



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Das pädagogische Konzept Paulo Freires im Fokus auf
das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden“

verfasst von / submitted by

Julia Illmer, BA BA

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

Wien, 2018 / Vienna 2018

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.in Alisha (Maria Bettina) Heinemann

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert und mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe. Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, 9. Juni 2018

Julia Illmer

Danke!

Ich danke meiner Betreuerin, Dr.in Alisha Heinemann, für ihr Feedback, ihre Tipps und Hinweise und ihre Bestärkung in herausfordernden Momenten. Vielen Dank!

Ein großes Dankeschön geht an meine Familie, die mich stets unterstützt und ihren Teil dazu beigetragen hat, dass ich meinen Weg finde. Danke!

Danke auch an Aleks und Barbara für zahlreiche gemeinsam verbrachte Stunden in diversen Bibliotheken.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Theoretische Grundlagen	4
2.1 Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden	4
2.1.1 Begrifflichkeiten.....	4
2.1.2 Das pädagogische Verhältnis: eine Triade	5
2.1.3 Schwierigkeiten einer Definition.....	6
2.1.4 Das pädagogische Verhältnis – verschiedene Beziehungsmodelle	8
2.1.4.1 Das pädagogische Verhältnis, das Unterdrückung und Gehorsam initiieren soll.....	8
2.1.4.2 Das pädagogische Verhältnis, das Selbsttätigkeit und Bildsamkeit initiieren soll	10
2.1.4.3 Das pädagogische Verhältnis, das Gesellschaftskritik und Veränderung initiieren soll	13
2.2 Das pädagogische Konzept Paulo Freires	16
2.2.1 Grundzüge einer <i>depositären</i> Erziehung – Das <i>Bankiers-Konzept</i>	17
2.2.2 Grundzüge einer problemformulierenden Bildungsarbeit.....	19
2.2.3 Zum Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden bei Freire.....	20
2.2.4 Kritikpunkte.....	22
2.3 DaZ in der Migrationsgesellschaft	24
2.3.1 Migrationspädagogische Perspektiven auf Migrationsphänomene	24
2.3.2 Migration und Bildung	26
2.3.2.1 Grundzüge einer Erwachsenenbildung DaZ in der Migrationsgesellschaft	27
2.3.2.2 Grundzüge einer kritischen Bildungsarbeit im Bereich DaZ	29
2.4 Freiresche Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung DaZ.....	31
2.4.1 Möglichkeiten.....	31
2.4.2 Grenzen	32
3 Forschungsdesign	33
3.1 Qualitatives Forschungsparadigma	33
3.1.1 Qualitatives Interview	33
3.2 Gütekriterien qualitativer Forschung.....	34
4 Datenerhebung und -aufbereitung	36
4.1 Das problemzentrierte Interview (PZI)	36
4.1.1 Der Kurzfragebogen	36
4.1.2 Der Interviewleitfaden.....	37
4.1.3 Die Tonträgeraufzeichnung.....	40
4.1.4 Das Postskriptum.....	40
4.2 Untersuchungskontext	40
4.3 Proband*innen.....	41

4.4. Datenaufbereitung	43
4.5 Reflexion der Datenerhebung.....	45
5 Datenanalyse	47
5.1 Qualitative Inhaltsanalyse (QIA).....	47
5.1.1 Kategorien	48
6 Auswertung und Interpretation.....	52
6.1 Eigenschaften und Verhalten der Kursleiter*innen.....	52
6.2 Die befragten Personen als Kursleiter*innen	55
6.3 Eigenschaften und Verhalten der Kursteilnehmer*innen	58
6.4 Die befragten Personen als Kursteilnehmer*innen	60
6.5 Das Verhältnis zwischen Kursleiter*innen und Kursteilnehmer*innen	61
6.6 (Freiresches) Lehren und Lernen.....	65
7 Conclusio und Ausblick	70
8 Literaturverzeichnis.....	74
9 Anhang	78
9.1 Interviewtranskripte.....	78
9.1.1 Interview mit Anna am 23.10.2017, Dauer: 22:02 Minuten.....	78
9.1.2 Interview mit Peter am 23.10.2017, Dauer: 21:50 Minuten	90
9.1.3 Interview mit Elena am 14.11.2017, Dauer: 31:36 Minuten	100
9.1.4 Interview mit Milosz am 14.11.2017, Dauer: 26:53 Minuten	113
9.1.5 Interview mit Carlos am 24.11.2017, Dauer: 43:41 Minuten.....	126
9.1.6 Interview mit Narges am 01.12.2017, Dauer: 24:58 Minuten.....	141
9.2 Interviewleitfaden.....	154
9.3 Qualitative Datenanalyse.....	158
9.4 Kurzfragebogen.....	224
9.5 Abstract	225

1 Einleitung

Der Fokus meiner Masterarbeit richtet sich auf das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden in der Erwachsenenbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

Zunächst gilt es festzustellen, dass sich die Erwachsenenbildung im Bereich DaZ in einem Spannungsfeld zwischen politisch fundierten Diskursen, Gesetzgebungen und Forderungen sowohl in Hinblick darauf, was die zu vermittelnden Kursinhalte betrifft, als auch in Bezug auf die Haltung Lehrender gegenüber ihren Lernenden, befindet. Diese von außen wirkenden Paradigmen stehen oft den Ansprüchen, Vorstellungen und Erwartungen der Lehrenden und der Lernenden entgegen, man denke hierbei beispielsweise an die neue Integrationsvereinbarung, im Zuge derer nun in DaZ-Kursen auch die ‚Werte‘ einer generalisierten österreichischen Leitkultur vermittelt werden sollen. Oder unter dem Deckmantel des fadenscheinigen Begriffs ‚Integration‘ die Koppelung von nachweisbaren Deutschkenntnissen an das Recht eines aus dem Ausland zugezogenen Menschen, sich längerfristig in Österreich aufhalten zu können, was zur Folge hat, dass sich Deutschkurse mehr und mehr in ‚teaching-to-the-test-Formate‘ verwandeln. Was passiert wenn Lehrende in Deutschkursen zu Untergebenen des neoliberalen Systems gemacht werden und sich mehr und mehr den integrationspolitischen Forderungen fügen müssen, anstatt selbst entscheiden zu können, *wem was wie* beigebracht werden soll? Und Kursinstitutionen auf Gelder angewiesen sind, die gerade stark gekürzt werden, und sie somit vor dem Dilemma stehen, *wen* sie *wann* kündigen müssen?

Wie erkennbar wird, ist es unerlässlich, dass Lehrende sich mit der eigenen Verstrickung in politische Diskurse und gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse auseinandersetzen, da diese Verstrickung einen Einfluss darauf hat, inwieweit sie diese Verhältnisse auch im Kursraum reproduzieren. Die grundlegende Frage richtet sich daher danach, welche pädagogischen Konzepte hierarchische Verhältnisse und hegemoniale Strukturen weitestgehend aufbrechen können, damit Lernende möglichst gut in die Mitbestimmung und Mitgestaltung der Inhalte von DaZ-Kursen involviert werden und Kritik an scheinbar festgesetzten Regeln und gesellschaftspolitischen Diskursen der Mehrheitsgesellschaft möglich gemacht wird.

Ausgehend von wichtigen pädagogischen Strömungen, wie der Aufklärungspädagogik, der Sozialpädagogik, der Reformpädagogik, der antiautoritären Pädagogik, der empirischen und kritischen Erziehungswissenschaft sowie der Critical Pedagogy und deren Vertreter*innen

werden im Rahmen dieser Arbeit drei verschiedene Beziehungsmodelle vorgestellt, die allesamt einen anderen Blickwinkel auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden legen. Dabei ist es wichtig, festzustellen, dass das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden von vornherein immer durch eine Hierarchie gekennzeichnet ist, die sich aber je nach Haltung und methodischer Herangehensweise der Lehrenden verstärken oder abschwächen kann.

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht das pädagogische Konzept Paulo Freires, der den politischen Aspekt pädagogischen Handelns hervorhebt und Bildung/Erziehung als entweder unterdrückende oder befreiende Praxis konstatiert (vgl. Freire 1973, 13). In Bezug auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden kann festgestellt werden, dass Freire versucht, den Widerspruch zwischen Lehrenden und Lernenden aufzulösen. Hierfür stellt er dialogisches Lernen mit dem Ziel einer kritischen Reflexion der gesellschaftlichen Verhältnisse im Sinne einer Veränderung derselben in den Mittelpunkt seines Konzeptes, welches Anregungen und Möglichkeiten für DaZ-Lehrende im Rahmen kritischer Bildungsarbeit bietet.

In diesem Zusammenhang soll in der vorliegenden Arbeit herausgefunden werden, wie Lernende unterschiedlicher DaZ-Kurse in Wien das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden wahrnehmen und inwiefern Übereinstimmungen mit dem pädagogischen Konzept Freires festgestellt werden können. Deshalb erfolgte im Zuge einer empirischen Untersuchung die Befragung von sechs Teilnehmer*innen unterschiedlicher DaZ-Kurse in Wien.

Die meiner Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage lautet nun folglich:

- *Wie sehen Lernende das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden und inwiefern lassen sich Übereinstimmungen mit dem pädagogischen Konzept Paulo Freires feststellen?*

Die Beantwortung der Forschungsfrage erfolgt zum einen durch die Auseinandersetzung mit (mitunter auch umstrittenen) Ausführungen wichtiger Vertreter*innen verschiedener Strömungen der Pädagogik bzw. der Bildungs-/Erziehungswissenschaft und der Philosophie¹ in Hinblick auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, wobei der Fokus auf dem pädagogischen Konzept Paulo Freires liegt. Zum anderen tragen die im Zuge von sechs problemzentrierten Interviews gewonnenen Daten zu einer Beantwortung der Fragestellung bei.

¹ Beispielsweise August Hermann Francke, Herman Nohl, Hermann Giesecke, Antonio Gramsci, Paul Natorp Célestin Freinet, Klaus Mollenhauer, Wolfgang Klafki und bell hooks.

Die Relevanz der Fragestellung entspringt hierbei zum einen dem Faktum, dass die pädagogische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden als grundlegend, notwendig und wesentlich angesehen wird (vgl. Sternfeld 2009, 16f; vgl. Krautz/Schieren 2013, 9; vgl. Giesecke 2015, 105). Zum anderen ist es wichtig, nicht immer nur *über* Kursteilnehmer*innen zu schreiben und sie im Zuge dessen als Teil einer Gruppe (Migrant*innen, Flüchtlinge, Asylwerber*innen, Ausländer*innen) zu sehen, sondern die Sichtweisen und Perspektiven einzelner Individuen zu erfassen und diese so zu Mitdenkenden, Mitredenden und Mitbestimmenden innerhalb des politisch-pädagogischen Diskurses werden zu lassen.

Im theoretischen Teil der Arbeit (*Kapitel 2*) werden zunächst unterschiedliche Begriffsdefinitionen angeführt und wesentliche Grundzüge einer pädagogischen Beziehung aufgezeichnet, bevor in einem nächsten Schritt drei Beziehungsmodelle ausgearbeitet und näher erläutert werden. Anschließend erfolgt die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Konzept Freires und seiner Definition eines Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden. Da herausgefunden werden soll, inwiefern sein Konzept in der heutigen Erwachsenenbildung im Bereich DaZ umgesetzt werden kann, werden nun folglich aus migrationspädagogischer Perspektive Grundzüge der Erwachsenenbildung im Bereich DaZ und der kritischen Bildungsarbeit angeführt. Anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Grenzen eines Einsatzes des pädagogischen Konzepts Freires in DaZ-Kursen.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird zunächst das Forschungsdesign mitsamt dem zugrundeliegenden qualitativen Forschungsparadigma und den verwendeten Forschungsmethoden erläutert (*Kapitel 3*).

In *Kapitel 4* erfolgt schließlich die Erläuterung des gesamten Datenerhebungs- und Aufbereitungsprozesses, bevor in *Kapitel 5* näher auf die Analyse der Daten eingegangen wird. *Kapitel 6* widmet sich gänzlich der Auswertung und Interpretation der Daten, wobei dann schlussendlich im Rahmen der Conclusio (*Kapitel 7*) eine Brücke zwischen Theorie und Praxis geschlagen werden soll und die Ergebnisse der empirischen Datenerhebung mit den theoretischen Ausführungen in Zusammenhang gebracht werden. Außerdem erfolgt in diesem Kapitel ein Ausblick auf weiterführende Forschungen in diesem Bereich.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden

Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. zwischen Erzieher*innen und ihren Zöglingen wird als ein grundlegendes Thema der Pädagogik angesehen (vgl. Sternfeld 2009, 16f). Jochen Krautz und Jost Schieren (2013) bezeichnen das pädagogische Verhältnis als „Grundform von Lehren und Lernen“ (Krautz/Schieren 2013, 8) und sprechen von der „Notwendigkeit der Beziehung“ (ebd., 9). Hermann Giesecke (2015) spricht davon, dass die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zu den „fundamentalen Tatsachen des pädagogischen Handelns und Nachdenkens“ (Giesecke 2015, 105) gehöre. Gleich zu Beginn ist es wichtig anzumerken, dass sich der Terminus *pädagogisches Verhältnis* nach eingehender Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Zugängen quer durch die Geschichte der Pädagogik, im Wesentlichen auf die Beziehung zwischen Erzieher*innen und den Zu-Erziehenden beschränkt, also meist nicht explizit von Lehrenden und Lernenden die Rede ist und größtenteils die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern im Mittelpunkt steht. Giesecke (2015) kommt zur gleichen Erkenntnis:

Der Begriff „pädagogische Beziehung“ beziehungsweise die einschlägigen begrifflichen Varianten bezogen sich traditionell immer auf das Verhältnis von Erwachsenen zu Kindern beziehungsweise zu Unmündigen. (Giesecke 2015, 108)

Giesecke geht in weiterer Folge darauf ein, dass es neben einem professionellen Umgang mit Minderjährigen heutzutage gleichermaßen eine professionelle pädagogische Beziehung zu Erwachsenen gebe, man denke hierbei beispielsweise an die Erwachsenenbildung oder an die Beziehung zwischen Professor*innen und Student*innen an einer Hochschule (vgl. ebd., 109). In der vorliegenden Arbeit wird deshalb versucht, Beziehungsmodelle aufzuzeigen, die sich explizit mit dem Verhältnis zwischen Lehrenden und erwachsenen Lernenden beschäftigen, auch wenn dies retrospektiv gesehen in Bezug auf wichtige Vertreter*innen der Pädagogik hauptsächlich im Bereich der schulischen Bildung und nicht im Bereich der Erwachsenenbildung geschah.

2.1.1 Begrifflichkeiten

Die Besonderheit pädagogischen Handelns liegt in der sozialen Unmittelbarkeit, also dem direkten Kontakt zwischen Pädagog*innen und ihren Adressat*innen im Sinne einer ‚face to face‘ Situation² (vgl. Giesecke 2015, 105). Diese eigene Beziehungsform, die hierbei entsteht,

² Hierbei wird von direktem zwischenmenschlichen Kontakt ausgegangen und andere Lernsettings wie beispielsweise e-learning ausgeschlossen.

wurde unterschiedlich benannt. Giesecke (2015) führt hierbei die Termini *pädagogischer Bezug*, *pädagogisches Verhältnis* oder *pädagogische Interaktion* an (vgl. ebd.). Auch Kron (2013) erwähnt den durch Herman Nohl geprägten Begriff *pädagogischer Bezug*, spricht selbst jedoch von einem *erzieherischen Verhältnis* und führt zudem die Termini *Generationenverhältnis* nach Friedrich Schleiermacher, *dialogisches Verhältnis* nach Martin Buber und *Bildungsgemeinschaft* nach Eduard Spranger hinzu (vgl. Kron 2013, 172f; vgl. Thesing 2014, 72). Erkennbar wird, dass viele unterschiedliche Benennungsmöglichkeiten existieren, die sich allesamt nach Wolfgang Klafki unter dem Begriff *pädagogisches Verhältnis* zusammenfassen lassen (vgl. Kron 2013, 172). Herman Nohl war der erste, der sich eingängiger mit der Spezifik einer pädagogischen Beziehung auseinandersetzte. Seine Überlegungen wurden bis in die 1950er Jahre von vielen Pädagog*innen angenommen (vgl. Giesecke 1997, 217f).

Die unterschiedlichen Bezeichnungen für die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. zwischen Erzieher*innen und ihren Zöglingen lassen sich auf eine Gemeinsamkeit zurückführen: es gibt eine dritte Instanz, auf die sich das Verhältnis bezieht. Was genau darunter zu verstehen ist, soll im nächsten Abschnitt genauer ausgeführt werden.

2.1.2 Das pädagogische Verhältnis: eine Triade

Dem pädagogischen Verhältnis sind zunächst einmal zwei beteiligte Instanzen zuzuordnen: Pädagog*innen und ihre Adressat*innen, also beispielsweise Lehrende und Lernende. Es ist aber festzustellen, dass immer auch mindestens eine dritte Instanz ins Spiel kommt, die auf das Verhältnis zwischen Pädagog*innen und ihrer Zielgruppe (beispielsweise Lernende, Zöglinge) wirkt. Sternfeld bezeichnet dies allgemein als ein *Außen*, Koller meint hiermit Institutionen wie beispielsweise die Schule oder die Familie, Dilthey die Gesellschaft oder Nohl das Kulturgut, also wertvolle soziale und kulturelle Inhalte (vgl. Sternfeld 2009, 18; vgl. Koller 2008, 19; Dilthey 1961, 192 zit. n. Kron 2013, 173; Nohl 1963, 136 zit. n. Kron 2013, 175). Im Gegensatz dazu stand bei Jean Jaques Rousseau klar die Natur im Mittelpunkt, wobei er Erziehung bewusst von ‚schädlichen Einflüssen‘ wie der Gesellschaft und der Kultur loslösen wollte (vgl. Kuhlmann 2013, 32). Es entsteht daher eine Triade, die die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Pädagog*innen und ihren Adressat*innen um eine Instanz erweitert und auf das Verhältnis wirkt. Krautz/Schieren (2013) sehen in der Triade die notwendige Basis für die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, da die Beziehung nie nur einen Selbstzweck erfüllen sollte, sondern sich immer auf etwas Drittes, die Sache oder Welt, zu richten hat: „Die Beziehung von Lehrer und Schüler in ihrer gemeinsamen Beziehung zur Welt,

zu deren Sachen und Aufgaben.“ (Krautz/Schieren 2013, 13). Diese Triade wird auch als pädagogisches Dreieck bezeichnet. Fällt der gemeinsame Bezug auf ein Drittes weg, entsteht aus dem triadischen Verhältnis ein dyadisches. Es geht nun lediglich um die Persönlichkeit des/der Lehrer*in bzw. des/der Schüler*s*in, wobei eine Grenze überschritten und in schlimmstem Fall Missbrauch möglich gemacht werde. Aus dem pädagogischen Dreieck werde durch „das Ausschalten des gemeinsamen Sach- und Weltbezugs [...] ein [sic!] Linie der Macht.“ (ebd., 14). Krautz/Schieren (2013) sprechen hierbei von Machtmissbrauch auf persönlicher Ebene und klammern dabei aus, dass auch in einem triadischen Verhältnis immerzu Macht ausgeübt wird, weil sich das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernend prinzipiell durch Asymmetrie und Macht auszeichnet. Ein kritischer und machtreflexiver Umgang der Lehrenden in Bezug auf ihre eigene Verstrickung in hegemoniale Strukturen und Prozesse, kann dazu beitragen, Reproduktionen gesellschaftlicher Hierarchien aufzubrechen (vgl. Döll et. al. 2014, 166f). Es liegt also an den Lehrenden, wie sie mit dem de facto bestehenden Machtverhältnis umgehen.

Es ist nicht nur die Sache oder die Thematik auf die sich pädagogisches Handeln bezieht, es sind genauso auch von außen wirkende Faktoren, die pädagogisches Handeln beeinflussen. In Bezug auf die Erwachsenenbildung im Bereich DaZ, die in dieser Arbeit im Mittelpunkt aller Betrachtungen steht, gibt es unterschiedliche, von außen wirkende Faktoren, die einen Einfluss auf pädagogisches Handeln im Allgemeinen sowie die darin zugrundeliegende Beziehung zwischen der Lehrperson und den Kursteilnehmer*innen ausüben. Als Beispiele können hierbei institutionelle Rahmenbedingungen genannt werden, die ein bestimmtes Curriculum oder ein Lehrwerk, mit dem im Kurs gearbeitet werden muss, vorgeben, aber auch Richtlinien von Seiten der Politik, wie beispielsweise die Integrationsvereinbarung, welche die Aufenthaltsgenehmigung mit den Sprachkenntnissen zugewanderter Menschen koppelt und somit Deutschlernen zu einem Politikum macht.³

2.1.3 Schwierigkeiten einer Definition

Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden stellt eine Grundlage für pädagogisches Handeln und pädagogische Reflexion dar. Eine genau definierte und allgemein festgelegte Richtlinie hinsichtlich der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Pädagog*innen und ihren Adressat*innen existiert allerdings nicht (vgl. Giesecke 2015, 105). Giesecke spricht von der pädagogischen Beziehung als „kompliziertes Gefüge [ist], das von einer Reihe subjektiver wie

³ Eine genauere Abhandlung erfolgt in Kapitel 2.3.

objektiver Faktoren bestimmt wird“ (Giesecke 1997, 14). Er verweist hierbei beispielsweise auf gesellschaftliche Zugehörigkeit der Beteiligten, institutionelle Rahmenbedingungen und die Geschlechtszugehörigkeit – allesamt Faktoren, die historisch veränderbar sind und sich auf die konkrete Definition der pädagogischen Beziehung auswirken (vgl. ebd.).

Daher lassen sich vielmehr eine Anzahl verschiedener Beziehungstypen herausarbeiten, die sich sowohl historisch im Laufe der Zeit sowie in unterschiedlicher methodologischer Ausprägung entwickelten und veränderten. Die Frage danach, was durch pädagogisches Handeln überhaupt erreicht werden soll, was also das Ziel jeglicher pädagogischer Tätigkeit ist, wird je nach Vertreter*innen der Zeit, in der sie lebten bzw. leben unterschiedlich beantwortet. Es standen bzw. stehen deshalb auch immer verschiedene Fragen im Hintergrund aller Definitionsversuche von Erziehung, Bildung und dem pädagogischen Verhältnis, dahingehend wie Kinder erzogen werden sollten und wie, was und wo sie lernen sollten. Hierbei macht es natürlich einen Unterschied, ob diese grundlegenden Fragestellungen mit den Ausführungen und Sichtweisen von Vertreter*innen beispielsweise der Aufklärungspädagogik, der Reformpädagogik oder der kritischen Erziehungswissenschaft beantwortet werden.

Laut Giesecke liegt die Schwierigkeit einer Definition pädagogischer Beziehung darin, dass die gesamte pädagogische Theorie mitberücksichtigt werden müsste und Termini wie „Erziehung, Bildung, Kindheit, Jugend, Bildungspolitik usw.“ (Giesecke 1997, 16) hinsichtlich ihrer Bedeutung für die pädagogische Beziehung abgehandelt werden müssten. Außerdem herrscht nach wie vor Unsicherheit darüber, was professionelles pädagogisches Handeln überhaupt ausmacht (vgl. Giesecke 2015, 105). Sternfeld (2009) spricht gar vom pädagogischen *Unverhältnis* und bezieht sich hierbei auf Sigmund Freud, der das Erziehen, neben dem Regieren und dem Psychoanalysieren, als *unmögliche* Tätigkeit bezeichnete (vgl. Freud 1999, 94). Grund hierfür ist, dass alle drei Tätigkeiten in einem Verhältnis zu unterschiedlichen Adressat*innen ausgeübt werden und deshalb nie vollständig planbar oder kontrollierbar sind (vgl. Sternfeld 2009, 11ff). Es ist also niemals möglich, vollständig vorauszusehen, wie eine Unterrichtsstunde ablaufen wird, auch wenn diese noch so gut von der Lehrperson geplant und vorbereitet wurde. Was die Unmöglichkeit ausmacht, ist sowohl das Unbewusste als auch die Beziehungen, in denen Lehrende sich befinden (vgl. ebd., 14). In Zusammenhang mit einer Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Verhältnis sollte es nach Sternfeld (2009) zu einem Perspektivenwechsel kommen, da sowohl das Verhältnis auf Seiten der Lehrenden, als auch das Verhältnis auf Seiten der Lernenden offen gelegt werden soll und dies in weiterer Folge Konsequenzen für das Handeln der Lehrenden sowie der Lernenden mit sich bringe.

Sternfeld nennt hier das Beispiel der Angst der Lehrenden, etwas nicht zu wissen und in weiterer Folge die autoritäre Struktur des Unterrichts, die sicherstellen soll, dass keine Bloßstellung möglich wird (vgl. ebd. 15). In der Unmöglichkeit des pädagogischen Verhältnisses sieht Sternfeld das mögliche Potenzial einer emanzipatorischen Pädagogik, da durch eine Auseinandersetzung mit derselben auch immer das vorherrschende pädagogische Verhältnis infrage gestellt bzw. kritisch betrachtet wird (vgl. ebd., 11).

Vor diesem Hintergrund werden nun in Folge verschiedene Arten von Beziehungsverhältnissen zwischen Lehrenden und Lernenden herausgearbeitet.

2.1.4 Das pädagogische Verhältnis – verschiedene Beziehungsmodelle

Nach eingängiger Auseinandersetzung mit der Geschichte pädagogischer Theorien und ihren wichtigsten Vertreter*innen lassen sich unterschiedliche Typen von Beziehungsverhältnissen zwischen Pädagog*innen und ihren Adressat*innen ausfindig machen. Wie bereits weiter oben erwähnt muss stets im Hinterkopf bleiben, dass hauptsächlich von der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern die Rede ist und dies vielfach in Zusammenhang mit der *Erziehung* von Unmündigen. Es wurde versucht, das Verhältnis stets immer auch in Bezug auf die daraus entspringenden Konsequenzen zu sehen, um damit eine klare Abgrenzung zwischen verschiedenen Zugängen möglich machen zu können. Außerdem finden sich in den drei folgenden Beziehungsmustern immer auch Aspekte, die sich auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden in der Erwachsenenbildung beziehen lassen.

Drei Typen von Beziehungsformen zwischen Lehrenden und Lernenden:

1. Das pädagogische Verhältnis, das Unterdrückung und Gehorsam initiieren soll
2. Das pädagogische Verhältnis, das Selbstständigkeit und Bildsamkeit initiieren soll
3. Das pädagogische Verhältnis, das Gesellschaftskritik und Veränderung initiieren soll

Alle drei Formen lassen sich unterschiedlichen pädagogischen Strömungen zuordnen: der sogenannten ‚schwarzen‘ Pädagogik⁴, der Reformpädagogik, der antiautoritären Pädagogik, der kritischen Erziehungswissenschaft sowie der Critical Pedagogy.

2.1.4.1 Das pädagogische Verhältnis, das Unterdrückung und Gehorsam initiieren soll

Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden gestaltet sich dann als unterdrückend, wenn die Lehrperson ihre Aufgabe darin sieht, Inhalte aufzuzwingen ohne in einen Dialog mit den

⁴ Der Autorin der vorliegenden Arbeit ist bewusst, dass die Verwendung des Begriffes ‚schwarz‘ anstelle von ‚böse‘ problematisch ist, da dieser an rassistisches Spracherbe anschließt.

Lernenden zu treten, wobei das Ziel die Übernahme der Meinungen und Vorstellungen der Lehrperson durch die Lernenden ist. Im Mittelalter stand hierbei die Indoktrinierung christlicher Werte im Sinne einer Erziehung zur Frömmigkeit im Mittelpunkt. Grundlegend war der von Augustinus geprägte Begriff der ‚Ersünde‘, der den Menschen als von der Geburt an triebhaftes und sündiges Wesen ansah, dessen Erziehung zum Guten die Grundlage aller pädagogischer Tätigkeiten bilden sollte. Da ein eigener Wille, die Triebe und die Lust als verwerflich angesehen wurden, sollte von Seiten der Erzieher*innen und Pädagog*innen alles unternommen werden, um das ‚Schlechte‘ aus den Kindern auszutreiben und sie zu gehorsamen und frommen Menschen zu erziehen (vgl. Kuhlmann 2013, 19). Dieser Grundgedanke setzte sich bis in die Neuzeit hinein fort, beispielsweise bei August Hermann Francke, der die „Brechung des ‚natürlichen Eigenwillens‘ des Kindes“ (Kuhlmann 2013, 26) im Sinne einer Erziehung zur Gottesfürchtigkeit, Gehorsamkeit und Frömmigkeit ausgehend von einer eingehenden Auseinandersetzung mit der Bibel als Ziel jedweder pädagogischer Tätigkeit sah (vgl. ebd., 27). Erreicht werden sollte dieses Ziel „durch strenge Zucht, totale Kontrolle, Arbeit und Unterricht“ (ebd., 28), erniedrigende und unterdrückende pädagogische Handlungsweisen, die bis ins 20. Jahrhundert ihren Einzug hielten und seit den 1970er Jahren unter dem Begriff ‚schwarze‘ Pädagogik zusammengefasst und kritisiert werden (vgl. ebd., 27; 82).

Im 19. Jahrhundert lag der Fokus nicht mehr wie bei Francke auf der Austreibung der Sündhaftigkeit des Menschen im Sinne einer Erziehung zur Gottesfürchtigkeit, sondern auf Gehorsamkeit und Selbstbeherrschung im Allgemeinen. Damit wurde zugleich die Unterordnung unter Autoritäten suggeriert und festgesetzt. Die Unterwerfung unter den Willen des/der Pädagog*in spielt hier eine große Rolle, wobei dies stets so geschehen soll, dass der/die Unterworfenen nicht merkt, dass ihm/ihr der eigene Wille genommen wird und er/sie es gutheißt, wenn ihm/ihr zur Strafe Gewalt angetan wird. Im 19. Jahrhunderts waren Bestrafung und körperliche Züchtigung in der Schule nicht wegzudenken (vgl. ebd., 82ff). Es wurde dabei davon ausgegangen, dass jegliches Fehlverhalten des Kindes einem Mangel von erzieherischer Züchtigung entspringe und nicht der normalen kindlichen Entwicklung zuzurechnen sei. Eine Erziehung zum Gehorsam hat – wie die Psychoanalytikerin Alice Miller herausgefunden hat – zur Folge, dass auch im Erwachsenenleben oftmals Autoritäten keinerlei negative Gefühle entgegengebracht werden können (ebd., 84).

Eine pädagogische Beziehung, die sich durch Unterdrückung und Gehorsam auszeichnet, muss nicht immer auch mit körperlicher oder psychischer Gewalt einhergehen, sondern kann auch in subtileren Formen zum Ausdruck gebracht werden. Bildung kann nämlich als Instrument zur

Unterwerfung gebraucht werden, wenn sie die Adaption der Lernenden an gegebene gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse zum Ziel hat (vgl. Lange in Freire 1973, 14). Ernst Lange führt den Zusammenhang zwischen Bildung und Unterdrückung in seinem Vorwort zur deutschsprachigen Ausgabe der „Pädagogik der Unterdrückten“ von Paulo Freire (1973) aus und kommt zu dem Schluss, dass es keine Neutralität innerhalb der pädagogischen Theorie und Praxis geben kann, sondern Pädagogik immer auch im Zusammenhang mit Politik betrachtet werden muss:

Es gibt keine andere als politische Pädagogik, und je unpolitischer eine Pädagogik sich versteht, desto gefährlicher sind ihre politischen, ihre herrschaftsstabilisierenden Wirkungen. (Lange in Freire 1973, 17)

Werden daher in einem Lehr-Lernverhältnis gesellschaftspolitische Thematiken und Herrschaftsverhältnisse nicht angesprochen und kritisch hinterfragt, wird den Lernenden auch nicht die Möglichkeit gegeben, sich damit auseinanderzusetzen und in weiterer Folge eine Veränderung von vermeintlich festgeschriebenen Machtverhältnissen anzustreben (vgl. Messerschmidt 2009, 57). Die Tendenz von Lehrer*innen, autoritär und bevormundend zu handeln, entspringt mitunter auch, wie bereits weiter oben erwähnt, der Angst vor der eigenen Unwissenheit und damit zusammenhängend der Möglichkeit einer Bloßstellung (vgl. Sternfeld 2009, 15). Der Umgang mit der Begrenztheit des eigenen Wissens und folglich der Mut, auch zugeben zu können, etwas nicht zu wissen, steht in einem engen Zusammenhang mit der Souveränität und Selbstsicherheit der Lehrenden.

2.1.4.2 Das pädagogische Verhältnis, das Selbsttätigkeit und Bildsamkeit initiieren soll

Herman Nohl, der sich als Schüler Wilhelm Diltheys sowohl der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als auch der Reformpädagogik zuordnen lässt, setzte sich ausführlich mit dem Verhältnis zwischen Pädagog*innen und ihren Adressat*innen auseinander und beschrieb dieses als sehr persönlich und intensiv, auf geistiger und seelischer Basis. Dabei geht es im Grunde darum, dass der/die Pädagog*in als reife, erwachsene, gebildete Persönlichkeit und Vorbild einen jüngeren, noch unreifen und ungebildeten Menschen zur Entwicklung eines eigenen, selbsttätigen Bildungswillens anregt und damit seine Bildsamkeit fördert (vgl. Kron 2013, 172ff; vgl. Nohl 1988, 169). Bildsamkeit manifestiert sich in der Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Umwelt, wodurch eine Humanisierung erfolge, der Mensch also erst Mensch werde. Bildung wird als innerer Vorgang gesehen, Erziehung als ein von außen einwirkender, sich zwischen zwei in der Welt lebenden denkenden, fühlenden und handelnden Menschen abspielender Prozess, wobei beide einander bedingen (vgl. Kron 2013, 174). Nohl führte 1935 den Begriff *pädagogischer Bezug* ein. Der *pädagogische Bezug* zeichnet sich durch

ein wechselseitiges Verhältnis aus, wobei sowohl dem/der Erziehenden als auch dem/der Zu-Erziehenden ein wesentlicher Part innewohnt. Also nicht nur der/die Erziehende wirkt auf den Zögling sondern auch umgekehrt. Zudem kommt eine dritte Instanz ins Spiel, die auf dieses Verhältnis wirkt: die Kultur, oder wie Nohl es nennt: „das Kulturgut“ (ebd., 175). Es steht immerzu die Subjektivität des Zöglings im Mittelpunkt, die Ansprüche äußerer Instanzen wie beispielsweise des Staates, der Wirtschaft oder der Kirche werden vom/von der Erzieher*in auf ihre Relevanz für den Zögling überprüft (vgl. Klafki 1970, 58ff). Dem*r Erzieher*in kommt die Rolle einer*s Anleiter*s*in zu, der*die dem Zögling sowohl durch physische Kraft als auch durch Wissen und Können überlegen ist und als „lebendige[r] Träger der Kultur, ihrer Werte und Sinngehalte anzusehen ist“ (Kron 2013, 176). Gleichzeitig hat er*sie aber stets auch immer „das Kind mit seinen Ideen, Interessen und Bedürfnissen ins Spiel zu bringen [...]“ (ebd.) Insgesamt ist es ausschlaggebend, sowohl den Jetztzustand der Lernenden als auch das Ideal, also die Potenziale, die gefördert werden sollen, zu sehen (vgl. Krautz/Schieren 2013, 10f). In zweiter Instanz wirkt der*die Erzieher*in als Unterstützer und Organisator, der*die sich aber nach und nach und mit Erlangung der Selbstständigkeit des*der Zu-Erziehenden vollständig zurückzieht (vgl. Kron 2013, 176). Hier endet dann auch der pädagogische Bezug (vgl. ebd., 178). Es kann festgestellt werden, dass in diesem Modell des pädagogischen Verhältnisses vor allem die Empathie des*der Erzieher*in eine große Rolle spielt, der*die sich genauso wie die Eltern in das Kind hineinversetzen soll und sich davon ausgehend stets sowohl an den realen Gegebenheiten als auch nach einer idealistischen Vorstellung richten soll. Nohl spricht hierbei vom Terminus der ‚pädagogischen Liebe‘ zwischen Erzieher*in und Zögling, die keine erotische Liebe ist, sondern „die Liebe zu *seinem* Ideal.“ (Nohl 1988, 171) Es ist also eine geistige Liebe, die zum Ziel hat, die Zu-Erziehenden zu ihrer Selbstbildung zu führen (vgl. Kron 2013, 177).

In einem reformpädagogisch geprägten Unterricht finden Nohls Überlegungen, neben den Ansätzen anderer Reformpädagog*innen wie beispielsweise Martin Buber, John Dewey, Maria Montessori oder Rudolf Steiner⁵ ihren Niederschlag. In Bezug auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden kann vor allem der Fokus auf die Lernenden und ihre Interessen und Bedürfnisse hervorgehoben werden, wobei die Ablehnung von einseitigen Lernsettings, wie beispielsweise dem Frontalunterricht, zugunsten eines mitbestimmenden und selbsttätigen

⁵ Rudolf Steiner vertrat aber auch antisemitisches und rassistisches Gedankengut – eine Tatsache, die an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben darf.

Lernens zu berücksichtigen ist. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden kann als partnerschaftlich und anregungsreich beschrieben werden (vgl. Herrmann 2015, 9).

Es gilt festzuhalten, dass Nohls Konzept des pädagogischen Bezugs nachträglich vielfach kritisiert wurde. So wurde angemerkt, dass es keine genaueren Beschreibungen bezüglich des Alters der Zöglinge und des Ortes (Familie, Schule) gibt. Außerdem kann es nicht einfach auf den Schulunterricht umgelegt werden, da ein allumfassendes Verhältnis zwischen einem*r Lehrer*in und jedem*r seiner/ihrer Schüler*innen nicht möglich ist. Auch die Überlegenheit der Lehrenden in Bezug auf den Wissensvorsprung und die Orientierung an einem Bildungsideal wurde kritisiert (vgl. Giesecke 1997, 227ff). Krautz/Schieren (2013) sehen zudem in Nohls Beziehungsbegriff die Problematik einer Auflösung des triadischen Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden zugunsten eines dyadischen. Hierbei falle der gemeinsame Bezug auf ein Drittes weg und es rücken persönliche Begebenheiten in den Mittelpunkt – eine Beziehungsform wie sie bei Freundschaften oder Liebesbeziehungen gegeben sein sollte, nicht aber im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Krautz/Schieren 2013, 13). Giesecke, der sich mit der Professionalität der pädagogischen Beziehung beschäftigt, sieht ein familienanaloges Beziehungsverhältnis zwischen Pädagog*innen und ihren Adressat*innen aufgrund seiner Ganzheitlichkeit, also der tiefen emotionalen und persönlichen Zuneigung als unprofessionell an (vgl. Giesecke 2015, 107). Mollenhauer, als Gegner der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Vertreter der empirisch-kritischen Erziehungswissenschaft, bezeichnet Nohls Erziehungsbegriff als herrschaftsfrei, unpolitisch und deshalb idealistisch (vgl. Kuhlmann 2013, 218).

Im Hinblick auf Missbrauchsfälle in reformpädagogisch geprägten Schulen, die sich auf die Bedeutung des pädagogischen Bezugs berufen, werden die Folgen einer zu persönlichen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden in ihrer negativsten Form zum Ausdruck gebracht (vgl. Krautz/Schieren 2013, 8). Reformpädagogische Ansätze wurden folglich für die Verbrechen der Lehrenden verantwortlich gemacht, auch wenn dem nicht gänzlich zuzustimmen sei, wie auch Ulrich Herrmann (2015) in seinem für die Zeitschrift der PH Vorarlberg geschriebenen Artikel zum Thema veranschaulicht (vgl. Herrmann 2015, 7). Gerade aber die Verwendung von Begrifflichkeiten wie ‚pädagogische Liebe‘ oder ‚pädagogische Beziehung‘ würden dadurch einen negativen Beigeschmack erhalten (vgl. Krautz/Schieren 2013, 8).

2.1.4.3 Das pädagogische Verhältnis, das Gesellschaftskritik und Veränderung initiieren soll

Haben pädagogische Ansätze den Anspruch, „Lehren und Lernen als verändernde Praxis [zu] verstehen“ (Sternfeld 2009, 18), also in dem Sinne, dass gesellschaftliche Veränderungen durch pädagogisches Handeln initiiert werden können, braucht es zugleich auch eine Veränderung der Pädagogik und folglich auch des pädagogischen Verhältnisses:

Wenn Wissensproduktion und Vermittlung zusammen mit einer Veränderung der Gesellschaft gedacht wurden, dann konnte das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden nicht unangetastet bleiben. (ebd.)

In pädagogischen Ansätzen, die die Veränderung der Gesellschaft als ihr Ziel definieren, zeichnet sich das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden nach dem italienischen Philosophen Antonio Gramsci durch Aktivität und Wechselseitigkeit aus. Damit ist gemeint, dass Lernende nicht als passive Subjekte gesehen werden und die Vermittlung von Wissen nicht im Sinne des ‚Befahrens einer Einbahnstraße‘ erfolgt, sondern, dass Lernende als aktiv am Unterrichtsprozess Mitwirkende wahrgenommen werden (vgl. Sternfeld 2009, 7). So definierte der Sozialpädagoge Paul Natorp Erziehung und Bildung als „wechselseitiges Verhältnis, indem auch der Lehrende noch lernt und der Erzieher durch Erziehen selbst erzogen wird“ (Kuhlmann 2013, 74). Diese Auflösung der festgeschriebenen Rollenbilder der*s Lehrer*in*s, der*die lehrt und der Schüler*innen, die lernen nimmt auch Paulo Freire auf, indem er den Widerspruch zwischen Lehrenden und Lernenden zugunsten einer dialogischen Beziehung aufzulösen versuchte und Lehrer*innen auch als Schüler*innen sowie Schüler*innen auch als Lehrer*innen bezeichnete (vgl. Freire 1973, 64f.).

Den Anspruch, dass Bildung nicht dazu beiträgt die bestehende Gesellschaft zu erhalten, sondern sie zu verändern, stellte unter anderem auch der Reformpädagoge Célestin Freinet. Er plädierte für eine zwanglose und demokratische Erziehung, die direkt an den Erfahrungen und Erlebnissen der Lernenden ansetzt. Das selbst Erlebte sollte aufgeschrieben und diskutiert werden mit dem Ziel eigenständige Denkprozesse anzuregen (vgl. Kuhlmann 2013, 110). Dabei steht vor allem auch die Reflexion über die eigene soziale Situation und die Offenbarung von Möglichkeiten zur Veränderung derselben im Mittelpunkt, „denn die bestehende Gesellschaft hielt er für ungerecht, gerade den Kindern aus der Arbeiterklasse gegenüber.“ (Kuhlmann 2013, 110f) Die Gleichberechtigung von Lehrenden und Lernenden steht im Mittelpunkt von Freinets pädagogischem Ansatz. Er lehnte das Festhalten an der Autorität der Lehrperson strikt ab, war gegen jegliche Form von Bestrafung und sah auch das Bewerten und Beurteilen der Schüler*innen als problematisch an. Zugleich befürwortete er sowohl die vollkommene Mitsprache der Lernenden als auch das Vermeiden von Misserfolgen, indem er Möglichkeiten

schaftte, im Zuge derer alle Lernenden in irgendeiner Form erfolgreich sein können (vgl. ebd., 111f).

Klaus Mollenhauer, Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft, spricht von einer doppelten Funktion von Erziehung und Bildung: „Reproduktion der bestehenden Gesellschaft, aber auch Ermöglichung von Emanzipation.“ (Kuhlmann 2013, 222). Bei Mollenhauer steht Emanzipation im Gegensatz zu Anpassung, Manipulation oder Dressur im Zentrum seiner Definition von Erziehung. Die Kommunikation, das Argument und die Reflexion stellen hierbei die Grundlagen für eine Emanzipation dar. Gesellschaftliche Einflüsse auf die pädagogische Theorie und Praxis sollten daher nicht unbeachtet bleiben, sondern thematisiert werden (vgl. ebd., 219).

Wolfgang Klafki entwickelte einen kritisch-konstruktiven Bildungsbegriff, dem als Ziel das Erkennen einer potentiell möglichen Veränderung der bestehenden Gesellschaft zugrunde liegt. Menschen werden als „denkfähige, mitbestimmungs- und handlungsfähige Person[en]“ (Klafki 2007, 50) angesehen, die im Stande sein sollten, die Möglichkeit einer gesellschaftlichen Veränderung in Anspruch zu nehmen (vgl. ebd.). Um dieses Bildungsziel zu erreichen sind der Erwerb von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit vonnöten (vgl. ebd., 52). Für den Unterricht schlägt Klafki die Behandlung von „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Kuhlmann 2013, 228) vor: „die Friedensfrage, die Umweltfrage, die Frage nach sozialer Ungerechtigkeit, die Frage nach Gefahren der Technik und die Frage nach Liebe, Sexualität und Partnerschaft“ (ebd., 228f). In der Auseinandersetzung mit diesen Themen – möglichst exemplarisch und in Gruppenarbeit – sollen die Kritik-, Argumentations- und Empathiefähigkeit, sowie das vernetzte Denken gefördert werden, wobei die Lehrenden immer auch im Sinne Freires als ‚Mit-Lernende‘ gesehen werden (vgl. ebd., 229).

bell hooks, Vertreterin einer postkolonialen, kritischen und feministischen Pädagogik, beruft sich stark auf Paulo Freires Konzept einer kritischen und befreienden Bildungsarbeit. Sie spricht von der Wichtigkeit, dass innerhalb eines Lernsettings alle im Raum anwesenden Personen wahrgenommen werden und die Präsenz von jedem*r wertgeschätzt wird, da jede*r die Dynamik innerhalb der Gruppe beeinflusst und etwas dazu beiträgt. Der*die Lehrende wird daher nicht als einzige*r Verantwortliche*r für das Geschehen innerhalb des Klassen-/Kursraumes gesehen, sondern das Zusammenspiel aller Anwesenden ist ausschlaggebend für die Entwicklung einer fruchtbaren und anregenden Lerngemeinschaft: „Excitement is generated through collective effort. Seeing the classroom as a communal place enhances the likelihood of collective effort in creating and sustaining a learning community.“ (hooks 1994, 8) Lehren und

Lernen wird als performativer Akt gesehen, in dem Sinne, dass alle Beteiligten innerhalb eines Lernprozesses aktive Teilnehmer*innen sind (ebd., 11). Hooks betont in Bezug auf befreiende Bildungsarbeit die Wichtigkeit einer Grenzüberschreitung: „[...] I celebrate teaching that enables transgressions – a movement against and beyond boundaries. It is the movement which makes education the practice of freedom.” (ebd., 12) Lernende sollten aber nur dann ermutigt werden, Risiken einzugehen, wenn die Lehrenden selbst auch bereit wären, dies zu tun. Im Sinne eines wechselseitigen Lehr-Lernprozesses geht es nicht nur darum, die Lernenden zu bestärken, sondern auch um die Stärkung der Lehrenden: „Any classroom that employs a holistic model of learning will also be a place where teachers grow, and are empowered by the process.“ (ebd., 21) Lehrende werden durch den Lehr-Lernprozess zu Lernenden und entwickeln sich dadurch weiter. Im Zentrum steht hierbei ein demokratisches Lern-Setting, das zugleich Sicherheit für alle Anwesenden bietet und den Wunsch bzw. die Verantwortung sich zu beteiligen, evoziert. Sicherheit sollte jedoch nicht bedeuten, dass die Lernenden nur dann zu Wort kommen, wenn der*die Lehrende sie dazu auffordert, sondern die Freiheit, sich aus eigener Motivation zu äußern (vgl. ebd. 39). Für die Lehrperson kann befreiende Bildungsarbeit deshalb zur Herausforderung werden, weil sie nicht davon ausgehen kann und soll, dass sie ständig bestärkt wird, sondern auch im Gegenteil, auf Ablehnung stößt (vgl. ebd., 42). Da der*die Lehrende aber in einem dialogischen Verhältnis zu den Lernenden steht, wird es für ihn*sie auch unmöglich nicht zu wissen, wie die Lernenden auf das von ihm*ihr angewendete pädagogische Handeln reagieren:

I could never say that I have no idea of the way students respond to my pedagogy; they give me constant feedback. When I teach, I encourage them to critique, evaluate, make suggestions and interventions as we go along. (hooks 1994, 205)

Es geht im Endeffekt darum, dass sich die Lernenden als Mitwirkende, als bedeutender, ausschlaggebender Teil einer demokratischen und anregenden Lerngemeinschaft, wahrnehmen und sie deshalb auch bereit sind, konstruktive Anmerkungen zu geben (vgl. ebd., 205f).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, welches sich zum Ziel gesetzt hat, eine Veränderung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu evozieren, vor allem durch ein demokratisches Lehr-Lernsetting, die kritische Betrachtung gesellschaftspolitischer (Macht-) Verhältnissen und den starken Fokus auf die Lernenden und deren Lebenswirklichkeit auszeichnet. Nicht zu vernachlässigen sind außerdem die Auflösung klar festgelegter Rollenverhältnisse zugunsten einer*s stets auch lernenden Lehrer*s*in und stets auch lehrenden Schüler*innen, sowie der

Dialog als Gesprächsbasis, der alle im Kurs- oder Klassenraum anwesenden als am Lehr-/Lernprozess Mitgestaltende ansieht.

Da in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf dem pädagogischen Konzept Paulo Freires und folglich auch seinen Ausführungen zum Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden liegt, wird sein Ansatz im nächsten Kapitel ausführlich beschrieben und diskutiert. Dabei sollte stets im Hinterkopf behalten werden, dass sich Freires pädagogischem Konzept auch ein Lehr-Lernverhältnis zuordnen lässt, welches ganz stark die Kritik an und die Veränderung von scheinbar gegebenen und festgeschriebenen gesellschaftlichen (Macht-) Verhältnissen im Mittelpunkt stehen hat. Zugleich bildet daher auch das hier gerade beschriebene und mit Freire nun genauer ausformulierte Lehr-Lern-Verhältnis ein Ideal und im Zusammenhang mit einer stets kritischen Betrachtung den Fokus der vorliegenden Arbeit.

