahren entwickelt wurden (vgl. Merten/Ruhrmann 1982, zit. nach Mayring 1995: 209). Ein Beispiel hierfür ist die Häufigkeitsanalyse, bei der beispielsweise bestimmte Textbestandteile in Zeitungsartikeln aufgefunden und gezählt wurden. Kritik an dieser Methode wurde damals laut, da der Anspruch an Systematik und Überprüfbarkeit nicht vollständig eingelöst, der Textkontext nicht berücksichtigt und latente Inhalte vernachlässigt wurden. Zudem galt die Methode als linguistisch zu wenig fundiert (vgl. Mayring 1995: 209). Es kam zu Reaktionen auf diese Kritik und zur Weiterentwicklung der Methode, bis Mayring schließlich 1982 im Rahmen eines Forschungsprojektes ein Modell entwickelte, das die Grundidee der qualitativen Inhaltsanalyse beibehielt, allerdings auf vorschnelle Quantifizierungen verzichtete. Quantitative Analyseschritte waren dabei dennoch nicht völlig ausgeschlossen (vgl. ebd.: 210). Die heute angewandte Inhaltsanalyse besteht im Wesentlichen aus drei Grundformen, wobei das Material entweder reduziert und zusammengefasst (*Zusammenfassung*), zusätzliches Material an fragliche Textstellen herangetragen (*Explikation*) oder bestimmte Aspekte aus den Daten herausgefiltert werden (*Strukturierung*) (vgl. Mayring 2015: 67).

Für die Auswertung der Gruppendiskussion war die QZI am geeignetsten, da sich diese Interpretationsart immer dann anbietet, „[...] wenn man nur an der inhaltlichen Ebene des Materials interessiert ist und eine Komprimierung zu einem überschaubaren Kurztext benötigt.“ (Mayring 1995: 212). Eben dies trifft auf den ersten Teil der Vorstudie zu, von Bedeutung war für die Datenanalyse ausschließlich der Text und sein Inhalt. Neben der Definition eines Analyseziels sind die Bestimmung des Ausgangsmaterials sowie die Entstehungssituation und die formalen Charakteristika des Textes ebenso relevant (vgl. ebd.: 210). Diese Parameter wurden in den voranstehenden Unterkapiteln durch die detaillierte Darstellung der Erhebungssituation bereits dargelegt. Das Erstellen von Kategorien aus dem Textkorpus ist bei der QI ein ganz zentraler Analyseschritt. Mayring unterscheidet im Wesentlichen zwei Möglichkeiten, wie das Kategoriensystem für die Analyse gebildet werden kann: Eine *deduktive Kategoriendefinition* bestimmt die Kategorien vorab, indem sie aus der Theorie oder dem bisherigen Forschungsstand abgeleitet wurden. Anschließend wird das zu analysierende Textmaterial nach Textstellen, die unter die Kategorien fallen, untersucht. Die zweite Möglichkeit, ein Kategoriensystem herzustellen, ist die *induktive Kategoriendefinition*. Bei dieser Variante werden die Kategorien nicht im Vorfeld bestimmt, sondern im Zuge eines Reduktionsprozesses direkt aus dem Textkorpus abgeleitet (vgl. Mayring 2015: 85). Dabei wird nach einer „möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des

Forschers“ (ebd.: 86) gestrebt. Die induktive Kategoriendefinition war in diesem Sinne auch für meine Studie die geeignetere, da sie die größtmögliche Offenheit den Einschätzungen der Studierenden gegenüber erlaubte. Bei einer deduktiven Kategoriendefinition wäre die Gefahr von Fehlannahmen durch meine Beobachtungen aus der Unterrichtspraxis in Erzurum zu groß gewesen. Ein weiterer Schritt, der für die Inhaltsanalyse im Vorfeld getätigt werden muss, ist die Definition der Analyseeinheiten. Die Auswertungsmethode unterscheidet hier drei verschiedene Einheiten: Die *Kodiereinheit* legt den kleinsten Textbestandteil fest, der ausgewertet werden darf, die *Kontexteinheit* bestimmt die Informationen, die für die Kodierung herangezogen werden dürfen und die *Auswertungseinheit* definiert die Größe des Materials, dem ein Kategoriensystem gegenübergestellt werden darf (vgl. Mayring/Fenzl 2014: 546). Die Analyseeinheiten für die Auswertung des Gruppengesprächs wurden wie folgt festgelegt:

- *Kodiereinheit* waren alle bedeutungstragenden Phrasen der 18 protokollierten Äußerungen,
- *Kontexteinheit* eine Äußerung (Grundgesamtheit = 18 Äußerungen) und
- *Auswertungseinheit* das Protokoll der Gruppendiskussion vom 20. Juli 2016.

Mehrfachzuordnungen einer Kontexteinheit zu mehreren Kategorien waren in meiner Datenauswertung möglich.

Der nächste Analyseschritt ist von den Interpretationsregeln, den sogenannten *Z-Regeln*, die das Material reduzieren, bestimmt. Dabei geht es um vier Analyseschritte<sup>20</sup>, die nacheinander durchgeführt werden: die Paraphrasierung (Z1), die Generalisierung auf ein Abstraktionsniveau (Z2), die erste (Z3) und die zweite Reduktion (Z4)<sup>21</sup>. Der Kritik aus dem Fachbereich Soziologie, die der QI vorwirft, mit theoretisch zu wenig begründeten Vorgehensweisen zu hantieren (vgl. ebd.: 548), hält Mayring entgegen, dass „[...] die grundlegenden Vorgänge der qualitativen Inhaltsanalyse an empirisch-psychologischen Studien zur Alltagsverarbeitung von Text anknüpfen“ (ebd.). Die Z-Regeln der Zusammenfassung und Paraphrasierung sind demnach nicht willkürlich gewählt, sondern greifen auf empirisch untersuchte „Alltagsprozesse des Textverstehens und Textverarbeitens“ (ebd.: 549) zurück.

Aufgrund des begrenzten Textmaterials der Gruppendiskussion war eine einzige Reduktionsphase mit den Operationen *Paraphrasieren*, *Generalisieren* und *Reduzieren* für meine Datenauswertung ausreichend. Die vollständige Kategorienbildung mit einer Übersicht aller

---

<sup>20</sup> Im Anhang (siehe A.2.) ist eine Grafik des Ablaufmodells zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring zu finden.

<sup>21</sup> Mayring legt in seinem Werk *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (2015) ein Demonstrationsbeispiel vor, an dem er das Durchführen der Reduktion anschaulich demonstriert (vgl. Mayring 2015: 72ff).

Äußerungen, Paraphrasen, Generalisierungen und Reduktionen befindet sich im Anhang dieser Arbeit (siehe A.3.). Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit werden im Folgenden prototypische und problematische Auswertungsbeispiele diskutiert.

#### 4.3.1. Prototypisches Auswertungsbeispiel

Die dritte Äußerung aus dem Protokoll der Gruppendiskussion war folgende: „*Im Unterricht gibt es keinen Platz fürs Sprechen.*“ (Protokoll 2016: o. S.) Bei der Paraphrasierung wurden wenig inhaltstragende Textbestandteile gestrichen („gibt es“) und der Text auf eine einheitliche Sprachebene und eine grammatikalische Kurzform gebracht (vgl. Mayring 2015: 72). Ergebnis dieses ersten Analyseschrittes war die Paraphrase *keine Möglichkeit, im Unterricht zu sprechen*. Der nächste Analyseschritt der Generalisierung brachte die Textstelle auf die erwünschte Abstraktionsebene (vgl. ebd.), was für das konkrete Beispiel die generalisierte Aussage *Im Unterricht wird nicht gesprochen* bedeutete. Der erste Durchgang der Reduktion, der nach der Generalisierung ein höheres Abstraktionsniveau anstrebt, führte dazu, dass die Passivkonstruktion gestrichen und der Satz wieder auf eine Kurzform der relevanten bedeutungstragenden Elemente gebracht wurde. Das Ergebnis der Reduktion war somit die Kategorie K3<sup>22</sup> namens *keine Sprechaktivitäten im Unterricht*. Untenstehend ist die Reduktion dieses Textteils tabellarisch dargestellt:

| Text                                                     | Paraphrase                                   | Generalisierung                     | Reduktion                                       |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <i>Im Unterricht gibt es keinen Platz fürs Sprechen.</i> | keine Möglichkeit, im Unterricht zu sprechen | im Unterricht wird nicht gesprochen | <b>K3 keine Sprechaktivitäten im Unterricht</b> |

Tabelle 1: Prototypisches Auswertungsbeispiel 1 (Vorstudie, Gruppendiskussion)

Ein weiteres Auswertungsbeispiel wird kurz skizziert, um zu zeigen, wie sich zwei Paraphrasen im Zuge der Zusammenfassung zu einer Kategorie bündeln lassen. Unten wird die Reduktion einer weiteren Äußerung aus dem Protokoll – *Wir verstehen, aber wir sprechen nicht.* – gezeigt:

| Text                                           | Paraphrase                         | Generalisierung         | Reduktion                                                                  |
|------------------------------------------------|------------------------------------|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| <i>Wir verstehen, aber wir sprechen nicht.</i> | nur rezeptiv sind die TN kompetent | nur rezeptive Kompetenz | <b>K3 Erweiterung: - nur rezeptive Fertigkeiten werden gefördert → K3‘</b> |

Tabelle 2: Prototypisches Auswertungsbeispiel 2 (Vorstudie, Gruppendiskussion)

Beide Aussagen beziehen sich auf den Unterrichtskontext, was aus dem Gesprächsverlauf ersichtlich war, aber nicht extra protokolliert wurde. An dieser Stelle wird die inhaltliche Ähn-

<sup>22</sup> Die Kategorie wurde deshalb mit K3 bezeichnet, weil die ersten beiden Äußerungen (die hier nicht aufgelistet sind) bereits zu den beiden ersten Kategorien führten.

lichkeit der zwei reduzierten Aussagen sichtbar; beim ersten Beispiel steht das Nichtvorhandensein von Sprechaktivitäten, beim zweiten der Fokus auf die Förderung rein rezeptiver Fertigkeiten im Mittelpunkt. In anderen Worten werden laut der Probandinnen im Unterricht nicht die produktive mündliche Fertigkeit, sondern ausschließlich die rezeptiven Fertigkeiten vermittelt. Beide Aussagen stehen somit in einem engen Zusammenhang. Aus diesem Grund wurde bei einer zweiten Reduktion darauf verzichtet, aus der zweiten reduzierten Aussage eine neue Kategorie zu erstellen, sondern lediglich die bereits vorhandene Kategorie K3 erweitert. Daraus ergibt sich der aktualisierte Kategorienbegriff *K3 'Fokus auf rezeptive Fertigkeiten im Unterricht (keine Sprechaktivitäten)*. In diesem Sinne kam es zu der von Mayring geforderten Bündelung von „Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase“ (Mayring 2015: 72).

#### 4.3.2. Problematische Auswertungsbeispiele

Bei der Auswertung waren nicht nur problemlos zu reduzierende Textstellen vorhanden, sondern auch problematischere, von denen ich in diesem Unterkapitel einige skizzieren möchte. Angst war ein immer wieder thematisierter Grund für die Sprechhemmungen unter den Studierenden. Auch bei der Gruppendiskussion wurde diese Emotion mehrmals genannt, insbesondere die Angst, Fehler (im Sinne von Normverstößen gegen die Sprachrichtigkeit) zu machen. So wurden bei der Diskussion beispielsweise folgende Äußerungen protokolliert: (1) „Die Professoren erwarten grammatikalische Richtigkeit“, (2) „Wir haben Angst, Fehler zu machen. Der Professor reagiert dann negativ.“ oder (3) „Die Professoren könnten genervt sein, wenn ich Fehler mache.“ (Protokoll 2016: o. S.) Die inhaltstragenden Elemente der einzelnen Aussagen zeigen bereits bei einem ersten Lesedurchgang eine große Ähnlichkeit. Eine vorschnelle Reduktion aller drei Aussagen zu einer gemeinsamen Kategorie namens *Angst vor Fehlern* ist vielleicht auf den ersten Blick einleuchtend, gleichzeitig wird dabei die Differenziertheit des Textmaterials vernachlässigt. In dieser Auswertungsphase war der streng regelgeleitete Aufbau der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring/Fenzl 2014: 543) von Vorteil, da er die Gefahr vorschneller Schlüsse verringerte. Bei der Anwendung der Z-Regeln wurden die oben zitierten Textstellen folgendermaßen reduziert:

| Text                                                                           | Paraphrase                                       | Generalisierung                                        | Reduktion                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <i>Die Professoren erwarten grammatikalische Richtigkeit.</i>                  | LP erwarten fehlerlose Äußerungen der TN         | Sprachrichtigkeit wird erwartet                        | <b>K5 keine Fehlertoleranz der LP</b>                     |
| <i>Wir haben Angst, Fehler zu machen. Der Professor reagiert dann negativ.</i> | Angst vor Fehlern, und negativer Reaktion der LP | Angst vor Fehlern, Angst vor negativer Reaktion der LP | <b>K8 Angst vor Fehlern und negativer Reaktion der LP</b> |

|                                                              |                                                 |                                                 |           |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------|
| Die Professoren könnten genervt sein, wenn ich Fehler mache. | Angst vor negativer Reaktion der LP bei Fehlern | Angst vor Fehlern und negativer Reaktion der LP | <b>K8</b> |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------|

Tabelle 3: Problematische Auswertungsbeispiele (Vorstudie, Gruppendiskussion)

Es handelt sich bei den drei Beispielaussagen also nicht unbedingt um eine generalisierbare Angst der Studierenden vor Fehlern, sondern um präzise formulierte Gründe, die zu dieser Angst führen. Einerseits beschreibt die Kategorie K5, in die zwei der Textbeispiele zugeordnet wurden, das Verhalten der LP aus der Perspektive der Studierenden: Die Lehrkräfte zeigen im Sprachkurs kein Verständnis für die Fehler der TN, sondern erwarten korrekte Äußerungen. Die entstandene Kategorie heißt somit *keine Fehlertoleranz der Lehrpersonen*. Die beiden anderen Aussagen sind zwar in ihrem Inhalt sehr ähnlich, doch kommt ein neuer Aspekt – die Befürchtung vor einer negativen Reaktion der Lehrperson – hinzu. In diesem Fall wäre eine gemeinsame Kategorie für alle drei Aussagen auch denkbar gewesen. Um den Unterschied zwischen der tatsächlichen Wahrnehmung der Probandinnen – sie nehmen ihre Lehrpersonen als fehlerintolerant war – und der Befürchtung vor antizipierten negativen Reaktionen der Lehrenden dennoch zu berücksichtigen, fiel die Entscheidung letztlich auf zwei separate Kategorien. Dieses Auswertungsbeispiel zeigt, dass die Aussagen der einzelnen Auswertungseinheiten sehr nahe beieinanderliegen können. In meinem Fall waren die Analyseergebnisse vor allem für die spätere konzeptionelle Arbeit wichtig, insofern war es sinnvoll, die Kategorien so ausdifferenziert wie notwendig zu belassen und das Abstraktionsniveau nicht zu weit hinaufzusetzen. Im Falle eines anderen Analyseziels könnte diese Entscheidung natürlich anders ausfallen.

#### 4.3.3. Auswertungsergebnisse

Durch die QZI entstanden letztlich aus den 18 protokollierten Statements der Gruppendiskussion folgende acht Kategorien:

- K1 Schamgefühl
- K2 negative Erfahrungen mit den LP durch z. B.
  - ⇒ zu hohe Erwartungen<sup>23</sup>
  - ⇒ Geringschätzung der Studierenden
  - ⇒ zu wenig Druck von den LP
- K3 starker Fokus auf rezeptive Fertigkeiten im Unterricht, insbesondere
  - ⇒ keine Sprechaktivitäten
  - ⇒ keine Vermittlung von Alltagssprache

<sup>23</sup> Die eingerückten und mit einem Pfeil versehenen Aufzählungen sind nicht als Unterkategorien zu K<sub>x</sub>, sondern als Beispiele bzw. Belege für die jeweilige Kategorie zu verstehen.

- K4 mangelnde Sprachkompetenz der Lernenden,  
⇒ z. B. kein ausreichend großer Wortschatz
- K5 keine Fehlertoleranz der LP
- K6 Übersetzen im Kopf (Türkisch-Deutsch)
- K7 starkes Bemühen um grammatikalische Richtigkeit
- K8 Angst vor Fehlern und einer daraus resultierenden negativen Reaktion der LP

Diese Kategorien lassen einige thematische Schwerpunkte erkennen, die zum Abschluss dieses Kapitels zusammengefasst werden.

### **Verhalten der Lehrpersonen**

Die Studierenden nehmen bei ihren Lehrpersonen eine Intoleranz Fehlern gegenüber wahr. Aus diesem Grund antizipieren sie schon, bevor sie Äußerungen tätigen, die möglichen negativen Reaktionen der Lehrenden (im Falle von auftretenden Fehlern). Ihrer Ansicht nach haben die Lehrenden entweder zu hohe Erwartungen an die Lernenden oder sie üben zu wenig Leistungsdruck auf sie aus. In der Gruppendiskussion wurde das Verhalten der LP insgesamt als wenig wertschätzend eingestuft.

### **Unterrichtsschwerpunkte**

Der Unterricht ist stark auf die Vermittlung und Förderung der rezeptiven Fertigkeiten konzentriert. Die Studierenden fühlen sich beim Hören und Lesen sicher, die produktive mündliche Fertigkeit hingegen wird im Kurs vernachlässigt.

### **Sprachstand und Lernstrategien**

Manche Lernenden begründen ihre Sprechschwierigkeiten mit ihren mangelhaften Sprachkenntnissen wie z. B. einem nicht ausreichend großen Wortschatz. Außerdem verfügen sie über wenige Strategien beim Sprechen und übersetzen gedanklich die intendierte Äußerung von Türkisch auf Deutsch, bevor sie sie tatsächlich tätigen.

### **Eigene Erwartungen der Lernenden**

Die Lernenden erwarten – wahrscheinlich angeregt durch die starke Betonung von Sprachrichtigkeit durch die Lehrenden – von sich selbst korrekte Äußerungen und wollen keine Fehler machen. Das Schamgefühl beim Sprechen, das thematisiert wurde, könnte eine Konsequenz aus diesen hohen und nicht erfüllbaren Ansprüchen sein.

Diese von den Studierenden wahrgenommenen Gründe für die Sprechschwierigkeiten lieferten bereits erste Indizien, auf welche Bereiche bei der Unterrichtsplanung besonderen Wert gelegt

werden sollte. Der konzeptionellen Arbeit steht allerdings noch der zweite Teil der Bedürfnisanalyse voran, der im folgenden Kapitel erläutert wird. Am Ende des nächsten Kapitels werden die Ergebnisse beider Datenerhebungen miteinander verglichen und auffallende Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutiert.

## **5. Vorstudie 2: Bedürfnisanalyse mittels Fragebogen**

Nachdem der erste Teil der Bedürfnisanalyse durch die Datenerhebung mittels Gruppendiskussion abgeschlossen war, wurde für den zweiten Teil eine schriftliche Befragung unter Studierenden durchgeführt. Das nun folgende Kapitel zeichnet nicht nur den Verlauf dieser zweiten Erhebung ausführlich nach, sondern beschreibt anschließend auch die Datenaufbereitung und -auswertung. Am Ende dieses Kapitels werden die Ergebnisse beider Bedürfnisanalysen (Gruppendiskussion und Fragebogen) zusammengeführt und miteinander verglichen, bevor die Untersuchung *Sprechmut* in ihre konzeptionelle Phase übertritt.

### **5.1. Datenerhebung**

Die zweite Erhebung der Vorstudie verfolgte zwei Ziele – weitere mögliche Gründe für die Sprechschwierigkeiten der Studierenden zu erfahren und die Relevanz des Forschungsvorhabens abzusichern. Bei letzterem ging es darum, in diesem Sample herauszufinden, ob sich die Studierenden tatsächlich unsicher beim Sprechen fühlen und welche Bedeutung die mündliche Fertigkeit für sie hat.

#### **5.1.1. Kontext**

Die Entscheidung für ein weiteres Erhebungsinstrument innerhalb der Vorstudie unter den Studierenden liegt in den Ideen der Methoden-Triangulation begründet. Denzin (1970) betont, dass alle Methoden ihre Stärken wie auch ihre Schwächen haben. Forschungsprojekte sind nie statisch, sondern dynamisch und verlangen von dem\_der Forschenden Flexibilität und die permanente Reflexion und Evaluation des eigenen Forschungsdesigns (vgl. Denzin 1970: 308ff, zit. nach Flick 2011: 15f). So wurde auch in meiner Studie *Sprechmut* die erste mündliche Datenerhebung (Gruppendiskussion) um eine schriftliche Befragung ergänzt, um für eine Multiperspektivität des Datenmaterials zu sorgen. Mit dem Fragebogen hatten die Studierenden die Möglichkeit, ihre Einschätzungen anonym und schriftlich zu artikulieren.

#### **5.1.2. Proband\_innen**

Die Proband\_innen, die an der schriftlichen Befragung teilnahmen, wurden nach ähnlichen Kriterien ausgewählt wie die Teilnehmer\_innen der Gruppendiskussion. Ihre Gemeinsamkeit war, dass alle zum Zeitpunkt der Befragung ein Germanistikstudium an der ATÜ aktiv betrieben oder kürzlich abgeschlossen hatten. Letzteres traf nur auf zwei Personen zu: Eine Probandin hatte den Bachelor absolviert und mit dem Masterstudium begonnen, das sie aber nicht aktiv weiterführte. Ein weiterer Student hatte im Juli 2016 seine Master-Abschlussprüfung an der Germanistik. Diese Durchlässigkeit bei der Auswahl der Proband\_innen konnte insofern gewährt werden, als beim Fragebogen vor allem die Gründe für die Sprechschwierigkeiten eruiert

werden sollten und es für diese Fragestellung keinen Unterschied machte, ob ein\_e Proband\_in zum Zeitpunkt der Befragung wirklich aktiv Lehrveranstaltungen besuchte oder nicht. In jedem Fall kannten auch diejenigen Studierenden, die ihr Studium bereits absolviert hatten oder ihm nicht aktiv nachgingen, das System an der Germanistik Erzurum gut und hatten eine Meinung zu den möglichen Gründen für die Unsicherheit beim Sprechen auf Deutsch. Die Forschungsteilnehmer\_innen befanden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung in unterschiedlichen Studienjahren, was im Fragebogen teilweise erfasst wurde (siehe 5.1.3.). Abgesehen von ihrem Studium gab es keine weiteren relevanten Kriterien für die Auswahl der Proband\_innen. Der Fragebogen, der im folgenden Unterkapitel genau erläutert wird, wurde von 25 Personen ausgefüllt. Der Feldzugang erfolgte auf drei verschiedenen Wegen:

### **Sommerschule an der Germanistik Erzurum**

Während der lehrveranstaltungsfreien Zeit im Sommer finden an der Deutschabteilung bei genügend Anmeldungen zusätzliche Seminare für die Studierenden statt. Diese werden insbesondere von Lernenden besucht, die während des Semesters die Abschlussprüfung einer Lehrveranstaltung nicht bestanden hatten oder grundsätzlich wegen mangelnden Lernerfolgs ein Semester wiederholen mussten. Nach Einverständnis der verantwortlichen Professorin des Sommerschulseminars „Grammatik“ wurde der Fragebogen in meinem Beisein während ihres Unterrichts ausgeteilt und von den anwesenden Studierenden ausgefüllt.

### **Konversationsstunden im Sommer in Erzurum**

Um die Motivation, an der Befragung teilzunehmen, zu erhöhen, wurde als *Incentive* – d. h. als Teilnahmeanreiz (vgl. Hlawatsch/Krickl 2014: 310) – den sich in Erzurum befindenden Studierenden ein Deutsch-Konversationskurs angeboten. Eine Gruppe von 5–8 Studentinnen, von denen mehrere auch an der Gruppendiskussion teilnahmen, nahm an diesem Angebot freiwillig teil, die Konversationsstunden fanden im Juli und August 2016 über einen Zeitraum von fünf Wochen hinweg vier Mal in einem außeruniversitären Rahmen statt. Für die Studierenden war dies eine willkommene Gelegenheit, Sprechpraxis zu bekommen und für die Planung meiner Unterrichtskonzepte fungierten diese Treffen als eine Art Pre-Test, bei dem einige Methoden bereits auf ihre Anwendbarkeit und Akzeptanz unter den Studierenden getestet werden konnten. Beim ersten Treffen wurden die TN gebeten, den Fragebogen der Bedürfnisanalyse auszufüllen.

### **Persönliche Bekanntschaft**

Einige mir persönlich bekannte Studierende oder Absolvent\_innen der Germanistik waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht in Erzurum, sondern unterrichteten bereits oder arbeiteten

an ihren Abschlussarbeiten. Ihnen ließ ich den Fragebogen per E-Mail bzw. Social Media zukommen. Manche schickten ihn als Foto mit den Antworten via Facebook an mich zurück, andere bearbeiteten direkt das PDF-Dokument und schickten es mir per E-Mail.

Der Feldzugang verlief auf diese Weise problemlos, der Rücklauf der Fragebögen fand von Mitte Juli bis Mitte September 2016 statt.

### **5.1.3. Erhebungsinstrument**

Befragungen an sich sind Möglichkeiten der Datenerhebung, bei denen man mit relativ wenig Aufwand zu Ergebnissen kommt (vgl. Albert/Marx 2010: 59). Sie sind immer dann anwendbar, wenn man davon ausgehen kann, „[...] dass das Verhalten, über das man forscht, von den Befragten so wahrgenommen wird, wie es tatsächlich stattfindet“ (ebd.). In der vorliegenden Vorstudie war eine schriftliche standardisierte Befragung günstig, da die persönlichen Einschätzungen der Studierenden eruiert werden sollten und davon ausgegangen werden konnte, dass sie diese bei der Erhebung wahrheitsgetreu angeben. Nicht zu vernachlässigen sind allerdings „Interviewer\_innen-Effekte“ als Nachteile von Befragungen: Auch ein Fragebogen oder ein Interview ist eine Art von Kommunikation, in der die beteiligten Personen – Interviewer\_in und Befragte\_r – Erwartungen haben. Diese können bei einer schriftlichen Befragung aber weitgehend reduziert werden, da alle Befragten dieselben Fragen erhalten und sie nicht durch die Reaktionen der interviewenden Person beeinflusst werden (vgl. ebd.: 59ff). Indem auch alle Teilnehmer\_innen der Gruppendiskussion den Fragebogen ausfüllten, wurde ihnen die Möglichkeit gegeben, sich schriftlich offener zu äußern als sie es vielleicht mündlich im Rahmen der Gruppendiskussion tun wollten. Ein zu beachtender Kritikpunkt an schriftlichen Befragungen kann die Unkontrollierbarkeit der Erhebung sein, die durch Abwesenheit des\_der Interviewer\_in entsteht (vgl. Bortz/Döring 2006: 252). Theoretisch könnte jemand anderer den Fragebogen beantworten oder die Befragten könnten unmotiviert sein, alle Fragen zu beantworten. Bei Verständnisschwierigkeiten gibt es zudem keine Möglichkeit für Rückfragen und es kommt u. U. zu unzulässigen Mehrfachnennungen (vgl. Reuband 2014: 649). Dieses Risiko lässt sich reduzieren, indem Untersuchungsteilnehmer\_innen in Gruppen zusammengefasst werden und die Befragung bei Anwesenheit des\_der Untersuchungsleiter\_in stattfindet (vgl. Bortz/Döring 2006: 252). Diese Erhebungssituation traf auch auf meinen Fragebogen zu: Zwei Befragungen wurden in Gruppen durchgeführt; zum einen im Rahmen des Konversationskurses, zum anderen in einer Lehrveranstaltung der Sommerschule. Dass dieser Erhebungskontext günstig gewählt war, zeigte sich an den Fragen der Studierenden, die jedes Mal auftraten, z. B. nach den möglichen Sprachen, mit denen die offenen Fragen beantwortet werden durften. Diese Unklarheit konnte sofort mit der Nennung der Sprachen Türkisch, Deutsch und

Englisch beseitigt werden. Bei einer Abwesenheit meinerseits wäre es hingegen möglicherweise zum Abbruch der Befragung gekommen. Lediglich eine geringe Anzahl von Fragebögen (< 5) wurde per E-Mail verschickt und mir zurückgesandt. Dabei wurde auf ein persönliches Anschreiben geachtet, das u. a. die zulässigen Sprachen für die Beantwortung nannte (siehe A.5.).

Überlegungen, die bei der Konstruktion eines Fragebogens gestellt werden müssen, betreffen den *Inhalt*, den *Aufbau* und die *Form (der Fragen)* – sie werden im Folgenden erläutert.

### **Inhalt**

Inhaltlich war die Untersuchung auf drei Aspekte konzentriert: Die Relevanz der Sprechfertigkeit, die (Un-)Sicherheit beim Sprechen auf Deutsch und die möglichen Gründe für diese Sprechschwierigkeiten. Um Vergleiche zwischen den verschiedenen Fertigkeiten herzustellen, wurden bei beiden Fragen „*Wie sicher fühlen Sie sich beim ... auf Deutsch?*“ und „*Wie wichtig ist es Ihnen, folgende Fertigkeit gut zu beherrschen?*“ jeweils alle fünf Fertigkeiten (inkl. Hörsehverstehen) abgefragt. Abgesehen davon gab es einige weitere Fragen, die einem gelungenen Einstieg und Abschluss der Befragung dienten. Sie werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

### **Aufbau**

Der Aufbau ist ein entscheidendes Qualitätsmerkmal eines Fragebogens. Auch wenn bei schriftlichen Paper-and-pencil-Versionen (vgl. Daase et al. 2014: 103) die Untersuchungsteilnehmer\_innen theoretisch nicht mit der ersten Frage beginnen müssen (vor allem in Abwesenheit des\_der Untersuchungsleiter\_in nicht), zeigt sich doch, dass die meisten Proband\_innen auch beim Selbstausfüllen die Fragen der Reihe nach bearbeiten. Die Sukzession ist somit auch in diesem Fall nicht vollkommen beliebig. Der Einstieg in die Befragung sollte durch einfach zu beantwortende Fragen, die themenbezogen und spannend sind und die Befragten persönlich betreffen, erfolgen. Im besten Fall sollten diese Anfangsfragen von allen Befragten beantwortet werden können (vgl. Porst 2014: 137,142). In meinem Fall fiel die Entscheidung auf eine einzige kurze Einstiegsfrage, nämlich „*Wie lange lernen Sie schon Deutsch?*“. Die Frage war offen und konnte schnell beantwortet werden. Danach folgten zwei geschlossene Fragen mit Items, nämlich „*Wie sicher fühlen Sie sich beim ... auf Deutsch?*“ und „*Wie wichtig ist es Ihnen, folgende Fertigkeiten auf Deutsch gut zu beherrschen?*“, wobei beide Fragen jeweils alle fünf Fertigkeiten abfragten. Für die (Un-)Sicherheit waren vier Antwortitems – *sehr sicher, sicher, etwas unsicher, sehr unsicher* – und für die persönliche Relevanz das Pendant dazu – *sehr wichtig, wichtig, weniger wichtig, nicht wichtig* – angegeben, wobei man sich für jeweils

eine Antwort entscheiden musste. Da ich meine Zielgruppe als eher unerfahren in der Benutzung von Fragebögen einschätzte, wurde die korrekte Beantwortung der Fragen, also, dass nur *eine* Antwort zulässig ist, durch den Hinweis „*Bitte kreuzen Sie das passende Kästchen an*“ erleichtert. Diese Hilfestellung funktionierte gut, keine einzige Person kreuzte bei einer Frage mehrere Items an. Beide Antwortskalen waren Ordinal-Skalen, umfassten also Items, die in einer relationalen Beziehung zueinanderstanden (vgl. ebd.: 73; Albert/Marx 2010: 106). Diese beiden ersten Fragen sollten den TN das Thema der Untersuchung signalisieren und ihr Interesse an der Thematik wecken (vgl. Albert/Marx 2010: 72). Beide Skalen boten jeweils vier mögliche Antworten an, was nicht ganz der Empfehlung der einschlägigen Forschungsliteratur „sieben plus/minus zwei“ (vgl. Miller 1956) entspricht. Ein Artikel von George A. Miller (1956) beschäftigt sich ausschließlich mit der von ihm als „magischen Sieben“ bezeichneten optimalen Zahl an Antwortitems (vgl. ebd.). Die Entscheidung für vier Items wurde in meiner Studie aufgrund anderer Aspekte getroffen: „Eine gerade Anzahl von Antworten zwingt die Befragten zu einer eher zustimmenden oder ablehnenden Entscheidung.“ (Franzen 2014: 706) Eine ungerade Skala hingegen enthält stets eine Mitte oder eine Kategorie namens „weiß nicht“. Studien zeigen allerdings, dass eine solche „Weiß nicht“-Kategorie meist den Anteil jener Befragten erhöht, die angeben, tatsächlich keine Meinung zu einem Thema zu haben. Dies sei aber nur teilweise echter Meinungslosigkeit geschuldet, in vielen Fällen möchten Befragte einfach nur die kognitive Anstrengung vermeiden, die für das Verstehen und das ehrliche Beantworten einer Frage notwendig ist (vgl. ebd.). Dieses Risiko schätzte ich bei meiner befragungsungewohnten Zielgruppe als recht hoch ein. Die Entscheidung gegen eine ungerade Skala wurde also bewusst getroffen, um eine Positionierung aller Befragten zu erreichen und ein aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten. Nach eingehender Konsultation der Forschungsliteratur ist jedoch die Empfehlung einer siebenstufigen Skala für Zielgruppen mit einem höheren Bildungsgrad aufgrund der höheren Reliabilität ersichtlich geworden (vgl. Weijters et al. 2010: 245). Für ein nachfolgendes Forschungsprojekt wäre die Anzahl der Antwortitems ggf. zu überdenken. Die vierte Frage der Untersuchung lautete „*Was tun Sie, um besser auf Deutsch sprechen zu können?*“. Da hier nicht abzusehen war, wie die Antworten ausfallen könnten, war diese Frage offen. Zwei Personen beantworteten diese Frage nicht, für dieses Item-Non-response-Verhalten sind mehrere Gründe denkbar: Vielleicht versuchten sie nicht aktiv, ihre Sprechfertigkeiten zu verbessern oder es war ihnen nicht klar, worauf die Frage abzielte. Da lediglich zwei Personen die Antwort verweigerten und diese Frage hauptsächlich als Überleitung zum Fokus auf die Sprechfertigkeit fungierte, ergaben sich für den weiteren Auswertungsprozess keine Nachteile. Frage 5 war die für die spätere Unterrichtsplanung bedeutendste

Frage: „Denken Sie bitte an eine oder mehrere Situationen, in denen es Ihnen schwer fiel, auf Deutsch zu sprechen. Was waren die Gründe für Ihre Sprechschwierigkeiten?“ An eine konkrete Situation zu denken, sollte den Befragten helfen, sich besser in die Frage einzufühlen und durch die assoziierte Erinnerung eine präzise Antwort formulieren zu können. Diese Fragestellung war insofern heikel, als sie persönliche Misserfolge oder unangenehme Kommunikationssituationen ins Gedächtnis rief. Aus diesem Grund fand sie ihren Platz im letzten Drittel der schriftlichen Befragung, um keinen vorzeitigen Abbruch zu provozieren (vgl. Schnell et al. 2013: 338). Die Notwendigkeit, für diese Frage keine Items vorzugeben, ergab sich aus mehreren Gründen: Die möglichen Gründe für die Sprechschwierigkeiten sollten trotz der Tendenzen, die sich aus der Analyse der Gruppendiskussion ergaben, nicht eingegrenzt werden. Es sollten also auch bisher ggf. unberücksichtigt gebliebene Einschätzungen artikuliert werden können (vgl. Pratzner 2001: o. S.) Auf diese Weise wurde ein möglichst hoher Informationsgewinn für die Studie erhofft. Außerdem war das Spektrum der möglichen Antworten für mich als Forscherin nicht (vollständig) antizipierbar, sodass vorgegebene Kategorien die Befragten in ihrer Denkrichtung lediglich eingengt hätten (vgl. Züll/Menold 2014: 714). Die Abschlussfrage des Fragebogens lautete „Welche Sprechsituationen und -themen sind für Sie besonders wichtig und interessant?“. Ziel dabei war, relevante Lernthemen sowohl für die Konversationsstunden in Erzurum als auch für die danach konzipierten Unterrichtstage zu eruieren. Die Liste, die dabei aus den Wünschen der Studierenden entstand, diente als praktisch-methodischer Leitfaden für den späteren Unterricht.

## **Form**

Die vorliegende schriftliche Befragung bestand aus drei Seiten mit insgesamt sechs Fragen, wobei die Fragen 2 und 3 jeweils 5 Unterpunkte (zu den einzelnen 5 Fertigkeiten) umfassten. Die Fragen waren teilweise offen (Frage 1, 4, 5, 6) und teilweise geschlossen (Frage 2, 3). Auf das sonst übliche Anschreiben wurde verzichtet, da durch meine Anwesenheit bei der Erhebung das Forschungsprojekt von mir selbst erläutert und Hinweise zur Beantwortung des Fragebogens gegeben wurden. Denjenigen TN, die den Fragebogen via E-Mail oder Social Media erhielten, wurde ein Anschreiben auf elektronischem Wege übermittelt.

Das Layout einer Befragung ist besonders bei schriftlichen Fragebögen, die von den TN selbst ausgefüllt werden, ein Aspekt, auf den bei der Erstellung unbedingt geachtet werden sollte. Porst (2014) betont, dass die Gestaltung des Fragebogens vor allem übersichtlich und klar sein muss und sich positiv auf die Motivation des\_der Befragten auswirken sollte (vgl. Porst 2014: 169). Diesem Anspruch wurde versucht nachzukommen, indem pro Seite nur zwei Fragen

abgedruckt waren und dadurch für die offenen Antworten genügend Platz angeboten wurde. Außerdem wurde auf eine ausreichend große Schrift und ein angenehmes Layout (mit einer bunten Kopfzeile) Wert gelegt. Das etwas unübliche Querformat des Fragebogens wurde nicht nur aus Platzgründen gewählt, sondern sollte auch das Interesse der Lernenden wecken. Alle Fragen waren auf Deutsch und Türkisch abgedruckt, um Verständnisprobleme zu vermeiden. Auch in der Forschungsliteratur zu Fragebögen findet sich der Hinweis, dass bei der Befragung von Nicht-Erstsprachler\_innen immer auch angedacht werden sollte, den Fragebogen in die L1 zu übersetzen (vgl. Daase et al. 2014: 109). Die Möglichkeit, die offenen Fragen auf Türkisch zu beantworten, stieß bei den Studierenden auf große Zustimmung, fast alle schrieben ihre Gedanken auf Türkisch nieder.

#### **5.1.4. Sampling**

Diese schriftliche Befragung der Bedürfnisanalyse wurde mit 25 Studierenden durchgeführt (n=25). Die gewonnenen Daten sind *Primär-* wie auch *Forschungsdaten*, da sie im Rahmen eines Forschungsvorhabens entstanden sind (vgl. Akremi 2014: 270f). Im Gegensatz zur Gruppendiskussion, bei der die Teilnehmer\_innen mittels Schneeballverfahren ausgewählt wurden, war das Sampling für die schriftliche Befragung gezielter. Am ehesten trifft für den hier angewandten Sampling-Prozess der *Quotenplan* zu, der auf je nach Forschungsinteresse relevante Merkmale verweist, nach denen eine bestimmte Anzahl an Studienteilnehmer\_innen gesucht wird. Das Auswahlkriterium für meine Studie war wiederum die Zugehörigkeit zur Gruppe der Germanistik-Studierenden in Erzurum (vgl. ebd.: 273). Nach einer ersten Erhebung im Rahmen des Konversationskurses war das Sample noch zu klein und wurde deshalb in einem zweiten Schritt auf die TN der Sommerschule (Lehrveranstaltung „Grammatik“) ausgeweitet. Der dritte Zugang zum Feld erfolgte auf elektronischem Weg an Studierende aus höheren Semestern. Im Hinblick auf die Studiendauer oder die Deutschkenntnisse war das Sample der 25 Personen völlig gemischt, die Zusammenstellung war nach Erfüllen der Quote weitgehend willkürlich. Grund dafür war es, im Sinne des *Streuungsprinzips* (vgl. ebd.: 274) tatsächlich unterschiedliche Studierende zu erreichen und nicht nur jene, die z. B. besonders unsicher beim Sprechen waren oder für die Verbesserung ihrer Sprechfähigkeiten bereits einen besonderen Aufwand betrieben. Gleichzeitig sollen auch die Grenzen dieses Sampling-Prozesses offengelegt werden: Die Studierenden der Sommerschule waren vor allem Lernende, die Prüfungen nicht bestanden hatten oder insgesamt zu den „schlechteren“ Student\_innen zählten. Die Teilnehmerinnen des Konversationskurses hingegen waren durchwegs sehr motivierte Student\_innen, die zum Teil trotz der Sommerferien in Erzurum blieben und nicht zu ihren Familien in

andere Städte fahren, um an den Deutschstunden teilnehmen zu können. Wenn eine noch heterogenere Studierendengruppe erreicht werden soll, müsste eine Erhebung z. B. während eines laufenden Semesters in mehreren Lehrveranstaltungen durchgeführt werden. Für den Zweck dieser Bedürfnisanalyse, bei der es ja vorrangig um einen ersten Eindruck der Selbsteinschätzung der Studierenden ging, war dieser Sampling-Prozess jedoch ausreichend.

#### **5.1.5. Korpus**

Das Korpus dieser Erhebung bestand aus den 25 beantworteten Fragebögen und existierte zur Gänze in schriftlicher Form (Paper-and-Pencil-Version). Lediglich drei Fragebögen wurden mir in elektronischer Form übermittelt, in diesen Fällen übernahm ich das Übertragen der Antworten in die Printversion selbst.

### **5.2. Datenaufbereitung**

Zunächst wurden die Fragebögen nummeriert, um während der Datenaufbereitung und -auswertung die Anonymität der Befragten zu wahren, trotzdem aber einzelne Antworten problemlos wiederfinden zu können. Anschließend wurden im Programm Microsoft Excel alle Daten der Fragebögen in eine Tabelle eingegeben und somit eine erste Datenmatrix erstellt. Als Tabellenspalten fungierten die einzelnen Fragestellungen, als Tabellenzeilen die Nummern der Fragebögen (eine Zeile umfasste den Inhalt eines kompletten Fragebogens). Microsoft Excel war in diesem Zusammenhang sehr praktikabel, da mittels Filterfunktionen einzelne Ergebnisse (z. B. alle Studierenden, die sich beim Sprechen auf Deutsch unsicher fühlten) umgehend gefunden werden konnten. Während der Datenübertragung in die Excel-Tabelle wurden auch die auf Türkisch verfassten Antworten ins Deutsche übersetzt. Die anschließende Datenbereinigung erfolgte in zwei Schritten: Zunächst musste eine vollständige Antwort und zwei Teilantworten auf die Frage nach den Gründen für die Sprechschwierigkeiten aufgrund von Unlesbarkeit der Handschrift bzw. Unverständlichkeit – es konnte kein Kontext zwischen der geschriebenen Antwort und meiner gestellten Frage hergestellt werden – aus der Analyse herausgenommen werden. Der darauffolgende Schritt der Datenbereinigung bestand darin, einige Fragen aus dem Auswertungsprozess auszuschließen: Die Frage nach der Dauer des Deutsch-erwerbs konnte aufgrund der offenen und zu vielfältigen Antworten nicht zur Auswertung herangezogen werden.<sup>24</sup> – Bei der späteren Unterrichtsevaluation wurde dieser Forschungsfehler durch die Vorgabe von Antwortitems behoben.

---

<sup>24</sup> Manche Studierende antworteten in einer Angabe von Jahren, z. B. „seit 3 Jahren“, wie lange sie schon Deutsch lernten. Andere wiederum bezogen sich auf bestimmte Schul- oder Studienjahre, z.-B. „seit der 3. Klasse Gymnasium“, „seit der Vorbereitungsklasse“, was die tatsächliche Dauer in Jahren für mich nicht mehr nachvollziehbar machte.