2.2 Das pädagogische Konzept Paulo Freires

Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung. (Freire 1973, 13)

Dieses Zitat aus der Einführung von Paulo Freires Werk „Pädagogik der Unterdrückten“ (1973) bildet den Grundsatz seiner pädagogischen Theorie, wonach Erziehung⁶ niemals neutral sein kann. Er unterscheidet demnach zwischen zwei sich einander extrem gegensätzlichen Formen, wobei die eine die Unterdrückung, die andere die Befreiung des Menschen zu ihrem Ziel hat (vgl. Lange in Freire 1973, 13). Die Tatsache, dass es keine neutrale Erziehung und Bildung gibt, führt dazu, dass pädagogisch Handelnde sich stets die Frage stellen sollten, auf welcher Seite sie stehen, wenn sie erziehen, unterrichten und handeln: auf der Seite der Unterdrückten oder der Unterdrücker? (vgl. Mayo 2006, 20). Für Freire können Pädagogik und Politik nicht voneinander unabhängig bestehen, sondern sind stets eng miteinander verflochten. Dies wird besonders deutlich wenn er schreibt: „Außer mit Absicht oder durch Unwissenheit ist es unmöglich, den politischen Aspekt von Pädagogik zu bestreiten.“ (Freire 1976, 70 zit. n. Mayo 2006, 61) Freires pädagogisches Konzept lässt sich deshalb dem Feld der kritischen Pädagogik zuordnen, „jener Art von Pädagogik, die sich mit Problemen sozialer Unterschiede, sozialer Gerechtigkeit und sozialer Verwandlung befasst.“ (McLaren 1994 zit. n. Mayo 2006, 61) Die Bezeichnung ‚die Unterdrückten‘ bezog Freire zunächst auf „die verarmten Massen Brasiliens und Chiles“ (Messerschmidt 2009, 56), bei der Betrachtung seines Gesamtwerkes lässt sich

⁶ Anzumerken ist, dass Freire den Begriff *Erziehung* auch für Bildungsprozesse verwendet, da seiner Meinung nach Erziehungs- und Bildungsprozesse zusammen gehören. Außerdem gibt es im Portugiesischen keine trennscharfen Begriffe für *Erziehung* und *Bildung*, wie es im Deutschen der Fall ist (vgl. Funke 2010, 133).

aber feststellen, „dass die Unterdrückten, von denen Freire spricht, von Kontext zu Kontext verschieden sind.“ (Mayo 2006, 73) Die Idee einer „universellen Form von Unterdrückung“ (Giroux 1988, 109 zit. n. Mayo 2006, 74) lehnt Freire strikt ab. Neben Klassenkategorien wie der Arbeiterschaft oder der Bauernschaft sieht er je nach Kontext die Unterdrückten als Mitglieder unterschiedlicher Gruppierungen wie beispielsweise Homosexuelle, Frauen, Schwarze oder ethnische Minderheiten (vgl. Mayo 2006, 74). Freire entwickelte seinen pädagogischen Ansatz in den 1960er Jahren in Brasilien und Chile vor dem Hintergrund einer politischen Situation, „die durch Diktaturen und Militärregime geprägt war“ (Messerschmidt 2009, 56). Er setzte sich daher früh mit gesellschaftlichen Verhältnissen und Beziehungen von Macht und Herrschaft auseinander, die einigen Vertretern der Gesellschaft die Möglichkeit gibt, andere zu unterdrücken (vgl. Mayo 2006, 62). Heutzutage ist er vor allem durch seine Alphabetisierungsprogramme in der Erwachsenenbildung in Brasilien und Chile bekannt, wobei sein Werk nicht darauf reduziert werden kann, sondern sich auf alle Bereiche pädagogischen Handelns beziehen lässt und deshalb bereits alphabetisierte Lernende genauso einschließt wie Lese- und Schreibunkundige (vgl. Mayo 2006, 76f; Gerhardt in Freire 2007, 7f). Kira Funke (2010) bringt in Bezug auf Pierre Bourdieus Begriff des *kulturellen Kapitals* den Grundgedanken von Paulo Freires pädagogischem Konzept sehr gut auf den Punkt:

Freires Grundidee ist [...] die Idee der Befreiung der *unterdrückten* beziehungsweise marginalisierten oder benachteiligten Personen. Schlüssel zu dieser Befreiung, welche das aktive Gestalten, das konstruktive Aneignen und Transformieren von Welt miteinschließt, ist unter anderem die Bewusstseinsbildung und mit ihr einhergehend die Alphabetisierung, also der Zugang zum kulturellen Kapital [...] der Verständigungsgemeinschaft. (Funke 2010, 164)

Dabei sollten alle Menschen, egal welchen Hintergrundes, die Möglichkeit haben, die Realität mitzugestalten und zu verändern (vgl. Funke 2010, 294).

Freire spricht, wie bereits weiter oben erwähnt, von zwei extrem unterschiedlichen Formen der Erziehung und Bildung. Diese werden nun folglich in Bezug auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden beschrieben und diskutiert.

2.2.1 Grundzüge einer *depositären* Erziehung – Das *Bankiers-Konzept*

Im Sinne einer *depositären* Erziehung werden die Schüler*innen als aufzufüllende Behälter wahrgenommen, die mit „Wörtern, Vorstellungen, Urteilen und Vorurteilen des Erziehers bzw. des Systems“ (Lange in Freire 1973, 13) angereichert werden sollen. Der/die Erzieher*in verkörpert hier alles, was der/die Schüler*in nicht hat: Wissen, Haben, Fülle und Macht. Im Gegenteil dazu verfügen die Zöglinge nur über Unwissen, Nichthaben, Leere und Ohnmacht und sind deshalb als hilflose Objekte vollkommen auf die ‚Fütterung‘ durch die Erzieher*innen

bzw. das System angewiesen. Dieser Erziehungsbegriff ist einer, der Passivität im Sinne einer Anpassung der Lernenden an bestehende gesellschaftliche (Herrschafts-) Verhältnisse evoziert und einer Emanzipation entgegensteht (vgl. Freire 1973, 57f). Das Bildungs- und Erziehungssystem Brasiliens sah Freire als solches an (vgl. Funke 2010, 135). Freire spricht hierbei auch vom *Bankiers-Konzept* der Erziehung, da sich die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen dadurch auszeichnet, dass die Lehrer*innen ihre Schüler*innen mit von der Wirklichkeit losgelösten Inhalten befüllen und die Schüler*innen diese Inhalte möglichst bereitwillig aufnehmen. Freire setzt Erziehung dem Akt einer ‚Spareinlage‘ gleich, wobei die Schüler*innen die ‚Anlage-Objekte‘ und die Lehrer*innen die ‚Anleger*innen‘ sind. Die Schüler*innen haben daher bestenfalls die Möglichkeit, das erhaltene Wissen zu ordnen und abzulegen, aber sie vermögen nicht, es zu hinterfragen oder gar selbst zu forschen (vgl. Freire 1973, 57f). Freire unterscheidet zwischen Subjekten und Objekten, wobei Subjekte diejenigen sind, die „wissend handel[n], im Gegensatz zum ‚Objekt‘, das man kennt und an dem gehandelt wird“ (ebd., 25). In Bezug auf das Bankiers-Konzept der Erziehung werden der*die Lehrer*in als vermittelndes ‚Subjekt‘ und die Schüler*innen als aufmerksam zuhörende ‚Objekte‘ dargestellt (vgl. ebd., 57). Den Schüler*innen wird hier die eigene Subjektivität und somit die Menschlichkeit abgesprochen: „Denn ohne selbst zu forschen, ohne Praxis, können Menschen nicht wahrhaft menschlich sein.“ (ebd., 58) Unterdrückung wird im Bankiers-Konzept der Erziehung durch das unausgewogene und autoritäre Verhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen zum Ausdruck gebracht. Dabei sind die Lehrer*innen klar erkennbar in der Rolle der Unterdrücker*innen, die Schüler*innen in der Rolle der Unterdrückten (vgl. 58f). Eine Erziehung nach dem Bankiers-Konzept hat zur Folge, dass die Schüler*innen anpassbare, beeinflussbare, passive Wesen werden, die die Welt akzeptieren so wie sie ist und sie deshalb auch nicht fähig sind, etwas zu verändern bzw. den Willen zu einer Veränderung vielleicht gar nicht verspüren. Durch die Anpassung und das Fehlen an kritischem Denken und somit an einem Willen zur Veränderung wird es für die Unterdrücker*innen leicht die Unterdrückten zu beherrschen. Die Unterdrückten werden als Randfiguren dargestellt, die in die ‚gesunde‘ Gesellschaft integriert werden müssen. Da sie in Wirklichkeit aber immer innerhalb der Gesellschaft leben, müssen und können sie nicht integriert werden. Vielmehr müssen zunächst die unterdrückenden Strukturen so verändert werden, dass die Unterdrückten „Wesen für sich selbst“ (ebd., 59) werden können (vgl. ebd.). Dies passiert im Gegensatz zum Bankiers-Konzept der Erziehung in der Praxis einer problemformulierenden Erziehung, welche im Folgenden näher erläutert wird.

2.2.2 Grundzüge einer problemformulierenden Bildungsarbeit

Die Alternative zu einer *depositären Erziehung* ist nach Freire die *educação problematizadora*, deren Ziel die *consientização*⁷ (Bewusstmachung bzw. Bewusstwerdung) ist (vgl. Lange in Freire 1973, 14). Unter Bewusstmachung/Bewusstwerdung versteht Freire den Lernprozess, der dazu führen soll, Widersprüche sozialer, politischer und ökonomischer Herkunft wahrzunehmen und „etwas gegen die unterdrückerischen Elemente der Realität zu unternehmen“ (Freire 1970, 19 zit. n. Mayo 2006, 67f). Das Ziel ist die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins. In der Alphabetisierungspraxis erfolgt der Prozess der Bewusstmachung in mehreren Schritten:

1. Kodierung: relevante Themen aus der Lebenswirklichkeit der Lerner*innen werden durch Gespräche erfasst bzw. aufgedeckt (vgl. Funke 2010, 165). Daraus werden die *generativen Wörter* und *generativen Themen* ausgewählt, also Wörter bzw. Themen, die sich durch „Phonemreichtum, phonetische Schwierigkeit (von leicht zu schwer) und Pragmatik des Wortes (größtmögliche Einbettung in soziale, kulturelle, politische Wirklichkeit)“ (Funke 2010, 166) auszeichnen. Diese Wörter oder Themen werden schließlich durch visuelle Medien (Fotos, Dias, Zeichnungen...) dargestellt, wobei die Auswahl gemeinsam mit den Lerner*innen erfolgt. Durch die Betrachtung der Inhalte aus einer gewissen Distanz erfolgt hierbei eine „erste Abstraktion und Reflexion über die eigene Situation“ (ebd.). Zuvor unbewusste Inhalte werden somit durch symbolische Darstellung bewusst gemacht und indem sie dem *magischen* oder *naiven Bewusstsein* entzogen werden, durch Abstraktion und Reflexion dem *kritischen Bewusstsein* zugänglich gemacht (vgl. ebd.).
2. Dekodierung: Zuerst wird über die visuell dargestellten *generativen Wörter/Themen* hinsichtlich der Bedeutung derselben für das Leben der Lernenden diskutiert, bevor in einem nächsten Schritt das geschriebene Wort zum Bild analysiert und in Silben zerlegt wird, die von den Lerner*innen laut vorgelesen werden (vgl. ebd., 167). Aus den einzelnen Silben entstehen wiederum neue Wörter und Themen, die analysiert und diskutiert werden. Die Lernenden werden somit zu kritischen Subjekten, die Wörter und Themen zu Objekten: „In diesem Schritt werden also die gesellschaftlichen Bedingungen des eigenen Lebens mit einem *neuen Blick* versehen, aus einer neuen

⁷ Der Begriff ‚consientização‘ wurde 1964 durch Professoren des ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) geprägt (vgl. Stauffer 2007, 11; Funke 2010, 138). Freire verwendete ihn nur bis 1974, später nicht mehr, weil er seiner Meinung nach zu ungenau benutzt und somit seiner eigentlichen Bedeutung beraubt wurde (vgl. Mayo 2006, 67).

Perspektive betrachtet [...]“ (Funke 2010, 168). Vermeintlich festgeschriebene und unabänderliche Aspekte aus der Lebenssituation der Lernenden werden nun in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang gesehen und somit auch einer Veränderung möglich gemacht (vgl. ebd.).

3. Wieder-Kodierung: Eine neu erschaffene Kodierung erfolgt, welche sich durch ihre kritische Haltung auszeichnet. Die ehemaligen Analphabet*innen beginnen sich nun als Subjekte ihres eigenen Lebens wahrzunehmen (vgl. Goulet 1973, 11 zit. n. Mayo 2006, 68f) und erkennen „Situationen, in die sie selbst als Subjekte verwickelt sind.“ (Mc Laren/de Lissovoy 2003, 221).

In der problemformulierenden Bildungsarbeit wird die Geschichtlichkeit des Menschen als ein Wesen, das „forschend und in schöpferischer Veränderung tätig ist“ (Freire 1973, 68) wahrgenommen. Veränderung geschieht hierbei im Zuge einer „Reflexion und Aktion auf die Wirklichkeit“ (ebd.). Im Zuge des Unterrichts kann Lehren als Problematisieren angesehen werden: das Stellen von Fragen und die Provokation der Lernenden im Sinne einer Selbstbestimmung (vgl. ebd., 14). Doch wie gestaltet sich die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden bei Freire? Dieser Frage wird nun im folgenden Abschnitt nachgegangen.

2.2.3 Zum Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden bei Freire

Im Mittelpunkt von Freires pädagogischem Konzept steht der Grundsatz einer Lösung des Widerspruchs zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen hinsichtlich einer „Versöhnung der beiden Pole“ (Freire 1973, 58). Freire geht davon aus, dass Bildungsarbeit nur dann befreiend sein kann, wenn dieser Widerspruch zugunsten einer dialogischen Beziehung aufgelöst wird und es somit nur mehr Lehrer*innen-Schüler*innen und Schüler*innen-Lehrer*innen, aber keine Lehrer*innen und Schüler*innen an sich gibt. Dies bedeutet aber nicht, dass Lehrende und Lernende auf derselben Ebene in das pädagogische Handeln integriert sind, sondern dass sich die Autorität der Lehrenden durch das den Lernenden überlegene theoretische Verständnis und die politische Vision, die ihr pädagogisches Handeln bestimmt, auszeichnet. Freire unterscheidet hierbei explizit zwischen Autorität und Autoritarismus, wobei er die Autorität als unentbehrlich ansieht und den Autoritarismus komplett verwirft (vgl. Mayo 2006, 70f). Für ihn ist Freiheit ohne Autorität gleichermaßen wie Autorität ohne Freiheit nicht denkbar, weshalb es im Zuge pädagogischer Praxis notwendig wird, Grenzen zu setzen, um nicht in Zügellosigkeit zu verfallen (vgl. Freire 2008, 97ff). Die/der Lehrer*in-Schüler*in handelt erkennend und nicht mitteilend, wobei er/sie sich stets in einem kritischen und reflexiven Dialog mit den Schüler*innen-Lehrer*innen befindet (vgl. Freire 1973, 65). Lehren heißt

demnach *nicht*, dass Kenntnisse oder Inhalte von einem gestaltenden Subjekt an einen unentschlossenen, angepassten, form-, stil- und seelenlosen Körper weitergegeben werden (vgl. Freire 2008, 25), sondern „Möglichkeiten zu schaffen, Wissen zu erzeugen oder zu bilden.“ (ebd., 24). Der Lernstoff bildet somit die Lebenssituation der Schüler*innen mitsamt ihrer Erfahrungen, ihrer „eigenen Wörter, Werte, Urteile und Vorurteile“ (Freire 1973, 15), wobei die Lehrer*innen gleichzeitig auch zu Schüler*innen der Schüler*innen und die Schüler*innen zu Lehrer*innen der Lehrer*innen werden (vgl. ebd.). Um es mit Freires Worten zu sagen: „Wer lehrt, lernt beim Lehren, und wer lernt, lehrt beim Lernen.“ (Freire 2008, 25). Wie es Henry Giroux schließlich auf den Punkt bringt, ist die Kenntnis der Lehrperson über „die Kultur und Gemeinschaft, die die soziale Position des Lernenden konstituiert [...]“ (Giroux 1987, 22 zit. n. Mayo 2006, 70) grundlegend. Die Lehrenden werden hierbei zu ‚Grenzgängern‘, die die Grenzen ihrer eigenen sozialen Position überschreiten und solidarisch mit den Lernenden handeln. Ermöglichen die Lernenden diese Grenzüberschreitung des*der Lehrenden, so werden sie gleichermaßen auch zu Lehrenden (vgl. Mayo 2006, 70). Zudem gilt nach Freire die Positionierung der Lehrenden als mit einem Fuß innerhalb und mit dem anderen außerhalb des Systems stehend, da es nicht möglich ist, gänzlich außerhalb des Systems zu stehen und gleichzeitig eine Veränderung desselben ermöglichen zu wollen (vgl. ebd., 75f). Ziel der problemformulierenden Bildungsarbeit ist die Humanisierung, die durch kritisches Denken und Reflektieren der Wirklichkeit und der Welt erreicht wird (vgl. Freire 1973, 60). Freire geht nämlich davon aus, dass der Mensch erst durch die kritische Auseinandersetzung seines Selbst mit der Welt und den vorherrschenden Bedingungen mit dem Ziel einer Veränderung zum *Subjekt* wird und als angepasstes, unkritisches, in der Situation verharrendes Wesen lediglich *Objekt* ist. Nur im Zusammenspiel mit anderen – in Gemeinschaft und Solidarität – vollzieht sich eine Humanisierung (vgl. ebd., 68), wobei diese die Befreiung als ein Ausbruch aus der Unterdrückung zu ihrem Ziel hat. Befreiung ist ein Vorgang der Praxis, nämlich „die Aktion und Reflexion der Menschen auf ihre Welt, um sie zu verwandeln.“ (Freire 1973, 64). Die Grundlage für eine problemformulierte Erziehung bildet daher dialogisches Lernen, welches an der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen und an einer Veränderung derselben ansetzt (vgl. ebd., 15). Kira Funke (2010) fasst den bereits thematisierten Lehr-Lernprozess nochmals auf das Wesentliche zusammen: „Wissen wird also demnach in einem gemeinsamen, dialogischen und dialektischen Prozess, der vom bereits vorhandenen Wissen der Lernerinnen ausgeht, durch Neugierde konstruiert.“ (Funke 2010, 146) Kreativität und das Ansetzen an der Geschichtlichkeit des Menschen spielen hierbei eine große Rolle. Dabei wird der Mensch an sich stets als unfertiges Wesen im Prozess des Werdens angesehen, wonach auch Erziehung

und Bildung fortlaufende Vorgänge sind. Ausgangspunkt ist der Mensch im Hier und Jetzt, die Beziehung der einzelnen Individuen zur Welt ist ausschlaggebend (vgl. Freire 1973, 68f). Pädagog*innen, die im Sinne einer problemformulierenden Bildungsarbeit agieren, zeichnen sich durch ihr demokratisches Grundverständnis aus und fördern Lernen durch den Dialog. Lernende werden zu aktiven Teilnehmer*innen und somit zu Subjekten (vgl. Mayo 2006, 66), im Gegensatz zur Bankiers-Methode, wo Lernende als passive Objekte bezeichnet werden können. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zeichnet sich als empathisch, „liebevoll, bescheiden, hoffnungsvoll, vertrauensvoll, kritisch“ (Freire 1983, 50) aus. Innerhalb des dialogischen Lernens befinden sich beide ‚Pole‘, also sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden, stets auf einer gemeinsamen kritischen Suche (vgl. ebd.).

2.2.4 Kritikpunkte

Freires Kritik an den damaligen gesellschaftlichen Verhältnissen und am Bildungs- und Erziehungssystem Brasiliens fand große Beachtung. In Bezug auf sein pädagogisches Konzept sind vor allem seine Forderung nach einer Förderung der Mündigkeit und Kritikfähigkeit der Lernenden sowie der Einbezug ihrer lebensweltlichen Wirklichkeit, Aspekte, die wenn auch mitunter in veränderter Form, weltweit Einzug in das Bildungs- und Erziehungssystem hielten (vgl. Funke 2010, 141). Außerdem kann Freires Pädagogik als Aufforderung zur (Selbst-) Reflexion der Lehrenden sowie der Lernenden aufgefasst werden (vgl. ebd., 144). Es gibt jedoch auch negative Kritikpunkte an Freires pädagogischem Konzept, wobei die wichtigsten nun folglich kurz angeführt werden sollen:

- Funke (2010) kritisiert, dass in Freires Werk viele Begriffe bedeutungsgleich verwendet und diese oftmals ungenau definiert werden (vgl. Funke 2010, 133).

- Freires dualistischer Gebrauch von Begrifflichkeiten - beispielsweise die Unterdrücker vs. die Unterdrückten, befreiende vs. domestizierende Erziehung, Subjekt vs. Objekt, kritisch vs. unkritisch, passiv vs. aktiv - führe dazu, dass Aspekte, die sich nicht in eine der beiden Kategorien einordnen lassen, schlichtweg ausgeblendet werden. Damit wird eine gewisse Einfachheit und Eindeutigkeit vorgegaukelt, die so nicht bestehen kann. Problematisch ist hierbei die Unterscheidung zwischen domestizierender und befreiender Bildungsarbeit, ohne Mischformen, also sowohl direktive als auch freiheitliche Konzepte der Bildungsarbeit gelten zu lassen (vgl. Stauffer 2007, 16f; Funke 2010, 142). Im Gegensatz von zwei einander gegenüber liegenden Bildungskonzepten sollte von einem Kontinuum ausgegangen werden, da

Erziehungs- und Bildungsprozesse sowohl Anpassung als auch die Förderung von kritischem Denken evozieren (vgl. Funke 2010, 142).

- Die Beschreibung des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden bleibe bei Freire unklar und sei nach Funke nicht alltagstauglich, da Freire weder „unbewusste noch machtbedingte Einflussfaktoren der Interaktion im pädagogischen Setting“ (Funke 2010, 143) reflektiere. Außerdem stelle sich die Frage, wer im Sinne befreiender Bildungsarbeit wen von was befreit (vgl. ebd.). Hier kommt eine paternalistische Haltung zum Vorschein, die sich bereits bei Freires Konstruktion einer homogen scheinenden Gruppe der *Unterdrückten*, die zu kritischem Denken angeregt werden sollen, damit sie sich aus ihrer unterdrückten Position befreien können, manifestiert.

Darüber hinaus ist festzustellen, dass Freire von einer homogenen Gruppe der Lehrer*innen sowie der Lerner*innen ausgeht, wobei er nicht auf unterschiedliche Lerntypen und Bedürfnisse der Lerner*innen als Individuen, sondern lediglich als Gruppe eingeht (vgl. ebd., 155).

- Freire gibt leider nur wenige methodisch-praktische Anregungen für die Umsetzung seines pädagogischen Konzeptes in der Praxis und überfordert Lehrer*innen durch seinen Anspruch, ganzheitlich ideal, kritisch und vorurteilsfrei zu sein (vgl. ebd., 154). Insgesamt stellt sich, wenn man sich mit Freire auseinandersetzt häufig die Frage nach dem ‚Wie‘: „Wie‘ sieht Freiheit aus? ‚Wie‘ ist ein herrschaftsfreier Dialog möglich?“ (<http://www.pfz.at/article1264.htm>, zuletzt aufgerufen am 24.08.17)

- Freire wurde auch in Bezug auf den Sexismus in seinen früheren Werken kritisiert. So führen beispielsweise Mc Laren und de Lissovoy (2003) an, dass Freire den „radikalen Unterschiede[n, J.I.] der Unterdrückungsformen bei den Geschlechtern und deren komplexe und widersprüchliche Auswirkungen“ (Mc Laren/de Lissovoy 2003, 225) keinerlei Beachtung geschenkt habe. Stauffer (2007) stellt fest, dass Freire in seinen früheren Werken keinen Bezug auf die prekäre Bildungssituation von Frauen nahm (vgl. Stauffer 2007, 21). bell hooks (1994) kritisiert Freire für den sexistischen Sprachgebrauch in seinen frühen Werken und seine Vorstellung von Befreiung, die mit der Erfahrung einer patriarchalen Männlichkeit einhergehe (vgl. hooks, 1994, 49). In seinen späteren Werken bezog sich Freire selbstkritisch auf die Verwendung sexistischer Sprache und Inhalte in seinen früheren Schriften (vgl. Mc Laren/de Lissovoy 2003, 225).

Trotz einiger negativer Kritikpunkte überwiegen die positiven Aspekte von Freires Werk, welche sich vor allem durch die große, weltweite Resonanz seiner Publikationen erschließen lassen. Nicht ohne Grund wird Freire als einer der bedeutendsten Pädagogen des 20. Jahrhunderts gesehen und mitunter zu den „Klassikern der Pädagogik“ zugeordnet, wie es beispielsweise bei Ernst Tenorth (2003) der Fall ist. Im deutschsprachigen Raum erfuhr Freire vor allem in den 1970er Jahren, nach der Veröffentlichung der deutschsprachigen Ausgabe seines zweiten Buches *Pädagogik der Unterdrückten*, die größte Resonanz, die meisten aktuellen Publikationen zu Freire erscheinen heutzutage vor allem in den USA (vgl. Jacob 2008, 9; vgl. Funke 2010, 231f). Auch in Österreich ist Paulo Freire und sein pädagogisches Konzept präsent und inspiriert Lehrende der Erwachsenenbildung. So wurde im Jahr 2004 das Paulo Freire Zentrum von der ÖFSE (Österreichische Forschungstiftung für Internationale Entwicklung) und dem Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik gegründet, welches sich als „Knotenpunkt unterschiedlicher Aktivitätsfäden“ (<https://www.pfz.at/article57.htm>), wie beispielsweise der kritischen Entwicklungspolitik und –forschung, des Globalen Lernens oder der Friedenspädagogik versteht (vgl. Friesenbichler 2007, 5; vgl. <https://www.pfz.at/article57.htm>).

Heutzutage ist Freires pädagogisches Konzept deshalb nach wie vor von großer Wichtigkeit, da es die Möglichkeit beinhaltet „eigenes Verflochtensein in Unterdrückungsverhältnisse“ (Messerschmidt 2009, 56) analysieren zu können (vgl. ebd.). Es geht grundsätzlich darum, einen kritischen Blick dafür zu erhalten, „was in der eigenen ‚Realität‘ als ‚normal‘ angesehen wird [...]“. (Mayo 2006, 77)⁸

Da es in der vorliegenden Arbeit darum geht, das pädagogische Konzept Freires und sein Lehr-Lernverhältnis auf die Erwachsenenbildung im Bereich DaZ in der Migrationsgesellschaft zu übertragen, werden folglich in einem weiteren Schritt migrationsgesellschaftliche Phänomene und anschließend Grundzüge einer kritischen Bildungsarbeit im Bereich DaZ zu definieren versucht.

2.3 DaZ in der Migrationsgesellschaft

2.3.1 Migrationspädagogische Perspektiven auf Migrationsphänomene

Noch nie waren weltweit so viele Menschen *bereit*, aufgrund von Kriegen, ökologischen Veränderungen, Bürgerkriegen und anderen Bedrohungen *gezwungen* und aufgrund der

⁸ Weitere Möglichkeiten und auch Grenzen des pädagogischen Konzepts Freires werden in Kapitel 2.4 mit Bezug auf die Erwachsenenbildung im Bereich DaZ erläutert und diskutiert.

technologisch bedingten Veränderung von Raum und Zeit *in der Lage*, ihren Arbeits- oder Lebensmittelpunkt, sei es vorübergehend oder auf Dauer, zu verändern: Wir leben in einem Zeitalter, für das Phänomene der Migration konstitutiv sind. (Mecheril 2010, 7)

Wie Paul Mecheril (2010) in der Einführung seines Buches „Migrationspädagogik“ anmerkt, ist Migration ein Phänomen, das aus unserer heutigen Gesellschaft nicht mehr wegzudenken ist. In der Auseinandersetzung mit der Suche nach Bezeichnungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit plädiert Mecheril für die Verwendung des Begriffes *Migrationsgesellschaft*, im Gegensatz zu *Einwanderungs-* oder *Zuwanderungsgesellschaft* (vgl. Mecheril 2010, 11). Grund hierfür ist die Tatsache, dass der Begriff *Migration* umfassender ist, sich nicht nur auf Immigration beschränkt, sondern auch andere Arten von Wanderungsphänomenen miteinbezieht (vgl. Mecheril 2016, 12f). Ist von *Einwanderung* oder *Zuwanderung* die Rede, werden Migrationsphänomene lediglich als additiv betrachtet und Migration somit mitunter – vor allem durch Einfluss von Politik und Medien - als Bedrohung der eigenen *nationalstaatlichen Identität* angesehen (vgl. ebd. 13). Gesellschaft wird in diesem Sinne als „nationalstaatliche[r, J.I.] Container“ (ebd., 14), definiert, ein bewahrenswerter Zustand und eine Norm, die es erlaubt, die Konstruktion eines ‚Wir‘ im Gegensatz zu den ‚Anderen‘ festzuschreiben (vgl. Mecheril 2010, 12f). Migration als Überschreitung von Grenzen bringt gesellschaftliche Veränderungen mit sich, da „Wissen, Sprachen, Erfahrungen und Perspektiven“ (Mecheril 2010, 8) der Menschen, die migrieren zu einer Neugestaltung und Veränderung der Gesellschaft beitragen (vgl. ebd.). Grenzen können im Kontext von Migration nicht nur als tatsächlich festgelegte Grenzen eines Nationalstaates sondern auch als symbolische Grenzen angesehen werden, wenn es darum geht, Zugehörigkeiten festzulegen und eine Differenz zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ - den ‚Anderen‘ - zu konstruieren (vgl. ebd., 12f). Da Zugehörigkeit stets mit Nation, Ethnizität und Kultur in Zusammenhang gebracht wird, diese drei Kategorien stets aufeinander verweisen und in ihrer Definition verschwommen und unklar sind, spricht Mecheril von „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten“ (ebd. 14). Ressourcen, die migrierende Menschen in ihr Zielland mitbringen, werden oftmals nicht wertgeschätzt und Migration im Sinne einer Einwanderung als negativ und defizitär im Zusammenhang mit Armut und Kriminalität betrachtet (vgl. ebd., 8). Migration wird dann befürwortet, wenn es um die Zuwanderung qualifizierter Arbeitskräfte geht und deshalb auch in wirtschaftlicher Hinsicht von Migrant*innen profitiert wird. Es wird daher klar zwischen den ‚guten‘, gewinnbringenden und den ‚schlechten‘, Ressourcen verbrauchenden Migrant*innen unterschieden (vgl. ebd., 9f). So geht es auch in Österreich stets mehr um die Steuerung von Einwanderung im Sinne einer Begrenzung als um die Schaffung von Chancengleichheit und Partizipationsmöglichkeiten aller hier lebenden Menschen (vgl. Sprung 2011, 15). Die

Forderung nach Anpassung im Sinne einer ‚Integration‘ entspringt der Beunruhigung, die das Phänomen Migration innerhalb der Vorstellung eines nationalen ‚Wir‘ auslöst und diese imaginierte Einheit in eine Krise stürzt, die letztendlich in der Frage ‚Wer sind wir?‘ mündet (vgl. Mecheril 2011, 52). Der defizitorientierte Begriff ‚Integration‘ dient daher einer gezielten Unterscheidung zwischen dem natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘ der imaginierten Einheit Nation und dem ‚Nicht-Wir‘, den ‚Anderen‘, also diejenigen, die (noch) nicht ganz ‚Wir‘ sind (vgl. ebd., 53). ‚Integration‘ stellt daher die Forderung dar, dass ‚die Anderen‘ so werden sollen wie ‚Wir‘, wobei es genaue Vorstellungen davon gibt, wer ‚die Fremden‘ oder ‚die Anderen‘ überhaupt sind – eben diejenigen, die weit davon entfernt sind, ‚Wir‘ zu sein (vgl. ebd. 54). Werden diese Forderungen nicht erfüllt, drohen Sanktionen, wie beispielsweise die Verweigerung eines Aufenthaltstitels (vgl. Sprung 2016, 374). Doch auch ‚erfolgreiche Integration‘ bedeutet nicht, dass gesellschaftliche Teilhabe und Zugehörigkeit gesichert sind, da sich die Unterscheidung in ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ auch bei Menschen, die in Österreich geboren und aufgewachsen sind, weiterhin niederschlägt. Sie werden durch die Bezeichnung ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ wieder zu ‚Anderen‘ gemacht, es ist also trotz der Forderung wie ‚Wir‘ zu sein schlichtweg unmöglich, ein Teil des ‚Wir‘ zu werden. Die Frage ‚Woher kommst du?‘ kann schließlich für Fragende der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ als unbefriedigend beantwortet werden, wenn die Person schlichtweg antwortet ‚Aus Vöcklabruck‘, wenn man doch eigentlich einen ‚Migrationshintergrund‘ vermuten würde.

2.3.2 Migration und Bildung

In der Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen Migration und Bildung wird deutlich, dass Ungleichheiten produziert werden und notwendige Veränderungen der bestehenden Bildungsinstitutionen zugunsten einer Chancengleichheit nach wie vor ausständig sind (vgl. Mecheril 2010, 12). Migrationspädagogik beschäftigt sich deshalb mit der Konstruktion von Dichotomien wie ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ bzw. ‚die Anderen‘ oder ‚die Fremden‘, in Hinblick auf die Produktion, Wiederholung und Problematisierung von Zugehörigkeitsordnungen in Bildungskontexten (vgl. ebd., 16). Daneben stehen auch die Macht der Sprache(n), die Repräsentation von Migrant*innen im gesellschaftlichen- und im Bildungskontext und der Umgang mit Rassismus, Ungleichbehandlung und Gewaltverhältnissen im Mittelpunkt migrationspädagogischer Betrachtungen (vgl. ebd., 19). Desiderat einer migrationspädagogischen Perspektive ist es, migrationsgesellschaftliche Diskurse kritisch zu betrachten. Ein Diskurs wird dabei gesehen als Wissen über einen Gegenstand, der erst „im und vom Diskurs“ (Mecheril 2016, 10) hervorgebracht wird, wobei soziale Wirklichkeiten

geschaffen und Handeln ermöglicht und verhindert wird. Diskurse sind machtvoll, weil sie in ihrer praktischen Ausübung diejenigen unterwerfen, über die bereits Wissen vorhanden ist. Außerdem sind Diskurse doppelt produktiv, da sie sowohl den Gegenstand des Diskurses erzeugen, als auch uns, die Wissenden (vgl. ebd., 10f). Begriffe, als Teil eines Diskurses, stellen gesellschaftliche Wirklichkeit her und gelangen dadurch auch zu ihrer Bedeutung und ihrer (Wirkungs-) Macht:

So werden in und mit Begriffen beispielsweise Menschen kategorisiert, bestimmte ‚Maßnahmen‘ erdnen und zur Verfügung gestellt, in Begriffen begegnen wir anderen und in Begriffen behandeln wir sie. Begriffe und Bezeichnungspraktiken besitzen schließlich das Potential, Handlungsweisen zu erklären, zu begründen und zu rechtfertigen; sie sind damit auch Werkzeuge der Legitimation. (Mecheril 2016, 12)

Die Reflexion darüber, welche Begriffe in welchem Kontext wie verwendet werden, sowie die Entscheidung für oder gegen die Verwendung eines bestimmten Begriffes macht schließlich die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Diskursen aus. Da in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf der Erwachsenenbildung DaZ liegt, werden nun folglich Perspektiven und Herausforderungen einer kritischen Bildungsarbeit in diesem Bereich diskutiert.

2.3.2.1 Grundzüge einer Erwachsenenbildung DaZ in der Migrationsgesellschaft

Der Einfluss von Politik auf Bildung und die daraus folglich abgeleitete Schlussfolgerung, dass Bildung und Erziehung niemals neutral sein können, steht im Mittelpunkt einer kritischen Auseinandersetzung mit pädagogischen Theorien und Handlungsformen. In Bezug auf die Erwachsenenbildung im Bereich DaZ in Österreich lässt sich feststellen, dass eine immer enger werdende Verknüpfung mit politischen Rahmenbedingungen bemerkbar wird, welche sich auf die Gestaltung der einzelnen Kurse auswirkt. Grund hierfür ist die größtenteils staatliche Finanzierung der Kursangebote, die „der Umsetzung von sogenannten integrationspolitischen Maßgaben dienen.“ (Döll et. al. 2014, 165). Neben verpflichtenden Integrationsprogrammen sind es weitere migrationsspezifische Regelungen wie „Gesetze zum Arbeitsmarktzugang für Drittstaatsangehörige, asylrechtliche Bestimmungen [...] oder die Regelungen zur Anerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen“ (Sprung 2016, 374), die auf die Erwachsenenbildung einwirken (vgl. ebd.). Seit der im Jahre 2003 gesetzlich in Kraft getretenen Integrationsvereinbarung wird die Finanzierung von Deutschkursen mehrheitlich durch das Innenministerium abgewickelt – eine Tatsache, die sich natürlich in der didaktischen Gestaltung der Kurse niederschlägt. Deutschlernen wird somit für viele Menschen, die in Österreich sesshaft werden wollen, zu einem Muss – der Nachweis von dafür notwendigen Sprachkompetenzniveaus geht Hand in Hand mit einer Aufenthaltsbewilligung (vgl. Döll et. al

2014, 165).⁹ Die Integrationsvereinbarung gilt aber nicht für alle aus dem Ausland zugezogenen Personen, sondern für Drittstaatsangehörige und nicht für EU-Bürger*innen oder Bürger*innen assoziierter Staaten wie beispielsweise der Türkei. Hier handelt es sich also um eine deutliche Ungleichbehandlung von bestimmten Gruppen von Migrant*innen, denen Vorteile zuteilwerden, im Gegensatz zu anderen, die aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt werden. Zudem wird mit der Integrationsvereinbarung suggeriert, dass Menschen aus Eigeninitiative kein Deutsch lernen würden, gleichzeitig aber das eigene Engagement und der eigene Wille für eine ‚gelungene Integration‘ notwendig seien (vgl. Sprung 2016, 374 ff). Kurse der Erwachsenenbildung im Bereich DaZ werden somit umso mehr dem Anspruch ausgesetzt, die Teilnehmer*innen möglichst gut auf eine abschließende Prüfung vorzubereiten (vgl. Döll et. al. 2014, 165). Durch die ständigen Leistungsüberprüfungen, die der neoliberalen Forderung nach der Umwandlung von Humanressourcen in Humankapital entspringen, werden die Handlungsspielräume innerhalb von Bildungsinstitutionen erheblich limitiert (vgl. Bernhard et. al. 2015, 8). Aber auch die „Kontrolle und Anpassung im Rahmen von Migrationsregimen“ (Sprung 2016, 375) wird zu einer zentralen Funktion von Erwachsenenbildung. Dies wird gerade auch in der neuesten Fassung der Integrationsvereinbarung deutlich, die sogenannte ‚Werte- und Orientierungskurse‘ als verpflichtender Bestandteil einer ‚erfolgreichen Integration‘ von Geflüchteten und Asylwerber*innen beinhaltet. Das imaginierte Bild der ‚Anderen‘ als unzivilisierte Subjekte, denen ‚Wir‘ zuallererst ‚unsere‘ Werte beibringen müssen, beherrscht sehr stark den Integrationsdiskurs. Unter dem Deckmantel, dass ‚Wertekurse‘ der Orientierung und der Vermittlung relevanter Kenntnisse ‚unseres‘ Systems dienen sollen, wurde bis zuletzt an einer Umsetzung festgehalten und diese schließlich gesetzlich verankert (vgl. ebd.). Neben der neoliberalen Forderung möglichst schnell Deutsch zu lernen um dann einen Beitrag für die Gesellschaft leisten zu können, kommen Aspekte wie Handlungsfähigkeit und Autonomie der Lernenden ins Spiel. Die Beherrschung der deutschen Sprache soll also einerseits als Muss angesehen werden, um in einer neoliberalen Gesellschaftsform überhaupt bestehen zu können, andererseits wird Deutsch notwendig um handlungsfähig und autonom zu sein (vgl. ebd., 377). Anette Sprung (2016) bringt das Dilemma der Erwachsenenbildung in der heutigen neoliberalen Gesellschaft treffend auf den Punkt, wenn sie schreibt:

Die Erwachsenenbildung bewegt sich also stets in einem Spannungsfeld zwischen der bloßen Nutzbarmachung der Lernenden für die Bedarfe des Arbeitsmarktes bzw. der Anpassung an

⁹ Deutsch auf A2 Niveau innerhalb von 2 Jahren für Drittstaatsangehörige, für einen Daueraufenthalt Deutsch auf B1 Niveau (vgl. Sprung 2016, 374).

sonstige hegemoniale Vorgaben (z.B. in sprachpolitischer Hinsicht) am einen Ende und der Entwicklung von Autonomie und Handlungsfähigkeit der Subjekte am anderen Ende des Spektrums. (Sprung 2016, 377)

Gerade auch die Auseinandersetzung mit dem Begriff Handlungsfähigkeit sollte kritisch erfolgen, da erstens unterstellt werden könnte, Menschen ohne Deutschkenntnisse seien nicht fähig zu handeln und zweitens überlegt werden muss, ob Handlungsfähigkeit wiederum dazu führt, sich an herrschende Vorgaben anzupassen (vgl. ebd.).

Insgesamt ist festzustellen, dass die Erwachsenenbildung DaZ immer nur im Kontext von politischen und migrationsgesellschaftlichen Diskursen gesehen werden kann. Welche Auswirkungen dies für die eigene Tätigkeit als Lehrende*r mit sich bringt und wie diese kritisch und reflexiv umgesetzt werden kann, wird im folgenden Unterkapitel näher beschrieben.

2.3.2.2 Grundzüge einer kritischen Bildungsarbeit im Bereich DaZ

Weil Pädagogik eine Theorie repräsentiert, die sich in hohem Maße mit praktischen Handlungsvollzügen befasst, ist sie mehr als andere Wissenschaftsdisziplinen auf das Prinzip der Kritik verwiesen, weil Praxis, zumal als reflexionsarme, dazu neigt, sich realitätsmächtigen Tendenzen ungeprüft zu unterwerfen. (Bernhard et. al. 2015, 7)

Lehrende eines DaZ Kurses stehen niemals „außerhalb des politischen und gesellschaftlichen Geschehens [...] und [gestalten, J.I.] die Kurse vor dem Hintergrund der ‚Verstrickung‘ in die Diskurse [...]“. (Döll et. al. 2014, 166) Sie handeln also stets innerhalb der migrationsgesellschaftlichen Diskurse und müssen sich dort positionieren, weshalb eine neutrale und zugleich objektive Lehre schlichtweg unmöglich ist (vgl. Dirim 2015, 299). Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden wird unter dem Blickwinkel kritischer Reflexion als ein hierarchisches bzw. als ein hegemoniales angesehen. Hegemonie wird durch die Reproduktion gesellschaftlicher Hierarchien zum Ausdruck gebracht, beispielsweise dadurch, dass durch den Stellenwert des Deutschen andere Sprachen zurückgedrängt und nicht wertgeschätzt werden. Dies führt wiederum zu einer Inferiorisierung der Sprecher*innen dieser Sprachen auch in Hinblick darauf, dass diese zunächst Deutsch lernen müssen, um gesellschaftlich partizipieren zu können (vgl. Döll et. al. 2014, 166; vgl. Özayli/Ortner 2015, 205). Grundsätzlich geht jeder Erziehungs- und Bildungsprozess mit einer Inferiorisierung der Lernenden einher, ausschlaggebend ist allerdings, ob sich die Lehrenden mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen reflektiert auseinandersetzen und versuchen, in ihrer eigenen Lehrpraxis Hierarchien, beispielsweise zwischen Menschen mit und ohne sogenanntem Migrationshintergrund nicht zu verstärken oder zu reproduzieren (vgl. Döll et. al. 2014, 173). Eine klare Positionierung und eine Auseinandersetzung mit den politischen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Diskursen sind also ausschlaggebend dafür, dass

Lehrende der Erwachsenenbildung DaZ (hegemonie-)kritische Bildungsarbeit leisten können. Döll, Hägi und Dirim (2014) meinen hierzu:

Das bewusste Umgehen mit diesem Spannungsverhältnis der Reproduktion von Hegemonie und der Ermöglichung der Verschiebung von hegemonialen gesellschaftlichen Ordnungen durch Partizipation und Widerstand eröffnet Perspektiven der Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses als Kursleiter_in selbst unter den politischen Rahmenbedingungen von Integrationsvereinbarungen und -prüfungen. (Döll et. al. 2014, 166)

Da Sprache gleichzeitig auch soziale Praxis ist, symbolische Zugehörigkeiten und Bewertungen sowie Hierarchien abbildet, ist es sowohl für Lehrende als auch für Lernende einer Sprache notwendig, die damit verbundenen Diskurse zu reflektieren. Curricula für die Erwachsenenbildung DaZ sollten machtrelexiv gestaltet sein, „um Kursleiter_innen zu befähigen, ihre Praxis als eine in gesellschaftliche Diskurse involvierte Praxis zu reflektieren“ (Döll et. al. 2014, 166). Das autonome Zentrum von und für Migrantinnen – maiz – aus Linz hat es sich zur Aufgabe gemacht, ein solches Curriculum zu entwickeln, wobei im Rahmen von Werkstätten sowohl DaZ-Lehrende als auch DaZ-Lernende von maiz zu Kompetenzen von Lehrenden befragt wurden (vgl. Döll et. al. 2014, 166f). Eine Konfrontation mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen und das Thematisieren hegemonietheoretischer Inhalte in Curricula für DaZ wurde sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrenden befürwortet (vgl. ebd., 175). Außerdem standen für die Lernenden die eigenen Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrenden und in weiterer Folge ein „respektvoller, wertschätzender Umgang und eine Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden im Vordergrund.“ (ebd.) Das hierarchische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden wurde von den Lernenden nicht angesprochen und kritisiert, sondern sogar versucht, die „paternalistische Position der Lehrenden“ (ebd.) zu verstärken. Infantilisierendes Handeln und Grenzüberschreitungen (z.B. zu persönliche Fragen) wurden allerdings vollkommen abgelehnt (vgl. ebd.).

Doch inwiefern spielt das Konzept Paulo Freires in Bezug auf kritische Bildungsarbeit im Bereich DaZ eine Rolle und welche Möglichkeiten und Grenzen bezüglich einer Umsetzung seines Konzeptes gibt es? Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden im Hinblick darauf? Folgende Fragen werden nun im nächsten Kapitel zu beantworten versucht.

2.4 Freiresche Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung DaZ

2.4.1 Möglichkeiten

Freires Konzept einer kritischen und problemformulierenden Bildungsarbeit bietet verschiedene Möglichkeiten für eine konkrete Umsetzung in einem DaZ Kurs der Erwachsenenbildung. Die relevantesten Punkte werden nun folglich aufgelistet und erläutert:

- *Der kritisch-reflexive Dialog* als den Lehr-Lernprozess konstituierendes Prinzip: Lehren und Lernen können nicht als einseitige Prozesse gesehen werden, sondern geschehen im Dialog zwischen den Lehrenden und den Lernenden. Der Dialog schließt alle am Lernprozess Beteiligten ganzheitlich mit ein.
- *Generative Themen* und/oder *Wörter* werden zum Lehr-Lerngegenstand: gemeint sind hierbei relevante Thematiken, die an der Lebenswirklichkeit der Lernenden ansetzen bzw. für diese von Interesse sind. Vor allem Freires ausgearbeitetes Alphabetisierungskonzept geht von generativen Wörtern und Themen aus, die einen Bezug zum Leben der Lernenden darstellen. Lernende sollen hierbei bei der Auswahl der im Unterricht behandelnden Themen mitbestimmen können. Konkret können beispielsweise Semester- oder Kurspläne der Lehrenden den Lernenden offen gelegt und im Kurs-/Klassenverband diskutiert werden. Zentrale Punkte sind hierbei Transparenz und Mitbestimmung.
- *Der*die lernende Lehrer*in* und die *lehrenden Schüler*innen*: die Lehrenden lernen von den Lernenden und umgekehrt. Dabei sollten Methoden eingesetzt werden, die gewährleisten, dass die Lernenden selbst viel beitragen können (z.B. Referate, theaterpädagogische Methoden, kreatives Schreiben, Diskussionen...). Die Lehrenden befinden sich allein schon deshalb in einem stetigen Lernprozess, da sie von den Lernenden auch mit deren Wissen, Meinungen, etc. bereichert werden. Außerdem beinhaltet Lernen auch die stetige Weiterbildung der Lehrenden und der Anspruch an sie selbst, ständig weiter lernen zu wollen.
- Lehren und Lernen als Herausbildung von *kritischem Bewusstsein (Bewusstwerdung - conscientização)* durch Provokation der Lernenden: Thematisierung politischer Rahmenbedingungen, wie beispielsweise der Integrationsvereinbarung, Arbeitsmarktzugangsbeschränkungen, jeglicher Formen von Diskriminierung und die Möglichkeit aktiv zu sein bzw. zu werden. Gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse sollten deshalb offen gelegt, der eigene Standpunkt, die eigene Position in der Gesellschaft reflektiert und verortet werden. Veränderung soll schließlich durch

Reflexion und *Aktion* auf die vorherrschende Wirklichkeit erreicht werden. Im Unterricht kann dies beispielsweise auch in Form von Rollenspielen sowie Methoden und Praktiken aus dem *Theater der Unterdrückten*¹⁰ umgesetzt werden.

2.4.2 Grenzen

Grenzen eines Einsatzes des pädagogischen Konzeptes Freires lassen sich vor allem durch institutionelle und (sprachen-)politische Rahmenbedingungen festmachen. So wird in Deutschkursen der Erwachsenenbildung durch die Kann-Beschreibungen des GERS vorgegeben, welche Kenntnisse die Lernenden innerhalb einer Niveaustufe erwerben sollten. Wie diese Kenntnisse erworben werden, hängt sowohl von der Institution selbst als auch von dem*r jeweiligen Kursleiter*in ab. Doch auch Kursinhalte werden mitunter vorgegeben, zumal es auch Institutionen gibt, die den Lehrenden vorschreiben, ein bestimmtes Lehrwerk in ihren Kursen zu verwenden. Die Kursdauer, die Vorgaben der Institution sowie politische Einflussfaktoren wie beispielsweise die Integrationsvereinbarung und darin festgehaltene Inhalte schränken sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden, was die Auswahl an zu behandelnden Themen im Kurs betrifft, in ihrer ‚Bewegungsfreiheit‘ ein. Trotzdem können und sollen DaZ Kurse meiner Meinung nach immer freiresche Aspekte beinhalten, gerade wenn es um das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden geht, welches als ein beidseitig lehrend-lernendes angesehen wird und den Dialog sowie die stetige (Selbst-) Reflexion in Bezug auf vorherrschende Machtverhältnisse in den Mittelpunkt stellt.

¹⁰ Das *Theater der Unterdrückten* bildet ein Konglomerat verschiedener theatralischer Methoden und Praktiken und wurde in den 60er und 70er Jahren von Augusto Boal in Anlehnung an Paulo Freires *Pädagogik der Unterdrückten* in Lateinamerika zum Leben erweckt (vgl. Boal 2013, 9). Das *Theater der Unterdrückten* kann als partizipatorischer Prozess bezeichnet werden, welcher die Möglichkeit bietet, Situationen und Themen aus dem direkten Lebensumfeld zu benennen und sich selbst in kurzen Theaterstücken zum Ausdruck zu bringen. Von großer Bedeutung sind hierbei der Dialog und die Interaktion zwischen den Schauspieler*innen und den Zuschauer*innen, da weitere Handlungsmöglichkeiten gefunden und ausprobiert werden können. In diesem Zusammenspiel werden kritisches Denken und Ideenreichtum gefördert und gefordert. Dies geschieht, indem eine Situation nicht nur verbal erläutert, sondern gleichzeitig auch mitsamt der möglichen Konsequenzen der Handlung dargestellt wird (vgl. Fritz 2011, 15). Das Ziel des *Theaters der Unterdrückten* ist es also nicht nur innerhalb des geschützten Raums, sondern auch außerhalb, in der realen Welt, Veränderungen herbeizuführen und Handlungsmöglichkeiten zu schaffen.

3 Forschungsdesign

3.1 Qualitatives Forschungsparadigma

Im Zentrum meiner Untersuchung steht die Frage, wie Lernende das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden sehen. Da zu einer Beantwortung dieser Fragestellung eine tiefergehende Erfassung der Perspektiven und Meinungen der befragten Personen erforderlich ist, richtet sich die vorliegende Arbeit nach dem Paradigma der qualitativen Forschung (vgl. Kiefl & Lamnek, 1984, 474 zit.n. Lamnek 2010, 4). Im Gegensatz zur quantitativen Forschung geht die qualitative Forschung nicht standardisiert vor, das heißt, dass nicht exakt dieselben Fragen möglichst vielen Personen gestellt werden, um Rückschlüsse auf die Häufigkeit eines Phänomens innerhalb einer Population zu erzielen, sondern wenige Menschen dazu angeregt werden sollen, sich zu einer Thematik möglichst ausführlich zu äußern (vgl. Lamnek 2010, 4).

Forschungsgegenstand der qualitativen Forschung ist soziale Wirklichkeit als bereits „interpretierte, gedeutete und damit interaktiv ‚hergestellte‘ Wirklichkeit“ (Helfferich 2011, 22), wobei das Ziel schließlich im Verstehen sprachlicher Äußerungen der Proband*innen in Bezug auf deren Konstruktion von Wirklichkeit liegt (vgl. ebd.). Wie Uwe Flick (1996) sehr treffend darstellt, wird qualitative Forschung „zu einem kontinuierlichen Prozess der Konstruktion von Versionen der Wirklichkeit“ (Flick 1996, 19f zit. n. Helfferich 2011, 23). Es geht qualitativer Forschung darum, Raum für die „Äußerung eines differenten Sinns“ (Helfferich 2011, 22) zu lassen, wobei zwischen dem Sinn den der/die Forscher*in darbietet und dem Sinn der Proband*innen unterschieden wird. Qualitative Daten liegen immer in Textform vor, handelt es sich nun um Interviews, die transkribiert werden oder von Proband*innen selbst verfasste Texte. Der Text bildet zugleich auch die Grundlage für die Auswertung qualitativer Daten, die durch verschiedene Forschungsmethoden gewonnen werden können (vgl. Helfferich 2011, 22ff).

3.1.1 Qualitatives Interview

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Methode des qualitativen Interviews. Im Gegensatz zu einer Erhebung mit Fragebögen geht es bei qualitativen Interviews darum, möglichst reichhaltige und tiefgründige Daten zu erheben, die auf die Innensicht der Befragten abzielen und deshalb subjektive Sichtweisen darstellen (vgl. Riemer 2016, 162; Daase et. al. 2014, 103; Helfferich 2011, 21). Qualitative Interviews stellen eine Kommunikationssituation dar und zeichnen sich durch Offenheit aus, wobei sie die Interviewten „zur ausführlichen Darlegung ihrer Erfahrungen, Meinungen, Überzeugungen und auch ihres Wissens“ (Riemer 2016, 162)

anregen sollten (vgl. ebd.; vgl. Helfferich 2011, 24). *Kommunikation* und *Offenheit* können als zwei Grundprinzipien qualitativer Interviews genannt werden. Ein weiteres Prinzip ist der *Umgang mit Fremdheit und Vertrautheit* in Bezug auf die Anerkennung von unterschiedlichen Perspektiven sowie auf die Einsicht, dass die eigene Denkweise sich nicht einfach auf den*die Befragte*n übertragen lässt. Zu guter Letzt stellt *Reflexivität* das vierte und letzte Grundprinzip qualitativer Interviews dar, wobei damit die Reflexion des*der Forschers*in sowohl während des Interviews als auch im nachfolgenden Prozess der Auswertung und Interpretation der gewonnenen Daten gemeint ist (vgl. Helfferich 2011, 24). Aus den Prinzipien lassen sich folglich die Kompetenzen erschließen, über die Interviewende verfügen sollten:

Interviewende müssen sich klar darüber sein, dass sie *Kommunikationspartner* sind, sie müssen eine Haltung der *Offenheit* entwickeln und nach der Maxime der Offenheit das Interview steuern. Sie müssen die Fähigkeit zu einer Distanz im Sinne einer *Zurückstellung eigener Deutungen* und schließlich *Reflexionsfähigkeit* erwerben. (ebd.)

Es gibt unterschiedliche Formen des qualitativen Interviews, wie beispielsweise das narrative, das episodische, oder das fokussierte Interview (vgl. Hug/Poscheschnik 2010, 101). Für die vorliegende Arbeit wurde die Methode des problemzentrierten Interviews (PZI)¹¹ als geeignet empfunden, da hierbei die subjektiven Sichtweisen der Befragten in Bezug auf ein vorab ausgearbeitetes wissenschaftliches Konzept und dessen Modifizierung im Mittelpunkt stehen (vgl. Lamnek 2010, 333).

3.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

Gütekriterien sind die Grundlage anhand derer die Qualität einer wissenschaftlichen Forschung gemessen werden kann. Im Bereich der Fremdsprachenforschung ist der beforschte Gegenstand das Lernen oder Lehren selbst, zwei Komponenten, die als soziale Phänomene aufgefasst werden und denen eigene Normen zugrunde liegen (vgl. Schmelter 2014, 33f). Als übergeordnetes Kriterium sowohl für die quantitative als auch für die qualitative Forschung kann *Transparenz/intersubjektive Nachvollziehbarkeit/Objektivität* angesehen werden. Es soll also klar erkenntlich sein, wie im Laufe eines Forschungsprozesses die Ergebnisse zustande kamen (vgl. ebd., 35). Im Zuge eines qualitativen Forschungsprozesses sollen das Handeln und die Perspektiven der untersuchten Personen so gesamtheitlich wie möglich erfasst werden. Daraus resultierende Zusammenhänge, Muster oder Typen sollen schließlich erklärt werden. Im Sinne einer qualitativen Forschung soll deshalb das Untersuchungsfeld möglichst natürlich belassen werden. Interessant ist die Innenperspektive der Proband*innen (Bedeutungszuweisungen und Handlungsbegründungen), weshalb Methoden zum Einsatz

¹¹ In Kapitel 4.1 wird die Methode des problemzentrierten Interviews genauer beschrieben.

kommen mithilfe derer diese erfasst und die gewonnenen Daten ausgewertet werden können (vgl. ebd., 41). Im Gegensatz zur quantitativen Forschung gibt es in der qualitativen Forschung keine einheitlichen Gütekriterien. Grund hierfür sind die unterschiedlichen Ziele und methodischen Grundlagen qualitativer Forschung (vgl. ebd., 42).

Es lassen sich aber Grundprinzipien qualitativer Forschung ausmachen, die nun folglich kurz erläutert werden sollen:

- *Offenheit*: Mit Offenheit ist gemeint, dass die empirische Untersuchung nicht zu sehr durch die Theorie vorstrukturiert wird, sondern dass relativ offen auf den untersuchten Gegenstand im Feld zugegangen wird (vgl. Schmelter 2014, 42).
- *Flexibilität*: Flexibilität meint, dass im Laufe des Forschungsprozesses die gewählten Methoden und Instrumente eventuell noch einmal geändert werden müssen, da sich eine andere Methode vielleicht doch als brauchbarer darstellt (vgl. ebd.).
- *Kommunikativität*: Kommunikativität wird hinsichtlich des Einbezugs unterschiedlicher Perspektiven im Zusammenhang mit dem erforschten Gegenstand gefordert (vgl. ebd.).
- *Reflexivität*: Reflexivität braucht es, da die Reflexionen des*der Forscher*s*in selbst in den Prozess einfließen sollen. Auch die eigene Subjektivität des*der Forscher*s*in als Partizipant*in im eigenen Forschungsprozess gilt es in Hinblick auf die Proband*innen zu bedenken, offenzulegen und zu reflektieren. „[D]ie Reflexionen des Forschers über sein Handeln in der Untersuchung [werden, J.I.] selbst zu Daten“ (Schmelter 2014, 42) und somit zu einem Teil der Untersuchung (vgl. ebd.).
- *Datengeleitetheit der Theoriebildung*: Damit ist gemeint, dass die im Zuge qualitativer Forschung gewonnenen Daten so ausführlich wie möglich diskutiert und zugänglich gemacht und nicht nur die plausibelsten Ausschnitte präsentiert werden (vgl. ebd.).
- *Indikation der Methoden*: Die gewählten Verfahren der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse sollten zum untersuchten Gegenstand passen und es bedarf einer Begründung hinsichtlich ihres Einsatzes (vgl. ebd., 43).
- *Limitation bzw. Reichweite*: Hier stellt sich die Frage, wie weit über den Untersuchungskontext hinaus sich die gewonnenen Erkenntnisse übertragen lassen. Bei der Beschreibung des Untersuchungskontextes sollte daher größtmögliche Nachvollziehbarkeit gewährleistet sein (vgl. ebd.).

Zusammenfassend gilt es festzuhalten, dass bisher noch kein Konsens über die Gütekriterien qualitativer Forschung besteht und eine eindeutige Formulierung derselben bisher noch

ausständig ist. Gerade deshalb ist es umso wichtiger, dass Untersuchungen, die sich nach dem Paradigma qualitativer Forschung richten, für Außenstehende nachvollziehbar sind (vgl. ebd.).

4 Datenerhebung und -aufbereitung

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit liegt darin, die subjektiven Meinungen von DaZ-Kursteilnehmer*innen in Wien zum Verhältnis zwischen Kursleiter*innen und Kursteilnehmer*innen, zu erfassen und zu analysieren. Die Daten wurden durch problemzentrierte Interviews erhoben, mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die genaue Vorstellung der Erhebungsmethode, des Untersuchungskontextes und der befragten Proband*innen erfolgt nun in den nächsten Abschnitten.

4.1 Das problemzentrierte Interview (PZI)

Im Rahmen eines problemzentrierten Interviews (PZI) stehen – wie bereits erwähnt - die subjektiven Sichtweisen der Interviewten in Bezug auf ein bereits vorab ausgearbeitetes wissenschaftliches Konzept und folglich dessen Modifizierung im Mittelpunkt (vgl. Lamnek 2010, 333). Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit stellt das wissenschaftliche Konzept die Zusammenführung und Analyse unterschiedlicher theoretischer Zugänge in Bezug auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden dar, die sich im Theorieteil dieser Arbeit verankern lassen. Modifiziert wird dieses Konzept durch die Ausführungen der Befragten im Zuge des PZIs und die anschließende Auswertung der gewonnenen Daten durch die Forscherin. Sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess sind PZIs deshalb als wechselseitig induktiv-deduktiv zu bezeichnen (vgl. Witzel 2000, 2). Nach Witzel (2000) lässt sich das PZI als problemzentriert, gegenstandsorientiert und prozessorientiert beschreiben, da sich sein Fokus auf ein gesellschaftlich relevantes Problem richtet, es sich je nach Forschungsgegenstand flexibel auch mit anderen Methoden kombinieren lässt und es sich auf den umfassenden Verlauf der Forschung bezieht (vgl. ebd., 2f). Dem PZI liegen ein Kurzfragebogen, ein Interviewleitfaden, eine Tonaufzeichnung des Gesprächs und ein Postskriptum zu Grunde. Diese vier Aspekte werden nun folglich in Hinblick auf die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews näher erläutert.

4.1.1 Der Kurzfragebogen

Mithilfe eines Kurzfragebogens, der meistens vor Beginn des eigentlichen Interviews eingesetzt wird, werden alle relevanten soziodemographischen Daten der Proband*innen erhoben (vgl. Witzel 2000, 4). Im Falle der vorliegenden Arbeit wurden die Befragten neben dem Alter und

der Staatsangehörigkeit auch zu ihren Sprachkenntnissen, ihrem Bildungshintergrund und zu bereits besuchten Deutschkursen befragt (vgl. Anhang, S. 224).

4.1.2 Der Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden soll einerseits die Richtung des Gesprächs vorgeben, zugleich aber auch Raum für offene Erzählungen lassen (vgl. Daase et. al. 2014, 111). Nach Helfferich (2011) sollte ein guter Interviewleitfaden „[s]o offen und flexibel – mit der Generierung monologischer Passagen – wie möglich, so strukturiert, wie aufgrund des Forschungsinteresses notwendig“ (Helfferich 2011, 181) sein. Bei problemzentrierten Interviews „dreht sich der Leitfaden um biographische Fragen zu einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung“ (Hug/Poscheschnik 2010, 102) und wird von dem*r Forscher*in nach einer eingehenden Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Literatur zum Thema erstellt (vgl. ebd.). Witzel (2000) schlägt vor, dass während des Gesprächs sowohl „erzählungsgenerierende Kommunikationsstrategien“ (Witzel 2000, 5), als auch „verständnisgenerierende Strategien“ (ebd.) zum Einsatz kommen sollten. So sollen die Interviewten durch das Stellen einer Einleitungsfrage, die das Gespräch in Richtung des untersuchten Problems leitet und gleichzeitig sehr offen formuliert ist, zu ausführlichem Erzählen angeregt werden. Nach und nach werden detailliertere Fragen gestellt, die den roten Faden weiterziehen und schließlich dazu dienen sollen, die individuellen Sichtweisen der Interviewten bezüglich des untersuchten Problemfeldes herauszufinden. Ad-Hoc-Fragen können schließlich gestellt werden, wenn der*die Befragte Themenbereiche gar nicht anspricht. Um die Aussagen der Interviewten auch richtig verstehen und nachvollziehen zu können, können die Forscher*innen mit eigenen Worten nochmals zusammenfassen, was der*die Interviewte gerade gesagt hat (Zurückspiegelung). Sie können die Interviewteilnehmer*innen aber auch bei Unklarheiten Verständnisfragen stellen oder sie bei widersprüchlichen Äußerungen direkt damit konfrontieren, wobei hier hinsichtlich der Aufrechterhaltung eines guten Interviewklimas Vorsicht geboten ist. (vgl. Witzel 2000, 5ff; Lamnek 2010, 334).

In Anlehnung an das Beispiel von Lamnek (2010) wurde schließlich ein Leitfaden in tabellarischer Form erstellt, der wie folglich dargestellt in die vier Punkte *Leitfrage* (Erzählaufforderung), *Check* (Wurde das erwähnt?), *Konkrete Fragen* und *Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen* gegliedert ist:

	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Wurde das erwähnt? Nachfragen nur nach Bedarf	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
1	Sie besuchen ja gerade einen Deutschkurs. Erzählen Sie mir ein bisschen davon. Was finden Sie gut an Ihrem jetzigen Kurs?	• Atmosphäre • Kursleiter*in • Teilnehmer*innen • Inhaltliche Aspekte der Vermittlung	Was gefällt Ihnen nicht so gut? Falls noch andere D-Kurse: Was hat Ihnen an ihren bisher besuchten D-Kursen besonders gefallen und warum? Was fanden Sie nicht gut?	-Nonverbale Aufrechterhaltung -Können Sie dazu mehr erzählen? -Haben Sie dazu ein Beispiel? -Spielt da nicht noch ... eine Rolle? -Wie ist das mit ...?

Abb. Nr. 1, Anhang S. 155

Die Entscheidung für eine tabellarische Gliederung des Leitfadens erfolgte aus Gründen der Übersichtlichkeit, zudem eignete sich gerade der *Check* für eine Prüfung der Leitfragen in Bezug auf deren Offenheit und die Erwartungshaltung der Forscherin hinsichtlich der möglichen Antworten der Befragten. Grundsätzlich wurde darauf geachtet, die Interviewten mithilfe von einleitenden Gesprächsaufforderungen zum freien Sprechen zu ermutigen und das Gespräch dann durch das Stellen von Fragen in eine bestimmte Richtung zu lenken, mit dem Ziel, konkretere Aussagen zur untersuchten Problematik zu erhalten. Der genaue Aufbau des im Rahmen dieser Untersuchung verwendeten Interviewleitfadens wird nun folglich näher erläutert.

Ganz zu Beginn des Leitfadens werden im Rahmen einer kurzen *Einführung* wichtige Aspekte, die mit den Proband*innen vor dem Interview abzuklären sind, aufgelistet. Neben dem Dank für die Teilnahmebereitschaft und einer kurzen Vorstellung der Forscherin und ihres Forschungsvorhabens werden den Proband*innen Informationen bezüglich der Dauer des Interviews (30-45 Minuten), der Aufzeichnung und Transkription desselben, der Vertraulichkeit und des Datenschutzes mitgeteilt. Den Proband*innen wird versichert, dass ihre Daten nicht an Dritte weitergegeben und anonymisiert werden. Zusätzlich zu dieser mündlichen Erläuterung werden die Proband*innen gebeten, vor dem Interview eine Einverständniserklärung durchzulesen und bei Zustimmung zu unterschreiben. Im Einführungsgespräch wird zudem betont, dass während des Interviews die Erzählungen der Interviewten wichtig sind und es keine falschen Antworten auf die Fragen der Interviewenden gibt. Ganz am Ende des Einführungsgesprächs werden die Proband*innen nach möglichen Fragen zum Ablauf des Interviews gefragt. Sind alle Fragen der Proband*innen geklärt, werden mithilfe eines Kurzfragebogens relevante Daten zur Person erhoben (siehe Kapitel 4.1.1). Anschließend beginnt die Aufzeichnung mithilfe eines Diktiergerätes und somit das eigentliche Gespräch.

Die während des Interviews gestellten Leitfragen (Erzählanlässe) werden nun folglich näher erläutert:

- Mittels einer ersten Erzählaufforderung werden die Proband*innen gebeten, von ihrem derzeitigen Deutschkurs zu erzählen und positive sowie negative Aspekte zu erläutern. Die Einstiegsfrage kann sich gegebenenfalls auch auf vorherige DaZ-Kurse beziehen.
- Anschließend wird gefragt, was für die Interviewten eine gute bzw. eine schlechte Kursleitung ausmacht, welche Eigenschaften er oder sie (nicht) mitbringen sollte und welche Rolle er/sie im Kurs einnimmt. Dabei werden die Proband*innen dazu angeleitet, möglichst allgemein zu antworten und sich nicht nur auf ihre*n derzeitige*n Kursleiter*in zu beziehen.
- Im Zuge der dritten Frage wird versucht zu ermitteln, welche Idealvorstellungen der*die Interviewte bezüglich der Eigenschaften und des Verhaltens der Kursteilnehmer*innen innerhalb eines Kurses hat und wie er*sie sich selbst in seinem*ihrem Kurs verhält bzw. welche Eigenschaften er*sie mitbringt. Außerdem wird versucht herauszufinden, welche Rolle Kursteilnehmer*innen im Kurs einnehmen.
- Die vierte und die fünfte Frage beziehen sich nun auf den Hauptaspekt der vorliegenden Untersuchung: das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Zunächst werden die Interviewten dazu aufgefordert, die Beziehung zwischen dem*der Kursleiter*in und den Teilnehmer*innen in ihrem derzeitigen Kurs zu beschreiben. Als Gesprächsimpuls dienen 20 Adjektivkärtchen, die für die Beschreibung des Verhältnisses genutzt werden können. Die Adjektive wurden von der Forscherin ausgewählt, gedruckt, laminiert und zugeschnitten. Falls es frühere DaZ-Kurse gibt, werden die Interviewte*ilnehmer*innen gebeten, wenn möglich, die Beziehung zwischen Kursleiter*innen und Teilnehmer*innen in diesen Kursen zu beschreiben. Mittels der fünften Frage wird versucht, das Gespräch wieder auf eine allgemeinere Ebene zurückzubringen, indem die Proband*innen gefragt werden, wie ihrer Meinung nach die Beziehung zwischen Kursleiter*innen und Teilnehmer*innen aussehen soll. Dabei wird darauf geachtet, dass die Interviewten auch allgemeine Aspekte bringen und nicht nur ihren aktuellen Kurs rekapitulieren. Gefragt wird hier auch, wie sich Kursleiter*innen gegenüber Kursteilnehmer*innen verhalten bzw. nicht verhalten sollen.
- In einem nächsten Schritt wird versucht, die Gedanken und Meinungen der Interviewten bezüglich der freieschen Sichtweise eines beidseitig stattfindenden Lehr-

/Lernprozesses (Kursteilnehmer*innen lernen von dem*der Kursleiter*in und umgekehrt) zu erfassen.

- Schließlich werden die Interviewpartner*innen in einem letzten Erzählanlass gebeten, sich vorzustellen, dass sie selbst Kursleiter*innen wären und in weiterer Folge zu erläutern, welche Eigenschaften sie hätten und wie sie sich selbst gegenüber ihren Teilnehmer*innen verhalten würden.

Jedes Interview endet damit, dass die Forscherin die Interviewteilnehmer*innen fragt, ob diese noch gerne etwas ansprechen würden, was die Forscherin eventuell vergessen hat zu fragen: „Habe ich etwas vergessen, was Sie gerne ansprechen würden?“ Diese Frage dient dazu, das Gespräch nochmals kurz zu rekapitulieren und den Befragten die Gelegenheit zu bieten, genauer auf bereits genannte Aspekte einzugehen bzw. weitere Einfälle, die möglicherweise während des Gesprächs aufgekommen sind, auszusprechen oder zu thematisieren. Zum endgültigen Abschluss des Gespräches bedankt sich die Forscherin schließlich nochmals für die Auskunfts- und Teilnahmebereitschaft bei den interviewten Kursteilnehmer*innen.

4.1.3 Die Tonträgeraufzeichnung

Eine Aufnahme des Gesprächs dient dazu, das Gesprochene zu erfassen und hat den Vorteil, dass sich der*die Interviewende gänzlich auf den*die Gesprächspartner*in konzentrieren kann. Die Aufzeichnungen werden im Anschluss transkribiert (vgl. Witzel 2000, 4). Im Rahmen der durchgeführten Interviews erfolgte die Gesprächsaufzeichnung mithilfe eines Diktiergerätes.

4.1.4 Das Postskriptum

Im Anschluss an das Interview hält der*die Interviewer*in sowohl seine Eindrücke von dem*r Interviewten als auch von der Interviewsituation im Allgemeinen, mitsamt möglicher Störfaktoren, fest. Außerdem reflektiert der*die Interviewer*in stets auch sein*ihr eigenes Verhalten während des Interviews (vgl. ebd.).

4.2 Untersuchungskontext

Insgesamt wurden im Zeitraum von Oktober bis Dezember 2017 sechs Kursteilnehmer*innen unterschiedlicher DaZ Kurse in Wien befragt. Hierfür wurde Kontakt zu Kursleiter*innen drei verschiedener Kursinstitutionen hergestellt, wobei schließlich aus drei Kursen jeweils zwei Teilnehmer*innen rekrutiert werden konnten. Alle wichtigen Informationen für mögliche Interviewteilnehmer*innen hielt die Forscherin auf einem Infoblatt fest, welches auch den Kursleiter*innen gegeben wurde. Die Gespräche fanden der Einfachheit halber jeweils direkt an der Kursinstitution statt und bis auf ein Gespräch auch während der Unterrichtszeit der

Proband*innen. Dadurch konnte gewährleistet werden, dass die Kursteilnehmer*innen ohne großen Aufwand, den Ort und die Zeit des Gesprächs betreffend, am Interview teilnehmen konnten. Alle Interviews wurden in einem ruhigen, separaten Raum (nicht genutzter Kursraum, Pausenraum, Raum für Einzelgespräche) im Einzelsetting durchgeführt. Zuvor hat sich die Forscherin in den jeweiligen Kursen kurz vorgestellt und die Teilnehmer*innen über ihr Forschungsinteresse informiert. In den meisten Fällen wussten die Kursteilnehmer*innen schon vorab von meinem Kommen, da sie durch den*die Kursleiter*in informiert wurden, weshalb die Gesprächspartner*innen schon mehr oder weniger fest standen. Die Interviews dauerten zwischen 22 und 44 Minuten, wobei fünf der sechs Gespräche zwischen 22 und 31 Minuten lang waren.

4.3 Proband*innen

Alle Proband*innen besuchten zum Zeitpunkt des Gesprächs einen DaZ-Kurs an unterschiedlichen Kursinstitutionen in Wien auf den Niveaus A2.2 bis B2. Sie kommen aus unterschiedlichen Herkunftsländern und waren zum Zeitpunkt der Gespräche zwischen 17 und 41 Jahre alt. Da im Rahmen eines Kurzfragebogens vor dem eigentlichen Gespräch relevante Daten zu Bildungshintergründen und Sprachkenntnissen der Befragten erhoben wurden, werden diese nun folglich kurz vorgestellt. Im Zuge der Wahrung der Anonymität der interviewten Personen, werden diese mit Pseudonymen benannt, die nichts mit ihrem tatsächlichen Namen zu tun haben. Aus dem gleichen Grund werden auch keine Kursinstitutionen namentlich erwähnt.

Peter ist 17 Jahre alt und kommt aus den Niederlanden. Er wuchs bis zum sechsten Lebensjahr zweisprachig auf, weil ein Elternteil aus Österreich kommt und beherrscht Deutsch auf Niveau B1-B2. Neben Niederländisch und Deutsch, spricht er noch Englisch. Peter ist Schüler eines Wiener Gymnasiums und macht gleichzeitig die Ausbildung zum Profifußballer. Außerdem besuchte er zum Zeitpunkt des Gesprächs im Oktober 2017 viermal wöchentlich einen Deutschkurs auf dem Niveau B1.

Narges ist 19 Jahre alt und kommt aus Afghanistan. Sie wuchs zweisprachig auf und spricht neben Dari und Paschtu auch Englisch, Urdu, Deutsch und Spanisch. Narges lernt seit September 2016 an ihrer Institution nicht nur Deutsch auf Niveau B1, sondern auch Mathematik und Englisch. Davor besuchte sie für drei Monate das Abendgymnasium. Vor drei Jahren hat Narges in Afghanistan ehrenamtlich beim Roten Kreuz gearbeitet. In Afghanistan hat sie für 10 Jahre die Schule besucht.

Elena ist 27 Jahre alt und kommt aus Griechenland. Neben ihrer Erstsprache Griechisch, kann sie Englisch, Deutsch und Altgriechisch. Sie hat in Griechenland „Finance and Accounting“ studiert und ist seit 2016 Studentin im Masterstudium „Quantity Finance“ an der WU Wien. Derzeit arbeitet sie in einer Bank in Wien. Sie hat von 2003-2008 bereits in Griechenland Deutsch an einem Privatinstitut bis zum Niveau B2 gelernt und in Wien im Jahr 2015 einen Deutschkurs zur Grammatikwiederholung besucht. Zum Zeitpunkt des Gesprächs im November 2017 besuchte sie seit Ende September 2017 zweimal wöchentlich einen Deutschkurs auf dem Niveau A2.2.

Anna ist 35 Jahre alt und kommt aus Ungarn. Anna wuchs zweisprachig auf (Ungarisch/Rumänisch) und spricht noch Englisch, Italienisch und Deutsch. Sie hat in Rumänien im Zeitraum von 2000-2003 Englisch und Kindergartenpädagogik studiert. In Rumänien und Ungarn hat sie zu unterschiedlichen Zeitpunkten zwei Deutschkurse auf dem Niveau A1 besucht. In Wien besuchte sie zum Zeitpunkt des Gesprächs im Oktober 2017 viermal wöchentlich einen Deutschkurs auf dem Niveau B1.

Milosz ist 39 Jahre alt und kommt aus Polen. Er spricht neben seiner Erstsprache Polnisch auch noch Russisch und Deutsch. In Polen hat er die Berufsschule besucht und den Beruf Maurer gelernt. Im Jahr 2016 hat er in Wien die Meisterprüfung zum Fliesenleger und Malermeister abgelegt. Deutsch hat Milosz bereits in der Grundschule für 3 Jahre gelernt. Vor 7 Jahren besuchte er einen A1 und anschließend einen A2 Kurs an einer Institution in Wien. Zum Zeitpunkt des Gesprächs im November 2017 besuchte Milosz zweimal wöchentlich einen A2.2 Kurs.

Carlos ist 41 Jahre alt und kommt aus Spanien. Er spricht Spanisch, Englisch, Italienisch, Französisch und Deutsch und hat in Spanien ein PHD-Studium in Anglistik und Literaturgeschichte abgelegt. Seinen ersten Deutschkurs besuchte er im Jahr 2004/2005 in Wien. Dazwischen lernte er bis zum Jahr 2016 selbstständig Deutsch. In den Jahren 2016/17 besuchte er einen B1 und einen B2 Kurs. Zum Zeitpunkt des Gesprächs besuchte Carlos einmal wöchentlich einen B2 Konversationskurs.

Bezüglich des Bildungshintergrundes und der Sprachkenntnisse der Befragten lässt sich feststellen, dass drei der sechs Proband*innen studieren bzw. bereits studiert haben, zwei bereits in ihren Herkunftsländern das Gymnasium besucht haben und dies auch hier wieder tun und ein Interviewpartner eine Berufsschule besucht hat und die Meisterprüfung in zwei handwerklichen Berufen abgelegt hat. Es kann also von einem gesamtheitlich hohen Bildungsniveau der

Befragten gesprochen werden. Was die Sprachkenntnisse betrifft, kann festgestellt werden, dass alle Proband*innen außer Deutsch zumindest eine weitere Sprache gelernt haben. Drei der sechs Proband*innen gaben zudem an, zweisprachig aufgewachsen zu sein. Es gilt noch festzuhalten, dass sowohl Peter und Anna als auch Elena und Milosz zum Zeitpunkt des Interviews gemeinsam einen Deutschkurs besuchten.

4.4. Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung erfolgte durch die Transkription der aufgenommenen Gespräche. Dabei ist unter Transkription „das Übertragen mündlicher Aussagen von einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form“ (Mempel/Mehlhorn 2014, 147) zu verstehen. Langer (2010) sieht hierbei das Transkribieren nicht mehr lediglich als Teil der Datenaufbereitung an, sondern bereits als Teil der Auswertung, da das Festhalten des Gehörten in Schrift an sich schon ein interpretativer Akt ist (vgl. Langer 2010, 515). Es gibt unterschiedliche Arten zu transkribieren, wobei der Untersuchungskontext, die ihm zugrunde liegenden Fragestellungen und die verwendeten Methoden dafür ausschlaggebend sind (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014, 148; vgl. Langer 2010, 516). Bei der Transkription einer Audioaufnahme können neben der Wiedergabe der gesprochenen Wörter auch prosodische oder parasprachliche Aspekte der Kommunikation, wie beispielsweise Betonung, Lautstärke, Sprechtempo oder Lachen erfasst und niedergeschrieben werden (vgl. Langer 2010, 519). Was nicht erreicht werden kann ist eine „originaltreue Kopie des aufgezeichneten Gesprächs“ (ebd., 516), da die Daten durch die Verschriftlichung bereits transformiert werden und Transkripte deshalb als „wissenschaftliche Konstruktion“ (ebd.) bezeichnet werden können. Bei der Transkription einer Audioaufnahme fallen nonverbale Aspekte, wie beispielsweise Blicke, Kopfnicken oder Kopfschütteln weg. Während des tatsächlichen Gesprächs sind sie aber von großer Wichtigkeit, gerade was die Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses sowie das Zeigen von Zustimmung bzw. Ablehnung betrifft (vgl. ebd.). Wie weiter oben bereits erwähnt, sieht Langer (2010) das Erstellen einer Transkription bereits als Teil des Forschungsprozesses an, da sich der/die Forscher*in intensiv mit dem gewonnenen Datenmaterial auseinandersetzt und während des Hörens bereits „erste Assoziationen, Hypothesen, Irritationen, Fragen, bemerkenswerte Beobachtungen oder erste Auswertungsideen“ (Langer 2010, 517) aufkommen und festgehalten werden können. Die Frage, ob es ausreicht, lediglich Teile des Interviews zu transkribieren oder das gesamte Gespräch, hängt wiederum von der Fragestellung und den Forschungsmethoden ab. Für die vorliegende Arbeit wurden alle Interviews vollständig transkribiert, da dies nach Witzel (2000) im Sinne der Aufbereitung von Gesprächsdaten problemzentrierter Interviews notwendig ist

(vgl. Witzel 2000, 4). Dies lässt sich wiederum auf das induktiv-deduktive Vorgehen der Analyse problemzentrierter Interviews zurückführen, was bedeutet, dass sowohl Hypothesen aus der Theorie als auch aus den aufgezeichneten Gesprächen gebildet werden und beide gleichermaßen für eine Analyse der Daten gebraucht werden. Im Falle der vorliegenden Arbeit lässt sich in Bezug auf die Genauigkeit des Transkripts feststellen, dass der Inhalt der Gespräche im Mittelpunkt steht und nicht etwa die Aussprache und Betonung. Die Transkription erfolgte deshalb nach den standardorthographischen Normen, was bedeutet, dass Wörter, die von den Befragten falsch ausgesprochen wurden, in ihrer richtigen Schreibweise niedergeschrieben wurden. Grammatikalische Abweichungen von der Standardnorm wurden aber belassen, da es sich um Äußerungen Deutschlernender handelt und deshalb nicht von grammatikalischer Richtigkeit ausgegangen wird. Prosodische Aspekte wie Gesprächsüberlappung und unverständliche bzw. unvollständige Äußerungen sowie Lachen als paraverbaler Aspekt und Zeigen auf die während des Interviews verwendeten Adjektivkärtchen als nonverbaler Aspekt wurden im Transkript erfasst.

Damit Außenstehende mit Transkripten umgehen können, bedarf es festgelegter Regeln. Dabei wird Einheitlichkeit zugunsten einer Vergleichbarkeit der Transkripte großgeschrieben, was bedeutet, dass die verwendeten Transkriptionsregeln für alle Transkripte einer Untersuchung gleichermaßen gelten müssen (vgl. Langer 2010, 519). In der folgenden Tabelle werden die für die vorliegende Arbeit geltenden Transkriptionsregeln aufgelistet und kurz erläutert:

((unverständlich))	Wort oder Satzteil nicht zu verstehen
gegan-	Wortabbruch
Am Anfang-	Satzabbruch, Satz nicht fertig gesprochen
-war es	Satz wieder aufgenommen
((lacht))	paraverbaler Akt
((zeigt auf Adjektivkärtchen)) ((liest Adjektivkärtchen))	nonverbaler Akt
[]	Überlappung von Redebeiträgen
äh/ah; ähm/ahm; hm	Lückenfüller
//mhm//	Ausdruck von Zustimmung
Dann hat er gesagt: „Steht auf!“	Wörtliche Rede; Zitat

Transkribiert wurde mit der Transkriptionssoftware „Express Scribe Transcription“, die man für mehrere Monate kostenlos testen kann. Angenehm ist, dass das Gesprächstempo verzögert werden kann und alle notwendigen Befehle (Play, Pause, Vor- und Zurückspulen...) mittels Shortcuts auf den F-Tasten aufgerufen werden können.

4.5 Reflexion der Datenerhebung

Da Forschende im Bereich des qualitativen Forschungsparadigmas eine einflussreiche Rolle auf allen Ebenen des Forschungsprozesses einnehmen (vgl. Schmelter 2014, 42), wird eine Reflexion desselben umso wichtiger. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist es der Forscherin deshalb ein Anliegen, insbesondere den Prozess der Datenerhebung im Rahmen der Durchführung qualitativer problemzentrierter Interviews nochmals zu reflektieren.

Die Forscherin hat bereits im Zuge früherer wissenschaftlicher Arbeiten Erfahrung mit der Methode des qualitativen Interviews gesammelt. Dies stellte sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als Vorteil heraus, da Interviewfehler, wie das Stellen geschlossener Fragen, zumindest in der Erstellung des Leitfadens vermieden werden konnten. Während der Gespräche hielt sich die Forscherin zurück und hörte den Befragten zu. Sie versuchte, bei Unklarheiten, Rückfragen zu stellen und regte die Befragten durch Gesprächsanlässe und das Stellen offener Fragen zum Erzählen an. Obwohl eigentlich im Vorhinein festgelegt wurde, dass aufgrund der sprachlichen Anforderungen nur Lernende mit Sprachniveau B1 oder höher befragt werden sollten, entschloss sich die Forscherin trotzdem dazu, auch zwei Kursteilnehmer*innen eines A2.2 Kurses zu befragen. Anlass dafür war die Kursleiter*in des Kurses, die der Forscher*in versicherte, dass sie Lernende habe, die sich ihrer Einschätzung nach bereits auf B1 Niveau befinden. Dies war bei einer der beiden Befragten aus diesem Kurs dann tatsächlich auch der Fall. Insgesamt lässt sich rückblickend aber feststellen, dass sich das Gespräch auch mit Kursteilnehmer*innen aus B1 Kursen als teilweise herausfordernd darstellte und die Interviewerin mitunter Fragen vereinfachen oder gänzlich weglassen musste. Dabei handelt es sich jedoch nicht um die im Leitfaden festgelegten Hauptfragen und Erzählanlässe, die selbstverständlich allen Gesprächspartner*innen gestellt wurden, sondern um konkrete Fragen, die noch detailliertere Ausführungen evozieren sollten. Konkret gab es während der Gespräche mitunter Verständnisprobleme mit der Frage nach der Rolle der Kursleitung/der Teilnehmenden, die nach Meinung der Forscherin zu abstrakt formuliert war. Da die Interviewerin im Vorhinein schon davon ausging, dass die Frage nach dem Verhältnis zwischen Kursteilnehmer*innen und Kursleiter*innen mitunter Schwierigkeiten bereiten könnte, entschloss sie sich dafür, Adjektivkärtchen als mögliche Gesprächsimpulse mitzunehmen. Diese 20 Kärtchen sollten als Anstoß dazu dienen, die Beziehung zwischen Kursteilnehmer*innen und Kursleiter*innen zu beschreiben. Im Nachhinein kann der Einsatz der Kärtchen sowohl als positiv als auch als negativ gesehen werden. Zum einen fungierten sie tatsächlich als Gesprächsimpulse und wurden von den Befragten durch eigene Beispiele und

Ausführungen erläutert. Zum anderen konnten sie aber auch überfordern, wenn die Bedeutung der Adjektive nicht bekannt war und somit viel Zeit für die Erklärung durch die Forscherin verwendet werden musste. Die Forscherin betonte zwar explizit, dass die Befragten nicht alle Kärtchen gebrauchen müssen und sie nur jene verwenden sollen, die ihnen bekannt sind und die ihrer Meinung nach für die Beschreibung des Verhältnisses zwischen Kursteilnehmer*innen und der Kursleitung in ihrem aktuellen Kurs passen. Dieser Aufforderung wurde aber nicht immer nachgegangen und im Nachhinein würde die Forscherin die Anzahl und die Auswahl der Adjektive nochmals überdenken.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass alle Gespräche sowohl im Sinne der Forscher*in als auch im Sinne der Befragten zufriedenstellend verliefen und es zu keinen weiteren nennenswerten Interviewfehlern kam. Die Forscherin war bemüht, eine vertrauensvolle, offene und ungezwungene Atmosphäre zu schaffen und hatte das Gefühl, dass sich die Befragten während des Gespräches auch wohlfühlten, da diese auf die gestellten Fragen ausführlich, interessiert und offen antworteten.

Zu guter Letzt wird noch die Position der Forscherin im Verhältnis zu den Interviewpartner*innen reflektiert. Die Forscherin ist, im Gegensatz zu den Interviewpartner*innen, Vertreterin der Mehrheitsgesellschaft. Als Kind österreichischer Eltern ist sie in Österreich geboren und aufgewachsen. Deutsch bzw. ein österreichischer Dialekt ist ihre Erstsprache. Sie hat selbst in ihrem gesamten Leben keine Rassismuserfahrungen gemacht, hat sich aber im Zuge ihres Studiums, ihrer Ausbildung zum Flüchtlingsbuddy und zur DaF/DaZ Trainerin eingängig mit dieser Thematik befasst. Inwieweit ihre gesellschaftliche Positionierung und ihre sprachliche Überlegenheit die Gespräche beeinflusst haben, kann nicht festgestellt werden.

5 Datenanalyse

5.1 Qualitative Inhaltsanalyse (QIA)

Qualitativer Inhaltsanalyse liegen Daten jeglicher Art von fixierter und festgehaltener Kommunikation zugrunde, wie beispielsweise Texte, Bilder oder Noten. Da Inhaltsanalyse nicht lediglich den Inhalt eines Textes zu analysieren versucht, sondern „*Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation*“ (Mayring 2010, 13) ziehen möchte, kann sie als schlussfolgernde Methode bezeichnet werden. Dabei sollte die Analyse so regelgeleitet und systematisch erfolgen, dass sie für Außenstehende nachvollziehbar wird (vgl. ebd.). Dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wird daher besondere Wichtigkeit zugesprochen, wobei im Falle der QIA von *Intercoderreliabilität* die Rede ist. Hierbei ist gemeint, dass im Idealfall mehrere Forschende unabhängig voneinander mit dem gleichen Datenmaterial arbeiten und die individuell erzielten Ergebnisse schließlich auf Übereinstimmung verglichen werden (vgl. ebd., 51). Nachvollziehbarkeit wird im Sinne der QIA durch ein vorab konzipiertes Ablaufmodell gewährleistet, welches die einzelnen Schritte der Analyse festhält und jeder Schritt schließlich auf eine begründete Regel zurückgeführt werden kann (vgl. ebd., 49).

QIA basiert auf der Grundlage der Bildung von Kategorien und einer Kategorisierung der gewonnenen Daten (Burwitz-Melzer/Steininger 2016, 258). Dabei dienen die Kategorien dazu, die Textmenge zu reduzieren und klassifizieren (vgl. Früh 2004, 42 zit. n. Kuckartz 2014, 41). Kategorien können induktiv (aus den empirischen Daten selbst) oder deduktiv (aus der Theorie und auf Hypothesen basierend) gebildet werden, wobei oft auch Mischformen induktiv-deduktiver Kategorienbildung anzutreffen sind (vgl. Kuckartz 2014, 59f). Grundsätzlich werden drei unterschiedliche Formen der Analyse unterschieden: die *Zusammenfassung*, die *Explikation* und die *Strukturierung* (vgl. Mayring 2010, 66). Die Entscheidung für eine Form hängt von der Fragestellung und dem Ziel der Untersuchung ab.

Im Zuge dieser Arbeit werden die Daten anhand einer *inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse* ausgewertet. Die Kategorien werden hierbei deduktiv, induktiv oder in einer Mischform (deduktiv-induktiv) zumeist in einem mehrstufigen Verfahren gebildet (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016, 265; Kuckartz 2014, 77). Dabei gilt es zunächst, grobe Hauptkategorien zu bilden, die sich beispielsweise nach den Themen des Interviewleitfadens richten und anhand derer das Material codiert wird. Es wird von einer geringen und überschaubaren Anzahl der Hauptkategorien ausgegangen, die „am Material weiterentwickelt

und ausdifferenziert“ (Kuckartz 2014, 77) werden. Das gesamte Datenmaterial wird schließlich anhand der Kategorien analysiert und ausgewertet, wobei einzelne Fälle verglichen werden können (vgl. ebd.). Da es sich aus Gründen der Übersichtlichkeit und einfacheren Handhabung empfiehlt, qualitative Inhaltsanalyse mithilfe einer QDA-Software am Computer durchzuführen, wurde für die vorliegende Arbeit die Software MaxQDA verwendet.

5.1.1 Kategorien

Für die vorliegende Arbeit wurden die Kategorien größtenteils deduktiv aus dem Interviewleitfaden und der Forschungsfrage abgeleitet (vgl. Kuckartz 2014, 80). Zudem wurden während der Analyse des Datenmaterials noch weitere, induktive Kategorien gebildet. Mithilfe der Software MaxQDA wurden alle relevanten Aussagen der Befragten zu den verschiedenen Kategorien zugeordnet. Im Anschluss wurden die gesammelten Aussagen aller Befragten zu einer jeweiligen Kategorie in eine Tabelle eingefügt und paraphrasiert. Dabei wurde pro Kategorie eine Tabelle für den aktuellen Kurs, frühere Kurse und für allgemeine Aussagen der Befragten, ohne Bezug auf einen spezifischen Kurs, erstellt. Dieses Verfahren verhalf der Forscherin zu einer besseren Übersicht und erleichterte den Auswertungsprozess.

1. Kategorie: Meinungen zum Kurs allgemein

aktueller Kurs		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna	Ja, finde ist ganz, ganz toll. (Z 4) I: //mhmm// Ok. Gibt's irgendetwas was dir nicht so gut gefällt am Kurs? A: Bis jetzt nicht. I: Bis jetzt nicht. A: Nicht ((lacht)) (Z 28-31)	Anna ist von ihrem Kurs begeistert und bisher gebe es nichts, was ihr nicht gut gefalle.
Peter	Im] Anfang war es schon leicht für mir, weil ich schon Deutsch gesprochen hab und so und ich bin hier auch unter die Leute, weil ich bin ja in einem deutsch- äh in österreich- Mannsch-österreichische Mannschaft und da hab ich schon gemerkt, dass ich im Anfang sehr viel gelernt hab. Da am Anfang war es schon leicht, weil wir viel wieder- wiederholt haben vom letzten Kurs, aber jetzt merk ich schon mit die Fälle und so dass es immer schwieriger wird und- und wir jetzt schon etwas lernen. (Z 428-433) Und sonst ist gefällt der Deutschkurs schon. (Z 435) Ahm genau, wie ist die Atmosphäre so im Kurs, also-? P: Im Anfang war es ein bisschen ruhig, weil keiner jemand gekannt hat und so. Das ist immer im Anfang. Aber jetzt jeder traut sich etwas zu sagen und wenn man etwas weiß oder so sagt man's einfach und schon gut. (Z 449-452)	Peter fühlte sich zu Beginn des Kurses unterfordert, weil er bereits Deutsch gesprochen habe und durch sein Umfeld viel gelernt habe. Jetzt sei der Kurs für ihn fordernder und er lerne dazu. Der Kurs gefällt ihm. Atmosphäre: Zu Beginn seien alle eher ruhig und verhalten gewesen, die TN seien aber mit der Zeit „aufgetaut.“ Jeder traue sich nun, etwas zu sagen.

Abb. Nr. 2, Anhang S. 158

Das gesamte Kategoriensystem wird nun folglich angeführt und erläutert, wobei die einzelnen Subkategorien beschrieben und mit Ankerbeispielen veranschaulicht werden.

➤ Deutschkurs jetzt/früher/allgemein

1. Kategorie: Meinung zum Kurs/zu den Kursen allgemein

Hier werden allgemeine Aussagen der Interviewten in Bezug auf den zum Zeitpunkt des Interviews besuchten Deutschkurs sowie zu früher besuchten Kursen gesammelt. Auch

Meinungen, die sich nicht direkt auf einen konkreten Kurs beziehen, werden unter dieser Kategorie erfasst. Aussagen wurden beispielsweise bezüglich des Kursortes und der Kurszeiten getätigt, aber beispielsweise auch hinsichtlich der Atmosphäre im Kurs. Auch subjektive Bewertungen der Kurse, wie beispielsweise „gut“, „super“, „nicht so gut“ wurden unter dieser Kategorie gesammelt.

Ankerbeispiel:

Wirklich, wirklich ist gut, ja. Gute Atmosphäre ist wichtig, kann man mit jemand sprechen, bisschen lachen, bisschen so. (Milosz, Z 1289-1290)

2. Kategorie: Eigenschaften/Verhalten Kursleiter*in

Alle Aussagen der interviewten Personen zu den Eigenschaften und zum Verhalten des Kursleiters/der Kursleiterin im aktuellen Kurs, in früheren Kursen sowie allgemeine Aussagen ohne Bezug auf einen Kurs werden unter dieser Kategorie erfasst.

Ankerbeispiel:

Immer höflich und sorgen, dass jeder es gut hat im Kurs und sich wohlfühlt. Weil wenn jemand sich nicht traut irgend irgendwas zu sagen oder so etwas, dann hat es keinen Sinn. Das ist das ist das wichtigste. Und dann ähm muss man auch immer schauen, dass man viel Abwechslung hat und nicht immer dasselbe macht, weil dann verlieren Leute die Konzentration auf das-, ja auf was man macht. (Peter, Z 477-481)

3. Kategorie: Eigenschaften/Verhalten Teilnehmer*innen

Alle Aussagen der interviewten Personen zu den Eigenschaften und zum Verhalten der Kursteilnehmer*innen im aktuellen Kurs, in früheren Kursen und allgemeine Aussagen ohne Bezug auf einen konkreten Kurs werden unter dieser Kategorie erfasst.

Ankerbeispiel:

Ahm ja, sie müssen immer pünktlich sein und immer zu die Lehrerin hören und was sie sagt sie muss das verstehen und nicht mit die Lehrerin streiten und wenn die Lehrerin Pause gibt sie muss pünktlich äh sie sagt „10 Minuten Pause“ und wir müssen pünktlich sein. Weil jeden Tag auch wir auf die anderen 10 Minuten warten muss. (Narges, Z 2299-2302)

4. Kategorie: Methodik/Didaktik/Material

Unter dieser Kategorie werden Aussagen gesammelt, die sich konkret auf methodische und didaktische Aspekte beziehen sowie auf Materialien, die im Kurs (nicht) verwendet werden/wurden bzw. nach Meinung der Interviewten (nicht) verwendet werden sollten.