Die letzte Frage nach den für die Lernenden besonders relevanten Themen diente als Anregung für die Konversationsstunden und die Unterrichtskonzeption, die Themenwünsche wurden dabei einfach in einem Textdokument aufgelistet. Die Antworten auf die Frage Nr. 4 („*Was tun Sie, um besser auf Deutsch sprechen zu können?*“) wurden für eine Seminararbeit über Lernstrategien und Lernendenautonomie von DaF-Studierenden in Erzurum verwendet, aber für die vorliegende Forschung der Masterarbeit nicht ausgewertet. Nach dieser Auswahl war das Datenmaterial somit auf die Antworten von drei Fragen reduziert:

- Wie sicher fühlen Sie sich beim ...<sup>25</sup> auf Deutsch?
- Wie wichtig ist es Ihnen, folgende Fertigkeiten auf Deutsch gut zu beherrschen?
- Denken Sie bitte an eine oder mehrere Situationen, in denen es Ihnen schwer fiel, auf Deutsch zu sprechen. Was waren die Gründe für Ihre Sprechschwierigkeiten?

### **5.3. Datenauswertung**

Das Erhebungsinstrument vereinte Fragen aus dem qualitativen und dem quantitativen Forschungsparadigma, wobei der Schwerpunkt auf den offenen Fragen lag. Aufgrund dessen war auch für die Auswertung der Daten eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Analyseverfahren günstig. Für die Frage, wie sicher sich die DaF-Studierenden in den einzelnen Sprachfertigkeiten auf Deutsch fühlen und wie wichtig diese für sie sind, sollte ein Überblick über die Verteilung der Antworten erreicht werden. Dafür kam ein Verfahren der deskriptiven Statistik zum Einsatz. Der Befragungsabschnitt über die möglichen Ursachen für Sprechschwierigkeiten hingegen bot mit seinen offenen Antworten einen Informationsgewinn für meine Untersuchung. Diese Antworten sollten in ihrer gesamten Bandbreite erfasst, in Kategorien gebracht und letztlich mit den Ergebnissen der Gruppendiskussion verglichen werden. Dafür war das Verfahren der QZI nach Mayring (2015) am geeignetsten.

#### **5.3.1. Quantitative Datenauswertung**

Dieses Unterkapitel beschreibt die quantitative Auswertung für die beiden in diesem Forschungsparadigma analysierten Bereiche des Fragebogens.

#### **Selbstwahrnehmung in den einzelnen Fertigkeiten**

Bei der Frage, wie sicher sich die Studierenden bei den einzelnen Fertigkeiten Schreiben, Lesen, Sprechen, Hören/Verstehen<sup>26</sup> und Hör-Sehen<sup>27</sup> fühlen, interessierte mich vor allem die

---

<sup>25</sup> Hier wurden alle Fertigkeiten der Reihe nach abgefragt (Schreiben, Sprechen, Lesen, Verstehen, Hör-Sehen).

<sup>26</sup> Um die Verständlichkeit der Frage für die Proband\_innen zu erleichtern, wurde die Fertigkeit *Hören* im Fragebogen als *Hören/Verstehen* bezeichnet.

<sup>27</sup> Für diese weniger bekannte Sprachfertigkeit führte der Fragebogen ein Beispiel an: Filme ansehen.

Fertigkeit Sprechen. Es sollte herausgefunden werden, wie häufig Studierende angaben, sich beim Sprechen auf Deutsch unsicher zu fühlen und in welcher Relation diese Angaben zu den anderen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten stehen. Die Häufigkeitsverteilung aus dem Gebiet der beschreibenden Statistik passte insofern als Auswertungsverfahren, da sie meist dann verwendet wird, „[...] wenn es darum geht, wie oft ein bestimmtes Phänomen oder ein bestimmtes Verhalten vorkommt.“ (Albert/Marx 2010: 111) Ausgewertet wurde die Verteilung der Antwortdaten für alle fünf Fertigkeiten. Aus Platzgründen wird im Folgenden nur die Auswertung für die Fertigkeit Sprechen und – als Vergleichsfertigkeit – Schreiben abgebildet<sup>28</sup>. Der Stichprobenumfang betrug bei der Fertigkeit Sprechen 25 Personen, d. h. es kam zu keinem Item-Nonresponse-Verhalten,  $n = 25$ . Von einer Grundgesamtheit  $N$  kann in diesem Fall nicht gesprochen werden, da zur Auswertung keine Stichprobe gezogen, sondern alle beantworteten Fragebögen berücksichtigt wurden (vgl. Lederer 2014: 1). Die Häufigkeitstabelle zeigt die Verteilung der Antworten auf die Frage „Wie sicher fühlen Sie sich beim Sprechen auf Deutsch?“:

| Kategorie | Antwort        | absolute Häufigkeit ( $f_i$ ) | relative Häufigkeit (%) |
|-----------|----------------|-------------------------------|-------------------------|
| 1         | sehr sicher    | 0                             | 0                       |
| 2         | sicher         | 4                             | 16                      |
| 3         | etwas unsicher | 12                            | 48                      |
| 4         | sehr unsicher  | 9                             | 36                      |

Tabelle 4: Wie sicher fühlen Sie sich beim Sprechen auf Deutsch? (Vorstudie, Fragebogen)

Auffallend sind hier vor allem zwei Ergebnisse: (1) Die Häufigkeit in der ersten Kategorie  $f_1=0$  besagt, dass sich kein\_e einzige\_r der Befragten beim Sprechen sehr sicher fühlt. (2) Bei der Addition von  $f_3$  und  $f_4$  zeigt sich, dass sich insgesamt 21 von 25 Personen, also 84%, etwas oder sehr unsicher fühlen. Das Kreisdiagramm veranschaulicht diese Ergebnisse nochmals grafisch.

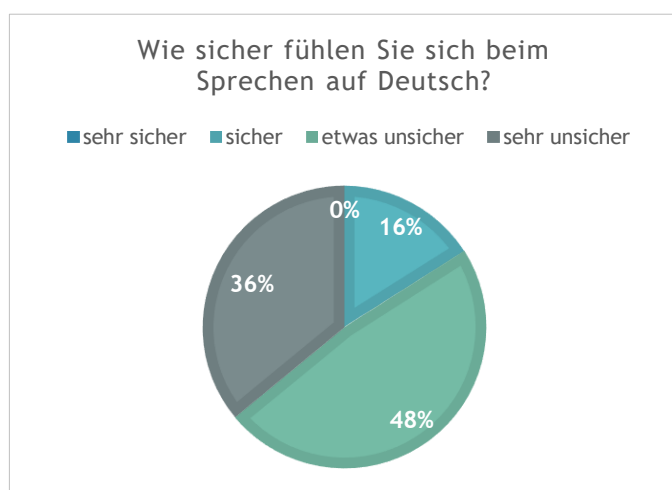


Abbildung 2: Wie sicher fühlen Sie sich beim Sprechen auf Deutsch? (Vorstudie, Fragebogen)

<sup>28</sup> Die grafische Darstellung der Häufigkeitsverteilungen für alle Fertigkeiten befindet sich im Anhang (siehe A.6.).

Als Vergleichsparameter wird die produktive, allerdings schriftliche Fertigkeit Schreiben herangezogen. Bei der Frage „*Wie sicher fühlen Sie sich beim Schreiben auf Deutsch?*“ wurden folgende Antwortitems ausgewählt:

| Kategorie | Antwort        | absolute Häufigkeit (f <sub>i</sub> ) | relative Häufigkeit (%) |
|-----------|----------------|---------------------------------------|-------------------------|
| 1         | sehr sicher    | 6                                     | 24                      |
| 2         | sicher         | 5                                     | 20                      |
| 3         | etwas unsicher | 13                                    | 52                      |
| 4         | sehr unsicher  | 1                                     | 4                       |

Tabelle 5: Wie sicher fühlen Sie sich beim Schreiben auf Deutsch? (Vorstudie, Fragebogen)

Im schriftlichen Bereich schätzen sich die Studierenden also wesentlich sicherer ein, 44% fühlen sich sicher oder sehr sicher, während es beim Sprechen nur 16% waren. Außer beim Sprechen trat die Häufigkeit der Kategorie 1 („sehr sicher“) von  $f_1 = 0$  auch bei der Fertigkeit Hör-Sehen auf, bei allen anderen Fertigkeiten gab es immer mehrere Personen, die sich sehr sicher fühlten.

Um in einem Vergleich aller Fertigkeiten dem Datenmaterial entnehmen zu können, in welchem Bereich die größten Unsicherheiten herrschen, bietet sich ein Balkendiagramm mit einer absoluten Häufigkeitsverteilung an. Das Diagramm zeigt, wie oft bei der Frage *Wie sicher fühlen Sie sich beim ... auf Deutsch?* bei den einzelnen Fertigkeiten *sehr unsicher* oder *unsicher* als Antwort angegeben wurde. Sprechen ist abermals diejenige Fertigkeit, bei der sich die meisten Personen (21) (sehr/etwas) unsicher fühlen, knapp gefolgt vom Hör-Sehen (18 Nennungen). Beim Hören hingegen gibt es die wenigsten Nennungen von Unsicherheit.

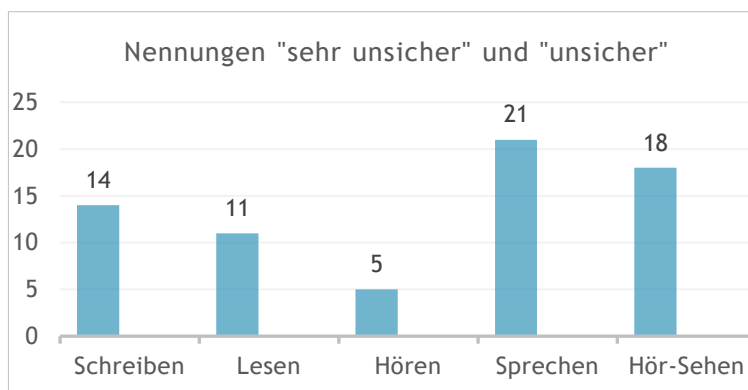


Abbildung 3: Summe der Nennungen "sehr unsicher" und "etwas unsicher" (Vorstudie, Fragebogen)

### Relevanz der einzelnen Sprachfertigkeiten

Die Frage „*Wie wichtig ist es Ihnen, folgende Fertigkeiten auf Deutsch gut zu beherrschen?*“ hatte zum Ziel, die Relevanz der einzelnen Sprachfertigkeiten bei den Studierenden zu ermitteln. Auf diese Weise wurde festgestellt, ob die besondere Förderung der Fertigkeit Sprechen

tatsächlich auch den Bedürfnissen der Lernenden entsprach. Je nach Auswertungsergebnis konnten zu diesem Zeitpunkt im Forschungsprozess die später konzipierten Unterrichtstage noch abgeändert werden. Dieser Anspruch an permanente Evaluation und Reflexion des Forschungsprojekts wurde vor allem von meinem Wunsch, eine tatsächlich für die Zielgruppe relevante Studie durchzuführen, getragen. Dieses Forschungsverhalten erwartet auch Denzin, wenn er über methodologische Triangulation spricht:

Researchers must be flexible in the evaluation of their methods. Every action in the field provides new definitions, suggests new strategies, and leads to continuous modification of initial research designs. (Denzin 1970: 308–310, zit. nach Flick 2011: 16)

In der Auswertung der Frage nach der Bedeutung einer guten Kompetenz in den unterschiedlichen Fertigkeiten, zeigt sich, dass mehrere Studierende keine Prioritäten setzten, sondern alle Fertigkeiten gleichermaßen mit „sehr wichtig“ bewerteten. Dieses Phänomen lässt mögliche Rückschlüsse auf die soziale Erwünschtheit („*Social-Desirability-Response-Set*“) zu, durch welche der Forschenden gegenüber keiner Sprachfertigkeit eine Bedeutung abgesprochen werden wollte (vgl. Bortz/Döring 2006: 232f; Schnell et al. 2013: 347). Diese möglicherweise verfälschten Antworten der Proband\_innen beeinflussen die Auswertung dennoch nur in einem geringen Ausmaß, da das Ziel der Analyse dieser Frage lediglich ein Überblick über die Relevanz der Fertigkeiten war. Auch wenn aufgrund der wenig differenzierten Antworten keine großen Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachfertigkeiten manifest wurden, zeigt das Balkendiagramm mit der Gegenüberstellung aller Fertigkeiten dennoch, dass die Fertigkeit Sprechen am öftesten (20mal) als „sehr wichtig“ bezeichnet wurde. Die Sprechfertigkeit ist also für die Lernenden tatsächlich von höchster Relevanz:<sup>29</sup>

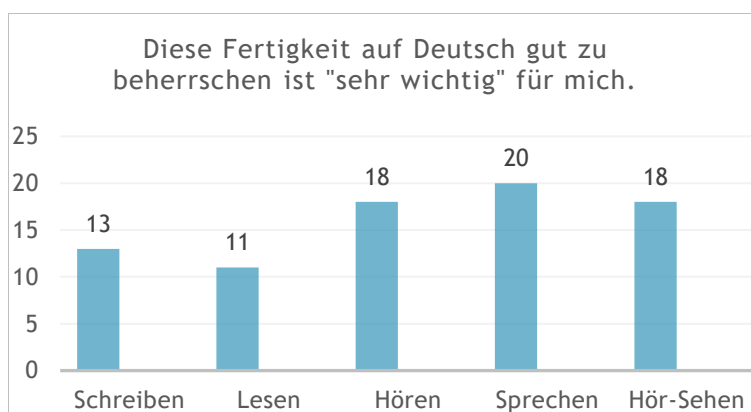


Abbildung 4: Relevanz guter Kompetenz in den einzelnen Fertigkeiten? (Vorstudie, Fragebogen)

<sup>29</sup> Die Standardabweichung, den Median oder das arithmetische Mittel zu berechnen, was bei quantitativen Auswertungsverfahren oft gemacht wird, war für meinen Fragebogen nicht notwendig. Die tabellarische und grafische Häufigkeitsverteilung zeigt bereits die Selbsteinschätzung der Studierenden bei den unterschiedlichen Sprachfertigkeiten.

Die Auswertung mittels quantitativer Häufigkeitsverteilung zeigt also, dass sich die befragten Studierenden beim Sprechen im Vergleich zu den anderen Sprachfertigkeiten deutlich unsicherer fühlen. Außerdem ist für sie die produktive mündliche Fertigkeit besonders wichtig, wenn auch dem Hören und Hör-Sehen eine fast gleichwertige Rolle zugesprochen wird. Die Sprechfertigkeit in den Mittelpunkt meiner empirischen Untersuchung zu stellen ist nach dieser Auswertung in jedem Fall gerechtfertigt und kann für die Unterrichtsplanung beibehalten werden.

### 5.3.2. Qualitative Datenauswertung

Die von den Lernenden wahrgenommenen Gründe für ihre Sprechschwierigkeiten wurden im Fragebogen durch die Frage „*Denken Sie bitte an eine oder mehrere Situationen, in denen es Ihnen schwer fiel, auf Deutsch zu sprechen. Was waren die Gründe für Ihre Sprechschwierigkeiten?*“ erfasst. Von 25 Studierenden beantworteten nur zwei Personen diese offene Frage nicht. Dieses Resultat könnte auf die Relevanz dieser Frage für die Studierenden und ihren zu diesem Thema bereits durchlaufenen Reflexionsprozess hinweisen. Die Auswertungsmethode wechselt für diese Fragestellung von einer quantitativen zu einer qualitativen. Wie bereits bei der ersten Auswertung der Aussagen der Gruppendiskussion kommt die QZI nach Mayring zum Einsatz, um aus einem Abbild des gesamten Datenmaterials wieder ein Kategoriensystem zu entwickeln (vgl. Mayring 2015: 61,68). Kodiereinheiten sind klare bedeutungstragende Elemente im Text, Kontexteinheit ist die gesamte Antwort für die Frage 5 einer befragten Person und Auswertungseinheit ist das ganze Material, also die Antworten der 25 Befragten, wobei zwei Personen diese Frage nicht beantworteten und die Antwort einer weiteren Person aufgrund von Unverständlichkeit<sup>30</sup> nicht verwendbar war. Für die Analyse konnten also 22 Antworten verwendet werden. Die Kategorienbildung erfolgte wiederum durch die Operationen der Z-Regeln *Paraphrasierung*, *Generalisierung* und *Reduktion* (vgl. ebd.: 72) und führte nach der ersten Zusammenfassung zu folgenden 13 Kategorien<sup>31</sup>:

- K1<sup>b</sup>: Abwesenheit vom Unterricht<sup>32</sup>
- K2<sup>b</sup>: Aufregung, Unsicherheit, Scham
- K3<sup>b</sup>: Geringe Sprachkompetenz, z. B.
  - ⇒ geringe Satzbaukompetenz
  - ⇒ Gedanken können nicht artikuliert werden
  - ⇒ ungenügende Grammatikkenntnisse

---

<sup>30</sup> Dabei handelte es sich nicht um eine sprachliche, sondern um eine inhaltliche Unverständlichkeit. Weder die zur Rate gezogene Türkisch-L1-Sprecherin noch ich konnten die Bedeutung aus der betreffenden Antwort herauslesen.

<sup>31</sup> Die detaillierte Darstellung der Kategorienbildung mittels Z-Regeln befindet sich im Anhang dieser Arbeit (siehe A.7.).

<sup>32</sup> Um diese Kategorien von jenen der Gruppendiskussion unterscheiden zu können, werden die Kategorien der schriftlichen Befragung zusätzlich mit einem hochgestellten b für „Befragung“ versehen.

- ⇒ kein ausreichend großer Wortschatz
- K4<sup>b</sup>: Kulturelle Unterschiede zwischen Deutschen<sup>33</sup> und Türk\_innen
- K5<sup>b</sup>: eigener Anspruch an Sprachrichtigkeit führt zu verlangsamtem Sprechtempo
- K6<sup>b</sup>: Angst vor
  - ⇒ Fehlern
  - ⇒ schlechter Aussprache
  - ⇒ erfolglosen Artikulationsversuchen
  - ⇒ dem Nichtverstehen des\_der Gesprächspartner\_in
- K7<sup>b</sup>: keine Übung beim Sprechen
- K8<sup>b</sup>: Unsicherheit durch die Abhängigkeit von Prüfungen
- K9<sup>b</sup>: persönliche Anstrengung beim Spracherwerb nicht groß genug
- K10<sup>b</sup>: kurze Dauer des Spracherwerbs
- K11<sup>b</sup>: Unterschiede zwischen L1 und Deutsch
- K12<sup>b</sup>: geringes Selbstvertrauen, Schüchternheit, Befangenheit
- K13<sup>b</sup>: Komplexität des Deutschen, z. B.
  - ⇒ unlogische Regeln
  - ⇒ lange Wörter
  - ⇒ Verwendung der Artikel
  - ⇒ trennbare Verben mit Präfixen
  - ⇒ viele Ausnahmen

In einer zweiten Phase wurden Kategorien mit einer ähnlichen Bedeutung gebündelt und auf einer höheren Abstraktionsebene verortet (vgl. ebd.: 83), um auf diese Weise thematisch übergeordnete Kategorien zu erhalten. Das untenstehende Modell visualisiert das Ergebnis dieser zweiten Reduktionsphase, das nun fünf Hauptkategorien umfasst:

- Angst vor Misserfolg
- Mangelnde Sprachkenntnisse
- Sprachinhärente Gründe
- Affektive Gründe
- Persönliche Gründe

---

<sup>33</sup> Die Studierenden verwenden häufig den Begriff *Alman* (Deutsche\_r), auch wenn sie sich auf den gesamten deutschsprachigen Raum beziehen. Es gibt natürlich auch einen Begriff für Österreicher\_innen, *Avusturyali*, wörtlich „der\_die aus Österreich Stammende“, dennoch wird für Deutschsprachige am häufigsten *Alman* verwendet. Das kann an der deutlich größeren Bekanntheit von Deutschland, aber auch am geringen Bewusstsein für den plurizentrischen DACHL-Raum liegen.

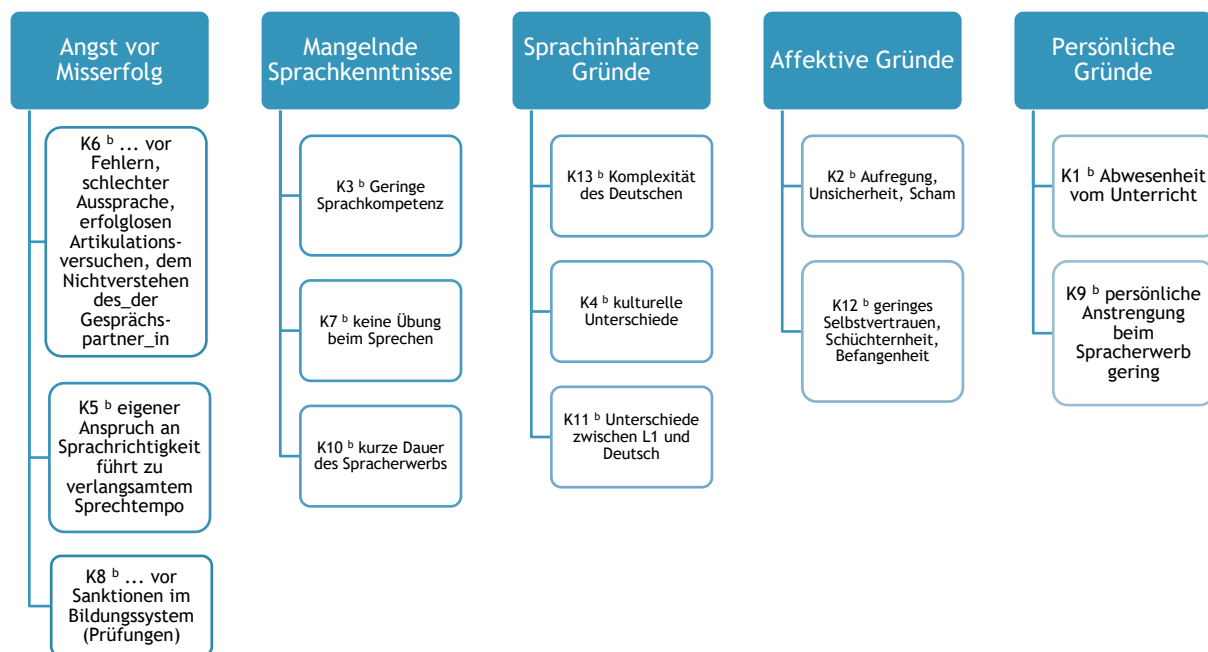


Abbildung 5: Ursachen für Sprechhemmungen (Vorstudie, Fragebogen)

Anzumerken sei an dieser Stelle, dass die Hauptkategorien nicht trennscharf zu verstehen sind. Insbesondere die affektiven Gründe stehen nicht für sich, sondern im Zusammenhang mit den anderen Kategorien. Das bedeutet, dass Gefühle wie Scham oder Unsicherheit, die die Studierenden am flüssigen Sprechen hindern, sowohl durch die fehlende Sprechpraxis (K7<sup>b</sup>), aber auch durch die Angst vor erfolglosen Artikulationsversuchen (K6<sup>b</sup>) oder vor Sanktionen im Bildungssystem (K8<sup>b</sup>) hervorgerufen werden können.<sup>34</sup> Besonders interessant ist die in der Grafik an erster Stelle stehende Kategorie *Angst vor Misserfolg*, die die meisten Kategorien umfasst. Diese Angst bezieht sich grundsätzlich auf zwei Aspekte: zum einen auf die Angst vor einer gestörten oder gescheiterten Kommunikation. Dazu gehört, dass sich die Studierenden sorgen, eine schlechte Aussprache zu haben, zu langsam zu sprechen oder vom Gegenüber nicht verstanden zu werden. Zum anderen wird das Scheitern im Bildungssystem befürchtet, das sich z. B. im Nichtbestehen von Prüfungen zeigt. Diese Angst hemmt den *Sprechmut* der DaF-Studierenden erheblich und lässt ihre Bereitschaft, sich mündlich zu äußern, sinken. Auffallend ist außerdem, dass sich vier der fünf Hauptkategorien auf die Studierenden selbst beziehen. Lediglich die Kategorie *Sprachinhärente Gründe* schreibt der deutschen Sprache die Verantwortung für die Sprechhemmungen zu. Alle anderen Kategorien suchen die Ursachen bei den Lerner\_innen und ihrem Verhalten.

<sup>34</sup> Zum Einfluss von affektiven Faktoren auf den Fremdspracherwerb siehe z. B. Riemer 2016a.

Im Folgenden wird ein problematisches Auswertungsbeispiel dieser QZI erläutert, bevor der Bogen zu den Ergebnissen der Gruppendiskussion gespannt und beide Kategoriensysteme miteinander verglichen werden. Aus Platzgründen wird das prototypische Auswertungsbeispiel in den Anhang ausgelagert (siehe A.8.).

### 5.3.3. Problematisches Auswertungsbeispiel

Das folgende Beispiel aus dem Fragebogen des\_der Studierenden Nr. 4 war in seiner Auswertung nicht unproblematisch:

| Text                                                                                                                                                                                                                              | Paraphrase                                                                                                                                       | Generalisierung                                                                                                                            | Reduktion                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Nicht wie Deutsche denken zu können macht es schwierig. Ich tue mir schwer, weil ich keine Fehler machen möchte. Ich tue mir schwer, weil ich Wörter nicht weiß. Und außerdem ist Deutsch eine sehr schwierige Sprache. :(</i> | Nicht wie Deutsche denken zu können<br>Anspruch an Fehlerlosigkeit<br><br>TN hat Lücken im Wortschatz<br><br>Deutsch ist eine schwierige Sprache | Deutsche denken anders eigener Anspruch an Sprachrichtigkeit<br><br>nicht ausreichend großer Wortschatz<br><br>Schwierigkeit des Deutschen | <b>K4<sup>b</sup> Deutsche „denken anders“</b><br><b>K5<sup>b</sup> eigener Anspruch an Sprachrichtigkeit führt zu verlangsamtem Sprechtempo</b><br><b>K3<sup>b</sup> (erw.) nicht ausreichende Wortschatzkenntnisse</b><br><b>K13<sup>b</sup> Komplexität des Deutschen</b> |

Tabelle 6: Problematisches Auswertungsbeispiel (Vorstudie, Fragebogen)

Nicht einfach auszuwerten war hierbei der hervorgehobene Satz „*Nicht wie Deutsche denken zu können macht es schwierig.*“ Hier kommt ein Nachteil der schriftlichen Befragung zum Tragen, nämlich jener, dass auch vonseiten des\_der Interviewer\_in keine Rückfragen gestellt werden können. Wenn eine offene Antwort unklar oder gar völlig unverständlich bleibt, kann sie unter Umständen bei der Analyse nicht berücksichtigt werden, was wiederum das Ergebnis einer Studie verfälschen könnte (vgl. Reuband 2014: 649). Auch in diesem Fall war nicht vollkommen klar, was der\_die Befragte mit dieser Aussage meinte. Naheliegend erscheint der Verweis auf Unterschiede in der Pragmatik zwischen Deutsch und Türkisch. Allerdings ist es genauso möglich, dass der\_die Studierende an Wort-für-Wort-Übersetzungen vom Türkischen ins Deutsche gedacht hat, die durch die großen Unterschiede in der Sprachstruktur der beiden Sprachen häufig problematisch sind und zu unverständlichen Äußerungen führen können. Mehrere Interpretationen sind plausibel und es kann letztlich ohne Rückfragen an den\_die Forschungsteilnehmer\_in nicht festgestellt werden, was tatsächlich intendiert wurde. Aus dieser Unsicherheit heraus die Aussage schlicht bei der Datenanalyse nicht zu berücksichtigen, hätte jedoch einer korrekten Arbeitsweise widersprochen. Ich entschied mich bei diesem Beispiel dafür, den Satz fast unverändert zu lassen, auch wenn die Generalisierung *Deutsche denken anders* etwas sonderbar war. Da nicht von einer eindeutigen Interpretation ausgegangen

werden konnte, führte diese Antwort auch zu einer eigenen Kategorie, die sich mit Anführungszeichen behalf und mit K4<sup>b</sup> *Deutsche „denken anders“* benannt wurde. Im Zuge der zweiten Reduktion wurde K4<sup>b</sup> der übergeordneten Kategorie *Sprachinhärente Gründe* zugeordnet, was durchaus diskutabel bleibt.

#### **5.4. Ergebnisse der beiden Vorstudien im Vergleich**

Der letzte Analyseschritt umfasst den Vergleich der von den Studierenden genannten Ursachen für ihre Probleme beim Sprechen auf Deutsch aus den beiden Erhebungsmethoden. Die sechs Hauptkategorien, die durch die QZI der offenen Antworten gewonnen wurden, werden den acht Kategorien, zu welchen die QZI des Gruppendiskussionsprotokolls geführt hat, gegenübergestellt. Auf diese Weise werden sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten sichtbar.

##### **Unterschied 1: Verhalten der Lehrpersonen**

Einer der markantesten Unterschiede in den Antworten der beiden Datenerhebungen ist die Beurteilung des Verhaltens der Lehrpersonen. Bei der Gruppendiskussion war dies einer der meistgenannten Gründe und manifestiert sich in drei Kategorien: K2 *Negative Erfahrungen mit den Lehrpersonen* bildete eine eigene Kategorie, aber auch in K5 wurden die mangelnde Fehlertoleranz der Lehrenden kritisiert und K8 bezeichnete u. a. die Angst vor einer negativen Reaktion der LP im Falle von Normverstößen gegen die Sprachrichtigkeit. Im Gegensatz dazu wurden in der schriftlichen Befragung die Lehrpersonen kaum thematisiert, sondern die Ursachen fast ausschließlich bei den Studierenden selbst gesucht. Lediglich in der Kategorie K7<sup>b</sup>, die die fehlende Übung beim Sprechen benennt, könnten auch methodische Entscheidungen von Lehrenden mitgemeint sein, sie werden aber nicht explizit genannt.

##### **Unterschied 2: Aufbau des Unterrichts**

Die Kategorie K3 aus der Gruppendiskussion thematisiert den Sprachunterricht an der Germanistik Erzurum, der laut den Studierenden einen starken Fokus auf die Förderung der rezeptiven Fertigkeiten legt und die kommunikativen Fähigkeiten wenig berücksichtigt. Bei der schriftlichen Befragung hingegen wurde die Unterrichtsmethodik nie explizit als Grund für die Sprechhemmungen genannt, es ist ein weiteres Mal lediglich die Kategorie K7<sup>b</sup>, die die mangelnde Übung beim Sprechen benennt. Diese mangelnde Sprechpraxis kann wiederum auf unterschiedlichen Faktoren – methodischen Entscheidungen von Lehrenden (s. o.), dem Curriculum, dem Mangel an Sprachverwendungsmöglichkeiten in Erzurum o. Ä. – fußen. Man kann an dieser Stelle also nicht davon ausgehen, dass die Studierenden mit dieser Antwort tatsächlich den Sprachunterricht gemeint hatten.

Diese zwei Unterschiede zeigen die interessante Tendenz, dass bei der mündlichen Erhebung der Gruppendiskussion die Gründe für die Sprechschwierigkeiten eher auf strukturelle bzw. institutionelle Aspekte wie das Verhalten der Lehrpersonen, die Unterrichtsmethodik oder die Inhalte des Sprachkurses zurückgeführt werden. Die schriftliche Befragung hingegen bezieht sich vermehrt auf individuelle, sprachinhärente oder affektive Gründe (wie den Faktor der Angst) und lässt die strukturellen Gegebenheiten, in denen der Spracherwerb stattfindet, weitgehend außer Acht. Bei der mündlichen Face-to-Face-Datenerhebung konzentrierten sich die Forschungsteilnehmerinnen also auf externe Faktoren, während sie sich im anonymen schriftlichen Erhebungssetting auch die eigene Verantwortung an ihrer geringen Sprechbereitschaft eingestanden und diese artikulierten. Diese Tendenz zeigt wiederum, wie wichtig an dieser Stelle zwei verschiedene Erhebungsmethoden waren und wie gut sie einander ergänzten und für einen Erkenntnisgewinn sorgten.

Es finden sich aber auch drei auffallende Ähnlichkeiten im Datenvergleich beider Erhebungen.

### **Gemeinsamkeit 1: Bemühen um fehlerlose Sprachäußerungen**

Bei der schriftlichen Befragung wurde von den Lernenden mehrmals ihr (zu) starkes Bemühen um grammatikalisch korrekte Äußerungen genannt, das wiederum zu einer reduzierten Sprechflüssigkeit und einem verlangsamten Sprechtempo führe. Das folgende Zitat illustriert diese Einschätzung anschaulich:

Weil wir auf die deutschen Grammatikregeln achten, während wir sprechen, dauert es einige Minuten, um etwas zu sagen. Denn wir planen die richtige Form des Satzes, z. B. zuerst das Subjekt und dann das Verb (richtig konjugiert) und Objekt (Akkusativ oder Dativ) usw. Diese Situation hindert uns fließend zu sprechen [...]. (Fragebogen 1 des\_der Studierenden Nr. 25)

Laut diesem\_dieser Studierenden „*dauert es einige Minuten, um etwas zu sagen*“ (ebd.), so groß ist das Bemühen um eine korrekte Wortstellung und die korrekten Kasusendungen. Diese mögliche Ursache manifestiert sich in der Kategorie K5<sup>b</sup> *Eigener Anspruch an Sprachrichtigkeit führt zu verlangsamtem Sprechtempo*. Aber auch die Hauptkategorie der Angst vor Misserfolg geht in eine inhaltlich ähnliche Richtung, da hier auch die Angst vor Fehlern (K6<sup>b</sup>) mitgemeint ist. Parallel zu diesen beiden Kategorien findet sich in der Auswertung der Gruppendiskussion die kongruente Kategorie K7 *Starkes Bemühen um grammatikalische Richtigkeit*. Aus der Angst vor Fehlern wurde im Kategoriensystem der Gruppendiskussion eine eigene Kategorie (K8), wobei sie dort eher mit den potentiell negativen Reaktionen der Lehrenden auf Normverstöße verknüpft ist.

## **Gemeinsamkeit 2: Mangelnde Sprachkompetenz der Lernenden**

In beiden Erhebungen begründen die Proband\_innen ihre Sprechschwierigkeiten häufig damit, dass ihre Sprachkompetenz noch nicht gut genug sei. Bei der schriftlichen Befragung z. B. gehörten 13 Nennungen von 11 verschiedenen Studierenden in die Kategorie K3 <sup>b</sup> *Geringe Sprachkompetenz*. Besonders oft vermuteten die Lernenden, dass ihr begrenzter Wortschatz auf Deutsch sie am flüssigen Sprechen hindere. Bei der Gruppendiskussion wurde dieselbe Einschätzung sichtbar, ein\_e TN formulierte diesen Aspekt folgendermaßen: „*Ich habe nicht genügend Wörter im Kopf, um etwas sagen zu können.*“ (Protokoll 2016: o. S.). Im Zuge der zusammenfassenden Inhaltsanalyse entstand dazu auch eine eigene Kategorie – K4 *Mangelnde Sprachkompetenz der Lernenden*.

## **Gemeinsamkeit 3: Scham**

Das Empfinden von Scham beim Sprechen in der Zielsprache Deutsch wurde bei beiden Erhebungen thematisiert, bei der Gruppendiskussion in der Kategorie K1 *Schamgefühl* und beim Fragebogen in K2 <sup>b</sup> *Aufregung, Unsicherheit, Scham*. Diese affektiven Faktoren, die Emotionen wie Scham, aber auch Aufregung, Nervosität oder Befangenheit umfassen, können allerdings nicht isoliert betrachtet werden, sondern stehen in einem engen Zusammenhang mit den anderen Kategorien. Die Lernenden könnten sich schämen, weil sie Fehler machen und somit ihrem eigenen Anspruch an fehlerlose Sprachäußerungen nicht genügen, aber auch, weil sie Angst vor dem Nichtverstehen des Gegenübers haben oder weil es ihnen unangenehm ist, dass ihr Wortschatz noch nicht groß genug ist. Was auch immer die genauen Gründe für diese Emotionen beim Sprechen sind, aus der Datenauswertung geht klar hervor, dass sie einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Sprechbereitschaft und den *Sprechmut* der Studierenden haben.

Insbesondere die Feststellung der Gemeinsamkeiten beider Erhebungen spielt für die konzeptionelle Arbeit, d. h. die Planung des Unterrichts in Erzurum, eine maßgebliche Rolle. Auf manche Kategorien kann keine Rücksicht genommen werden, weil sie unveränderbar sind – wie beispielsweise die sprachinhärenten Gründe. Die Hyperkorrektheit, die mangelnde Sprachkompetenz (dabei vor allem die Lücken im Wortschatz) und das Schamgefühl beim Sprechen sind diejenigen Kategorien, die aus beiden Erhebungen hervorgegangen sind. Sie werden bei der Unterrichtskonzeption aufgrund der häufigen Nennungen besonders berücksichtigt.

Nach dieser vollständigen Beschreibung und Auswertung der Vorstudie mit ihren beiden Erhebungsmethoden geht meine Forschung nun in die konzeptionelle Phase über, welche im nächsten Kapitel dargelegt wird.

## 6. Konzeptionelle Arbeit: Unterrichtsplanung

Mit dem nun folgenden Kapitel geht der empirische Teil meiner Masterarbeit in eine konzeptionelle Phase über. Mein exploratives Forschungsprojekt *Sprechmut* befindet sich zu diesem Zeitpunkt in folgendem Stadium: Die Bedürfnisanalyse unter den Studierenden wurde durch zwei Erhebungsinstrumente durchgeführt und das gesammelte Datenmaterial analysiert. Diese Analyseergebnisse sind nun ebenso wie die Erkenntnisse aus dem Theoriekapitel über die Vermittlung der Sprechfertigkeit (siehe 2.2.3.) die Grundsteine für die Planung der Unterrichtseinheiten. Die Konzeption der vorliegenden Unterrichtsaktivitäten erfolgte vor Antreten der zweiten Forschungsreise, getestet wurden sie im Dezember 2016 mit den DaF-Studierenden der Germanistik Erzurum.

Dieses Kapitel geht folgender Struktur nach: Der erste Teil beschreibt die bedeutendsten Unterrichtsprinzipien, denen mein Sprachunterricht in Erzurum folgte. Dabei geht es nicht um eine Wiederholung der fachdidaktischen Beiträge über die Vermittlung der Sprechfertigkeit, sondern ganz konkret um den Bezug zwischen Theorie und Praxis: Wie wurden die aus der Forschung resultierten Prinzipien in der Planung des Unterrichts berücksichtigt? Welche Rolle nehmen dabei die bisherigen Ergebnisse aus der Vorstudie ein? Diese Fragen werden im ersten Abschnitt geklärt. Der zweite Abschnitt legt die Ziele der einzelnen Unterrichtsaktivitäten offen und stellt damit einen weiteren Zusammenhang zwischen Praxis und Theorie her: Welche Unterrichtsprinzipien eines kommunikativen Unterrichts finden sich in den Sprechaufgaben wieder? Wie werden die Auswertungsergebnisse der Bedürfnisanalyse in den einzelnen Aktivitäten sichtbar? Alle Daten zum tatsächlichen Unterrichtsablauf, zur Lerngruppe und zum Lehrkontext befinden sich zusammen mit der Auswertung der Unterrichtsevaluation im anschließenden letzten empirischen Kapitel dieser Arbeit (siehe Kapitel 7).

Bei einem Blick auf die Kategoriensysteme der schriftlichen Befragung und der Gruppendiskussion zeigen sich einige von den Studierenden genannten Gründe für Sprechschwierigkeiten, die bei der Konzeption weitgehend unberücksichtigt bleiben müssen. Dabei handelt es sich vor allem um die sprachinhärenten Faktoren (Komplexität der deutschen Sprache) und die persönlichen Gründe (Abwesenheit von den Lehrveranstaltungen usw.). Das Verhalten der LP, das vor allem während der Gruppendiskussion als eine der Hauptursachen für die Sprechhemmungen genannt wurde, fließt insofern in meinen Unterricht ein, indem mein Verständnis der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden einer anderen Grundhaltung folgt (siehe 1.3.). Mein Interagieren als LP sollte Vertrauen der TN zu mir und zum Sprachunterricht aufbauen und damit für eine möglichst angenehme Lernatmosphäre sorgen.

## 6.1. Lernendenorientierung

Im Zuge der Vorstudie bekamen die Studierenden die Möglichkeit, für sie relevante Lernthemen zu nennen, mit denen sie sich bei den offenen Konversationsstunden im Sommer 2016 bzw. bei den Unterrichtstagen im Dezember 2016 beschäftigen wollten. Dabei zeigte sich eine eindeutige Tendenz: 28% der Proband\_innen gaben die Alltagssprache an und 24% wünschten sich den Aufbau einer spontan abrufbaren, flüssigen Kommunikationsfähigkeit<sup>35</sup>:

Sich im täglichen Leben artikulieren können, spontan zu jeglichem Thema sprechen können, eigene Ideen des Augenblicks ausdrücken können, sprechen können, Sorgen problemlos vermitteln/ausdrücken können. [...]. (Fragebogen 1 des\_der Studierende\_n Nr. 21)<sup>36</sup>

Im Sinne der Lernendenorientierung wurde den TN mit dieser Frage also ein Mitspracherecht bei der Unterrichtsplanung gewährt. Auf den Aspekt der Alltagssprache wurde bei einigen Aktivitäten (z. B. bei der Gesprächskonstruktion) Rücksicht genommen. Das spontane Sprechen zu trainieren war ohnehin einer der Schwerpunkte des Unterrichts. Außerdem hatten die Lernenden auch während des Unterrichts immer wieder Entscheidungsmöglichkeiten, z. B. eine Arbeitsgruppe oder ein Foto als Sprech Anlass selbst auszusuchen. Beim Sprechen über persönliche Themen wurde ferner darauf geachtet, dass jede\_r Lernende\_r selbst entscheiden konnte, welche Information er\_sie preisgeben wollte (vgl. Schatz 2013: 169).

## 6.2. Fehlertoleranz

Eine der drei gemeinsamen Kategorien, die aus beiden Erhebungen der Bedürfnisanalyse resultierten, thematisiert den Anspruch der Studierenden an sich selbst, fehlerlose Äußerungen zu produzieren und die damit einhergehende Angst vor Fehlern. Diese Angst beurteilten sie als hinderlich beim Sprechen, da ihnen die Fehler einerseits unangenehm sind, andererseits führt die starke Konzentration auf das Regelsystem der Sprache aber auch zu einem verlangsamten Sprechtempo, welches wiederum die Kommunikation erschwert (siehe 2.2.3.): *„Ich habe Angst davor, es falsch zu machen. Ich verliere beim Sprechen zu viel Zeit, weil ich versuche, in meinem Kopf den Regeln konforme Sätze zu bauen.“* (Fragebogen 1 des\_der Studierenden Nr. 5) In informellen Gesprächen artikulierten die Studierenden aus Erzurum immer wieder Unterrichtssituationen, in denen sie sich – u. a. aufgrund einer wenig behutsamen Fehlerkorrektur der LK – von ihren Lehrpersonen nicht wertgeschätzt bzw. sogar bloßgestellt fühlten. Mit dem Wissen um diese negativen Emotionen wurde einer hohen Fehlertoleranz in meinen Unterrichtstagen besonders große Bedeutung beigemessen. Negative Gefühle und Stress sollten

---

<sup>35</sup> Mehrfachnennungen waren bei dieser Befragung zulässig.

<sup>36</sup> Dieses Zitat war die Antwort auf die Frage *Welche Sprechsituationen und -themen sind für Sie besonders wichtig und interessant?*

bei den Lernenden vermieden, die Lust auf Sprache hingegen geweckt werden. Meine vier Unterrichtstage umfassten viele mitteilungsbezogene Unterrichtsphasen mit einem *focus on meaning*, deren Kriterium ausschließlich die Verständlichkeit der Lernendenäußerungen war, auf Sprachrichtigkeit wurde bei den meisten Aktivitäten nicht im Speziellen geachtet (vgl. Kurtz 2013: 85). Zur Fehlerkorrektur bzw. zum Angebot einer korrekten Äußerung kam es hauptsächlich dann, wenn die Studierenden selbst darauf bestanden. In Situationen, in denen es tatsächlich zu Verständigungsschwierigkeiten kam, versuchte ich vorsichtig nachzufragen oder einen Sprachwechsel von Deutsch auf Türkisch zu initiieren, durch den die Sprechintention geklärt werden und ich die passenden Redemittel anbieten konnte.

### **6.3. Aktives Sprachhandeln**

Die Bedürfnisanalyse unter den türkischen DaF-Studierenden zeigt anhand von zwei Kategorien, dass es ihnen an Sprechanlässen fehlt. Die Kategorien K7<sup>b</sup> und K3 thematisieren die starke Konzentration des Sprachunterrichts auf rezeptive bzw. schriftliche Fertigkeiten und die fehlende Übung beim Sprechen. Der konzipierte Unterricht bot nicht nur Sprechaktivitäten mit unterschiedlichen Kommunikationsanlässen, sondern auch Sprachspiele, die ein aktives Handeln in der Zielsprache erforderten.