Ankerbeispiel:

Es ist es ist kompliziert, weil jedes Mal ist etwas anderes und ähm wir folgen keine keine Buch oder äh das ist kein Problem für mich, aber es ist ein bisschen mmm ich weiß es nicht, was was kommt nächste und dann das finde ich nicht so so toll. (Carlos, Z 1658-1661)

5. Kategorie: Rolle der*s Kursleiter*in*s

Alle Aussagen der Befragten bezüglich der Rolle der*s Kursleiter*in*s im aktuellen Kurs, in früheren Kursen oder allgemein, also ohne Bezug auf einen konkreten Kurs, werden unter dieser Kategorie gesammelt.

Ankerbeispiel:

Ahm, schon eine Rolle dass er schon über uns steht. Also, dass er schon dass es schon klar ist, dass er der der Lehr- er oder sie der Lehrer oder Lehrerin ist. Aber nicht so dominant finde ich, dass er oder sie soll schon so normal mit uns kommunizieren und auch über andere Sachen wie den Kurs reden können.

I: //mhm// Also schon mehr dann auch auf Augenhöhe.

P: Ja (Peter, Z 525-530)

6. Kategorie: Rolle der Teilnehmer*innen

Alle Aussagen der Befragten bezüglich der Rolle der Teilnehmer*innen im aktuellen Kurs, in früheren Kursen oder allgemein, also ohne Bezug auf einen konkreten Kurs, werden unter dieser Kategorie gesammelt.

Ankerbeispiel:

Äh in dem Grammatik oder so oder. Oder auch einfach im Lesen oder im Schreiben. Wir alle äh wir haben unsere Rolle. Jeder macht oder ein Satz oder so einen äh äh Bedingung zum Lesen. Oder so. Ja, jeder nimmt da äh seine Rolle aus. (Anna, Z 153-155)

7. Kategorie: Verhältnis zwischen Kursleiter*innen und Teilnehmer*innen

Alle Aussagen der Interviewten bezüglich des Verhältnisses zwischen dem/der Kursleiter*in und den Teilnehmer*innen im aktuellen Kurs, in früheren Kursen und ohne Bezug auf einen bestimmten Kurs werden unter dieser Kategorie gesammelt.

Ankerbeispiel:

Ok. Ok, aber das ist wie ich hab schon erzählt. So, es ist wichtig, dass äh du hast diese Gefühl, dass mit Lehrer oder Lehrerin auch Freund sind- So äh hm äh ich hab ((unverständlich)). Hm, so zum Beispiel äh du bist sehr gefreut dass du zum Kurs gehen und nicht: „Schon wieder Deutsch lernen“ und wer geht daher und so weiter. So, es ist gut wenn du hast diese Gefühl, dass ich gehe da, es ist- zum Beispiel es ist meine Freundin, wir reden ein bisschen, auch Deutsch lernen und mach Spaß- mach Spaß? Spaß machen! Und zwar so, das ist sehr ist sehr wichtig. (Elena, Z 1057-1063)

8. Kategorie: Interviewte Person als Teilnehmer*in

Es werden alle Aussagen der Befragten zu ihrem eigenen Verhalten als Kursteilnehmer*innen im aktuellen Kurs oder in früheren Kursen erfasst.

Ankerbeispiel:

Ja, ich denke ich bin aktiv, ja. Ich kann man viel sprechen, ja. Was kann ich das wissen, ja. Wenn ich das wissen etwas oder so kann man das viel sprechen und wie das macht das. Nicht nur ((Name KL)) und andere auch nur, Kollegen, ja. (Milosz, Z 1343-1354)

9. Kategorie: Interviewte Person als Kursleiter*in

Hier werden alle Aussagen der Interviewten bezüglich ihres Verhaltens und ihrer Eigenschaften als Kursleiter*in gesammelt.

Ankerbeispiel:

Aha, ok. Ich hab verstanden. Ah wenn ich eine Lehrerin bin, dann ich will ein bisschen streng sein und auch freundlich, ich werde ein bisschen freundlich sein und auch so gut erklären, damit die anderen auch verstehen kann und nicht auf meine Muttersprache oder andere Sprache äh sprechen reden, nur auf Deutsch reden. Und immer für die Schülerin fragen „Hast du verstanden oder nicht verstanden?“ und „Hast du irgendwo ein Problem oder so?“ Ja, dann ich würde so sein. (Narges, Z 2559-2564)

10. Kategorie: Aspekte freiereschen Lernens und Lehrens

Unter dieser Kategorie werden Aussagen und Meinungen der Befragten erfasst, die sich auf die Auflösung des Widerspruchs zwischen Lehrenden und Lernenden beziehen. Dies bedeutet, dass Lehrende im Sinne einer dialogischen Beziehung auch zu Lernenden sowie Lernende zu Lehrenden werden (vgl. Freire 1973, 58).

Ankerbeispiel:

Ich glaub schon, weil vielleicht lernt der Kurs- Kursleiter, Kursleiterin nicht immer was er unterrichtet, aber in diesem Fall er oder sie unterrichtet Deutsch und da kommen andere Nationen, aus anderen Ländern und der lernt dann oder sie lernt wieder Kultur von den anderen. Weil man muss ja auch fragen von: „Wie ist es bei euch? Wie wie geht das in deinem Land?“ (Peter, Z 701-705)

6 Auswertung und Interpretation

Hinsichtlich einer Beantwortung der zentralen Fragestellung der vorliegenden Arbeit soll nun die Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten erfolgen. Anhand der festgelegten Kategorien werden relevante Aussagen der Befragten bezüglich des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden zusammengefasst und interpretiert. Mit Bezug auf die Forschungsfrage werden in einem ersten Schritt sowohl die Aussagen der Befragten über die Eigenschaften und das Verhalten der Kursleiter*innen (Kategorie 2) als auch der Teilnehmer*innen (Kategorie 3) zusammengefasst und interpretiert. Im nächsten Schritt werden die Aussagen der interviewten Personen zu ihren eigenen Eigenschaften und ihrem Verhalten als Kursleiter*innen und Teilnehmer*innen (Kategorien 8 und 9) angeführt, interpretiert und mit den vorherigen Kategorien in Zusammenhang gebracht, bevor schließlich die Aussagen zum Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden (Kategorie 7) im Mittelpunkt der Diskussion und Interpretation stehen. Zuletzt werden noch die Aussagen zu Aspekten freieschen Lehrens und Lernens (Kategorie 10) mit den Äußerungen der Befragten zu Methodik, Didaktik und Material (Kategorie 4) in Zusammenhang gebracht, interpretiert und diskutiert.

6.1 Eigenschaften und Verhalten der Kursleiter*innen

Alle Befragten machten Aussagen zu erwünschten Eigenschaften und Verhaltensweisen der Kursleiter*innen. Dabei betonen vier der sechs Gesprächspartner*innen, dass ein*e Kursleiter*in nett und gut gelaunt (Anna, Peter, Elena, Narges) sein sollte und gut erklären können müsse (Anna, Milosz, Carlos, Narges).

Zwei der Befragten (Elena und Milosz) sprechen zudem an, dass eine gute Kursleitung auch die Lernenden korrigieren sollte:

M: Das ist auch wichtig, ja. Weil wenn ich das sagen schlecht und jemand nicht hat gesagt „Ja, sagst du, sagst du nicht schlecht.“ Dann ich weiß es nicht, wann ich sage schlecht, ja.

I: Ah ja. Also korrigieren, auch.

M: Ja korrigieren. (Milosz, Z 1499-1502)

E: Und hm was noch? Und zum Beispiel wenn wir reden und erzählen etwas, dass äh die Lehrerin und der Lehrer korrigiert uns so wir können auch mehr lernen. (Elena, Z 882-883)

Die Korrektur beim Sprechen wird sowohl von Milosz als auch von Elena als wichtig angesehen, da ihrer Meinung nach damit ‚richtig‘ zu sprechen gelernt werden könne. Für Carlos spielt in dieser Hinsicht Empathie eine Rolle, weil der*die Kursleiter*in wissen müsse, wann

er/sie korrigieren sollte und deshalb auch empathisch handeln müsse.

Ein*e Kursleiter*in sollte zudem dafür sorgen, dass die Teilnehmer*innen sich wohlfühlen (Peter), eine gute Gruppendynamik schaffen und auch schüchterne Teilnehmer*innen miteinbeziehen (Carlos) und alle Teilnehmer*innen – egal welcher Herkunft - gleich behandeln (Narges).

Zwei Befragte (Elena und Narges) machen Aussagen zum Sprachgebrauch der Kursleiter*innen. So ist es für Elena wichtig, dass der/die Kursleiter*in aus Österreich komme und Deutsch als Erstsprache spreche, weil es dadurch für sie/ihn einfacher sei, zu erklären und zu sprechen:

Ja und es ist auch wichtig] dass sie aus Österreich kommt. (Elena, Z 771)

I: Du findest es wichtig, dass wenn jemand Deutsch unterrichtet auch Muttersprachler ist?

E: Ja, ja, sicher, glaube ich ist es vielleicht auch einfacher für die Lehrerin zu erklären und auch wie sie spricht und so weiter. (Elena, Z 777-779)

Elena erzählt im Laufe des Interviews auch von negativen Erfahrungen mit einer Kursleiterin aus einem früheren Kurs und erwähnt hierbei, dass diese ihr nicht gefallen habe, weil sie aus Asien kam und deshalb auch nicht so gut Deutsch gesprochen habe:

Weil ich habe auch einen Deutschkurs in ((Name KI)) gemacht und da da die Lehrerin ah aus Asien war so so nicht so gut Deutsch und nicht so gut erklären und so so. (Elena, Z 773-774)

Hm, ja, da ahm, ich habe auch nicht die Lehrerin gefällt, das ich habe auch gesagt, weil sie war aus Asien, oder weiß nicht wo genau, irgendwo, irgendwie. (Elena, Z 801-802)

Der Wunsch, dass ein*e Kursleiter*in auch möglichst gut Deutsch spreche, entspringt daher aus ihrer Erfahrung mit einer Kursleiterin aus einem früheren Deutschkurs.

Narges meint, dass ein*e Kursleiter*in gut Deutsch sprechen müsse und nicht mit Teilnehmer*innen in einer anderen Sprache sprechen sollte. Der Grund hierfür ist, dass sie auch Lehrer*innen habe, die mit manchen Schüler*innen in deren Erstsprache sprechen. Sie und andere Schüler*innen, die diese Sprache nicht beherrschen, verstehen dann nichts. Es kommt hierbei nicht nur zu einem Gefühl der Exklusion, sondern es leide auch die Qualität des Unterrichts darunter:

Am erste sie muss gut Deutsch können. Das ist am wichtigsten. Und nicht mit die andere Schüler andere Sprache reden. Ich mein es gibt hier auch arabische Lehrerin und sie redet mit die anderer Schüler mit Arabisch. Die Unterrichten hier nicht arabisch, sondern Deutsch, oder.

I: Ja.

N: Aber sie redet manchmal arabisch damit wir verstehen gar nix. So sie unterrichten nicht so gut.

(Narges, Z 2245-2246)

Eine gute Kursleitung sollte auch Interesse an den Teilnehmer*innen zeigen (Carlos) und den Unterricht abwechslungsreich und interessant gestalten (Elena, Peter). Nach Elena könne dies beispielsweise dann geschehen, wenn der*die Kursleiter*in persönliche Geschichten erzähle und die Teilnehmer*innen auch etwas zu ihrem Leben frage:

E: Spaß] hm, Spaß ja zum Beispiel wenn die Lehrerin äh etwas von lustig von Privatlife sagt oder ah er oder sie fragt uns etwas von Privatlife zu sagen zum Beispiel von Arbeit oder wie war unsere Tag so wir können über das reden und-

I: Also wenn man auch persönliche Sachen-

E: Ja ja ja ja.

I: erzählt?

E: Ja so, ja. Dann bekommt ein bisschen mehr interessant. (Elena, Z 886-892)

Dahingegen sollte eine Kursleitung nicht böse, gemein, rassistisch, zu streng (Narges), schlecht gelaunt (Peter), langweilig und streng (Elena) oder unmotiviert (Carlos) sein oder gar mit den Teilnehmer*innen streiten (Milosz).

Carlos meint in dieser Hinsicht, dass ein*e Kursleiter*in auch immer ein bisschen wie ein Schauspieler sein müsse, weil er/sie seine eigenen Probleme im Kurs nicht offenlegen, sondern überspielen solle:

Weil du du du du hast nicht die- vielleicht hast du heute eine schlechte Tag gehabt, weil du hast Probleme mit etwas und dann du bist nicht 100% und es gibt Leute, dass das bleibt ah bleibt hinten und du bist ein Schauspieler und dann du bist ein super Lehrer egal was das du Problem hast. Und dann es gibt Leute, das sie bringen das mit, ja. (Carlos, Z 1964-1967)

Ein*e gut*e Lehrer*in schaffe es also, seine*ihre privaten Probleme zu Hause zu lassen und nicht mit in den Kursraum zu bringen. Wie gut dies sich dann tatsächlich umsetzen lässt, hängt von der ‚schauspielerischen‘ Leistung des*r Kursleiters*in ab. In gleicher Weise wie Lehrende merken, wie motiviert die Lernenden sind, merken auch die Lernenden, wie hoch die Motivation des*r Lehrenden ist.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass eine gute Kursleitung nach Meinung der Befragten sich zum einen durch eine positive Grundeinstellung zum Beruf, Motivation und fachliche Kompetenz auszeichnet. Zum anderen sind es persönliche Eigenschaften, die Lehrende zu ‚guten‘ Kursleiter*innen machen. Dabei werden Freundlichkeit, Interesse, Empathie, Offenheit, die Fähigkeit, eine gute Atmosphäre zu schaffen und alle Lernenden gleichermaßen in den Unterricht miteinzubeziehen, hervorgehoben. Hingegen werden negative Verhaltensweisen strikt abgelehnt. Darunter fallen jegliche Art von Respektlosigkeit, Diskriminierung, Ungerechtigkeit und zu autoritäres Verhalten sowie eine negative Einstellung

zum Beruf, die sich beispielsweise durch Demotivation, schlechte Laune und Langeweile auszeichnet.

6.2 Die befragten Personen als Kursleiter*innen

Während der Interviews wurden alle Gesprächspartner*innen dazu angehalten, sich vorzustellen, dass sie selbst Kursleiter*innen seien, welche Eigenschaften sie hätten und wie sie sich zu ihren Teilnehmer*innen verhalten würden.

So meint Anna, dass sie selbst eine freundliche und liebevolle Kursleiterin wäre, weil sie diese zwei Eigenschaften am wichtigsten finde. Sie möchte auf keinen Fall respektlos sein.

Peter zieht Verbindungen zwischen seiner Tätigkeit als Kapitän in seiner alten Fußballmannschaft und der Vorstellung, selbst Kursleiter zu sein:

P: Das ist witzig weil, ich war bei meinem alten Verein Kapitän und das kann man schon ein bisschen ein Vergleich auch.

I: Ja ((lacht)) ok.

P: Und ich war oft so von- ich will von so, so, so, so, so macht man das. Ich hab das nicht so auf, wenn wir, wenn ich auf einmal wechseln muss um etwas anders zu machen. So ich werde glaub schon immer vorbereiten und das auch so machen, aber auch immer in die Vorbereitung Raum machen, dass sich etwas ändern kann oder dass manche Fragen haben, das ein bisschen länger dauern kann. Und so zu die Leute schon direkt, aber immer nett und es soll ein- es soll gemütlich sein im Kurs, also auch immer andere Sachen machen als nur Grammatik. Auch reden über was passiert ist oder was im News ist. So. (Peter, Z 719-728)

Er hatte als Kapitän genaue Vorstellungen davon, wie etwas geschehen sollte und war dann bei Veränderungen nicht flexibel. Als Kursleiter möchte er sich schon immer gut vorbereiten, aber in der Vorbereitung auch Raum für Änderungen lassen, beispielsweise für Fragen der Teilnehmer*innen. Zu den Lernenden wäre er schon direkt, aber immer nett. Im Kurs solle es gemütlich sein und er möchte auch andere Themen besprechen und nicht nur Grammatik machen. Wichtig sei ihm, auch über aktuelle Ereignisse im Kurs zu sprechen. Peter möchte auf keinen Fall sehr streng sein oder die Teilnehmer*innen siezen (Z 719-735).

Auch Milosz möchte als Kursleiter über Themen sprechen, die nicht im Kurslehrwerk vorkommen. Er will außerdem gut gelaunt sein und viel erklären. Während des Interviews betont er mehrmals, wie wichtig es ihm sei, dass man im Kurs auch über aktuelle und alltägliche Ereignisse und Situationen spreche und nimmt folglich auch seine eigene Kursleiterin als Vorbild:

Ich denke wie ((Name KL)) ein bisschen bisschen im im im im äh Buch oder so ein bisschen das schauen, aber viel erklären und dann ganz ganz anderes Sachen, kann man das auch sprechen und lernen, ja.

I: //mhm//

M: Nicht so, im Buch, das was im Buch steht, ja. (Milosz, Z 1612-1616)

Bereits im Zuge der Frage danach, was ihm an seiner Kursleiterin gut gefalle, hebt Milosz hervor, dass im Kurs über viele aktuelle Themen gesprochen werde:

M: Lehrerin super und.

I: //mhm// Was ist super, also, hast du ein Beispiel?

M: Ja, weiß es nicht. Ist das freundlich und ja. Und viele ich weiß es nicht was das- viele- wie heißt das- mmmh- viele Sachen zum Beispiel das sprechen mit uns. Wenn das passiert mit mit zum Beispiel mit voriges Woche war bei ihm oder so- das ist mit alles das gesprochen, ja. Mit Politik, mit das, das, das, das. Nix so nur Buch sprechen und dann lernen das das das. Das wirklich ganz ganz besonders, ja. Zum Beispiel der erste Kurs war eine Match Polen spielen gegen etwas ja- ich weiß es nicht. Dann eine Stunde sprechen wegen die- zum Beispiel äh Fußballspieler. Das hat uns gesagt, wie heißt diese äh Richter, das, das, das, was das bedeutet, das, das alles, alles. (Milosz, Z 1222-1231)

Milosz ist begeistert, dass Ereignisse, die ihn selbst interessieren, im Kurs behandelt und besprochen werden. Er lernt gleichzeitig Vokabular, welches ihm im Deutschen bisher noch fehlte. Themen, die von den Teilnehmer*innen kommen, werden also auch im Kurs besprochen und behandelt. Im Sinne Freires kann hierbei von *generativen Themen* gesprochen werden, also von Themen, die einen direkten Bezug zum Leben der Lernenden aufweisen und Lernende gleichzeitig zu Lehrenden bzw. Lehrende zu Lernenden werden lassen (vgl. Freire 1973, 15).

Elena könne sich nicht vorstellen, als Kursleiterin drei Stunden lang zu reden und zu erzählen und sie sei sich auch nicht sicher, ob sie gut erzählen und erklären könne. Trotzdem hat sie genaue Vorstellungen davon, wie sie sich als Kursleiterin (nicht) verhalten würde. So meint sie, dass sie die Lernenden immer korrigieren und ihnen viel Hausübung geben wolle. Sie möchte auch versuchen, Spaß zu machen, um damit den Kurs ein bisschen interessanter zu gestalten und möchte auf keinen Fall streng oder unfreundlich sein. Auch für sie sei es wichtig, dass die Lernenden in die Gestaltung des Kurses miteinbezogen werden. Als Kursleiterin möchte sie allen Teilnehmer*innen gleichermaßen die Möglichkeit geben, sich am Unterricht zu beteiligen und ihnen auch bei der Auswahl der im Unterricht behandelten Themen Mitspracherecht geben. Es gebe zwar eine spezifische Struktur nach der man sich zu richten habe, sowie ein Lehrbuch, das Themen vorgebe. Sie meint aber, dass trotzdem ein Thema nicht behandelt werden müsse, wenn dies den Teilnehmer*innen nicht gefalle und diese etwas Anderes lernen wollen. Auf der anderen Seite könne ein Thema auch länger behandelt werden, wenn dies als besonders interessant angesehen wird:

E: So, es gibt eine einzige Struktur, das muss, das müssen wir verwenden, ja ja, aber es ist gut, wenn zum Beispiel die Studenten sage das „Na, dieses Thema ist nicht so interessant. Können wir weitergehen?“

I: //mhm//

E: Oder, die Lehrerin sagt auch „Das ist eine interessant ah Thema, müssen wir ein bisschen mehr ah bleiben.“ Und so weiter. (Elena, Z 1183-1188)

Die Themen an sich sind also durch ein Lehrbuch vorgegeben. Trotzdem heißt das nicht, dass jedes Thema auch besprochen werden müsse. Dies hänge auch vom Interesse der Lernenden ab, die Elenas Meinung nach auch das Recht haben, mitzubestimmen, ob sie etwas lernen wollen oder nicht.

Carlos berichtet von seinen eigenen Erfahrungen als Lehrer. Er selbst spreche zu viel und das sei vielleicht nicht so gut, weil er dann den Lernenden viel Zeit wegnehme. Es sei ihm ein Anliegen, das selbst zu ändern. Er selbst versuche immer eine positive Atmosphäre zu schaffen. Er bringe dann etwas Persönliches und erzähle beispielsweise etwas, was ihm selbst passiert ist. Es gebe für ihn einen großen Unterschied zwischen dem Unterricht in der Erwachsenenbildung und in der Schule. Man mache einen Deutschkurs freiwillig, aber in der Schule müsse man lernen. Carlos klammert hierbei aus, dass der Besuch eines Deutschkurses in vielen Fällen nicht auf Freiwilligkeit beruht, sondern vorgeschrieben wird und mit aufenthaltsrechtlichen Aspekten korreliert. Als er Lehrer in einer Mittelschule war, war es sehr hart für ihn, weil die Kinder kein Interesse hatten. Sein Ziel war es, dass sie die Sprache nicht als eine Sache ansehen, sondern als Instrument, das sie wirklich zur Kommunikation benutzen können. Er versuche als Kursleiter stets spannende Aktivitäten zu machen und betonte die Wichtigkeit von Rollenspielen:

C: Ja, so. Ja, ich versuche äh eine gute Atmosphäre zu bringen und ähm es spannende Aktivität zu machen. Ich finde, der Rollplace wichtig.

I: Der was?

C: Rollplace. Äh wenn „Stell dir vor wir sind in ein Supermarkt und du bist äh Verkäuferin und ich bin der Kunden und ich“ eine Situation. (Carlos, Z 2132-2136)

Er denke immer an seine Erfahrungen mit schlechten Lehrer*innen und wisse dann, wie er den Unterricht nicht gestalten wolle. Seiner Meinung nach sollte man als Lehrer*in auch empathisch und flexibel sein und improvisieren können:

C: Weil plötzlich ähm deine Teilnehmer sind alle müde und wollten nie- und du heute du hast etwas wirklich Grammatik stark Grammatik und so und die Stimmung ist nicht gut.

I: ((lacht))

C: du musst etwas anderes bringen. Ein kleines Spiel, etwas- meine erste Lehr- äh diese super gute Lehrer in die ((Name KI)) war sehr, sehr gut mit das.

I: So empathisch sein [und merken was die Teilnehmer-

C: Genau diese Empathie] also „Okay, ich wollte heute mit mit- ich weiß es nicht äh Konjunktiv 2 beginnen, aber okay ihr seid müde und ich sehe, dass ihr müde seid.“ (Carlos Z 2164 - 2171)

Empathie ist auch für Narges wichtig und zwar in dem Sinne, dass sie ihre Lernenden stets fragen möchte, ob sie alles verstanden haben oder irgendwo Probleme haben. Als Kursleiterin will sie ein bisschen streng und freundlich, aber auf keinen Fall böse oder gemein sein. Sie möchte gut erklären und nicht in ihrer Muttersprache oder in einer anderen Sprache sprechen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Befragten größtenteils Bezug auf aktuelle bzw. frühere Kursleiter*innen nehmen und daraus resultierend, ihr eigenes Verhalten als imaginierte*r Kursleiter*in betrachten. Neben der Zuschreibung von positiven Eigenschaften (z.B. freundlich, liebevoll, respektvoll, nicht zu streng) und fachlicher Kompetenz, heben die Befragten hervor, dass sie selbst es als erstrebenswert empfinden, einen interessanten und abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten, in dem es Raum für persönliche Erzählungen aber auch für die Thematisierung aktueller Ereignisse außerhalb des Kursraumes gibt. Um im Unterricht für Abwechslung und interessante Themen zu sorgen, sollten Kursleiter*innen flexibel und empathisch sein sowie die Fähigkeit besitzen, improvisieren zu können.

6.3 Eigenschaften und Verhalten der Kursteilnehmer*innen

Bis auf Milosz äußerten alle Befragten ihre Vorstellungen über Eigenschaften und Verhalten von Kursteilnehmer*innen. Grundsätzlich wird erwünscht, dass Teilnehmer*innen im Kurs freundlich, nett oder gut gelaunt sind (Anna, Elena, Carlos und Narges). Anna und Narges heben hervor, dass sich die Teilnehmer*innen im Kurs respektvoll verhalten sollen, beispielsweise in dem Sinne, dass sie pünktlich kommen, der Kursleitung zuhören und nicht mit ihm*r streiten sollen:

Ahm ja, sie müssen immer pünktlich sein und immer zu die Lehrerin hören und was sie sagt sie muss das verstehen und nicht mit die Lehrerin streiten und wenn die Lehrerin Pause gibt sie muss pünktlich äh sie sagt „10 Minuten Pause“ und wir müssen pünktlich sein. Weil jeden Tag auch wir auf die anderen 10 Minuten warten muss. (Narges, Z 2299-2302)

Narges macht in ihrem eigenen Kurs die Erfahrung, dass die Kursteilnehmenden unpünktlich zum Kurs kommen. Sie selbst sei stets pünktlich und habe keine Lust immer auf die anderen zu warten. Auch Carlos leidet unter der Unpünktlichkeit der Teilnehmer*innen seines aktuellen Kurses. Da der Kurs freiwillig sei, kommen die Teilnehmer*innen unregelmäßig und zudem auch noch unpünktlich. Dies wirke sich sowohl auf die Atmosphäre als auch auf die Gruppendynamik aus und trage dazu bei, dass ihm der Kurs nicht wirklich gut gefalle:

Ahm diese Kurs ist ist gefällt mir nicht zu viel, weil es ist je- jeden jedes Mal ist andere Leute dort. Weil es ist wie freiwillig, weil es ist nicht, dass du musst kommen und so so manchmal äh es es kommen das ich habe nie kennengelernt. Oder oder jemand kommt einmal für ein ein

Klasse und dann die nächste kommt nicht und so es gibt nicht eine eine- keine keine Gruppedynamik. (Carlos, Z 1654-1658)

Ja, mein Kurs beginnt um 16 Uhr und es gibt niemand um 16 Uhr. Ahm ich komme normalerweise pünktlich, vielleicht mit fünf Minuten Verspätung und dann manchmal kommen die Leute nach halbe Stunde, 20 Minuten. Das ist keine gute Atmosphäre. (Carlos, Z 1894-1896)

Seiner Meinung nach mache man einen Kurs, weil man lernen wolle, weshalb er nicht verstehe, dass es Leute gebe, die unmotiviert und unkooperativ seien. Er findet es wichtig, dass man als Kursteilnehmer*in aktiv sei, Interesse bringe und offen sage, wenn man etwas nicht verstehe.

Auch Peter meint, dass Kursteilnehmer*innen motiviert sein sollen, weil sie sonst nichts lernen würden. Zusätzlich sollten sie aufgeweckt und konzentriert sein, da er selbst, wenn er müde sei, auch keine Lust habe, im Kurs mitzuarbeiten:

P: Aufgewacht, nicht so- ich bin manchmal noch sehr müde.

I: Ja.

P: Und dann hab ich keine Lust. Also immer aufgewacht und dass man immer Konzentration hat, auch was wir machen. Weil man bekommt eh Pause und wir wechseln eh immer ab, also- und man muss schon motiviert sein. Weil sonst lernt man nichts. (Peter, Z 536-540)

Für Elena ist es wichtig, dass es einfach möglich sei, mit den anderen Teilnehmer*innen während der Pause zu sprechen. Außerdem fände sie es gut, wenn alle Teilnehmer*innen dasselbe Niveau hätten, weil der Kurs dann nicht durch langsamere Lernende ‚gebremst‘ werden würde. Während des Kurses sollten sich Teilnehmer*innen eher zurückhalten und nicht einfach heraufrufen, wenn der*die Kursleiter*in etwas gefragt hat. Sie sollten darauf achten, auch andere Lernende antworten zu lassen.

Auch Carlos spricht davon, dass ein Kurs manchmal durch Teilnehmende ‚verlangsamt‘ und dadurch langweilig werde. Er führt dies hierbei nicht auf das Niveau oder die Lerngeschwindigkeit einzelner Lernender zurück, sondern meint, dass es Teilnehmer*innen gebe, die eher schüchtern seien und nie antworten würden, wenn die Kursleitung etwas frage. Für ihn sei die Gruppe deshalb sehr wichtig im Kurs, weil ein Kurs, in dem alle Teilnehmer*innen schüchtern seien oder ein Kurs, in dem alle viel sprechen, seiner Meinung nach nicht funktioniere.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Befragten von Kursteilnehmer*innen Pünktlichkeit erwarten sowie einen freundlichen, respektvollen Umgang untereinander. Auch Motivation, Interesse, Konzentration, Kooperation und Rücksicht auf die anderen Kursteilnehmer*innen werden von den Befragten als wünschenswerte Attribute angesehen.

6.4 Die befragten Personen als Kursteilnehmer*innen

Alle Gesprächspartner*innen beantworteten die Frage, wie sie sich selbst als Kursteilnehmer*in verhalten. Dabei bezogen sie sich entweder auf ihren eigenen aktuellen Kurs, auf frühere Kurse oder beantworteten diese Frage allgemein.

Selbstkritische Äußerungen kamen hierbei von Peter und Carlos. So meint Peter, dass er sich nicht immer gut in seinem Kurs verhalte, weil er manchmal müde sei und deshalb nicht immer ganz bei der Sache. Außerdem habe er zu Beginn des Kurses schon viel gewusst und sich fehl am Platz gefühlt.

Carlos bezeichnet sich selbst als faul, weil er keine Hausübung mache. Beim Sprachenlernen brauche er die Routine, weshalb er gegenüber einem Intensivkurs positiver gestimmt sei, als gegenüber seinem aktuellen Kurs, der nur einmal pro Woche stattfinde. Neben der selbstkritischen Anmerkung seiner Faulheit, bezeichnet er sich aber auch als guter Kursteilnehmer und ‚Jackpot‘ einer*s Lehrer*in*s*, weil er durch seine eigenen Erfahrungen in der Unterrichtspraxis immer sehe, welche Teilnehmer*innen etwas verstanden haben und welche nicht:

C: Ich ich, das klingt sehr schlecht, aber ich bin die die Jackpot von ein Lehrer. ((lacht))

I: ((lacht)) ok?

C: Ja, weil was ich gesagt habe, ich weiß ich versuche immer- ich als selber Lehrer ich sehe wer versteht, wer versteht nicht.

I: Ja

C: Oder wer- so ich normalerweise spreche mit diese Leute so „Hast du das verstanden?“ und dann kann ich in andere Worte erklären. (Carlos, Z 1829-1835)

Er frage sie dann auch und erkläre ihnen gegebenenfalls nochmals in anderen Worten, was neu gelernt wurde. In dieser Hinsicht glaubt er, dass manche Teilnehmer*innen den*die Kursleiter*in aufgrund seines*ihres ‚perfekten‘ Deutsch nicht so gut verstehen und deshalb sein ‚schlechtes‘ Deutsch für manche klarer verständlich sei. Mit Teilnehmer*innen, die auch romanische Sprachen sprechen, können dann auch Strukturen sprachvergleichend hergeleitet werden:

Weil- Weißt du manchmal der Leiter ist spricht so gut Deutsch, dass es ist zu viel so für manche manche Leute. Sie brauchen vielleicht meine schlechte Deutsch, mit meine schlechte Deutsch kann ich etwas klarer machen, weil ich weiß es nicht, vielleicht jemand aus Spanien oder aus Italien das diese lateine Sprache oder Französisch und dann die „Oh das passiert auch in Französisch“ so dann dann. (Carlos, Z 1837-1841)

Insgesamt sei er als Teilnehmer normalerweise pünktlich und guter Laune. Außerdem sei er nicht schüchtern, rede mit allen und sei kooperativ. Trotzdem arbeite er gerade beim Erwerb neuer grammatikalischer Strukturen lieber alleine, weil er sich nicht durch jemanden anderen

beeinflussen lassen wolle.

Elena meint, dass sie direkt nach der Arbeit in den Kurs komme und deshalb sehr müde sei. Dadurch, dass der*die Kursleiter*in aber ‚Spaß macht‘, sei es für sie leichter, Deutsch zu lernen:

Weil für mich ist es ein bisschen schwierig nach Arbeit, dass ich komm hier und Deutsch lernen ähm, weil normalerweise bin ich sehr müde. Aber Lehrerin macht Spaß und es ist einfach leichter für mich Deutsch ahm zu lernen, so es ist, es ist gut. (Elena, Z 767-769)

Im Kurs frage sie selber meistens nach, wenn sie etwas wissen wolle. Im Lesen sei sie besser als die anderen Teilnehmer*innen, weshalb sie sich dann auch nie melde, wenn es darum gehe, etwas vorzulesen. Beim Sprechen sei sie aktiv, sie schaue aber auch hier darauf, dass auch die anderen zu Wort kommen. Für Elena sei es interessanter, mit anderen Leuten gemeinsam einen Kurs zu machen, weil sie andere Dinge höre und so auch mehr von den anderen lerne. Deshalb zieht sie einen regulären Kurs mit mehreren Teilnehmer*innen dem Privatunterricht im Einzelsetting vor.

Anna verhält sich in ihrem Kurs so, wie sie es auch von den anderen Teilnehmer*innen erwartet: respektvoll und freundlich.

Milosz bezeichnet sich selbst als ein bisschen aktiv und meint, dass er viel spreche, wenn er etwas wisse:

M: Ja, ich denke ich bin aktiv, ja. Ich kann man viel sprechen, ja. Was kann ich das wissen, ja. Wenn ich das wissen etwas oder so kann man das viel sprechen und wie das macht das. Nicht nur ((Name KL)) und andere auch nur, Kollegen, ja. (Milosz, Z 1343-1345)

Narges sagt, dass sie pünktlich zum Kurs komme, jedoch nicht immer kommen könne, weil sie zuhause helfen müsse. Sie habe in ihrem aktuellen Kurs alles gelernt und wenn die Kursleiterin etwas erkläre, dann könne sie sich das auch gut merken und lerne auch.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Befragten sich als Kursteilnehmer*innen größtenteils selbst so verhalten, wie sie es von den Anderen auch erwarten. So werden Eigenschaften wie Freundlichkeit, Pünktlichkeit, Rücksicht, Respekt, Kooperation und Motivation hervorgehoben. Die Befragten reflektieren ihr eigenes Verhalten teilweise auch selbstkritisch, beispielsweise was die Anwesenheit, die Mitarbeit oder die Erledigung von Hausübungen betrifft.

6.5 Das Verhältnis zwischen Kursleiter*innen und Kursteilnehmer*innen

Im Rahmen der Interviews wurden die Befragten schließlich gebeten, die Beziehung zwischen dem*r Kursleiter*in und den Teilnehmer*innen in ihrem derzeitigen Kurs zu beschreiben. Als

Anstoß und Gesprächsimpuls dienten hierbei 20 Adjektivkärtchen, die von vier der sechs Befragten genutzt wurden. Es wurde schließlich nicht nur die Beziehung zwischen dem*r Kursleiter*in und den Teilnehmer*innen im aktuellen Kurs, sondern auch in früheren Kursen erfragt. Zu guter Letzt äußerten sich alle Interviewteilnehmer*innen noch allgemein zu diesem Thema. In Folge dessen werden zuerst die Vorstellungen der Proband*innen eines für sie idealen Verhältnisses zwischen Kursleiter*innen und Teilnehmer*innen angeführt und diskutiert sowie gegebenenfalls noch mit Ausführungen zum Verhältnis im aktuellen bzw. in früheren Deutschkursen ergänzt.

Es gilt festzuhalten, dass zwei der Befragten (Anna und Milosz) das beschriebene Verhältnis in ihrem aktuellen Kurs als Ideal ansehen. Beide beschreiben die Beziehung zwischen der Kursleitung und den Teilnehmer*innen mithilfe der Adjektivkärtchen als freundschaftlich, professionell, respektvoll, liebevoll und machtvoll, wobei Anna unter machtvoll versteht, dass die Kursleitung alles mit Liebe mache. Milosz bezeichnet die Beziehung außerdem noch als nahe, interessiert und auf Augenhöhe.

Von allen Befragten wird hervorgehoben, dass die Beziehung zwischen Kursleiter*innen und Teilnehmer*innen bzw. zwischen Lehrenden und Lernenden auf freundschaftlicher Ebene basieren bzw. die Distanz nicht zu groß sein solle. Zwei der Befragten (Elena, Narges) meinten hierzu, dass der*die Kursleiter*in gleichzeitig auch wie ein*e Freund*in sein solle. Elena betont hierbei die Wichtigkeit eines freundschaftlichen Verhältnisses, welches auch für die Motivation der Lernenden ausschlaggebend sei:

Ok. Ok, aber das ist wie ich hab schon erzählt. So, es ist wichtig, dass äh du hast diese Gefühl, dass mit Lehrer oder Lehrerin auch Freund sind- So äh hm äh ich hab ((unverständlich)). Hm, so zum Beispiel äh du bist sehr gefreut dass du zum Kurs gehen und nicht: „Schon wieder Deutsch lernen“ und wer geht daher und so weiter. So, es ist gut wenn du hast diese Gefühl, dass ich gehe da, es ist- zum Beispiel es ist meine Freundin, wir reden ein bisschen, auch Deutsch lernen und mach Spa- mach Spaß? Spaß machen! Und zwar so, das ist sehr ist sehr wichtig. (Elena, Z 1057-1063)

Das Gefühl, dass der*die Kursleiter*in auch gleichzeitig ein*e Freund*in sei, bewirke, dass man gerne in den Kurs gehe. Es sei daher fast so als ob man seine*n Freund*in treffe und gleichzeitig lerne und Spaß habe. Narges meint hierzu, dass der*die Kursleiter*in im Unterricht sehr wohl ein bisschen streng sein solle, um darauf zu achten, dass ein gutes Lernklima herrsche und nicht alle Teilnehmer*innen durcheinander reden. Außerhalb des Unterrichts solle man aber schon mit dem*r Kursleiter*in ein bisschen Spaß haben können:

Die Schüler muss immer pünktlich sein und wenn die Lehrerin etwas sagt, sie müssen hören. Sie muss gut merken kann, sie müssen gut merken kann und sie müssen auch Respekt haben

vor die Lehrerin und die andere Schülerin und die Lehrerin muss ein bisschen streng sein und äh mit die Schülerin so wie ein Freund sein. (Narges, Z 2469-2472)

Auch gegenseitiger Respekt trage laut Narges zu einem gelungenen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden bei.

Peter und Carlos haben ähnliche Sichtweisen, was Nähe und Distanz zwischen Kursleiter*innen und Teilnehmenden betrifft. So findet Peter, dass die Kursleitung über den Teilnehmer*innen stehen sollte, damit schon klar sei, wer den Kurs unterrichte. Trotzdem sollte die Kursleitung seiner Meinung nach nicht so dominant sein und ‚normal‘ mit den Teilnehmer*innen auch über Themen, die den Kurs nicht direkt betreffen, sprechen können. Die Beziehung zwischen Kursleiter*in und Kursteilnehmer*innen sollte daher schon mehr auf Augenhöhe sein:

Ahm, schon eine Rolle dass er schon über uns steht. Also, dass er schon dass es schon klar ist, dass er der der Lehr- er oder sie der Lehrer oder Lehrerin ist. Aber nicht so dominant finde ich, dass er oder sie soll schon so normal mit uns kommunizieren und auch über andere Sachen wie den Kurs reden können.

I: //mhm// Also schon mehr dann auch auf Augenhöhe.

P: Ja. (Peter, Z 525-530)

Peter findet es zudem wichtig, dass der*die Kursleiter*in per Du mit den Teilnehmer*innen sei. Er sei es aus Holland gewohnt, seine Lehrer*innen nicht zu siezen und finde es übertrieben, dass man in seinem Gymnasium hier in Wien aufstehen müsse, wenn ein*e Lehrer*in die Klasse betreue. Ein*e Kursleiter*in sollte seiner Meinung nach nicht zu autoritär sein. Man würde in diesem Fall zwar aus Angst vielleicht mehr lernen, aber hätte keine Motivation für den Kurs und kein gutes Gefühl. Für ihn sei es am wichtigsten, dass man sich im Kurs wohlfühle. Der/die Kursleiter*in sollte sich auch nach dem Befinden der Teilnehmer*innen erkundigen und diese in den Unterricht miteinbeziehen. Die Teilnehmer*innen haben Peters Meinung nach im Kurs eine große Rolle, weil sie Einfluss darauf haben, was sie lernen möchten. Der*die Kursleiter*in könne seinen*ihren Unterricht den Bedürfnissen der Teilnehmer*innen anpassen. Er glaubt, dass die Teilnehmer*innen auch mitbestimmen dürfen sollten, welche Themen im Kurs behandelt werden.

Carlos findet, dass Kursleiter*innen und Teilnehmer*innen auf fast gleicher Ebene sein sollten, wobei auch er der Meinung ist, dass die Kursleitung ein bisschen über den Kursteilnehmer*innen stehen sollte, weil er/sie wisse, wohin der Kurs gehe und den Kurs ja auch leite. Für ihn hat die Kursleitung die wichtigste Rolle, weil er/sie die Informationen vermittele. Zudem sollte die Kursleitung auch die Rolle des Motivators einnehmen und die Teilnehmer*innen motivieren. Diese Rolle gefalle ihm selbst sehr gut. Aber auch die Teilnehmer*innen haben seiner Meinung nach eine wichtige Rolle, weil wenn sie keine

Motivation und Energie bringen, sei der gesamte Lernprozess langweiliger und langsamer. Er meint, dass ein*e ‚schlechte*r‘ Kursleiter*in mit ‚guten‘ Teilnehmer*innen einen guten Unterricht machen könne, aber ein*e ‚schlechte*r‘ Kursleiter*in mit ‚schlechten‘ Teilnehmer*innen eine Katastrophe sei. Ein*e (sehr) ‚gute*r‘ Kursleiter*in bringe hingegen auch ‚schlechten‘ Teilnehmer*innen etwas bei und könne eine bessere Atmosphäre bringen, sodass auch eher uninteressierte Teilnehmer*innen etwas lernen. Seiner Meinung nach sei es besser, wenn man auch persönliche Dinge mit in den Kurs beziehe, weil eine rein professionelle Beziehung etwas kalt sei. Durch den Austausch persönlicher Erfahrungen bekomme man auch einen anderen Blickwinkel. Besonders für schüchterne Leute wäre es gut, dass sie sich öffnen und mitreden und dies falle leichter, wenn man die Person besser kenne und weniger Angst habe, Fehler zu machen. Wenn ein*e Kursleiter*in etwas Persönliches bringe, dann zeige er/sie, dass er/sie eine Person sei wie die Teilnehmer*innen auch:

C: Meiner Meinung nach, wenn du etwas persönlich bringst ist besser, weil ähm die an- die Leute, wenn es gibt nur diese diese ähm professionell Beziehung es ist ein bisschen- Ich komme aus Spanien so ich finde das ein bisschen kalt und-

I: Ja

C: ((unverständlich)) wenn du bist mit- wenn du willst- wenn du bist mit jemand das sie bring etwas persönlich dann du siehst es anders in andere- in andere Prisma. Und äh vielleicht besonders für schüchtern Leute das kann eine gute Faktor, dass sie sie offen und und reden, weil sie kennen diese Person ein bisschen besser und dann sie haben- sie sind- sie haben nicht so viel Angst zu reden und Fehler zu machen und so weiter. So für mich ich finde die die äh- wann die Leiter bringt etwas Persönliches dann ja siehst du dass er ist eine Person wie du und- (Carlos, Z 1987-2000)

Gleichzeitig sollte die Beziehung aber immer auch professionell bleiben. Man sollte daher als Kursleitung aufpassen, dass die Beziehung nicht zu einzelnen Teilnehmer*innen enger werde als zu anderen, sondern die Aufmerksamkeit auf alle gleichermaßen richten. Außerdem korreliert seiner Meinung nach die Intensivität eines Kurses mit der Stärke der Beziehung zwischen Kursteilnehmer*innen und Kursleiter*innen. Je zeitintensiver ein Kurs, desto stärker auch das Verhältnis und umgekehrt.

Auch Elena befindet es für wichtig, dass Kursleiter*innen auch persönliche Dinge aus ihrem eigenen Leben mit in den Kurs bringen, da der Kurs dadurch interessanter werde. Sie fügt dem hinzu, dass dies beidseitig geschehen solle und demzufolge auch die Teilnehmer*innen Dinge aus ihrem Leben erzählen sollen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Befragten sich die Beziehung zwischen Kursteilnehmer*innen und Kursleiter*innen als freundschaftlich, persönlich, eher auf Augenhöhe und respektvoll vorstellen. Von dem*r Kursleiter*in wird gleichzeitig aber auch

Professionalität erwartet, in dem Sinne, dass er*sie alle Teilnehmer*innen gleich behandelt, den Kurs auch leitet und mitunter auch ein bisschen streng ist.

6.6 (Freiresches) Lehren und Lernen

Im letzten Teil der Auswertung geht es darum, aus den Aussagen der Befragten herauszufiltern, welche Aspekte freireschen Lehrens und Lernens angesprochen werden. Dabei werden die Aussagen der Befragten den Bereichen *Methodik/Didaktik/Materialien*, *Themen* und *lernende Lehrer*innen/lehrende Lerner*innen* zugeordnet. Die Bereiche *Methodik/Didaktik/Materialien* und *Themen* beziehen sich hierbei auf den aktuellen Kurs oder auf frühere Kurse der Befragten. Die Frage danach, ob Lehrende innerhalb eines Lehr-Lernsettings immer auch Lernende seien und umgekehrt Lernende auch Lehrende wurde allgemein gestellt.

1. Methodik/Didaktik/Materialien

Anna meint, dass sie im Kurs alles lerne, was auf Niveau B1 vorkomme. Es gebe viel Grammatik, viele Erklärungen und viele Übungen. Es werden im Kurs Kapitel aus verschiedenen Deutschlehrwerken durchgenommen, welche sie interessant findet. Neben den Kapiteln und dem Sprechen darüber, wird Grammatik vermittelt. Das gesamte Material wird jeden Tag von der Kursleitung vorbereitet und den Teilnehmer*innen zur Verfügung gestellt. Die Kursleitung hat den Teilnehmer*innen bisher auch immer gesagt, aus welchen Büchern sie kopiert hat und ihnen teilweise auch das Buch gezeigt. Insgesamt findet Anna es wichtig, welche Materialien eine Kursleitung von wo aussuche, wie sie den Kurs bilde und ob sie auch Tests mache. Ein*e Kursleiter*in sollte dabei von der Situation in der Gruppe oder dem Niveau ausgehen und den Kurs dann darauf aufbauend planen. In Bezug auf die Materialien sei es ihr nicht so wichtig, dass sie wisse, woher diese kommen, aber, dass diese gut ausgewählt wurden:

A: So, immer. Bis jetzt hat auch immer gesagt von welche Bücher oder von wo hat die Materialien ausgesucht für uns oder hat schon auch gezeigt, welche Buch war das. Und wir zum Beispiel diese Woche wir arbeiten nur von einem Buch. Aber bis jetzt für uns hat von mehrere Bücher rausgenommen oder so. Aber immer immer sagt uns wann und ja

I: //mhm// Also ist wichtig für dich, dass du weißt, von wo sind die Materialien auch?

A: Ah, zum Beispiel jetzt ich weiß, weiß ich. Aber wann nicht, das ist auch nicht so unbedingt man muss, man muss. Ist besser wann ist gut ausgebildet oder ausgesucht. (Anna, Z 181-190)

In dieser Hinsicht findet sie es besser, dass die Kursleitung aussuche, welche Materialien im Kurs verwendet werden sollen, weil sie und die anderen Teilnehmer*innen ihrer Meinung nach nicht wüssten, wie ein Deutschbuch aussehe und wie man einen Kurs aufbaue.

Peter meint, dass die Kursleitung in seinem aktuellen Kurs zwischen Grammatikvermittlung und anderen Aktivitäten abwechsle. Es gebe immer ca. eine Stunde Grammatikunterricht,

ansonsten rede man auch hin und wieder über persönliche oder aktuelle Themen. Für Peter sei der Unterricht manchmal langweilig, weil er noch jung sei und deshalb mehr „Action“ brauche. Fürs Lernen an sich sei der Kurs gut, aber er wolle mehr Spiele spielen oder gemeinsam rausgehen und draußen etwas unternehmen, wie beispielsweise bei einer Exkursion. Ein*e Kursleiter*in sollte Peters Meinung nach nicht einfach mit dem Stoff weitergehen, ohne abzusichern, dass alle das gerade Gelernte verstanden haben.

Milosz findet es super, wie seine Kursleiterin den Kurs gestaltet. Es werde nicht nur mit dem Buch gearbeitet, sondern auch andere Dinge besprochen und er findet es gut, dass die Hausübung freiwillig ist. Für ihn sei es wichtig, im Kurs viel Gelegenheit haben, zu sprechen, auch aus dem Grund, weil er bei der Arbeit auch einige polnische Kollegen habe und deshalb außerhalb des Kurses nicht so viel zum Deutschsprechen komme:

M: Keine Ahnung. Ich hab gesagt, das ist- das ist super ja, wenn das ist so. Zum Beispiel ist gut wenn kann man das viel sprechen, ja. Viel sprechen etwas ja. Weil ich hab zum Beispiel äh eine Partner oder eine Arbeitskollege. Ist Österreicher oder so oder gut Deutsch sprechen, ja. Hab ich das schnell gelernt, ja.

I: Ja.

M: Aber sonst, wenn ich das immer in polnische Arbeiten mit Leute, das ist schwierig für mich. (Milosz, Z 1314-1320)

In Carlos' Kurs gebe es kein Buch, dem man folge, was für ihn an sich kein Problem sei. Allerdings würde er gerne wissen, was als nächstes komme. Allgemein missfällt es ihm, wenn der*die Kursleiter*in Fragen stelle, ohne eine*n Teilnehmer*in direkt anzusprechen:

C: Ja, aber- genau du musst- du weißt- zum Beispiel ich glaube es ist keine gute Idee ah diese offene äh offene Fragen machen. Ähm du fragst etwas und dann du sagst kein konkrete Namen. Ich glaube das funktioniert nicht. Weil was passiert? Die schüchtern Leute werden nie nie antworten.

I: Ja.

C: Und die die äh das immer sprechen, werden sprechen. Und dann wenn du wenn du das nicht wechsel es ist immer gleich, die gleichen Leute sprechen. Sodann ich glaube du musst ein bisschen kontrollierte Atmosphäre haben und dann du sagst ok: „Laura! Was denkst du?“ [...] (Carlos, Z 2023-2030)

Seiner Meinung nach werden in diesem Fall die schüchternen Leute nie antworten und immer nur die anderen sprechen. Um dies zu vermeiden sollte eine Kursleitung die Teilnehmer*innen direkt mit dem Namen ansprechen.

2. Themen

Bezüglich der im Kurs behandelten Themen betonen zwei der Befragten (Peter und Milosz), dass sie es wichtig finden, im Deutschkurs auch über aktuelle Themen zu sprechen, wie beispielsweise politische Ereignisse. So meint Peter, dass die Themen in seinem aktuellen Kurs

auch von den Teilnehmer*innen kommen können, wenn diese beispielsweise den Wunsch äußern, etwas, was ihnen in ihrem alltäglichen Leben in Österreich aufgefallen ist, zu besprechen:

P: Aber so dürfen wir dann immer so sagen: „Ja können wir da mal über re- über reden, weil ich hab das gesehen hier in Österreich“ oder: „Wir waren, ich war da und können wir da mal über reden, weil ich will da mehr über wissen.“ (Peter, Z 575-577)

Manche Themen sollten aber Grundbestandteil eines Deutschkurses sein. Peter denkt hierbei an Themenbereiche aus Politik, Kultur und Geschichte. Seiner Meinung nach sollten Teilnehmer*innen als ‚Ausländer‘ auch wissen, was in Österreich vor sich geht:

P: Aber sollen auch bestimmte Themen vorkommen, weil viele sind Ausländer.

I: //mhm//

P: Ja, ich bin auch Ausländer und die sollen schon wissen wie es wies in Österreich spielt.
(Peter, Z 563-570)

Im Sinne der problemformulierenden Bildungsarbeit nach Freire, im Zuge derer die Aufdeckung von unterdrückerischen Aspekten aus der Lebensrealität der Lernenden mit dem Ziel einer Veränderung derselben erfolgt (vgl. Freire 1973, 65), sollten Kursteilnehmer*innen auch das Recht haben, im Kurs erfahren zu dürfen „wies in Österreich spielt.“ (Peter, Z 570)

Milosz meint, dass die Kursleitung in seinem aktuellen Kurs mit den Teilnehmer*innen über viele verschiedene Themen spreche, wie z.B. Politik, persönliche oder aktuelle Erlebnisse. Ihm gefällt der Kurs sehr gut, weil man nicht nur aus dem Buch Dinge mache, sondern auch viel über verschiedene Themen spreche, die sich teilweise spontan aus den Äußerungen der Teilnehmer*innen ergeben:

M: Das ist, das ist super, ja. Das ist wirklich nicht so, nicht so Buch und dann- viele, ja.

I: Dann auch viel über-

M: Ja, ja.

I: Themen sprechen, ok.

M: Ganz genau.

I: Auch spontan, wenn irgendjemand was sagt?

M: Ganz genau. Ganz genau, ist so. (Milosz, Z 1233-1239)

Sowohl Peter als auch Milosz befinden es daher für wichtig, dass im Kurs Themen besprochen und behandelt werden, die explizit die Teilnehmer*innen und deren Lebenssituationen betreffen.

Diesbezüglich spricht auch Elena die Tatsache an, dass sie in ihrem derzeitigen Kurs nicht nur Hochdeutsch, sondern auch den Unterschied zwischen Hochdeutsch und österreichischem

Deutsch lerne. Außerdem werde auch die Jugendsprache und wie man eine Nachricht sende, thematisiert.

In Bezug auf die Mitsprache bei der Themenwahl hatte Anna bisher in all ihren Kursen noch nie das Gefühl, ein Thema nicht machen zu wollen und sich mehr Mitbestimmung zu wünschen.

3. Lernende Lehrer*innen/lehrende Lerner*innen

Der Aussage Freires, dass Lehrer*innen in einem dialogischen Lehr-Lernprozess immer auch Schüler*innen und Schüler*innen immer auch Lehrer*innen sind, stimmten alle Befragten zu. Sie äußerten jedoch unterschiedliche Sichtweisen und Interpretationen, die nun folglich angeführt werden.

Drei der Befragten betonen, dass gegenseitiges Lehren und Lernen vor allem im didaktischen Bereich erfolge. So meint Anna, dass alle Lehrer*innen selbst einmal Schüler*innen waren und daher auch Dinge aus ihrer eigenen Schulzeit übernehmen können, in dem Sinne, wie sie Lehren und Lernen bei ehemaligen Lehrer*innen erlebt haben. Sie stellt aber infrage, ob derselbe Prozess auch in einem Deutschkurs möglich wäre, weil die Situation dort ihrer Meinung nach eine völlig andere sei. Sie spricht hierbei den Aspekt der Freiwilligkeit an und meint, dass man in einem Deutschkurs aus Eigeninteresse lerne. Dennoch könne es ihrer Meinung nach vielleicht auch passieren, dass ein*e Kursleiter*in von den Teilnehmer*innen lerne.

Elena meint, dass eine Kursleitung beispielsweise dann von den Teilnehmer*innen lerne, wenn in einem Kurs Fragen gestellt werden und sie diese im nächsten Kurs schneller beantworten kann. Außerdem falle der Kursleitung das Zeitmanagement nach und nach leichter. Ein*e Kursleiter*in lernt daher aus Erfahrung. Dieser Meinung schließt sich Carlos an, wenn er meint, dass man als Kursleiter*in aus den eigenen Fehlern lerne:

Und als Leiter du lernst wenn zum Beispiel du machst etwas das funktioniert nicht. Dann du lernst das ok, du weißt es besser für nächstes Mal. (Carlos, Z 2073-2074)

Narges meint, dass Kursleiter*innen von den Teilnehmer*innen lernen können, wie ein*e Lehrer*in in deren Herkunftsländern sei. Gleichzeitig könne die Kursleitung den Teilnehmer*innen beibringen, wie Schüler*innen in Österreich seien, damit sich diese auch verändern könnten. Sowohl Kursleiter*innen als auch Teilnehmer*innen könnten folglich verstehen, wie Lehren und Lernen sowohl in den Herkunftsländern der Teilnehmer*innen als auch der Kursleiter*innen funktioniere.

Für Peter, Carlos und Milosz erfolgt gegenseitiges Lehren und Lernen vor allem auf persönlicher Ebene. Zentrales Element ist hierbei der Dialog zwischen Lehrenden und

Lernenden. So geht es zum einen darum, in einem interkulturellen Sinne voneinander zu lernen, beispielsweise wenn Lernende von Traditionen, Kulturen und Sprachen ihrer Herkunftsländer erzählen. Erworbenes Wissen in diesem Bereich vermag auch, dass eine Verbindung zu den Teilnehmer*innen aufgebaut werden kann. Aber auch in Gesprächen über alltägliche Dinge, welche die Teilnehmer*innen und/oder die Kursleiter*innen betreffen, lerne man voneinander: „Es ist immer das Sprechen, sicher, immer das Sprechen immer lernen, ja, etwas, ja.“ (Milosz, Z 1533-1534)

Sowohl als Kursleiter*in als auch als Teilnehmer*in befinde man sich in einem stetigen, gegenseitigen Lernprozess:

C: In beide Richtungen lernst du.

I: //mhm// Ja.

C: Als Leiter und als Teilnehmer.

I: Ja, ja.

C: Immer, immer. (Carlos, Z 2088-2092)

Peter meint zudem, dass Teilnehmer*innen innerhalb eines Kurses auch Kursleiter*innen sein können, beispielsweise wenn sie den*die Kursleiter*in bitten, etwas nochmals zu erklären oder mitbestimmen, was sie machen wollen. In dieser Hinsicht nehmen Teilnehmer*innen auch Einfluss auf den Unterricht:

Und ich glaub auch, dass die Kursteilnehmer auch Kursleiter können sein wenn- wenn sie sagen von ja „Ich versteh das nicht, können Sie das nochmal- erklären.“ Und so sind sie auch ein bisschen Kursleiter, weil sie geben dann an was sie machen wollen. Und das ist schon ein bisschen Kursleiter find ich. Dass man schon Einfluss hat aber auf das was man unterrichtet bekommt. (Peter, Z 707-711)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Befragten die Wichtigkeit einer Thematisierung aktueller Ereignisse und persönlicher Erlebnisse im Kurs betonen und sie es auch mehrheitlich für gut befinden, wenn nicht nur mit dem Kurslehrwerk gearbeitet wird. Wechselseitige Lehr-Lernprozesse werden von den Befragten befürwortet, aber unterschiedlich gedeutet und interpretiert. Interessant ist, dass drei der Befragten den Dialog als Grundlage für einen beidseitigen Lehr-Lernprozess als bedeutsam erachten und sie deshalb ganz im Sinne Freires argumentieren, der die dialogische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden in den Mittelpunkt seines pädagogischen Konzepts stellt.

7 Conclusio und Ausblick

Im Zuge der Conclusio wird versucht, die zentrale Fragestellung dieser Arbeit zu beantworten. Dabei werden die Ergebnisse der Datenanalyse nun zusammengefasst und mit den theoretischen Ausführungen in Zusammenhang gebracht. Zu Beginn soll nochmals die Forschungsfrage angeführt werden:

- *Wie sehen Lernende das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden und inwiefern lassen sich Übereinstimmungen mit dem pädagogischen Konzept Paulo Freires feststellen?*

Im Rahmen der vorliegenden empirischen Untersuchung konnte herausgefunden werden, dass Lernende sich die Beziehung zwischen Kursteilnehmer*innen und Kursleiter*innen als freundschaftlich, nahe und trotzdem immer auch professionell vorstellen. Alle Befragten haben ein Verhältnis dieser Art schon in früheren Kursen erlebt bzw. erleben dies im zum Zeitpunkt der Befragung aktuellen Kurs. Eine Beziehung auf freundschaftlicher Grundlage mit dem*r Kursleiter*in unterscheidet sich aber von gewöhnlichen Freundschaftsbeziehungen dadurch, dass schon klar zu erkennen ist, wer den Kurs unterrichtet und leitet. Dies resultiert aus dem Faktum, dass eine Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden grundsätzlich durch eine Hierarchie geprägt ist, nämlich in der Hinsicht, dass Lehrende diejenigen sind, die sich durch ihr theoretisches Vorwissen und ihre Autorität von den Lernenden unterscheiden (vgl. Mayo 2006, 70f). Von den Befragten wird dieser Aspekt auch ins Spiel gebracht, wenn diese beispielsweise feststellen, dass die Kursleitung über den Kursteilnehmer*innen stehe, damit „schon klar ist, dass er [...] oder sie der Lehrer oder Lehrerin ist“ (Peter, Z 525-526) und Kursleiter*innen den Kurs *leiten* und daher auch wissen sollten, wohin der Kurs führe (vgl. Carlos, Z 2047-2061).

Im Sinne Freires empfinden die Befragten die Autorität des*r Kursleiters*in deshalb als wichtig, da der Kurs ihrer Meinung nach ein Ziel oder eine vorbestimmte Leitlinie braucht und die Kursleitung für ein gutes Lernklima sorgen sollte. Die Kursleitung sollte in ihrer Funktion als *Leiter*in* die Lernenden korrigieren und wird von den Befragten als „Expert*in“ seines*ihres Fachgebietes angesehen. Autoritäres Handeln ist beispielsweise dann gefordert, wenn der/die Kursleiter*in kontrolliert, dass nicht alle Lernenden gleichzeitig sprechen und er*sie einzelne Kursteilnehmer*innen bittet, sich zurückzuhalten. Die Steuerung der Redebeiträge wird von den Befragten als wichtig erachtet, weil ansonsten immerzu dieselben, aktiven und extrovertierteren Kursteilnehmer*innen zu Wort kommen und andere auf der Strecke bleiben. In dieser Hinsicht verwundert es nicht, wenn eine Befragte betont, dass ein*e

Kursleiter*in auch „ein bisschen streng“ (Narges, Z 2292) sein müsse. Zu strenges und autoritäres Verhalten wird aber von allen Befragten abgelehnt. Da autoritäres Handeln auch aus der Angst vor den Grenzen des eigenen Wissens und folglich einer Bloßstellung des*r Lehrenden entspringen kann, rückt Selbstsicherheit als unverzichtbare Eigenschaft in den Mittelpunkt (vgl. Sternfeld 2009, 15). Einer der Befragten äußert diesbezüglich im Rahmen des Interviews, dass ein*e gute*r Kursleiter*in seines Erachtens „sicher von sich selbst sein“ (Peter, Z 517) sollte. Selbstsicherheit steht also in direktem Zusammenhang mit der Fähigkeit, auch Unwissenheit zugeben und aushalten zu können.

Der gemeinsame Bezug auf das ‚Dritte‘ des pädagogischen Dreiecks ist ein weiterer Grund, weshalb sich das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden von einer gewöhnlichen Freundschaftsbeziehung unterscheidet. Demnach richtet sich das Verhältnis immer auch auf einen Lerngegenstand, auf eine Sache oder die Welt außerhalb. In Bezug auf Freire wird durch kritische Reflexion der Wirklichkeit und der Welt schließlich wechselseitiges Lehren und Lernen möglich gemacht (vgl. Freire 1973, 60).

Damit sich ein Verhältnis überhaupt zu einem freundschaftlichen entwickeln kann, ist es wichtig, dass innerhalb eines Kurses auch Raum bleibt für persönliche Erzählungen, sowohl von Seiten der Lehrenden als auch der Lernenden. Dieser Aspekt wird im Laufe der Interviews von mehreren Befragten betont. Persönliche Erzählungen und Anekdoten machen eine Kursleitung ‚menschlich‘, steigern die Motivation der Kursteilnehmer*innen und eröffnen neue Sichtweisen und Perspektiven. In dieser Hinsicht ist aber wichtig, dass der/die Kursleiter*in auch Interesse am Leben der Kursteilnehmer*innen hat. Deshalb ist es im Sinne Freires unerlässlich, sich eingehend mit dem Leben der Teilnehmer*innen auseinanderzusetzen, da der Lernstoff zugleich deren Lebenssituation mitsamt ihrer Erfahrungen und persönlichen Sichtweisen bildet (vgl. Freire 1973, 15). Die Befragten betonen teilweise, dass sie es als wesentlich empfinden, im Kurs auch über Themen zu sprechen, die nicht explizit Teil des im Kurs verwendeten Lehrwerkes/Unterrichtsmaterials sind. Die Themen können und sollen hierbei auch direkt von den Lernenden kommen und schließen neben persönlichen Interessen auch aktuelle Ereignisse, welche die Lernenden mitunter auch direkt betreffen, mit ein. So verwundert es nicht, wenn Lernende anmerken, dass es für sie wichtig ist, im Unterricht viel sprechen zu können. Der*die Kursleiter*in muss ihnen den dafür nötigen Raum auch zustehen, Sprechansätze geben und sich selbst mitunter zurücknehmen. Hierbei spielt Empathie eine nicht unbedeutende Rolle, da ein*e Kursleiter*in die Wichtigkeit bestimmter Themen für die Lernenden erkennen muss, weil er*sie sich auch in deren Lebenssituationen hineinversetzen

und folglich auch nachvollziehen soll, weshalb ein Thema als wichtiger erachtet wird als ein anderes. Empathie sollte also im Rahmen eines Lehr-Lern-Settings in unterschiedlichen Formen zum Ausdruck gebracht werden. Zum einen geht es darum, sich gegenüber den verbalen Äußerungen der Lernenden empathisch zu zeigen und ein ‚offenes Ohr‘ für Themen zu haben, die von den Lernenden als bedeutsam angesehen werden. Zum anderen zeigt sich Empathie dann, wenn der*die Kursleiter*in Aspekte nonverbaler Kommunikation zu deuten vermag und beispielsweise merkt, wenn eine Gruppe eine Pause braucht oder eine Aktivität sich für den derzeitigen Gemütszustand der Lernenden als passender herausstellt, als eine andere. Neben Empathie ist folglich auch die Fähigkeit zur Improvisation gefordert, in dem Sinne, dass ein*e Kursleiter*in von ihrem im Vorhinein geplanten Vorhaben auch abweichen kann, wenn sich dies als notwendig herausstellt. Die *Unmöglichkeit* pädagogischen Handelns liegt eben darin, nicht vorhersehen zu können, wie eine vorgeplante Unterrichtsstunde ablaufen wird, da sich pädagogisches Handeln an Menschen richtet und deren Reaktionen im Vorhinein niemals gänzlich erfassbar sind (vgl. Sternfeld 2009, 11ff).

Da bei Freire der Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden als Lehr-Lernvorgänge konstituierendes Prinzip im Mittelpunkt steht, rückt die Wichtigkeit des verbalen Austausches im Sinne einer kritischen Reflexion der die Lernenden und Lehrenden umgebenden Wirklichkeit den Vordergrund. Wie einer der Befragten feststellt, sollte Sprache niemals nur als Sache angesehen werden, sondern als Instrument, welches für Kommunikation genutzt werden kann. In Folge dessen wird es umso bedeutender, dass Lerninhalte einen persönlichen Bezug zum Leben der Lernenden aufweisen und Situationen des alltäglichen Lebens beispielsweise durch Rollenspiele auch direkt ausprobiert werden können. Die Wirklichkeit, mitsamt ihrer bestehenden Machtverhältnisse soll eben nicht nur kritisch reflektiert, sondern auch Möglichkeiten einer Veränderung aufgezeigt und im besten Fall auch umgesetzt werden. In dieser Hinsicht gilt es zunächst einmal offenzulegen, in welche gesellschaftlichen Machtverhältnisse Lehrende sowie Lernende verstrickt sind und inwiefern, Lehrende zu Unterdrückern und Lernende zu Unterdrückten gemacht werden. Wie Mayo (2006) in Bezug auf Freire hervorhebt ist es in diesem Fall essentiell, dass Lehrende sich stets bewusst machen, auf welcher Seite sie stehen, wenn sie unterrichten: Auf der Seite der Unterdrücker oder der Unterdrückten? (vgl. Mayo 2006, 20) Im Sinne Freires mit einem Fuß innerhalb und mit einem außerhalb des Systems zu stehen (vgl. ebd., 75) ist für eine kritische Reflexion der eigenen Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse und die Wahrnehmung seiner Selbst sowohl als Unterdrücker*in als auch als Unterdrückte*r deshalb elementar. In Zeiten wie

diesen, wo Inhalte von DaZ-Kursen politisch fundierten Diskursen, Gesetzgebungen und Forderungen unterliegen, ist es umso wichtiger, dass Lehrende sich klar positionieren und im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit in einen – im Sinne Freires – kritischen Dialog mit ihren Lernenden treten.

Die vorliegende Arbeit stellt einen Ausgangspunkt für weiterführende Forschungen zur gleichen Thematik dar. So könnte die gesamte empirische Untersuchung noch weiter ausgebaut werden, indem noch weitere Kursteilnehmer*innen unterschiedlicher DaZ-Kurse befragt werden. Zusätzlich könnten auch die Sichtweisen und Meinungen von Lehrenden erfasst und in einen Zusammenhang mit den Äußerungen der Lernenden gebracht werden.

8 Literaturverzeichnis

Bernhard, Armin (et. al.) (Hrsg.) (2015): Kritische Pädagogik - Eingriffe und Perspektiven. Heft 2. Pädagogik als konkrete Kritik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Boal, Augusto (2013): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Hrsg.: Baumann, Till. Berlin: Suhrkamp.

Burwitz-Melzer, Eva/Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari et al. (Hrsg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr., S. 256-269.

Daase, Andrea/ Hinrichs, Beatrix/ Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri et. al. (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh., S. 103–122.

Dirim, Inci (2015): Hochschuldidaktische Interventionen. DaZ-Lehrende und Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: Transcript., S. 299-316.

Döll, Marion/Hägi, Sara/Dirim, Inci (2014): Kompetenzen für eine kritische Bildungsarbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache – Impulse für Curricula für die Ausbildung von DAZ-Lehrenden. In: maiz (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Linz: maiz., S.162 – 178.

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire, Paulo (1983): Erziehung als Praxis der Freiheit: Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire, Paulo (2007): Bildung und Hoffnung. Münster (et. al.): Waxmann.

Freire, Paulo (2008): Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Münster (et. al.): Waxmann.

Freud, Sigmund (1999): Die endliche und die unendliche Analyse. In: ders.: Gesammelte Werke: chronologisch geordnet: 16: Werke aus den Jahren 1932-1939. Frankfurt a. Main: Fischer., S. 59-99.

Fritz, Birgit (2011): InExActArt: ein Handbuch zur Praxis des Theaters der Unterdrückten. Stuttgart: Ibidem-Verlag.

Funke, Kira (2010): Paulo Freire. Werk, Wirkung, Aktualität. Münster (et. al.): Waxmann.

Giesecke, Hermann (1997): Die pädagogische Beziehung: pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim, München: Juventa.

Giesecke, Hermann (2015): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 12. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS.

Herrmann, Ulrich (2015): Reformpädagogik. Impulse und Wirksamkeit im 20. Jahrhundert – neue Herausforderungen im 21. Jahrhundert. In: Zeitschrift Pädagogische Hochschule Vorarlberg. F&E Edition 22., S. 7-20.

hooks, bell (1994): Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. New York (et. al.): Routledge.

Hug, Theo/ Poscheschnik, Gerald (2010): Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Konstanz u.a.: UVK, Wien.

Jacob, Susanne (2008): Bildung als Bewusstwerdung. Die Pädagogik Paulo Freires. Oldenburg: Paulo Freire Verlag.

Klafki, Wolfgang (et. al.) (1970): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden. Band 1. Frankfurt a. Main: Fischer.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeigemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.

Koller, Hans-Christoph (2008): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.) (2013): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik : Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim (u.a.): Beltz Juventa.

Kron, Friedrich W./Jürgens, Eiko (2013): Grundwissen Pädagogik: mit 12 Tabellen. München (u. a.): Reinhardt.

Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kuhlmann, Carola (2013): Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien. Wiesbaden: Springer VS.

Lamnek, Sigfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim u. Basel: Beltz.

Langer, Antje (2010): Transkribieren. Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser et. al. (Hrsg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Juventa., 515–526.

maiz (Hrsg.) (2014): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Linz: maiz.

Mayo, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer veränderten Praxis. Hamburg: Argument Verlag.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

McLaren, Peter/de Lissovoy, Noah (2003) : Paulo Freire. In: Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Klassiker der Pädagogik. 2. Von John Dewey bis Paulo Freire. München: Beck., S. 217-226.

Mecheril, Paul et. al. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Nr. 43., S. 49-54.

Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz.

Mempel, Caterina/ Mehlhorn, Grit (2014): Datenaufbereitung. Transkription und Annotation. In: Settinieri et. al. (Hg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 147–166.

Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel.

Nohl, Herman (1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. Main: Vittorio Klostermann GmbH.

Özayli, Günay/Ortner, Rosemarie (2015): Wie über sich selbst nachdenken? Machtkritische Reflexionsperspektiven für Pädagog_innen im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: Transcript., S. 205-220.

Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari et al. (Hrsg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr., S. 155-172.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri et. al. (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh., S. 33-45.

Sprung, Annette (2011): Zwischen Diskriminierung und Anerkennung : Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster (u.a.): Waxmann.

Sprung, Annette (2016): Erwachsenenbildung. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz., S. 372-385.

Stauffer, Martin (2007): Pädagogik zwischen Idealisierung und Ignoranz: eine Kritik der Theorie, Praxis und Rezeption Paul Freires. Bern: Lang.

Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien: Turia + Kant.

Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Klassiker der Pädagogik. 2. Von John Dewey bis Paulo Freire. München: Beck.

Thesing, Theodor (2014): Leitideen und Konzepte bedeutender Pädagogen. Ein Arbeitsbuch für den Pädagogikunterricht. Freiburg i. Breisgau: Lambertus.

Thoma, Nadj/Knappik, Magdalena (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: Transcript.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1, Art. 22.

8.1 Onlinequellen

Friesenbichler, Bianca (2007): Paulo Freire. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at., Nr. 1, online unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=408> (zuletzt aufgerufen am 21.04.2018)

Hintersteiner, Margit (2012): Paulo Freire respektieren und kritisch reflektieren. online unter: <http://www.pfz.at/article1264.htm> (zuletzt aufgerufen am 24.08.2017)

9 Anhang

9.1 Interviewtranskripte

1 9.1.1 Interview mit Anna am 23.10.2017, Dauer: 22:02 Minuten

2 I: Gut ähm, Anna. Die erste Frage von mir ist: Du besuchst jetzt gerade einen Deutschkurs
3 ähm, erzähl einfach mal ein bisschen so von deinem Kurs, also. Wie gefällt dir der Kurs?

4 A: Ja, finde ist ganz, ganz toll. Ist super und alles ist gut erklärt und, ja wir machen alles was
5 ist für die B1. So viel Grammatik, viel Erklärungen, viel Praktikum, ja.

6 I: //mhm//

7 A: Sonst alles.

8 I: //mhm// Also der Kurs gefällt dir gut.

9 A: Ja.

10 I: Ahm. Was ist, was ist gut daran, also was gefällt dir gut am Kurs?

11 A: Ahm. Zum Anfang ist wie das alles erklärt ist und das ist ganz wichtig, wie ich finde. Und
12 wir nehmen solche Kapiteln, Kapiteln von Deutschbücher raus. Was ist ganz interessant sind
13 und wir sprechen noch darüber und so neben diese Kapitel nehmen auch die Grammatik aus.
14 Wie ääh mit Perfekt, mit Plusquamperfekt mit wie das hast du gehört.

15 I: //mhm//

16 A: und ja so wir gehen weiter, langsam. (lacht)

17 I: //mhm// Ok, also. Du hast gesagt es wird sehr gut erklärt.

18 A: Ja.

19 I: Also ahm ja, wenn du jetzt ein bisschen darüber geredet hast ähm also sehr gut erklärt das
20 macht die Kursleitung in dem Fall erklärt in deinen Augen sehr gut. Wie gefällt dir die
21 Kursleitung in deinem Kurs?

22 A: Super. (lacht)

23 I: Ok sehr gut. (lacht) Ahm, ja warum? Was was ist toll an deiner Kursleitung? Was gefällt dir
24 so gut daran?

25 A: Ahm, sie ist ganz ganz gebildet, so wie hat unsere äh ahm Lehrerin das ausgesucht.

26 I: //mhm//

27 A: Äh ja und ja.

28 I: //mhm// Ok. Gibts irgendetwas was dir nicht so gut gefällt am Kurs?

29 A: Bis jetzt nicht.

30 I: Bis jetzt nicht.

31 A: Nicht (lacht)

32 I: Ok (lacht), sehr zufrieden, gut. Ahm, ja jetzt haben wir allgemein darüber also über diesen
 33 Kurs gesprochen, aber jetzt ganz allgemein gesagt, also nicht auf diesen Kurs, sondern- Wie
 34 stellst du dir eine gute äh Kursleitung vor? Also es muss- es ist jetzt nicht nur dieser Kurs-

35 A: //mhm//

36 I: Sondern ganz allgemein.

37 A: Gener- general meinst du?

38 I: Ganz generell, ja. Was ist eine gute Kursleitung für dich?

39 A: Wo- ok wann zum Beispiel wir haben auch- können wir auch Bücher haben, oder nur ein
 40 Buch von wo können wir arbeiten. Aber das ist besser wie das Lehrerin oder Lehrer sieht, ok
 41 und wie das die Material aussucht. Das ist ganz wichtig, von wo und was sucht aus. Und wie
 42 kann die Kurs äh gebildet, so zum Beispiel äh mit Material mit ahm ah mit ahm Grammatik.
 43 Ahm mit Teste zu machen zum Beispiel, Lesetest, Hörtest ah Schreiben auch. Und ja.

44 I: //mhm// Also so in Bezug auf die Materialien-

45 A: Ja

46 I: -Und so.

47 A: Das ist auch wichtig.

48 I: //mhm// Ok

49 A: Nicht so schlimme oder so, weil ich nehme das weil ist vielleicht ist die bess- besser ist
 50 oder äh die Teilnehmerinnen kann das gehen

51 I: //mhm////mhm//

52 A: Aber, ja. Generell zum Anschauen wie die Situation in die Gruppe ist, oder die Niveau und
 53 von dort anfangen und so weiter weiter so äh bilden dann.

54 I: //mhm// Also auch, darauf schauen Lwie die Kursteilnehmer sind.

55 A: Ja, das ist auch wichtig.↓

56 I: Ok. //mhm//

57 A: Das finde ich auch wichtig.

58 I: Ja. //mhm// Ahm, ja welche Eigenschaften sollte denn eine- eine gute Kursleitung haben?
 59 Welche Eigenschaften sollte sie mitbringen in den Kurs?

60 A: Hm, Positivität. Zum Beispiel. Das ist die- die einzige da was denke ich und immer ja
 61 immer die äh beste bringen.

62 I: //mhm// Also, positiv ähm ahm von einfach gut drauf sein?

63 A: Ja

64 I: Und, ja.

65 A: Ja. Mit guter Laune und nicht „Ja ja immer“

66 I: ((lacht))

67 A: „Ja schon wieder wir sind da" ((lacht))

68 I: ((lacht)) Ahm, jetzt haben wir von äh guter Kursleitung gesprochen. Was fällt dir ein jetzt
69 so als Negativbeispiel, eine schlechte Kursleitung. Also was sollte eine Kursleitung auf
70 keinen Fall machen und wie sollte eine Kursleitung nicht sein in deinen Augen?

71 A: Äh ok. Ehrlich sein bis jetzt habe ich diese Auf- hab ich das nicht äh ähm äh nicht gehabt.

72 I: //mhm//

73 A: Äh wie kann ich das sagen?

74 I: Nicht erfahren?

75 A: Nicht, nicht.

76 I: //mhm//

77 A: Will ich auch nicht ((lacht))

78 I: Ja ja klar, ja, ja, ja ((lacht)) //mhm//

79 A: Und, ja. Ahm, was sollte nicht haben?

80 I: //mhm//

81 A: Hm, wann du hast du immer immer Positivität bekommen und so ist ein bisschen schwer
82 zum sagen ((lacht))

83 I: Ja, ja ja. Also du hast sehr gute Erfahrungen gemacht.

84 A: Ja

85 I: Mit Kursleitern und Kursleiterinnen.

86 A: Ja.

87 I: Ahm, ahm ja also keine Ahnung, einfach: Was sollte er nicht machen zum Beispiel? Wenn
88 du jetzt daran denkst.

89 A: Äh.

90 I: Wie soll ein Kurs nicht sein?

91 A: Ähm, wart amal ich mein-

92 I: //mhm//

93 A: Ich muss ein bisschen nach- nachdenken

94 I: Ja. Klar.

95 A: Ahm, was nicht machen ist, nicht schlecht zum sprechen, sondern immer immer ordentlich
96 und äh schön sprechen zum jeder zu verstanden kann

97 I: //mhm//

98 A: Ah, schön erklären, das muss- das ist immer wichtig

99 I: //mhm//

100 A: Und wann diese Sachen fehlen

101 I: Ja

102 A: Das ist nicht gut.

103 I: Das ist dann nicht gut. Ok, ja.

104 A: Ja und das unbedingt muss jeder Kurs so haben. Und wann nicht, dann ist ganz ganz

105 schlecht ((lacht))

106 I: //mhm///mhm///mhm// Verstehe. Hm, ja in einem Kurs sind eben- ist ein Kursleiter oder

107 eine Kursleiterin aber natürlich auch die Teilnehmer

108 A: Auch.

109 I: Und Teilnehmerinnen.

110 A: Ja. Auch.

111 I: Ahm, wie sollen denn deiner Meinung nach wie sollen sich- wie sollten sich Teilnehmer

112 und Teilnehmerinnen im Kurs verhalten? Was ist da wichtig für dich?

113 A: Wie meinst du verhalten?

114 I: Verhalten, wie sollten sie im Kurs sein.

115 A: Benehmen Loder?

116 I: JaJ Einfach- ja wie

117 A: //mhm//

118 I: Welche idealen Teilnehmer sind für dich in einem Kurs?

119 A: Ja ahm, wo alle ah Respekt haben wir einander zusammen, oder zusammen.

120 I: //mhm//

121 A: Ja. Wann das ist, das ist ok. Wann das fehlt dann find- findest du nicht die- oder nicht die

122 beste Kurs was du vielleicht machst ((lacht))

123 I: Ja, ja das ist dann auch für-

124 A: Ja Respekt zwischen ah uns oder äh Respekt auch für die Leiterin oder Leiterinnen auch.

125 I: Ok, dass die Teilnehmer Lrespektvoll sind

126 A: Ja, ja oderJ und wie Teilnehmerinnen auch zwischen Teilnehmerinnen

127 I: //mhm//

128 A: Teilnehmer und Teilnehmerinnen

129 I: //mhm//

130 A: auch

131 I: Ok. Und auch zum Leiter und zur Leiterin.

132 A: Ja.

133 I: Und die ^LLeiter und die Leiterin

134 A: Auch.┘

135 I: Auch.

136 A: Ja.

137 I: Ok. ((lacht)) Genau, ja. Also ein idealer Kursteilnehmer ist respektvoll in dem Fall auch.

138 A: Ja.

139 I: //mhm//

140 A: Genau

141 I: Ahm.

142 A: Freundlich

143 I: Freundlich

144 A: Ja.

145 I: Ok. Wie verhältst du dich selber in deinem Kurs? Dann auch so?

146 A: Ja.

147 I: Ja. Und ähm, ja welche Rolle haben denn eigentlich so Teilnehmerinnen im Kurs? Also,

148 was machen Teilnehmerinnen im Kurs, oder was sollen sie machen in deinen Augen?

149 A: Wir, äh äh, jeder machen wir alles

150 I: //mhm//

151 A: So ist wann wir äh zum Beispiel Praktikum machen oder Übungen machen

152 I: Ja.

153 A: Äh in dem Grammatik oder so oder. Oder auch einfach im Lesen oder im Schreiben. Wir

154 alle äh wir haben unsere Rolle. Jeder macht oder ein Satz oder so einen äh äh Bedingung zum

155 Lesen. Oder so. Ja, jeder nimmt da äh seine Rolle aus.

156 I: //mhm// Ok, was man machen soll. Aber ahm, das Material kommt vom- vom Kursleiter

157 oder?

158 A: Ja.

159 I: Die Zettel und alles.

160 A. Ja, ja, ja, ja. Für jeden äh

161 I: //mhm//

162 A: Jedes äh für jeden Tag wann wir Kurs haben alles vorbereitet, alles bringt uns

163 I: //mhm//

164 A: Ja.

165 I: //mhm//

166 A: Ja wir arbeiten mit diese Materialien.

167 I: //mhm// Wie wichtig ist dir, dass du auch mitbestimmen kannst, welche Materialien im
168 Kurs verwendet werden, vorkommen?

169 A: Ah, das ah Blätter ah Leiterin Leiterin ausgesucht

170 I: //mhm//

171 A: Wie äh wie ist das- wir sind nicht da hier gekommen, so wann sie sind nicht
172 österreichische sind

173 I: //mhm//

174 A: Dann ist besser wenn jemand das für dich die beste aussucht

175 I: Ja. //mhm//

176 A: Und wir wissen nicht wie sind die Deutschbücher oder wie schauen die Deutschbücher
177 eigentlich aus, was kann auf ein Deutschkurs ähm weitergegeben kann

178 I: Ja

179 A: Und ja das ist ganz wichtig.

180 I: //mhm//

181 A: So, immer. Bis jetzt hat auch immer gesagt von welche Bücher oder von wo hat die
182 Materialien ausgesucht für uns oder hat schon auch gezeigt, welche Buch war das. Und wir
183 zum Beispiel diese Woche wir arbeiten nur von einem Buch. Aber bis jetzt für uns hat von
184 mehrere Bücher rausgenommen oder so. Aber immer immer sagt uns wann und ja

185 I: //mhm// Also ist wichtig für dich, dass du weißt, von wo sind die Materialien auch?

186 A: Ah, zum Beispiel jetzt ich weiß, weiß ich.

187 I: //mhm//

188 A: Aber wann nicht, das ist auch nicht so unbedingt man muss

189 I: //mhm//

190 A: man muss. Ist besser wann ist gut ausgebildet oder ausgesucht.

191 I: Ja

192 A: Ist egal ob von zehn Büchern sind oder-

193 I: //mhm//

194 A: Besser ist die gute sind oder die beste sind.

195 I: //mhm// Und da hattest du bisher jetzt gute Erfahrungen?

196 A: Ja.

197 I: Ja. //mhm// Also du warst nie in einem Kurs, dass du gesagt hast: „Aah ich möchte lieber
198 andere Themen machen, aber-,,

199 A: Nein

200 I: „-Ich kann nicht mitbestimmen.“ [so das hat gepasst]

201 A: Nein. [Wir haben auch schon gesprochen, weil wir schon die Themen aussuchen und das
202 ist ganz ok.

203 I: Ok.

204 A: Nicht die normale, wann sowieso wann wir diese Kurs Ende sein oder so

205 I: //mhm//

206 A: nicht.

207 I: //mhm// Ok

208 A: Oder beendet oder so.

209 I: Ja. Ok. Du hast schon ein bisschen über deinen jetzigen Kurs gesprochen.

210 A: //mhm//

211 I: Und ähm so über deine Kursleiterin und sehr positiv und das ist super. Ähm kannst du ein
212 bisschen so die Beziehung oder das Verhältnis zwischen der Kursleitung und den
213 Teilnehmern beschreiben? Also ich hab auch ein paar Adjektive mitgebracht und du kannst
214 gerne auch schauen, welches Adjektiv passt ähm-

215 A: Ok

216 I: Du kannst aber gerne auch andere Adjektive sagen. Du kannst ahm damit machen was du
217 möchtest, ja.

218 A: //mhm//

219 I: Du kannst auch sagen es passt überhaupt kein Adjektiv, das ist einfach nur eine Auswahl,
220 das sind 20 insgesamt-

221 A: Ok

222 I: Immer Gegensätze auch. Und du kannst dir mal raussuchen was, auch selber gerne noch
223 was dazusagen-

224 A: Ok

225 I: Wie du möchtest, ja.

226 A: Leg ich die auch zurück.

227 I: Ok ((lacht)), so schnell durchsiebt

228 A: Ja.

229 I: Ok.

230 A: Diese finde ich ganz-

231 I: //mhm//

232 A: -okay

233 I: //mhm// Magst du sie mal vorlesen damit wir sie [auch in der Aufnahme?

234 A: Ja interessiert] und freundschaftlich
235 I: //mhm//
236 A: Professionell, liebevoll
237 I: //mhm//
238 A: respektvoll
239 I: //mhm//
240 A: Ah nein! Liebvoll und respektvoll nein, weil das ist etwas fehlt, oder?
241 I: Hm, nein. Liebevoll ist sehr ahm
242 A: nett
243 I: Nett mit den Teilnehmern
244 A: Respektvoll auch ahm?
245 I: Ist Respekt haben
246 A: Ah ja, okay. Und machtvoll.
247 I: Mhm, ok. Ahm gut. Machtvoll ist. Magst du erklären, warum du machtvoll auch gewählt
248 hast?
249 A: Weil alles mit uns mit Liebe macht
250 I: //mhm//
251 A: und, ja.
252 I: Ach so, du hast machtvoll so verstanden.
253 A: Ja.
254 I: Es heißt eigentlich dass- also die Lehrperson ist oben
255 A: Ja.
256 I: Und die Teilnehmer sind unten.
257 A: Ah.
258 I: Also die Lehrperson hat Macht
259 A: Ah ok.
260 I: Und die Teilnehmer nicht
261 A: Hab ich falsch verstanden ((lacht))
262 I: Ok. Also ein sehr ahm liebevolles, freundschaftliches Verhältnis.
263 A: //mhm//
264 I: Ok. Und ahm, du bist sehr zufrieden damit mit diesem Verhältnis?

265 A: Ja.

266 I: Ok. Gut ahm jetzt ganz allgemein wieder gesagt wie- oder vielleicht ist das für dich jetzt
 267 schon ein Idealbild- aber wie sollte so eine Beziehung aussehen zwischen Teilnehmer*innen
 268 und Kursleiter*innen? Was ist da aah für dich wichtig?

269 A: Aaahm.

270 I: Man kann auch vom Negativen ausgehen und sich überlegen: Wie sollte das gar nicht sein?
 271 Und dann ähm fallen einem, also dann ist es oft leichter zu wissen, was die positiven Sachen
 272 sind.

273 A: Ja. Aber negativ kann ich nicht sagen, so ich

274 I: //mhm//

275 A: ich hab das nicht gelebt

276 I: //mhm//

277 A: Oder, wie kann vielleicht in andere Kurse sein

278 I: //mhm// //mhm//

279 A: Hab ich überhaupt nicht so viele gemacht.

280 I: //mhm//

281 A: So uuuund

282 I: Also in anderen Kursen war es für dich auch ähnlich wie dieses Verhältnis jetzt?

283 A: Ja, ja.

284 I: Ok. //mhm//

285 A: Ja.

286 I: Gut. Du sagt ahm, so die Beziehung zwischen Kursleiter und Teilnehmer*innen ist so in
 287 diese Richtung in dem Fall

288 A: Ja.

289 I: Also gefällt dir so wies jetzt ist.

290 A: Ja.

291 I: //mhm// Hast du noch etwas das du denkst das fehlt noch ein bisschen, das möchtest du
 292 noch hinzunehmen? Oder?

293 A: Nein.

294 I: Nein?

295 A: Nein.

296 I: Nein. Ist alles. Ok. Ahm, gut dann hab ich noch einen kurzen- Genau, es gibt einen
 297 Pädagogen einen brasilianischen und der heißt Paulo Freire und der sagt eben, dass
 298 Lehrer*innen immer auch Schüler*innen sind und Schüler*innen immer auch Lehrer*innen.

299 A: //mhm//

300 I: Ahm, was denkst du darüber? Also was denkst du ist damit gemeint, dass die Lehrer*innen
 301 immer auch Schüler*innen sind und die Schüler*innen immer auch Lehrer*innen, oder die
 302 Teilnehmer*innen immer auch Lehrer*innen.

303 A: Oh ((lacht))

304 I: ((lacht))

305 A: Ja einmal war auch so, weil von Schülerinnen

306 I: //mhm//

307 A: kommt die Lehrerin oder die auch nach ein paar ahm nach ein paar Jahren nachher oder so.
 308 Aber zum Beispiel auch von Lehrerinnen zum Schülerinnen

309 I: //mhm//

310 A: Hm, vielleicht nimmt die Sachen wie hat in Schulzeit das gesehen oder von ein äh oder
 311 von ein ahm äh äh Exlehrerin

312 I: //mhm//

313 A: von die Schule

314 I: //mhm//

315 A: kann auch sein. Oder ja.

316 I: Mhm. Aber jetzt ganz einfach nur in einem Kurs also eigentlich in einem Raum-

317 A: Ja.

318 I: -ähm wo die Kursleitung ist und die Teilnehmerinnen ahm, dass die Kursleitung auch
 319 wieder zur Teilnehmerin oder zur Schülerin wird, die wieder lernt [und die Schülerinnen
 320 werden-

321 A: Aber das ist ganz anders. ((lacht))

322 I: Ist ganz anders? Deiner Meinung nach?

323 A: Aber, aber ja, wir sind nicht in der Schule

324 I: //mhm//

325 A: So ist nicht so wann du es machst weil das ist unbedingt oder Muss

326 I: //mhm//

327 A: Das ist das machst du weil ahm das ist für dich wichtig ist

328 I: //mhm//

329 A: So ist nicht so wie in die Schule so „Ich muss das machen“ So ist so und so

330 I: Ja

331 A: So ich finde das. Ja. Ist meine Meinung. ((lacht))

332 I: Ja. Weil es ist kein Muss. Ja Schüler und Lehrer ist vielleicht hier auch die falsche
333 Bezeichnung, ja. Es ist einfach weil-

334 A: Ja weil in die Schule kann das vielleicht-

335 I: //mhm////mhm//

336 A: Aber da in dieser Situation ist ganz anders.

337 I: Es ist eine andere Situation.

338 A: Ja.

339 I: Ok.

340 A: Wir sind adult. Ja und ja

341 I: Genau. Ja, aber dass in einem Kurs, dass die Teilnehmer lernen ja sehr oft von der
342 Kursleitung etwas

343 A: Ja.

344 I: Aber denkst du [dass vielleicht die Kursleitung auch von den Teilnehmern was lernt?

345 A: Ja, kann auch sein.

346 I: Ja. Zum Beispiel, an was denkst du so zum Beispiel?

347 A: Ja, kann vielleicht das auch passieren.

348 I: Kann auch passieren.

349 A: Ja. Aber sag ich nicht oft oder vielleicht

350 I: //mhm//

351 A: vielleicht kann das auch passieren.

352 I: Ja.

353 A: Nicht schlecht aber ja ((lacht))

354 I: Dass es dann so gegenseitig ist, ok. Ok, jetzt noch eine Frage ahm: Stell dir vor du bist
355 Kursleiterin-

356 A: ((lacht))

357 I: ((lacht)) Welche Eigenschaften hast und ähm wie verhältst du dich ähm zu deinen
358 Teilnehmern also wie bist du zu deinen Teilnehmerinnen im Kurs?

359 A: Mit Adjektiven zu umschreiben oder?

360 I: Du kannst gerne Adjektive nehmen, du kannst also du kannst das sagen wie du möchtest, ja.

361 A: ((lacht))

362 I: Also einfach nur vorstellen du bist jetzt selber Kursleiterin

363 A: Ja

364 I: Und welche Eigenschaften genau würdest du gerne mitbringen. Also du kannst gerne
365 Adjektive nehmen.

366 A: Freundlich.

367 I: //mhm//

368 A: Liebvoll

369 I: //mhm//

370 A: Und, ja.

371 I: //mhm//

372 A: Die wichtigsten.

373 I: Ok. Und so. Wie verhältst du dich zu deinen Kursteilnehmer*innen? Wie bist du zu deinen
374 Kursteilnehmer*innen, eben freundlich und liebevoll dann.

375 A: //mhm//

376 I: //mhm// Und wie möchtest du dich auf keinen Fall verhalten? Wie möchtest du gar nicht
377 sein? Also jetzt wieder das Negativbeispiel.

378 A: Respektlos

379 I: Respektlos, ok.

380 A: ((lacht))

381 I: Also Respekt ist natürlich sehr wichtig.

382 A: Ja, auch wichtig.

383 I: //mhm//

384 A: //mhm//

385 I: Jaaa, gut. Dann sind wir eigentlich schon am Ende mit dem Interview.

386 A: Super.

387 I: Gibt es noch etwas aaahm, hab ich noch etwas vergessen, was du gerne noch sagen
388 würdest, oder gibt es etwas, was dir noch am Herzen liegt, das du gerne noch fragen möchtest,
389 oder sagen möchtest?

390 A: Nein, so eigentlich, ich weiß nicht, ob du etwas noch brauchst, was du hast nicht ääh

391 I: //mhm////mhm//

392 A: vorbereitet hast oder so, oder hast du vergessen zu fragen-

393 I: ((lacht)) Danke für die, für die, ich schau noch mal kurz, wir gehen nochmal- ich hab die
394 gefragt äähm, was du gut findest an deinem jetzigen Kurs, was du nicht so gut findest, aber du
395 hast mir-

396 A: Ja

397 I: Du hast eigentlich rein positive Sachen genannt. Aaam genau, so was andere Deutschkurse
398 betrifft, das könnte man vielleicht noch fragen. Du hast davor einen anderen Deutschkurs
399 gemacht, ähm, was fandest du daran gut oder was dir da nicht so gefallen? Oder-

400 A: Da hab ich nur eine vorher gemacht. Aaahm, ja, das war ganz anders, so aber nicht
401 schlecht. So eigentlich auch super und gut war. Nur das Lehrerin was hab ich gehabt aah war
402 nicht ein äh Österreicher. War auch ein äh Un- äh ungarische äh Lehrer. Aber ja. War
403 eigentlich-

404 I: Hat dir auch gut-?

405 A: Ja.

406 I: -gut gefallen in dem Fall.

407 A: Ja.

408 I: Ok. Dann haben wir über gute/schlechte Kursleitung geredet. Wir haben darüber geredet,
409 welche Eigenschaften ein Kursleiter mitnehmen soll, was er machen soll, was er nicht machen
410 soll. Ahm, dann über die Kursteilnehmer*innen haben wir geredet, haben wir alles gesagt.
411 Dann über deinen Kurs haben wir gesprochen, ahm über die Beziehung zwischen Kursleiter
412 und Teilnehmer haben wir auch gesprochen. Genau, und dann haben wir noch über dass
413 Lehrer und Schülerinnen, dass Lehrer von den Schülern lernen und umgekehrt und ähm wenn
414 du dir dich selber vorstellst als Kursleiterin. Also wir sind alles gut durchgegangen.

415 A: Super.

416 I: Und ja, vielen vielen Dank für dein-

417 A: Gerne.

418 I: Deine Teilnahmebereitschaft und für das Interview und es war sehr interessant und es hat
419 mich sehr gefreut-

420 A: Super

421 I: -mit dir zu sprechen

422 A: Hoffentlich wird das gut auch gehen das Schreiben.

423 I: ((lacht))

424

425 **9.1.2 Interview mit Peter am 23.10.2017, Dauer: 21:50 Minuten**

426 I: Gut, Peter, du besuchst ja gerade einen Deutschkurs. Magst du mir einfach mal ein bisschen
427 davon erzählen? Also ganz allgemein: wie gefällt dir der Kurs so [und-

428 P: Im] Anfang war es schon leicht für mir, weil ich schon Deutsch gesprochen hab und so und
429 ich bin hier auch unter die Leute, weil ich bin ja in einem deutsch- äh in österreich- Mannsch-
430 österreichische Mannschaft und da hab ich schon gemerkt, dass ich im Anfang sehr viel
431 gelernt hab- Da am Anfang war es schon leicht, weil wir viel wieder- wiederholt haben vom
432 letzten Kurs, aber jetzt merk ich schon mit die Fälle und so dass es immer schwieriger wird
433 und- und wir jetzt schon etwas lernen.