### **6.4. Lernförderliches Klima**

Ein angenehmes Lernklima wurde in meinem Unterricht hergestellt, indem z. B. die Studierenden häufig gelobt und sie auf Erfolge (anstatt auf Defizite) aufmerksam gemacht wurden. Die Sprechbereitschaft der TN wurde in jedem Fall – ganz egal, wie es um ihre Sprachrichtigkeit stand – positiv bewertet und dies auch artikuliert. Immer wieder wies ich ferner darauf hin, dass dieser Unterricht ein Austesten neuer Methoden sei, ich die TN und ihre mündlichen Leistungen keinesfalls bewerten und meine Beobachtungen nicht an die Lehrenden der Abteilung weitergeben würde. Der persönliche Bezug zur Lerngruppe und eine vertrauensvolle Beziehung zu den TN war wichtig, sie wurden deshalb mit ihrem Vornamen angesprochen. Obwohl mein Kurs anstelle von Pflichtlehrveranstaltungen stattfand, bei denen die Anwesenheit der Studierenden eigentlich obligatorisch ist, durften TN, die an meinem Sprechunterricht nicht teilnehmen wollten, den Hörsaal verlassen.<sup>37</sup> Auf diese Weise wurde eine möglichst angst- und sanktionsfreie Atmosphäre geschaffen. Der Hörsaal, in dem der Sprachunterricht

---

<sup>37</sup> Nach meiner ersten Bitte, sich in einen Kreis zu stellen, klagten zwei Studierende am ersten Unterrichtstag über plötzlich auftretende Bauchschmerzen und fragten, ob sie den Hörsaal verlassen durften. Da niemand zu meinen Unterrichtsaktivitäten gezwungen werden sollten, kam ich ihrer Bitte nach. Auch wenn sie es nicht direkt ansprachen, war in diesem Unterrichtsmoment der Stress, den ihnen die ungewohnte Lernkonstellation verursachte, deutlich sichtbar.

stattfind, entsprach leider mit den im Boden des Hörsaals fixierten, sehr engen Sitzreihen mit klappbaren Stühlen in keiner Weise einem lernförderlichen Raum. Hinzu kam, dass für die Lehrperson eine höhere Position im Raum vorgesehen war, d. h. der Bereich vor der Tafel war durch eine Art Podest um circa 20 cm erhöht. Diese Bedingungen trugen zwar nicht zu einem lernförderlichen Klima bei, konnten allerdings auch nicht verändert werden. An einem Unterrichtstag wich die Lerngruppe in die Barbara-Frischmuth-Bibliothek an der Abteilung aus, wo sich an einem großen Sitzungstisch die Gesprächskonstruktion zumindest ein wenig besser durchführen ließ.

## 6.5. Methodenvielfalt

Vielfältige Unterrichtsmethoden einzusetzen war eine der Grundvoraussetzungen meines Unterrichts, um meinem Erkenntnisinteresse nachzukommen und herauszufinden, welche

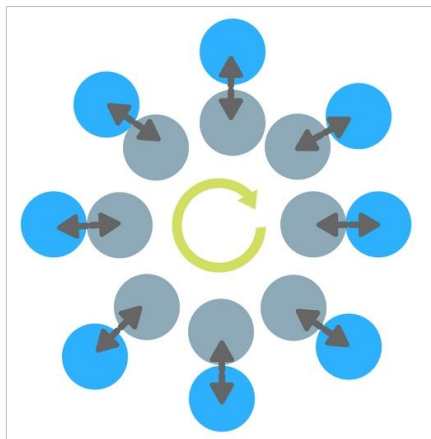


Abbildung 6: Sozialform Innenkreis / Außenkreis

Methoden bei den Studierenden besonders positiv aufgenommen wurden. Ein Vergleich zwischen unterschiedlichen Methoden konnte also nur erfolgen, wenn ein möglichst großes didaktisch-methodisches Spektrum vorlag. Andererseits manifestierte sich diese Vielfalt insbesondere auch im Einsatz unterschiedlichster Sozialformen, z. B. Kleingruppenarbeit, Partner\_innenarbeit, Einzelarbeit. Häufig war eine bestimmte Sozialform auch mit einer Positionierung im Lernraum verbunden, z. B. indem die gesamte Gruppe zusammenarbeitete, dabei allerdings

in einem Kreis stand und Redebeiträge durch das Werfen eines Balles strukturiert wurden. Auf diese Weise sollte die Sprechzeit der Lernenden erhöht werden. Als Beispiel für eine Sozialform, die den Redeanteil der TN besonders gut unterstützte, zeigt die Grafik die Konstellation Innenkreis/Außenkreis. Dabei bilden die TN zwei einander zugewandte konzentrische Kreise (blau und grau in der Grafik). Jede\_r TN hat so eine\_n Gesprächspartner\_in. Nach einer bestimmten Sprechzeit dreht sich der Innenkreis im Uhrzeigersinn weiter, so dass jede\_r ein neues Gegenüber bekommt. Der Innenkreis dreht sich nach jedem Sprechen weiter, so lange, bis er wieder die Ursprungskonstellation erreicht hat.

## 6.6. Ziele der Unterrichtsaktivitäten

Nachdem nun die allgemeinen Leitpunkte meiner Unterrichtskonzeption dargelegt wurden, erläutert das folgende Kapitel die Zielsetzungen aller getesteten Sprechaktivitäten. Für diese

methodische Arbeit werden alle Aktivitäten in Kategorien unterteilt und anschließend die spezifischen Ziele der einzelnen Kategorien beschrieben<sup>38</sup>. Der detaillierte Ablauf der vier Unterrichtstage ist in den Stundenbildern im Anhang (siehe B.1. bis B.4.) nachzulesen.

Insgesamt wurden an vier Unterrichtstagen dreizehn Aktivitäten getestet; diese lassen sich anhand ihrer Zielsetzungen am sinnvollsten systematisieren. Es wurden Aktivitäten, die

- (1) der Aktivierung und Wahrnehmungsförderung,
- (2) der Wortschatzarbeit,
- (3) dem Memorieren,
- (4) dem freien Sprechen dienen,

durchgeführt. Diese Kategorien sind jedoch nicht trennscharf zu verstehen. Die meisten Aktivitäten können nicht eindeutig einer einzigen Kategorie zugewiesen werden, da sie mehrere Ziele verfolgen. Sie werden in der Kategorie, in der sie für meine Planung die größte Bedeutung hatten, erläutert. Hinweisen möchte ich an dieser Stelle außerdem darauf, dass bei vielen Aktivitäten nicht mehr eindeutig festzustellen ist, wer sie „erfunden“ hat. Die angeführten Literaturangaben meinen also nicht notwendigerweise die Erfinder\_innen der Aktivitäten, sondern vielleicht nur diejenigen, die sie verschriftlicht haben. Viele Aufgaben wurden auch von mir modifiziert, um sie an die Gruppe und meine spezifische Untersuchungssituation anzupassen.

#### **6.6.1. Aktivierung und Wahrnehmungsförderung**

In meinem Verständnis von Sprechvermittlung kann nicht einfach *ad hoc* in der Fremdsprache gesprochen werden. Die Tagesverfassung, die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden sind an jedem Unterrichtstag anders und ohne die TN auf Sprechaufgaben vorzubereiten und sie hinreichend zu aktivieren, werden diese nicht funktionieren (können). Diese Einstellung ist an die Ideen des Improvisationstheaters angelehnt, das der Aktivierung von Spieler\_innen eine sehr wichtige Rolle zuspricht. Ebenso wie (die meisten) Spieler\_innen nicht *ad hoc* improvisieren können, wenn sie nach einem anstrengenden Tag im Theatertraining ankommen, gehe ich davon aus, dass auch (die meisten) Lernenden nicht *ad hoc* in der Fremdsprache sprechen wollen bzw. können, wenn sie gerade erst im Sprachkurs angekommen sind. Das spontane Agieren, das in einer Sprechhandlung gefordert wird, muss vorbereitet werden, indem der Gruppe Zeit zum Ankommen und Aufwärmen gegeben wird (vgl. Vlcek 2003: 15). In dieser Kategorie befinden sich zwei Aktivitäten: *Klatschen im Kreis* und *Links und rechts und eins bis sieben*. Sie haben beide zum Ziel, für eine gesteigerte Aufmerksamkeit zu sorgen und

---

<sup>38</sup> Die Kategorisierung der Unterrichtsaktivitäten stellt nicht deren reale Reihenfolge im Unterrichtsablauf dar – um diese nachzulesen, können die Stundenbilder der vier Unterrichtstage im Anhang konsultiert werden (siehe B.1. bis B.4.).

Neugierde auf die späteren Sprechaktivitäten zu wecken. Durch die erforderlichen schnellen Reaktionen werden die TN aktiviert, durch den Blickkontakt mit den anderen kommt es zu einer besseren Wahrnehmung der Lerngruppe. *Links und rechts und eins bis sieben* bot konkret während des Evaluationsunterrichts einen weiteren Vorteil: Diese Aktivität war ein guter Anlass, um über das Thema der Fehler(-korrektur) zu sprechen. Häufig griffen die Studierenden bei Fehlern von anderen sofort ein, korrigierten und stoppten das Spiel auf diese Weise immer wieder. In einem kurzen Exkurs auf Türkisch wies ich darauf hin, dass die Aufgabe der einzelnen TN nicht sei, die anderen zu korrigieren und auf Richtigkeit zu achten, sondern als Gruppe einen regen Spielfluss zu erreichen. Alle tragen dabei gemeinsam zum Gelingen bei und bei ständigen Unterbrechungen kann keine Schnelligkeit erreicht werden. Die Studierenden wurden gebeten, im Falle von Fehlern, die versehentlich passierten (z. B. die „3“ wurde doch ausgesprochen), sich diese nicht anmerken zu lassen, sondern Verantwortung dafür zu übernehmen, dass das Spiel weitergeht. Gleichzeitig bot sich ein Vergleich mit meinem Türkisch an: Wenn die Studierenden mich bei jedem Fehler, den ich beim Sprechen auf Türkisch machte, unterbrechen und diesen korrigieren würden, wären unsere Kommunikation und die Flüssigkeit unseres Gesprächs beträchtlich gestört. Das Verhalten der Studierenden meinem Türkisch gegenüber war aber äußerst fehlertolerant, die Fehler, die mir passierten, wurden von ihnen kommentarlos hingenommen und sie antworteten, so, als ob es keine Fehler in meiner Äußerung gegeben hätte (siehe 2.2.3.). Lediglich in Fällen, in denen sie tatsächlich nicht wussten, was ich meinte, fragten sie nach. Auf genau dieselbe Weise sollte *Links und rechts und eins bis sieben* gespielt werden.

#### **6.6.2. Wortschatzarbeit**

Die Wortschatzarbeit macht im Fremdsprachenunterricht einen bedeutsamen, aber immer wieder unterschätzten Bestandteil aus. Zahlreiche Probleme in der mündlichen Kommunikation sind darauf zurückzuführen, dass es den Lernenden an Wortschatz fehlt (siehe 2.2.3.). Sie wollen etwas Relevantes mitteilen, da die notwendigen Wörter aber fehlen, stockt das Gespräch oder bricht ab (vgl. Funk et al. 2014: 93). Die Vorstudie zeigt, dass sich die Einschätzung der Studierenden damit deckt: In den Kategorien K4 und K3<sup>b</sup> – mangelhafte Sprachkenntnisse als Grund für die Sprechschwierigkeiten – wurde von den Studierenden besonders oft der ihnen fehlende Wortschatz angeführt: „*Ich habe nicht genügend Wörter im Kopf, um etwas sagen zu können.*“ (Protokoll 2016: o. S.) Aus diesem Grund wurde in meiner Konzeption ein besonderer Schwerpunkt auf diese Thematik gelegt und fünf Aktivitäten dazu ausgewählt: *Sarah singt und Kübra kichert, Wortnetze: Tiere und Berufe, Assoziationskreis mit Ball, Pointing at things und Familienfotos: Rundgang*. Diese Aufgaben aktivieren den bereits erworbenen Wortschatz der

Studierenden und machen den TN einmal mehr ihre Kompetenzen bewusst. Sie bereiten somit spätere, komplexere Sprechaufgaben vor und sind häufig assoziativ (z. B. *Wortnetze: Tiere und Berufe* oder *Assoziationskreis mit Ball* als eine Art versprachlichte Assoziogramme) (vgl. Funk et al. 2014: 93). Die Wortschatzarbeit passiert dabei außerdem mehrkanalig, indem sie mit Bewegung im Raum oder dem Werfen eines Balles verbunden wird (vgl. Schatz 2013: 69). *Sarah singt und Kübra kichert* ist als *Kettenspiel* außerdem eine Konzentrationsübung und dient zusätzlich dem Training der Sprechflüssigkeit (vgl. u. a. ebd.: 71; Dusemund-Brackhahn 2008: 46). Bei *Pointing at things* geht es vor allem darum, Angst und Scheu vor dem Sprechen abzubauen und den inneren Zwang nach „Kreativität“ zu überlisten.<sup>39</sup> Die dritte Phase der Übung spielt mit bewussten Normverstößen – etwas wird „falsch“ benannt – und wurde geplant um den sehr auf (Sprach-)Richtigkeit fokussierten Studierenden ihre Angst vor Fehlern auf spielerische Art und Weise etwas zu nehmen. Das Thema Familie, das bei der Aktivität *Familienfotos: Rundgang* im Mittelpunkt steht, war einerseits ein von den Lernenden gewünschtes, andererseits gehört es im Sinne einer interkulturellen Fremdsprachendidaktik zu den sogenannten *universellen Daseinserfahrungen*. Mit diesen Daseinserfahrungen sind Themen und Erfahrungen gemeint, die alle Menschen gleichermaßen betreffen, unabhängig davon, in welchem Kulturkreis sie sozialisiert wurden. Diese universalen Lebensthemen im Unterricht zu behandeln bietet den Vorteil, dass die Lernenden mit Sicherheit mit ihren eigenen Erfahrungen daran anknüpfen können (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 112f). Bei der Fotoauswahl zu dieser Aufgabe wurde besonders auf eine größtmögliche Vielfalt (Familien unterschiedlicher Größe, mit unterschiedlichen Mitgliedern, aus verschiedenen Regionen der Welt) geachtet. Ferner sollten die Fotos Identifikationsmöglichkeiten bieten (z. B. eine junge Familie mit Kind, die Mutter trägt ein Kopftuch, das dem Kopftuchstil der türkischen Studierenden ähnelt). Diese möglichen Anknüpfungspunkte zur eigenen Lebenserfahrung sind wichtig, um Neugier zu wecken und die Lernenden gleichzeitig nicht zu überfordern (vgl. ebd.: 111).

---

<sup>39</sup> Zum Thema der Originalität und des Kreativ-sein-Wollens ist das Buch *Improvisation und Theater* von Keith Johnstone eine großartige Inspirationsquelle. Johnstone erläutert darin unter anderem, dass Zuschauer\_innen am liebsten das Naheliegende sehen wollen und der Anspruch von Spieler\_innen, in einer Szene etwas besonders Kreatives zu antworten, meist nicht von Erfolg gekrönt ist. Johnstone sagt über diesen Anspruch an Originalität: „Es gibt keine zwei Menschen, die einander völlig gleichen, und je naheliegender jemand improvisiert, desto mehr ist er er selbst. Will er uns mit seiner Originalität beeindrucken, dann sucht er nach Einfällen, die sich letztendlich als abgedroschen und uninteressant erweisen. [...] Leute, die versuchen originell zu sein, kommen immer auf die gleichen langweiligen alten Antworten. Wen man jemanden bittet, etwas Originelles zu sagen, gerät er in Panik. Wenn er einfach das erstbeste [sic!], das ihm in den Kopf kommt, sagen würde, hätte er kein Problem.“ (Johnstone 2013: 149f)

### 6.6.3. Memorieren

Häufig wird im Fremdsprachenunterricht zu wenig auf die Intonation oder den Rhythmus der Zielsprache Bezug genommen. Eine falsche Satzmelodie oder eine schlechte Aussprache können aber die Kommunikation erheblich beeinträchtigen und im schlimmsten Fall zu negativen Bewertungen von anderen führen. Sich auf eine neue Sprachmelodie einzulassen, fällt Lernenden allerdings nicht immer leicht. Die Stimme eines jeden Menschen besitzt die Prosodik seiner Erstsprache(n), das Einlassen auf neue Melodien bedeutet also auch, dass sich die eigene bekannte Stimme verändert – dies kann von Lernenden durchaus auch als bedrohlich oder beängstigend empfunden werden (vgl. List 2002: 8). Dennoch muss diese neue Stimme entdeckt werden, um auch eine Identität in der neuen Sprache finden zu können. In meinem Unterricht wurden dafür mehrmals Sozialformen gewählt, die gleichzeitiges Sprechen initiieren; auf diese Weise hört sich die eigene Stimme in der neuen Sprache nicht allzu fremd an, sondern geht in einem Chor anderer Stimmen auf. Eine weitere Unterstützung bieten *Chunks*: Diese formelhaften Wendungen mit der richtigen Sprachmelodie zu memorieren stellt eine wichtige Stütze für Lerner\_innen dar und hilft ihnen, flüssiger zu sprechen (vgl. Funk et al. 2014: 24). Die beiden Aktivitäten dieser Kategorie – *Hey, du! Wer, ich?* und *Gesprächskonstruktion: Treffen in Erzurum* – sind gelenkte Sprechaktivitäten, die auf das Einüben (*Einschleifen*) korrekter Sätze bzw. Chunks mit der richtigen Intonation abzielen. Bei der Gesprächskonstruktion wird laut Buttaroni/Knapp (1988) nicht nur das Vorwissen der TN aktiviert und Wortschatz- bzw. Grammatikarbeit geleistet, während sie nach dem „richtigen“ Dialog suchen, sondern gleichzeitig „ausgiebig Raum für eine Konzentration auf grammatikalische Formrichtigkeit, pragmalinguistische Adäquatheit und inhaltliche Kohärenz gesprochener Sprache“ (Buttaroni/Knapp 1988: 54) geboten.

### 6.6.4. Freies Sprechen

Das freie Sprechen stellt an Lernende komplexe Anforderungen: Vorwissen muss maximal mobilisiert werden, Mut zum Experimentieren muss dort aufgebracht werden, wo sie an ihre Grenzen stoßen, zugleich gibt es extralinguistische Signale von Gesprächspartner\_innen, die berücksichtigt werden müssen (vgl. Buttaroni/Knapp 1988: 44). Da das Bedürfnis der Studierenden in Erzurum, frei und spontan auf Deutsch sprechen zu können, sehr groß war, lag auch auf dieser Kategorie ein Schwerpunkt. Die sechs Aktivitäten zum freien Sprechen waren *Kennenlernwimmeln*, *Lebenskreise*, *Ballrunde mit Kennenlernfragen*, *Familienfotos: Auswahl*, *Standbilder: Wohnhausszenen* und *TABU mit Wortnetzworthern*. Dabei wurden vor allem folgende Komponenten berücksichtigt: interessante und relevante Themen, ein Mitspracherecht (z. B. bei der Wahl der Kleingruppe, bei der Auswahl eines Fotos), eine intensive, teilweise

schriftliche Vorentlastung und eine große Dynamik in den Aufgaben (z. B. durch die Sozialform des „Wimmelns“).

### **6.7. Konzeption vs. Realität: „Wie war es dann wirklich?“**

Aguado (2000) fordert eine stärkere Offenheit in Bezug auf die Schwierigkeiten, die jedem\_ jeder Forschenden im Prozess begegnen und kritisiert, dass Forschungsberichte oft um des positiven Images willen Misserfolge oder Hindernisse verschweigen. Gerade aber um das Gütekriterium der Transparenz und Nachvollziehbarkeit zu erfüllen und anderen Kolleg\_innen für künftige Forschungsprojekte Anregungen zu geben, sollten auch die während einer Studie aufgetretene Probleme, deren Konsequenzen und die vom\_von der Untersuchungsleiter\_in getroffenen Entscheidungen im Bericht offen kommuniziert werden (vgl. Aguado 2000: 119f). In diesem Verständnis erläutert nun das folgende Unterkapitel, wie sich die konzeptionelle Planung tatsächlich in der realen Unterrichtssituation in Erzurum verhalten hat. So wichtig die Unterrichtskonzeption vor Antritt der zweiten Forschungsreise auch war, so flexibel musste sie dennoch vor Ort an die Unterrichtsgegebenheiten angepasst werden. Die räumlichen Bedingungen waren für mehrere (Bewegungs-)Aktivitäten nicht günstig. Da es kaum Ausweichmöglichkeiten gab, wurde der Unterrichtsplan zum Teil abgeändert. Außerdem war nach dem ersten Unterrichtstag klar, dass viele der Aktivitäten einen zu großen Unterschied zu den gewohnten Unterrichtskonstellationen der Studierenden darstellten. Bereits das Stehen im Kreis und das Wissen, aktiv sein und wirklich *sprachhandeln* zu „müssen“, verursachte einigen Lernenden großen Stress. Das hohe Maß an Mündlichkeit war die Gruppe nicht gewöhnt, da sie im Sprachunterricht normalerweise kaum Deutsch hört und die zielsprachlichen Sprechhandlungen auf ein sehr geringes Maß beschränkt sind. Aus diesem Grund wurde ab dem zweiten Unterrichtstag der Einstieg ins Sprechen noch behutsamer gestaltet: Körperlich extrovertierte Aktivitäten wurden ersetzt und einige schriftliche Vorentlastungen zusätzlich eingeführt, um die TN zu entlasten. Damit näherten sich die Sprechaufgaben der Schwelle zwischen Vertrautem und Unvertrautem an, auf der sich laut Lernforschung jener Inhalt befindet, der von Lernenden am besten aufgenommen werden kann (vgl. List 2002: 10):

Lernen spielt sich immer auf einer Basis schon vorhandenen Wissens ab. Was allzu fremd und gar nicht anschließbar an dieses Wissen ist, weckt keine Neugier; was allzu wenig Neuheit bietet, das langweilt und reizt zum Lernen nicht. (ebd.)

Auch Schweckendiek, der sich sehr für Spiele im DaF-Unterricht einsetzt, empfiehlt, dass Lehrende nicht nur mit jenen Spielen beginnen sollten, die ihnen selbst am besten gefallen und hinter denen sie wirklich stehen, sondern auch, dass weder LP noch TN überfordert werden sollen. Ein niederschwelliger Einstieg ist also günstig, um die Scheu vor den Spielen abzubauen

(vgl. Schweckendiek 2001: 10f). Aus den oben angeführten Gründen stimmte die ursprüngliche Unterrichtskonzeption nicht vollständig mit dem tatsächlich in Erzurum durchgeführten Unterricht überein. Diese Flexibilität der Lehrperson im Hinblick auf die Gegebenheiten im Lernraum ist meiner Ansicht nach unabkömmlich. Das geplante Programm durchzuführen, ohne auf die Bedürfnisse der Studierenden einzugehen, hätte einem lernendenorientierten Unterricht widersprochen.

## 7. Evaluation des Unterrichts

Das vorliegende Kapitel stellt den empirischen Schlusspunkt meiner Untersuchung *Sprechmut* dar. Nach dem erfolgreichen Abschluss der Vorstudie in Erzurum und der Unterrichtskonzeption in Wien wurde im Rahmen einer zweiten Forschungsreise im Dezember 2016 der konzipierte Unterricht tatsächlich mit den Studierenden an der Germanistik Erzurum durchgeführt und ausführlich von ihnen evaluiert. Dieses letzte Kapitel erläutert den Ablauf dieser Datenerhebung und präsentiert die Auswertungsergebnisse.

### 7.1. Datenerhebung

Die Datenerhebung hatte zum Ziel die konzipierten Unterrichtsmethoden detailliert von den Studierenden selbst evaluieren zu lassen, um zu überprüfen, inwiefern sie die Sprechaufgaben tatsächlich als hilfreich betrachteten. In diesem Sinn ist diese abschließende Erhebung auch jene mit der stärksten Anbindung an die übergeordnete Forschungsfrage von *Sprechmut*:

Welche Unterrichtsaktivitäten sind in der Wahrnehmung der DaF-Studierenden in Erzurum besonders geeignet, um ihre Sprechhemmungen zu vermindern und ihre Sprechbereitschaft bzw. Sprechzeit auf Deutsch zu erhöhen?

#### 7.1.1. Kontext

Geplant waren zunächst drei Unterrichtstage mit jeweils unterschiedlichen Themenschwerpunkten. Da viele Aktivitäten in der Realität deutlich länger dauerten als bei der Planung angenommen, wurde der Probeunterricht von drei auf vier Unterrichtstage ausgeweitet. An jedem dieser Tage unterrichtete ich zwei Einheiten à 45 Minuten in der *ikinci sınıf*, dem zweiten Studienjahr des Bachelorstudiums. Da die meisten der Studierenden auch die Vorbereitungs-klasse absolviert hatten, befand sich der Großteil der TN zum Zeitpunkt der Datenerhebung im dritten Jahr an der Abteilung. Die Übersicht zeigt die Kurstage mit den Themenschwerpunkten und der Anzahl der anwesenden Studierenden:

- 8. Dezember 2016, 15–17 Uhr (13 bzw. 11 TN<sup>40</sup>): Thema *Familie*
- 9. Dezember 2016, 10–12 Uhr (16 TN): Thema *Dialoge informell*
- 13. Dezember 2016, 15–17 Uhr (11 TN): Thema *Deutsch lustvoll und spielerisch I*
- 14. Dezember 2016, 10–12 Uhr (15 TN): Thema *Deutsch lustvoll und spielerisch II*

Evaluiert wurde der Unterricht an jedem dieser vier Tage mittels Fragebogen.

---

<sup>40</sup> Zwei Studierende verließen nach kurzer Zeit am ersten Unterrichtstag den Kurs, sie nahmen also an der schriftlichen Befragung nicht teil (siehe 6.4.).

### 7.1.2. Proband\_innen

Alle Proband\_innen sind Studierende der Germanistik-Fakultät in Erzurum, die meisten von ihnen studierten im dritten Studienjahr.<sup>41</sup> Ihr Alter und ihr Geschlecht wurde im Fragebogen nicht erhoben, da es für meinen Untersuchungsgegenstand nicht relevant war. Die schriftliche Befragung wurde an jedem Tag durchgeführt, d.h. jedes Mal beantworteten alle TN den Fragebogen. Die Zusammensetzung der Gruppe war dynamisch, weil manche Studierende an mehreren oder sogar allen der vier angebotenen Unterrichtstage teilnahmen, andere wiederum nur an einem einzigen. Diejenigen, die bereits einen ausführlichen Fragebogen ausgefüllt hatten, bekamen bei einem weiteren Folgekurstag nur mehr eine gekürzte Version (siehe 7.1.5.).

### 7.1.3. Erhebungsinstrument

Die Unterrichtsevaluation war durch eine Befragung mittels Fragebogen am besten durchzuführen. Interviews hätten durch meine Doppelrolle als Forscherin und Unterrichtende u. U. das Risiko getragen, dass die Proband\_innen sozial erwünschte Antworten geben und die Unterrichtsaktivitäten nicht ehrlich bewerten (vgl. Schnell et al. 2013: 347f; Bortz/Döring 2006: 232f). Mit einem Fragebogen kann ein höherer Grad an Anonymität gewährleistet werden und die Zusicherung ebendieser Anonymität wirkt glaubwürdiger (vgl. u. a. Schnell et al. 2013: 50). Um dennoch nachvollziehen zu können, welche der Studierenden an mehreren Tagen teilnahmen und somit die Befragung öfters durchführten, wurden sie gebeten, ihren Namen auf den Bögen zu vermerken. Diese Vorgangsweise widerspricht nun dem Recht der TN auf Anonymität. Auch wenn den TN angeboten wurde, eine Nummer oder einen erfundenen Namen statt des eigenen zu notieren, nahm niemand diese Möglichkeit wahr. Für künftige Untersuchungen sollte hier ein anderes System eingesetzt werden. Denkbar wäre z. B. die Verteilung von Nummern per Losentscheid an die Studierenden, sodass mehrere Fragebögen derselben Person zwar wieder aufgefunden, diese aber keiner konkreten Person zugeordnet werden können.

Der Nachteil einer schriftlichen Befragung, der durch die Unkontrollierbarkeit der Befragungssituation bei Abwesenheit des\_der Untersuchungsleiter\_in entstehen könnte, wurde auch diesmal umgangen, indem die gesamte Lerngruppe nach jedem Unterrichtstag Zeit bekam, bei Anwesenheit der Forscherin die Fragen zu beantworten (vgl. Bortz/Döring 2006: 252). Auch bei dieser Befragung kam es vor allem zu Rückfragen bzgl. der zulässigen Sprachen, mit denen die offenen Fragen beantwortet werden konnten. Nachdem keine Verpflichtung bestand, auf Deutsch zu antworten, schrieb der Großteil der Studierenden auf Türkisch und nur einige

---

<sup>41</sup> Das betrifft diejenigen, die auch die Vorbereitungsklasse absolviert hatten und sich im vorgesehenen Studienplan (Mindeststudienzeit) befanden. An manchen Unterrichtstagen waren auch Studierende anwesend, die bereits in höheren Studienjahren studierten, aber einzelne Lehrveranstaltungen nicht positiv abschließen konnten und aus diesem Grund Seminare aus den unteren Klassen besuchten. Insofern herrschte eine gewisse Heterogenität in allen Kursgruppen.

wenige auf Englisch oder Deutsch. Vor allem bei dieser Datenerhebung erwies sich meine Anwesenheit als unbedingt erforderlich: Der Fragebogen listete jeweils alle geplanten Aktivitäten des jeweiligen Unterrichtstages auf, in der Realität wurde der Ablauf aber immer noch abgeändert bzw. mussten einige Sprechaufgaben aus Zeitgründen gestrichen werden. Vor dem Be-arbeiten des Fragebogens wurden deshalb die tatsächlich durchgeführten Aktivitäten in der realen Reihenfolge an der Tafel notiert, um zu klären, welche Fragen auszufüllen waren.

Im Folgenden wird das verwendete Erhebungsinstrument in den drei Aspekten *Inhalt*, *Aufbau* und *Form* erläutert. Der Grund für die etwas verkürzte Darstellung ist die Tatsache, dass bereits im Rahmen der Bedürfnisanalyse eine schriftliche Befragung verwendet und diese im Kapitel 5.1.3. ausführlich begründet wurde. Die folgenden Erklärungen befassen sich ausschließlich mit den Spezifika dieser zweiten Befragung.

## **Inhalt**

Ziel dieser schriftlichen Datenerhebung war es herauszufinden, wie die Studierenden den von mir durchgeführten Konversationsunterricht insbesondere im Hinblick auf ihre Sprechbereitschaft, -sicherheit und -zeit auf Deutsch bewerteten.

## **Aufbau: Abschnitt 1**

Die Gesamtgestaltung des Fragebogens war in vier Bereiche unterteilt: (1) Analyse der individuellen Situation des\_der Studierenden, (2) Detailbewertung der Unterrichtsaktivitäten, (3) Bewertung des gesamten Unterrichts und (4) Abschluss.

Der erste Abschnitt konzentrierte sich auf eine Analyse der individuellen Ausgangssituation. Dabei wurden einige Schwerpunkte mit den folgenden Fragen fokussiert:

- (1) Spracherwerbsdauer  
⇒ *Wie lange lernst du schon Deutsch?*<sup>42</sup>
- (2) Selbstwahrnehmung in der Fertigkeit Sprechen  
⇒ *Wie fühlst du dich beim Sprechen auf Deutsch?*<sup>43</sup>
- (3) Redezeit in der Zielsprache im Unterricht  
⇒ *Schätze: Wie viele Minuten sprichst du normalerweise während einer 60-Minuten-Einheit deines Deutsch-Sprachkurses*<sup>44</sup> *auf Deutsch?*

---

<sup>42</sup> Der Planungsfehler aus der Vorstudie wurde diesmal berichtigt, indem keine offene Frage, sondern eine geschlossene mit einer vierstufigen Antwortskala gestellt wurde. Vorgegebene Antwortitems: *seit weniger als einem Jahr, seit 1–2 Jahren, seit 3–4 Jahren und seit mehr als 4 Jahren*.

<sup>43</sup> Antwortmöglichkeiten: *sehr sicher, sicher, etwas unsicher, sehr unsicher*.

<sup>44</sup> Mit der Bezeichnung „Deutsch-Sprachkurs“ konnten Lehrveranstaltungen der Vorbereitungsklasse oder das Seminar „Konversation“ aus den anderen Studienjahren assoziiert werden. Bei der Datenerhebung kam es zu keinen Rückfragen, insofern kann man davon ausgehen, dass den Studierenden diese Benennung klar war.

- (4) Lernvorlieben: *Wie lernst du gerne Deutsch?*<sup>45</sup>
  - ⇒ *Ich spreche auf Deutsch lieber mit meinen Studienkolleg\_innen als mit meiner Lehrperson.*
  - ⇒ *Ich mag Spiele im Sprachkurs (Kartenspiele, Würfelspiele, Spiele mit Bewegung usw.).*
  - ⇒ *Ich merke mir neue Wörter oder Strukturen gut, wenn ich sie oft höre.*
  - ⇒ *Im Unterricht spreche ich lieber zu zweit als in einer Gruppe auf Deutsch.*
  - ⇒ *Ich mag Unterrichtsaktivitäten mit Bildern (z. B. Bilder auswählen, beschreiben, vergleichen).*
  - ⇒ *Ich schreibe mir neue Wörter immer auf, um sie mir zu merken.*
  - ⇒ *Ich bin motiviert, um Deutsch zu lernen.*
- (5) Kontakt mit der Zielsprache
  - ⇒ *Wie oft sprichst du außerhalb deines Studiums Deutsch?*<sup>46</sup>

Die Frage nach der Selbstwahrnehmung beim Sprechen auf Deutsch war dabei besonders bedeutsam, da diese Frage während der Befragung zweimal gestellt wurde – einmal im ersten Abschnitt mit Bezug auf die Ausgangssituation des\_der Studierenden und einmal im dritten Abschnitt im Hinblick auf den gerade erlebten Sprachunterricht. Im Sinne meiner Forschungsfrage wurde damit festgestellt, ob es in der Perspektive der Studierenden zu einer Veränderung ihrer Selbstwahrnehmung beim Sprechen auf Deutsch kam. Dabei wurde die generelle Wahrnehmung bei der mündlichen Produktion mit jener des jeweiligen Unterrichtstages miteinander verglichen. Die vierte Frage nach den Lernvorlieben bestand aus sieben Unterpunkten, die jeweils ein Statement zu bestimmten Lernstilen präsentierten und die Meinung der TN dazu erfragten. Die letzte Frage dieses ersten Fragebogenabschnittes lautete *Wie oft sprichst du außerhalb deines Studiums Deutsch?* und berücksichtigte als weiteren möglichen Einflussfaktor die Intensität des Zielsprachenkontakts. Dieser beschriebene erste Fragenblock entsprach allen Anforderungen für einen gelungenen Einstieg in eine schriftliche Befragung: Die Fragen waren persönlich, themenbezogen und konnten mit hoher Wahrscheinlichkeit von allen Befragten beantwortet werden (vgl. Porst 2014: 142).

## **Aufbau: Abschnitt 2**

Der zweite Abschnitt des Fragebogens widmete sich der Detailbewertung der Unterrichtsaktivitäten. Dabei wurde nach folgendem Muster vorgegangen: Dem Titel der Aktivität, z.B.

<sup>45</sup> Für jedes Statement über die Lernpräferenzen gab es folgende Antwortmöglichkeiten zur Auswahl: *trifft nicht zu, trifft wenig zu, trifft zu, trifft sehr zu.*

<sup>46</sup> Antwortmöglichkeiten: *nie, selten, ab und zu, oft.*

*Links und rechts und eins bis sieben* folgten eine Frage und ein zu bewertendes Statement. Die Frage *Wie viel hast du während dieser Aufgabe auf Deutsch gesprochen?* ermittelte die geschätzte Sprechzeit der TN und konnte mit den Items *gar nicht, ein bisschen, ausreichend, viel* beantwortet werden. Das Statement *Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.* fokussierte stärker auf die Sprechbereitschaft, die durch die Unterrichtsaktivität möglicherweise erreicht wurde. Hier standen wiederum vier Antwortitems zur Auswahl: *trifft nicht zu, trifft wenig zu, trifft zu, trifft sehr zu*. Auf ein Statement anstatt einer Frage wurde an dieser Stelle deshalb zurückgegriffen, weil Behauptungen, auf die Proband\_innen reagieren sollen, grundsätzlich zur Erkundung von Einstellungen und Meinungen besser geeignet sind als Fragen (vgl. Bortz/Döring 2006: 254). Nach diesem Schema wurden alle Unterrichtsaktivitäten eines Kurstages behandelt, um bei der Auswertung eine Vergleichbarkeit zwischen den unterschiedlichen Sprechaktivitäten zu ermöglichen. Im Nachhinein sind die beiden Unterpunkte Statement/Frage bei der Detailbewertung kritisch zu betrachten, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass allen Proband\_innen der Unterschied dieser beiden klar war. Möglicherweise erschien es wie die Dopplung ein- und derselben Frage. Interessanterweise beantwortete ein Großteil der TN die Aktivitäten dennoch differenziert, d.h. jene, die angaben, bei einer Sprechaufgabe *sehr viel* gesprochen zu haben, bewerteten die Methode nicht automatisch auch als sehr hilfreich (*trifft sehr zu*), sondern entschieden sich mitunter auch für andere Items.

### **Aufbau: Abschnitt 3**

Der dritte Abschnitt des Evaluationsbogens bestand aus sieben Fragen, die den Studierenden Gelegenheit zu einer Gesamtbewertung des Unterrichts gaben:

- (1) *Wie war der heutige Unterricht für dich?*<sup>47</sup>
- (2) *Wie hast du dich während des heutigen Kurses beim Sprechen auf Deutsch gefühlt?*<sup>48</sup>

Die erste Frage stellte vor allem ein Feedback an mich dar, während die zweite Frage einen Vergleich zur im ersten Abschnitt gestellten gleichlautenden Frage ermöglichte. Außerdem wurden die DaF-Studierenden im Sinne meiner Forschungsfrage gebeten, ihre Sprechzeit auf Deutsch für den eben erlebten Unterricht mit jener ihres normalen Sprachunterrichts zu vergleichen. Vorgabe war dabei der Satz (3) *Ich habe heute im Vergleich zu meinem normalen Sprachkurs \_\_\_\_\_ auf Deutsch gesprochen.* und die Antwort war aus den Items *weniger, gleich viel, mehr, viel mehr* auszuwählen. Auf diese Weise sollte festgestellt werden, ob sich Unterschiede in der selbst wahrgenommenen Redezeit in der Zielsprache zwischen dem herkömmlichen und

---

<sup>47</sup> Antwortmöglichkeiten: *sehr gut, gut, mittelmäßig, nicht gut*

<sup>48</sup> Antwortmöglichkeiten: *sehr sicher, sicher, etwas unsicher, sehr unsicher*

dem eigens konzipierten Sprachunterricht zeigten. Drei weitere offene Fragen befanden sich in diesem Abschnitt:

- (4) *Was war heute im Vergleich zum Unterricht, den du bisher kanntest, anders?*
- (5) *Bei welcher Sprechaufgabe fiel es dir am schwersten, auf Deutsch zu sprechen? Warum?*
- (6) *Bei welcher Sprechaufgabe fiel es dir am leichtesten, auf Deutsch zu sprechen? Warum?*
- (7) *Welche 3 Aktivitäten haben dir am meisten geholfen, flüssiger und besser Deutsch zu sprechen? Bitte reihe sie!*

Die erste Frage war insofern von Interesse, als dadurch ein Abgleichen mit den von mir verfolgten Unterrichtszielen (siehe Kapitel 6) möglich wurde, während die zweite und dritte Frage auf ein Ranking der getesteten Unterrichtsaktivitäten abzielten. Die Frage nach den drei hilfreichsten Aktivitäten stellte sich bei der Datenaufbereitung als wenig ertragreich heraus, da an den meisten Unterrichtstagen ohnehin nur drei verschiedene Methoden mit der Lerngruppe getestet wurden. Insofern wurde diese Frage bei der Datenauswertung nicht weiter berücksichtigt.

#### **Aufbau: Abschnitt 4**

Den vierten und letzten Abschnitt des Fragebogens bildeten zwei offene Fragen:

- (1) *Welche Sprechaktivität des heutigen Tages würdest du gerne nochmals machen?*
- (2) *Hast du Anmerkungen oder Tipps für meinen Unterricht?*

Beide Fragen rundeten die Befragung ab und sollten den TN das Gefühl vermitteln, ernst genommen zu werden. Diejenigen Studierenden, die das Kommentarfeld verwendeten, bezogen sich hauptsächlich auf den gerade erlebten Unterricht: Sie beschrieben, dass er unterhaltsam und lustig war, sie mehr als sonst aktiv daran teilnehmen konnten, lobten die Materialien und Methoden und bedankten sich. Der Großteil der Studierenden ließ diese Abschlussfragen aber unbeantwortet. Auf der letzten Seite der Befragung befand sich eine kurze Danksagung und das Angebot, die Studierenden über die Ergebnisse der Untersuchung zu informieren. Für diesen Fall war meine E-Mail-Adresse angeführt. Besonderen Wert wurde darauf geachtet, dass die Frage nach den Tipps und Kommentaren wirklich genügend freien Platz bot, um ggf. eigene Anmerkungen zu notieren (vgl. Daase et al. 2014: 108). Der vollständige Fragebogen ist im Anhang dieser Arbeit (siehe C.2.) zu finden.

## Form

Der Fragebogen zur Unterrichtsevaluation bestand aus fünf A4-Bögen mit der folgenden Anzahl an Fragen pro Abschnitt:

- Abschnitt 1: vier geschlossene Fragen (davon eine Frage mit sieben Unterpunkten), eine halboffene Frage
- Abschnitt 2: pro durchgeführter Aktivität zwei geschlossene Fragen
- Abschnitt 3: drei geschlossene, eine halboffene und drei offene Fragen (davon zwei Fragen mit jeweils einem Unterpunkt)
- Abschnitt 4: zwei offene Fragen

Die offenen Fragen konnten von den Studierenden auf Türkisch, Englisch oder Deutsch beantwortet werden. Die geschlossenen Fragen umfassten jeweils eine vierstufige Skala, bei der eine Mitte bzw. eine Kategorie der Unentschlossenheit bewusst vermieden wurde, um die Studierenden tatsächlich zu einer Meinungsäußerung zu bringen (vgl. Franzen 2014: 706). Die halboffenen Fragen waren jene nach der geschätzten Sprechzeit, bei denen die TN eine Minutenangabe in die Lücke schreiben konnten, und jene nach dem Ranking der hilfreichsten Unterrichtsmethoden. Im Gegensatz zum Fragebogen der Vorstudie enthielt dieser Evaluationsfragebogen auch ein Anschreiben, das insbesondere darauf hinwies, dass nicht der Studien-erfolg oder die Sprachkompetenzen auf Deutsch, sondern ausschließlich die Selbsteinschätzung der Lernenden und ihre Sichtweise auf den erlebten Unterricht für das Forschungsprojekt von Bedeutung waren. Sowohl das Anschreiben als auch alle Fragen und Antwort-Items wurden in einer zweisprachig deutsch-türkischen Version zur Verfügung gestellt, um aufgrund von Verständnisschwierigkeiten entstandene falsche Angaben zu vermeiden (vgl. Daase et al. 2014: 109). Da es sich bei dieser Datenerhebung um eine im Vergleich zur Vorstudie deutlich umfassendere Befragung handelte, wurde der Fragebogen vor Antritt der Forschungsreise einem Pre-Test unterzogen. Dieser ist eine grundsätzliche Voraussetzung, da es zwar Leitlinien für die korrekte Erstellung eines Fragebogens gibt, aus diesen aber nicht alle Details zur Konstruktion einer Befragung ableitbar sind (vgl. Schnell 2012, zit. nach Schnell et al. 2013: 339). Er wurde freundlicherweise durch eine fachfremde, aber mit Deutsch und Türkisch zweisprachig aufgewachsene Arbeitskollegin ermöglicht. Auf diese Weise kam es zu mehreren Optimierungsvorschlägen, welche sich sowohl auf die türkischen Übersetzungen als auch auf die Verständlichkeit der Fragestellungen bezogen. In einer Überarbeitungsphase nach dem Pre-Test wurde die Befragung dementsprechend verbessert und der Fragebogen um einige weniger relevante Fragen gekürzt.