434 I: //mhm// Ok.

435 P: Und sonst ist gefällt der Deutschkurs schon.

436 I: Gefällt er?

437 P: Ja.

438 I: Also du hast jetzt so über den Inhalt gesprochen-

439 P: //mhm//

440 I: -was ihr lernt ähm genau: Was gefällt dir denn sonst noch am Deutschkurs also-

441 P: Ja wie wie wir Unterricht haben, weil das Grammatik und etwas anderes wechselt sich

442 ganz viel ab- Ähm, da machen wir immer so ein Stunde oder vielleicht kürzer oder länger

443 aber so zirka Grammatik und dann reden wir auch danach manchmal über Sachen über was

444 man am Tag macht oder was grad passiert im Land. Und auch mit die Wahlen und so da

445 haben wir auch darüber geredet, dass die Unterschied immer im ((unverständlich)), schon gut

446 ja.

447 I: //mhm// Also auch dass aktuelle Themen-

448 P: //mhm//

449 I: //mhm// –behandelt werden. Ahm genau, wie ist die Atmosphäre so im Kurs, also-?

450 P: Im Anfang war es ein bisschen ruhig, weil keiner jemand gekannt hat und so. Das ist

451 immer im Anfang. Aber jetzt jeder traut sich etwas zu sagen und wenn man etwas weiß oder

452 so sagt man's einfach und schon gut.

453 I: //mhm// Ok, ahm, gibt es etwas, was dir nicht so gut gefällt? Oder-

454 P: Ja äh, ich bin noch jung und manchmal ist schon langweilig.

455 I: //mhm//

456 P: Mehr, ich brauch mehr Aktion und so aber ich glaub fürs Lernen es ist-

457 I: Ist es gut.

458 P: Ja

459 I: Ok.

460 P: Aber ich will mehr Sachen machen und so.

461 I: //mhm//

462 P: Und nicht so viel ((unverständlich))

463 I: Hast du da ein Beispiel, also, was würdest du gerne machen?

464 P: Ja letztes Mal haben wir ein Spiel gespielt wo man auch reden muss und mit, ja viel mehr

465 Spiele spielen oder mal rausgehen und dann etwas machen oder vielleicht solche Sachen.

466 I: //mhm// Also auch Exkursionen [oder irgendwas

467 P: //mhm//

468 I: //mhm// Gut ahm und die Kursleiterin?

469 P: Ja, das das klappt alles, ja. Sie gibt gut- guten Unterricht. Und wie ich hab, wie ich gesagt
 470 hab, sie wechselt auch ab Sachen was wir machen und so. Und sie ist auch immer, sie schaut
 471 auch immer, dass jeder es versteht und wenn wir ein Wort nicht verstehen, dann erklärt sie es
 472 uns.

473 I: //mhm// Ok, sehr gut. Ahm du hast jetzt ein bisschen auch über deine Kursleitung jetzt hier
 474 gesprochen, aber jetzt ganz ganz allgemein gesagt [ja

475 P: //mhm//]

476 I: Wie stellst du dir eine gute Kursleitung vor?

477 P: Ahm, zuerst muss sie, oder, muss er nett sein. Immer höflich und sorgen, dass jeder es gut
 478 hat im Kurs und sich wohlfühlt. Weil wenn jemand sich nicht traut irgend irgendwas zu sagen
 479 oder so etwas, dann hat es keinen Sinn. Das ist das ist das wichtigste. Und dann ähm muss
 480 man auch immer schauen, dass man viel Abwechslung hat und nicht immer dasselbe macht,
 481 weil dann verlieren Leute die Konzentration auf das-, ja auf was man macht.

482 I: Ja

483 P: Und das ist sehr wichtig glaub ich für KursleiterInnen

484 I: //mhm// Ok, jetzt hast du so von positiven Sachen gesprochen, also wie sollte ein Kursleiter
 485 dann nicht sein, also was ist das Negative?

486 P: Ahm, äh wie sagt man das nicht so positiv, ein Kursleiter soll nicht negativ gelaunt [sein

487 I: Ja]

488 P: Oder so.

489 I: Ja

490 P: Er soll immer mit Freude etwas überbringen, weil sonst lernen wir als Kursteilnehmer auch
 491 gar nichts.

492 I: //mhm//

493 P: Das ist sehr wichtig.

494 I: //mhm//

495 P: Und auch, äh, ja, dass er einfach weitergeht ohne dass wir es verstehen. Also er muss
 496 schon- er soll nicht so ohne Fragen weiter gehen mit Sachen-

497 I: //mhm//

498 P: Er muss schon immer wissen, dass dass wir- dass alle Kursteilnehmer es verstehen, was
 499 wir, was wir machen.

500 I: //mhm//

501 P: Nicht einfach weiter gehen.

502 I: //mhm//

503 P: Nicht so.

504 I: Ja. Wie kann er das wissen?

505 P: Fragen.

506 I: Fragen. Ok.

507 P: Fragen und vielleicht auch so prüfen bei manchen wo man glaubt, dass sie es nicht
508 verstehen.

509 I: //mhm//

510 P: Einfach fragen ja: „Kannst du das einmal für mich machen?“

511 I: Ja.

512 P: Ein, eine, wie sagt man das? Eine Aufgabe machen.

513 I: //mhm// Ok also nachfragen

514 P: //mhm//

515 I: Ja, du hast eh schon ein paar Sachen gesagt, also welche Eigenschaften sollte ein Kursteil-
516 äh nein nicht Kursteilnehmer, sondern Kursleiter äh [mitbringen?

517 P: Sicher von sich selbst sein]

518 I: //mhm//

519 P: Ahm, immer andere helfen möchten.

520 I: //mhm//

521 P: Ja, das ist sehr wichtig und sonst noch so was er gibt und was er uns lernen will.

522 I: //mhm//

523 P: Ja, das ist am wichtigsten.

524 I: Und welche Rolle hat er oder sie im Kurs? Welche Rolle sollte er haben?

525 P: Ahm, schon eine Rolle dass er schon über uns steht. Also, dass er schon dass es schon klar
526 ist, dass er der der Lehr- er oder sie der Lehrer oder Lehrerin ist. Aber nicht so dominant finde
527 ich, dass er oder sie soll schon so normal mit uns kommunizieren und auch über andere
528 Sachen wie den Kurs reden können.

529 I: //mhm// Also schon mehr dann auch auf Augenhöhe.

530 P: Ja

531 I: Ok. Jetzt hast du, danke, sehr viel gesagt so über Kursleiter, ahm, kommen wir dann zu
532 Kursteilnehmer und Teilnehmerinnen, ahm, wie sollten sich KursteilnehmerInnen im Kurs
533 verhalten, deiner Meinung nach, also wie sollten sie sein?

534 P: Ahm

535 I: Im Kurs

536 P: Aufgewacht, nicht so- ich bin manchmal noch sehr müde.

537 I: Ja

538 P: Und dann hab ich keine Lust. Also immer aufgewacht und dass man immer Konzentration
539 hat, auch was wir machen. Weil man bekommt eh Pause und wir wechseln eh immer ab, also-
540 und man muss schon motiviert sein. Weil sonst lernt man nichts.

541 I: //mhm// Ahm, also so genau, ein idealer Kursteilnehmer ist in dem Fall das, was du gerade
542 [gesagt hast

543 P: Ja und sehr] motiviert.

544 I: Sehr motiviert, ok. Ahm, wie verhältst du dich selber in deinem Kurs?

545 P: Hm, nicht immer gut, manchmal bin ich bisschen müde und nicht immer dabei.

546 I: Ja.

547 P: Aber-, weil im Anfang war es so, dass ich schon viel gewusst habe und hab gedacht „Ja,
548 was ist das denn? Was mach ich hier?“, weil ich wusste auch nicht, weil das Rapid für mich
549 gemacht hat.

550 I: //mhm//

551 P: Und ich hab geglaubt „Ja was lern ich hier? Ich kann das alles schon.“ Aber jetzt, weil das
552 war nur noch wiederholen.

553 I: //mhm//

554 P: Und da hab ich immer so ein bisschen noch äh geschlafen und-

555 I: Ja

556 P: Aber jetzt wird schon schwierig und jetzt-

557 I: Jetzt bist du dabei, ok. Gut, ahm, welche Rolle haben die TeilnehmerInnen im Kurs oder
558 sollten sie deiner Meinung nach haben?

559 P: Hm, große Rolle, weil sie haben selber Einfluss auf was sie lernen möchten.

560 I: //mhm//

561 P: Wenn sie fragen ja so, was sie wissen nicht genau, dann kann der der Kur- äh der Lehrer
562 kann dann das sein Unterricht anpassen an was der Kursteilnehmer noch nicht versteht.

563 I: Genau zum Beispiel, ähm, ahm, wie ist es dann bei Themen, die im Kurs ähm besprochen
564 werden, was denkst du, sollten da Kursteilnehmer mitbestimmen können, welche Themen in
565 einem Kurs vorkommen?

566 P: Ich glaub schon.

567 I: //mhm//

568 P: Aber sollen auch bestimmte Themen vorkommen, weil viele sind Ausländer.

569 I: //mhm//

570 P: Ja, ich bin auch Ausländer und die sollen schon wissen wie es wies in Österreich spielt.
571 Jetzt auch mit die Wahl war das. Wir haben dann, sie hat dann uns erzählt über was für Part-
572 Parteien es gibt und solche Sachen. Ich finde, dass man das schon wenn man ein Deutschkurs
573 macht, das soll auch dabei sein.

574 I: //mhm//

575 P: Aber so dürfen wir dann immer so sagen: „Ja können wir da mal über re- über reden, weil
 576 ich hab das gesehen hier in Österreich“ oder: „Wir waren, ich war da und können wir da mal
 577 über reden, weil ich will da mehr über wissen.“

578 I: //mhm// Also dass-

579 P: Dann können vielleicht auch andere Teilneh- Kursteilnehmer das auch gegen ihn sagen,
 580 was da los ist und- Weil die es schon vielleicht wissen und dann redet man wieder viel.

581 I: //mhm// Also dass auch Teilnehmer die Möglichkeit haben, mitzubestimmen den-

582 P: Bestimmte Sachen schon, sollen schon dabei sein.

583 I: //mhm// Was, an was denkst du da? Was sollte immer dabei sein?

584 P: Ja, dann wie Politik hier ist, hier in Österreich, bisschen Kultur so, in Wien dann
 585 Schönbrunn und wie die Stadt, auch mit dem Krieg find ich, dass man das schon wissen soll.

586 I: //mhm//

587 P: Weil es ist noch nicht lange her.

588 I: //mhm//

589 P: Und ja, solche Sachen schon auch, gehören schon dazu find ich.

590 I: Also so geschichtliche Sachen, politische Sachen?

591 P: //mhm//

592 I: //mhm//. Ok, gut, danke schön. Ahm, gut, ahm, kannst du ein bisschen die Beziehung
 593 zwischen ah zwischen der Kursleiterin und den TeilnehmerInnen in deinem jetzigen Kurs
 594 beschreiben? Du kannst auch gerne Adjektive, ich hab Adjektive auch mitgebracht, du kannst
 595 gerne die auch verwenden, aber du kannst auch selber was sagen, wie du möchtest, ja?

596 P: //mhm// Es ist per Du. Also das finde ich schon gut, weil in- Ich geh auch ins Gymnasium
 597 und da, da war es für mich das erste Mal, dass ein Professor in in die Klasse eingelaufen ist
 598 und da ist jeder aufgestanden und ich hab schon so geschaut „Was ist da los?“

599 I: Ja.

600 P: Weil in Holland sagen wir immer Du oder den Vornamen zum Lehrer

601 I: Ja.

602 P: Und ich hab ich hab so „Was macht ihr?“ „Steh auf! Steh auf!“ und dann bin ich
 603 aufgestanden. ((lacht))

604 I: ((lacht))

605 P: Und ja, das find ich schon ein bisschen übertrieben.

606 I: //mhm//

607 P: Aber weil ich das gewöhnt bin aus Holland, ich find es gut, dass es per Du ist und-

608 I: //mhm//

609 P: Sonst ist ja, ja auf- wie das hier ((zeigt auf Adjektivkärtchen)) „auf Augenhöhe“.

610 I: Genau ja, du kannst gern noch, bitte, die wo für dich in Frage kommen. Du kannst auch
611 andere Sachen sagen, ja.

612 P: Aber ich finde, dass unser Lehrerin schon schon immer nett ist zu uns. Immer fragt, wie
613 das Wochenende war, ob wir gut geschlafen haben. Und, auch einmal habe ich mich
614 verfahren mitten in der Stadt und ich hab ihr ein E-Mail geschickt mit mit „Ich komm später“
615 und sie hat gesagt: „Kein Stress, du kannst eh, das kann einmal passieren“ und so. Und dann
616 "Nimm dir die Zeit um wieder gut zurückzukommen und dann kannst du kommen“ und-

617 I: Ja

618 P: Ja ich finde schon, dass das gut ist, dass man so nett ist zueinander.

619 I: Ja. Also so nett und auf Augenhöhe hast du auch gesagt.

620 P: Ja.

621 I: Findest du noch etwas was hier dazu passt, oder, passt gar nichts oder was denkst du?

622 P: Ja, sie ist auch offen.

623 I: //mhm//

624 P: Interessiert.

625 I: //mhm//

626 P: Professionell find ich auch, weil sie weiß viel über den Themen und so und-

627 I: //mhm//

628 P: sie erzählt immer mehr viel mehr wie sie erzählen eigentlich muss

629 I: //mhm//

630 P: Also sehr viel auch von andere Sachen auch.

631 I: //mhm//

632 P: Wenn wir über ein Thema reden, zum Beispiel wir haben letzts über bekannte Menschen
633 geredet und dann, den und den, was er macht und wie er bekannt ist geworden und solche
634 Sachen.

635 I: //mhm// Ok. Also sehr-

636 P: Ja.

637 I: Sie weiß sehr viel in dem Fall.

638 P: Und erzählt auch über ihr eigene Leben, über- Wir haben auch zum Beispiel mal geredet
639 über Rechnungen wie man die hier zahlt, dass es hier sehr viel getrennt gezahlt wird, auch
640 wenn man ein Paar ist. Da hat sie gesagt: „Ja ich und mein Freund ich hab ihm das erste Mal
641 gesagt gleich „Ja wir machen keine getrennten Rechnungen, weil das mag ich nicht.“

642 I: Keine?

643 P: Keine. Und dann hat sie: „Das war für meinen Freund neu, aber-“ Und in solchen Sachen
644 ist sie schon offen, ja.

645 I: //mhm// Ok. Gut, ahm, ja was, was findest du positiv hast du jetzt gesagt, ja.

646 P: //mhm//

647 I: Gibt es etwas, das du negativ findest?

648 P: Hm, na nicht wirklich, nein.

649 I: Ok.

650 P: Eigentlich nicht.

651 I: //mhm// Und ähm in deinen- Ok, du hast ein bisschen über das Gymnasium gesprochen, das
652 ist eh auch sehr interessant. So, aber auch in anderen Kursen, aber auch im Gymnasium, wie
653 ist da die Beziehung zwischen-?

654 P: Sehr mehr- man muss auch sagen Herr Professor oder Frau Professor und da ist die
655 Beziehung ganz anders finde ich.

656 I: //mhm//

657 P: Bei manchen Lehrern mehr freundschaftlich und mehr Per Du und so, äh eher nicht Per Du
658 aber schon immer Sie aber viel hm viel näher

659 I: //mhm//

660 P: Und aber bei manche ist es so: Sie oder er ist der Lehrer oder der Professor und wir sind
661 die Schüler.

662 I: Ok. Das ist so mehr unterschieden in dem Fall?

663 P: Ja.

664 I: Und hier ist gleich?

665 P: Ja, ja. Man merkt schon dass sie der Kurs unterrichtet.

666 I: //mhm//

667 P: Aber sie schaut auch immer ob alles mit uns gut geht und solche Sachen, ja.

668 I: //mhm// Ok, also sie schaut auch sehr auf die-

669 P: //mhm//

670 I: Auf die Teilnehmer, //mhm// Ja, also jetzt wieder allgemein gesagt: Wie soll deiner
671 Meinung nach so eine- ein Verhältnis zwischen Kursteilnehmer und Kursleitung aussehen?

672 P: Einfach per Du.

673 I: //mhm//

674 P: Ähm, nett immer, immer nett immer fragen wie's geht, „Was habt ihr gemacht? Habt ihr
675 gut geschlafen?“ Und immer auch schauen wies mit den anderen geht.

676 I: //mhm//

677 P: Nicht immer: „Ja ich muss heute das unterrichten, dann machen wir das.“

678 I: Ja.

679 P: Aber auch zusammen was die ander- was die Teilnehmer wollen wissen, ob sie noch
680 Fragen haben und so.

681 I: //mhm// Ok. Und wie sollte er oder sie sich nicht verhalten? Wie sollte er nicht sein?

682 P: Ja genau das Gegenübergestellte: „Wir machen das heute und das machen wir auch. Ihr
683 könnt nichts ändern und wir machen das einfach.“ Und Per Sie und den Abstand, es muss
684 keinen Abstand geben, finde ich.

685 I: Mhm. Wie meinst du, dass es gar kein Abstand, also-?

686 P: Ahm, schon ein bisschen, weil er oder sie ist ja eh den Kursleiter, aber

687 I: //mhm//

688 P: Nicht zu viel.

689 I: //mhm//

690 P: Weil manchmal es ist bei, bei einem Professor im Gymnasium es ist es wirklich der
691 Unterschied, der macht- sie macht uns fast- jeder fürchtet sich für sie, weil-

692 I: Vor ihr.

693 P: Ja vor ihr, weil sie so unterrichtet und das soll nicht sein.

694 I: //mhm// Also es sollte nicht so- autoritär sein?

695 P: //mhm//

696 I: Ok ahm, gut, danke schön, das haben wir auch. Genau, dann gibt es einen Pädagogen aus
697 Brasilien und der sagt eben, dass Kursleiter*innen immer auch Kursteilnehmer*innen sind
698 und Kursteilnehmer*innen immer auch Kursleiter*innen. Oder er sagt, dass Lehrerinnen
699 immer auch Schülerinnen sind und Schülerinnen immer auch Lehrerinnen. Was denkst du
700 dazu oder was denkst du könnte damit gemeint sein?

701 P: Ich glaub schon, weil vielleicht lernt der Kurs- Kursleiter, Kursleiterin nicht immer was er
702 unterrichtet, aber in diesem Fall er oder sie unterrichtet Deutsch und da kommen andere
703 Nationen, aus anderen Ländern und der lernt dann oder sie lernt wieder Kultur von den
704 anderen. Weil man muss ja auch fragen von: „Wie ist es bei euch? Wie wie geht das in
705 deinem Land?“

706 I: //mhm//

707 P: Und da lernt lernt er immer. Glaub ich, oder sie. Und ich glaub auch, dass die
708 Kursteilnehmer auch Kursleiter können sein wenn- wenn sie sagen von ja „Ich versteh das
709 nicht, können Sie das nochmal- erklären.“ Und so sind sie auch ein bisschen Kursleiter, weil
710 sie geben dann an was sie machen wollen. Und das ist schon ein bisschen Kursleiter find ich.
711 Dass man schon Einfluss hat aber auf das was man unterrichtet bekommt.

712 I: //mhm//Und wie findest du diese, also diese Aussage?

713 P: Ja. Gut, es stimmt auch, find ich.

714 I: //mhm//

715 P: Also so wie ich zu Kursen an-, so wie ich das sehe stimmt es auch für mich, ja.

716 I: //mhm// //mhm// Ok, jetzt noch eine letzte Frage: Stell dir vor du bist selber Kursleiter.
 717 Welche Eigenschaften hast du und wie verhältst du dich gegenüber deinen Teilnehmer-
 718 rinnen, also Teilnehmer und Teilnehmerinnen?

719 P: Das ist witzig weil, ich war bei meinem alten Verein Kapitän und das kann man schon ein
 720 bisschen ein Vergleich auch.

721 I: Ja ((lacht)) ok.

722 P: Und ich war oft so von- ich will von so, so, so, so, so macht man das. Ich hab das nicht so
 723 auf, wenn wir, wenn ich auf einmal wechseln muss um etwas anders zu machen. So ich werde
 724 glaub schon immer vorbereiten und das auch so machen, aber auch immer in die Vorbereitung
 725 Raum machen, dass sich etwas ändern kann oder dass manche Fragen haben, das ein bisschen
 726 länger dauern kann. Und so zu die Leute schon direkt, aber immer nett und es soll ein- es soll
 727 gemütlich sein im Kurs, also auch immer andere Sachen machen als nur Grammatik. Auch
 728 reden über was passiert ist oder was im News ist. So.

729 I: //mhm// Also auch aktuelle Themen-

730 P: Ja.

731 I: -behandeln. Ok und wie möchtest du dich auf keinen Fall verhalten?

732 P: Ja, dass es Per Sie ist, sehr streng.

733 I: //mhm//

734 P: Ähm nicht so- nicht so gemütlich im Kurs, dass jeder eigentlich keine Lust hat auf den
 735 Kurs und ohne äh Bock in die Klasse kommt und so, ja.

736 I: //mhm// Hast mal so einen Kursleiter oder Leiterin erlebt? Oder Lehrerin?

737 P: Äh, ja, ja schon, ja.

738 I: Ja.

739 P: Ja jetzt ins Gymnasium dann und in Holland ja auch einmal, ja.

740 I: Und wie war das dann als Schüler oder Teilnehmer?

741 P: Ja man-

742 I: Wie ist das dann?

743 P: Man lernt vielleicht schon viel weil man sich fürchtet für den die Kurs- Professor oder
 744 Lehrer oder was immer

745 I: //mhm//

746 P: Weil man muss schon auf äh, ja man muss immer mitmachen und so, aber man hat dann
 747 kein gutes Gefühl finde ich und das ist schon am wichtigsten.

748 I: //mhm// Dass man sich im Kurs auch gut fühlt [wohl fühlt

749 P: Ja.]

750 I: Ok. Gut. Ja wir wären eigentlich am Ende.

751 P: //mhm//

752 I: Ahm, habe ich etwas vergessen, was du noch gerne sagen würdest? Oder-

753 P: Nein, eigentlich nicht. Ich hab schon viel-

754 I: Du hast viel gesagt, ja.

755 P: Ja.

756 I: //mhm// Ok, gut ahm, dann danke ich dir für deine Bereitschaft und für das interessante

757 Gespräch.

758

759 **9.1.3 Interview mit Elena am 14.11.2017, Dauer: 31:36 Minuten**

760 I: Gut ahm dann beginne ich mit der ersten Frage, oder einfach ja ähm, du besuchst ja gerade

761 einen Deutschkurs.

762 E: //mhm//

763 I: Ahm, kannst du mir ein bisschen davon erzählen? Wie gefällt dir der Kurs so?

764 E: Hier?

765 I: Ja.

766 E: Ok. Für mich ist super. Ahm, mein Lehrerin macht echt eine span-span, eine angenehme

767 Atmosphäre- Weil für mich ist es ein bisschen schwierig nach Arbeit, dass ich komm hier und

768 Deutsch lernen ähm, weil normalerweise bin ich sehr müde. Aber Lehrerin macht Spaß und es

769 ist einfach leichter für mich Deutsch ahm zu lernen, so es ist, es ist gut.

770 I: Also ähm, die Kursleiterin gefällt dir in dem Fall, [ahm-

771 E: Ja und es ist auch wichtig] dass sie aus Österreich kommt.

772 I: //mhm//

773 E: Weil ich habe auch einen Deutschkurs in ((Name KI)) gemacht und da da die Lehrerin ah

774 aus Asien war so so nicht so gut Deutsch und nicht so gut erklären und so so.

775 I: Ok [also

776 E: Hier es ist] super

777 I: Du findest es wichtig, dass wenn jemand Deutsch unterrichtet auch Muttersprachler ist?

778 E: Ja, ja, sicher, glaube ich ist es vielleicht auch einfacher für die Lehrerin zu erklären und

779 auch wie sie spricht und so weiter.

780 I: Ok. //mhm//

781 E: //mhm//

782 I: Ahm, ja du hast ein bisschen über die Kursleiterin gesprochen. Wie ist sonst ahm, wie ist
783 die Atmosphäre im Kurs? Also wie-

784 E: Ah es ist auch gut . Ah, wir machen Spaß mit anderen Leuten und alle sind sehr freundlich.
785 So kein keine Probleme.

786 I: //mhm// Ok. Gibt's etwas was dir nicht so gut gefällt?

787 E: Nein ((lacht))

788 I: ((lacht))

789 E: Nein, gar keine. Nein, weil für mich die Kurse ist auch billig, das ist wichtig für mich, dass
790 ich nicht zu viel Geld zahle und die Lehrerin ist super. Ich kann auch Privatkurse mit ihr
791 machen wenn hier die Kurse ben- bendet- beenden. So und auch die Leute sind also ich hab
792 auch gesagt, freundlich so, es ist nicht

793 I: Ok

794 E: Etwas, das.

795 I: Nichts Negatives.

796 E: Ja, ja, das gefällt mir.

797 I: Und in deinen früheren Deutschkursen, du hast ganz kurz gesprochen, ahm wie war es dort
798 ahm-

799 E: Ja.

800 I: Was hast, was hat dir dort gut gefallen, was hat dir nicht so gut gefallen?

801 E: Hm, ja, da ahm, ich habe auch nicht die Lehrerin gefällt, das ich habe auch gesagt, weil sie
802 war aus Asien, oder weiß nicht wo genau, irgendwo, irgendwie. Ahm und ah das gute Seite
803 war, dass wir waren nur äh wenige Leute da, soo inklusiv mir waren wir ah nur äh fünf.

804 I: Ok

805 E: So, das war besser, aber ahm die Leute waren nicht so freundlich, so während der Pause äh
806 habe ich nicht mit denen geredet oder so. Ich hab nur in ich bin nur in den Kurs gegangen und
807 das war alles.

808 I: //mhm// Ok

809 E: So, nicht so interessant für mich.

810 I: //mhm// Ok und in- das war dein anderer Kurs oder [den du gemacht hast?

811 E: Ja in ((Name KI)) äh ja ja in ((Name KI))]

812 I: Ok //mhm// genau. Und davor hast du Deutsch in Griechenland-?

813 E: Ja, ja

814 I: -gelernt.

815 E: Ja, ja, ja.

816 I: Ok.

817 E: Ja.

818 I: Gut jetzt, du hast ja vorhin eh schon ein bisschen über die Kursleitung gesprochen ahm,
819 jetzt nur ganz allgemein, ja-

820 E: //mhm//

821 I: nicht nur jetzt in diesem Kurs-

822 E: Ok.

823 I: -aber wie stellst du dir eine äh gute Kursleitung vor?

824 E: Hm.

825 I: Oder, eine schlechte?

826 E: Eine schlechte hm, so für mich ist ähm allgemein wichtig, dass ich verstehe und äh ich
827 kann auch ah frage so, dass die Lehrerin ist auch nett und es ist einfacher für mich äh Frage zu
828 stellen. So ich bin nicht so „Oh, hm, wie kann frage das“ und so weiter. Und ahm ja, dass wir
829 machen Spaß und ist nicht so langweilig. Hm, ja und es ist billig und es ist auch Nähe meiner
830 Arbeitsplatz, weil auch dies äh zum Beispiel hier ist nicht soo, how do you say far away?

831 I: Nicht so weit weg.

832 E: Ja genau, weit weg von meiner Arbeitsplatz so ja ich bin nicht so weilig und brauche zu
833 viele Minuten zu kommen und dann hier so lang bleiben und dann wie viele Minuten- So ist
834 auch die andere Studenten ah freundlich und auch die Lehrerin ist nett und auch ah ah loc-
835 location ahm Platz wo die Kurs ist.

836 I: //mhm// Ja.

837 E: Und wie viel Geld zahle, allgemein.

838 I: //mhm////mhm// Ja aber jetzt nur, also nur jetzt nicht nur hier, sondern nur wenn du daran
839 denkst, ahm-

840 E: Ja, ja, ja, ja.

841 I: Wie soll- also wie ist ein guter Kursleiter, gute Kursleitung-

842 E: Ja [es ist auch-

843 I: Also nett] wie du gesagt hast

844 E: Ja, ja, ja. Aber es ist gut, weil ich konnte nicht da ich hab schon ah Vergangenheit ah
845 Privatkurs gemacht. Aber für mich ist äh mehr interessant, wenn ich mit andere Leute äh sind
846 in gleiche Raum, weil ich äh höre andere Sache so ich lerne mehr wie die andere Leute auch
847 reden.

848 I: //mhm//

849 E: Und äh dann und so weiter und es gibt eine Diskussion und ist ein bisschen langweilig,
850 wenn es nur die Lehrerin und ich.

851 I: Ja, klar, ja.

852 E: Und wenn auch ah wenn ich habe ahm sp- specific ah-

853 I: Spezifisch.

854 E: Ja ah Uhrzeit für die Kurs dann ist ich sage „Ah ich muss da gehen.“ Aber wenn ich nur
855 ich und die Lehrerin ist dann ok, wir machen das später oder wir machen das in der nächsten
856 Woche.

857 I: Ok //mhm//

858 E: So, ist auch wichtig dass ich muss irgendwo gehen.

859 I: Dass du gehst.

860 E: Ja, ja und mit andere Leute äh sitzen bleibe.

861 I: Und welche Eigenschaften soll eine gute Kursleitung haben?

862 E: Hm.

863 I: Also wie soll ein eine gute Kursleiterin oder ein guter Kursleiter sein? Welche
864 Eigenschaften sollte der haben? Deiner Meinung nach.

865 E: Was ist Eigenschaften?

866 I: Eigenschaft: Wie soll er sein, also Adjektiv. Zum Beispiel du hast gesagt „nett“

867 E: Ah, nett, okay.

868 I: Aber wie noch. Gibt's noch was?

869 E: Hm.

870 I: Oder wie soll er nicht sein? Kann man auch sagen, ja.

871 E: Ja.

872 I: Er oder sie

873 E: Ja, äh nicht äh strict, hm wie wie ist das?

874 I: Streng.

875 E: Ok, streng.

876 I: //mhm//

877 E: So und ah ah sie sie ist willig um zu erzählen. Und nicht äh nur weitergehen und wir
878 müssen das und das machen und keine weitere Fragen und so weiter

879 I: //mhm// Ok, dass man auch Zeit gibt.

880 E: Ja, ja genau.

881 I: //mhm//

882 E. Und hm was noch? Und zum Beispiel wenn wir reden und erzählen etwas, dass äh die
883 Lehrerin und der Lehrer korrigiert uns so wir können auch mehr lernen. Hm, welche? Ja und
884 immer Spaß machen. Das ist sehr wichtig. Nicht so langweilig der Kurs zu sein.

885 I: Ok//mhm// Gibt's das ein Beispiel? Wie kann, wie macht ein Kursleiter Spaß [oder wie-?

886 E: Spaß] hm, Spaß ja zum Beispiel wenn die Lehrerin äh etwas von lustig von Privatlife sagt
887 oder ah er oder sie fragt uns etwas von Privatlife zu sagen zum Beispiel von Arbeit oder wie
888 war unsere Tag so wir können über das reden und-

889 I: Also wenn man auch persönliche Sachen-

890 E: Ja ja ja ja.

891 I: erzählt?

892 E: Ja so, ja. Dann bekommt ein bisschen mehr interessant.

893 I: //mhm// Und die Kursleitung auch persönliche Sachen erzählt ein bisschen.

894 E: Ja ja ja.

895 I: Ok

896 E: So nicht nur uns.

897 I: //mhm// sondern gegenseitig.

898 E: Ja ja ja. Genau.

899 I: Ja. Ok ahm genau welche- die Frage ist vielleicht ein bisschen kompliziert, ja- aber welche
900 Rolle soll ein Kursleiter haben oder eine Kursleiterin? Damit meine ich ahm was soll er oder
901 sie machen und was darf er nicht machen, ja. Also.

902 E: Hm, nicht oder was soll man.

903 I: //mhm//

904 E: Hm keine Ahnung. Nicht. Ok, hm, kann auch, hab gar keine Erfahrung.

905 I: //mhm//

906 E: Nicht. Keine Ahnung.

907 I: Das ist kein Problem. Wir kommen nochmal darauf zurück, ja.

908 E: Ok, ok.

909 I: Ich ähm, genau du hast ja auch über die Teilnehmer ein bisschen gesprochen, ja.

910 E: //mhm//

911 I: Ahm wie sollen Kursteilnehmer*innen, wie sollen sie sich im Kurs verhalten deiner
912 Meinung nach? Also welche Eigenschaften sollten Kursteilnehmer*innen mitbringen?

913 E: Ok, ich habe glaub ich schon gesagt freundlich. Oder auch nett. Ahm und es ist ganz
914 einfach mit ihnen zu reden während der Pause. Hm, ja. Und hm vielleicht dass sie sind auch
915 äh gleiche Niveau mit mir.

916 I: Ja

917 E: So wir können zum Beispiel an gleichen Niveau reden und die Lehrerin erklären und so
918 weiter. Zum Beispiel wenn jemand ah nicht verstehen und die Lehrerin muss mehr Zeit ah
919 spenden?

920 I: Ahm ah verwenden?

921 E: Verwenden und dann zum Beispiel für mich es ist schon ein bisschen langweilig so die
922 Kurs geht nicht so.

923 I: //mhm// Also eher dass alle [auf demselben Niveau sind

924 E: Ja ja ja]

925 I: Ok.

926 E: Ja genau.

927 I: //mhm// Ahm ja was ist für dich dann- das ist für dich dann auch ein idealer Kursteilnehmer
928 in dem Fall, Kursteilnehmerin? Also ideal heißt so gut wie's gehen kann, ja.

929 E: Ja.

930 I: Dass er nett ist.

931 E: Ja.

932 I: Und auf dem gleichen Niveau in dem Fall.

933 E: Ja, ja, ja, genau.

934 I: Ok. Ahm-

935 E: Und sie sind nicht ah immer zum Beispiel, dass sie immer wollen antworten wenn die
936 Lehrerin etwas fragt.

937 I: //mhm//

938 E: „Ich sage und ich sage und ich sage!“

939 I: //mhm//

940 E: Und hm [weiß eh was ich meine.

941 I: Sondern auch] zurückhalten ein bisschen oder wie?

942 E: Ja genau! Genau ja, so ja lassen auch die andere antworten ein bisschen [ja

943 I: sprechen]

944 E: sprechen

945 I: ok. Also aufeinander auch schauen, ja [dass die anderen auch reden können

946 E: Ja genau nicht nur sa- ja, ja.

947 I: Gut ahm, ja wie v- wie verhältst du dich selber in deinem Kurs?

948 E: ((lacht))

949 I: ((lacht)) Eine gute-

950 E: ((lacht)) Oh ja, ahm hm ((lacht)) kann nicht gut selbst sagen, ahm keine Ahnung ah
951 meistens wenn ich etwas ah fragen will, ich mache das-

952 I: //mhm//

953 E: Und zum Beispiel ah weil ich glaube, dass zum Lesen ah bin ich besser als die andere, so
 954 ich lese nie. Aber ah wenn es kommt um zu reden, dann will ich ein bisschen reden aber auch
 955 die andere lassen. So.

956 I: Ok. Also du schaust beim Lesen auf die anderen [eher.

957 E: Ja, weil ich weiß, dass] ja, kein Problem habe zum Lesen.

958 I: //mhm//

959 E: So ist mir nicht interessant [irgendwie.

960 I: //mhm//] Ok und wie soll ähm wie soll ein Kursteilnehmer nicht sein im Kurs? Hast du
 961 negative Erfahrungen auch gemacht mit Teilneh- mit Kursteilnehmern?

962 E: Hm, zum Glück ähm nie

963 I: //mhm//

964 E: Hab gar keine Erfahrung. Alle Leute sind sind okay, so.

965 I: Ja. Ja.

966 E: [Gar keine-

967 I: Ja so] genau.

968 E: Ja weil äh in- wenn ich ah Kurs im Griechenland habe ah war nur ah vier ah Personen mit
 969 mir. Und davor ah war- das war vor vier Jahren.

970 I: Ja.

971 E: Und danach noch vor einem Jahr habe ich Privatkurse, so nur die Lehrerin und ich.

972 I: Ja.

973 E: Und im ((Name Kursinstitution)) war auch nur ah vier Personen mit mir.

974 I: //mhm//

975 E: Und hier sind ein bisschen mehr, aber alle Leute sind sehr nett, so.

976 I: OK. Und wenn du dir vorstellst was- wenn du daran denkst was denkst du sollte nicht sein
 977 im Kurs? Was würde dir nicht gefallen?

978 E: Ja, das was ich habe schon erklärt, weil wenn die Leute haben riesige Ego.

979 I: Ja. Ok.

980 E: Riesig große Ego und sie wollen immer antworten und reden und lesen und alles machen

981 I: //mhm// Ja.

982 E: Hm, außer das dann nichts.

983 I: Und sollte dann die Kursleitung etwas machen, wenn jemand immer so dominant ist? Was
 984 ahm soll dann die Kursleitung dann auch etwas machen, dass die Person nicht so dominant ist
 985 [oder nichts-

986 E: Ja glaube sicher] soll.

987 I: //mhm//

988 E: Zum Beispiel die Lehrerin oder der Lehrer muss sagen, dass aaah „Ja du hast schon
989 antwort- zu viel antwortest.

990 I: //mhm//

991 E: So zum Beispiel ahm „Elena, sag auch [mal: Was glaubst du?“ So.

992 I: Ok. Also auch ein bisschen [darauf schauen.

993 E: Ja, ja ja] Die andere helfen.

994 I: Ja. Gut ahm, genau du hast ein bisschen schon über deinen jetzigen Kurs gesprochen-

995 E: //mhm//

996 I: weil, ja dieser Kurs ist aktuell für dich

997 E: Ja. This is the best. ((lacht))

998 I: ((lacht)) Kannst du- kannst du mir ein bisschen erzählen über die Beziehung, also das
999 Verhältnis, zwischen der Kursleiterin-

1000 E: Ok

1001 I: und den Kursteilnehmern. Ahm, wie äh empfindest du dieses Verhältnis? [Also was
1002 E: Äh]

1003 I: empfindest du als pos- gibt es etwas, was du positiv findest? Etwas was du nicht so positiv
1004 findest?

1005 E: Na ich habe gar keine nicht positiv, das ich- das ich finde

1006 I: //mhm//

1007 E: Nur ahm alles für mich ist super, weil ah wir haben glaub ich alle in diese äh Raum ah das
1008 Gefühl sie sind auch nicht nur will als Lehrerin, aber auch als Freundin, so wir können auch
1009 über ah Privatlife sprechen und reden, auch während der Pause. So das ist- das ist super

1010 I: Ok

1011 E: Und ja und sie fragt uns und sie interessiert über unsere Leben.

1012 I: //mhm//

1013 E: So.

1014 I: Also es ist ein freundschaftliches Verhältnis [eigentlich?

1015 E: Ja, ja, ja]

1016 I: Ok. Ahm und negativ hast du gesagt gibt es eigentlich [nicht
1017 E: Nein.]

1018 I: nicht wirklich

1019 E: Nein, weil ich persönlich lerne alles was sie will, so, nicht nur Hochdeutsch aber auch die
1020 Unterschrifte zwischen Hochdeutsch und österreichische Deutsch

1021 I: //mhm//

1022 E: Und manchmal auch ahm diese Schlank das Leute in meine Alter reden

1023 I: Ah Slang, [die Jugendsprache

1024 E: Ja zum Beispiel] Ja, ja, ja, weil die österreichische oder andere Leute äh die sind gleiche
1025 Alter wie ich.

1026 I: //mhm//

1027 E: Immer reden so.

1028 I: //mhm//

1029 E: Oder Nachricht senden oder, ich kann nicht verstehen. So manchmal sie auch so- sie auch
1030 erklärt.

1031 I: Sie auch erklärt.

1032 E: Erklärt das, ja.

1033 I: Ok.

1034 E: So das ist.

1035 I: Ähm, hm das ist ok. Und in früheren Kursen? Ok du hast bis jetzt diesen ((Name
1036 Kursinstitution))-Kurs gemacht-

1037 E: Ja.

1038 I: Wie war da so die Bez- das Verhältnis [zwischen

1039 E: Ja] ahm hm, kann nicht so viel erinnern, nicht erinnern, aber da war nur Lehrerin und die
1040 Studenten.

1041 I: //mhm//

1042 E: Und nicht mehr. Aber war ganz andere Kurs, war nur für Grammatik.

1043 I: Ja.

1044 E: Und war nicht so viele Stunde pro Tag, nicht viel.

1045 I: //mhm//

1046 E: War nur 1 ½ so oder halb von diese hier.

1047 I: //mhm//

1048 E: Ja, wir- da haben wir nur Hochdeutsch geredet und-

1049 I: Ok.

1050 E: War nicht, nicht so viel reden oder Text lesen und so weiter. War nur für Grammatik [so-
1051 I: Für Grammatik] war das ein Kurs.

1052 E: So nicht so interessant. ((lacht))

1053 I: Ok ((lacht)) //mhm// Ja, jetzt wieder ganz allgemein, ja-

1054 E: //mhm//

1055 I: Was denkst du wie soll ahm die Beziehung zwischen Kursleiter oder Kursleiterin und den
 1056 Kursteilnehmer*innen aussehen deiner Meinung nach?

1057 E: Ok. Ok, aber das ist wie ich hab schon erzählt. So, es ist wichtig, dass äh du hast diese
 1058 Gefühl, dass mit Lehrer oder Lehrerin auch Freund sind- So äh hm äh ich hab
 1059 ((unverständlich)). Hm, so zum Beispiel äh du bist sehr gefreut dass du zum Kurs gehen und
 1060 nicht: „Schon wieder Deutsch lernen“ und wer geht daher und so weiter. So, es ist gut wenn
 1061 du hast diese Gefühl, dass ich gehe da, es ist- zum Beispiel es ist meine Freundin, wir reden
 1062 ein bisschen, auch Deutsch lernen und mach Spa- mach Spaß? Spaß machen! Und zwar so,
 1063 das ist sehr ist sehr wichtig.

1064 I: Dass das Verhältnis so freundschaftlich ist?

1065 E: Ja, ja, ja, ja.

1066 I: //mhm//

1067 E: Weil viele Leute, sagen wir besonders nach Arbeit wenn sie sind sehr müde, dass kann
 1068 nicht mehr dort lernen, will nur noch nach Hause gehen und schlafen. So, sehr wichtig, dass
 1069 die Kurslehrerin oder der Kurslehrer macht die Atmosphäre ein bisschen.

1070 I: //mhm// und das ist weil sie ähm die Kursleitung dann auch persönliche Dinge hineinbringt
 1071 von ihrem Leben.

1072 E: Ja.

1073 I: Und auch die Kursteilnehmerinnen.

1074 E: Ja.

1075 I: Und dann wird das ganze freundschaftlicher.

1076 E: Ja glaub ich das macht die Kurs ein bisschen mehr interessant so.

1077 I: //mhm//

1078 E: Weil glaub ich, dass Leute sind immer ein bisschen ah neugierig ah um etwas mehr vom
 1079 Privatleben zu zu hören.

1080 I: Ja.

1081 E: So.

1082 I: Genau.

1083 E: Das macht ein bisschen mehr interessant.

1084 I: //mhm//

1085 E: Aber es ist von beide Seite, es ist nicht nur von die Kursleitung oder von uns so.

1086 I: //mhm// Sondern gegenseitig.

1087 E: //mhm//

1088 I: Ja. Gut ahm, genau, es gibt einen Pädagogen aus Brasilien.

1089 E: Ok.

1090 I: Und der heißt Paulo Freire und er sagt eben, dass Lehrer*innen oder Kursleiter*innen in
1091 dem Fall immer auch Schüler*innen oder auch Kursteilnehmer*innen sind, ja.

1092 E: Ok.

1093 I: Und dass Schüler*innen, oder Kursteilnehmer*innen, immer auch Lehrer*innen oder
1094 Kursleiter*innen, ja.

1095 E: Ok.

1096 I: Ahm, was denkst du ist damit gemeint? Also was denkst du meint er damit?

1097 E: Ahm wer- welche ist die äh Unter- Unterschrift?

1098 I: Also dass ein dass ein Kursleiter immer auch ein Kursteilnehmer ist im Kurs-

1099 E: Aha!

1100 I: Und dass ein Kursteilnehmer immer auch zum Teil ein Kursleiter ist, ja.

1101 E: Ach so, hm, pf, keine Ahnung ich hab nicht übertascht ähm ich stelle mir vor, äh glaube
1102 ich ist auch wichtig so- Du kannst auch sehen wie äh andere Kursleitung ähm sein.

1103 I: //mhm//

1104 E: Oder hm wie keine Ahnung.

1105 I: Also eigentlich, es ist gemeint, dass ähm, ein Kursleiter im Kurs immer auch lernt, ja.

1106 E: //mhm//

1107 I: Er lehrt etwas aber er lernt auch immer.

1108 E: Aha.

1109 I: Und die Kursteilnehmer lehren zum Teil auch etwas und-

1110 E: Ok so ist von beide Seiten.

1111 I: Genau, dass beide das gleich-

1112 E: Hm.

1113 I: Was denkst du darüber?

1114 E: Ok. Ja, kann sein. Zum Beispiel wenn viele Studenten fragen immer ah einzige Sachen und
1115 dann weiter in nächste Kurs äh wahrscheinlich kann auch die Lehrerin früher erzählen das.
1116 So, ja, so glaube von diese Sachen lernt sie auch.

1117 I: Ja

1118 E: So was muss sie erzählen mehr und wo die Studenten haben die meisten Fragen. So sie
1119 muss mehr Zeit für diese einzige Sachen verwenden. So, das ist wie auch die Lehrerin kann
1120 lernen.

1121 I: //mhm// Lernt auch von den [Kursteilnehmern, ja.

1122 E: Ja, lernt auch]

1123 I: //mhm// Ok, ähm, noch eine letzte Frage, ja.

1124 E: Ok ((lacht))

1125 I: Stell dir vor du bist selber [Kursleiterin

1126 E: Oh na na] ((lacht))

1127 I: ((lacht)) Welche Eig- Welche welche Eigenschaften hast du? Also wie verhältst du dich?

1128 Wie bist du? Und, ja genau, wie verhältst du dich zu deinen Kursteilnehmer*innen, ja?

1129 E: Ok. Ja ich kann sagen, was ich nicht habe ((lacht))

1130 I: Ja! ((lacht)) Das ist auch ok!

1131 E: Ok. [Weil zum Beispiel

1132 I: Welche Eigenschaften du nicht möchtest]

1133 E: Ja. Ahm ich kann mich nicht vorstellen, dass ich bleibe vor drei Stunden, vor ganze drei

1134 Stunden reden und erzählen, für mich das ist unmöglich, so viel zu reden. Und äh ich bin

1135 nicht so sicher, dass ich äh gut erzählen kann, in so andere Leute zu verstehen, was ich meine.

1136 So, und das ist wichtig für eine Kursleiter, Kursleiterin. So, ja, hm, ah.

1137 I: Aber das ist sehr- nur eine Vorstellung, ja.

1138 E: Ja, ja, ja, ja, ja.

1139 I: Also wenn du- wie-

1140 E: Ja ahm, ah, sicher nehmen alle die gleiche Haltung zu reden und zu lesen und äh immer

1141 korrigieren ihnen, so besser zu be- be- bekommen uund viele Hausübungen ((lacht))

1142 I: Ja.

1143 E: ja weil ähm es ist auch wichtig, dass nicht nur hier aber auch Übungen machen und

1144 Deutsch üben. Und, ja. Ja, ich könnte auch ah Spaß machen zu versuchen. So, Kurs ein

1145 bisschen interessant sein, ja.

1146 I: //mhm// und was- und wie möchtest du nicht sein?

1147 E: Streng.

1148 I: Streng, ok.

1149 E: Unfreundlich.

1150 I: Ja.

1151 E: So: „Du, sag das!“

1152 I: Ja.

1153 E: Und so weiter und „Warum du verstehst nicht?“

1154 I: Ja.

1155 E: „Das ist so einfach!“ ((lacht))

1156 I: ((lacht)) Das geht gar nicht.

1157 E: Ja, ja, so. Ich wollte nicht das sein.

1158 I: //mhm// Ok und, wenn du dir vorstellst, du bist Kursleitung möchtest du- ((lacht))

1159 E: ((lacht))

1160 I: -wie, was denkst du: möchtest du den Kurs selber machen oder möchtest du den Kurs
1161 gemeinsam mit den Teilnehmern machen?

1162 E: Gemeinsam.

1163 I: Gemeinsam?

1164 E: Ja.

1165 I: Und so wie zum Beispiel?

1166 E: Hm so ich kann zum Beispiel, wenn ich etwas frage, dann jemand steht an die Tafel und
1167 auch etwas erklären, wenn er oder sie versteht. Und ja, oder etwas schreiben, oder, keine
1168 Ahnung, so es ist inter- interaktiv?

1169 I: //mhm// So dass es interaktiv ist?

1170 E: interaktiv, ja.

1171 I: Und von den Themen? Möchtest du selber als Kursleitung die Themen bestimmen, die im
1172 Kurs sind, oder möchtest du, dass die Kursteilnehmer auch mit- mitsprechen?

1173 E: Ah, keine Ahnung, aber ich glaube, dass wir haben immer die Bücher

1174 I: //mhm//

1175 E: Und normalerweise sind da spe- spe- äh specific?

1176 I: //mhm// spezifische

1177 E: spezifische Themen und ah im Buch in der Bücher- in den Büchern

1178 I: //mhm//

1179 E: Und ah, so kann nicht äh nur die Lehrerin oder die Studenten äh wechsel äh wechseln?

1180 I: Das Thema aussuchen?

1181 E: Ja, ja, ja.

1182 I: Ok

1183 E: So, es gibt eine einzige Struktur, das muss, das müssen wir verwenden, ja ja, aber es ist
1184 gut, wenn zum Beispiel die Studenten sage das „Na, dieses Thema ist nicht so interessant.
1185 Können wir weitergehen?“

1186 I: //mhm//

1187 E: Oder, die Lehrerin sagt auch „Das ist eine interessant ah Thema, müssen wir ein bisschen
1188 mehr ah bleiben.“ Und so weiter.