#### 7.1.4. Sampling

Eine *bewusste* Auswahl, die ich im Rahmen eines Sampling-Prozesses getroffen habe, war jene, die Studierenden des zweiten Studienjahres zu unterrichten. Der Vorschlag des Abteilungsleiters, das erste Studienjahr zu übernehmen, war aus methodisch-didaktischen Gründen nicht realisierbar: Die Gruppengröße dieses Jahrgangs betrug bis zu 50 Personen, was für die von mir geplanten Aktivitäten mit Bewegung eine große Schwierigkeit dargestellt und manche Unterrichtsaktivitäten unmöglich gemacht hätte. Außerdem wurde mein Unterricht mit Ausnahme der Erklärungen meines Forschungsvorhabens grundsätzlich in der Zielsprache Deutsch abgehalten, insofern war für die Teilnahme an meinen Kurstagen ein höheres Deutschniveau Voraussetzung. Es handelt sich hier um einen bewussten Auswahlprozess (vgl. Albert/Marx 2010: 64), wobei die Selektion der TN aufgrund von zwei Merkmalen durchgeführt wurde: Die Proband\_innen waren ordentliche Studierende der Germanistik Erzurum und der Besuch einzelner Lehrveranstaltungen des zweiten Studienjahres war für sie verpflichtend. Abgesehen davon wurde die Auswahl der DaF-Studierenden, die dann tatsächlich in meinen Unterricht kamen, von mir nicht beeinflusst. Manche hörten vorab von meinem Besuch und waren nicht überrascht, dass ich den Unterricht abhielt. Der Großteil der TN aber kam zum Kurs, da diese Lehrveranstaltung eine Pflichtveranstaltung des aktuellen Studienjahres darstellte und erfuhr erst im Hörsaal, dass ich an diesem Tag unterrichten würde. Die Anwesenheit wurde auf Bitte der Professor\_innen mittels Anwesenheitsliste kontrolliert. Mein Unterricht ersetzte also jedes Mal eine andere fachbezogene Lehrveranstaltung (Konversation, Grammatik usw.), was günstig war, da sich die Lerngruppe auf diese Weise stets neu zusammensetzte und insgesamt eine größere Anzahl an Studierenden mit unterschiedlichen Kompetenzen erreicht werden konnte.

#### 7.1.5. Korpus

Das Korpus umfasst die in Paper-and-Pencil-Version vorliegenden Evaluationsfragebögen zu jedem der vier Unterrichtstage, wie die nachstehende Tabelle zeigt. Die Unterscheidung zwischen „Fragebogen kurz“ und „Fragebogen lang“ weist dabei darauf hin, ob die TN bereits zum wiederholten Mal am Sprechunterricht teilnahmen; in diesem Fall füllten sie den „Fragebogen kurz“ (d. h. den Fragebogen ohne den ersten Abschnitt) aus.

| Unterrichtstag | Fragebögen gesamt | Fragebögen lang | Fragebögen kurz |
|----------------|-------------------|-----------------|-----------------|
| 1              | 11                | 11              | 0               |
| 2              | 16                | 8               | 8               |
| 3              | 11                | 3               | 8               |
| 4              | 16                | 0               | 16              |

Tabelle 7: Korpus der Evaluationsfragebögen

Die Anzahl der ausgefüllten Fragebögen beträgt  $n = 54$ , wobei 22 ausführliche Fragebogenversionen ausgegeben wurden. Die Diskrepanz zwischen der Anzahl der langen Fragebögen (22) und der Gesamtanzahl der Proband\_innen (27) kam zustande, indem fünf Studierende auch an den Tagen, an denen sie erstmals am Unterricht teilnahmen, irrtümlich die gekürzten Fragebogenversionen erhielten.

## 7.2. Datenaufbereitung

Die Aufbereitung der Daten für die Unterrichtsevaluation bedeutete in einem ersten Schritt eine Datenbereinigung. Vier Studierende, von denen drei an einem Kurstag und eine\_r an zwei Unterrichtstagen teilnahmen, kreuzten bei der Methodenbewertung Items zu allen auf den Fragebögen abgedruckten Unterrichtsaktivitäten an, obwohl nicht alle davon durchgeführt wurden. Dieses unzulässige Antwortverhalten könnte entweder auf einem Missverständnis<sup>49</sup> oder der geringen Motivation, sich mit dem Fragebogen auseinanderzusetzen, beruhen. Aufgrund dessen kann nicht mit Sicherheit von einer wahrheitsgemäßen Bewertung der Methoden ausgegangen werden und der betroffene Fragebogenabschnitt dieser TN wurde im Zuge der Datenbereinigung gestrichen und wie ein Item-Nonresponse-Verhalten interpretiert. Im Korpus verblieben 54 Fragebögen, wobei die Bewertung der Unterrichtsmethoden eben nur von 49 Bögen berücksichtigt wurde. Als Datenaufbereitungsmethode wurde die Webseite [www.formsite.com](http://www.formsite.com) gewählt, die nach Erstellen eines User\_innen-Accounts ermöglicht, eine eigene Umfrage zu entwickeln. Die Fragen der Evaluationsbögen wurden mit ihren möglichen Antwortitems in die Umfrageform als Multiple- oder Single Choice-Fragen eingegeben, wobei ausschließlich die geschlossenen, halboffenen und eine der offenen (*Was war heute im Vergleich zum Unterricht, den du bisher kanntest, anders?*) Fragen berücksichtigt wurden.

---

<sup>49</sup> Nach jedem Unterricht wurde anhand einer Liste an der Tafel wiederholt, welche Aktivitäten tatsächlich durchgeführt wurden. Die TN wurden dabei darauf hingewiesen, welche im Fragebogen abgedruckten Aktivitäten sie streichen konnten, da es zu deren Durchführung nicht gekommen war.

Abbildung 7: Datenaufbereitung via Online-Umfrage auf formsite.com (Unterrichtsevaluation)

Das Erstellen einer Online-Umfrage erwies sich hier als günstig, da auf diese Weise das umfangreiche und ausschließlich auf Papier existierende Datenmaterial übersichtlich aufbereitet werden konnte. Zudem bietet das Programm interessante Möglichkeiten, Daten auszuwerten bzw. Ergebnisse zu visualisieren. Der obenstehende Screenshot zeigt den *Form Editor*, in dem die passenden Elemente (*Checkbox* für die geschlossenen Fragen, *Long Answer* für die halb-offenen usw.) ausgewählt wurden. Die Komplexität des Datenmaterials entstand insbesondere dadurch, dass die Proband\_innen (insgesamt 27 Personen) unterschiedlich oft an den angebotenen vier Tagen den Unterricht besuchten und evaluierten. Dem wurde mittels Einführung einer „*Filterfrage*, in der das Vorliegen oder Nicht-Vorliegen des trennenden Merkmals [...] erhoben wird“ (Schnell et al. 2013: 336, Hervorhebung im Original), begegnet. Diese lautete: *An welchen Tagen hat der/die TN am Unterricht teilgenommen?* und wurde als *rule* in die Umfrageform von formsite.com eingegeben.

Abbildung 8: Erstellen der Rules / Filterfrage auf formsite.com

Die Datenaufbereitung war dadurch erheblich erleichtert, da das Programm jeweils nur die Fragen zu jenen Unterrichtstagen anzeigte, die von dem\_der Lernenden tatsächlich auch evaluiert wurden. Nach einer Systematisierung der Print-Fragebögen nach den TN wurden die Daten jedes\_jeder einzelnen Studierenden in die Online-Umfrageform eingespeist. Das Resultat war eine Datenmatrix mit allen bei der Unterrichtsevaluation erhobenen Daten, wie der dritte Screenshot ausschnittsweise zeigt.

**Results Table** View and edit this form's stored results. [Help](#)

Search  Results Table View Show All Results Default Labels

[Delete](#) [Reset display](#) [Show/hide columns](#)

|                          | Reference # | Status | Name | Wie lange lernst d...   | Wie sicher fühlst ... | Schätze: Wie viele... | Wie lernst du ger... | Ich mag Spiele im ... | Ich merk   |
|--------------------------|-------------|--------|------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> | 9838622     | ✓      |      |                         |                       |                       |                      |                       |            |
| <input type="checkbox"/> | 9838590     | ✓      |      | seit 1 - 2 Jahren       | sicher                | 15                    | trifft wenig zu      | trifft nicht zu       | trifft zu  |
| <input type="checkbox"/> | 9838488     | ✓      |      | seit 1 - 2 Jahren       | etwas unsicher        | 10                    | trifft zu            | trifft sehr zu        | trifft sel |
| <input type="checkbox"/> | 9838318     | ✓      |      | seit 3 - 4 Jahren       | etwas unsicher        | 3                     | trifft nicht zu      | trifft sehr zu        | trifft sel |
| <input type="checkbox"/> | 9838273     | ✓      |      | seit 3 - 4 Jahren       | sicher                | 11                    | trifft zu            | trifft wenig zu       | trifft we  |
| <input type="checkbox"/> | 9838225     | ✓      |      | seit 3 - 4 Jahren       | sicher                | 10                    | trifft wenig zu      | trifft wenig zu       | trifft zu  |
| <input type="checkbox"/> | 9838199     | ✓      |      | seit mehr als 4 Jahr... | etwas unsicher        | 15                    | trifft zu            | trifft zu             | trifft zu  |
| <input type="checkbox"/> | 9838180     | ✓      |      | seit 3 - 4 Jahren       | sicher                | 5                     | trifft wenig zu      | trifft sehr zu        | trifft zu  |
| <input type="checkbox"/> | 9838115     | ✓      |      | seit 3 - 4 Jahren       | etwas unsicher        | 14                    | trifft wenig zu      | trifft zu             | trifft zu  |
| <input type="checkbox"/> | 9838094     | ✓      |      | seit 1 - 2 Jahren       | sehr sicher           | 6                     | trifft nicht zu      | trifft zu             | trifft sel |

Abbildung 9: Datenmatrix Unterrichtsevaluation (Ausschnitt) auf formsite.com

### 7.3. Datenauswertung

#### 7.3.1. Auswertungsverfahren

Da es sich bei *Sprechmut* um ein exploratives Forschungsprojekt handelt, sind auch die auszuwertenden Faktoren erst im Zuge der Datenaufbereitung induktiv bestimmt worden. Zudem nahm ich aus Zeit- und Ressourcengründen eine Einschränkung bei der Auswertung der Fragen vor, um den Rahmen meiner Masterarbeit nicht zu überschreiten. Von besonderem Interesse waren für die Auswertung drei Fragen, von denen die ersten beiden zusammengefasst die übergeordnete Forschungsfrage dieser Arbeit darstellen.

- (1) Inwiefern kam es zu einer Veränderung in der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden in Bezug auf ihre kommunikativen Kompetenzen auf Deutsch (affektive Faktoren, Sprechbereitschaft, geschätzte Sprechzeit)?
- (2) Wie wurden die einzelnen Unterrichtsmethoden von den Studierenden bewertet?
- (3) Welche Besonderheiten des Unterrichts nahmen die Studierenden im Vergleich zu ihrem herkömmlichen Unterricht wahr?

Die Schwerpunkte der drei Fragestellungen sind in sich unterschiedlich, fügen sich aber im Gesamtziel dieser empirischen Untersuchung – der Frage nach der bestmöglichen Förderung der Sprechfertigkeit – zusammen. Die erste Frage prüft, ob sich das Verhalten der Studierenden

beim Sprechen in der Zielsprache – in ihrer eigenen Einschätzung – geändert hat. Hier geht es um einen Vergleich zwischen der Ausgangssituation und den eigens konzipierten Unterrichtstagen. Die zweite Frage evaluiert im Detail, welche Methoden von den Studierenden als besonders hilfreich erlebt wurden. Die dritte Frage wiederum gibt den TN durch die offene Fragestellung *Was war im heutigen Unterricht im Vergleich zu dem herkömmlichen anders?* die Möglichkeit, ihre Wahrnehmungen zum Unterricht zu äußern. Sie wurde im Laufe des Forschungsprozesses zur Auswertung hinzugefügt, weil die erhobenen Daten aufschlussreiche Erkenntnisse lieferten.

Die Vielschichtigkeit des Datenkorpus begründet die Auswertung mit einer Kombination aus qualitativen und quantitativen Verfahren: Die ersten beiden Fragen werden mit einer quantitativen Häufigkeitsanalyse ausgewertet, bei der dritten kommt die QZI zum Einsatz.

### 7.3.2. Selbstwahrnehmung beim Sprechen

Die Frage nach der Ausgangssituation des\_der Studierenden war gleichlautend mit jener aus der Vorstudie – *Wie sicher fühlst du dich beim Sprechen auf Deutsch?* – wobei vier verbalisierte Antwortitems zur Auswahl standen (*sehr sicher, sicher, etwas unsicher, sehr unsicher*). Von den 27 teilnehmenden Studierenden beantworteten 22 diese Frage<sup>50</sup>. eine Person fühlte sich beim Sprechen grundsätzlich *sehr unsicher*, 13 TN fühlen sich *etwas unsicher*, 6 *sicher* und 2 *sehr sicher*<sup>51</sup>. Für die Feststellung einer möglichen Veränderung berücksichtigte ich jene 14 TN, die sich unsicher oder sehr unsicher fühlen. Die nachstehende Tabelle zeigt, wie sehr sich das persönliche Erleben von grundsätzlich unsicheren Sprecher\_innen an den einzelnen evaluierten Unterrichtstagen verändert hat. Die Tabelle muss dabei zeilenweise gelesen werden. Auf die mehrfach teilnehmenden Studierenden darf nicht vergessen werden: Sie beantworteten diese Frage nach jedem Unterrichtstag aufs Neue, d. h. von den 8 unsicheren Sprecher\_innen des ersten Kurstages gibt es auch Personen, die an anderen Tagen teilgenommen und deren Nennungen somit auch in den anderen Zeilen vertreten sind.

<sup>50</sup> Die um fünf reduzierte Zahl kam deshalb zustande, da fünf Studierende irrtümlich nie die lange Version des Fragebogens, sondern stets nur die kurze erhalten hatten.

<sup>51</sup> Von den 27 Proband\_innen fühlten sich 2 beim Sprechen generell sehr sicher, 6 sicher, 13 etwas unsicher, 1 sehr unsicher, 5 Item-Nonresponse bzw. ungültige Fragebögen. Dieses Ergebnis ist insofern etwas überraschend, als es bei derselben Frage an eine vergleichbare Proband\_innengruppe beim Fragebogen im Rahmen der Vorstudie doch deutliche Unterschiede in den Antworten gibt. Bei der Vorstudie war das Sample fast gleich groß (n=25), wobei sich beim Sprechen auf Deutsch niemand sehr sicher, 4 Personen sicher, 12 etwas unsicher und 9 sehr unsicher fühlten. Die Unsicherheit war also bei der Datenerhebung der Vorstudie größer als bei der Unterrichtsevaluation, auch wenn die Tendenz – große Unsicherheit beim Sprechen – eine ähnliche ist. Erklärungsversuche für diese Inkongruenz sind, ohne die genauen Situationen der einzelnen Proband\_innen der beiden Datenerhebungen zu kennen (Kontakt mit der Zielsprache, Dauer des Erwerbs, Motivation, Lernkontext usw.), nicht möglich.

| Unter-<br>richtstag | Beim<br>Sprechen<br>unsichere<br>TN <sup>52</sup> | ... fühlten<br>sich an die-<br>sem Unter-<br>richtstag<br>sehr sicher | ...sicher | ...etwas<br>unsicher | ...sehr un-<br>sicher | Non-<br>Response |
|---------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------|----------------------|-----------------------|------------------|
| 1                   | 8                                                 | 4                                                                     | 4         | 0                    | 0                     | 0                |
| 2                   | 8                                                 | 3                                                                     | 4         | 0                    | 0                     | 1                |
| 3                   | 6                                                 | 4                                                                     | 1         | 0                    | 0                     | 1                |
| 4                   | 8                                                 | 5                                                                     | 3         | 0                    | 0                     | 0                |

Tabelle 8: Veränderung in der Selbstwahrnehmung der grundsätzlich unsicheren Lernenden (Unterrichtsevaluation)

Die Veränderung ist hier deutlich zu sehen: Von den Studierenden, die sich grundsätzlich beim Sprechen auf Deutsch unsicher oder sehr unsicher fühlten, gab keine einzige Person an, sich auch nur an einem der von mir durchgeführten Unterrichtstage unsicher zu fühlen. Alle TN schätzten sich an allen Kurstagen entweder als sicher oder sehr sicher bei der mündlichen Sprachproduktion auf Deutsch ein.<sup>53</sup> Auch bei den Sprecher\_innen, die sich grundsätzlich beim Sprechen auf Deutsch bereits sicher fühlten, kam es zu keiner Verschlechterung, wie das Beispieldiagramm für Unterrichtstag 1 zeigt:

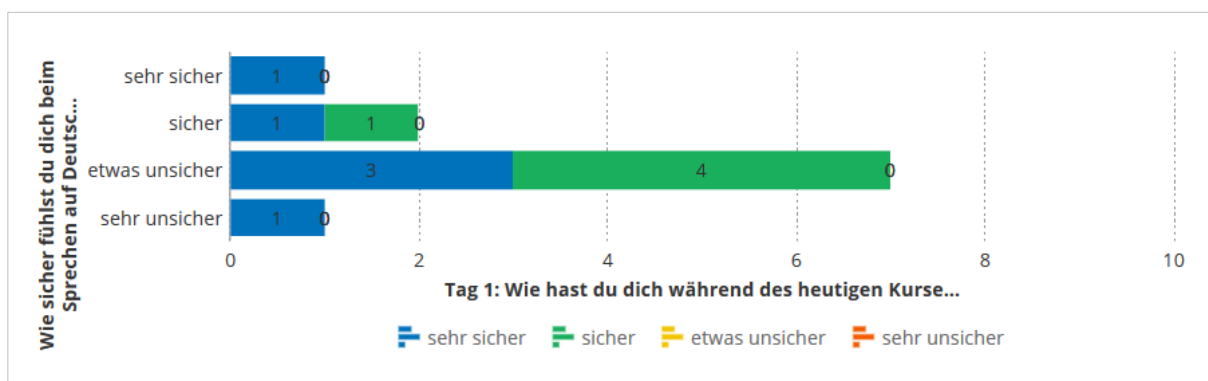


Abbildung 10: Vergleich: Selbstwahrnehmung beim Sprechen (allgemein und am Unterrichtstag 1)

Die vertikale Achse mit den Item-Bezeichnungen zeigt die grundsätzliche Selbstwahrnehmung der Studierenden beim Sprechen. Die horizontale mit der Farbgebung gibt an, wie sich die Studierenden (n=11) am Unterrichtstag 1 einschätzten. Ein Beispiel soll als Orientierungshilfe zur Grafik dienen: Rechts neben dem Item *sicher* finden sich die Ziffern 1 und 1. Das bedeutet, dass 2 Personen sich bereits *vor* dem Evaluationsunterricht grundsätzlich sicher fühlten. Ihre Angaben *nach* dem Kurstag 1 werden in der Aufgliederung in die beiden Farben sichtbar: Eine dieser beiden Personen ordnete sich nach dem Evaluationsunterricht der Farbe Blau, also dem Item *sehr sicher* (s. Legende), die andere Person der Farbe Grün (*sicher*) zu. Das Nichtvorhandensein der Farben Gelb und Rot im gesamten Diagramm visualisiert, dass sich niemand an

<sup>52</sup> Diese Kategorie umfasst jene Personen, die sich grundsätzlich beim Sprechen als sehr unsicher oder unsicher einschätzten.

<sup>53</sup> Jeweils eine Person beantwortete diese Frage am Unterrichtstag 2 und 3 nicht (Item-Nonresponse).

diesem ersten Unterrichtstag (sehr) unsicher fühlte. Es kam bei 82 % (9 Personen) der TN zu einer Verbesserung, d. h. zu einem Rückgang ihrer Unsicherheit bei der Sprachproduktion. Die restlichen 18% (2 Personen) fühlten sich bereits zuvor (sehr) sicher und bestätigten diese Einschätzung auch für den aktuell erlebten Unterricht. Die Darstellung dieses zufällig ausgewählten Unterrichtstages ist aussagekräftig und stimmt mit den Ergebnissen aller anderen drei Tage überein, da sich auch jenen keine einzige Person während des Unterrichts etwas oder sehr unsicher erlebte: Insgesamt wurde diese Frage nach der Selbstwahrnehmung beim Sprechen 42 mal beantwortet ( $n=42$ )<sup>54</sup>, wobei es in 33 Fällen (79 %) zu einer Verbesserung kam, d. h. die Unsicherheit beim Sprechen geringer wurde. In 9 Fällen (21 %) gab es bereits vor dem untersuchten Unterricht ein sicheres oder sehr sicheres Empfinden und dieses wurde bestätigt. Eine Verschlechterung, d. h. eine Zunahme der Unsicherheit, wurde bei keinem\_keiner einzigen Befragten verzeichnet.

### 7.3.3. Sprechzeit auf Deutsch

Die Sprechzeit auf Deutsch wurde durch zwei Parameter erhoben: Erstens protokollierten die Studierenden im ersten Fragebogenabschnitt ihre Einschätzung, wie viele Minuten sie während einer einstündigen Einheit ihres normalen Deutsch-Sprachkurses tatsächlich auf Deutsch sprechen. Das arithmetische Mittel, das aus den Minutenangaben aller TN resultiert, betrug 14,95 min. Dieser Wert ist insofern hoch, als empirische Untersuchungen gezeigt haben, dass die Sprechzeit der Lehrperson in einem frontal geführten Unterricht 45min betrifft, somit für jede\_n einzelne\_n TN weniger als 60 Sekunden Redezeit übrig bleiben. Die Sprechzeit der Lernenden kann durch Sozialformen wie Gruppen- oder Partner\_innenarbeit natürlich erhöht werden (vgl. Schatz 2013: 49). Der optimistische Durchschnittswert der DaF-Studierenden lässt mehrere Interpretationen zu: Möglicherweise haben die TN die Sprechzeit während Gruppen- oder Partner\_innenarbeiten – und nicht nur direkte Interaktionen mit der LK – mitgedacht und „mitberechnet“. Diese Erklärung erscheint allerdings in Anbetracht der Tatsache, dass erstens diese Sozialformen an der Abteilung kaum angewendet werden und sie zweitens häufig auf Türkisch ablaufen, unwahrscheinlich. Plausibler ist, dass die Einschätzung der tatsächlichen Sprechzeit in Minuten keine einfache Aufgabe darstellt und die Selbstwahrnehmung der Studierenden dabei nicht unbedingt mit der Realität übereinstimmen muss. Die Vergleichsfrage zur Sprechzeit während des Unterrichts lautete *Schätze dich selbst ein: „Ich habe heute im*

---

<sup>54</sup> Die 42 beantworteten Fragen schließen alle Mehrfachnennungen einer Person mit ein, wenn diese an mehreren Kurstagen am Sprechunterricht teilgenommen hatte. Die Zahl 42 ist also ausschließlich mit der Anzahl an beantworteten Fragen, nicht aber mit der Anzahl an Proband\_innen gleichzusetzen.

Vergleich zu meinem normalen Sprachkurs \_\_\_\_\_ auf Deutsch gesprochen.“ Zur Auswahl stehende Antwortitems waren *weniger*, *gleich viel*, *mehr* oder *viel mehr*. Auf diese Weise konnte eine mögliche Veränderung in der (wahrgenommenen) Quantität der Sprechhandlungen ermittelt werden. Die vier Kreisdiagramme geben eine Übersicht über die erhaltenen Daten<sup>55</sup>.

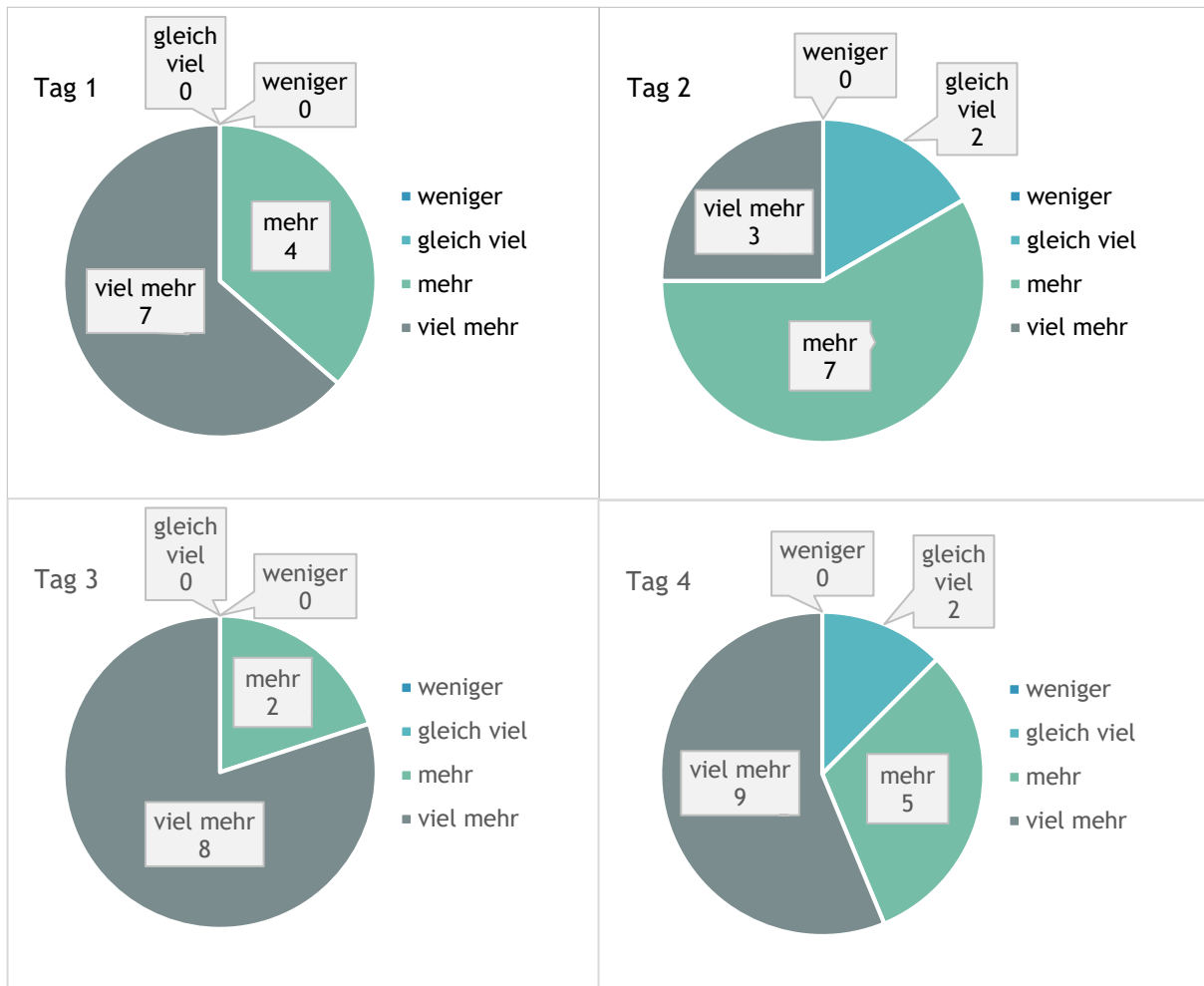


Abbildung 11: Geschätzte Sprechzeit auf Deutsch an den vier Unterrichtstagen im Vergleich zum normalen Sprachkurs

Mehrere Resultate lassen sich daraus ableiten:

- An keinem der vier Unterrichtstage schätzten die Studierenden ihre Sprechzeit geringer als im herkömmlichen Unterricht ein (Item *weniger* = 0 an allen vier Tagen).
- Der Eindruck, die Zielsprache mehr zu verwenden, war unter den Studierenden der Kurstage 1 und 3 größer als an den anderen Tagen. An diesen beiden Tagen gaben alle Studierenden, die diese Frage beantworteten, an, *mehr* oder *viel mehr* auf Deutsch gesprochen zu haben.

<sup>55</sup> Non-Response-Items an den einzelnen Tagen: Tag 1: 0, Tag 2: 4, Tag 3: 1, Tag 4: 0.

### 7.3.4. Bewertung der einzelnen Unterrichtsaktivitäten

Jede Unterrichtsaktivität wurde mit zwei Unterpunkten bewertet, zum einen mit der Frage *Wie viel hast du während dieser Aufgabe auf Deutsch gesprochen?* und zum anderen mit dem Statement *Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen*. Da die Einschätzung der Sprechzeit an den einzelnen Unterrichtstagen bereits im voranstehenden Unterkapitel thematisiert wurde, wird an dieser Stelle nur auf das Statement eingegangen. Es geht also – anders formuliert – um die Aussage *Diese Methode ist für die Förderung meiner Sprechbereitschaft*<sup>56</sup> hilfreich. Den Studierenden stand eine Skala mit vier Items zur Auswahl: *trifft nicht zu*, *trifft wenig zu*, *trifft zu*, *trifft sehr zu*. Eine Visualisierung dieser Ergebnisse ist insofern nicht unproblematisch, als sich die Bewertungen für die einzelnen Unterrichtsaktivitäten nur marginal voneinander unterscheiden. Das nachfolgende Balkendiagramm versucht dennoch, die kleinen Unterschiede aufzuzeigen. Dabei wurden die Items *trifft sehr zu* und *trifft zu* zusammengefasst, da prozentuell bei fast allen Methoden diese beiden Antworten am häufigsten gegeben wurden. Ein Vergleich zwischen den dreizehn Aktivitäten lässt sich also am besten anhand der anderen Antworten durchführen: Die von rechts kommenden blassgrünen (*trifft wenig zu*), grauen (*trifft nicht zu*) und dunkelblauen (k. A.) Balken zeigen die negativen und verweigerten Bewertungen. Die Zahl in der Klammer neben den Sprechaktivitäten gibt den Unterrichtstag an.

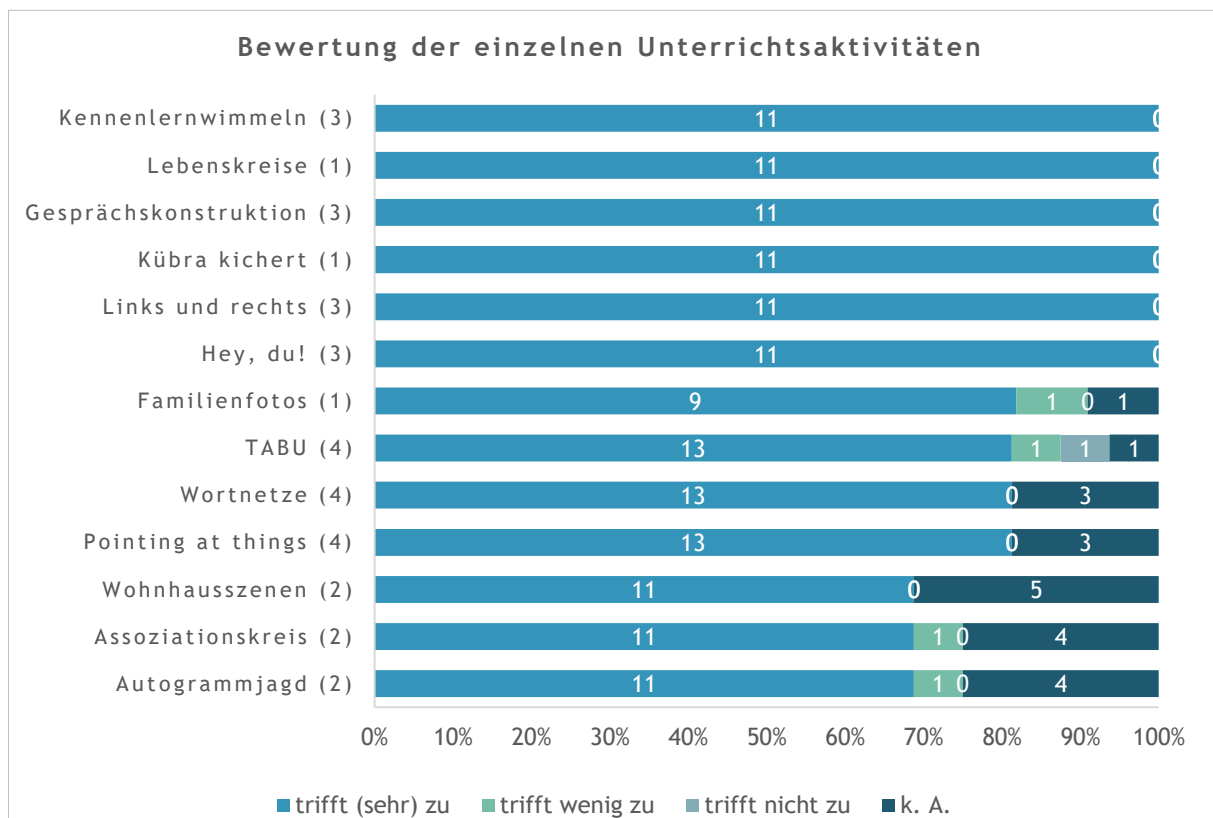


Abbildung 12: Bewertung der einzelnen Unterrichtsaktivitäten im Vergleich

<sup>56</sup> Ausführungen zur Sprechbereitschaft können im zweiten Theoriekapitel unter 2.2.2. nachgelesen werden.

Einige Aspekte dieser Resultate sind besonders auffallend: Zunächst wurde die Kategorie *trifft nicht zu* bei allen Unterrichtsmethoden an allen Tagen nur ein einziges Mal verwendet. Dies kann mit der positiven Bewertung dieses neuen Unterrichtsstils in Zusammenhang stehen, birgt allerdings auch das Problem der sozialen Erwünschtheit. Auf diesen Punkt wird im Unterkapitel Grenzen meiner Unterrichtsevaluation (siehe 7.3.6.) eingegangen. Weiters gibt es am zweiten und am vierten Unterrichtstag ein deutlich größeres Auftreten an Item-Nonresponse. Für den zweiten Kurstag findet sich hierfür eine Erklärung: An diesem Tag waren alle 4 TN anwesend, deren Methodenbewertung wegen unzulässigem Antwortverhalten nicht in die Datenmatrix eingegeben wurde. Hier stellt sich die Frage, ob eine vollständige Entfernung der betreffenden Fragebögen im Zuge der Datenbereinigung günstiger wäre. Ich entschied mich dagegen, da der erste Abschnitt dieser Fragebögen über die Ausgangssituation der Studierenden ja gültig war und in die Auswertung einfließen sollte. In diesem Fall ist es besonders wichtig, diesen Aspekt bei der Interpretation der Methodenbewertungen zu berücksichtigen und keine vorschnellen Schlüsse zu ziehen.

Auch wenn es sich um eine kleine Proband\_innengruppe handelte, so weisen die Resultate doch auf gewisse Präferenzen der DaF-Lernenden hin: Im Balkendiagramm ist ersichtlich, dass alle Aktivitäten des Unterrichtstages 3 und fast alle des Unterrichtstages 1 ausschließlich positiv bewertet wurden. Dies ist wiederum interessant, da all diese Methoden entweder zur Kategorie Memorieren gehörten (*Hey, du!* und *Gesprächs-konstruktion*), eine intensive schriftliche Vorentlastung boten (*Kennenlernwimmeln*, *Lebenskreise*) oder die mündlich zu produzierende Sprache stark reduziert war (*Links und rechts*, *Kübra kichert*). Dies könnte darauf hinweisen, welche Sprechaktivitäten den Studierenden besonders wenig Stress bereiten und ihre Sprechbereitschaft erhöhen. Dazu passt auch die quantitative Datenauswertung der geschätzten Sprechzeit, die an diesen beiden Tagen die größte Steigerung (aus der Perspektive der Lerner\_innen) aufweist (siehe 7.3.3.). Die Methoden, die nicht nur positiv beurteilt wurden<sup>57</sup>, sind wiederum zur Gänze in anderen Kategorien zu finden: Mit Ausnahme der Aktivität *Autogramm-jagd* sind es Aufgaben, die eine relativ freie Sprachproduktion erfordern (*Familienfotos*, *TABU*) oder die ein schnelles Reagieren und Assoziieren in der Zielsprache verlangen (*Assoziationskreis*). In jedem Fall gaben diese vier Sprechaktivitäten keine schriftliche Vorentlastung und weniger sprachlichen Input vor, an dem sich die Studierenden orientieren konnten, sondern stellten ihnen die Sprachproduktion in Bezug auf die Themenwahl und die konkreten Äußerungen frei. Dieser Zugang wurde in der Evaluation somit weniger positiv bewertet. Dennoch darf

---

<sup>57</sup> Damit meine ich die Unterrichtsaktivitäten, für die die TN auch die Items *trifft wenig zu* und *trifft nicht zu* ankreuzten.

bei jeglichen Erklärungs- und Interpretationsversuchen der erhobenen Daten nicht außer Acht gelassen werden, dass erstens die Proband\_innengruppe eine begrenzte Größe aufwies (zwischen 11 und 15 Personen) und zweitens die Unterschiede in der Bewertung nur durch marginale Abweichungen in einer insgesamt sehr positiven Evaluation zustande kamen. Die Risiken dieser Datenauswertung werden im Kapitel Grenzen meiner Evaluation (siehe 7.3.6.) separat diskutiert.

Die Ausführungen dieses Unterkapitels haben die für die Beantwortung meiner Forschungsfrage relevantesten Ergebnisse der Unterrichtsevaluation beschrieben. Eine vollständige Übersicht über alle Fragen und Antworten aller Unterrichtstage steht im Anhang zur Verfügung (siehe C.7.).

### **7.3.5. Wahrgenommene Besonderheiten des Unterrichts**

Die Frage *Was war heute im Vergleich zum Unterricht, den du bisher kanntest, anders?* gab den Studierenden die Möglichkeit, sich zu den erlebten Kurstagen zu äußern und wahrgenommene Unterschiede zu artikulieren. Diese offene Frage wurde von einem Großteil der TN (25 Personen, also 92,6 %) beantwortet, wobei sie die angebotenen Sprachen Türkisch, Deutsch oder Englisch verwendeten. Da die Frage auf so großes Interesse stieß, entschied ich mich für eine genaue Analyse, auch wenn sie über die Beantwortung der Forschungsfrage etwas hinausgeht. Die Antworten der TN wurden zur Aufbereitung ebenso ins Programm form-site.com eingespeist, dann in ein Textdokument kopiert und ins Deutsche übersetzt. Den Z-Regeln der QZI folgend wurde das gesamte Textmaterial paraphrasiert, reduziert und generalisiert (vgl. Mayring 2015: 72). Während dieses Vorgangs mussten sechs offene Antworten aus dem Material entfernt werden, da sie entweder unleserlich, in ihrer Aussage unverständlich waren<sup>58</sup> oder lediglich die Beschreibung einer durchgeführten Aktivität wiedergaben. Zudem wurden weitere Textteile, die sich direkt an mich als KL richteten, nicht für die Analyse verwertet.<sup>59</sup>

In einem ersten Reduktionsschritt entstanden 17 Kategorien, die im Anhang genau nachgelesen werden können. Eine zweite Reduktion fasste semantisch ähnliche Kategorien zusammen, wobei sich herauskristallisierte, dass die TN sich mit ihren Beschreibungen auf folgende sechs Unterrichtsaspekte bezogen:

---

<sup>58</sup> Ein Beispiel für eine solche unverständliche Antwort ist die auf Deutsch formulierte Aussage „*Wir machen die Aufgabe in diesen [sic!] Unterricht.*“

<sup>59</sup> Z. B. *Danke, dass du gekommen bist!*

- soziale/affektive Faktoren (K6<sup>e60</sup>, K14<sup>e</sup>)
- Sprechen im Unterricht (K8<sup>e</sup>, K9<sup>e</sup>, K11<sup>e</sup>, K15<sup>e</sup>, K17<sup>e</sup>)
- Methoden (K4<sup>e</sup>, K7<sup>e</sup>, K12<sup>e</sup>, K13<sup>e</sup>)
- Verhalten der Teilnehmer\_innen (K5<sup>e</sup>)
- Atmosphäre im Unterricht (K1<sup>e</sup>, K2<sup>e</sup>, K16<sup>e</sup>)
- Verhalten der Lehrperson (K3<sup>e</sup>, K10<sup>e</sup>)

Auf die genaue Darlegung von problematischen bzw. prototypischen Auswertungsbeispiele wird an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet. Die Kategorienbildung kann aber im Anhang dieser Arbeit (siehe C.3. bis C.6.) ausführlich nachgelesen und auf diese Weise nachvollzogen werden. Im Folgenden werden die übergeordneten Kategorien einzeln erläutert und die Wahrnehmungen der Studierenden mit ausgewählten Zitaten aus dem Datenmaterial veranschaulicht. Die Erläuterungen beginnen mit den meistgenannten Kategorien.

#### **soziale/affektive Faktoren** (16 Nennungen)<sup>61</sup>

Im gesamten Datenmaterial am häufigsten notiert wurde das Wort *eğlenceli*, was so viel wie lustig oder unterhaltsam bedeutet. Es kam 14 Mal in den Fragebögen vor (plus einmal auf Deutsch, „lustig“). Die Mehrheit der Studierenden empfand den Unterricht als unterhaltsam und hatte Spaß dabei. Außerdem erwähnt ein\_e TN die Förderung des Zusammengehörigkeitsgefühls in der Gruppe und der positiven Einstellung gegenüber der Zielsprache: „*Wir sind sowohl mit dem Deutschunterricht als auch mit unseren Kolleg\_innen viel vertrauter geworden.*“ (TN des zweiten Unterrichtstages<sup>62</sup>)

#### **Sprechen im Unterricht** (16 Nennungen)

Auch zum Sprechen konkret äußerten sich die Studierenden. Sie erkannten den Unterrichtsschwerpunkt, der auf das Sprechen ausgerichtet war und die große Zahl an Sprechgelegenheiten: „*Es war besser, da ich viel mehr Möglichkeiten hatte zu sprechen als in anderen Stunden*“ (TN des ersten Unterrichtstages). Viele TN erwähnten, dass sie an den evaluierten Kursagen deutlich mehr auf Deutsch gesprochen hatten als sonst. Dieses Sprechen war begleitet von einem geringeren Schamgefühl. Außerdem erwähnten einige ihre höhere Motivation, auf Deutsch zu kommunizieren und den Eindruck, dass sie neue Wörter gelernt bzw. ihren Wortschatz aktiviert hatten.

<sup>60</sup> Das hochgestellte „e“ steht für „Evaluation“ und soll eine Verwechslung mit den Kategorien der Vorstudie verhindern.

<sup>61</sup> Mehrfachnennungen waren möglich, d. h. die Antworten einer Person wurden mitunter auch mehreren Kategorien zugeordnet.

<sup>62</sup> Um die Anonymität der TN zu wahren, wird bei den Zitaten lediglich angegeben, nach welchem Unterrichtstag die TN diese Beobachtung notierten. Alle vollständigen Antworten sind in der Kategorienbildung im Anhang nachzulesen.

### **Methoden** (9 Nennungen)

Viele Proband\_innen sahen in der Vielfalt der Methoden, die sie an den vier Tagen erlebten, einen Unterschied zum herkömmlichen Unterricht. Der Einsatz von Spielen wurde mehrmals extra erwähnt und darauf hingewiesen, dass diese das Sprechen erleichterten. Mit dieser Methoden- und Aktivitätsvielfalt begründen die Studierenden u. a. ihre Beobachtung, dass der Unterricht lebhaft und unterhaltsam war und sie ihm besser folgen konnten. Ein\_e Student\_in des ersten Unterrichtstages meint dazu: „*Durch den Einsatz von Bildern, Spielen und unterschiedlichen Aktivitäten habe ich den Unterricht besser verstanden.*“

### **Verhalten der Teilnehmer\_innen** (7 Nennungen)

Die Antwort eines\_einer TN lautete: „*Bei dem heutigen Unterricht hat jede\_r mitgemacht.*“ (TN des ersten Unterrichtstages) Die Studierenden notierten sehr häufig, dass sie aktiver als im herkömmlichen Unterricht waren, sich besser einbringen konnten und das für sie etwas Positives war. Grund dafür waren unter anderem die eingesetzten Spiele.