1189 I: //mhm//

1190 E: Aber normalerweise haben wir die Bücher, so sie sind-

1191 I: Ok, [den Kurs mit einem Buch und dann

1192 E: Ja, ja] so sie sind ((flüstert: sp- specifisch?))

1193 I: Spezifisch. ((lacht))

1194 E: Spezifisch ((lacht))

1195 I: Genau. ((lacht)) Ok.

1196 E: ((lacht)) Oh gosh.

1197 I: Ok! ja du hast- super, vielen, vielen Dank, du hast mir sehr viel erzählt!

1198 E: Ok.

1199 I: Das ist sehr gut.

1200 E: Glaub ich nicht ((lacht))

1201 I: Ahm, hab ich etwas vergessen, was du noch sagen möchtest?

1202 E: Hm, nein.

1203 I: Nein.

1204 E: Hab ich schon alles.

1205 I: Ich glaub auch, dass ich alles habe und vielen, vielen Dank auf jeden Fall!

1206

1207 **9.1.4 Interview mit Milosz am 14.11.2017, Dauer: 26:53 Minuten**

1208 I: Ja, genau. Ahm du besuchst ja gerade einen Deutschkurs. Ja.

1209 M: //mhm//

1210 I: Magst du mir ein bisschen von diesem Kurs erzählen? Einfach, wie gefällt dir der Kurs?

1211 Was ist gut? Was ist nicht so gut? Ja.

1212 M: Ja es ist richtig gute Kurs, ja. Ist richtig gute Lehrerin, ja. Das macht das viel Spaß, ja und

1213 da weiß es nicht, was kann man- viel lernen, ja. Ich habe keine Zeit zuhause das lernen. Weil

1214 ich habe eigene Firma und wenn ich arbeite selbst auch arbeiten und danach wenn ich habe

1215 das bisschen, wenn ich komm nach Hause, da hab ich das Familie, eine Kind. Wenn haben

1216 Zeit, wenn kommen nach Hause, das muss dann auch die Rechnungen stellen, so so so. Da

1217 hab ich keine Zeit für die, für die Lernen, ja. Richtig lernen, ja. Alles, was ich gelernt, das ist

1218 da im Kurs.

1219 I: Lernst du im Kurs.

1220 M: Ja. Ja aber ist das wirklich, gefällt mir der Kurs, ja.

1221 I: //mhm//

1222 M: Lehrerin super und.

1223 I: //mhm// Was ist super, also, hast du ein Beispiel?

1224 M: Ja, weiß es nicht. Ist das freundlich und ja. Und viele ich weiß es nicht was das- viele- wie
 1225 heißt das- mmmh- viele Sachen zum Beispiel das sprechen mit uns. Wenn das passiert mit mit
 1226 zum Beispiel mit voriges Woche war bei ihm oder so- das ist mit alles das gesprochen, ja. Mit
 1227 Politik, mit das, das, das, das. Nix so nur Buch sprechen und dann lernen das das das. Das
 1228 wirklich ganz ganz besonders, ja. Zum Beispiel der erste Kurs war eine Match Polen spielen
 1229 gegen etwas ja- ich weiß es nicht. Dann eine Stunde sprechen wegen die- zum Beispiel äh
 1230 Fußballspieler. Das hat uns gesagt, wie heißt diese äh Richter, das, das, das, was das bedeutet,
 1231 das, das alles, alles.

1232 I: //mhm//

1233 M: Das ist, das ist super, ja. Das ist wirklich nicht so, nicht so Buch und dann- viele, ja.

1234 I: Dann auch viel über-

1235 M: Ja, ja.

1236 I: Themen sprechen, ok.

1237 M: Ganz genau.

1238 I: Auch spontan, wenn irgendjemand was sagt?

1239 M: Ganz genau. Ganz genau, ist so.

1240 I: Ok. Super.

1241 M: Und die Übungen, Hausübungen, das macht das auch nicht viel, ja.

1242 I: //mhm//

1243 M: Viel oder nicht viel, ja. Zum Beispiel wenn macht das Hausübung, wenn jemand wollte
 1244 oder hat Zeit, dann macht das, ja.

1245 I: //mhm//

1246 M: Wenn hat keine Zeit, dann macht nicht und das nichts passiert, ja.

1247 I: Ja.

1248 M: Die voriges das vor sieben Jahren das gemacht hab, die Kurs da „Ja, warum machst du
 1249 nicht?“ das ist so, das ist ein bisschen streng, ja.

1250 I: //mhm// Genau, ich wollt dich eh fragen, du hast jetzt über diesen Kurs geredet. Ahm was
 1251 hat dir an früheren Kursen ja, was hat dir gefallen? Was hat dir nicht so gefallen?

1252 M: Puh, das war-

1253 I: Jetzt, hast du ein bisschen das mit der Hausübung gesagt, ja.

1254 M: Ja, ja, das wie heißt? Hausübung. Ja aber sonst ist da, ja, ich weiß es jetzt nicht, das ist vor
1255 vor sieben Jahren ja.

1256 I: //mhm//

1257 M: Ich weiß nicht. Aber normal ist passt ja. Die Zeit für mich ist passt, ja. Das ist auch
1258 wichtig. Und die Preise auch nicht so hoch. Das ist auch so, ja. Wenn die, ja. Ich kann das nur
1259 so Abendkurse machen, ja.

1260 I: Genau. Nach der Arbeit?

1261 M: Ja, sicher, sicher.

1262 I: //mhm//

1263 M: Und das Zeit muss da passen, ja.

1264 I: Ja, klar.

1265 M: Zum Beispiel „Dienstag, Donnerstag. Mittwoch ich muss Fußball spielen, kann man das
1266 bekommen?“

1267 I: ((lacht)) Ja stimmt.

1268 M: Das ist das ist, ja. Ich hab ich hab die zweite das auch gefragt, hm, wie hieß das nochmal?
1269 In Floridsdorf. Hm, vergessen.

1270 I: //mhm//

1271 M: Andere Kurse zum Beispiel, aber er hat das hat nur Dienstag, Mittwoch Donnerstag. Und
1272 Mittwoch ist mich nicht so gut, ja. Und darum das ((Name Kursinstitution)) das macht das.

1273 I: Ist besser?

1274 M: Ja. Und billig.

1275 I: Und billig, ok. Du hast vorhin schon über die Kursleitung gesprochen, ja. Jetzt aber nicht
1276 nur hier, ja, sondern ganz allgemein, ahm wie stellst du dir eine gute Kursleitung vor, in
1277 einem Kurs?

1278 M: Hm, da ich verstehe nicht, ich-

1279 I: Ahm wie soll ein- also die Kursleitung ist der wo den Kurs macht

1280 M: //mhm//

1281 I: Zum Beispiel zu hast jetzt über deine Kursleitung hier gesprochen. Aber nur ganz
1282 allgemein, also in allen Kursen überhaupt, ja.

1283 M: //mhm//

1284 I: Wie muss- wie soll ein Kursleiter oder eine Kursleiterin sein im Kurs? Welche
1285 Eigenschaften soll er haben, oder sie? Oder wie soll er nicht sein, ja? Was soll er nicht
1286 machen im Kurs?

1287 M: Keine Ahnung, hm. Na, ist alles ok, die Kurs, ja.

1288 I: //mhm//

1289 M: Wirklich, wirklich ist ist gut, ja. Gute Atmosphäre ist wichtig, kann man mit jemand
1290 sprechen, bisschen lachen, bisschen so.

1291 I: //mhm//

1292 M: Für mich ist super, ja.

1293 I: Ja, ja. Aber jetzt nicht, nicht nur dieser Kurs, sondern einfach wenn du daran denkst, andere
1294 Leute machen auch einen Deutschkurs, ja.

1295 M: //mhm//

1296 I: Wie ähm was denkst du welche Kursleitung ist gut? Also wie muss die Kursleitung sein, ja?

1297 M: Ja, das ist, ich denke das ist geht wie das ((Name KL)) hat gemacht, ja. Das ist super.
1298 Mach das nicht nur Buch alles. Noch bisschen andere Sachen, bisschen das, bisschen das,
1299 bisschen das.

1300 I: //mhm//

1301 M: Natürlich musst du auch das lernen was im Buch stehen oder so.

1302 I: Ja.

1303 M: Und dann ja, nicht so im Buch was stehen, oder die eigene noch, die was das Kopie
1304 kopieren und das holen bei uns. Die andere, andere äh na, wie heißt das? Andere Übungen.

1305 I: //mhm// Andere Sachen auch noch.

1306 M: Ja, ja.

1307 I: Also nicht nur direkt mit dem Buch.

1308 M: Ja, ja.

1309 I: Ok, ähm, ja, genau. Und was- wie soll ein Kursleiter- also er soll nicht nur mit dem Buch
1310 arbeiten, genau.

1311 M: //mhm//

1312 I: Gibt es noch Beispiele, was soll er noch nicht machen? Er oder sie. Was geht gar nicht für
1313 dich in einem Kurs?

1314 M: Keine Ahnung. Ich hab gesagt, das ist- das ist super ja, wenn das ist so. Zum Beispiel ist
1315 gut wenn kann man das viel sprechen, ja. Viel sprechen etwas ja. Weil ich hab zum Beispiel
1316 äh eine Partner oder eine Arbeitskollege. Ist Österreicher oder so oder gut Deutsch sprechen,
1317 ja. Hab ich das schnell gelernt, ja.

1318 I: Ja.

1319 M: Aber sonst, wenn ich das immer in polnische Arbeiten mit Leute, das ist schwierig für
1320 mich.

1321 I: Schwierig dann.

1322 M: Ja, das ist. Ich ich war 13 Jahre in Österreich und das ich lerne nicht sprechen, ja. So gar
1323 nix, oder ganz wenig.

1324 I: //mhm/ Also ist wichtig, dass man im Kurs viel sprechen [übt

1325 M: Ja, ja] sicher.

1326 I: Viel ähm Möglichkeit hat zum Sprechen.

1327 M: Ganz genau.

1328 I: Ok. Ja und wie sollen die Kursteilnehmerinnen sein? Teilnehmer und Teilnehmerinnen?

1329 M: Hm noch? Teil-?

1330 I: Also die Kursteilnehmer das bist in dem Fall du jetzt, aber auch die anderen in der Gruppe,
1331 ja.

1332 M: //mhm//

1333 I: Ahm, wie sollen sie im Kurs, ja? Oder wie sollen sie nicht sein? Wie sollen sie sich
1334 verhalten oder wie sollen sie sich nicht verhalten?

1335 M: Keine Ahnung. ((lacht))

1336 I: Ok. ((lacht)) Ähm, gut, also wir kommen noch einmal dann darauf dann zurück.

1337 M: //mhm//

1338 I: Vielleicht, ja. Ähm, ja, du hast jetzt schon- also, nur noch kurze Frage zu dir selber: Wie
1339 verhältst du dich in deinem Kurs?

1340 M: Wie was?

1341 I: Wie verhältst du dich? Wie bist du in deinem Kurs? Bist du eher ruhig oder bist du aktiv
1342 oder-?

1343 M: Ja, ich denke ich bin aktiv, ja. Ich kann man viel sprechen, ja. Was kann ich das wissen, ja.
1344 Wenn ich das wissen etwas oder so kann man das viel sprechen und wie das macht das. Nicht
1345 nur ((Name KL)) und andere auch nur, Kollegen, ja.

1346 I: Auch.

1347 M: Ja, aber ich denke, ich denke ich bin da so.

1348 I: //mhm//

1349 M: Bisschen aktiv, ja.

1350 I: Ok. Ähm, ja dann komm ich jetzt wieder auf diesen Kurs, ähm. Kannst du ein bisschen die
1351 Beziehung beschreiben, das Verhältnis zwischen den Kursteilnehmern, also zwischen den
1352 Leuten, die den Kurs besuchen und der Kursleitung, ja in deinem jetzigen Kurs?

1353 M: Ja, ich versteh nicht.

1354 I: Ähm wie ist die Beziehung-

1355 M: //mhm//

1356 I: Ja zwischen der Kursleiterin jetzt

1357 M: //mhm//

1358 I: und den Kursteilnehmer*innen, ja. Ich hab auch ein paar Adjektive mitgebracht, also wie
1359 kann man diese Beziehung beschreiben?

1360 M: //mhm//

1361 I: Also du kannst gerne- ich habe ein paar Adjektive mitgebracht. Du kannst gerne sagen „Ja
1362 das passt, das passt nicht, ja das passt ein bisschen“, ja. Wie ähm so die Beziehung ist
1363 zwischen- oder das Verhältnis zwischen der Kursleiterin und den Kursteil- also zwischen
1364 euch, den Kursteilnehmern, ja. Gibt es etwas, das passt?

1365 M: Sicher ist interessiert, ja. Professional, freundschaftlich. Machtvoll? Das weiß ich nicht,
1366 was bedeutet?

1367 I: Ahm sie hat viel Macht, ja, also sie ist autoritär, sie hat Autorität. Wenn sie etwas sagt, ihr
1368 macht das sofort, ja. Das ist halt machtvoll, ja. Das kann positiv sein oder negativ, ja.

1369 M: Ja, positiv.

1370 I: Ok.

1371 M: Distanziert, sicher nicht.

1372 I: //mhm// Genau, es sind meistens Gegenteile, ja genau.

1373 M: ((unverständlich, liest ein Adjektiv vor))

1374 I: Du kannst auch sagen, ja ein biss- Da ist sehr, da ist ein bisschen, da ist gar nicht, ja.

1375 M: Aha.

1376 I: Das kannst du auch sagen. //mhm//

1377 M: Lieblos. Verschlissen. Verschlissen ist was?

1378 I: Verschlissen ist ähm ich erzähle nicht viel von mir, ja. Ich bin eher- oder so.

1379 M: Respektlos. Respekt ich weiß, aber los?

1380 I: Los ist immer eigentlich das negative, ja.

1381 M: //mhm//

1382 I: Respektlos heißt ich habe keinen Respekt, ja. Oder wenig Respekt, ja.

1383 M: Aha, ok. Das ist nicht.

1384 I: Respektvoll heißt ich habe Respekt.

1385 M: Aha, ok. Auf Augenhöhe. Ich weiß es nicht was das bedeutet.

1386 I: Auf Augenhöhe ist so ((gestikuliert)), ja.

1387 M: //mhm//

1388 I: Gleiche Ebene. Oder ((gestikuliert)) unterschiedlich, ja.

1389 M: Das- auf Augenhöhe das ist so-

1390 I: Auf Augenhöhe ist ahm keine keine Autorität, nicht wie bei der Arbeit: Der Chef ist höher
1391 als Angestellte.

1392 M: //mhm//

1393 I: Sondern Deutschkursleiterin und Teilnehmer sind ca. gleich.

1394 M: Ja. Also das ist gut, ja? Auf Augenhöhe?

1395 I: Das kann- was du meinst ja. Ist es auf Augenhöhe oder eher nicht? Du kannst auch sagen
1396 hier ist sehr, hier ist ein bisschen.

1397 M: Nein, das ist so. Gegenseitig?

1398 I: Gegenseitig ist das Verhältnis ist von beiden Seiten, ja.

1399 M: Das weiß ich nicht.

1400 I: Zum Beispiel Kursleiterin hat ein gutes Verhältnis zu den Teilnehmer*innen und die
1401 Teilnehmer*innen auch ein gutes Verhältnis zur Kursleiterin.

1402 M: //mhm//

1403 I: Dann ist es gegenseitig. Wenn die Kursleiterin denkt „Ich habe ein gutes Verhältnis.“ Aber
1404 die Teilnehmer*innen eigentlich nicht, dann ist es nicht gegenseitig, ja.

1405 M: //mhm// Respektvoll das ist die- das ist Respekt das, das ist das, ja, passt schon.

1406 I: ((lacht)) Genau.

1407 M: Ungerecht. Das ist das. Uninteressant.

1408 I: Uninteressiert, ja. Das ist kein Interesse.

1409 M: //mhm// Lieblos. Lieblos?

1410 I: Lieblos ist das Gegenteil von liebevoll.

1411 M: //mhm//

1412 I: Also liebevoll ist sehr nett, sehr freundlich. Und lieblos ist eher nicht.

1413 M: Aha, ok. Nähe?

1414 I: Nahe ist ähm ein nahes Verhältnis ((zeigt mit Gesten)), ja, man erzählt persönliche Dinge
1415 auch. Oder ist es eher distanziert, ja.

1416 M: //mhm//

1417 I: Genau.

1418 M: Also das ist distanziert oder das nicht distanziert?

1419 I: Das ist nicht distanziert, ja.

1420 M: Was ist ungerecht? Wie kann man das?

1421 I: Ungerecht ist unfair.

1422 M: Unfair.

1423 I: Ja.

1424 M: Aha. Also nicht fair.

1425 I: Nicht fair, //mhm//. //mhm//

1426 M: Abhängig. Keine Ahnung.

1427 I: Abhängig heißt als Kursteilnehmer man ist abhängig von der Kursleiterin. Ich kann nur-
 1428 also ich muss die Kursleiterin Dinge fragen, ich bekomme nur Informationen wenn ich sie
 1429 etwas frage, ja. Ich bin anhängig. Abhängig ist immer wenn ich nicht selber viel machen
 1430 kann, ja. Ich kann selber nicht so viel machen im Kurs, ich bin abhängig von der Kursleiterin,
 1431 zum Beispiel, ja.

1432 M: //mhm// Das ist abhängig oder das ist unabhängig? ((zeigt auf Adjektiv))

1433 I: Das ist das Gegenteil.

1434 M: Ich muss da. ((legt Adjektiv)) Ich muss da, ganz genau noch schauen.

1435 I: Ja das passt eigentlich schon. Du musst auch nicht alle nehmen, ja.

1436 M: //mhm//

1437 I: und du kannst auch noch, wenn dir etwas anderes noch einfällt, ja, kannst du das auch
 1438 sagen, auf jeden Fall.

1439 M: ((liest und legt noch Adjektive))

1440 I: Ok.

1441 M: Ja, ich weiß es nicht.

1442 I: Ja, man muss auch nicht alle nehmen, ja.

1443 M: //mhm//

1444 I: Man kann das nur- die nehmen, die auch wirklich zutreffen. Genau, ja. Ja du hast sehr viele
 1445 positive Dinge. Ähm fällt dir noch was ein sonst? Kannst du noch was sagen? Gibt es ein
 1446 Beispiel?

1447 M: Ja, keine Ahnung was ist noch-

1448 I: //mhm//

1449 M: Ist das- sie ist sehr nett, ja und das kann man sprechen und ja, das kann man auch. Keine
 1450 Ahnung, was mehr.

1451 I: Ok. Also das, das passt für dich so, wie du es gelegt hast?

1452 M: Ja, passt.

1453 I: Also ,machtvoll, freundschaftlich, professionell, nahe, interessiert, liebevoll, auf
 1454 Augenhöhe, gegenseitig und respektvoll‘

1455 M: //mhm//

1456 I: //mhm// Ähm genau in deinen früheren Kursen war die Beziehung- war das Verhältnis
 1457 zwischen Kursleitern und Teilnehmern gleich oder war das anders?

1458 M: Na es- sicher ist das anders. Es ist nicht so, nicht so, kann man das nicht so sprechen ganz
 1459 ganz äh ich weiß es nicht wie ist das die Name?

1460 I: //mhm//

1461 M: Hm...

1462 I: Ganz frei sprechen?

1463 M: Ja das ist so das ist ganz genau. Kann man das für alles das sprechen nur das wenn die
 1464 Buch und auf die Buch das die Material nur lernen, ja.

1465 I: //mhm//

1466 M: Voriges, voriges, die Kurs, ja.

1467 I: Ok.

1468 M: Ja, das ist ganz anders, ja.

1469 I: Das war anders.

1470 M: Ja.

1471 I: Ok. Aber du findest wichtig, dass man auch selber eben viel sprechen kann. Ahm wie soll
 1472 deiner Mein- wie soll deiner Meinung nach so die Beziehung zwischen Kursteilnehmer und
 1473 Kursleiter aussehen? Wie soll die sein? Oder ist das für dich eh das Beste, was es gibt? Oder
 1474 gibt's etwas anders, was du-?

1475 M: Nein, das weiß es nicht. Sehr nett ist da und da. Und das ist alles. Alles ist da, zum
 1476 Beispiel, ja.

1477 I: //mhm// Wie soll sie nicht sein? Wie soll ein Kursteil- äh Kursleiter nicht sein? Auf keinen
 1478 Fall? Was soll er nicht machen?

1479 M: Was was ich das soll nicht machen oder was?

1480 I: Na, was ein Kursleiter, zum Beispiel in dem anderen Kurs, ja.

1481 M: Ja.

1482 I: Was soll der auf keinen Fall äh [machen, ja

1483 M: Aha]

1484 I: Was geht gar nicht für dich, oder was denkst du?

1485 M: Naja, wenn streiten das für mich oder so. Weiß es nicht, wenn ich das zum Beispiel etwas
 1486 weiß es nicht, dann das hat gesagt ja „Warum das weißt du nicht?“ oder so.

1487 I: //mhm////mhm//

1488 M: Musst du immer erklären, was das, ja. Wenn ich weiß nicht, dann frage, ja. Was das
 1489 bedeutet, was ist das, ja. Das immer erklären, was ist das. Das macht das nicht, dann ist ja-

1490 I: Keine Erklärung.

1491 M: Ja, sicher, sicher. Das ist wichtig, ja.

1492 I: //mhm// Ok.

1493 M: Und dann, das schlecht zum Beispiel äh wenn ich das- ich sage- ich immer ich immer
1494 schlecht sprechen, ja, Deutsch, aber müssen wir das- ah wie heißt das-?

1495 I: Wiederholen?

1496 M: Wiederholen und dann sagt „Machst du nicht das, machst du das. Sagst du nicht das, sagst
1497 du das.“

1498 I: //mhm//

1499 M: Das ist auch wichtig, ja. Weil wenn ich das sagen schlecht und jemand nicht hat gesagt
1500 „Ja, sagst du, sagst du nicht schlecht.“ Dann ich weiß es nicht, wann ich sage schlecht, ja.

1501 I: Ah ja. Also korrigieren, auch.

1502 M: Ja korrigieren.

1503 I: Beim Sprechen.

1504 M: Ganz genau. Ja, ganz genau, das ist so.

1505 I: //mhm// Ok und das ist wichtig, dass ein Kursleiter [das macht?

1506 M: Ja, sicher], sicher.

1507 I: //mhm//

1508 M: Korrigieren ja.

1509 I: Gut, ähm wir haben noch zwei Fragen, ja.

1510 M: //mhm//

1511 I: Ja, wir sind fast am Ende.

1512 M: //mhm//

1513 I: Ahm es gibt ähm, ja es gibt einen Pädagogen aus Brasilien.

1514 M: //mhm//

1515 I: Ahm und der sagt, dass Lehrer oder Kursleiter immer auch von den Teilnehmern lernen, ja.

1516 M: //mhm//

1517 I: Und die Teilnehmer lernen auch immer vom Lehrer. Aber die Teilnehmer lehren auch
1518 immer den Lehrer, ja. Also sie bringen dem Lehrer auch immer etwas bei, ja.

1519 M: Verstehe das nicht ((lacht)), das ist schwierig für mich

1520 I: ((lacht)) Das ist schwierig gesagt, ok. //mhm//

1521 M: Ja.

1522 I: Ahm dass wenn du ähm Kursteilnehmer bist, ja.

1523 M: //mhm//

1524 I: Dass auch dein Lehrer oder deine Lehrerin von dir etwas lernt, ja. Und ich oder ((Name der
1525 KL)) oder egal ja, ein Kursleiter, deine Kursleiterin lernt auch immer von dir, ja.

1526 M: Ja, ja, sicher, sicher etwas ja. Wenn kann man das zum Beispiel sprechen für die, ich weiß
1527 es nicht, die Fußball und für das für das. ((Name KL)) hat gesagt zum Beispiel, ja ah in diese
1528 Kurs, wenn das die Geschirrspüler ist kaputt voriges vor vier Woche, ja

1529 I: //mhm//

1530 M: Und komm eine Installateur oder so und hat keine Ahnung was das bedeutet, was ist das
1531 kaputt und dann nach zwei Wochen kommt frei und hat wieder, das ist das ist so ganz ganz ja,
1532 ganz normal sprechen ja. Ich hatte auch gesagt zum Beispiel wenn ich habe zum Arbeit, ich
1533 hab zu Hause gemacht, Familie zuhause oder so. Es ist immer das Sprechen, sicher, immer
1534 das Sprechen immer lernen, ja, etwas, ja.

1535 I: //mhm// Also man lernt voneinander auch oder?

1536 M: Sicher, sicher.

1537 I: Ist egal, ob das jetzt ein Lehrer ist oder nicht?

1538 M: Sicher, sicher, sicher.

1539 I: Ja, super. Gut, dann haben wir- Oh danke schön.

1540 ((KL betritt den Raum und bringt mir meinen Mantel, verabschiedet sich dann))

1541 I: Ok. Allerletzte Frage in dem Fall. Ähm genau, stell dir vor du bist jetzt selber Kursleiter, ja.

1542 M: //mhm//

1543 I: Und du leitest einen Kurs. Zum Beispiel kann ein Polnischkurs, egal, irgendein Kurs, ja.

1544 M: //mhm//

1545 I: Wie ähm verhältst du dich zu deinen Kursteilnehmern? Also welche Eigenschaften hast du?
1546 Wie bist du im Kurs? Wie möchtest du sein?

1547 M: Das weiß es nicht. Ich weiß es nicht was das. Nochmal. Oder anders.

1548 I: Ähm du bist der Kursleiter, ja.

1549 M: Ah ich in Kursleiter, und?

1550 I: Genau. Wie bist du im Kurs? Wie möchtest du im Kurs sein? Mit deinen Teilnehmern.

1551 M: Wenn ich – wenn ich wollte das bin in diese Kurs?

1552 I: //mhm//

1553 M: Das lernen in diese Kurs, was was.

1554 I: Das ist nur eine Vorstellung, ja.

1555 M: Ja.

1556 I: Ahm, wenn du selber Lehrer wärst-

1557 M: //mhm//

1558 I: Oder sagen wir so: Für einen Tag kannst du selber den Kurs leiten, ja, den Deutschkurs.

1559 M: //mhm//

1560 I: Was machst du? Was möchtest du machen? Oder wie möchtest du sein?

1561 M: Danach, ja?

1562 I: Nein. Nur in diesem, nur an diesem einen Tag, zum Beispiel.

1563 M: Keine Ahnung. ((lacht)) Na, ich weiß es nicht. Mmh, weiß es nicht.

1564 I: //mhm////mhm// Aber welche Eigenschaften würdest du gerne haben? oder möchtest du

1565 haben?

1566 M: Hab wirklich keine Ahnung.

1567 I: Keine Ahnung? Ok. ((lacht)) Ähm genau- aber gibt's etwas, was du gar nicht machen

1568 möchtest?

1569 M: Ja, ganz gar nicht? Ja, wenn ich bin krank, das ist, das mag das gar nicht, das ist schwierig,

1570 ja.

1571 I: //mhm//

1572 M: Zum Beispiel. Wann ich hab Kraft und ich bin gesund, ja, das ich mag meine Arbeit, ja.

1573 I: Ja, ja, klar.

1574 M: Ja, ich hab eigene Firma heißt das einmal, zweimal so arbeiten ist nicht so schlecht, ja.

1575 I: //mhm//

1576 M: Viel, viel, viele Jahre auch das gelernt. Viele Firmen das gearbeitet, ja und das gelernt, das

1577 das das und ich mag das viele Sachen, ja, kann das machen, ja.

1578 I: //mhm//

1579 M: Und jetzt ist mit das schwierig, wenn du keine Deutsch sprechen, ja. Das ist nur so. Bei

1580 meine Arbeit ich mach das gut. Und und ich kann das gut machen, ja. Aber nur die Deutsch

1581 wollte das lernen, ja. Das Deutsch gelernt, das Deutsch lernen, das ist nicht ganz leichter, ja.

1582 I: Ja.

1583 M: Ich hab eigene Firma und das nicht sprechen Deutsch, das ist das ist richtig schwierig.

1584 I: //mhm// Das kann ich ja- das kann ich verstehen, auf jeden Fall. Aber du sprichst sehr gut

1585 Deutsch.

1586 M: Ja danke ((lacht))

1587 I: Und du hast gerade mit mir 24 Minuten lang Deutsch gesprochen und-

1588 M: Ja, aber, aber aber hast du gar nix verstanden, was ich hab gesagt ((lacht))

1589 I: Doch, doch, doch. Ich hab auch schon andere Interviews geführt, ja, das war wirklich, das
 1590 war sehr gut. Letzte Frage hätt ich mir gedacht du kannst noch etwas sagen, aber vielleicht
 1591 hab ich die Frage ein bisschen falsch gestellt, ja. Genau, aber ist ok-

1592 M: Wenn wenn ich verstanden nicht, dann das hast du gut erklären ja.

1593 I: Ok, ich versuch ein letztes Mal, ok?

1594 M: //mhm//

1595 I: Du bist jetzt im Kurs mit ((Name KL)). Stell dir vor, ein Tag ist nicht ((Name KL)) die
 1596 Kursleitung, sondern du, ja.

1597 M: //mhm//

1598 I: Du bist vorne, ja.

1599 M: Ok.

1600 I: Als Lehrer.

1601 M: Ok.

1602 I: Was machst du und wie bist du? Welche Eigenschaften hast du?

1603 M: Ja, aber, ja- weiß es nicht, wenn- Ja, wenn ich bin eine Tag Lehrer, ja?

1604 I: Ja, genau!

1605 M: Aber ich kann kein- ich kann keine Deutsch sprechen ((lacht))

1606 I: Na, egal, Polnischkurs.

1607 M: Ja.

1608 I: Zum Beispiel, ja.

1609 M: Ja.

1610 I: Leute wollen [Polnisch lernen.

1611 M: Ich weiß es nicht.] Lachen, sprechen, das ist so ganz, ganz weiß es nicht. Ich denke, so.
 1612 wenn es ist nicht so- Ich denke wie ((Name KL)) ein bisschen bisschen im im im im äh Buch
 1613 oder so ein bisschen das schauen, aber viel erklären und dann ganz ganz anderes Sachen, kann
 1614 man das auch sprechen und lernen, ja.

1615 I: //mhm//

1616 M: Nicht so, im Buch, das was im Buch steht, ja.

1617 I: //mhm// Ok.

1618 M: Das ist das, ist wirklich super, ja.

1619 I: //mhm//

1620 M: Diese, diese, diese Kurs, ja.

1621 I: Ok. Ja, super, danke, jetzt hab ich eine sehr gute Antwort noch bekommen. ((Lacht))

1622 M: Danke.

1623 I: Ähm hab ich etwas vergessen, was du noch sagen möchtest?

1624 M: Hh, na.

1625 I: Na? Sind wir müde und es ist viertel nach, ja. [Genau ((lacht))]

1626 M: Ja, [das meine Parkschein ist schon-

1627 I: Gut, gut, genau. Vielen, vielen Dank!

1628 M: Kein Problem.

1629 I: Ähm das war echt super.

1630

1631 **9.1.5 Interview mit Carlos am 24.11.2017, Dauer: 43:41 Minuten**

1632 I: Ja genau, dann beginnen wir. Ahm ja, du besuchst ja gerade einen Kurs hier an der VHS.

1633 C: //mhm//

1634 I: Magst du mir einfach ein bisschen davon erzählen von diesem Kurs? Wie gefällt dir der

1635 und-

1636 C: Ah ja ich wollte meine- meine Deutsch weiter üben und und äh ich habe jetzt die Zeit weil

1637 ich ich bin in Bildungskarenz. So ich habe Freizeit und ich habe diese Kurs gefunden als ich

1638 früher gesagt habe ich war in äh ((Name KI)). Und ah nach drei Monate Pause wollte ich

1639 etwas auf Deutsch machen und ah ich habe- diese ((Name KI)) ist in der Nähe von mein Haus

1640 und äh ich habe diese- ich wollte nur ah keine spezifische Kurs machen, nur Übungen und so-

1641 Und ja, habe diese diese Kurs gefunden. Gefällt mir aah, na ja- Weil das Problem ist ich bin

1642 wirklich faul und äh es ist nur einmal pro Woche. Und ja es ist- ich brauche die Routine.

1643 Jeden Tag für mich zu fokussieren in in die Sprache brauche ich eine Routine.

1644 I: Ja

1645 C: Und mehr Tage, nicht nur einmal pro Woche. Es ist es ist zu wenig für für mich und als ich

1646 gesagt habe ich bin so faul, dass ich mache keine die Hausübungen und so.

1647 I: Ja

1648 C: Es sind morgen morgen morgen morgen morgen

1649 I: ((lacht))

1650 C: und dann morgen kommt nicht

1651 I: //mhm// Ok, deshalb einmal in der Woche ist ganz gut-

1652 C: Ja.

1653 I: Momentan. Ahm ja, so jetzt konkret zum Kurs: was gefällt dir gut an dem Kurs? Ahm-

1654 C: Ahm diese Kurs ist ist gefällt mir nicht zu viel, weil es ist je- jeden jedes Mal ist andere
 1655 Leute dort. Weil es ist wie freiwillig, weil es ist nicht, dass du musst kommen und so so
 1656 manchmal äh es es kommen das ich habe nie kennengelernt. Oder oder jemand kommt einmal
 1657 für ein ein Klasse und dann die nächste kommt nicht und so es gibt nicht eine eine- keine
 1658 keine Gruppe- äh –dynamik. Es ist es ist kompliziert, weil jedes Mal ist etwas anderes und
 1659 ähm wir folgen keine keine Buch oder äh das ist kein Problem für mich, aber es ist ein
 1660 bisschen mmm ich weiß es nicht, was was kommt nächste und dann das finde ich nicht so so
 1661 toll.

1662 I: Ja. So immer ein bisschen Überraschung

1663 C: ja

1664 I: was dann kommen wird. Ok. Ahm ja du hast auch noch andere Deutschkurse besucht

1665 C: //mhm//

1666 I: Ahm was hat dir dort gut gefallen und warum oder was hat dir dort nicht so gut gefallen?

1667 C: In in die andere?

1668 I: //mhm//

1669 C: Ahm normalerweise was- weil ich ich ich habe al- auch als als äh Lehrer gearbeitet

1670 I: //mhm//

1671 C: So ich versteh beide Seiten

1672 I: //mhm//

1673 C: und ah für mich in diese Kurse das ich mache jetzt was gefällt mir nicht ist dass es gibt
 1674 keinen Atmosphäre [äh

1675 I: ja]

1676 C: Es gibt keine gute Stimmung – nicht schlecht Stimmung- aber es gibt keine Stimmung

1677 I: //mhm//

1678 C: Es ist äh individuelle Leute das kommen und machen. Was gefällt mir von die letzte in die
 1679 ((Name KI)) war die die Gruppe.

1680 I: //mhm//

1681 C: Jeden äh jeden Tag und jeden Tag die gleiche Leute und du du kennst diese Leute- du lernst
 1682 diese Leute zu kenn- kennen?

1683 I: Kennen? Ja

1684 C: Kennen, kennengelernt und ahm und ja dann es ist jeden Tag, du du du deine Beziehung mit
 1685 den mit den äh Lehrerinnen es ist äh stärker und ganz, ja es ist- was gefällt mir am besten. Ahm
 1686 ich finde das Problem ist für mich dass es ist- ich weiß dass es gibt viele- ich bin nicht süchtig-
 1687 ah ähm nicht sücht- schüchtern-

1688 I: Schüchtern

1689 C: schüchtern

1690 I: Schüchtern, ja.

1691 C: Ja ich bin nicht schüchtern ah und ich versteh es gibt viele Leute das schüchtern sind sie,
1692 aber manchmal es ist diese diese Momente wo wo äh die Lehrerin fragt etwas und niemand
1693 antwortet und dann diese total leise und und niemand sagt nichts.

1694 I: //mhm//

1695 C: „Haben Sie verstanden?“

1696 I: Stille ((lacht))

1697 C: Stille und und das macht mich verrückt, weil ich weiß ich weiß dass ah es ist nicht nett für
1698 den für den Lehrer und und und auch weil macht alles so langweilig und so langsam so. Und
1699 natürlich will ich nicht die die der einzige zu antworten. So manchmal ja antworte ich einmal,
1700 zweimal, dreimal aber vierte Mal ich sage nix weil ich warte für andere Leute etwas zu sagen,
1701 aber manchmal es gibt Leute, das nix sagen. Das das passiert hier, weil es gibt keine
1702 Gruppendynamik

1703 I: Ok. Also für dich ist die Gruppe sehr, sehr wichtig in einem Kurs.

1704 C: Ja

1705 I: Weil ja und welche Rolle hat dann die Kursleitung? Also die Gruppe hast du gemeint ist
1706 sehr wichtig im Kurs wegen der Gruppendynamik.

1707 C: Ja für mich ahm die die wichtigste Rolle kommt von den Leiter ah-

1708 I: Vom Kursleiter.

1709 C: Kursleiter, ja.

1710 I: Also jetzt so ganz ganz all-

1711 C: Weil-

1712 I: Ja?

1713 C: Ja, es es es für mich die perfekte ah Leiter, aber für mich, das ist eine persönliche
1714 [Meinung

1715 I: Ja klar, ja] ist alles-

1716 C: Es muss ah eine gute Sprecher und eine gute auch eine gute ah Hörer. Weil, ja es gibt es
1717 gibt Leiter sie reden und reden und reden und und geben sie geben keine Platz für die
1718 Studenten zu äh zu kommentieren

1719 I: Ja

1720 C: Oder zu sagen und es ist ja. Und an die andere Seite es gibt Leiter das sie in- in- in-
1721 interakt mit viel mit die Studenten. Das finde auch nicht gut. Es muss so eine Balance, eine äh
1722 zwischen Hören und Sprechen. Ja und und natürlich für mich ein guter Leiter sollte jemand
1723 das das ist gut mit die Verbindungen in die in der Gruppe. Das sie oder er kann ah zum
1724 Beispiel du weißt es es gibt eine- jemand das ist sehr ahm schüchtern und spricht nicht

1725 I: //mhm////mhm//

1726 C: Ah du musst diese Person engagiert

1727 I: Ja

1728 C: Mit diese Person engagiert

1729 I: Ja

1730 C: Und bringen in die in die Gruppe.

1731 I: Ja.

1732 C: Natürlich für das funktionieren muss- es muss jemand ein paar Leiterinnen- äh nicht
1733 Leiterinnen, Studenten oder so sollen sehr aktiv und äh ah verbal sein.

1734 I: Ja

1735 C: Wenn alle sind schüchtern dann funktioniert nicht und wenn alle sind zu verbal dann auch
1736 funktioniert auch nicht. Weil dann ist es wie eine eine eine Rennen, wer wer spricht mehr.

1737 I: Ja.

1738 C: So.

1739 I: Also es ist ein Zusammenspiel zwischen-

1740 C: Ja.

1741 I: Gruppe und und und Leiter, ok. Ahm jetzt ganz allgemein gesagt, wie- du hast es eh schon
1742 ein bisschen gesagt ja: Wie stellst du dir einen guten Kursleiter vor oder Kursleiterin und wie
1743 einen schlechten ja, eine schlechte Kursleiterin. Welche Eigenschaften zum Beispiel sollte er
1744 oder sie mitbringen oder nicht mitbringen, ja?

1745 C: Hm von von meiner Erfahrung äh ich kann sagen zum Beispiel ich äh spreche zu viel und
1746 und äh vielleicht das ist nicht zu gut. Weil ich spreche und dann ich nehme zu viel Zeit von
1747 die Unterrichte. Das ist etwas das ich selber als Leiter wollte ich wechseln oder ah ah. So ja,
1748 es ist kompliziert ein guter Leiter zu sein, es ist eine- ähm diese Balance, das ich habe gesagt
1749 das ist nicht so einfach zu finden. Jaa, aber aber ja, ahm du musst Interesse an was die and-
1750 was was die Leute erzählen und so haben. Ahm manchmal es gibt Leute, es gibt Leiterinnen
1751 das sie sie kommen nur als „Es ist meine Arbeit. Ich habe keine Interesse, ok. Aha, sehr
1752 lustig. Ok, nächste.“

1753 I: //mhm//

1754 C: Weiß es nicht.

1755 I: //mhm// Also auch die persönliche Ebene ein bisschen.

1756 C: //mhm//

1757 I: Dass man Interesse hat an den Teilnehmern.

1758 C: Ja

1759 I: //mhm// Ok. Und das negative ist, wenn ich das nicht habe. Oder gibt's noch etwas was man
1760 nicht machen sollte oder ahm?

1761 C: Negativ? [Aahm

1762 I: Ja]

1763 C: Hat zu tun ich glaube dass die negativ jetzt in die in die korrigieren, zum Beispiel ich bin
 1764 in einem Niveau wo ich viele Fehler mache noch wenn ich spreche oder so und es gibt was es
 1765 was was ist gut? Sollte die, wenn ich spreche, sollte die Leiter, Leiterin ah unter- unterhalten
 1766 ah?

1767 I: unterbrechen

1768 C: unterbrechen immer und korrigieren? Weil es gibt Leute das sie wollen unbedingt äh
 1769 korrigiert sein. Dass jemand korrigiert was sie sagen aber es gibt auch andere Leute, dass
 1770 wenn sie sprechen und dann du korrigierst einmal, zweimal dann beim dritten Mal sie wollten
 1771 nicht mehr sprechen.

1772 I: Ja.

1773 C: Weil „Oh mein Gott! Ich mache so viele Fehler.“

1774 I: Ja

1775 C: Und das ist nicht mein Fall, aber ich versteh, manchmal es ist ein bisschen frustrierend
 1776 wenn du, wenn die andere Person korrigiert zu viel und sagt „Oh mein Gott ich bin so
 1777 schlecht mit der Sprache.“

1778 I: Ja

1779 C: Ja. So ja es ist aber was es gut hat zu tun mit jeder Student. Das ist etwas das muss- ein
 1780 Leiter sollte ah Empathie äh gute Empathie haben und das verstehen und sehen bei wer- mit
 1781 wem kann sie oder er unterbrechen oder mit wem nicht.

1782 I: Ja. Also auch wissen wann man korrigieren soll und wann man eher nicht korrigieren soll.

1783 C: Und ah ich äh ich- in die ((Name KI)) zum Beispiel- hier ist nicht so viel als ich gesagt
 1784 habe jeden Tag ist jemand anderes, aber in äh ((Name KI)) ah für mich es war ah zu viel
 1785 Zusammenarbeit. Weil ich selbst mach das nicht so viel, ich mag allein zu arbeiten. Weil ich
 1786 ich ich kann ich weiß es nicht in eine grammatische Struktur ich will ich will äh ich will mein
 1787 Zeit zum Denken wie funktioniert, aber wenn ich zusammen mit anderen Person arbeite dann
 1788 ahm sie bringen Idee oder so, aber für mich selber ist nicht gut, weil mein Kopf funktioniert
 1789 anders. Wenn ich denke „Ok. Wie funktioniert das?“ und dann die andere Person „Ah das
 1790 geht so und so und so“. Dann habe ich nicht Möglichkeit selbst zu denken und "woher kommt
 1791 diese Struktur?" oder da, da, da. Verstehen Sie was ich meine?

1792 I: Ja.

1793 C: Ja?

1794 I: Ja.

1795 C: Und gefällt mir nicht so viel und manchmal es ist- besonders in ((Name KI)) es war jede
 1796 Aktivität „Und jetzt zusammen. Im Pärchen.“

1797 I: Ja.

1798 C: Und da da da, da da da.

1799 I: Ja

1800 C: Das ok ist gut für die ahm, du kennst die andere Person und äh aber selber für mich das
1801 passt nicht, macht mich- Vielleicht ich äh, weil ich weiß die andere Person sagt etwas, das
1802 falsch ist und ah aber ich will wirklich nicht sagen, weil vielleicht bin ich nicht 100% sicher,
1803 dass meine Meinung richtig ist. Und dann es ist- und dann ich sage nichts und ich bin mit
1804 andere Leute ich bin nicht diese- es gibt Leute die „Was ich sage, es ist wahr, es stimmt.“

1805 I: ((lacht))

1806 C: So, ja. Die die ah mit andere Leute zusammen, mit andere Leute arbeiten passt mir nicht so
1807 gut. Aber ich versteh, dass es gibt Leute da und macht alles für diese gute Laune und diese
1808 gute Atmosphäre zu sein. Das ist sehr wichtig, ja.

1809 I: Genau. So eine Abwechslung dann auch, ja. Genau jetzt hast du über Kursleiter ein
1810 bisschen gesprochen, Kursleiter*innen. Ahm ja, jetzt- vorhin hast du schon ein bisschen über
1811 Kursteilnehmer gesprochen und die Gruppe, aber trotzdem nochmal ahm, ja was- wie sollten
1812 sich Kursteilnehmer*innen deiner Meinung nach im Kurs verhalten? Und welche
1813 Eigenschaften sollten sie mitbringen, in den Kurs?

1814 C: Im- Meiner Meinung nach äh wenn du einen Kurs machst dann weil du äh lernen willst. So
1815 ich versteh nicht, weil es gibt Leute dass sie kommen und sie sind nicht glücklich dort oder
1816 so. Vielleicht sie müssen diese Kurse machen für solche Gründe. Aber ja, diese unkooperative
1817 Leute verstehe ich nicht. Ja, was ist Interesse? Du musst immer Interesse zu zu bringen. Und
1818 auch es gibt auch Leute dass wenn sie verstehen nicht sie sagen nichts und dann das und das
1819 ist auch sehr wichtig. Weil wenn du heute nicht verstanden hast, morgen es ist [mehr
1820 kompliziert.

1821 I: gehts weiter, ja] //mhm//

1822 C: So, ja, äh bring ah bring eine gute äh Laune, dass du willst lernen und sag wenn nichts-
1823 wenn du etwas nicht verstehst.

1824 I: nicht verstanden hast, ok. Ähm genau, ähm also, jetzt hast du eh schon gesagt ahm wie so
1825 ein idealer Kursteilnehmer aussieht. Wie verhältst du dich selber in den Kursen? Du hast so
1826 ein bisschen schon darüber erzählt.

1827 C: Über mich?

1828 I: Ja. Wie verhältst du dich selber als Kursteilnehmer?

1829 C: Ich ich, das klingt sehr schlecht, aber ich bin die die Jackpot von ein Lehrer. ((lacht))

1830 I: ((lacht)) ok?

1831 C: Ja, weil was ich gesagt habe, ich weiß ich versuche immer- ich als selber Lehrer ich sehe
1832 wer versteht, wer versteht nicht

1833 I: Ja

1834 C: Oder wer- so ich normalerweise spreche mit diese Leute so „Hast du das verstanden?“ und
1835 dann kann ich in andere Worte erklären.

1836 I: //mhm//

1837 C: Weil- Weißt du manchmal der Leiter ist spricht so gut Deutsch, dass es ist zu viel so für
1838 manche manche Leute. Sie brauchen vielleicht meine schlechte Deutsch, mit meine schlechte

1839 Deutsch kann ich etwas klarer machen, weil ich weiß es nicht, vielleicht jemand aus Spanien
 1840 oder aus Italien das diese lateine Sprache oder Französisch und dann die „Oh das passiert
 1841 auch in Französisch“ so dann dann.

1842 I: Ja

1843 C: So es ist und ahm ich ich normalerweise bin ich äh in guter Laune und ich rede mit alles
 1844 und ich bin kooperativ und so ich bin eine gute Teilnehmer ((lacht))

1845 I: ((lacht)) Kursteilnehmer

1846 C: Kursteilnehmer, glaube ich, ja. Manchmal kann ich bin zu viel, aber jaja, so, ja.

1847 I: //mhm// Ja. Und allgemein jetzt nochmal so gesagt: Welche Rolle haben die Teil- also du
 1848 hast über die Rolle vom Kursleitung gesprochen und welche Rolle haben die Teilnehmer im
 1849 Kurs?

1850 C: Was was was meinst du mit-?

1851 I: Die Rolle, also wie ahm-

1852 C: Rolle versteh ich, aber?

1853 I: Welche Rolle haben die Teilnehmer dann im Kurs?

1854 C: Für mich?

1855 I: Ja, deiner Meinung nach.

1856 C: Ok. Sie sind was die Person die Information bringen und ahm die größte Rolle.

1857 I: Die Teilnehmer?

1858 C: Na, na die die äh-

1859 I: Die Leitung?

1860 C: Der [Leiter, ja.

1861 I: hast du vorhin gesagt], aber die Teilnehmer?

1862 C: Ahm

1863 I: Also die Kursteilnehmer, die Leute die in den Kurs kommen.

1864 C: Die Rolle äh nochmal was ich gesagt habe: es ist ein wichtige Rolle, weil wenn du bringst
 1865 keine Motivation und keine Energie und keine dann das Prozess ist langweiliger und
 1866 langsamer, so ja. Wenn ich hasse, ja ich hasse, wenn kommen Leute das haben keine Interesse
 1867 und machen nichts und spielen mit dem Handy oder antworten nicht, machen die
 1868 Hausübungen nicht, unterbrechen die Lektionen.

1869 I: //mhm//

1870 C: So ja, sicher, es ist sehr schwierig für ein ähm für ein- Ich sage: eine schlechte eine
 1871 schlechte äh Lehrer Leiter kann gut sein mit gute Studenten. Eine schlechte kann gut sein mit
 1872 schlechte Studenten, aber eine schlechte Leiter mit schlechte Studenten das ist eine
 1873 Katastrophe. Weil niemand äh bekommt bekam etwas positiv

1874 I: Ja

1875 C: Weil es ist keine gute äh Zeit für der/die Lehrer und auch nicht für die Studenten. So wenn
1876 du- natürlich und auch eine gute, sehr gute Leiter mit sehr schlechte ahm Teilnehmer

1877 I: Ja

1878 C: bringt etwas, bringt etwas. Es ist ahm egal ob sie sind schlecht, weil sie eine gute Lehrer
1879 kann eine besser Atmosphäre bringen und äh diese nicht so interessierte Leute lernen auch.

1880 I: //mhm//

1881 C: Weil wenn du bist [flüssig

1882 I: Wie zu Beispiel?]

1883 C: und dann du bringst Aktivitäten, das ja.

1884 I: So die Teilnehmer dann motivieren?

1885 C: Ja genau, genau. So als Motivator. Das ist ein super Rolle.

1886 I: //mhm// Ok. //mhm// Gut, danke schön. Ahm ja jetzt- du bist jetzt momentan in einem Kurs,
1887 ähm der ist zwar nur einmal in der Woche, aber vielleicht trotzdem ein bisschen: Wie ähm ist
1888 so die Beziehung, das Verhältnis zwischen der Kursleitung und den Kursteilnehmer*innen in
1889 deinem jetzigen Kurs?

1890 C: Hm, existiert nicht. Ich finde existiert keine. Ich muss leider sagen ich dass- weil ich
1891 kenne, ich erinnere mich nicht die Name von mein äh Leiterin.