### **Atmosphäre im Unterricht** (6 Nennungen)

Die TN nahmen die Unterrichtsatmosphäre als entspannt wahr, was ihnen vor allem beim Sprechen zu größerer Sicherheit verhalf. Sie bemerkten, dass sie an ihre Kompetenzen und nicht an ihre Defizite erinnert wurden und erlebten diesen Fokus als sehr positiv. Das Lernen selbst sehen sie als etwas Positives, wie es ein\_e TN formuliert: „*Etwas zu lernen ist wirklich schön.*“ (TN des dritten Unterrichtstages)

### **Verhalten der Lehrperson** (3 Nennungen)

Das Verhalten der Lehrperson bezog sich auf zwei Aspekte; zum einen auf die Ermutigung durch die Lehrende, zum anderen auf die als freundschaftlich wahrgenommene Beziehung zwischen Kursleiterin und Teilnehmer\_innen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die DaF-Studierenden in den affektiven Faktoren (quasi dem *Spaß-Faktor*), den vermehrten Sprechgelegenheiten und ihrer eigenen größeren Sprechbereitschaft die größten Unterschiede zum zuvor erlebten Unterricht an der Germanistik-Abteilung erkannten. Interessant ist dabei, dass sich zahlreiche Beobachtungen aus der Perspektive der TN mit den Intentionen aus der konzeptionellen Unterrichtsplanung decken: Eine Vielzahl unterschiedlicher Sprechgelegenheiten, das Vermeiden von negativen Gefühlen in Bezug auf die Zielsprache, die Förderung sozialer Kompetenzen u. a. durch den Einsatz von Spielen, die Methodenvielfalt, das Gestalten einer vertrauensvollen, ermutigenden Atmosphäre und die Kompetenzorientierung finden sich sowohl in meinen Unterrichtsprinzipien und der ent-

sprechenden Fachliteratur als auch in den Antworten der Studierenden bei der schriftlichen Evaluation wieder. Abschließen möchte ich diese Datenauswertung mit dem Zitat eines\_einer Studierenden des ersten Kurstages: „*Dadurch, dass uns der durchgeführte Unterricht aktiviert hat und Sarah sich uns gegenüber wie eine Freundin verhält konnten wir uns ungehemmt artikulieren und beim Unterricht mitmachen, ohne uns zu genieren.*“ Dies interpretiere ich nicht nur als positive Rückmeldung an mich, sondern vor allem als Verweis auf die hohe Relevanz des Verhaltens der Lehrkraft und der Aktivierung von Lernenden im Fremdsprachenunterricht.

### **7.3.6. Grenzen meiner Unterrichtsevaluation**

Die durchgeführte Unterrichtsevaluation stößt nicht nur aufgrund der kleinen Proband\_innen-gruppe durchaus auch an ihre Grenzen. In diesem Unterkapitel möchte ich darüber reflektieren.

Die Problematik der *Social-Desirability* (vgl. Bortz/Döring 2006: 232f), die im Zuge dieser Masterarbeit schon einige Male erwähnt wurde, besteht auch für diese Datenerhebung. Die Forschungsteilnehmer\_innen wussten um die Wichtigkeit der Evaluation und der gesamten Studie für den Abschluss meines Studiums. Aus diesem Grund erscheint es möglich, dass sie sich bemühten, beim Fragebogen „günstige“ Antworten zu geben und möglicherweise auch deshalb die Bewertung der Methoden und die Verbesserung der Sprechzeit so optimistisch ausfielen. Dagegen spricht allerdings, dass ich den Proband\_innen gegenüber mehrmals betonte, dass es lediglich um einen Vergleich der Aktivitäten ging und ich diese Unterschiede analysieren würde. Meine Person war in diesem Sinne nicht an eine konkrete Unterrichtsmethode geknüpft. Ferner können Untersuchungsteilnehmer\_innen ja nur dann erwünschte Antworten geben, wenn sie auch wissen, worin genau das Erkenntnisinteresse besteht (vgl. Schnell et al. 2013: 347). Die TN wussten zwar um den angestrebten Vergleich der Sprechaktivitäten; die Auswertung ihrer Selbstwahrnehmung beim Sprechen ((Un-)Sicherheit, Sprechzeit) und der Beobachtungen, die sie bei den offenen Fragen formulierten, war ihnen allerdings nicht explizit bekannt. Dies spricht doch wieder für eine ehrliche Beantwortung der Fragebögen.

Ein größeres Problem stellt aus meiner Perspektive bei der Datenauswertung die Doppelrolle Forschende-Unterrichtende dar. Besonders bei der Gruppendiskussion der Vorstudie kristallisierten sich große Vorbehalte der Studierenden gegenüber ihrer Lehrenden heraus, die u. a. durch ein starkes Korrekturverhalten hervorgerufen wurden. Mein Interagieren während der vier Unterrichtstage konzentrierte sich, wie bei der Unterrichtsplanung bereits dargelegt (siehe 6.1. bis 6.4.), auf eine möglichst hohe Fehlertoleranz, einen dynamischen und spielerischen Unterrichtsaufbau und ein vertrauensvolles Klima. Zudem implizierte meine Rolle als

Forscherin eine Sonderposition: Sie stand außerhalb des Lehrkörpers der Abteilung und benotete weder das Verhalten noch die Leistungen der Kursteilnehmer\_innen. Insofern ist es denkbar, dass diese Aspekte auf die Studierenden und ihren Eindruck meines Unterrichts so stark einwirkten, dass ihnen der gesamte Evaluationsunterricht positiv erschien. Eine differenzierte Bewertung der einzelnen Sprechaktivitäten war möglicherweise aus diesem Grund nicht mehr möglich.

Auch wenn die aufgezeigten Einflussfaktoren im Nachhinein nicht mehr belegbar sind und in diesem Sinne spekulativ bleiben, sollten sie bei der Auswertung und Analyse der Ergebnisse stets mitgedacht werden. Das nun folgende Schlusskapitel diskutiert zudem einige Lösungsansätze, mit denen diese Risiken bei künftigen Forschungsvorhaben reduziert werden können.

## 8. Conclusio

### 8.1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Mit diesem Kapitel kommt mein Forschungsprojekt *Sprechmut* zu einem Ende. Diese letzten Ausführungen fassen nicht nur die wichtigsten Ergebnisse zusammen, sondern reflektieren auch über wichtige Momente im Forschungsprozess und zeigen offene Fragen und Forschungsdesiderata auf.

Entstanden ist diese explorative Untersuchung durch konkrete Beobachtungen aus der Berufspraxis – die Unzufriedenheit der DaF-Studierenden an einer türkischen Germanistik-Abteilung. DaF-Studierende sollten *sprechmutiger* werden und um dies zu erreichen, war die empirische Untersuchung angemessener Unterrichtsmethoden für diesen Lernkontext notwendig. Die übergeordnete Forschungsfrage der vorliegenden Studie lautete

Welche Unterrichtsaktivitäten sind in der Wahrnehmung der DaF-Studierenden in Erzurum besonders geeignet, um ihre Sprechhemmungen zu vermindern und ihre Sprechbereitschaft bzw. Sprechzeit auf Deutsch zu erhöhen?

Ihre Relevanz wurde bei der Analyse des aktuellen Forschungsstandes sichtbar: DaF als Fachbereich hat in der Türkei derzeit mit einem sinkenden Interesse und mangelhaften Sprachkompetenzen von Deutschlerner\_innen zu kämpfen. Die Vermittlung der Sprechfertigkeit an sich ist aufgrund der komplexen Anforderungen, die sie an Lernende stellt, kein einfaches Unterfangen. Gleichzeitig finden sich im DaF-Unterricht häufig Unterrichtsszenarien, in denen es wenig Variation in den Sozialformen gibt und die Teilnehmer\_innen auf diese Weise nur wenige, kurze Gelegenheiten zum zielsprachlichen Sprechen haben. Den größten Teil der Redezeit hingegen beansprucht die Lehrperson. DaF-Lehrende in diesem Sinne zu sensibilisieren und ihnen Kenntnisse über mögliche erfolgreiche Unterrichtsaktivitäten zu vermitteln, stellte eines der praxisorientierten Ziele der vorliegenden Arbeit dar. Diejenigen Ergebnisse, die am stärksten mit der oben angeführten Forschungsfrage verknüpft sind, sind die Erkenntnisse aus der Evaluation des eigens für die Bedürfnisse der Studierenden in Erzurum konzipierten Unterrichts. Sie werden nun zusammengefasst. Mitbedacht werden muss dabei stets, dass es sich bei jedem Ergebnis um die subjektive Wahrnehmung der Studierenden selbst handelt. Die tatsächlichen Sprechkompetenzen oder die Sprechzeit im Unterricht zu messen, war in keinem Forschungsmoment vorgesehen.

**Redezeit und Sprechsicherheit.** Die Redezeit und die Sicherheit beim Sprechen haben sich in der Wahrnehmung der Studierenden zwischen herkömmlichem und evaluiertem Unterricht

deutlich gesteigert. Die Studierenden hatten mehrheitlich den Eindruck, (viel) mehr gesprochen zu haben. Sie artikulierten eine starke Reduktion ihrer Unsicherheit beim Sprechen während des Evaluationsunterrichts.

**Präferierte Unterrichtsaktivitäten.** Sprechaufgaben, die klar vorgegebene Sprache verlangten, die memoriert und reproduziert werden musste, unterstützten ebenso wie Aktivitäten, die eine schriftliche Vorentlastung boten, die DaF-Studierenden besonders gut. Hinzugefügt werden muss hier, dass die Bewertung aller Methoden insgesamt sehr positiv war und die Unterschiede marginal waren (siehe 7.3.4.). Vorsichtige Tendenzen können den erhobenen Daten dennoch entnommen werden. Dass die reproduktiven Aktivitäten so gut angenommen wurden, kann am Bedürfnis der Lernenden nach Sprachrichtigkeit liegen. Der Zugang zu freien Sprechaktivitäten, die wenige Vorgaben machten und keine schriftliche Phasen umfassten, fiel ihnen im Gegensatz dazu schwerer.

**Spaß-Faktor.** Die Bewertung des im Rahmen dieser Studie konzipierten Unterrichts (deren Grenzen ich unter 7.3.6. aufgezeigt habe) und die Beobachtungen der DaF-Studierenden während der vier Unterrichtstage sprechen eine klare Sprache: Eine der am häufigsten genannten Wahrnehmungen war jene des „Spaß-Faktors“. Die Lernenden erlebten den Sprachkurs als unterhaltsam und lustig. Sie äußerten, dass ihnen eine aktive Teilnahme viel leichter fiel und beobachteten, wie sich ihre Einstellung zu Deutsch verbesserte.

In diesem Sinne lieferte die Unterrichtsevaluation auch Erkenntnisse, die über die Beantwortung der Forschungsfrage hinausgehen, gerade in ihnen liegt aber ein großes Potential. Die Unterschiede in der Bewertung der einzelnen Methoden mögen geringfügig gewesen sein, die anderen erhobenen Daten zeigen aber deutlich den großen Einfluss der Unterrichtsmethodik, der Sozialformen und des Lehrendenverhaltens auf die Lernenden. Riemers Aussage über den Zusammenhang von Motivation und Unterricht sowie Lehrendenverhalten kann also auch auf den Bereich der Sprechbereitschaft im Fremdsprachenunterricht umgelegt werden: „Auf den Unterricht (und dabei insbesondere: auf die Lehrkraft) kommt es an!“ (Riemer 2017: o. S.) Vor allem der Faktor „Spaß“ sollte dabei nicht unterschätzt werden. Er war bei der Mehrheit der Forschungsteilnehmer\_innen in Erzurum die erste Assoziation, die sie zum angebotenen Unterricht hatten. Insofern kann durch einen unterhaltsamen Unterricht, in dem eine angenehme lernförderliche Atmosphäre herrscht und methodische Settings wie Sprachlernspiele die TN zu einer aktiven Teilnahme bringen, die Bereitschaft der Lernenden, die Zielsprache mündlich zu verwenden, gesteigert werden. Dies sei als eine der Implikationen für den DaF-Unterricht verstanden.

In Anbetracht der Tatsache, dass mein zu evaluierender Unterricht ein Angebot von lediglich vier Tagen umfasste, sind die Unterschiede, die die Studierenden wahrnahmen und die starke Veränderung, die sie in ihrer Selbsteinschätzung der mündlichen Produktionsfertigkeit beobachten konnten, umso bemerkenswerter. Dieses Resultat bestätigt wiederum die These von B. Schmenk (2009), die betont, dass Menschen zwar durch das Bildungssystem, das sie durchlaufen haben, geprägt werden, allerdings nie bloße Reproduzent\_innen desselben sind:

[...] Wir sind niemals nur Reproduzenten derjenigen (Lern-)Kulturen, in denen wir sozialisiert werden, sondern wir setzen uns mit diesen auch auseinander und entwickeln uns und unsere Lernstrategieverwendung im dialektischen Verhältnis zu unserem sozialen und kulturellen Umfeld. (Schmenk 2009: 77)

Das türkische Bildungssystem und der forcierte Frontalunterricht mögen ungünstige Bedingungen für das spätere Sprachstudium von jungen Erwachsenen in der Türkei schaffen, die Studie *Sprechmut* hat jedoch unter anderem gezeigt, dass diese schwierigen Ausgangsbedingungen mit genügend Engagement überwunden werden können. Der konzipierte Unterricht für *Sprechmut* demonstrierte, wie mit denselben Lehrbedingungen (etwa den räumlichen Einschränkungen) eine andere Art von Sprachkurs durchgeführt werden kann und dass dieser von der Lerngruppe offen und positiv aufgenommen wird. Gleichzeitig wurde anhand der Skepsis der Lerngruppe sehr freien Sprechaufgaben gegenüber klar, dass eine solche methodische Umstellung immer auch genügend Zeit braucht. Lerngewohnheiten und Lernmuster zu durchbrechen kann für L2-Lernende ebenso wie für Lehrkräfte herausfordernd sein. Bei einer solchen Veränderung ist es umso wichtiger, zunächst niederschwellige Aktivitäten, die auch vertraute Elemente enthalten, anzubieten (vgl. List 2002: 10).

Das Prinzip der Lernendenorientierung, das in der Fremdsprachenforschung bereits seit geraumer Zeit gefordert wird, hat sich auch im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts bestätigt. Zuerst die Bedürfnisse der DaF-Studierenden zu erheben und im Anschluss erst den Unterricht zu konzipieren, war ein äußerst wichtiger Zwischenschritt. Auf diese Weise konnte genau auf die Themen, die aus der Datenerhebung der Vorstudie resultierten, Bezug genommen werden. Das Feld vor einer Unterrichtsforschung ausreichend kennenzulernen, ist in diesem Sinne eine unabdingbare Voraussetzung für eine gelungene Untersuchung.

Die Bedürfnisanalyse, die im Vorfeld der Unterrichtsevaluation durchgeführt wurde, kam zu weiteren Ergebnissen über das Forschungsfeld, in dem sich *Sprechmut* bewegte.

**Unsicherheit beim Sprechen.** Die Theorie und die Alltagsbeobachtungen aus der Unterrichtspraxis in Erzurum wurden zur Gänze bestätigt: Die DaF-Studierenden fühlten sich beim Sprechen im Vergleich zu allen anderen sprachlichen Fertigkeiten deutlich unsicherer. Gleichzeitig ist es eben die Fertigkeit Sprechen, die für sie eine besonders wichtige Rolle darstellt.

Damit wird ein weiteres Mal die Notwendigkeit verstärkter Unterrichtsforschung deutlich. Interessant war bei der Auswertung der Vorstudie die Analyse der Ursachen für Sprechhemmungen. Während die mündliche Datenerhebung der Gruppendiskussion die Verantwortung vorwiegend bei externen Einflussfaktoren (Unterrichtsthemen, Lehrendenverhalten) suchte, nahmen bei der schriftlichen Erhebung mittels Fragebogen interne Faktoren (Schamgefühl, Aufregung, Angst) einen größeren Raum ein. Gemeinsamkeiten beider Erhebungen waren der unerfüllbare Anspruch an Sprachrichtigkeit, mangelnder Wortschatz und das Gefühl, sich beim Sprechen in der Zielsprache zu schämen.

**Hyperkorrektheit.** Vor allem der erste – die Hyperkorrektheit – bestätigt, was auch andere Publikationen aus der Fremdsprachenerwerbsforschung herausgefunden haben. Fremdsprachenlernende haben häufig unrealistische Erwartungen an sich selbst und legen großen Wert auf sprachrichtige Äußerungen. Dass diese unerfüllt bleiben, kann auch zur Reduktion einer Sprechbereitschaft im Unterricht führen. Ihre Sprechgeschwindigkeit ist aufgrund des langen Nachdenkens gering, was Gespräche mit L1-Sprechenden beeinträchtigt. An dieser Stelle sehe ich großes Potential in der Parallele zwischen dem Improvisationstheater und dem Sprachunterricht. DaF-Studierende könnten durch die lustvollen Übungen aus diesem dramapädagogischen Bereich ein anderes Verhältnis zu ihren eigenen Fehlern erfahren und diese mit der Zeit als wichtigen Teil ihres Spracherwerbsprozesses annehmen. Voraussetzung dafür sind sensible Lehrkräfte, die zurückhaltend mit ihren Fehlerkorrekturen sind und inhaltsbezogene Sprechphasen im Unterricht besonders forcieren.

**Zahnräder.** Abgesehen von den fremdsprachendidaktischen Ergebnissen dieser Studie kam es auch zu zahlreichen Erkenntnissen auf einer forschungsmethodologischen Ebene. Das Forschungsvorhaben mit einer großen Offenheit und einem hohen Maß an Exploration zu beginnen, würde ich auch für künftige Forschungsprojekte empfehlen. Die für eine Studie benötigten Zeitressourcen können dabei jedoch weniger gut abgeschätzt werden, dessen sollten sich Forschende im Voraus bewusst sein. Meine Strategie, die Untersuchung wie ein Zusammenspiel von Zahnradern zu betrachten, bot den Vorteil, dass die einzelnen Schritte organisch verliefen. Sämtliche Auswertungsergebnisse und Forschungsentscheidungen waren ineinander verschränkt und bedingten einander, was die Nachvollziehbarkeit und die Logik der Untersuchung deutlich erhöhte. Außerdem blieb das Forschungsprojekt dadurch auch bei kurzfristig geänderten Bedingungen stets flexibel und konnte sich an die neuen Gegebenheiten anpassen. Die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes und die Fülle an Einflussfaktoren rechtfertigten eine Studie im Mehr-Methoden-Ansatz. Damit wurde in vielen Untersuchungsmomenten ein Erkenntniszuwachs und die für dieses Forschungsfeld erforderliche Multi-

perspektivität erreicht. Ein Beispiel dafür ist der Vergleich der Ergebnisse der beiden – quantitativ und qualitativ fokussierten – Datenerhebungen im Rahmen der Vorstudie. Auch wenn sie in vielen Punkten übereinstimmend waren, so machten die kleinen Unterschiede doch deutlich, wie wichtig eine Kombination einer mündlichen Face-to-Face-Datenerhebung mit einem schriftlichen, anonymen Fragebogen war. Die Bedürfnisanalyse selbst bot ferner eine ideale Gelegenheit, einen guten Eindruck vom Feld(-zugang) zu bekommen und mit diesem Vorwissen anschließend die konzeptionelle Phase in Angriff nehmen zu können.

Diese Phase der Planung aller Unterrichtseinheiten war zwar durch die Datenanalyse der Vorstudie einfacher geworden, dennoch barg sie einige Herausforderungen: Die unterschiedliche Zusammensetzung der Lerngruppe an jedem Unterrichtstag und die Ungewissheit über die Anzahl und das Niveau der TN erschwerten eine zielgruppengerechte Planung. Zudem war der Spagat zwischen der Anforderung, einerseits so viele Unterrichtsmethoden wie möglich auszuprobieren und andererseits zu berücksichtigen, dass die Studierenden normalerweise kaum mit Sprechaktivitäten in Berührung kommen, zu bewältigen. Das Ergebnis der Konzeption beinhaltete insofern mehrere Kompromisse, als hauptsächlich niedrigschwellige Aktivitäten ausgesucht wurden, die punktuell ausprobiert werden konnten. Eine stabilere Lernendengruppe, die über einen längeren Zeitraum hinweg neue Unterrichtsaktivitäten testet und evaluiert, könnte die konzeptionelle Arbeit entlasten und vereinfachen.

Die Unterrichtsevaluation selbst sofort nach den jeweiligen Kurstagen mit den Proband\_innen durchzuführen war eine gute Entscheidung. Auf andere Art hätte eine vergleichbare Anzahl an Evaluierungen nicht erreicht werden können. Dennoch sollte für künftige Projekte das Erhebungsinstrument modifiziert werden. Parameter wie z. B. bevorzugte Lernstile sind zwar mögliche Einflussfaktoren, haben den Fragebogen jedoch zu umfangreich gemacht. Eine stärkere Eingrenzung der zu untersuchenden Faktoren kann hier Abhilfe schaffen. Denkbar wäre auch eine Weiterverarbeitung der Daten, die bei der Unterrichtsevaluation von *Sprechmut* gesammelt, aber nicht in ihrer Vollständigkeit interpretiert werden konnten. Dazu gehört z. B. der Kontakt mit der Zielsprache, die Motivation der TN oder die bereits genannten Lernpräferenzen (diese Daten sind unter C.7. nachzulesen). Alternativ zu einer schriftlichen Befragung sind auch andere Datenerhebungsverfahren wie Interviews, Gruppendiskussionen, Videoaufzeichnungen mit einer anschließenden Introspektion denkbar und könnten meine Erkenntnisse um eine neue Perspektiven erweitern. Die Doppelrolle Unterrichtende-Forschende hat den umfassenden Blick auf den durchgeführten Unterricht mitunter beeinträchtigt, da es schwierig war, eine der beiden Rollen völlig zu verlassen und in die andere einzutauchen. Ein thematisch ähnliches Forschungsprojekt, das z.B. von einer Forschungsgruppe initiiert wird, würde es den

Forscher\_innen ermöglichen, sich auf die Unterrichtsbeobachtung zu konzentrieren, während andere qualifizierte Personen die Unterrichtsmethoden anleiten.

## **8.2. Ausblick**

An die Ergebnisse von *Sprechmut* lässt sich eine Vielzahl von künftigen Forschungsprojekten anschließen. Die enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis, wie sie im vorliegenden Forschungsprojekt der Fall war, ist für die Formulierung von konkreten Handlungsempfehlungen an DaF-Lehrende sehr wertvoll. Dieser Bezug sollte auch für weitere Forschungsvorhaben beibehalten werden.

Denkbar sind mehrere Richtungen, in die eine Forschung zur selben Thematik fortgesetzt werden kann. Das Erproben von Unterrichtsmethoden durch eine anschließende Evaluation konnte in meinem Forschungsvorhaben nur in begrenztem Maße durchgeführt werden. Mehr Ressourcen würden eine Studie über einen längeren Zeitraum ermöglichen: Der Unterricht kann über mehrere Wochen oder Monate hinweg geführt und nach dem gesamten Sprachkurs evaluiert werden. Dabei kann der Schwerpunkt, der bei der Studie *Sprechmut* auf der Sichtweise der Studierenden lag, ggf. abgeändert werden. Möglich wäre z. B. nicht (nur) die Selbstwahrnehmung der Lernenden, sondern auch die tatsächliche Länge ihrer Sprechbeiträge bzw. deren Qualität zu testen. Hier kann die Arbeit mit Vergleichsgruppen sinnvoll sein. Auf diese Weise kann die tatsächliche Wirksamkeit von Unterschieden in der Unterrichtsmethodik (oder in anderen Einflussbereichen) nachgewiesen werden. Diesen Appell richtet auch Riemer (2000) an praxisorientierte empirische Fremdsprachenerwerbsforschung (vgl. Riemer 2000: 95). Besondere Vorsicht sollte dabei bei der Überprüfung der mündlichen Produktionsfertigkeit an den Tag gelegt werden: Sollten DaF-Studierende in Prüfungssituationen sprechen (müssen), so könnten dabei Stress und Aufregung getriggert werden und die Ergebnisse einer solchen Prüfung stimmen möglicherweise nicht mit der Sprechbereitschaft und -fähigkeit der Studierenden im Kursgeschehen selbst überein. Ein anderes Erhebungsinstrument, das einen Vergleich der Sprechfertigkeit vor und nach dem Kurs ermöglicht, ist hier vorzuziehen.

Die Forschung für diese Abschlussarbeit wurde ausschließlich im universitären Kontext von DaF-Studierenden an einer Germanistik-Fakultät in der Türkei durchgeführt. Erkenntnisse aus dieser Studie könnten ggf. auf andere Regionen übertragen werden, Voraussetzung dafür sind allerdings sehr ähnliche Lehr- und Lernbedingungen. Eine Übertragung kann in jedem Fall nur nach einer genauen Prüfung des dortigen Unterrichtskontextes stattfinden. Das Forschungsfeld geographisch zu verändern und zu untersuchen, ob in anderen Kontexten Studierende erstens

ähnliche Gründe für ihre Sprechschwierigkeiten sehen und sie zweitens auf getestete Unterrichtsaktivitäten ähnlich reagieren, kann ein aufschlussreiches neues Forschungsvorhaben sein, das an die Ergebnisse von *Sprechmut* anknüpft. An dieser Stelle sei auf Fischers qualitative Forschung mit DaF-Studierenden der Universität Modena verwiesen, die sich mit den Gründen für eine hohe oder niedrige Sprechbereitschaft von Lerner\_innen beschäftigt (vgl. Fischer 2005). Sprechhemmungen sind, wie es auch die umfassenden Untersuchungen von C. Riemer zeigen, in vielen Lernkontexten weltweit anzutreffen. Ein Land, dessen Bildungssystem Ähnlichkeiten zum türkischen aufweist, wäre interessant für eine Fortführung der Studie über Ursachen für Sprechschwierigkeiten. Wenn auf diese Weise verschiedene DaF-Lernkontexte untersucht werden, können letztlich auch allgemeingültigere Aussagen über den Einfluss von bestimmten Unterrichtsmethoden auf Lernende gemacht werden (vgl. u. a. Riemer 2007).

Auch mit den konkreten Ergebnissen von *Sprechmut* kann weitergearbeitet werden. Wie oben bereits angeführt, konnten nicht alle Daten der Unterrichtsevaluation und ihren möglichen Einfluss auf die Bewertung der einzelnen Methoden ausgewertet werden. Sich hier beispielsweise auf den Zusammenhang zwischen der Spracherwerbsdauer oder dem Kontakt mit der Zielsprache zu fokussieren, kann eine interessante Anschlussarbeit darstellen. Ein weiteres Feld eröffnet sich hier in Richtung Lernstile – ihren Einfluss auf die Wahrnehmungen von DaF-Lernenden in konkreten Unterrichtsmomenten zu untersuchen, kann für die Weiterentwicklung eines lernendenorientierten und -autonomen Fremdsprachenunterrichts dienen.

Klar ist, dass die Zahnräder, die das Forschungsprojekt *Sprechmut* angetrieben haben, mit diesem letzten Kapitel noch nicht zum Stillstand gekommen sind. Sie drehen sich weiter und Forscher\_innen, die ihren Bewegungen nachgehen, haben die Chance auf weitere Erkenntnisse im Bereich der Unterrichtsforschung. Diese wiederum sorgen längerfristig für eine Verbesserung des DaF-Unterrichts weltweit.



## Literaturverzeichnis

- ABENDROTH-TIMMER, Dagmar (2016): Sozialformen im Überblick. In: BURWITZ-MELZER, Eva / MEHLHORN, Grit / RIEMER, Claudia / BAUSCH, Karl-Richard / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto, 335–343.
- AGUADO, Karin (2000): Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In: AGUADO, Karin (Hg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*, Hohengehren: Schneider, 119–131.
- AGUADO, Karin (2003): Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. In: *FluL – Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 33. Jg., Heft 32, 11–26.
- AKREMI, Leila (2014): Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 265–282.
- ALBERT, Ruth / MARX, Nicole (2010): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung, Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen: Narr Francke.
- ANDRESEN, Helga / JANUSCHEK, Franz (2007): SpracheSpielen. In: ANDRESEN, Helga / JANUSCHEK, Franz (Hg.): *SpracheSpielen*, Freiburg im Breisgau: Fillibach, 7–25.
- ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ (2017a): *Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur – Mission*. Onlinezugriff: <https://atauni.edu.tr/misyon-2> (letzter Zugriff am 28.02.2017).
- ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ (2017b): *Yüklemeler (Studienpläne)*. Onlinezugriff: <https://atauni.edu.tr/yuklemeler/3d7b98124f9b16c14e6db696e6e68760.pdf> (letzter Zugriff am 04.06.2017).
- BALCI, Birim (2002): Öğretmen yetiştirilmede teknoloji kullanımı. In: *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*. 16-17 Eylül/September 2002, Ankara: ODTÜ (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, dt. Technische Universität des Nahen Ostens), 1394–1400, Onlinezugriff: [http://old.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/PDF/Tekno-loji/Bildiri/t323d.pdf](http://old.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Tekno-loji/Bildiri/t323d.pdf) (letzter Zugriff am 27.02.2017).
- BALCI, Tahir (2012): Ein Überblick über Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. In: *tribüne – Zeitschrift für Sprache und Schreibung*. No. 4, 3–6.
- BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (2014): Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick. In: BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 41–62.
- BİLEN, Hülya / ŞENÖZ-AYATA, Canan / WEGENER, Robert (2014): Die Gestaltung der Vorbereitungsklasse für den germanistischen Studiengang an der Istanbul Universität, In: KOREİK, Uwe / UZUNTAŞ, Aysel / HATİPOĞLU, Sevinç (Hg.): *Fremd- und Fachsprachenunterricht. Studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht für fremdsprachige Studiengänge*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 45–49.
- BORTZ, Jürgen / DÖRING, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Aufl., Heidelberg: Springer Medizin.

- BRAUNE, Agnes (2008): Motivation. In: KIEL, Ewald (Hg.): *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 37–64.
- BUTARONI, Susanna / KNAPP, Alfred (1988): *Fremdsprachenwachstum*. Wien: Fernkurse der Wiener Volkshochschulen.
- CASPARI, Daniela / SCHMELTER, Lars (2016): Qualitative Forschung. In: BURWITZ-MELZER, Eva / MEHLHORN, Grit / RIEMER, Claudia / BAUSCH, Karl-Richard / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto, 583–587.
- ÇAKIR, Gülcan (2012): Herausforderung oder doch die bitterste Enttäuschung? Was bietet ein Studium im Studiengang Deutsch als Fremdsprache mit Lehramtbezug in der Türkei? In: *tribüne – Zeitschrift für Sprache und Schreibung*. Heft 4, 7–10.
- ÇAKIR, Meral (2015): Vergleich der Ergebnisse eines Projekts mit der Lehrveranstaltung „Kommunikationsfähigkeiten“ im Rahmen der Fertigkeit Sprechen am Beispiel der Universität Istanbul. In: TOPRAK, Metin / KARABAĞ, İmran (Hg.): *Migration und kulturelle Diversität, Tagungsbeiträge des XII. Internationalen Türkischen Germanistik Kongresses*. Bd. II: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, Frankfurt/Main: Peter Lang, 237–246.
- DAASE, Andrea / HINRICHS, Beatrix / SETTINIERI, Julia (2014): Befragung. In: SETTINIERI, Julia / DEMIRKAYA, Sevil / FELDMEIER, Alexis / GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan / RIEMER, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103–122.
- DAUM, Susanne / HANTSCH, Hans-Jürgen (2012): *55 kommunikative Spiele. Deutsch als Fremdsprache. Szenariendidaktik*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- DENGLER, Stefanie / RUSCH, Paul / SCHMITZ, Helen / SIEBER, Tanja (2013): *Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch. B1.1*. München: Klett-Langenscheidt.
- DENZIN, Norman K. (1970): *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- DÖRNYEI, Zoltán (1994): Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In: *The Modern Language Journal*. Vol. 78, No. 3, 273–284.
- DUSEMUND-BRACKHAHN, Carmen (2008): Spielerische Übungen, Sprachlernspiele und Spiele im DaZ-Unterricht. In: KAUFMANN, Susan / ZEHNDER, Erich / VANDERHEIDEN, Elisabeth / FRANK, Winfried (Hg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Band 3: Unterrichtsplanung und -durchführung*. Ismaning: Hueber, 38–69.
- EGE, Müzeyyen / GLADITZ, Anne (2014): Begegnung im west-östlichen Hörsaal. Ein Projektseminar als interkultureller Lernort für angehende DaF-Lehrende in Deutschland und der Türkei. In: *Info DaF*. 41. Jg., Nr. 6, 624–639.
- FISCHER, Sylvia (2005): Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht. In: *gfl-journal (German as a foreign language)*. Heft 3, 31–45.
- FLICK, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- FLICK, Uwe (2014): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 411–423.
- FRANZEN, Axel (2014): Antwortskalen in standardisierten Befragungen. In: BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 701–711.
- FREIRE, Paulo (1996): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- FUNK, Hermann / KUHN, Christina / SKIBA, Dirk / SPANIEL-WEISE, Dorothea / WICKE, Rainer E. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt.
- GÜNTHER, Susanne (2000): Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? In: *Info DaF*, 27. Jg., Heft 4, 352–366.
- HALBMAYER, Ernst / SALAT, Jana (2017): *Sampling*. Institut für Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien, Onlinezugriff: <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-8.html> (letzter Zugriff: 01.04.2017).
- HLAWATSCH, Anja / KRICKL, Tino (2014): Einstellungen zu Befragungen. In: BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 305–311.
- HOFFMANN, Sabine (2010): Sozialformen. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 164–168.
- HOLL, Edda (2011): *Sprach-Fluss. Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen*. Ismaning: Hueber.
- HORWITZ, Elaine K. (1996): Even teachers get the blues. Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. In: *Foreign Language Annals* 29. 365–372.
- HORWITZ, Elaine K. / HORWITZ, Michael B. / COPE, Joann (1986): Foreign language classroom anxiety. In: *Modern Language Journal*, Vol. 70, Iss. 2, 125–132.
- HORWITZ, Elaine K. / YOUNG, Dolly J. (1991) (Hg.): *Language anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice Hall.
- JAX, Veronika (2000): Was mich beim Fremdsprachenerwerb bewegt, was ich beim Fremdsprachenerwerb bewege. In: BRYSCH, Thomas / SCHEWE, Manfred Lukas / SCHLEMMINGER, Gerald (Hg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 166–183.
- JENKINS, Eva-Maria / CLALÜNA, Monika / FISCHER, Roland / HIRSCHFELD, Ursula (2006): *Dimensionen. Magazin 3. Lernstationen 11-18*. Ismaning: Hueber Verlag.
- JOHNSTONE, Keith (2013): *Improvisation und Theater*. 11. Aufl., Berlin [u. a.]: Alexander Verlag.
- KELLE, Udo (2014): Mixed Methods. In: BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 153–166.

- KIEWEG, Werner (2007): Fehler erkennen – Fehler vermeiden. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 41. Jg., Heft 88, 2–9.
- KLEPPIN Karin (2012): Anwendungsorientierte Forschung in und für Fremdsprachenzentren: Eine neue (?) Herausforderung. In: *Language Learning in Higher Education*, Vol.2 (2), 245–265.
- KLEPPIN, Karin (2003): Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl., Tübingen [u. a.]: A. Francke, 263–266.
- KNIFFKA, Gabriele (2016): Fokus: Lehren. In: BURWITZ-MELZER, Eva / MEHLHORN, Grit / RIEMER, Claudia / BAUSCH, Karl-Richard / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto, 335–343.
- KOEPPEL, Rolf von (2010): *Deutsch als Fremdsprache: spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- KROEMER, Sandra / HANTSCH, Hans-Jürgen (2016): Sprechen. In: BRINITZER, Michaela / HANTSCH, Hans-Jürgen / KROEMER, Sandra / MÖLLER-FRORATH, Monika / ROS, Lourdes (Hg.): *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 2. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 12–23.
- KRÜGER, Heidi (1983): Gruppendiskussionen. Überlegungen zur Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit aus der Sicht der Betroffenen. In: *Soziale Welt*, 34. Jg., Heft 1, 90–109.
- KRUMM, Hans-Jürgen (1990): „Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!“ Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: LEUPOLD, Eynar / PETTER, Yvonne (Hg.): *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr, 99–105.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2001): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert. In: *Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 24, 5–12.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2014): Weshalb Deutsch? Sprachenpolitische Dimensionen der Fremdsprache Deutsch. In: *Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 50, 10–16.
- KURTZ, Jürgen (2013): Sprechen und Aussprache. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 83–87.
- LAMNEK, Siegfried (2010): Gruppendiskussion. In: LAMNEK, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 5. Aufl., Weinheim [u. a.]: Beltz, 372–433.
- LEDERER, Bernd (2014): *Quantitative Auswertungsmethoden*. Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck, Onlinezugriff: [https://www.uibk.ac.at/iez/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd\\_lederer/downloads/quantitative-auswertungsmethoden\\_201412.pdf](https://www.uibk.ac.at/iez/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/quantitative-auswertungsmethoden_201412.pdf) (letzter Zugriff am 16.04.2017) (eigene Seitenzahlnummerierung im pdf-Dokument von 1–14).
- LEGUTKE, Michael K. (2013): Merkmale des fremdsprachlichen Klassenzimmers. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 156–160.

- LEVELT, Willem Johannes Maria (1989): *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- LIEDKE, Martina (2010): Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFSEISEN, Britta / RIEMER, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Band*. Berlin [u. a.]: Walter de Gruyter, 983–991.
- LIST, Gudula (2002): Motivation im Sprachunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 26, 6–10.
- LÜTGE, Christiane (2010): Sprechen. In: SURKAMP, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart [u. a.]: Metzler, 291–294.
- MÄDER, Susanne (2013): Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode – Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen. In: *Zeitschrift für Evaluation*, 12. Jg., Heft 1, 23–51.
- MAYRING, Philipp (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: FLICK, Uwe / KARDORFF, Ernst von / KEUPP, Heiner / ROSENSTIEL, Lutz von / WOLFF, Stephan (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Aufl., Weinheim: Psychologie Verlags Union, 209–213.
- MAYRING, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl., Weinheim [u. a.]: Beltz.
- MAYRING, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl., Weinheim [u. a.]: Beltz.
- MAYRING, Philipp / FENZL, Thomas (2014): Qualitative Inhaltsanalyse, In: BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 543–556.
- MERTEN, Klaus / RUHRMANN, Georg (1982): Die Entwicklung der inhaltsanalytischen Methode. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 34, Heft 4, 696–716.
- MILLER, George A. (1956): The Magical Number Seven Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information. In: *The Psychological Review*, Vol. 63, No. 2, 81–97.
- MÖLLER-FRORATH, Monika (2013): Interaktion im Unterricht: Sozialformen, Übungen und Aufgaben. In: BRINITZER, Michaela / HANTSCH, Hans-Jürgen / KROEMER, Sandra / MÖLLER-FRORATH, Monika / ROS, Lourdes (Hg.): *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 2. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 107–117.
- NERLICKI, Krzysztof / RIEMER, Claudia (2012): Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich – auf der Suche nach ihren universellen und lernkontextspezifischen Ursachen. In: *Deutsch als Fremdsprache – Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, 49. Jg., Heft 2, 88–98.
- NEUNER, Gerhard / HUNFELD, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 4, Berlin [u. a.]: Langenscheidt.

- OHATA, Kota (2005): Language Anxiety from the Teacher's Perspective: Interviews with Seven Experienced ESL/EFL Teachers. In: *Journal of Language and Learning*, Vol. 3, No. 1, 133–155.
- OLENIZCAK, Jen (2013): *How Improv Can Improve Your Teaching*. Onlinezugriff: [http://www.huffingtonpost.com/jen-oleniczak-/how-improv-can-improve-yo\\_b\\_3791834.html](http://www.huffingtonpost.com/jen-oleniczak-/how-improv-can-improve-yo_b_3791834.html) (letzter Zugriff am 02.06.2017).
- ÖSYS (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi) (2016): *Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*. Onlinezugriff: <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/LYS/TERCIH/OSYSKONTKILAVUZU28072016y.pdf> (letzter Zugriff am 26.02.2017).
- PASCH (2017): *PASCH-Schulen in der Türkei*. Onlinezugriff: <http://weltkarte.pasch-net.de/> (letzter Zugriff am 15.06.2017).
- PHILLIPS, Elaine M. (1991): Anxiety and Oral Competence: Classroom Dilemma. In: *The French Review*, Vol. 65, No. 1, 1–14.
- POLAT, Tülin / TAPAN, Nilüfer (2005): Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10. Jg., No. 2, Onlinezugriff: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/425/401> (letzter Zugriff am 26.02.2017) (eigene Seitenzahlnummerierung im pdf-Dokument von 1–5).
- POLLOCK, Friedrich (1955): *Gruppenexperiment: ein Studienbericht*. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt.
- PORST, Rolf (2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- PRATZNER, Axel (2001): *fragebogen.de – Technik der schriftlichen Befragung. Aufbau der Fragen*. Onlinezugriff: <https://www.fragebogen.de/aufbau-der-fragen-bei-umfragen.htm> (letzter Zugriff am 25.03.2017), (Auszüge aus der Abschlussarbeit von Axel Pratzner (2001): *Evaluation durch webbasierte Fragebogen aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. Theoretische Grundlagen aus der Erwachsenenbildung, wissenschaftlich fundierter Aufbau von Fragebogen und eine Beurteilung von bestehenden Softwarelösungen*)
- PRZYBORSKI, Aglaja / WOHLRAB-SAHR, Monika (2014): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 117–133.
- REUBAND, Karl-Heinz (2014): Schriftlich-postalische Befragung. In: BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 643–649.
- RIEMER, Claudia (2000): Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede. In: AGUADO, Karin (Hg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 93–104.
- RIEMER, Claudia (2007): DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. In: *Info DaF*, 34. Jg., Heft 5, 445–459.
- RIEMER, Claudia (2016a): Affektive Faktoren. In: BURWITZ-MELZER, Eva / MEHLHORN, Grit / RIEMER, Claudia / BAUSCH, Karl-Richard / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto, 266–271.

- RIEMER, Claudia (2016b): Forschungsmethodologie. In: BURWITZ-MELZER, Eva / MEHLHORN, Grit / RIEMER, Claudia / BAUSCH, Karl-Richard / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto, 571–578.
- RIEMER, Claudia (2017): *Affektive Faktoren im L2-Erwerb: Zur Rolle von Einstellungen, Motivation und Angst*. Power-Point-Präsentation des Vortrags im Rahmen der ÖDaF-Jahrestagung zum Thema „Man lernt nicht mit dem Kopf allein“ – Zur Rolle von Emotionen im DaF/DaZ-Unterricht, 17./18. März 2017, unveröffentlicht, o. S.
- RINVOLUCRI, Mario / DAVIS, Paul (1999) (Hg.): *66 Grammatikspiele. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- ROGGE, Michael (2012): Sagen können, was man zu sagen hat. Mündliche Kompetenz mit Sprechaufgaben fördern. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 46. Jg., Nr. 116, 2–6.
- ROKA, Marianne (2000): Erfahrung – Erlebnis – Erwerb: Integrative Pädagogik in der Erwachsenenbildung. In: BRYSCH, Thomas / SCHEWE, Manfred Lukas / SCHLEMMINGER, Gerald (Hg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 195–209.
- SALINSKY, Tom / FRANCES-WHITE, Deborah (2008): „Pointing at Things“ / Section Two: How to Improvise. In: *The Improv Handbook. The Ultimate Guide to Improvising in Comedy, Theatre, and Beyond*. New York: The Continuum International Publishing Group Ltd, 46–47.
- SCHATZ, Heide (2013): *Fertigkeit Sprechen, Fernstudieneinheit 20*. München: Klett-Langenscheidt.
- SCHILLING, Andrea / STEZANO COTELO, Kristin (2008): Wie komm ich nur zu Wort? Redewechsel als Thema im DaF-Unterricht. In: CHLOSTA, Christoph / LEDER, Gabriela / KRISCHER, Barbara (Hg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin*. Göttingen: Univ.-Verlag, 323–342.
- SCHMENK, Barbara (2009): Kulturelle und soziale Aspekte von Lernstrategien und individuellem Strategiegebrauch. In: *FluL – Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 38. Jg., 70–88.
- SCHMIDT, Hans Werner (2014): Sprachoffensive Deutsch. Studienvorbereitender Deutschunterricht in Vorbereitungsklassen zur Deutschlehrerausbildung an türkischen Universitäten – ein Praxisbericht. In: KOREIK, Uwe / UZUNTAŞ, Aysel / HATİPOĞLU, Sevinç (Hg.): *Fremd- und Fachsprachenunterricht. Studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht für fremdsprachige Studiengänge*. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache Band 28, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 50–57.
- SCHNELL, Rainer (2012): *Survey-Interviews. Methoden standardisierter Befragungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- SCHNELL, Rainer / HILL, Paul B. / ESSER, Elke (2013) (Hg.): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 10. Aufl., München: Oldenbourg Verlag.

- SCHOCKER-V. DITFURTH, Marita (2011): Konsequenzen aus der Komplexität unseres Forschungsgegenstandes und der Perspektivität jeder Erkenntnis. In: BAUSCH, Karl-Richard / BURWITZ-MELZER, Eva / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 222–233.
- SCHRAMM, Karen (2016): Unterrichtsforschung und Videographie. In: BURWITZ-MELZER, Eva / MEHLHORN, Grit / RIEMER, Claudia / BAUSCH, Karl-Richard / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto, 587–592.
- SCHWECKENDIEK, Jürgen (2001): Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und Binnendifferenzierung. In: *Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 25, 9–19.
- SCHWECKENDIEK, Jürgen (2008): Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht. In: KAUFMANN, Susan / ZEHNDER, Erich / VANDERHEIDEN, Elisabeth / FRANK, Winfried (Hg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, 3. Band, Unterrichtsplanung und -durchführung*. Ismaning: Hueber, 123–172.
- SPARKS, Richard / GANSCHOW, Leonore (1995): A strong inference to causal factors in foreign language learning. A response to MacIntyre. In: *The Modern Language Journal*, Vol. 79, Iss. 2, 235–244.
- ST. GEORGS-KOLLEG (2017): *Leitbild der Schule*. Onlinezugriff: <http://www.sg.k12.tr/schulprofil/leitbild-der-schule/?L=0> (letzter Zugriff am 26.02.2017).
- SUND, Katja / DÖRNYEI, Zoltán (2002): Wie motiviere ich richtig? In: *Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 26, 16–17. (Zusammenfassung von Motivierungsstrategien, die Dörnyei in englischsprachigen Veröffentlichungen vorgestellt hat, Überarbeitung und Übersetzung ins Deutsche durch K. Sund, Veröffentlichung mit freundlicher Genehmigung von Z. Dörnyei)
- TAPAN, Nilüfer (2009): Zu den Besonderheiten der Curricula für eine berufsbezogene Deutschlehrerausbildung in der Türkei. In: HESS-LÜTTICH, Ernest W.B. / COLLIANDER, Peter / REUTER, Ewald (Hg.): *Wie kann man vom ‚Deutschen‘ leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 209–224.
- TAPAN, Nilüfer (2010): Deutschunterricht und Germanistikstudium in der Türkei. In: KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband, Berlin: De Gruyter Mouton, 1565–1570.
- ÜNVER, Şerife (2008): Förderung der konstruktivistischen Handlungskompetenz türkischer DaF-Lehramtsstudenten durch einen gemeinsam geschriebenen Roman. In: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, Vol. 41, No. 2, 151–160.
- UZUNTAŞ, Aysel (2013): Deutsch als Fremdsprache in der Türkei – Gesellschaftspolitische, pädagogische und fachliche Perspektiven des Faches. In: OOMEN-WELKE, Ingelore / AHRENHOLZ, Bernt (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 511–517.
- VETTER, Claudia (2007): Nothing ventured, nothing gained. Mündliche Fehler für den Lernprozess nutzen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 41. Jg., Nr. 88, 36–40.

- VLCEK, Radim (2003): *Workshop Improvisationstheater, Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik*. 3. Aufl., Donauwörth: Auer.
- WEIJTERS, Bert / CABOOTER, Elke / SCHILLEWAERT, Niels (2010): The Effect of Rating Scale Format on Response Style: The Number of Response Categories and Response Category Labels. In: *International Journal of Research in Marketing*, Vol. 27, Iss. 3, 236–247.
- WEIß, Sabine (2008): Kreativitätsförderung. In: KIEL, Ewald (Hg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 119–142.
- WICKE, Rainer E. / BAUMGART, Susanne (2009): Schulen: Partner der Zukunft – eine weltweite Initiative. In: *Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Sonderheft 1, 6–13.
- WINTZER, Jeannine (2016): Was ist „gute“ Forschung? Schlüsselbegriffe und Perspektiven der Qualitativen Forschung. In: WINTZER, Jeannine (Hg.): *Qualitative Methoden in der Sozialforschung. Forschungsbeispiele von Studierenden für Studierende*. Heidelberg: Springer Spektrum, 3–10.
- YÜCEL, Mukadder Seyhan (2005): Entwicklungen des mehrsprachlichen Kontexts im universitären Deutschunterricht in der Türkei. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10. Jg., Heft 2, 1–8, Onlinezugriff: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/432/408> (letzter Zugriff am 20.06.2017) (eigene Seitenzahl-nummerierung im pdf-Dokument von 1–8).
- YÜCEL, Mukadder Seyhan (2012): Das Sprachgefühl zur Fremdsprache Deutsch der Lehramtskandidaten der Deutschlehrerausbildung. In: *tribüne – Zeitschrift für Sprache und Schreibung*, No. 4, 11–15.
- YÜCEL, Mukadder Seyhan (2015a): Erfahrungen von türkischen Deutschlehrer/innen an Gymnasien zum fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: TOPRAK, Metin / KARABAĞ, İmran (Hg.): *Migration und kulturelle Diversität, Tagungsbeiträge des XII. Internationalen Türkischen Germanistik Kongresses*. Bd. II: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, Frankfurt/Main: Peter Lang, 215–224.
- YÜCEL, Mukadder Seyhan (2015b): Einstellungen von Lehramtskandidaten zum Curriculum in der Deutschlehrerausbildung. In: *gfl-journal (German as a foreign language)*, Heft 3, Cambridge: E-Format, 51–79.
- ZÜLL, Cornelia / MENOLD, Natalja (2014): Offene Fragen. In: BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 713–719.

## Abbildungsverzeichnis

|                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abbildung 1: Gesamtdesign Sprechmut .....                                                                                  | 47  |
| Abbildung 2: Wie sicher fühlen Sie sich beim Sprechen auf Deutsch? (Vorstudie, Fragebogen) .....                           | 74  |
| Abbildung 3: Summe der Nennungen "sehr unsicher" und "etwas unsicher"<br>(Vorstudie, Fragebogen).....                      | 75  |
| Abbildung 4: Relevanz guter Kompetenz in den einzelnen Fertigkeiten? (Vorstudie, Fragebogen) ...                           | 76  |
| Abbildung 5: Ursachen für Sprechhemmungen (Vorstudie, Fragebogen) .....                                                    | 79  |
| Abbildung 6: Sozialform Innenkreis / Außenkreis .....                                                                      | 87  |
| Abbildung 7: Datenaufbereitung via Online-Umfrage auf formsite.com (Unterrichtsevaluation).....                            | 103 |
| Abbildung 8: Erstellen der Rules / Filterfrage auf formsite.com .....                                                      | 103 |
| Abbildung 9: Datenmatrix Unterrichtsevaluation (Ausschnitt) auf formsite.com.....                                          | 104 |
| Abbildung 10: Vergleich: Selbstwahrnehmung beim Sprechen<br>(allgemein und am Unterrichtstag 1) .....                      | 106 |
| Abbildung 11: Geschätzte Sprechzeit auf Deutsch an den vier Unterrichtstagen im Vergleich zum<br>normalen Sprachkurs ..... | 108 |
| Abbildung 12: Bewertung der einzelnen Unterrichtsaktivitäten im Vergleich .....                                            | 109 |
| Abbildung 13: QZI nach Mayring 2015: 70. ....                                                                              | 135 |
| Abbildung 14: Wie sicher fühlen Sie sich beim Sprechen auf Deutsch? (Vorstudie, Fragebogen) ....                           | 142 |
| Abbildung 15: Wie sicher fühlen Sie sich beim Hören auf Deutsch? (Vorstudie, Fragebogen) .....                             | 142 |
| Abbildung 16: Wie sicher fühlen Sie sich beim Schreiben auf Deutsch? (Vorstudie, Fragebogen) ...                           | 142 |
| Abbildung 17: Wie sicher fühlen Sie sich beim Lesen auf Deutsch? (Vorstudie, Fragebogen) .....                             | 142 |
| Abbildung 18: Wie sicher fühlen Sie sich beim Hör-Sehen auf Deutsch? (Vorstudie, Fragebogen) ..                            | 142 |
| Abbildung 19: Lebenskreise (Unterrichtstag 1) .....                                                                        | 158 |
| Abbildung 20: Autogramm jagd (Unterrichtstag 2) .....                                                                      | 159 |
| Abbildung 21: Standbilder: Wohnhausszenen (Unterrichtstag 2) .....                                                         | 159 |
| Abbildung 22: Kennenlernwimmeln, Beispielkarten (Unterrichtstag 2).....                                                    | 160 |

## Tabellenverzeichnis

|                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabelle 1: Prototypisches Auswertungsbeispiel 1 (Vorstudie, Gruppendiskussion) .....                                   | 60  |
| Tabelle 2: Prototypisches Auswertungsbeispiel 2 (Vorstudie, Gruppendiskussion) .....                                   | 60  |
| Tabelle 3: Problematische Auswertungsbeispiele (Vorstudie, Gruppendiskussion) .....                                    | 62  |
| Tabelle 4: Wie sicher fühlen Sie sich beim Sprechen auf Deutsch? (Vorstudie, Fragebogen) .....                         | 74  |
| Tabelle 5: Wie sicher fühlen Sie sich beim Schreiben auf Deutsch? (Vorstudie, Fragebogen) .....                        | 75  |
| Tabelle 6: Problematisches Auswertungsbeispiel (Vorstudie, Fragebogen) .....                                           | 80  |
| Tabelle 7: Korpus der Evaluationsfragebögen .....                                                                      | 101 |
| Tabelle 8: Veränderung in der Selbstwahrnehmung der grundsätzlich unsicheren Lernenden<br>(Unterrichtsevaluation)..... | 106 |
| Tabelle 9: Prototypisches Auswertungsbeispiel (Vorstudie, Fragebogen).....                                             | 148 |

## Anhang

|                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>A. MATERIALIEN ZUR VORSTUDIE .....</b>                                           | <b>134</b> |
| A.1. Protokoll der Gruppendiskussion vom 20. Juli 2016 .....                        | 134        |
| A.2. Ablaufmodell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse .....           | 135        |
| A.3. Qualitative Auswertung der Gruppendiskussion (QZI) .....                       | 136        |
| A.4. Fragebogen 1 .....                                                             | 138        |
| A.5. Anschreiben für den Fragebogen 1.....                                          | 141        |
| A.6. Quantitative Auswertung von Fragebogen 1: Diagramme .....                      | 142        |
| A.7. Qualitative Auswertung von Fragebogen 1: Kategorienbildung (QZI).....          | 143        |
| A.8. Prototypisches Auswertungsbeispiel von Fragebogen 1 (QZI) .....                | 148        |
| <b>B. MATERIALIEN ZUR UNTERRICHTSKONZEPTION .....</b>                               | <b>149</b> |
| B.1. Stundenbild: Unterrichtstag 1 (Familie).....                                   | 149        |
| B.2. Stundenbild: Unterrichtstag 2 (Dialoge informell).....                         | 151        |
| B.3. Stundenbild: Unterrichtstag 3 (Deutsch lustvoll und spielerisch I).....        | 153        |
| B.4. Stundenbild: Unterrichtstag 4 (Deutsch lustvoll und spielerisch II).....       | 156        |
| B.5. Materialien für die Unterrichtsaktivitäten.....                                | 158        |
| <b>C. MATERIALIEN ZUR UNTERRICHTSEVALUATION .....</b>                               | <b>161</b> |
| C.1. Einverständniserklärung und Anwesenheitsliste .....                            | 161        |
| C.2. Fragebogen 2: Unterrichtsevaluation .....                                      | 162        |
| C.3. Qualitative Auswertung von Fragebogen 2: Kategorienbildung (QZI) – Tag 1 ..... | 168        |
| C.4. Qualitative Auswertung von Fragebogen 2: Kategorienbildung (QZI) – Tag 2 ..... | 170        |
| C.5. Qualitative Auswertung von Fragebogen 2: Kategorienbildung (QZI) – Tag 3 ..... | 171        |
| C.6. Qualitative Auswertung von Fragebogen 2: Kategorienbildung (QZI) – Tag 4 ..... | 172        |
| C.7. Gesamtauswertung der Unterrichtsevaluation (formsite.com) .....                | 173        |

## Anhang

### A. Materialien zur Vorstudie

#### A.1 Protokoll der Gruppendiskussion vom 20. Juli 2016

##### *Was sind die Gründe für eure Schwierigkeiten beim Sprechen?*<sup>63</sup>

protokollierte Aussagen der Studierenden

Ich geniere mich.

Der Professor macht nicht genug Druck.

Im Unterricht gibt es keinen Platz fürs Sprechen.

Es gibt kein Material, mit dem ich sprechen kann.

Die Professoren erwarten grammatikalische Richtigkeit.

Wir lernen nichts fürs tägliche Leben.

Wir lesen im Unterricht nur.

Ich kann meine Gedanken nicht ausdrücken.

Im Kopf übersetzen wir alles von Türkisch auf Deutsch.

Wir denken zuerst immer an die grammatikalischen Regeln.

Wir übersetzen alles Wort für Wort von Türkisch auf Deutsch.

Wir haben Angst, Fehler zu machen. – *Was würde dann passieren?*<sup>64</sup> – Dann reagiert der Professor negativ!

Die Professoren machen uns klein, sagen „Was, das wisst ihr im zweiten Studienjahr immer noch nicht?!“.

Die Professoren haben zu hohe Erwartungen.

Die Professoren zeigen kein Verständnis für Fehler, sie denken nicht daran, dass ich vielleicht müde bin, einen schlechten Tag habe, ...

Die Professoren könnten genervt sein, wenn ich Fehler mache.

Ich habe nicht genügend Wörter im Kopf, um etwas sagen zu können.

---

<sup>63</sup> Übersetzung der Aussagen von Türkisch auf Deutsch durch die Diskussionsleiterin.

<sup>64</sup> Kursiv markierte Äußerungen wurden von der Untersuchungsleiterin getätigt.

## A.2 Ablaufmodell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse

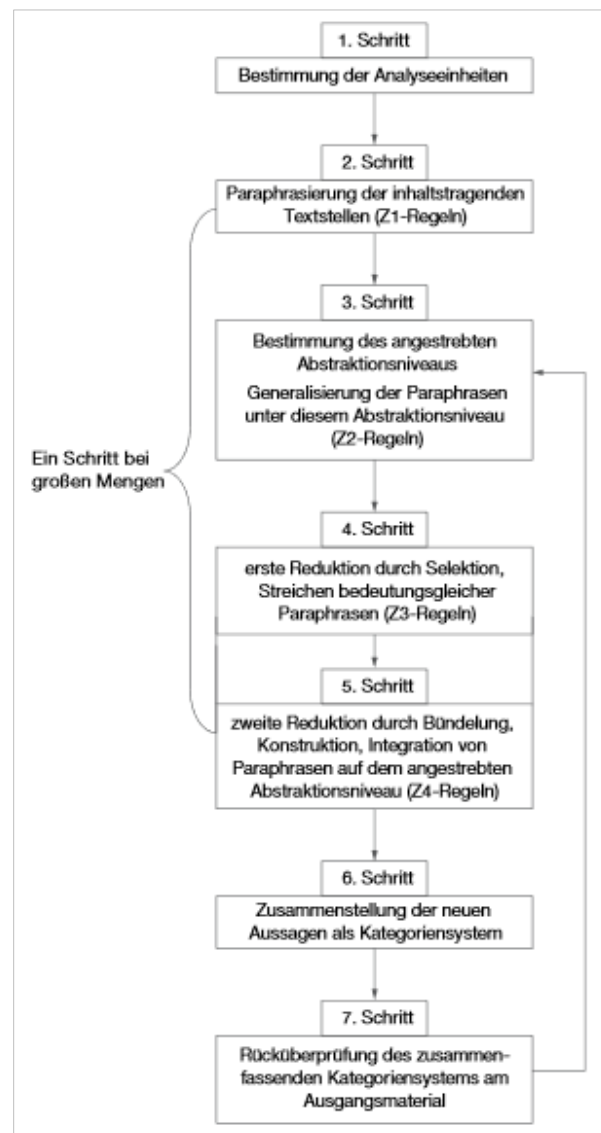


Abbildung 13: QZI nach Mayring 2015: 70.

### A.3. Qualitative Auswertung der Gruppendiskussion (QZI)

| Text                                                                                                              | Paraphrase                                            | Generalisierung                                           | Reduktion                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Ich geniere mich.</i>                                                                                          | TN schämt sich                                        | Schamgefühl                                               | <b>K1 Schamgefühl</b>                                                                          |
| <i>Der Professor macht nicht genügend Druck.</i>                                                                  | LP üben keinen Druck aus                              | Druck durch LP nicht groß genug                           | <b>K2 negative Erfahrung mit den LP (Geringschätzung, zu hohe Erwartungen, zu wenig Druck)</b> |
| <i>Im Unterricht gibt es keinen Platz fürs Sprechen.</i>                                                          | keine Möglichkeit, im Unterricht zu sprechen          | im Unterricht wird nicht gesprochen                       | <b>K3 keine Sprechaktivitäten im Unterricht</b>                                                |
| <i>Es gibt kein Material, mit dem ich sprechen kann.</i>                                                          | nicht genügend Sprachstrukturen erworben              | nicht kompetent genug, um zu sprechen                     | <b>K4 mangelnde Sprachkompetenz</b>                                                            |
| <i>Die Professoren erwarten grammatikalische Richtigkeit.</i>                                                     | LP erwarten fehlerlose Äußerungen der TN              | Sprachrichtigkeit wird erwartet                           | <b>K5 keine Fehlertoleranz der LP</b>                                                          |
| <i>Wir lernen nichts fürs tägliche Leben.</i>                                                                     | keine Lernthemen für den Alltag                       | Redemittel für den Alltag werden nicht vermittelt         | <b>K3 Erweiterung: - keine Alltagssprache</b>                                                  |
| <i>Wir verstehen, aber wir sprechen nicht.</i>                                                                    | nur rezeptiv sind die TN kompetent                    | nur rezeptive Kompetenz                                   | <b>K3 Erweiterung: - nur rezeptive Fertigkeiten werden gefördert</b>                           |
| <i>Wir lesen im Unterricht nur.</i>                                                                               | nur rezeptive Fertigkeiten werden trainiert           | rezeptive Fertigkeiten werden gefördert                   | <b>K3</b>                                                                                      |
| <i>Ich kann meine Gedanken nicht ausdrücken.</i>                                                                  | keine Kompetenz zum Artikulieren der eigenen Gedanken | nicht kompetent genug, um sich zu artikulieren            | <b>K4</b>                                                                                      |
| <i>Im Kopf übersetzen wir alles von Türkisch auf Deutsch.</i>                                                     | TN übersetzen von L1 auf Deutsch                      | gedankliche Übersetzungen Türkisch-Deutsch                | <b>K6 Übersetzen im Kopf (Türkisch-Deutsch)</b>                                                |
| <i>Wir denken zuerst immer an die grammatikalischen Regeln.</i>                                                   | TN denken an Grammatikregeln                          | starke Berücksichtigung der Grammatikregeln beim Sprechen | <b>K7 starkes Bemühen um grammatikalische Richtigkeit</b>                                      |
| <i>Wir übersetzen alles Wort für Wort von Türkisch auf Deutsch.</i>                                               | TN übersetzen Wort für Wort                           | Wort-für-Wort-Übersetzungen im Kopf                       | <b>K6</b>                                                                                      |
| <i>Wir haben Angst, Fehler zu machen. Der Professor reagiert dann negativ.</i>                                    | Angst vor Fehlern, und negativer Reaktion der LP      | Angst vor Fehlern, Angst vor negativer Reaktion der LP    | <b>K8 Angst vor Fehlern und negativer Reaktion der LP</b>                                      |
| <i>Die Professoren machen uns klein, sie sagen: „Was, das wisst ihr im zweiten Studienjahr immer noch nicht?“</i> | LP schätzen die TN gering                             | Geringschätzung der LP                                    | <b>K2</b>                                                                                      |

|                                                                                                                                                 |                                                        |                                                 |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------|
| <i>Die Professoren haben zu hohe Erwartungen.</i>                                                                                               | LP erwarten zu viel                                    | zu hohe Erwartungen der LP                      | <b>K2</b> |
| <i>Die Professoren zeigen kein Verständnis für Fehler, sie denken nicht daran, dass ich vielleicht müde bin oder einen schlechten Tag habe.</i> | LP haben kein Verständnis für die Ursachen von Fehlern | LP zeigen keine Fehlertoleranz                  | <b>K5</b> |
| <i>Die Professoren könnten genervt sein, wenn ich Fehler mache.</i>                                                                             | Angst vor negativer Reaktion der LP bei Fehlern        | Angst vor Fehlern und negativer Reaktion der LP | <b>K8</b> |
| <i>Ich habe nicht genügend Wörter im Kopf, um etwas sagen zu können.</i>                                                                        | kein ausreichender Wortschatz                          | nicht ausreichender Wortschatz                  | <b>K4</b> |

#### A.4. Fragebogen 1<sup>65</sup>

##### Fragebogen 1: Analyse der Ausgangssituation

Wie lange lernen Sie schon Deutsch? | *Ne zamandan beri Almanca öğreniyorsunuz?*

Wie sicher fühlen Sie sich beim ... auf Deutsch? Bitte kreuzen Sie das passende Kästchen an. | *Almanca ... ne kadar rahat hissediyorsunuz? Lütfen sizin için uygun olan kareyi işaretleyiniz.*

**Schreiben** | *yazarken*

☐ sehr sicher | *çok rahat*      ☐ sicher | *rahat*      ☐ etwas unsicher | *biraz güvensiz*      ☐ sehr unsicher | *çok güvensiz*

**Lesen** | *okurken*

☐ sehr sicher | *çok rahat*      ☐ sicher | *rahat*      ☐ etwas unsicher | *biraz güvensiz*      ☐ sehr unsicher | *çok güvensiz*

**Sprechen** | *konusurken*

☐ sehr sicher | *çok rahat*      ☐ sicher | *rahat*      ☐ etwas unsicher | *biraz güvensiz*      ☐ sehr unsicher | *çok güvensiz*

**Hören/Verstehen** | *dinlerken/anlarken*

☐ sehr sicher | *çok rahat*      ☐ sicher | *rahat*      ☐ etwas unsicher | *biraz güvensiz*      ☐ sehr unsicher | *çok güvensiz*

**Hör-Sehen** (z. B. Filme ansehen) | *izlerken anlayabilme (filmler mesela)*

☐ sehr sicher | *çok rahat*      ☐ sicher | *rahat*      ☐ etwas unsicher | *biraz güvensiz*      ☐ sehr unsicher | *çok güvensiz*

---

<sup>65</sup> Aufgrund der Kapitelüberschrift entspricht das Layout des Fragebogens nicht mehr vollständig dem Original. Beim Original waren maximal 2 Fragen (inkl. Unterpunkte) auf einer Seite abgedruckt. Auch der Platz für die offenen Antworten war weitaus größer.

**Wie wichtig ist es Ihnen, folgende Fertigkeiten auf Deutsch gut zu beherrschen? Bitte kreuzen Sie das passende Kästchen an.** | *Aşağıdaki Almanca dil becerilerini öğrenmeye ne kadar önem vermektedirsiniz? Lütfen sizin için uygun olan kareyi işaretleyiniz.*

**Hören/Verstehen** | *dinlemek/anlamak*

☐ sehr wichtig | *çok önemli*      ☐ wichtig | *önemli*      ☐ weniger wichtig | *az önemli*      ☐ nicht wichtig | *önemli değil*

**Sprechen** | *konuşmak*

☐ sehr wichtig | *çok önemli*      ☐ wichtig | *önemli*      ☐ weniger wichtig | *az önemli*      ☐ nicht wichtig | *önemli değil*

**Lesen** | *okumak*

☐ sehr wichtig | *çok önemli*      ☐ wichtig | *önemli*      ☐ weniger wichtig | *az önemli*      ☐ nicht wichtig | *önemli değil*

**Schreiben** | *yazmak*

☐ sehr wichtig | *çok önemli*      ☐ wichtig | *önemli*      ☐ weniger wichtig | *az önemli*      ☐ nicht wichtig | *önemli değil*

**Hör-Sehen** (z. B. Filme) | *izlerken anlayabilme (filmler mesela)*

☐ sehr wichtig | *çok önemli*      ☐ wichtig | *önemli*      ☐ weniger wichtig | *az önemli*      ☐ nicht wichtig | *önemli değil*

**Was tun Sie, um besser auf Deutsch sprechen zu können?** | *Almanca'yı daha iyi konuşabilmek için neler yapıyorsunuz?*

**Denken Sie bitte an eine oder mehrere Situationen, in denen es Ihnen schwer fiel, auf Deutsch zu sprechen.**

**Was waren die Gründe für Ihre Sprechschwierigkeiten? | *Almanca konuşurken size zor gelen bir yada birkaç durumu düşününüz. Bu konuşma zorluğunun sebepleri nelerdir?***

**Welche Sprechsituationen und -themen sind für Sie besonders wichtig und interessant? | *Konuşurken hangi durumlar ve konular sizin için çok önemli ve ilginçtir?***

**Name | isim:** \_\_\_\_\_

**Datum | tarih:** \_\_\_\_\_

### A.5. Anschreiben für den Fragebogen 1

Diejenigen Studierenden, denen ich den Fragebogen der Vorstudie per E-Mail oder Social Media übermittelt habe, haben zusätzlich zum Fragebogen folgendes persönliches Anschreiben erhalten:

Liebe\_r \_\_\_\_\_,

ich hoffe, es geht dir gut und du kannst dich noch an mich erinnern. [...]

Diesmal habe ich eine Bitte an dich: Ich forsche gerade für meine Masterarbeit und werde deshalb auch im Oktober wieder in Erzurum sein. Kannst du mir bitte diesen Fragebogen ausfüllen? Du kannst ihn auf Deutsch, Türkisch oder Englisch ausfüllen.

Wenn du ihn ausdrucken kannst, füll ihn einfach aus und schick mir die Fotos davon. Wenn du ihn nicht drucken kannst, kannst du mir auch einfach so die Antworten auf Facebook schreiben – oder du schreibst sie auf einen Zettel und schickst mir ein Foto davon. Das wäre sehr toll.

Lieben Dank!

Liebe Grüße aus Wien,

## A.6. Quantitative Auswertung von Fragebogen 1: Diagramme

Größe des Samples: n=25

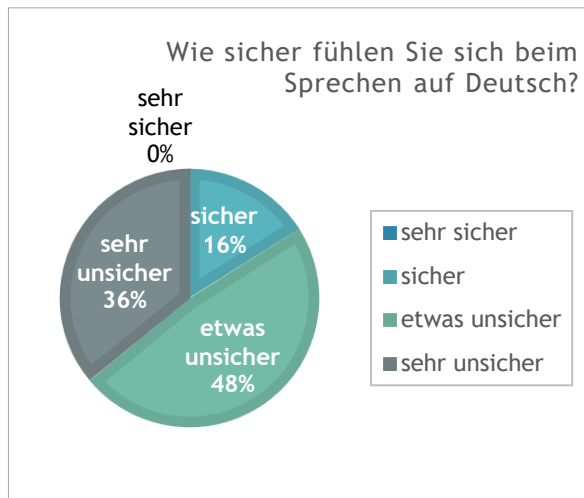


Abbildung 14: Wie sicher fühlen Sie sich beim Sprechen auf Deutsch? (Vorstudie, Fragebogen)

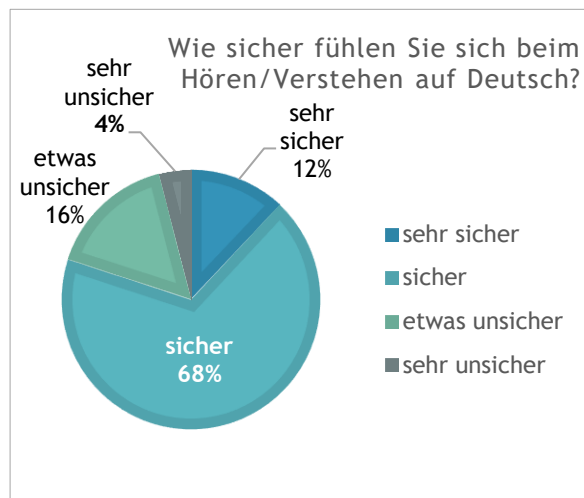


Abbildung 15: Wie sicher fühlen Sie sich beim Hören auf Deutsch? (Vorstudie, Fragebogen)

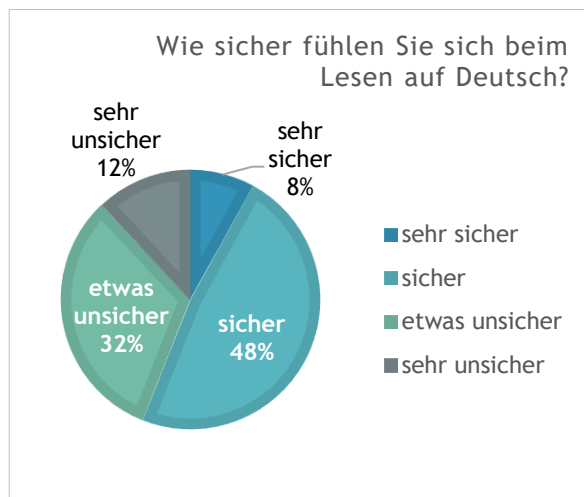


Abbildung 17: Wie sicher fühlen Sie sich beim Lesen auf Deutsch? (Vorstudie, Fragebogen)

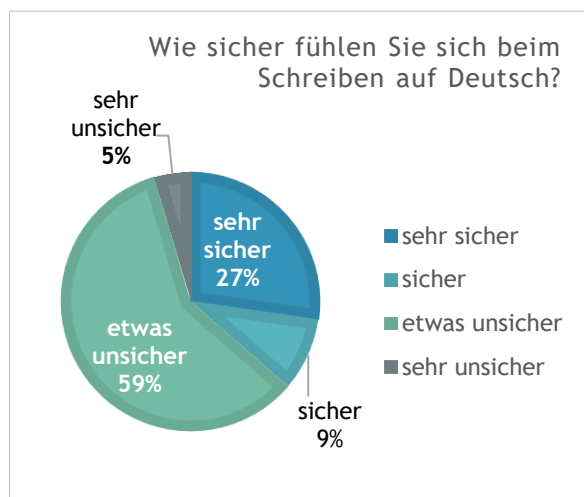


Abbildung 16: Wie sicher fühlen Sie sich beim Schreiben auf Deutsch? (Vorstudie, Fragebogen)

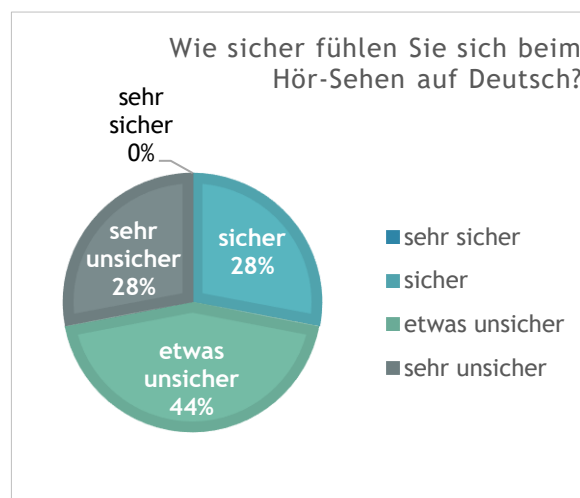


Abbildung 18: Wie sicher fühlen Sie sich beim Hör-Sehen auf Deutsch? (Vorstudie, Fragebogen)

### A.7. Qualitative Auswertung von Fragebogen 1: Kategorienbildung (QZI)

| Nr. | Offene Antwort, auf Deutsch übersetzt                                                                                                                                                                                                                                               | Paraphrase                                                                                                                                                                                                          | Generalisierung                                                                                                                                                                           | Reduktion                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1   | <i>2 Jahre nicht an der Uni. Ich bin aufgeregt, wenn ich versuche zu lesen und zu sprechen. Ich habe Angst und bin unsicher.</i>                                                                                                                                                    | Zwei Jahre Abwesenheit von der Uni.<br>TN ist aufgeregt, unsicher und hat Angst.                                                                                                                                    | längere Abwesenheit vom Studium<br>Aufregung, Unsicherheit<br>Angst beim Sprechen                                                                                                         | <b>K1<sup>b</sup> Abwesenheit vom Studium</b><br><b>K2<sup>b</sup> Aufregung, Unsicherheit, Scham</b>                                                                                                                                                                         |
| 2   | <i>Ich kann keine Sätze aufbauen. Weil ich mich geniere.</i>                                                                                                                                                                                                                        | TN kann keine Sätze bilden.<br>TN schämt sich.                                                                                                                                                                      | geringe Satzbaukompetenz<br>Schamgefühl                                                                                                                                                   | <b>K3<sup>b</sup> geringe Sprachkompetenz, z. B. geringe Satzbaukompetenz</b><br><b>K2<sup>b</sup></b>                                                                                                                                                                        |
| 3   | <i>Schüchternheit/Befangenheit. Ich kann meinem Gegenüber meine Gedanken nicht erläutern.</i>                                                                                                                                                                                       | TN ist schüchtern und befangen<br>TN kann Gedanken nicht artikulieren                                                                                                                                               | Schüchternheit, Befangenheit<br>Artikulation der eigenen Gedanken nicht möglich                                                                                                           | <b>K2<sup>b</sup></b><br><b>K3<sup>b</sup> (erw.) Gedanken können nicht artikuliert werden</b>                                                                                                                                                                                |
| 4   | <i>Nicht wie Deutsche denken zu können macht es schwierig. Ich tue mir schwer, weil ich keine Fehler machen möchte. Ich tue mir schwer, weil ich Wörter nicht weiß. Und außerdem ist Deutsch eine sehr schwierige Sprache. :(</i>                                                   | Nicht wie Deutsche denken zu können<br>Anspruch an Fehlerlosigkeit<br>TN hat Lücken im Wortschatz<br>Deutsch ist eine schwierige Sprache                                                                            | Deutsche denken anders<br>eigener Anspruch an Sprachrichtigkeit<br>nicht ausreichend großer Wortschatz<br>Schwierigkeit des Deutschen                                                     | <b>K4<sup>b</sup> Deutsche „denken anders“</b><br><b>K5<sup>b</sup> eigener Anspruch an Sprachrichtigkeit führt zu verlangsamttem Sprechtempo</b><br><b>K3<sup>b</sup> (erw.) nicht ausreichende Wortschatzkenntnisse</b><br><b>K13<sup>b</sup> Komplexität des Deutschen</b> |
| 5   | <i>Ich habe Angst davor, es falsch zu machen. Ich verliere beim Sprechen zu viel Zeit, weil ich versuche den Regeln folgende Sätze in meinem Kopf zu bauen. Ich geniere mich davor, etwas nicht aussprechen zu können. Wir haben keine Praxis/Übung. Nicht genügend Wortschatz.</i> | Angst davor, Fehler zu machen<br>Anspruch an grammatikalisch korrekte Sätze → Sprechflüssigkeit verlangsamt<br>Schamgefühl bei schlechter Aussprache<br>Wenig Übung beim Sprechen<br>nicht ausreichender Wortschatz | Angst vor Fehlern<br>langsames Sprechtempo wegen eigenes Anspruchs an Sprachrichtigkeit<br>Scham wegen schlechter Aussprache<br>keine Sprechpraxis<br>nicht ausreichend großer Wortschatz | <b>K6<sup>b</sup> Angst vor Fehlern, schlechter Aussprache</b><br><b>K5<sup>b</sup></b><br><b>K7<sup>b</sup> keine Übung beim Sprechen</b><br><b>K3<sup>b</sup></b>                                                                                                           |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                               |                                                                                                                                                     |                                                                                                                                            |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6  | <i>Ich habe Angst, mich nicht artikulieren zu können. -Unlesbar-. Mein Wortschatz reicht nicht aus. Ich verstehe die Grammatik gut, aber ich kann sie manchmal auch falsch verwenden. Deshalb sollte ich mich selbst sehr weiterentwickeln.</i>                                                                                                      | Angst davor, sich nicht artikulieren zu können                                                                                | Angst vor erfolglosen Artikulationsversuchen                                                                                                        | <b>K6<sup>b</sup> (erw.) erfolglosen Artikulationsversuchen</b>                                                                            |
| 7  | <i>Nicht ausreichender Wortschatz. Angst vor Grammatikfehlern. Der Gedanke, ob ich mich artikulieren und mein Gegenüber mich (wohl, Anm.) verstehen kann. Unsicherheit.</i>                                                                                                                                                                          | ungenügende Wortschatzkenntnisse.<br>Angst vor grammatikalischen Fehlern<br>Sorge, nicht verstanden zu werden<br>Unsicherheit | nicht ausreichend großer Wortschatz<br>Angst vor Fehlern<br>Angst, nicht verstanden zu werden<br>Unsicherheit                                       | <b>K3<sup>b</sup><br/>K6<sup>b</sup><br/>K6<sup>b</sup> (erw.) nicht verstanden zu werden<br/>K2<sup>b</sup></b>                           |
| 8  | <i>Dadurch, dass sie unser Leben von einer ein- bis zweistündigen Prüfung abhängig machen, drohen die Lehrpersonen ständig damit, zu bestehen oder durchzufallen und ich fühle mich nicht sicher. Deshalb sprechen wir nicht ungehemmt und ich fürchte mich davor, falsch zu sprechen.</i>                                                           | Gefühl der Unsicherheit durch die Macht des Bildungssystems (Prüfungen, Drohungen der LP)<br>Angst davor, falsch zu sprechen  | Unsicherheit durch mögliche negative Sanktionen im Bildungssystem<br>Abhängigkeit von Prüfungen und Lehrpersonen<br>Angst vor Fehlern beim Sprechen | <b>K8<sup>b</sup> Unsicherheit durch Abhängigkeit von Prüfungen<br/>K6<sup>b</sup></b>                                                     |
| 9  | <i>Wenn ich in meiner Abteilung spreche versuche ich sehr großen Wert auf die grammatikalischen Regeln zu legen deshalb verbrauche ich sehr viel Zeit dafür. Wenn ich einen Satz bilde, denke ich nicht daran, wie mein Gegenüber ihn am einfachsten verstehen kann, sondern wie richtig der Satz ist. Deshalb tue ich mir beim Sprechen schwer.</i> | Anspruch auf grammatikalische Richtigkeit → Sprechflüssigkeit verlangsamt                                                     | langsames Sprechtempo wegen eigenes Anspruchs an Sprachrichtigkeit                                                                                  | <b>K5<sup>b</sup></b>                                                                                                                      |
| 10 | <i>Nicht genügend arbeiten/sich anstrengen, nicht genügend Wörter oder die Grammatik kennen.</i>                                                                                                                                                                                                                                                     | Anstrengung für den Spracherwerb nicht groß genug<br>nicht ausreichender Wortschatz<br>nicht ausreichende Grammatikkenntnisse | nicht ausreichend große Anstrengung beim Spracherwerb<br>nicht ausreichend großer Wortschatz<br>ungenügende Grammatikkenntnisse                     | <b>K9<sup>b</sup> Anstrengung beim Spracherwerb nicht groß genug<br/>K3<sup>b</sup><br/>K3<sup>b</sup> ungenügende Grammatikkenntnisse</b> |

|    |                                                                                                                                                             |                                                                                               |                                                                                          |                                                                                                      |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11 | <i>non response item</i>                                                                                                                                    |                                                                                               |                                                                                          |                                                                                                      |
| 12 | <i>Ich habe neu begonnen, diese Sprache zu lernen.<br/>Ich habe nicht genügend Praxis/Übung.</i>                                                            | noch wenig Zeit mit Deutscherwerb<br>verbracht<br>nicht genügend Praxis                       | Dauer des Spracherwerbs kurz<br>nicht genügend Sprechpraxis                              | <b>K10<sup>b</sup> kurze Dauer des Spracherwerbs<br/>K7<sup>b</sup></b>                              |
| 13 | <i>Die Wörter nicht aussuchen können. Einen beschränkten/begrenzten Wortschatz haben. Aufgeregt sein. Weil es eine andere/unterschiedliche Sprache ist.</i> | nicht ausreichend großer Wortschatz<br>Aufregung beim Sprechen<br>Unterschiede in der Sprache | nicht ausreichend großer Wortschatz<br>Aufregung<br>Sprachunterschiede (Vergleich zu L1) | <b>K3<sup>b</sup><br/>K2<sup>b</sup><br/>K11<sup>b</sup> Unterschiede in L1 und Deutsch</b>          |
| 14 | <i>Es gibt niemanden, mit dem ich oft sprechen kann.</i>                                                                                                    | keine Gelegenheit zur Sprechpraxis                                                            | keine Sprechpraxis                                                                       | <b>K7<sup>b</sup></b>                                                                                |
| 15 | <i>non response item</i>                                                                                                                                    |                                                                                               |                                                                                          |                                                                                                      |
| 16 | <i>Es ist nicht so, dass ich die Bedeutung der Wörter nicht verstehe oder eine komplett falsche Aussprache habe.</i>                                        | <i>unverständlich</i>                                                                         |                                                                                          |                                                                                                      |
| 17 | <i>Weil ich mich nicht ruhig/ungehemmt fühle. Ich denke, dass das an meinen nicht ausreichenden Deutschkenntnissen liegt.</i>                               | Hemmungen, Gefühl der Unruhe<br>Sprachkompetenz nicht gut genug                               | Unruhe<br>Gefühl des Gehemmtseins<br>ungenügende Sprachkompetenz                         | <b>K2<sup>b</sup><br/>K12<sup>b</sup> geringes Selbstvertrauen<br/>K3<sup>b</sup></b>                |
| 18 | <i>Es fällt mir schwer, weil mein Selbstvertrauen gering ist.</i>                                                                                           | TN hat geringes Selbstvertrauen                                                               | geringes Selbstvertrauen                                                                 | <b>K1 2<sup>b</sup></b>                                                                              |
| 19 | <i>Es gibt viele unlogische Regeln, lange Wörter und Artikel.</i>                                                                                           | unlogische Regeln, lange Wörter, Artikel im Deutschen                                         | Komplexität der deutschen Sprache                                                        | <b>K13<sup>b</sup> Komplexität des Deutschen, z. B. nicht logische Regeln, lange Wörter, Artikel</b> |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                 |                                                                                      |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 20 | <i>kulturelle Unterschiede, grammatikalische Regeln, z. B. trennbare Verben mit Präfixen</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Unterschiede in der Kultur (?)<br>Grammatikalische Regeln                                                                                                                                             | kulturelle Unterschiede<br>komplexe grammatikalische Regeln                                                                     | <b>K4<sup>b</sup></b><br><b>K13<sup>b</sup> (erw.) trennbare Verben mit Präfixen</b> |
| 21 | <i>Weil in unserem Bildungssystem die Grammatik im Zentrum steht, wir beim Sprechen dadurch dass wir an die Regeln denken, langsam sprechen, weil wir keine Möglichkeit zur Übung/Praxis haben, [...] (Rest unverständlich).</i>                                                                                                                                                                                    | Fokus auf Sprachrichtigkeit im Unterricht → eigener Anspruch an Richtigkeit → Sprechflüssigkeit verlangsamt<br>keine Möglichkeit das Sprechen zu üben<br>während des Sprechens Wörter nicht zu kennen | langsames Sprechtempo wegen eigenes Anspruchs an Sprachrichtigkeit<br>keine Sprechpraxis<br>nicht ausreichend großer Wortschatz | <b>K5<sup>b</sup></b><br><b>K7<sup>b</sup></b><br><b>K3<sup>b</sup></b>              |
| 22 | <i>* Die deutsche Grammatik ist sehr schwierig. * Es gibt zu viele Ausnahmen in dieser Sprache (z. B. Verbkonjugationen). * Die vielen Präfixe, die es gibt, können Verwirrung hervorrufen (bei den Verben).</i>                                                                                                                                                                                                    | Komplexität der deutschen Grammatik<br>viele Ausnahmen auf Deutsch<br>viele Präfixe                                                                                                                   | Komplexität des Deutschen<br>viele Ausnahmen<br>Präfixe                                                                         | <b>K13<sup>b</sup> (erw.) viele Ausnahmen</b>                                        |
| 23 | <i>Ich denke daran, dass diese Sprechschwierigkeiten von der Person herrühren können. Wenn eine Person diese Sprache nicht beherrschen würde, würde sie Probleme haben.</i>                                                                                                                                                                                                                                         | wenn jemand die Sprache noch nicht gut genug beherrscht                                                                                                                                               | ungenügende Sprachkompetenz                                                                                                     | <b>K3<sup>b</sup></b>                                                                |
| 24 | <i>- Wenn ich nicht den Sinn eines türkischen Wortes weiß, was es auf Deutsch bedeutet, habe ich Schwierigkeiten. - Die Türken und die Deutschen haben verschiedene Traditionen, Kultur, Gesellschaft und Geschichte. Manchmal kann man das als ein Problem ansehen. - Der deutsche Wortschatz spielt eine große Rolle für mich, weil ich denke daran, dass das die Gründe für meine Sprechschwierigkeiten ist.</i> | wenn Wörter nicht verstanden werden<br>Unterschiede in den Traditionen, Kulturen, Gesellschaften und der Geschichte zwischen Deutschen und Türken<br>nicht ausreichende Wortschatzkenntnisse          | nicht ausreichend großer Wortschatz<br>unterschiedliche Gesellschaften/Kulturen<br>nicht ausreichend großer Wortschatz          | <b>K3<sup>b</sup></b><br><b>K4<sup>b</sup></b><br><b>K3<sup>b</sup></b>              |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                    |                                                        |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 25 | <p><i>Weil wir auf die deutschen Grammatikregeln achten, während wir sprechen, dauert es einige Minuten, um etwas zu sagen. Denn wir planen die richtige Form des Satzes, z. B. zuerst das Subjekt, und dann das Verb (richtig konjugiert) und Objekt (Akkusativ oder Dativ) usw. Diese Situation hindert uns fließend zu sprechen, deswegen verlieren wir Zeit und machen viele Grammatikfehler. Aus diesem Grund haben wir keinen Mut, zu sprechen, weil wir Angst davor haben, dass wir Grammatikfehler machen.</i></p> | <p>Anspruch auf Sprachrichtigkeit →<br/>kein flüssiges Sprechen möglich<br/>Satz wird zuerst im Kopf geplant,<br/>danach gesagt<br/>kein Mut, zu sprechen wegen der<br/>Angst, Grammatikfehler zu machen</p> | <p>langsames Sprechtempo wegen<br/>eigenes Anspruchs an Sprach-<br/>richtigkeit<br/>Angst vor Grammatikfehlern</p> | <p><b>K5<sup>b</sup></b><br/><b>K6<sup>b</sup></b></p> |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|

### A.8. Prototypisches Auswertungsbeispiel von Fragebogen 1 (QZI)

Das untenstehende Zitat gibt die Antwort des\_der Studierenden Nr. 8 wieder:

| Text                                                                                                                                                           | Paraphrase                                                                                                                   | Generalisierung                                                                                               | Reduktion                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Nicht ausreichender Wortschatz. Angst vor Grammatikfehlern. Der Gedanke, ob ich mich artikulieren und mein Gegenüber mich verstehen kann. Unsicherheit.</i> | ungenügende Wortschatzkenntnisse<br>Angst vor grammatikalischen Fehlern<br>Sorge, nicht verstanden zu werden<br>Unsicherheit | nicht ausreichend großer Wortschatz<br>Angst vor Fehlern<br>Angst, nicht verstanden zu werden<br>Unsicherheit | <b>K3<sup>b</sup></b><br><b>K6<sup>b</sup></b><br><br><b>K6<sup>b</sup> Erweiterung nicht verstanden zu werden</b><br><b>K2<sup>b</sup></b> |

Tabelle 9: Prototypisches Auswertungsbeispiel (Vorstudie, Fragebogen)

Die erste Reduktion des Materials durch die Paraphrasierung, d. h. das Streichen von ausschmückenden Textteilen und das Umschreiben des Originalzitats in eine grammatikalische Kurzform (vgl. Mayring 2015: 71), veränderte im obenstehenden Beispiel den Originaltext nicht sehr, da er bereits von dem/der Studierenden in einer stichwortartigen Kurzform verfasst wurde. Antworten, die nur aus einem Stichwort bestanden, wie hier das Wort *Unsicherheit* blieben während der zusammenfassenden Inhaltsanalyse unverändert, da sie nicht mehr weiter generalisier- bzw. reduzierbar waren. Der Übergang zwischen Generalisierung und Reduktion war in diesem Fall der entscheidendste, da auf diese Weise die Kategorien gebildet wurden. Inhaltlich wurden in diesem Beispiel drei verschiedene Aspekte angesprochen: Der/Die Lernende nannte als mögliche Gründe für die Sprechschwierigkeiten (1) Lücken im Wortschatz auf Deutsch, (2) Angst – einerseits vor Fehlern, andererseits vor dem Nichtverstehen des Gegenübers – und (3) das Gefühl der Unsicherheit. Der erste Aspekt wurde der bereits aus den zuvor analysierten Fragebögen erhaltenen Kategorie K3<sup>b</sup> *Mangelnde Sprachkenntnisse* zugeordnet. Der Faktor der Angst wurde in einem Großteil der Fragebögen thematisiert, aus diesem Grund entstand aus dieser Emotion auch eine eigene Kategorie. Somit fiel die generalisierte Aussage *Angst vor Fehlern* in die Kategorie K6<sup>b</sup> *Angst*. Die Sorge, nicht verstanden zu werden, wurde ebenfalls K6<sup>b</sup> zugeordnet, da Sorge und Angst als semantisch sehr ähnliche Elemente gewertet werden können. Da in den Fragebögen 1–7 die konkrete Angst vor dem Nichtverstehen des\_der Gesprächspartner\_in allerdings noch nicht benannt worden war, wurde K6<sup>b</sup> um diesen Aspekt erweitert. Deshalb findet sich in der Tabelle der Kategorienerstellung auch in der rechten Spalte die Anmerkung „K6<sup>b</sup> Erweiterung“. Der dritte inhaltliche Aspekt dieser offenen Antwort, die Unsicherheit, passt wiederum in die Kategorie K2<sup>b</sup> *Aufregung, Unsicherheit, Scham*.

## B. Materialien zur Unterrichtskonzeption

### B.1. Stundenbild: Unterrichtstag 1 (Familie)

| Lernziel<br>(Was sollen die TN lernen?)                                                                                                                                                                              | Aktivität/Ablauf<br>(Was sollen die TN tun?)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Fertigkeit                     | Sozialform                                                                      | Material                                                                                                               | Zeit   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Die TN erfahren den Ablauf des Unterrichtstages.                                                                                                                                                                     | <b>Begrüßung (Türkisch/Deutsch – zweisprachig)</b><br>Programm und Thema des heutigen Tages und des Forschungs-projekts allgemein                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Hören                          | Plenum                                                                          | --                                                                                                                     | 10 min |
| Die TN und die LP wiederholen die Namen der ganzen Gruppe.                                                                                                                                                           | <b>Ballrunde „Namen“</b><br>Ein Ball wird im Kreis geworfen. 1) Jede_r sagt den eigenen Namen. 2) Jede_r sagt den Namen des/der TN, zu dem_der er_sie den Ball wirft.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Sprechen                       | Gruppe<br>(Stehkreis)                                                           | Ball                                                                                                                   | 10 min |
| Die TN steigen langsam in das Sprechen auf Deutsch ein.<br>Die TN aktivieren ihr Vorwissen (Verben).                                                                                                                 | <b>„Sarah singt und Kübra kichert.“</b><br>Der Reihe nach sagt jede_r TN den Namen und eine Aktivität, wobei das Verb mit demselben Buchstaben wie der Name beginnen soll. (z. B. „Ebru erntet.“) Der_die nächste TN wiederholt alle bisherigen Sätze und fügt einen eigenen neuen hinzu.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Sprechen<br>Hören              | Gruppe<br>(Stehkreis)                                                           | --                                                                                                                     | 15 min |
| Die TN lernen, in der Kleingruppe über die Lebenswelt anderer Menschen zu sprechen.<br>Sie reflektieren über ihr Umfeld.<br>In einem freien Austausch lernen sie, einen Satz über die eigene Familie zu formulieren. | <b>Lebenskreise</b><br><u>Vorentlastung:</u> Die TN lesen die Sätze, die die Personen der „Lebenskreise“ (Lebenskreise aus <i>Dimensionen 3</i> , Zitate von mir selbst verfasst) über sich selbst sagen. Sie ordnen diese den passenden Fotos zu und tauschen sich kurz in der Kleingruppe über ihre Gedanken zu den Personen aus.<br>Danach erstellt jede_r TN für sich selbst einen Lebenskreis. Er_sie wählt eine Information aus, die er_sie gerne preisgeben möchte und erzählt diese in der Konstellation Außenkreis-/Innenkreis einem_r Kollegen_in.<br>Material Lebenskreise: vgl. Jenkins et al. 2006: 38f. | Lesen<br>Schreiben<br>Sprechen | 1) Klein-<br>gruppen<br>2) Einzelarbeit<br>3) Gruppe<br>(Innenkreis/Außenkreis) | Lebenskreise aus <i>Dimensionen</i> , Sätze, die zum Leben der Personen passen (Schnipsel), leere runde Zettel, Stifte | 20 min |

|                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |          |                   |                                                          |        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------------------|----------------------------------------------------------|--------|
| Die TN lernen, bereits bekannte Wörter zum Thema Familie her-<br>vorzurufen. Sie sprechen unterei-<br>nander auf Deutsch, niederschwellig, da es nur um Wörter geht. Für die Gruppenant-<br>worten lernen sie, dass sie nur zu-<br>sammen eine Antwort finden können. | <b>Familienfotos: Rundgang &amp; Auswahl</b><br>1. Schritt: Im Raum verteilt hängen Fotos, die thematisch zu den Bereichen Familie, Beziehungen, Freundschaft, Kind-<br>heit passen. Die TN gehen zu zweit oder in Kleingruppen herum, sehen sich alle Bilder an und benennen die Dinge auf den Fotos, deren Bezeichnungen auf Deutsch sie kennen. Sie schreiben die Wörter auf Post-its und kleben auf die pas-<br>sende Stelle am Foto.<br>2. Schritt: Welches Bild gefällt euch am besten? Die TN stel-<br>len sich zu einem gewählten Bild. In der Gruppe wird ent-<br>schieden, welche Gründe für das Bild sprechen. Die KL fragt die Gruppen, warum sie sich für dieses Bild entschieden ha-<br>ben. | Sprechen | Gruppe im<br>Raum | vielfältige Foto-<br>auswahl zum<br>Thema <i>Familie</i> | 20 min |
|                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Pause &amp; Unterrichtsevaluation</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |          |                   | Fragebogen 2                                             | 20 min |

## B.2. Stundenbild: Unterrichtstag 2 (Dialoge informell)

| <b>Lernziel</b><br>(Was sollen die TN lernen?)                                                                                                                                                                                                                        | <b>Aktivität/Ablauf</b><br>(Was sollen die TN tun?)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Fertigkeit</b>              | <b>Sozialform</b>                                                        | <b>Material</b>                                                                         | <b>Zeit</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Die TN lernen den Ablauf des Unterrichtstages kennen.                                                                                                                                                                                                                 | <b>Begrüßung (Türkisch/Deutsch – zweisprachig)</b><br>Programm und Thema des heutigen Tages                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Hören                          | Plenum                                                                   | --                                                                                      | 5 min       |
| Die TN wiederholen, wie sie sich vorstellen und etwas über sich selbst erzählen können. Die Aufmerksamkeit der TN wird erhöht.                                                                                                                                        | <b>Ballrunde „Kennenlernfragen“</b><br>Die LP wirft einen Ball zu einem_einer TN und fragt eine „typische“ Kennenlernfrage (Woher kommst du? Wie alt bist du? usw.). TN A antwortet und wirft den Ball zu LP zurück. LP wirft ihn mit einer neuen Frage weiter zu TN B usw.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Sprechen                       | Plenum                                                                   | Ball                                                                                    | 10 min      |
| Die TN werden auf die kommenden Aktivitäten und das Bilden von Dialogen eingestimmt. Sie wiederholen wichtige Fragen.                                                                                                                                                 | <b>Autogrammjagd</b><br><u>Vorentlastung:</u> Das Blatt mit den Fragen zur Autogrammjaagd wird ausgeteilt, gemeinsam gelesen und das Verständnis geklärt.<br>Danach gehen die TN durch den Raum und stellen den anderen TN die Fragen vom Autogrammjaagdblatt. Wenn jemand mit „Ja“ antwortet, unterschreibt er_sie auf dem Blatt. Wer als erster in einer Reihe vier Unterschriften gesammelt hat, hat gewonnen.<br>Quelle: vgl. Rinvolucris/Davis 1999: 20f.                                                                                                                                      | Sprechen<br>Lesen<br>Hören     | Gruppe im Raum verteilt                                                  | Blatt mit Fragen zur Autogrammjaagd                                                     | 15 min      |
| Die TN finden für reale Dialogsituationen passende Sprechäußerungen. Sie versetzen sich in die Lage von Sprecher_innen hinein. Der schriftliche Teil der Aktivität entlastet die TN. Die TN lernen, wie wichtig auch Mimik und Gestik sind und experimentieren damit. | <b>Standbilder: Wohnhausszenen (Sprechblasen)</b><br>Die TN bearbeiten zu zweit das Arbeitsblatt „Was sagen die Leute?“ und überlegen zusammen (zu 10 der 20 Sprechblasen), was die Leute in der jeweiligen Situation sagen. Im Anschluss verlässt die Hälfte der TN den Raum, die anderen suchen sich Szenen des Blattes aus, stellen Standbilder dazu dar. Die anderen TN kommen herein und raten, wer wen darstellt. Als Hilfe können die Statuen berührt werden, auf dieses Zeichen hin sagen sie ihre zuvor erarbeiteten Sätze laut.<br>Material Wohnhausszenen: vgl. Dengler et al. 2013: 39. | Sprechen<br>Hören<br>Schreiben | Paare für den schriftlichen Teil,<br>2 große Gruppen für die Standbilder | Arbeitsblatt aus Netzwerk B1 (Wohnhausszenen),<br>ggf. „Requisiten“ für die Standbilder | 25 min      |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                             |                   |                  |              |        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------|--------------|--------|
| Die TN können auf deutsche Wörter assoziieren. Sie aktivieren ihren Wortschatz zu gewissen Themenfeldern und lernen, dass ihre Assoziationen nicht bewertet werden. Der Ablauf mit dem Ball simuliert authentische Gesprächssituationen, in denen man auch spontan und schnell handeln muss. | <b>Assoziationskreis mit Ball</b><br>Die TN und die KL stehen im Kreis, der Ball wird im Kreis geworfen und gleichzeitig dabei auf das jeweils vorangegangene Wort assoziiert – z. B. „Sommer“ – „Sonne“ – „heiß“ – „kalt“ – „Schnee“ – ... | Sprechen<br>Hören | Gruppe im Stehen | Ball         | 15 min |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Pause &amp; Unterrichtsevaluation</b>                                                                                                                                                                                                    |                   |                  | Fragebogen 2 | 20 min |

### B.3. Stundenbild: Unterrichtstag 3 (Deutsch lustvoll und spielerisch I)

| <b>Lernziel</b><br>(Was sollen die TN lernen?)                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Aktivität/Ablauf</b><br>(Was sollen die TN tun?)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>Fertigkeit</b> | <b>Sozialform</b>   | <b>Material</b> | <b>Zeit</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------------|-----------------|-------------|
| Die TN lernen den Ablauf des Unterrichtstages kennen.                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>Begrüßung (Türkisch/Deutsch)</b><br>Programm und Thema des heutigen Tages                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Hören             | Plenum              | --              | 5 min       |
| Die TN wiederholen, wie sie sich vorstellen und etwas über sich selbst erzählen können. Die Aufmerksamkeit der TN wird erhöht.                                                                                                                                                                               | <b>Ballrunde „Kennenlernfragen“</b><br>Die LP wirft einen Ball zu einem_einer TN und fragt eine „typische“ Kennenlernfrage (Woher kommst du? Wie alt bist du? usw.). TN A antwortet und wirft den Ball zu LP zurück. LP wirft ihn mit einer neuen Frage weiter zu TN B usw.                                                                                                                                                                 | Sprechen          | Plenum              | Ball            | 10 min      |
| Die TN konzentrieren sich auf den Unterricht und die Gruppe. Sie nehmen die anderen TN bewusst wahr.                                                                                                                                                                                                         | <b>Gemeinsames Klatschen</b><br>Die TN stehen im Kreis. Ein Klatschen wird weitergegeben (nacheinander, dann gleichzeitig), wobei auf den Augenkontakt geachtet wird.                                                                                                                                                                                                                                                                       |                   | Gruppe im Stehkreis |                 | 5 min       |
| Die TN sind durch die Richtungswechsel gezwungen, ihre volle Aufmerksamkeit der Aktivität zu widmen. Sie nehmen bewusst wahr und stimmen sich auf den Unterricht ein. Außerdem wird die Aktivität für einen Exkurs zum Thema Fehler im Unterricht und Verantwortungsübernahme für die Kommunikation genutzt. | <b>Links und rechts und eins bis sieben</b><br>Die TN stehen im Kreis. Schrittweise wird die Aktivität eingeführt.<br>1) Von 1 bis 7 zählen, dann wieder bei 1 beginnen. 2) Handbewegungen (Hand auf die Brust), Hand zeigt in die Richtung, in der die Zahl weitergeht. 3) Auch ein Richtungswechsel ist möglich, dann einfach die andere Hand an die Brust legen.<br>4) Die Zahl 3 wird nur im Kopf mitgezählt, aber nicht ausgesprochen. | Sprechen<br>Hören | Gruppe im Stehkreis |                 | 10 min      |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                            |                                   |                                                                  |        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------|--------|
| Die TN sprechen einen sehr kurzen Dialog frei. Sie stellen sich auf das „Ping-Pong“ der echten Kommunikation ein. Gleichzeitig ist der Text vorgegeben, also entlastend für die TN. Es werden kleine Elemente der Alltagskommunikation geübt, gleich auch mit der richtigen Intonation (fragend, verstehend).                                                                                  | <p><b>Hey du! Wer, ich?</b></p> <p>Die Gruppe steht im Kreis. TN A spricht eine TN B an, und zwar mit „Hey, du!“. B antwortet (fragend) mit „Wer, ich?“.</p> <p>A setzt fort: „Ja, du!“. Alle sagen: „Ahaaa.“</p> <p>Quelle: vgl. Holl 2011: 34f (modifiziert).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Sprechen<br>Hören          | Gruppe im Stehkreis               |                                                                  | 15 min |
| Die TN üben ihr Leseverständnis, indem sie die Fragen den passenden Themen zuordnen. Sie erkennen, dass zu einem Thema sehr viele unterschiedliche Fragestellungen möglich sind. In einem zweiten Schritt probieren sie die Fragen – ihrem Niveau entsprechend – selbst aus. Dass sie dabei alle gleichzeitig sprechen, entlastet zusätzlich – die eigene Stimme geht im Chor der anderen auf. | <p><b>Kennenlernwimmeln</b></p> <p>1) Die TN bilden zwei Gruppen. Sie sortieren die vorbereiteten Fragen zu den passenden Themen dazu. Wenn alle fertig sind, sehen sie sich die Fragen der anderen Gruppen an. Unklarheiten werden besprochen.</p> <p>2) Jede_r TN bekommt ein Kennenlernthema, geht damit im Raum umher. Sobald er_sie auf jemanden trifft, fragt er_sie eine Frage zu diesem Thema. Die andere Person antwortet und stellt wiederum die eigene Frage. Nach dem kurzen Dialog werden die Kärtchen getauscht und die TN suchen einen neuen Gesprächspartner.</p> <p>Quelle: vgl. Daum/Hantschel 2012: 88f (modifiziert)</p> | Lesen<br>Sprechen<br>Hören | 1) 2 Gruppen<br>2) Gruppe im Raum | Wimmelkarten mit Themen und mit möglichen Fragen (für 2 Gruppen) | 20 min |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |          |                     |                                                                |        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------------------|----------------------------------------------------------------|--------|
| Die TN aktivieren ihr Vorwissen, um den Dialog zu „erraten“. Dabei verwenden sie Synonyme oder ähnliche Ausdrücke, die während der Methode gemeinsam besprochen werden. Gleichzeitig memorieren sie den Dialog durch die zahlreichen Wiederholungen und lernen somit, wie sie in einer tatsächlichen ähnlichen Situation kommunizieren könnten. | <b>Gesprächskonstruktion: Treffen in Erzurum</b><br>Die TN und die KL sitzen im Kreis. Nach der Methode des Fremdsprachenwachstums erarbeiten die TN einen Dialog, den die KL vorbereitet hat (Methode „Gesprächskonstruktion“, vgl. Buttaroni/Knapp 1988: 54ff). Die Post-It's in zwei Farben<br>helfen beim Erarbeiten des Dialogs: Die LP legt sie auf, um zu zeigen, wie lange die nächste Äußerung ist (jeweils eine Farbe für eine Sprecherin, und ein Post-it pro Wort). Im Laufe der Aktivität wird der Dialog memoriert und alle TN sollten ihn am Ende auswendig sagen können. Thema für den Dialog ist das (zufällige) Zusammentreffen einer Studentin mit der neuen österreichischen Auslandspraktikantin im Zentrum in Erzurum. Als Impuls und Einstieg zeigt die KL zwei Fotos.<br><u>Dialog:</u><br>F: Hallo Lisa!<br>L: Hallo Fatma!<br>F: Was machst du hier?<br>L: Ich suche ein Buchgeschäft.<br>F: Super! Kann ich dir helfen?<br>L: Ja, sehr gern. | Sprechen | Gruppe im Sitzkreis | vorbereiteter Dialog, zwei Impulsbilder, Post-it's in 2 Farben | 25 min |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Pause &amp; Unterrichtsevaluation</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |          |                     | Fragebogen 2                                                   | 20 min |

#### B.4. Stundenbild: Unterrichtstag 4 (Deutsch lustvoll und spielerisch II)

| <b>Lernziel</b><br>(Was sollen die TN lernen?)                                                                                                                                                            | <b>Aktivität/Ablauf</b><br>(Was sollen die TN tun?)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Fertigkeit</b> | <b>Sozialform</b>                                                 | <b>Material</b>                  | <b>Zeit</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-------------|
| Die TN lernen den Ablauf des Unterrichtstages kennen.                                                                                                                                                     | <b>Begrüßung (Türkisch/Deutsch)</b><br>Programm und Thema des heutigen Tages                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Hören             | Plenum                                                            | --                               | 5 min       |
| Wiederholung von Unterrichtstag 3                                                                                                                                                                         | <b>Ballrunde „Kennenlernfragen“</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Sprechen          | Plenum                                                            | Ball                             | 10 min      |
| Wiederholung von Unterrichtstag 3                                                                                                                                                                         | <b>Hey, du! – Wer, ich?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                   | Gruppe im Stehkreis                                               |                                  | 5 min       |
| Die TN reflektieren über ihre eigenen Assoziationsmuster. Sie aktivieren ihr Vorwissen und „machen Fehler“ (= falsche Begriff), weil es die Aufgabe so verlangt.                                          | <b>Pointing at things</b><br>1) Die TN gehen im Raum umher und benennen die Dinge auf Deutsch, die sie kennen. 2) Sie benennen die Dinge mit nicht passenden Begriffen. Kurze Reflexion: Wie geht es den TN? Was verursacht den Stress? Warum wollen wir nicht 10 x „Käse“ sagen? 3) Zu zweit: Nicht-richtige Benennung. Credo „Überrascht euch und habt Spaß dabei!“<br>Quelle: vgl. Salinsky/Frances-White 2008: 46f.                                                                                                            | Sprechen          | Gruppe in Bewegung → zuerst jede_r für sich allein, dann zu zweit |                                  | 10 min      |
| Die TN memorieren ihre eigenen Wörter. Sie lernen, zu assoziieren – diesmal zu einem vorgegebenen Thema. Sie konzentrieren sich besonders dann, wenn die Netze wiederholt bzw. übereinandergelegt werden. | <b>Wortnetze: Tiere und Berufe</b><br>Die Gruppe steht im Kreis. Es wird ein Netz assoziiert, d. h. mit der Hilfe eines Balles gibt TN A ein Wort (zum Thema „Tiere“) an TN B weiter. B an C usw. Wenn alle dran waren, beginnt das Netz von vorne – es wird immer dasselbe Wort und dieses an dieselbe Person weitergegeben. Wenn das Netz mit den Tieren flüssig funktioniert, kommt ein neues Netz (Thema „Berufe“) dazu. Letzte Stufe: Beide Netze werden (mittels der beiden Bälle auseinanderzuhalten) „übereinandergelegt“. | Sprechen          | Gruppe im Stehkreis                                               | 2 Bälle mit unterschiedl. Farben | 10 min      |

|                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |          |              |              |        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|--------------|--------|
| Die TN lernen, Begriffe zu erklären. Sie suchen Synonyme und lernen, Wörter und Handlungen zu beschreiben (diese Kompetenz ist auch im Alltag sehr wichtig). | <b>TABU mit Wortnetzworthern</b><br>Je nach Anzahl der TN bildet die Gruppe 2 oder 3 Kleingruppen. Die Wörter aus den Wortnetzen werden wiederholt und die TN schreiben sie auf Kärtchen. Abwechselnd zieht ein_e TN ein Kärtchen und muss versuchen, den Begriff 1) zu erklären oder 2) ihn pantomimisch zu zeigen. 1) und 2) wechseln einander ab. Derjenige_Diejenige TN, die das Wort errät, erhält das Kärtchen und hat somit einen Punkt.<br>Quelle: vgl. u. a. Dusemund-Brackhahn 2008: 45. | Sprechen | Kleingruppen | Post-its     | 15 min |
|                                                                                                                                                              | <b>Pause &amp; Unterrichtsevaluation</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |          |              | Fragebogen 2 | 20 min |

## B.5. Materialien für die Unterrichtsaktivitäten



Abbildung 19: Lebenskreise (Unterrichtstag 1)

Quelle: Jenkins et al. 2006: 38f.

## Autogramm jagd

Stelle die Fragen deinen Kollegen/Kolleginnen – wenn jemand mit JA antwortet, lass ihn/sie unter der Frage unterschreiben!

Spielende: Wenn du 4 Unterschriften waagrecht, senkrecht oder diagonal hast, hast du gewonnen. Ruf' laut „BINGO!“ ☺

|                                       |                                                     |                                             |                                                                |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Hast du heute schon Kaffee getrunken? | Hast du einen Lieblingsautor/eine Lieblingsautorin? | Siehst du gerne türkische Fernsehserien an? | Hast du mindestens einen Bruder und mindestens eine Schwester? |
| Bist du Fan von Fenerbahce?           | Bist du heute zu Fuß zur Universität gegangen?      | Telefonierst du täglich mehr als 2 Stunden? | Siehst du deutsche Filme an?                                   |
| Schwimmst du gerne?                   | Trinkst du deinen Tee ohne Zucker?                  | Kommt deine Familie aus Erzurum?            | Warst du schon einmal in Erzurum im Theater?                   |
| Gehst du regelmäßig ins Kino?         | Sprichst du Englisch?                               | Bist du Fan von Galatasaray?                | Ist deine Schwester verheiratet?                               |
| Kannst du Auto fahren?                | Hast du Verwandte in Deutschland?                   | Wirst du diesen Winter Schi fahren?         | Hast du heute schon mit deinem Vater telefoniert?              |

Abbildung 20: Autogramm jagd (Unterrichtstag 2)

5

Was sagen die Leute? Arbeiten Sie zu zweit und ergänzen Sie die Sprechblasen.

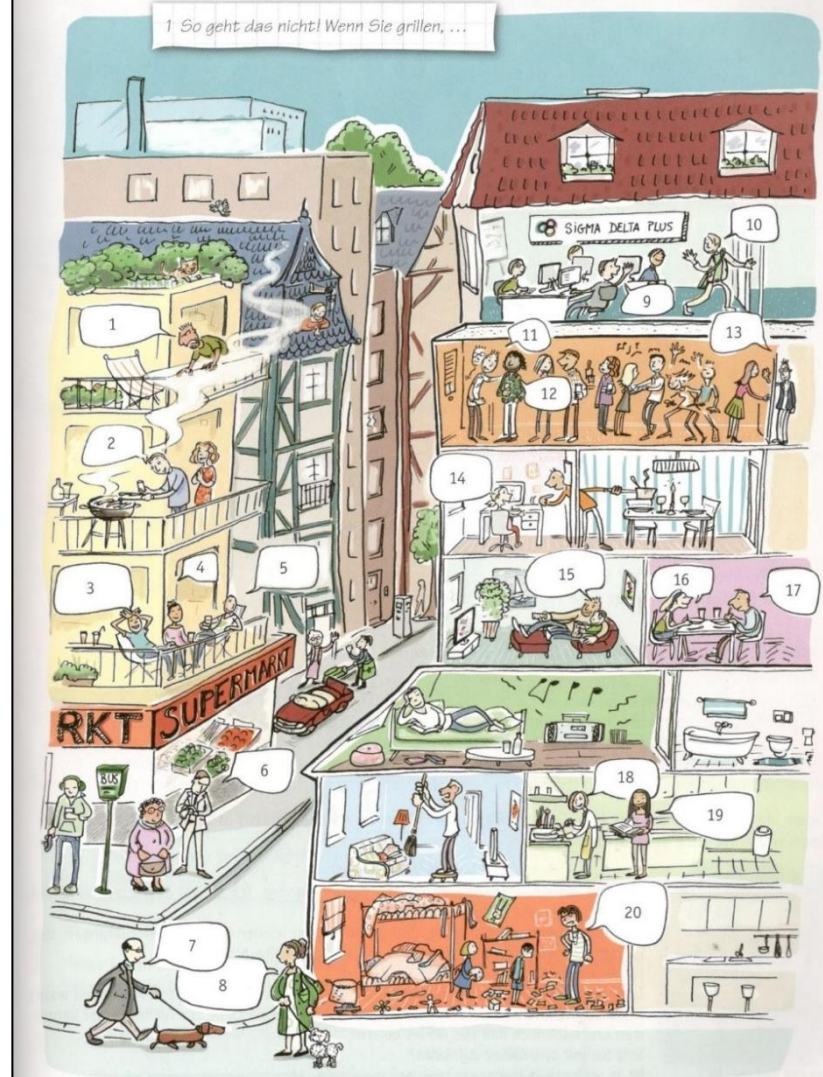


Abbildung 21: Standbilder: Wohnhausszenen (Unterrichtstag 2)

Quelle: Dengler et al. 2013: 39

|        |                        |                                        |                                              |
|--------|------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------|
| Reisen | Bus                    | Welchen Sport machst du?               | Wo gehst du einkaufen?                       |
| Kaffee | Musik                  | Welches ist dein Lieblingsfußballteam? | In welches Land möchtest du gerne reisen?    |
| Kino   | Freunde<br>Freundinnen | Mit wem reist du am liebsten?          | Was machst du während einer langen Busfahrt? |
| Campus | Freizeit               | Was trinkst du zum Frühstück?          | Wie oft pro Tag trinkst du Kaffee?           |

Abbildung 22: Kennenlernwimmeln, Beispielkarten (Unterrichtstag 2)

## C. Materialien zur Unterrichtsevaluation

### C.1. Einverständniserklärung und Anwesenheitsliste

Teilnehmerinnen am Unterrichtstag *Deutsch spielerisch & lustvoll*:

| VORNAME | NACHNAME | E-MAIL | TELEFONNUMMER | UNTERSCHRIFT |
|---------|----------|--------|---------------|--------------|
|         |          |        |               |              |
|         |          |        |               |              |
|         |          |        |               |              |
|         |          |        |               |              |
|         |          |        |               |              |

Mit meiner Unterschrift bestätige ich, dass \_\_\_\_\_ die Antworten meines Fragebogens des Unterrichtstages 3 anonymisiert für ihre Masterarbeit *Sprechmut* (Universität Wien – Fachbereich Deutsch als Fremd-/Zweitsprache) verwenden darf. // \_\_\_\_\_ 'un ders saatlerindeki isim belirtilmeden cevaplanan anketi “Konusma Cesareti” adlı yüksek lisans çalışması için (Viyana Üniversitesi- Yabancı Dil/ İkinci Dil olarak Almanca-Dersi) kullanabileceğini imzamlı onaylıyorum.

## C.2. Fragebogen 2: Unterrichtsevaluation

Liebe Studentin! Lieber Student!

Vielen Dank, dass du an meiner Forschung für meine Master-Abschlussarbeit teilnimmst!

Ich untersuche mit den Unterrichtstagen und diesem Fragebogen, wie DaF-Studierende hier in Erzurum ihre Sprechkompetenzen auf Deutsch wahrnehmen. Dabei geht es mir nicht darum, wie gut deine Noten sind oder wie die Lehrpersonen dich beurteilen, sondern ausschließlich darum, wie du dich selbst einschätzt. Besonders wichtig ist für mich zu erfahren, wie du die heutigen Unterrichtsmethoden beurteilst. Bitte beantworte alle Fragen ehrlich und vollständig. Deine Daten werden natürlich für meine Arbeit anonymisiert. |

*Sevgili öğrenciler, yüksek lisans bitirme çalışmamla ilgili araştırmama katıldığınız için teşekkür ederim.*

*Bu ders saatlerinde ve anketle birlikte burada Erzurum'da Almanca dil eğitimi alan öğrencilerin dil hâkimiyetlerini değerlendirmek üzere bir araştırma yapmaktayım. Bu arada notlarınızın ne kadar iyi olup olmadığıyla ya da eğitmeninizin sizi nasıl değerlendirdiğiyle değil, aksine sadece sizin kendinizi nasıl değerlendirdiğinizle ilgilenmekteyim. Özellikle bugünkü ders faaliyetlerini nasıl değerlendirdiğinizi öğrenmek benim için önemlidir. Lütfen anketi doğru ve tamamıyla cevapla. Tez çalışmamdaki sizinle ilgili olan tüm veriler tabii ki anonimleştirilecektir.*

### A) Analyse der Ausgangssituation des\_der Studierenden

**Wie lange lernst du schon Deutsch?** | *Ne zamandan beri Almanca öğreniyorsun?*

- ☐ seit weniger als einem Jahr | *bir yıldan daha az*
- ☐ seit 1 - 2 Jahren | *1, 2 yıldan beri*
- ☐ seit 3 - 4 Jahren | *3, 4 yıldan beri*
- ☐ seit mehr als 4 Jahren | *4 yıldan daha fazla*

**Wie fühlst du dich beim Sprechen auf Deutsch?** | *Almanca konuşurken kendini nasıl hissediyorsun?*

- ☐ sehr sicher | *çok rahat*
- ☐ sicher | *rahat*
- ☐ etwas unsicher | *biraz güvensiz*
- ☐ sehr unsicher | *çok güvensiz*

**Schätze: Wie viele Minuten sprichst du normalerweise während einer 60-Minuten-Einheit deines Deutsch-Sprachkurses auf Deutsch?** | *Tahmin et: Normal 60 dakika süren Almanca dersinde sen genelde kaç dakika Almanca konuşuyorsun?*

\_\_\_\_\_ Minuten Sprechzeit auf Deutsch | \_\_\_\_\_ dakika Almanca konuşuyorum

**Wie lernst du gerne Deutsch? Kreuze an, welche Antwort für dich zutrifft.**

| *Nasıl bir şekilde Almanca öğrenmeyi seviyorsun? Lütfen senin için en doğru cevabı işaretle.*

**Ich spreche auf Deutsch lieber mit meinen Studienkollegen\_innen als mit meiner**

**Lehrperson.** | *Sınıf arkadaşlarımla Almanca konuşmayı öğretmenimle Almanca konuşmaya tercih ediyorum.*

- |                                                                   |                                                                         |                                                            |                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> trifft nicht zu<br>  <i>katılmıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft wenig zu<br>  <i>kısmen katılıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft zu<br>  <i>katılıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft sehr zu<br>  <i>tamamen katılıyorum</i> |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|

**Ich mag Spiele im Sprachkurs (Kartenspiele, Würfelspiele, Spiele mit Bewegung usw.).** |

*Derste oyunları seviyorum (kart oyunları, zar oyunları, bedensel oyunlar ve saire).*

- |                                                                   |                                                                         |                                                            |                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> trifft nicht zu<br>  <i>katılmıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft wenig zu<br>  <i>kısmen katılıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft zu<br>  <i>katılıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft sehr zu<br>  <i>tamamen katılıyorum</i> |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|

**Ich merke mir neue Wörter oder Strukturen gut, wenn ich sie oft höre.** | *Yeni kelimeleri ve*

*yapıları ne kadar çok duyarsam daha çok aklımda tutabiliyorum.*

- |                                                                   |                                                                         |                                                            |                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> trifft nicht zu<br>  <i>katılmıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft wenig zu<br>  <i>kısmen katılıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft zu<br>  <i>katılıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft sehr zu<br>  <i>tamamen katılıyorum</i> |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|

**Im Unterricht spreche ich lieber zu zweit als in einer Gruppe auf Deutsch.** | *Derste gruplar*

*halinde konuşmaktansa çift olarak konuşmayı tercih ediyorum.*

- |                                                                   |                                                                         |                                                            |                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> trifft nicht zu<br>  <i>katılmıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft wenig zu<br>  <i>kısmen katılıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft zu<br>  <i>katılıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft sehr zu<br>  <i>tamamen katılıyorum</i> |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|

**Ich mag Unterrichtsaktivitäten mit Bildern (z.B. Bilder auswählen, beschreiben,**

**vergleichen).** | *Resimleri içeren öğrenme tekniklerini seviyorum (Bir resmi seçme, resimleri tanımlama, resimleri karşılaştırma gibi).*

- |                                                                   |                                                                         |                                                            |                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> trifft nicht zu<br>  <i>katılmıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft wenig zu<br>  <i>kısmen katılıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft zu<br>  <i>katılıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft sehr zu<br>  <i>tamamen katılıyorum</i> |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|

**Ich schreibe mir neue Wörter immer auf, um sie mir zu merken.** | *Yeni kelimeleri aklımda*

*tutmak için her zaman not alırım.*

- |                                                                   |                                                                         |                                                            |                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> trifft nicht zu<br>  <i>katılmıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft wenig zu<br>  <i>kısmen katılıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft zu<br>  <i>katılıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft sehr zu<br>  <i>tamamen katılıyorum</i> |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|

**Ich bin motiviert, um Deutsch zu lernen.** | *Almanca öğrenmek için motivasyonum var.*

- |                                                                   |                                                                         |                                                            |                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> trifft nicht zu<br>  <i>katılmıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft wenig zu<br>  <i>kısmen katılıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft zu<br>  <i>katılıyorum</i> | <input type="checkbox"/> trifft sehr zu<br>  <i>tamamen katılıyorum</i> |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|

**Wie oft sprichst du außerhalb deines Studiums Deutsch?** | *Dersin hariçinde ne kadar sık*

*Almanca konuşuyorsun?*

- |                                                        |                                                   |                                                        |                                                  |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> nie<br>  <i>hiç bir zaman</i> | <input type="checkbox"/> selten<br>  <i>nadir</i> | <input type="checkbox"/> ab und zu<br>  <i>arasıra</i> | <input type="checkbox"/> oft<br>  <i>sık sık</i> |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|

## B) Detailbewertung des Unterrichts

### Aktivität 1: Kübra kichert, Sarah singt. | Faaliyet 1: Kübra kichert, Sarah singt

**Wie viel hast du während dieser Aufgabe auf Deutsch gesprochen?** | *Bu etkinlik boyunca ne kadar süre Almanca konuştun?*

☐ gar nicht | *hiç*      ☐ ein bisschen | *biraz*      ☐ ausreichend | *yeterince*      ☐ viel | *çok*

**Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.** | *Bu etkinlik Almanca konuşmama yardım etti.*

☐ trifft nicht zu  
| *katılmıyorum*      ☐ trifft wenig zu  
| *kısmen katılıyorum*      ☐ trifft zu  
| *katılıyorum*      ☐ trifft sehr zu  
| *tamamen katılıyorum*

### Aktivität 2: Familienfotos - Fotoauswahl | Faaliyet 2: Aile resimleri - resmi seçme

**Wie viel hast du während dieser Aufgabe auf Deutsch gesprochen?** | *Bu etkinlik boyunca ne kadar süre Almanca konuştun?*

☐ gar nicht | *hiç*      ☐ ein bisschen | *biraz*      ☐ ausreichend | *yeterince*      ☐ viel | *çok*

**Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.** | *Bu etkinlik Almanca konuşmama yardım etti.*

☐ trifft nicht zu  
| *katılmıyorum*      ☐ trifft wenig zu  
| *kısmen katılıyorum*      ☐ trifft zu  
| *katılıyorum*      ☐ trifft sehr zu  
| *tamamen katılıyorum*

### Aktivität 3: Familienkreise | Faaliyet 3: Aile dairesi

**Wie viel hast du während dieser Aufgabe auf Deutsch gesprochen?** | *Bu etkinlik boyunca ne kadar süre Almanca konuştun?*

☐ gar nicht | *hiç*      ☐ ein bisschen | *biraz*      ☐ ausreichend | *yeterince*      ☐ viel | *çok*

**Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.** | *Bu etkinlik Almanca konuşmama yardım etti.*

☐ trifft nicht zu  
| *katılmıyorum*      ☐ trifft wenig zu  
| *kısmen katılıyorum*      ☐ trifft zu  
| *katılıyorum*      ☐ trifft sehr zu  
| *tamamen katılıyorum*

### Aktivität 4: Wortnetze | Faaliyet 4: Kelime ağı

**Wie viel hast du während dieser Aufgabe auf Deutsch gesprochen?** | *Bu etkinlik boyunca ne kadar süre Almanca konuştun?*

☐ gar nicht | *hiç*      ☐ ein bisschen | *biraz*      ☐ ausreichend | *yeterince*      ☐ viel | *çok*

**Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.** | *Bu etkinlik Almanca konuşmama yardım etti.*

☐ trifft nicht zu  
| *katılmıyorum*      ☐ trifft wenig zu  
| *kısmen katılıyorum*      ☐ trifft zu  
| *katılıyorum*      ☐ trifft sehr zu  
| *tamamen katılıyorum*

### Aktivität 5: *Standbilder* | Faaliyet 5: Heykeller

**Wie viel hast du während dieser Aufgabe auf Deutsch gesprochen?** | *Bu etkinlik boyunca ne kadar süre Almanca konuştun?*

- ☐ gar nicht | *hiç*      ☐ ein bisschen | *biraz*      ☐ ausreichend | *yeterince*      ☐ viel | *çok*

**Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.** | *Bu etkinlik Almanca konuşmama yardım etti.*

- ☐ trifft nicht zu  
| *katılmıyorum*      ☐ trifft wenig zu  
| *kısmen katılıyorum*      ☐ trifft zu  
| *katılıyorum*      ☐ trifft sehr zu  
| *tamamen katılıyorum*

### Aktivität 6: \_\_\_\_\_ | Faaliyet 6: \_\_\_\_\_

**Wie viel hast du während dieser Aufgabe auf Deutsch gesprochen?** | *Bu etkinlik boyunca ne kadar süre Almanca konuştun?*

- ☐ gar nicht | *hiç*      ☐ ein bisschen | *biraz*      ☐ ausreichend | *yeterince*      ☐ viel | *çok*

**Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.** | *Bu etkinlik Almanca konuşmama yardım etti.*

- ☐ trifft nicht zu  
| *katılmıyorum*      ☐ trifft wenig zu  
| *kısmen katılıyorum*      ☐ trifft zu  
| *katılıyorum*      ☐ trifft sehr zu  
| *tamamen katılıyorum*

### C) Detailbewertung des gesamten Unterrichts

**Wie war der heutige Unterricht für dich?** | *Bugünkü Almanca dersini nasıl buldun?*

- ☐ sehr gut | *çok iyi*  
☐ gut | *iyi*  
☐ mittelmäßig | *orta*  
☐ nicht gut | *iyi değil*

**Was war heute im Vergleich zum Unterricht, den du bisher kanntest, anders?** | *Daha önceki derslerde yaptıklarınıza kıyasla bugün farklı olan nedir?*

**Wie hast du dich während des heutigen Kurses beim Sprechen auf Deutsch gefühlt? |**

*Bugünkü derste Almanca konuşurken, kendini nasıl hissettin?*

- ☐ sehr sicher | *çok rahat*
- ☐ sicher | *rahat*
- ☐ etwas unsicher | *biraz güvensiz*
- ☐ sehr unsicher | *çok güvensiz*

**Schätze dich selbst ein: „Ich habe heute im Vergleich zu meinem normalen Sprachkurs  
\_\_\_\_\_ auf Deutsch gesprochen.“ | Kendi durumuna göre değerlendir: “Normal dil kursuna**

*kıyasla bugün Almancayı \_\_\_\_\_ konuştum.”*

- ☐ weniger | *daha az*
- ☐ gleich viel | *aynı*
- ☐ mehr | *cok*
- ☐ viel mehr | *daha fazla*

**Bei welcher Sprechaufgabe fiel es dir am leichtesten, auf Deutsch zu sprechen? | Hangi**

*etkinlikte Almancayı daha çok kolay konuştun?*

**Warum? | Neden?**

**Bei welcher Sprechaufgabe fiel es dir am schwersten, auf Deutsch zu sprechen? | Hangi**

*etkinlikte Almancayı konuşurken daha çok zorlandın?*

**Warum? | Neden?**

**Welche 4 Aktivitäten haben dir am meisten geholfen, flüssiger und besser Deutsch zu sprechen? Bitte reihe sie (Platz 1 = hat mir am meisten geholfen) | *Hangi 4 faaliyet sana Almancayı çabuk ve daha iyi konuşmayı öğrenmek için yardımcı oldu? Sırala lütfen. (Birinci = sana en çok yardımcı olan)***

Platz 1: \_\_\_\_\_ (Aktivität)

Platz 2: \_\_\_\_\_ (Aktivität)

Platz 3: \_\_\_\_\_ (Aktivität)

#### **D) Abschluss**

**Welche Sprechaktivität des heutigen Tages würdest du gerne nochmals machen? | *Hangi konuşma etkinliğini bugünlerde tekrar yapmak isterdin?***

**Hast du Anmerkungen oder Tipps für meinen Unterricht? Ich freue mich über alle Kommentare! | *Dersim hakkında fikirlerin ya da verebileceğin öğütlerin var mı? Yorum yaparsan sevinirim.***

Vielen Dank für deine Mithilfe! Wenn du mich kontaktieren oder die Ergebnisse meiner Forschung erfahren möchtest, kannst du mir gerne eine E-Mail schreiben: \_\_\_\_\_ | *Yardımın için çok teşekkür ederim. Benimle iletişim kurmak ya da araştırmamın sonuçlarını öğrenmek istersen bana E-mail yazabilirsin.*

\_\_\_\_\_

### C.3. Qualitative Auswertung von Fragebogen 2 (QZI) - Tag 1

| Offene Antwort, auf Deutsch übersetzt                                                                                                                                                                                                                                                                             | Paraphrase                                                                                                                   | Generalisierung                                                                                                                            | Reduktion                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Sarah, dass du uns gezeigt hast, dass wir etwas können, dass du uns beim Sprechen beruhigt hast und dass du uns Mut gemacht hast, dafür sagen wir Danke.</i>                                                                                                                                                   | LP hat auf Kompetenzen verwiesen<br>LP hat TN beim Sprechen beruhigt<br>LP hat den TN Mut gemacht                            | Kompetenzorientierung im Unterricht<br><br>entspannte Atmosphäre beim Sprechen<br>Ermutigung durch die LP                                  | <b>K1 ° Kompetenz- statt Defizit-orientierung</b><br><b>K2 ° entspannte Atmosphäre beim Sprechen, TN fühlen sich sicher</b><br><b>K3 ° ermutigende LP</b> |
| <i>Mit Mitteln des Spiels etwas zu lernen. Für mein Sprechen war das eine Hilfe.</i>                                                                                                                                                                                                                              | TN hat durch Spiele gelernt<br>Spiele halfen TN beim Sprechen                                                                | Spiele helfen beim Sprechen                                                                                                                | <b>K4 ° Einsatz von Spielen erleichtert das Sprechen</b>                                                                                                  |
| <i>Bei dem heutigen Unterricht hat jede_r mitgemacht. Und es war ziemlich lustig.</i>                                                                                                                                                                                                                             | alle TN haben sich beteiligt<br>Unterricht war lustig                                                                        | Teilnahme aller am Unterricht<br>unterhaltsamer Unterricht                                                                                 | <b>K5 ° TN sind aktiver und erleben das positiv</b><br><b>K6 ° Unterricht macht Spaß</b>                                                                  |
| <i>Ich habe bei diesem Unterricht viel mehr mitgemacht und viel mehr gesprochen. Beim Sprechen habe ich mich sicher gefühlt.</i>                                                                                                                                                                                  | TN hat mehr mitgemacht<br>TN hat mehr gesprochen<br>sicheres Gefühl beim Sprechen                                            | stärkere Involviertheit im Unterricht<br>TN sprechen mehr<br>TN fühlen sich sicher beim Sprechen                                           | <b>K5 °</b><br><b>K15 ° TN sprechen mehr</b><br><b>K2 °</b>                                                                                               |
| <i>Es war lustiger.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                           | TN fand den Unterricht lustig                                                                                                | unterhaltsamer Unterricht                                                                                                                  | <b>K6 °</b>                                                                                                                                               |
| <i>Durch den Einsatz von Bildern, Spielen und unterschiedlichen Aktivitäten habe ich den Unterricht besser verstanden.</i>                                                                                                                                                                                        | TN konnte durch Bilder, Spiele, unterschiedliche Aktivitäten dem Kurs besser folgen                                          | TN verstehen den Unterricht durch den Einsatz von Bildern, Spielen, unterschiedlichen Methoden besser                                      | <b>K7 ° Bilder, Spiele, unterschiedliche Aktivitäten führen zu besserem Verständnis unter den TN.</b>                                                     |
| <i>Es war viel mehr aufs Sprechen ausgerichtet. Normalerweise sitzen wir im Unterricht nur da und werden deshalb müde. Heute war es sehr schön zu sehen, dass wir etwas machen können. Meiner Meinung nach sollte es dauernd so sein. <del>Danke, dass du gekommen bist. Dank dir konnten wir sprechen.</del></i> | Unterricht war stärker auf das Sprechen fokussiert<br>normaler Unterricht langweilt die TN<br>TN fand es schön aktiv zu sein | Unterrichtsschwerpunkt liegt auf dem Sprechen<br>passiver Unterricht im Sitzen ermüdet die TN<br>das Aktivsein ist eine positive Erfahrung | <b>K8 ° Unterrichtsschwerpunkt ist das Sprechen</b><br><b>K5 °</b><br><b>K5 °</b>                                                                         |
| <i>Ich habe heute viel mehr im Unterricht mitgemacht, ich war ein bisschen motivierter zu sprechen und Sätze zu bilden.</i>                                                                                                                                                                                       | TN hat sich stärker eingebracht<br>TN war motivierter zu sprechen und sich zu artikulieren                                   | stärkere Involviertheit im Unterricht<br>Motivation für das Sprechen steigt                                                                | <b>K5 °</b><br><b>K9 ° höhere Sprechmotivation/</b>                                                                                                       |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                      |                                                                                            |                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <del>Zuerst möchte ich mich bei dir sehr bedanken.</del><br>Dadurch, dass uns der durchgeführte Unterricht in Gang gebracht (aktiviert) hat und _____ sich uns gegenüber wie eine Freundin verhält konnten wir uns ungehemmt artikulieren und beim Unterricht mitmachen, ohne uns zu genieren. In einem Wort: Ausgezeichnet! | TN wurde aktiviert<br>LP verhielt sich freundschaftlich<br>TN konnten ungehemmt sprechen und am Kurs teilnehmen ohne sich zu schämen | TN sind aktiv<br>freundschaftliches Verhalten der LP<br>TN sprechen mehr, ohne Schamgefühl | <b>K5 °</b><br><b>K10 ° flache Hierarchie TN-LP</b><br><b>K15 ° + kein Schamgefühl</b> |
| Die heutige Lektion war sehr lustig und lehrreich.                                                                                                                                                                                                                                                                           | Unterricht war unterhaltsam und informativ                                                                                           | unterhaltsamer Unterricht                                                                  | <b>K6 °</b>                                                                            |
| Es war besser, da ich viel mehr Möglichkeiten hatte zu sprechen als in anderen Stunden.                                                                                                                                                                                                                                      | TN hatte mehr Möglichkeiten zu Sprechen                                                                                              | zahlreiche Sprechgelegenheiten                                                             | <b>K11 ° Unterricht bietet viele Sprechmöglichkeiten</b>                               |

#### C.4. Qualitative Auswertung von Fragebogen 2: Kategorienbildung (QZI) – Tag 2

| Offene Antwort, auf Deutsch übersetzt                                                                                          | Paraphrase                                                                   | Generalisierung                                                   | Reduktion                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Wir wurden viel mehr ermutigt, Deutsch zu sprechen und waren beruhigter.</i>                                                | TN wurden zum Sprechen ermutigt<br>TN waren beim Sprechen ungehemmter        | Ermutigung zum Sprechen (durch die LP)<br>entspanntes Sprechen    | <b>K3<sup>e</sup></b><br><b>K2<sup>e</sup></b>                                       |
| <i>Es war lebhaft.</i>                                                                                                         | Unterricht war lebhaft                                                       | aktiver, lebhafter Unterricht                                     | <b>K12<sup>e</sup> lebhafter Unterricht</b>                                          |
| <i>Ich weiß nicht. (behandelt wie Item-Nonresponse)</i>                                                                        | --                                                                           | --                                                                | --                                                                                   |
| <i>Sprechen</i>                                                                                                                | TN haben gesprochen                                                          | mehr Sprechen im Unterricht                                       | <b>K15<sup>e</sup></b>                                                               |
| <i>lustig</i>                                                                                                                  | Unterricht war unterhaltsam                                                  | lustiger Unterricht                                               | <b>K6<sup>e</sup></b>                                                                |
| <i>unleserlich</i>                                                                                                             | --                                                                           | --                                                                | --                                                                                   |
| <i>Wir haben Deutsch mit Spielen gelernt.</i>                                                                                  | TN lernten durch Spiele                                                      | Spiele helfen beim Lernen                                         | <b>K4<sup>e</sup> + und Lernen</b>                                                   |
| <i>unverständlich</i>                                                                                                          | --                                                                           | --                                                                | --                                                                                   |
| <i>Wir haben viel mehr gesprochen.</i>                                                                                         | TN haben mehr gesprochen                                                     | TN sprechen mehr                                                  | <b>K15<sup>e</sup></b>                                                               |
| <i>Heute war es lustiger.</i>                                                                                                  | TN fand den Unterricht lustig                                                | unterhaltsamer Unterricht                                         | <b>K6<sup>e</sup></b>                                                                |
| <i>Es war lustiger und es wurden unterschiedliche Methoden eingesetzt.</i>                                                     | TN fand den Unterricht lustig<br>unterschiedliche Methoden wurden eingesetzt | unterhaltsamer Unterricht<br>Einsatz verschiedener Methoden       | <b>K6<sup>e</sup></b><br><b>K13<sup>e</sup> Einsatz unterschiedlichster Methoden</b> |
| <i>Der Unterricht war wirklich sehr lustig und lehrreich.</i>                                                                  | Unterricht war unterhaltsam und informativ                                   | unterhaltsamer Unterricht                                         | <b>K6<sup>e</sup></b>                                                                |
| <i>Wir sind sowohl mit dem Deutschunterricht als auch mit unseren Kolleg_innen viel vertrauter geworden („warm geworden“).</i> | besserer Kontakt zu Deutsch und den anderen Lerner_innen                     | stärkeres Vertrautwerden mit der Zielsprache und den Kolleg_innen | <b>K14<sup>e</sup> TN werden mit Deutsch und der Lerngruppe vertrauter</b>           |

### C.5. Qualitative Auswertung von Fragebogen 2: Kategorienbildung (QZI) – Tag 3

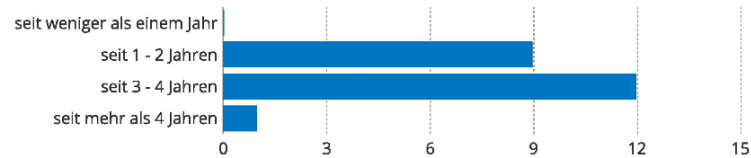
| Offene Antwort, auf Deutsch übersetzt                                                                                                                                                       | Paraphrase                                                                                                  | Generalisierung                                                                                 | Reduktion                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <i>Den heutigen Unterricht habe ich besser verstanden.</i>                                                                                                                                  | TN verstand Unterricht besser                                                                               | besseres Verständnis des Unterrichts                                                            | <b>K7 ° (+ ohne Materialien)</b>             |
| <i>Die anderen Lehrveranstaltungen sind sehr langweilig. Unsere Lehrenden sind schlecht. Auf diese Weise ist es unterhaltsamer.</i>                                                         | der gewohnte Unterricht ist langweilig<br>die Lehrenden sind nicht gut<br>der heutige Unterricht war lustig | negatives Bild des herkömmlichen Unterrichts und der Lehrenden<br><br>unterhaltsamer Unterricht | <b>K6 ° (+ nicht langweilig)</b>             |
| <i>unverständlich</i>                                                                                                                                                                       | --                                                                                                          | --                                                                                              | --                                           |
| <i>Es war lustiger und es war viel hilfreicher, um neues Wissen zu bekommen.</i>                                                                                                            | Unterricht war unterhaltsam und informativ                                                                  | unterhaltsamer Unterricht                                                                       | <b>K6 °</b>                                  |
| <i>Der Unterricht war sehr lustig. Im Hinblick auf / im Vergleich zu dem Unterricht an der Abteilung haben wir viel mehr Deutsch gesprochen. Weil du uns .... (??) danken wir dir sehr.</i> | Unterricht war lustig<br>im Vergleich zu den anderen Kursen wurde viel mehr Deutsch gesprochen              | unterhaltsamer Unterricht<br>TN sprechen mehr auf Deutsch                                       | <b>K6 °</b><br><b>K15 °</b>                  |
| <i>Ich habe in ungehemmter Weise Deutsch gesprochen. Beim Sprechen war ich nicht unruhig/nervös. Der Unterricht war lustig.</i>                                                             | TN hatte weniger Hemmungen beim Sprechen<br>Unterricht war lustig                                           | geringere Nervosität & Schamgefühl beim Sprechen<br>unterhaltsamer Unterricht                   | <b>K15 °</b><br><b>K6 °</b>                  |
| <i>Ich habe viel mehr Deutsch gesprochen.</i>                                                                                                                                               | TN hat mehr gesprochen                                                                                      | TN sprechen mehr                                                                                | <b>K15 °</b>                                 |
| <i>Im Vergleich zum anderen Unterricht habe ich viel mehr Deutsch gesprochen.</i>                                                                                                           | TN hat mehr gesprochen                                                                                      | TN sprechen mehr                                                                                | <b>K15 °</b>                                 |
| <i>Der Unterricht ist wirklich sehr lustig abgelaufen. Wir haben einen Unterschied in unserem Sprechen auf Deutsch wahrgenommen. Etwas zu lernen ist wirklich schön.</i>                    | Unterricht war lustig<br><br>TN fand das Lernen schön                                                       | unterhaltsamer Unterricht<br><br>Lernen wird positiv wahrgenommen                               | <b>K6 °</b><br><b>K16 ° Lernen ist schön</b> |
| <i>Wir sprachen mehr Deutsch.</i>                                                                                                                                                           | TN hat mehr gesprochen                                                                                      | TN sprechen mehr                                                                                | <b>K15 °</b>                                 |
| <i>Wir haben mehr als in den anderen Stunden Deutsch gesprochen.</i>                                                                                                                        | TN hat mehr gesprochen                                                                                      | TN sprechen mehr                                                                                | <b>K15 °</b>                                 |

### C.6. Qualitative Auswertung von Fragebogen 2: Kategorienbildung (QZI) – Tag 4

| Offene Antwort, auf Deutsch übersetzt                                                    | Paraphrase                                                               | Generalisierung                        | Reduktion                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <i>Es war hilfreich um mich an meinen deutschen Wortschatz zu erinnern.</i>              | TN konnte sich an deutsche Wörter erinnern                               | Wortschatz konnte gut abgerufen werden | <b>K17<sup>e</sup> Wortschatz wurde aktiviert</b>                         |
| <i>Durch das Spielen war der Unterricht wirksamer.</i>                                   | Spiele haben etwas Positives bewirkt                                     | Spielen ist wirksam                    | <b>K4<sup>e</sup></b>                                                     |
| <i>Durch das Spielen sind wir aktiver gewesen.</i>                                       | durch Spiele waren TN aktiver                                            | TN sind aktiver                        | <b>K5<sup>e</sup></b>                                                     |
| <i>Spiel</i>                                                                             | Spiele im Unterricht                                                     | Einsatz von Spielen                    | <b>K4<sup>e</sup></b>                                                     |
| <i>Mutiger</i>                                                                           | TN waren mutiger                                                         | TN hatten weniger Angst                | <b>K2<sup>e</sup></b>                                                     |
| <i>Sehr schön. Mit Spielen haben wir Deutsch gelernt.</i>                                | TN haben durch Spiele gelernt                                            | Fremdsprachenlernen durch Spiele       | <b>K4<sup>e</sup></b>                                                     |
| <i>unverständlich</i>                                                                    | --                                                                       | --                                     | --                                                                        |
| <i>Durch das Verwenden von Materialien ist der Unterricht lustiger gemacht worden.</i>   | verschiedene Materialien wurden verwendet<br>Unterricht war unterhaltsam | unterhaltsamer Unterricht              | <b>K6<sup>e</sup> (+ durch das Verwenden verschiedenster Materialien)</b> |
| <i>es war sehr lustig</i>                                                                | TN fand den Unterricht lustig                                            | unterhaltsamer Unterricht              | <b>K6<sup>e</sup></b>                                                     |
| <i>Ich habe viel mehr Deutsch gesprochen.</i>                                            | TN hat mehr gesprochen                                                   | TN sprechen mehr                       | <b>K15<sup>e</sup></b>                                                    |
| <i>Heute war es lustiger.</i>                                                            | TN fand den Unterricht lustig                                            | unterhaltsamer Unterricht              | <b>K6<sup>e</sup></b>                                                     |
| <del><i>Wir haben versucht, Wörter mit deutschen Sätzen zu erklären (s. TABU).</i></del> |                                                                          |                                        |                                                                           |
| <i>Unsere Teilnahme am Unterricht.</i>                                                   | TN nahmen anders am Unterricht teil                                      | andersartige Teilnahme am Unterricht   | <b>K5<sup>e</sup> (?)</b>                                                 |
| <i>Wir sprachen mehr Deutsch.</i>                                                        | TN hat mehr gesprochen                                                   | TN sprechen mehr                       | <b>K15<sup>e</sup></b>                                                    |
| <i>Wir haben mehr Wörter als an den anderen Tagen gelernt.</i>                           | TN haben mehr Wörter gelernt                                             | stärkere Wortschatzarbeit              | <b>K17<sup>e</sup> + neu gelernt</b>                                      |

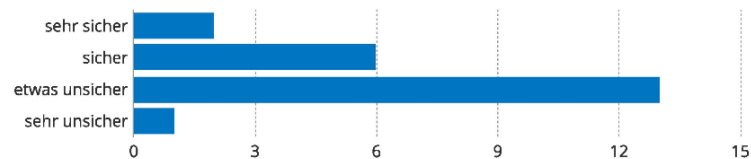
## C.7. Gesamtauswertung der Unterrichtsevaluation (formsite.com)

### Wie lange lernst du schon Deutsch?



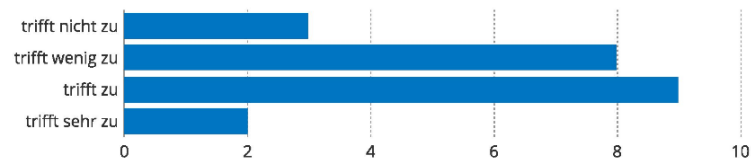
22 responses in 27 results

### Wie sicher fühlst du dich beim Sprechen auf Deutsch?



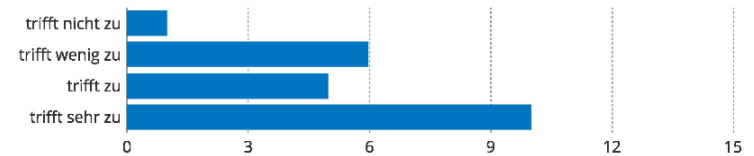
22 responses in 27 results

### Wie lernst du gerne Deutsch? Ich spreche auf Deutsch lieber mit meinen Studienkolleg\_innen als mit meiner Lehrperson.



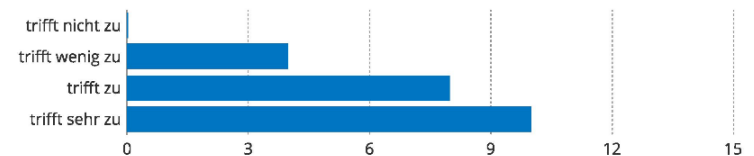
22 responses in 27 results

### Ich mag Spiele im Sprachkurs (Kartenspiele, Würfelspiele, Spiele mit Bewegung usw.).



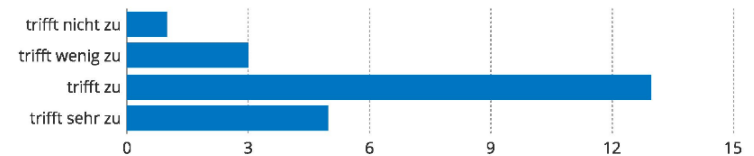
22 responses in 27 results

### Ich merke mir neue Wörter und Strukturen gut, wenn ich sie oft höre.



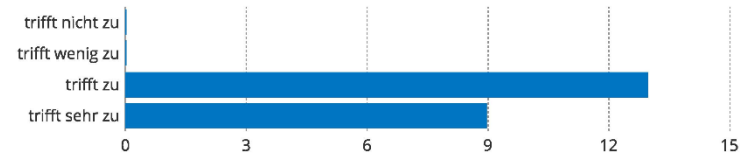
22 responses in 27 results

### Im Unterricht spreche ich lieber zu zweit als in einer Gruppe auf Deutsch.



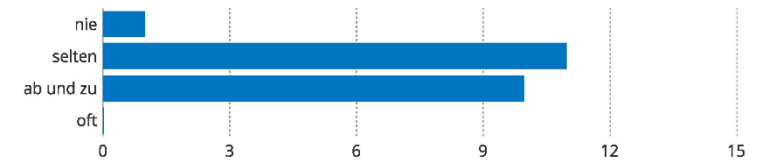
22 responses in 27 results

**Ich mag Unterrichtsaktivitäten mit Bildern (z.B. Bilder auswählen, beschreiben, vergleichen).**



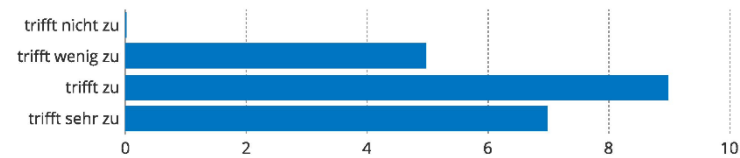
22 responses in 27 results

**Wie oft sprichst du außerhalb deines Studiums auf Deutsch?**



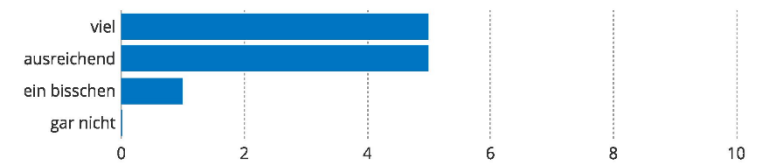
22 responses in 27 results

**Ich schreibe mir neue Wörter immer auf, um sie mir zu merken.**



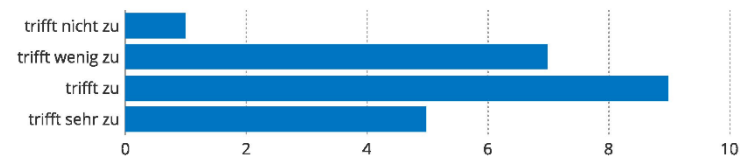
21 responses in 27 results

**Tag 1: Kübra kichert. Wie viel hast du auf Deutsch gesprochen?**



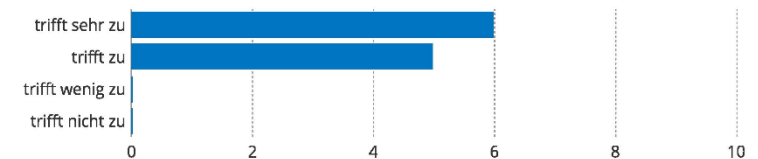
11 responses in 11 results

**Ich bin motiviert, um Deutsch zu lernen.**



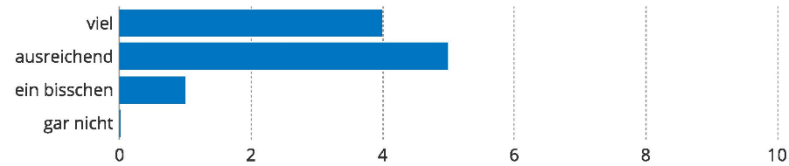
22 responses in 27 results

**Tag 1: Kübra kichert. Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.**



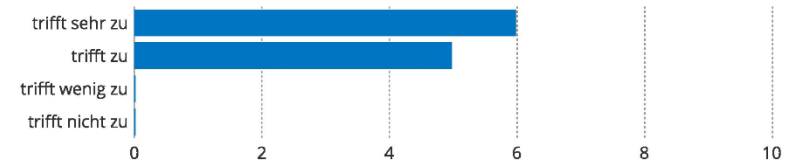
11 responses in 11 results

**Tag 1: Familienfotos. Wie viel hast du auf Deutsch gesprochen?**



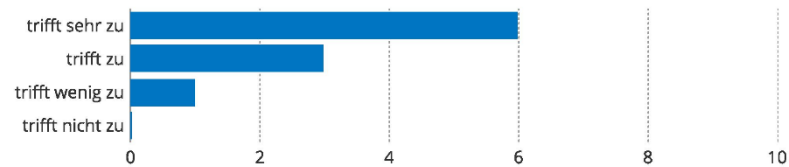
10 responses in 11 results

**Tag 1: Lebenskreise. Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.**



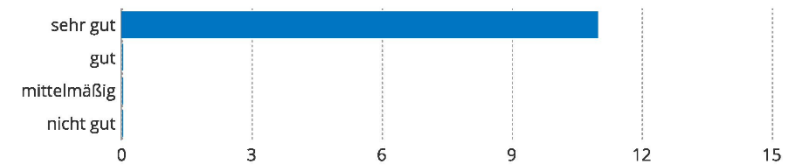
11 responses in 11 results

**Tag 1: Familienfotos. Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.**



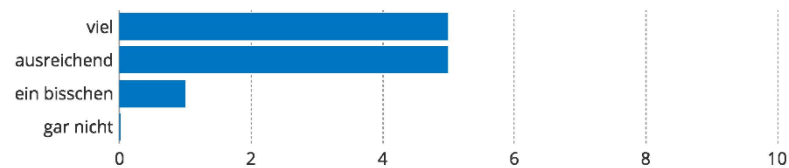
10 responses in 11 results

**Tag 1: Wie war der heutige Unterricht für dich?**



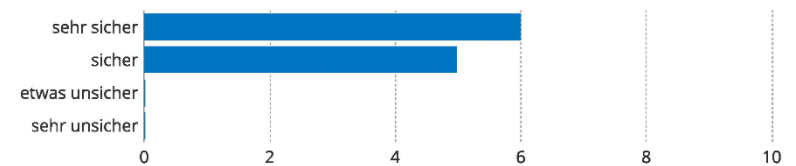
11 responses in 11 results

**Tag 1: Lebenskreise. Wie viel hast du auf Deutsch gesprochen?**



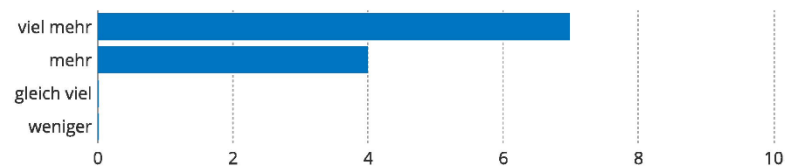
11 responses in 11 results

**Tag 1: Wie hast du dich während des heutigen Kurses beim Sprechen auf Deutsch gefühlt?**



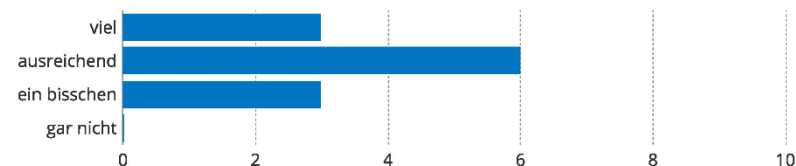
11 responses in 11 results

**Tag 1: Schätze dich selbst ein: "Ich habe heute im Vergleich zu meinem normalen Sprachkurs \_\_\_\_ auf Deutsch gesprochen."**



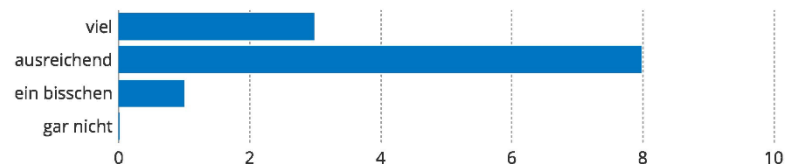
11 responses in 11 results

**Tag 2: Sprechblasen-Standbilder. Wie viel hast du auf Deutsch gesprochen?**



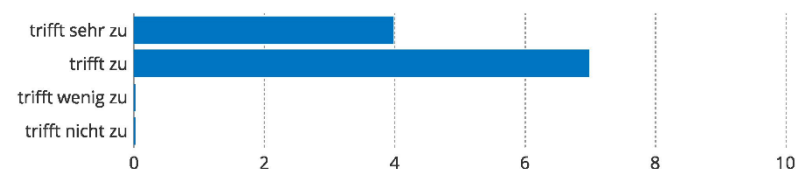
12 responses in 16 results

**Tag 2: Autogramm jagd. Wie viel hast du auf Deutsch gesprochen?**



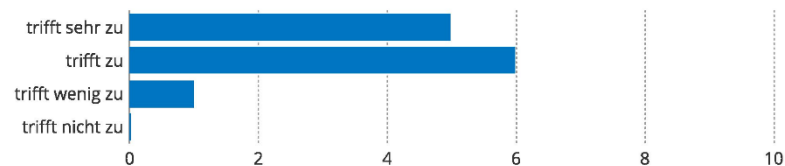
12 responses in 16 results

**Tag 2: Sprechblasen-Standbilder. Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.**



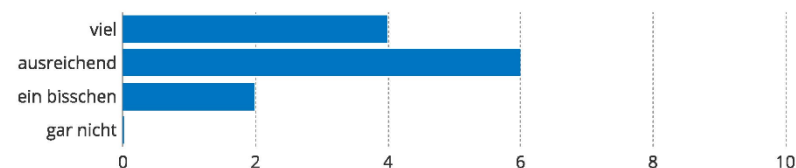
11 responses in 16 results

**Tag 2: Autogramm jagd. Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.**



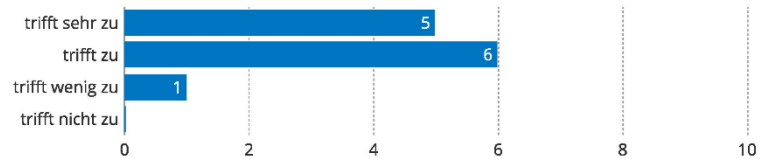
12 responses in 16 results

**Tag 2: Assoziationskreis mit Ball. Wie viel hast du auf Deutsch gesprochen?**



12 responses in 16 results

**Tag 2: Assoziationskreis mit Ball. Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.**



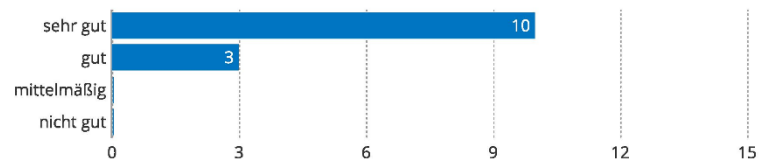
12 responses in 16 results

**Tag 2: Schätze dich selbst ein: "Ich habe heute im Vergleich zu meinem normalen Sprachkurs \_\_\_\_ auf Deutsch gesprochen."**



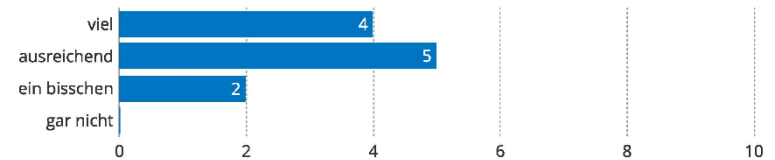
12 responses in 16 results

**Tag 2: Wie war der heutige Unterricht für dich?**



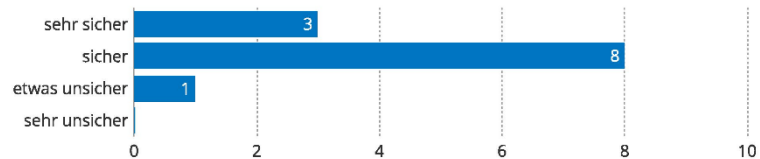
13 responses in 16 results

**Tag 3: Links und rechts. Wie viel hast du auf Deutsch gesprochen?**



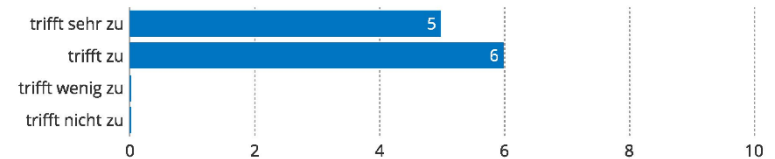
11 responses in 11 results

**Tag 2: Wie hast du dich während des heutigen Kurses beim Sprechen auf Deutsch gefühlt?**



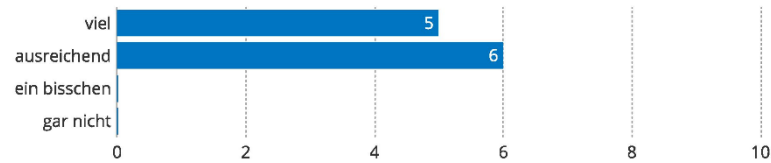
12 responses in 16 results

**Tag 3: Links und rechts. Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.**



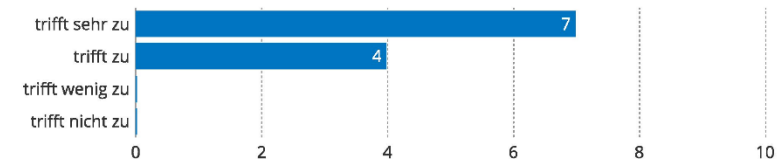
11 responses in 11 results

**Tag 3: Hey, du. Wie viel hast du auf Deutsch gesprochen?**



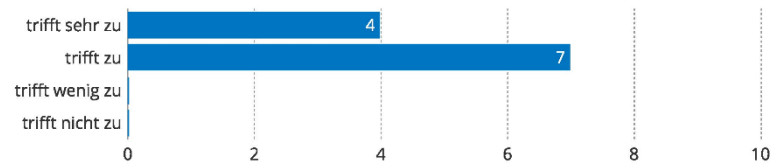
11 responses in 11 results

**Tag 3: Kennenlernwimmeln. Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.**



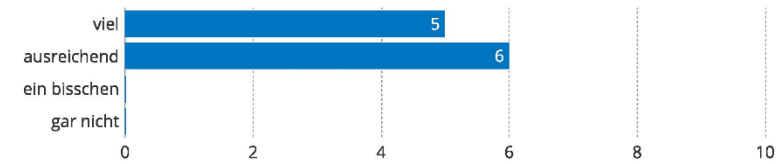
11 responses in 11 results

**Tag 3: Hey, du. Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.**



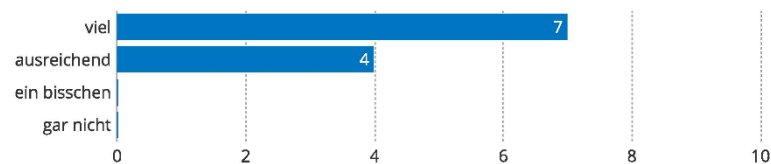
11 responses in 11 results

**Tag 3: Gesprächskonstruktion. Wie viel hast du auf Deutsch gesprochen?**



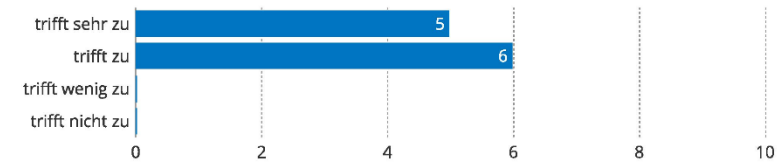
11 responses in 11 results

**Tag 3: Kennenlernwimmeln. Wie viel hast du auf Deutsch gesprochen?**



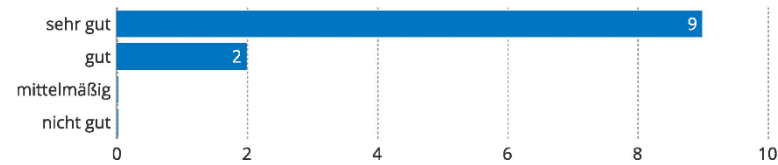
11 responses in 11 results

**Tag 3: Gesprächskonstruktion. Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.**



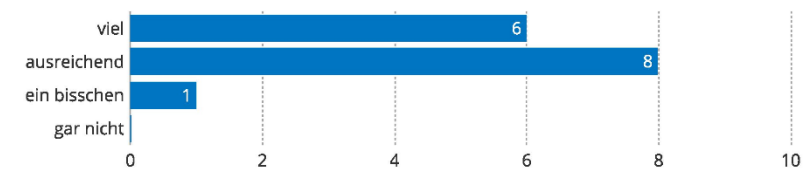
11 responses in 11 results

**Tag 3: Wie war der heutige Unterricht für dich?**



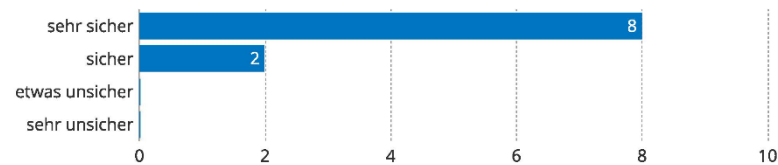
11 responses in 11 results

**Tag 4: Pointing at things. Wie viel hast du auf Deutsch gesprochen?**



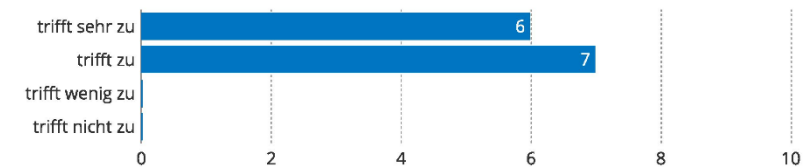
15 responses in 16 results

**Tag 3: Wie hast du dich während des heutigen Kurses beim Sprechen auf Deutsch gefühlt?**



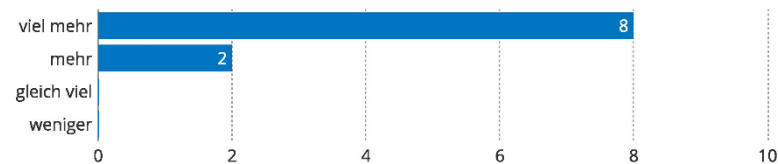
10 responses in 11 results

**Tag 4: Pointing at things. Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.**



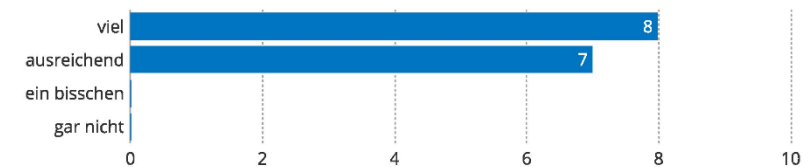
13 responses in 16 results

**Tag 3: Schätze dich selbst ein: "Ich habe heute im Vergleich zu meinem normalen Sprachkurs \_\_\_\_ auf Deutsch gesprochen."**



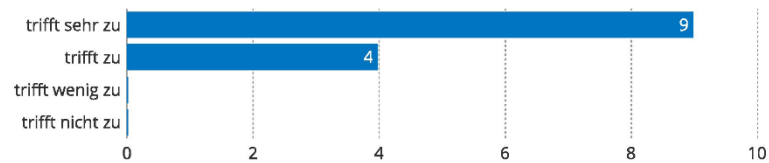
10 responses in 11 results

**Tag 4: Wortnetze. Wie viel hast du auf Deutsch gesprochen?**



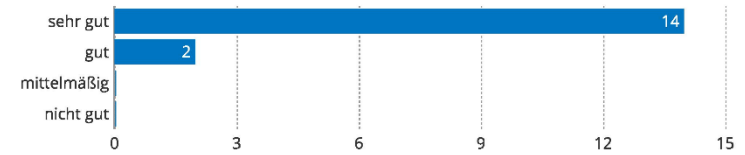
15 responses in 16 results

**Tag 4: Wortnetze. Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.**



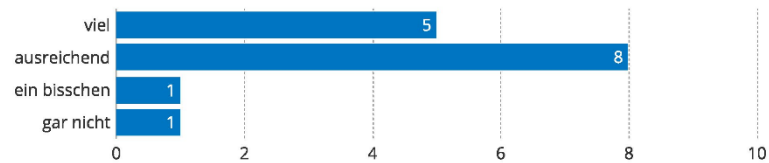
13 responses in 16 results

**Tag 4: Wie war der heutige Unterricht für dich?**



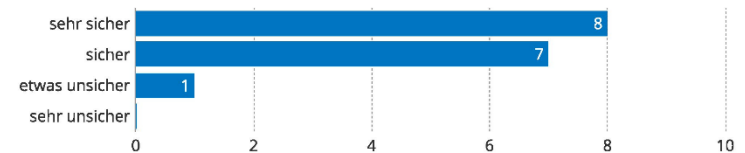
16 responses in 16 results

**Tag 4: TABU. Wie viel hast du auf Deutsch gesprochen?**



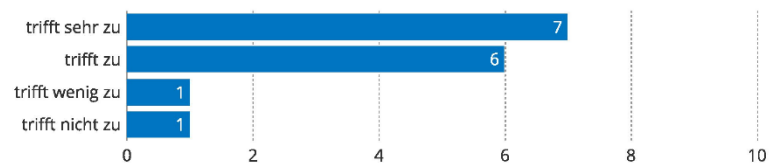
15 responses in 16 results

**Tag 4: Wie hast du dich während des heutigen Kurses beim Sprechen auf Deutsch gefühlt?**



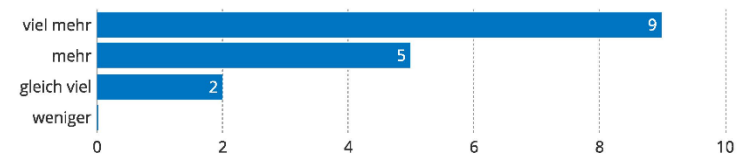
16 responses in 16 results

**Tag 4: TABU. Diese Methode half mir, auf Deutsch zu sprechen.**



15 responses in 16 results

**Tag 4: Schätze dich selbst ein: "Ich habe heute im Vergleich zu meinem normalen Sprachkurs \_\_\_\_ auf Deutsch gesprochen."**



16 responses in 16 results

## **Abstract**

DaF-Studierende in der Türkei artikulieren häufig ihre Unzufriedenheit über ihre Sprechfertigkeiten auf Deutsch. Zugleich sinkt das Interesse an Deutsch in der Türkei allgemein. Vorherrschende Lehrmethoden an den Universitäten passen nicht mehr zur neuen Zielgruppe, Lehrende wie Lernende beklagen sich über die mangelhaften kommunikativen Kompetenzen.

Die vorliegende Untersuchung Sprechmut untersucht im Mehr-Methoden-Ansatz (mixed methods) den Einfluss der Unterrichtsmethodik auf die Sprechbereitschaft von DaF-Studierenden in der Türkei. Dabei wurden zunächst Ursachen für die Sprechhemmungen mittels qualitativer Gruppendiskussion und quantitativ-qualitativem Fragebogen erhoben. Deren Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring zeigt unter anderem die Angst vor Misserfolg auf. Diese fußt wiederum auf dem Anspruch an Hyperkorrektheit, nach der Lehrende und Lernende streben. Diese unerfüllbare Erwartung hemmt die Lerner\_innen in ihrer Sprechflüssigkeit deutlich.

Auf die erhobenen Bedürfnisse hin wurden acht Unterrichtseinheiten zur Förderung der Sprechfertigkeit konzipiert und durchgeführt. Die anschließende Evaluation des Unterrichts zeigt – aus der Perspektive der DaF-Lernenden - eine deutliche Steigerung ihrer Sprechbereitschaft. Besonders positiv bewertet wurden reproduktive gelenkte Sprechaktivitäten.

Die Studie Sprechmut zeigt den großen Einfluss der Unterrichtsform und des Lehrendenverhaltens auf die Bereitschaft von Lernenden, sich in der Zielsprache Deutsch zu äußern. Zurückhaltende L2-Sprecher\_innen können durch einen dynamischen Ablauf mit verschiedenen Sozialformen und Aktivitäten wie Sprachlernspielen *sprechmutiger* werden.