1892 I: Ja, ja.

1893 C: Äh ich kenne die Nachname und nicht die Name. So ahm, ja es gibt wirklich keine
1894 Beziehung. Ja, mein Kurs beginnt um 16 Uhr und es gibt niemand um 16 Uhr. Ahm ich
1895 komme normalerweise pünktlich, vielleicht mit fünf Minuten Verspätung und dann manchmal
1896 kommen die Leute nach halbe Stunde, 20 Minuten. Das ist keine gute Atmosphäre. Weil es
1897 ist- und es ist sehr hart für äh meine Leiterin. Weil was macht sie: „Sollen wir warten?“ Aber
1898 warum warten? Ich bin hier so sie muss etwas unterrichten und so. Ja, sie sollte mehr flexibel-
1899 sie ist sehr flexibel, ja. Ja, das ist. Und vielleicht die Leute, die kommen waren nicht in die
1900 letzte Unterricht so es ist es ist-

1901 I: Schwierig.

1902 C: Das ist weil ich gefällt mir nicht diese- nicht so viel diese Kurs.

1903 I: //mhm//

1904 C: Es ist ok, weil ich kann mein Deutsch üben und ähm ich bekomme Hausübungen und ich
1905 lerne Dinge und es ist ok, weil ich brauch diese ah Grammatik refreshment ((lacht))

1906 I: //mhm// Auffrischung ((lacht))

1907 C: Auffrischung. Aber ja, ich bin nicht in die- vielleicht wenn ich mache einen Intensivkurs
1908 mein- meine Meinung wäre mehr positiv oder so

1909 I: Ja

1910 C: Es ist nicht, dass meine Meinung ist negativ. Es ist ich bin in ein typische einmal-pro-
 1911 Woche-Kurs, ich glaub funktioniert immer so.

1912 I: Ja. //mhm// Ok, dass [sich dann nicht so viel aufbauen kann

1913 C: Eine total Unter-] ein total Unterschied zwischen äh jeden Tag oder drei vier Mal pro
 1914 Woche als nur einmal pro Woche

1915 I: //mhm// //mhm// Ok ahm also bei diesem Kurs kannst du jetzt nicht so viel darüber sagen,
 1916 weil [es ist nur einmal in der Woche

1917 C: Nein, nein weil] wegen Beziehungen ich kann sagen es gibt keine.

1918 I: Gibt keine wirkliche.

1919 C: Gibt keine, ja. Ok, eine freundliche äh Sprach mit dem Leiterin und dann wir machen diese
 1920 äh Übungen und so. Sie, sie ist nett, meine Leiterin ist nett und so und sie weiß ihre ihre
 1921 Sprache und so. Es ist ok. Aber einmal pro Woche verschiedene Leute jede- andere Leute
 1922 jedes Mal und unpünktliche Leute und so, ne.

1923 I: Ja, hängt dann auch viel von der Gruppe ab in dem Fall.

1924 C: //mhm//

1925 I: //mhm// Und wie wars in früheren Kursen? [Wie war da-?

1926 C: viel ahm] Viel besser. Ich muss sagen die erste Gruppe in ((Name KI)) war unglaublich
 1927 gut, weil ja gute- eine super freundliche und gute Leiterin. Ahm sie hatte ein perfekt Kontrolle
 1928 von der Zeit und äh viele Aktivität und so, weil manchmal es gibt Aktivität da gehen
 1929 irgendwo- niewo anywhere nowhere?

1930 I: Ja, nirgendwohin.

1931 C: Ja.

1932 I: Kein Ende mehr ((lacht))

1933 C: Ja und sie weiß- sie bemerkt das „Nanana, das passt nicht! Nächste Aktivität, nächste
 1934 Übungen.“ Da da da da.

1935 I: //mhm//

1936 C: Und ähm die Leute alle haben große Interesse und etwas das war anders für mich in diese
 1937 ((Name KI)) ist die Unterschied Älteruntersch- untersch-

1938 I: Altersunterschied

1939 C: Ja, Altersunterschied. Weil es gab äh alte Leute, junge Leute

1940 I: Im Kurs dann?

1941 C: Im Kurs, ja. Das ja. Das kann auch schwierig sein. Wenn es gibt Leute sie haben nix zu tun
 1942 miteinander, es ist kompliziert. Aber diese Gruppe war wirklich eine sehr positive Laune und
 1943 eine gute Atmosphäre. Es war jede- es war jeden Tag und dann es ist es war anders. Der
 1944 zweite war auch gut, dort war B2. Ich hatte B1 mit diese und dann B2 war auch gut aber nicht
 1945 so extrem gut wie die erste.

1946 I: Nicht so gut. [Warum?

1947 C: Aber gut.] Aber sehr gut.

1948 I: //mhm// Warum? Was war der Unterschied? Einfach-

1949 C: Ahm beide geht. Die Leiterin war gut, aber nicht so gut und die-

1950 I: Warum?

1951 C: Warum?

1952 I: Also halt, welche-?

1953 C: Warum? Ahm es gibt Leut- das ist schwierig zu sagen- Es gibt Leute, dass sie erklären

1954 Dinge so einfach und äh sie sind flüssig und weiß es nicht- komm als etwas naturell. Und

1955 andere Leute äh sie erklären Dinge nicht so einfach. Es ist äh, sie- vielleicht- hat nicht zu tun,

1956 dass sie können nicht, natürlich nicht die Sprache, aber eine Dinge zu- das ist weil alle Leute

1957 denken, alle können ein Lehrer sein und das ist nicht wahr, ja.

1958 I: Ja.

1959 C: Manchmal es gibt Leute, die sie gehen in die Lehrerrichtung nur wegen des Urlaubs. Weil

1960 ein Lehrer hat so viele Urlaub in der Schule und so. Und das ist nicht so- es gibt Leute, das sie

1961 sie kommunizieren nicht so gut. Ja, weil- weiß es nicht vielleicht aah es gibt Leute auch wenn

1962 du ein Lehrer oder wenn du vor people bist, du musst ein ein bisschen Schauspieler sein, weil-

1963 I: //mhm// Das ist interessant!

1964 C: Weil du du du du hast nicht die- vielleicht hast du heute eine schlechte Tag gehabt, weil du

1965 hast Probleme mit etwas und dann du bist nicht 100% und es gibt Leute, dass das bleibt ah

1966 bleibt hinten und du bist ein Schauspieler und dann du bist ein super Lehrer egal was das du

1967 Problem hast. Und dann es gibt Leute, das sie bringen das mit, ja

1968 I: //mhm// Ja

1969 C: So „Was ist jetzt los mit mit mit er dort- mit ihm heute?“, ja.

1970 I: Ja. Denken die Teilnehmer dann?

1971 C: Ja, ja, sicher und das ist weil ähm sie ist nicht so geduld- äh geduldig und- ja viele Dinge.

1972 Aber es ist kompliziert, warum die erste war so gut und die zwei-. Es war- sie sie war eine äh

1973 echt- ein Natural, natural auf Englisch

1974 I: Natürlich. //mhm//

1975 C: Ja, sie war perfekt. Sie ist- sie ist glücklich, sie liebt sein- ihre Arbeit und sie sie sie wohnt

1976 nur für die Arbeit, glaub ich.

1977 I: //mhm// ((lacht))

1978 C: Was vielleicht ist nicht so gut, aber für ein- für einen- die Teilnehmer ist wunderbar wenn

1979 du hast jemanden so motiviert und so.

1980 I: //mhm//

1981 C: Und dann es gibt Leute, das sind nicht so motiviert und- ähm weil-

1982 I: Ja. Das merkt man dann auch als Teilnehmer.

1983 C: Ja, ja, sicher. Gleich mit wie die äh Leiter ähm fällt wenn jemand hat Interesse in in in die
1984 Klasse oder nicht.

1985 I: Ja

1986 C: Das ist gleich beides.

1987 I: Ja. Und ähm in dieser Beziehung, wie wichtig ist denkst du ist es dass man- dass es- dass
1988 man persönliche Dinge auch reinbringt oder denkst du ein- eine Beziehung zwischen
1989 Teilnehmer und Kursleitung sollte eher immer professionell sein und weniger, dass
1990 persönliche Dinge reinkommen oder was denkst du dazu zu diesem-?

1991 C: Meiner Meinung nach, wenn du etwas persönlich bringst ist besser, weil ähm die an- die
1992 Leute, wenn es gibt nur diese diese ähm professionell Beziehung es ist ein bisschen- Ich
1993 komme aus Spanien so ich finde das ein bisschen kalt und-

1994 I: Ja

1995 C: ((unverständlich)) wenn du bist mit- wenn du willst- wenn du bist mit jemand das sie bring
1996 etwas persönlich dann du siehst es anders in andere- in andere Prisma. Und äh vielleicht
1997 besonders für schüchtern Leute das kann eine gute Faktor, dass sie sie offen und und reden,
1998 weil sie kennen diese Person ein bisschen besser und dann sie haben- sie sind- sie haben nicht
1999 so viel Angst zu reden und Fehler zu machen und so weiter. So für mich ich finde die die äh-
2000 wann die Leiter bringt etwas Persönliches dann ja siehst du das er ist eine Person wie du und-

2001 I: Ja

2002 C: Ja, sicher nicht nicht so seriös und dann ganz ja.

2003 I: //mhm//

2004 C: Aber das funktioniert mit mir, aber vielleicht jemand [anders sagt das

2005 I: //mhm// Ja klar] es ist auch immer- genau. Ähm ja, du hast jetzt eh über frühere Kurse auch
2006 schon gesprochen. Ähm genau, jetzt ganz allgemein, also- natürlich hast du ein Ideal, ja, weil
2007 du hast von dieser Kursleitung gesprochen, die die perfekt war und super und du kannst auch
2008 gerne das jetzt wiederholen, das ist kein Thema. Aber wie sollte deiner Meinung nach ähm
2009 eine Beziehung zwischen Kursleitern und Teilnehmern ausschauen? Also wie sollten sich
2010 Kursleiter*innen gegenüber Teilnehmer*innen verhalten? Und wie nicht, ja, was sollte nicht
2011 passieren in einem Kurs?

2012 C: Ah, ja ok äh. Das wenn wenn kann passieren, dass dass ahm wenn jemand bringt etwas
2013 persönlich, das macht eine große Verbindung mit mit ein Teilnehmer und und dann es kann
2014 sein, dass andere Teilnehmer denken „Ah sie sie spricht nur mit ihm und sie hat nur
2015 Aufmerksamkeit auf ihm.“ Und es kann sein, dass es gibt Leute sie fühlen äh left behind oder
2016 ja. Ja wenn wenn du- du musst immer ah du musst dein Zeit gleichzeitig ah teilen, so es sind
2017 alle deine Leiter- äh Teilnehmer und so, ja. Das-

2018 I: Also die Aufmerksamkeit versuchen auf alle zu richten.

2019 C: Ja

2020 I: //mhm//

2021 C: Ja, //mhm//

2022 I: Auch wenn es Leute gibt- es gibt immer Teilnehmer, die sind natürlich aktiver, ja-

2023 C: Ja, aber- genau du musst- du weißt- zum Beispiel ich glaube es ist keine gute Idee ah diese
 2024 offene äh offene Fragen machen. Ähm du fragst etwas und dann du sagst kein konkrete
 2025 Namen. Ich glaube das funktioniert nicht. Weil was passiert? Die schüchtern Leute werden
 2026 nie nie antworten

2027 I: Ja

2028 C: Und die die äh das immer sprechen, werden sprechen. Und dann wenn du wenn du das
 2029 nicht wechsel es ist immer gleich, die gleichen Leute sprechen. Sodann ich glaube du musst
 2030 ein bisschen kontrollierte Atmosphäre haben und dann du sagst ok: "Laura! Was denkst du?"
 2031 da da da da da. Und ääh ["((unverständlich)), was ist-"

2032 I: Also die Leute direkt ansprechen.]

2033 C: Ja. Ja, am besten mehr kontrolliert. Dass so das nicht passieren, diese- nur ein Person oder
 2034 zwei Personen, das machen alles. So auch etwas wichtig für ein Leiter ist das. So.

2035 I: //mhm// Vielleicht jetzt noch etwas- kurz das Negativbeispiel. Wie sollte das nicht sein?

2036 C: Aahm-

2037 I: Wie soll die Beziehung nicht sein, deiner Meinung nach?

2038 C: In in in äh negativ?

2039 I: Ja.

2040 C: Über das äh genau wenn wenn ah die Leiter spricht nur mit ein Teilnehmer und immer
 2041 gleich und lacht und mit mit äh, weil vielleicht es gibt ein eine Verbindung. Du musst du
 2042 musst etwas persönlich bringen, aber immer immer professionell bleiben. Und so wenn wenn
 2043 die Negativseite ist das ääh ja. Also manchmal kann ein äh Leiter nur aaah am Anf- nur ein
 2044 paar Studenten fokussieren. Und das passt auch nicht. Das-

2045 I: Und die anderen gehen dann eher unter?

2046 C: //mhm//

2047 I: Ok. //mhm// Und sonst äh denkst du Beziehung sollte vom Verhältnis auf gleicher Ebene
 2048 sein oder sollte der Lehrer über den- oder die Kursleitung über den Teilnehmern stehen oder?

2049 C: Meinst du in die Klasse? Die äh-

2050 I: Na, jetzt so- Man kann es in der Klasse sich vorstellen aber so allgemein auch. Also sollte
 2051 der Lehrer über den Teilnehmern stehen so vom Verhältnis her oder sollte das auf gleicher
 2052 Ebene sein oder was denkst du?

2053 C: Oh da das hat zu tun mit dem mit die Teilnehmer wie sind die Teilnehmer. Aber im meine
 2054 Meinung nach muss ein fast gleich bitte- aber ein bisschen höher ((lacht))

2055 I: Der Lehrer dann?

2056 C: Der Lehrer, ja. Weil, ja, sie sie sind Kontroll ja, sie ist sie weiß was sie sagt und sie weiß
 2057 wo sie wohin wohin sie oder er wollten gehen oder ja

2058 I: [gehen will

2059 C: gehen wollte] gehen will, das. So ja, ein bisschen.

2060 I: Also schon die Leitung.

2061 C: Ja.

2062 I: Ok, gut. Ja, wir sind fast am Ende, nur ums kurz ((lacht))zu sagen. Ahm du hast ja eh schon

2063 erwähnt also es gibt eben einen einen Pädagogen aus Brasilien, der heißt Paulo Freire und der

2064 sagt eben, dass Kursteilnehmer gleichzeitig immer auch Kursleiter sind in einem Kurs, ja

2065 C: //mhm//

2066 I: Und Kursleiter aber auch immer Teilnehmer sind, ja

2067 C: Ja

2068 I: Also auch immer Lernende, ja. //mhm// Was denkst du da dazu?

2069 C: Gleichweis, ja, ja, sicher. Du-

2070 I: Warum?

2071 C: Genau, weil du lernst äh als natürlich als Teilnehmer lernst du was die Sprache aber auch

2072 du lernst äh wie die Beziehung funktionieren mit den mit mit andere Leute mit andere

2073 Teilnehmer mit dem Leiter. Und als Leiter du lernst wenn zum Beispiel du machst etwas das

2074 funktioniert nicht. Dann du lernst das ok, du weißt es besser für nächstes Mal. Und ähm

2075 natürlich, wenn du eine zweite hier in ((Name KI)), in ((Name KI)) du bekommst so viel

2076 neues Information, weil es gibt Leute von überall. Es gibt Asien, Amerika, Europa und dann

2077 du lernst neue Dinge bist immer in Kontakt und dann als Leiter du lernst das und nächste Mal

2078 du hast jemand von Usbekistan du [weiß schon ein bisschen besser

2079 I: Du weißt schon ein bisschen]

2080 C: Und es ist gut. Du kannst äh ein Verbindung machen mit mit diese Leute ah zum Beispiel

2081 jemand ist aus Usbekistan und ist sehr schüchtern, dann du bringst etwas von äh ein bisschen

2082 Information für alle von äh diese Land und alle „Ah so, es ist wahr dass in Usbekistan ihr

2083 trinkt dü dü dü dü dü“ Und dann vielleicht das macht mehr bequem die Unterricht für diese

2084 Person.

2085 I: //mhm// Also dass man direkt als Leiter dann auch die-

2086 C: //mhm// So

2087 I: Über die Länder und Herkunft, Kultur und so.

2088 C: In beide Richtungen lernst du.

2089 I: //mhm// Ja.

2090 C: Als Leiter und als Teilnehmer.

2091 I: Ja, ja.

2092 C: Immer, immer.

2093 I: //mhm////mhm//Genau die letzte Frage ist eigentlich: „Stellen Sie sich vor Sie sind selbst
 2094 Kursleiter*in“, ja

2095 C: //mhm//

2096 I: Du bist selbst- du warst selber auch oder bist selber auch Lehrer, ja. Ahm, welche
 2097 Eigenschaften hast du und wie verhältst du dich gegenüber deinen Teilnehmern, ja?

2098 C: Ei- Eigenschaften?

2099 I: Eigenschaften, also, welche Adje- Wie bist du? Wie bist du als äh Kursleiter? Du hast ein
 2100 bisschen schon darüber erzählt, ja

2101 C: Ja, ja, so. Ahm-

2102 I: Also du musst nicht mehr jetzt-

2103 C: Ich habe gesagt äh ich bin ahm ich versuche immer eine positive Atmosphäre- äh finden
 2104 nicht erfinden, create.

2105 I: zu schaffen, zu schaffen.

2106 C: Ahm ich bringe immer etwas Persönlich in äh meine so Geschichte, das etwas das hat mir
 2107 passiert oder ahm, weil für mich als äh Sprache auch es gibt eine große Unterschied zwischen
 2108 äh ((Name KI)) diese ((Name Kursinstitution)) oder ((Name KI)) oder in äh in die Klasse mit
 2109 Kinder.

2110 I: Ja, ja, ja

2111 C: Das ist weil äh hier man kommt weil er will.

2112 I: //mhm// ja, ja, ja

2113 C: In die Schule, nein. In die Schule das war mein Ziel war als ich Lehrer in eine Schule in
 2114 eine Mittelschule war, mein Ziel war, weil ich war Spanischlehrer. Das diese diese war nicht
 2115 so wichtig, das weil, das weißt du wie es ist, Mathematik und Literatur und Deutsch und so

2116 I: //mhm//

2117 C: Und dann am Ende des Listes kommt äh Spanisch

2118 I: Ja, ja, ja.

2119 C: So es war sehr hart keine Interesse in äh Kinder und sie schauen- aber mein Ziel war, dass
 2120 sie konnten äh Spanisch nicht als eine ähm subject, als eine subject, als eine-

2121 I: Sache.

2122 C: Eine Sache, aber als etwas wirklich nötig äh etwas, das sie können äh wirklich benutzen,
 2123 kommunizieren, äh Freunde zu machen. Äh es ist eine Instrument, nicht eine Sache, so, dass
 2124 sie schauen- das ist das Problem mit Kindern, dass sie schauen Französisch, Spanisch,
 2125 Englisch nur als eine Sache und vielleicht sie sehen nicht wie wirklich wichtig ist eine andere
 2126 andere Sprache zu- äh was bringt das, wie gut ist eine andere Sprache zu sprechen. Ja, so. In
 2127 in die ((Name KI)) Leute kommen hier zu lernen, weil es es ist freiwillig. In die Mittelschule
 2128 oder Gymnasium es ist nicht freiwillig.

2129 I: Ja.

2130 C: Und dann es ist wirklich mehr kompliziert.

2131 I: //mhm//

2132 C: Ja, so. Ja, ich versuche äh eine gute Atmosphäre zu bringen und ähm es spannende
2133 Aktivität zu machen. Ich finde, der Rollplace wichtig.

2134 I: Der was?

2135 C: Rollplace. Äh wenn „Stell dir vor wir sind in ein Supermarkt und du bist äh Verkäuferin
2136 und ich bin der Kunden und ich“ eine Situation.

2137 I: Rollenspiel

2138 C: Rollenspiel

2139 I: Ja. „Was sagst du dann?“ und äh

2140 C: Ja, ja. Diese ja, ah ich ich hab- was ich mache ich erinnere mich- ich denke an an die
2141 Lehrer und Leiter, das mir nicht so viel gefallen hat

2142 I: //mhm//

2143 C: Und dann versuche ich nicht die gleiche Dinge zu machen.

2144 I: ((lacht)) Ok. Das ist gut ja. Zum Beispiel was nicht machen?

2145 C: Ahm ich ich habe so schlechte Lehrer gehabt, das sie sitzen nur und lesen nur und es war
2146 wirklich meine erste Lehrer in meine Schule war ich bin sicher sie er konnte kein Englisch
2147 sprechen.

2148 I: Ok

2149 C: Ich bin 100%, weil es war nur Grammatik, keine Sprechen oder Hören, es war nur
2150 Grammatik.

2151 I: Nur Grammatik.

2152 C: Grammatik. Wenn du lernst die Grammatik dann du sagst-

2153 I: Du kannst nicht reden.

2154 C: Die ganze die ganze Unterricht war auf Spanisch und so es ist es gibt Leute, das sie folgen
2155 nur äh ein Buch und das ist alles. Du kannst nicht außer etwas außer diese Buch machen.

2156 I: //mhm//

2157 C: Wenn du etwas anderes fragst du bekommst keine Antworte, Antwort oder „Äh, nächstes
2158 Mal!“ und. Weil sie folgen diese- sie sind nicht flexibel.

2159 I: Ja.

2160 C: Das ist wirklich äh to improvise äh etwas neues-

2161 I: Improvisieren.

2162 C: Improvisieren. Ja, sicher-

2163 I: Das ist wichtig //mhm//

2164 C: Weil plötzlich ähm deine Teilnehmer sind alle müde und wollten nie- und du heute du hast
 2165 etwas wirklich Grammatik stark Grammatik und so und die Stimmung ist nicht gut.

2166 I: ((lacht))

2167 C: Du musst etwas anderes bringen. Ein kleines Spiel, etwas- meine erste Lehr- äh diese super
 2168 gute Lehrer in die ((Name KI)) war sehr, sehr gut mit das.

2169 I: So empathisch sein [und merken was die Teilnehmer-

2170 C: Genau diese Empathie] also „Okay, ich wollte heute mit mit- ich weiß es nicht äh
 2171 Konjunktiv 2 beginnen, aber okay ihr seid müde und ich sehe, dass ihr müde seid.“

2172 I: Ja. Also auch dieses empathische dann, also.

2173 C: [Genau.

2174 I: Ich sehe, dass-]

2175 C: Und so dann. Aber wenn du diese Flexibilität oder diese du bist nicht mit Improvisation es
 2176 gibt Leute die sind „Okay, tut mir leid äh das ist nicht gut, aber ich mach das trotzdem, weil
 2177 ich kann nichts anderes, etwas Neues machen.“

2178 I: Ja, ja. //mhm// Ja.

2179 C: So ich versuche nicht so sein. Ein bisschen äh flexibel und und.

2180 I: Ok. Gut, ja wow das war sehr sehr gutes Gespräch, vielen vielen Dank. Ahm jetzt sind wir
 2181 eigentlich am Ende. Hab ich etwas vergessen, was du noch sagen möchtest?

2182 C: Nicht wirklich.

2183 I: Nicht wirklich. Okay. Dann nochmal vielen, vielen Dank.

2184 C: Bitte.

2185

2186 **9.1.6 Interview mit Narges am 01.12.2017, Dauer: 24:58 Minuten**

2187 I: Gut. Du besuchst ja gerade einen Deutschkurs, ja am ((Name Kursinstitution)).

2188 N: Ja.

2189 I: Magst du mir ein bisschen von diesem Deutschkurs erzählen?

2190 N: Ja. Ah ich habe Deutschkurs im ((Name Kursinstitution)) September 2016 hier
 2191 angefangen. Und bis jetzt ist schon ein Jahre und mehr als ein Jahre und ich habe hier schon
 2192 viel gelernt. Ich habe alles hier gelernt und ich kann jetzt reden auch und schreiben auch und
 2193 Grammatik auch.

2194 I: //mhm//

2195 N: Ja

2196 I: Ja. Also du hast hier ähm gelernt.

2197 N: Ja.

2198 I: Was was gefällt dir gut am am Deutschkurs hier?

2199 N: Am Deutschkurs gefällt mir die Deutschunterricht. Die andere Unterrichten sind
 2200 manchmal die Lehrerin sind da oder manchmal nicht. Und manchmal sie können gut Deutsch
 2201 oder manchmal nicht. Ja, die anderen gefällt mir nicht, nur die Deutschunterricht. ((lacht))

2202 I: Nur Deutschunterricht, okay ((lacht)). Ja, erzähl mir ein bisschen, was ist da- was gefällt dir
 2203 da gut?

2204 N: Die Deutschunterricht die Lehrerin erzählt so gut. Ah und sie unterrichten Grammatik so
 2205 gut. Auch sie helfen uns auch schreiben und auf Deutsch reden und sage „Deutsch reden nicht
 2206 deine Muttersprache reden oder andere Sprache reden.“

2207 I: //mhm//

2208 N: Ja.

2209 I: Sondern mehr Deutsch.

2210 N: Ja, mehr Deutsch.

2211 I: Ok. Gibt es etwas, was dir nicht so gut gefällt?

2212 N: Äh, nein.

2213 I: Nein?

2214 N: Nein. ((lacht))

2215 I: Ähm, genau, du hast ja davor schon ein bisschen ein- am Abendgymnasium auch Deutsch
 2216 gelernt-

2217 N: Ja, ja.

2218 I: Ähm was hat dir dort gefallen?

2219 N: Dort ähm, das war die erste wenn ich in Österreich war ähm ich konnte gar nix, ich habe
 2220 nur das gelernt „Ich heiße _____ und ich bin so Jahre alt“ und so weiter ich habe das alle in
 2221 Abendgymnasium gelernt, einfach nur Vorstellen und-

2222 I: Ja.

2223 N: Ja.

2224 I: Also die wie sagt man? Begrüßung und Vorstellung.

2225 N: Ja, Begrüßung, Vorstellung, ja, wir reden miteinander. Ich habe das alle in
 2226 Abendgymnasium gelernt.

2227 I: //mhm// Ok. Und da warst du 3 Monate lang?

2228 N: Ja. Das war von Mai bis Juli, ja. Und Juli- in Juli wir haben eine Test gehabt. Das war
 2229 Mathe, Deutsch und Englisch und danach ich habe geschafft- habe ich geschafft.

2230 I: Ok. Dann, ja-

2231 N: Und jetzt ich lerne gerade für die Matura auch.

2232 I: Lernst du noch?

2233 N: Ja.

2234 I: Nebenbei noch?

2235 N: Ja. Im Abendgymnasium.

2236 I: Wow. Ah du bist im Abendgymnasium auch noch?

2237 N: Ja.

2238 I: Wahnsinn! ((lacht))

2239 N: Zweite Semester. ((lacht))

2240 I: Wahnsinn. Ok. Ja, du hast ein bisschen auch von der Kursleiterin gesprochen vorhin. Ahm,
 2241 ja jetzt ganz allgemein, nicht nur jetzt in diesem Kurs, sondern ganz allgemein. Wie stellst du
 2242 dir eine gute Lehrerin, eine gute Kursleitung vor? Wie muss die sein?

2243 N: [Eine gute Lehrerin

2244 I: Wie muss die sein?]

2245 N: Am erste sie muss gut Deutsch können. Das ist am wichtigsten. Und nicht mit die andere
 2246 Schüler andere Sprache reden. Ich mein es gibt hier auch arabische Lehrerin und sie redet mit
 2247 die anderer Schüler mit Arabisch. Die Unterrichten hier nicht arabisch, sondern Deutsch,
 2248 oder.

2249 I: Ja.

2250 N: Aber sie redet manchmal arabisch damit wir verstehen gar nix. So sie unterrichten nicht so
 2251 gut. Ja, weil die Englischlehrerin auch nicht und-

2252 I: //mhm//

2253 N: Ja, so.

2254 I: Also das wichtigste ist mal Deutsch [zu sprechen.

2255 N: Ja.]

2256 I: //mhm// Was fällt dir sonst noch ein also welche Eigenschaften sollte sie- sollte eine
 2257 Kursleitung haben?

2258 N: Ah habe gesagt sie muss gut Deutsch kennen, sie muss ein bisschen wie mit die andere
 2259 auf- sie ist wie, wie sagt man das? Sie ist wie mit die andere aus ihre Land sind so gut oder so,
 2260 die anderen auch sind.

2261 I: //mhm//

2262 N: Haben Sie verstand-?

2263 I: Wie mein- na, nicht wir- wie meinst du?

2264 N: Ich meine wenn äh sie sagt Beispiel „Ich bin- meine Land äh ah Personen sind gut mit
 2265 andere ein bisschen so oder“ Und ich meinte so das muss nicht so sein. Mit alle gleich sein.

2266 I: Ach so, die Kursleitung [fühlt sich bei allen]

2267 N: Ja.]

2268 I: Gleich, egal von welchem Land.

2269 N: Ja. Egal von welchem Land.

2270 I: Ja. //mhm// Das ist auf jeden Fall wichtig, ja. Ahm genau, wie soll- fällt dir noch was ein?
 2271 Wie ein- so so im Unterricht wie sollte ein äh wie ist eine gute Lehrerin für dich oder ein
 2272 guter Lehrer?

2273 N: Ah, ein gute Lehrer muss gut erklären kann, gut erzählen kann. Ahm und so weiter, ja.

2274 I: Ja, das ist es schon- Gut erzählen was meinst du? Hast du da ein Beispiel?

2275 N: Ja. Beispiel sie schreibt nur etwas und sagt gar nix das was bedeutet das- wir sind nicht
 2276 deutsch oder österreichische- sie muss erzählen ein bisschen was bedeutet das. Und in Deutsch
 2277 viele Worte gibt viele Bedeutungen.

2278 I: Ja.

2279 N: Kann man alle andere benutzen, aber sie sagt nur eins und- Ja, das ist auch nicht gut. Sie
 2280 muss erzählen so gut das was bedeutet genau das.

2281 I: //mhm// Und auch die anderen Bedeutungen.

2282 N: Ja.

2283 I: OK. //mhm// Ahm genau und wenn du jetzt daran denkst wie darf oder wie soll ein Lehrer
 2284 oder eine Lehrerin nicht sein, ja. Auf keinen Fall. Also wie stellst du dir einen Lehrer vor, der
 2285 ((lacht))-

2286 N: ((lacht)) Ja, nicht sein, oder?

2287 I: Ja, nicht, ja.

2288 N: Nicht gemein sein.

2289 I: Ja.

2290 N: Mit, mit die alle Schüler ahm gleich sein.

2291 I: //mhm//

2292 N: Und ein bisschen streng ist gut für die streng aber nicht so streng sein und auf jeden Fall
 2293 auf Deutsch reden.

2294 I: Ja.

2295 N: Ja.

2296 I: Also nicht dauernd in einer anderen Sprache. Ok. //mhm// Ja, jetzt kommen wir ein
 2297 bisschen auf Kursteilnehmer*innen oder eben Schüler*innen. Genau ahm, wie sollen ahm
 2298 Kursteilnehmer*innen, wie sollen die sich im Kurs verhalten, Teilnehmer*innen?

2299 N: Ahm ja, sie müssen immer pünktlich sein und immer zu die Lehrerin hören und was sie
 2300 sagt sie muss das verstehen und nicht mit die Lehrerin streiten und wenn die Lehrerin Pause
 2301 gibt sie muss pünktlich äh sie sagt „10 Minuten Pause“ und wir müssen pünktlich sein. Weil
 2302 jeden Tag auch wir auf die anderen 10 Minuten warten muss.

2303 I: Ja .

2304 N: Und das geht nicht. Ich bin immer pünktlich. Immer vor- fünf Minuten vor äh acht ich bin
2305 da.

2306 I: //mhm//

2307 N: Aber die anderen sind nicht. Und ich, warum soll ich für die anderen warten? Das geht
2308 nicht so.

2309 I: Ja

2310 N: Sie müssen immer pünktlich sein.

2311 I: //mhm// Also ein idealer Kursteilnehmer ist auch pünktlich in dem Fall.

2312 N: Ja, manch- manche aber nicht alle.

2313 I: Ja eben, ideal heißt ähm ein super Kursteilnehmer.

2314 N: Ja.

2315 I: Genau. Ähm, ja und welche Eigenschaften, wie sollen sie sein? Also pünktlich hast du
2316 gemeint.

2317 N: Ja. [Pünktlich sein

2318 I: Und so im Kurs?]

2319 N: Äh pünktlich sein und ein bisschen freundlich sein, Respekt haben und auch mit die
2320 Lehrerin so gut verstehen.

2321 I: //mhm//

2322 N: Ja.

2323 I: Ok. Ahm genau. Wie verhäl- wie bist du selber im Kurs? Du hast gesagt du bist pünktlich.
2324 Ahm-

2325 N: Ja äh ich habe viele ((unverständlich)) zuhause weil ich eine kleine Bruder und kleine
2326 Schwester habe und meiner Mutter immer helfen muss.

2327 I: //mhm//

2328 N: Und äh, manchmal ich komme nicht und manchmal- ich bin immer pünktlich. Ich komme
2329 immer pünktlich, aber manchmal in der Woche ein Tag oder zwei Tage ich bin nicht da, bin
2330 ich zuhause bin oder-

2331 I: Ja, das ist jetzt nicht- Du hast ja auch einen Grund dann, ja.

2332 N: Ja.

2333 I: Im Kurs selber, also wenn die Stunde ist, wie bist du in der Sch- wie bist du in der ah-

2334 N: Im [Unterricht meinen Sie.

2335 I: Im Kurs] Ja, im Unterricht, ja.

2336 N: Wenn die Lehrerin erklärt was, dann kann ich gut merken und lerne auch. Und jetzt hier,
2337 ich habe hier alles gelernt und ich kann gut schreiben und lernen auch. Wenn die Lehrerin
2338 etwas sagt ich merke das und ich das auch zuhause noch.

2339 I: //mhm// Genau. Und was ist- ahm also die Lehrerin erklärt gut in dem Fall?

2340 N: Ja, auf jeden Fall. ((Name Kursleiterin)) sie ist so gute Lehrerin. Ein bisschen streng aber
2341 sie erklärt so gut und-

2342 I: Ja.

2343 N: Und ich verstehe mit sie so gut.

2344 I: Ja.

2345 N: Ja.

2346 I: Ja, super. Super, super. Ahm genau, ja. Jetzt kommen wir eh ein bisschen ahm sie zu
2347 sprechen. Also magst du mir ein bisschen ahm die Beziehung also das Verhältnis beschreiben
2348 zwischen euch, den Schülern oder Kursteilnehmern und der Kursleitung?

2349 N: //mhm//

2350 I: Ahm genau, also. In deinem jetzt- also in dem Kurs wo du jetzt bist?

2351 N: //mhm//

2352 I: Also wie ist die Beziehung?

2353 N: Ahm die Leute meinen Sie, oder?

2354 I: Genau, die Leute, die im Kurs sind und ähm ((Name der KL)), die Kursleiterin.

2355 N: Ja. In unserer Klasse alle sind sehr nett.

2356 I: //mhm//

2357 N: In unserer Klasse alle sind sehr nett und alle sein ruhe immer und ((Name der KL)) ist
2358 auch sehr gut, sie ist sehr nett. Und ich bin glaub seit eine Monate mit sie und sie erklärt so
2359 gut und sie unterrichtet gut, ja.

2360 I: //mhm// Also du findest positiv, dass sie gut erklärt.

2361 N: Ja, ja.

2362 I: Genau. Ja, ich hab auch ein paar Adjektive mitgebracht, ja. Du kannst einfach mal, du
2363 musst nicht alle nehmen, ja.

2364 N: //mhm//

2365 I: Und es ist auch nicht wichtig, man kann auch die wo man jetzt nicht möchte kann man
2366 einfach weglegen, aber du kannst dir überlegen ahm gibt es Adjektive, die für diese
2367 Beziehung zwischen ähm eben euch und der Kursleiterin, also (Name der KL), wo passen, ja?

2368 N: Für die (Name der KL) oder Kursleiterin?

2369 I: Kursleiterin jetzt in deinem jetzigen, genau, in deinem Kurs. Also wenn hier irgendwas ist,
2370 wo du sagst „Ja das passt, ich find das passt.“ Dann kannst du das gerne nehmen und auch ein
2371 bisschen was dazu sagen.

2372 N: //mhm//

2373 I: Genau.

2374 N: Liebvoll ist wie Liebling oder?

2375 I: Liebevoll ist sehr nett, ja.

2376 N: Ja, nett, für ((Name der KL)). Sie ist sehr interessant und hört zu gut immer, erklärt. Auch
 2377 liebevoll und auch professionell. Und unserer Mitschülerin sie sind auch respektvoll und
 2378 freundlich, höflich, freundschaftlich und gerecht. Was bedeutet das?

2379 I: Also gerecht ist ähm fair, kann man noch sagen, auf Englisch. Also sie behandelt- sie ist mit
 2380 jedem gleich.

2381 N: Ja. Die gleiche ja.

2382 I: //mhm// Ok. Passt auch. Genau.

2383 N: ((Legt und liest Adjektive))

2384 I: Genau, du kannst wirklich nur die nehmen, wo du nehmen möchtest, ja.

2385 N: //mhm//

2386 I: Musst auch gar nicht alle nehmen.

2387 N: //mhm// Machtvoll sie macht immer gut Sachen, oder?

2388 I: Na, machtvoll ist ähm sie also man merkt, sie ist die Lehrerin und ihr seid die Schüler. Also
 2389 sie hat Macht. Kennst du das Wort ‚Macht‘?

2390 N: Ja. Machen, oder?

2391 I: Na. Macht ist zum Beispiel ähm, wenn ich etwas sage und du machst das, ja. Also ich habe
 2392 die Macht, ich sage etwas und du machst das.

2393 N: Ja manchmal unsere Mitschüler macht so, ja.

2394 I: Ja. Ok und das ist jetzt ahm?

2395 N: Das ist für die ((Name der KL)) und da-

2396 I: Ah das ist für die Schüler, ok.

2397 N: Ja.

2398 I: Ja, ok. Magst du mir ein bisschen erzählen, also. Zum Beispiel ‚Interessiert‘, gibt es da ein
 2399 Beispiel?

2400 N: Ja, interessiert meint ((Name KL)) macht im Unterricht immer ein bisschen Spaß- Spaß
 2401 auch. Damit wir ein bisschen lachen und sie erklärt so gut und ist wirklich interessiert.

2402 I: //mhm//

2403 N: Ja.

2404 I: //mhm// Ok. Liebevoll, da hast du glaub ich eh schon ein bisschen gesagt.

2405 N: Liebevoll: sie ist wirklich eine liebe Lehrerin. Ist die gleiche mit die alle Schülerin.

2406 I: //mhm//

2407 N: Und professionell kann man auch sagen, wenn die Lehrerin weiß wie kann man die
 2408 Studenten erklären oder so und sie hat so, ich glaub so gut, sie schreibt so genau, so wir
 2409 können verstehen.

2410 I: //mhm//Ok. Und gerecht?

2411 N: Ja und gerecht auch, sie ist die gleiche mit die alle Schülerin.

2412 I: Ja. Und die drei hast du jetzt für wie wie ist es mit den Schülern untereinander?

2413 N: Ja, in unserer Klasse sind alle nett, respektvoll, freundlich, machtvoll aber draußen äh auf
 2414 jeden Fall draußen Leute nicht gut ((lacht)), weil wenn ich gehe zu da alle sagen „Hallo!
 2415 Hallo! Hallo!“ Was ist dann, wenn jemand will nicht mit dir reden, dann warum machst du
 2416 so?

2417 I: Ja.

2418 N: Ich rede mit niemand aber sie manchen immer so. Einmal ich und meine Freunde war dort-
 2419 waren dort und ein Bursch hat so gemacht meine Freundin.

2420 I: Ja.

2421 N: Und sie hat gar nix gesagt. Ich wollt ihm schlagen aber meine Freundin hat gesagt „Lass
 2422 ihn. Er ist er ist- repektlos. Wir sind nicht respektlos, sondern lass ihn.“

2423 I: Ja. Also außerhalb von eurer Klasse gibt es Leute, die leider [respektlos sind.

2424 N: Ja, ja, ja. Viel Leute, aber in unserer Klasse nicht.

2425 I: In der Klasse nicht. //mhm// Was meinst du dann mit ‚machtvoll‘? Hast du da ein Beispiel?

2426 N: Ja. Machtvoll, wenn äh, ich sage etwas, in unserer Klasse gibt auch ein Bursch sie heißt
 2427 ((Name TN)) und sie macht immer Spaß, immer Spaß. Ich sage: „Jetzt stopp Spaß.“ Dann er
 2428 sagt „Ok, passt.“

2429 I: Ok. Also dass ihr aufeinander auch hört.

2430 N: Ja, ja.

2431 I: //mhm// Ok. Gut ahm ja, genau. Du hast eh ein paar- du hast positive Sachen gesagt. Gibt es
 2432 negative Sachen? Oder?

2433 N: Draußen von [unserer Klasse natürlich gibt.

2434 I: Draußen schon.]

2435 N: Aber in der Klasse nicht.

2436 I: In der Klasse nicht. Und und ja, super. Ist auf jeden Fall sehr gut. Ahm, fällt dir sonst noch
 2437 was ein? Das ist auf jeden Fall schon mal sehr gut. Hast du noch eine andere ein anderes ähm
 2438 Idee oder Adjektiv?

2439 N: Ähm jetzt ich hab keine, aber, ja.

2440 I: //mhm// Na, passt auch, ja. Ja du hast davor einen Kurs gemacht, also im Abendgymnasium.

2441 N: Ja, im Abendgymnasium.

2442 I: Ahm wie war da die- was da die ahm Beziehung zwischen Lehrerin und Schülern gleich
 2443 oder anders oder?

2444 N: Dort war ganz anders, weil dort so viele Leute waren. Und ganz anders, wir haben in der
 2445 Tag zwei Stunde Deutsch, zwei Stunde Mathe und zwei Stunde Englisch. Und die Englisch
 2446 und die Mathelehrerin sie war zu äh zu jung. Die Englischlehrer war 19 Jahre alt und die
 2447 Mathe war 18 Jahre alt.

2448 I: Woah!

2449 N: ((lacht)) Und anderen waren auch so jung und so, deswegen wie ein Freund war dort und
 2450 die Deutschlehrer er war ein bisschen alt und er war ein bisschen streng.

2451 I: Ok.

2452 N: Ja.

2453 I: Also dann nicht so- nicht so freundschaftlich in dem Fall?

2454 N: Ja.

2455 I: Ok. Also, das hat auch mit dem Alter ein bisschen zu tun?

2456 N: Ja. Von die alteren man kann ein bisschen mehr, er sagt „Leise!“, dann –

2457 I: Alle leise. ((lacht))

2458 N: Alle leise ((lacht)) Aber wenn ein junger sagt zu dir „Leise!“ dann du kannst nicht leise
 2459 sein, wenn er und deine Alter sind gleich alt, oder so.

2460 I: Ja. Wenn er gleich alt ist.

2461 N: Ja.

2462 I: Ok, ähm, genau. Jetzt hast du über deinen jetzigen Kurs gesprochen, über deinen früheren
 2463 Kurs, ja. Und jetzt sag mir einfach ganz ganz allgemein, ja.

2464 N: //mhm//

2465 I: Wie soll deiner Meinung nach die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern, Teilnehmern
 2466 aussehen, ja? Das Verhältnis?

2467 N: Wie sollen sie sein, oder?

2468 I: Genau, wie sollen sie miteinander sein, ja.

2469 N: Ja. Die Schüler muss immer pünktlich sein und wenn die Lehrerin etwas sagt, sie müssen
 2470 hören. Sie muss gut merken kann, sie müssen gut merken kann und sie müssen auch Respekt
 2471 haben vor die Lehrerin und die andere Schülerin und die Lehrerin muss ein bisschen streng
 2472 sein und äh mit die Schülerin so wie ein Freund sein.

2473 I: Also, ein bisschen streng, aber trotzdem wie ein Freund.

2474 N: Ja, trotzdem, auf jeden Fall, ja.

2475 I: Genau, ja. Wann- wann streng zum Beispiel?

2476 N: Im Unterricht. Streng wenn sie unterrichten muss ein bisschen streng sein, damit die
 2477 anderen auch gut merken kann. Aber wenn Unterricht ist fertig sie kann auch ein bisschen
 2478 Spaß machen kann und.

2479 I: //mhm///mhm//Hast du ein Beispiel für streng sein im Unterricht?

2480 N: Ja, streng sein, wenn in unserer Klasse will jemand redet dann ((Name der KL)) so
 2481 „Leiser! Er äh sie ist dran, du musst nicht reden!“ Dann er ist leiser und die anderen dann
 2482 auch reden kann.

2483 I: Genau, ok, dass alle auch reden können und nicht durcheinander.

2484 N: Wenn jemand ist so ein wie in unserer Klasse ein Bursch gibt, er redet immer, immer,
 2485 immer.

2486 I: //mhm//

2487 N: Ich war einmal dran und er hat geredet und ((Name KL)) hat gesagt „Leise! Sie ist dran.
 2488 Du bist nicht dran!“ Er ist ganz leise geworden.

2489 I: Ja, ok. Also, dass man auch schaut, dass alle sprechen können und nicht nur eine Person
 2490 spricht.

2491 N: Ja, nicht nur eine Person, ja.

2492 I: genau. //mhm// Wie soll eine Kursleitung oder ein Lehrer nicht sein? Auf keinen Fall?

2493 N: Nicht gemein sein.

2494 I: Was denkst du bei ‚gemein‘?

2495 N: Bei gemein ich meinte wie mit die andere wie ihre Land sein. Mit andere auch so sein. Die
 2496 gleiche sein, nicht so gemein sein, wenn die mit ihre Land Personen gut sein und mit die
 2497 anderen nicht so.

2498 I: //mhm// Ok. Also auch so in die Richtung bisschen rassistisch sein?

2499 N: Ja. Rassistisch, ja. Ich meint nicht rassistisch sein.

2500 I: Ja, ok. Fällt dir noch was ein, wie er nicht sein soll?

2501 N: Hm, nicht immer böse sein ((lacht)).

2502 I: Nicht böse.

2503 N: Es gibt auch hier ((Name Institution)) Lehrer, die sind immer böse und.

2504 I: //mhm//

2505 N: Ja.

2506 I: Böse, meinst du schlecht drauf [oder wirklich böse?

2507 N: Ja, schlechte, wenn äh,] wenn jemand in Klasse kommt die Lehrerin die muss ein bisschen
 2508 Lachen haben damit die Studenten auch. Wenn die Lehrerin ist immer böse und so sein dann
 2509 die Schülerin kann nicht lernen, sie sagen „Sie ist immer böse und sie sagt immer ‚Leise!‘“

2510 I: //mhm// Dann- dass die Schüler dann auch Angst haben ein bisschen?

2511 N: Ja, Angst haben und sie können gar nix lernen. Wenn Lehrerin ist immer böse oder Lehrer.

2512 I: //mhm// Also man sollte auch ähm freundlich sein, als Lehrer.

2513 N: Ja, freundlich, ja.

2514 I: Glückliche. ((Klopfen und Türe geht kurz auf)) ((lacht))

2515 N: ((lacht))

2516 I: Gut. Ja. Genau, wir kommen schon- es gibt nur noch zwei Fragen, ja ((lacht)). Es gibt eben
 2517 ähm einen Pädagogen der heißt Paulo Freire und der sagt, dass im Unterricht immer die
 2518 Schüler auch Lehrer sind und die Lehrer immer auch Schüler. Was denkst du mein- also was
 2519 denkst du ist damit gemeint?

2520 N: Mh, äh die Lehrerin meinen Sie die Lehrerin sind immer leise und so und die-?

2521 I: Na, also, dass- dass im Unterricht es gibt einen Lehrer und es gibt Schüler, ja.

2522 N: //mhm//

2523 I: Aber, dass auch immer die Schüler manchmal auch Lehrer sind, ja.

2524 N: //mhm//

2525 I: Und die Lehrer ab und zu auch Schüler sind.

2526 N: Ich hab diese Frage nicht verstanden.

2527 I: Also dass zum Beispiel ein Lehrer auch von den Kursteilnehmern etwas lernt, ja. Und die
 2528 Kursteilnehmer lernen vom Lehrer, ja, aber die Kursteilnehmer auch dem Lehrer etwas
 2529 lehren, ja, beibringen.

2530 N: Aha, beibringen meinen Sie.

2531 I: Was meinst du dazu?

2532 N: Ja, sie können wie in ihrer Land sein die Lehrerin. Sie können auch das zu Lehrerin sagen,
 2533 damit die Lehrerin auch so sein kann. Und die Lehrer kann auch so sagen, dass wie die
 2534 Schülerinnen im Österreich sein und so „Du musst auch so sein!“ Dann kann die Schülerin
 2535 auch verändere sein und der Lehrer auch und damit die beide verstehen kann, wie in ihre Land
 2536 ist oder wie in Österreich ist, damit die verschiedene Sachen kann und die beide kann auch
 2537 verstehen.

2538 I: Ok, ja, ein Lehrer kann ja natürlich auch lernen. Man erzählt ja „In meinem Land ist das so“
 2539 [dann lerne ich.

2540 N: Und in meinem Land ist so, ja.]

2541 I: //mhm//

2542 N: //mhm// In Österreich ist so, ja.

2543 I: Genau, also so dann gegenseitig lernen in dem Fall, ok. Gut, ähm dann stell dir jetzt kurz
 2544 vor, du bist selber Lehrerin, also Kursleiterin. Ahm, welche Eigenschaften hast du, also wie
 2545 bist du? Und wie verhältst du dich mit deinen Schülern, ja? Wie bist du zu deinen Schülern?

2546 N: Aha. Ah, tschuldige, vorstellen?

2547 I: Ja, du bist selber jetzt Lehrerin.

2548 N: Ok. Ahm ich heiße ((Name)) und ich bin aus Afghanistan und ich eure Lehrerin. So ich
2549 muss so sagen, oder?

2550 I: Ach so, nein, nein, nein. Du ähm-

2551 N: Nur mich vorstellen oder?

2552 I: Nein, ähm das ist ein Unter- also sich vorstellen heißt ja: „Ich heiße, ich komme aus.“

2553 N: //mhm//

2554 I: Aber das kann auch heißen du bist das jetzt.

2555 N: Wie bin ich? Meinen Sie ich bin streng oder so?

2556 I: Genau. Wenn du Lehrerin wärst. Verstehst du?

2557 N: Aha.

2558 I: Wie wärst du dann?

2559 N: Aha, ok. Ich hab verstanden. Ah wenn ich eine Lehrerin bin, dann ich will ein bisschen
2560 streng sein und auch freundlich, ich werde ein bisschen freundlich sein und auch so gut
2561 erklären, damit die anderen auch verstehen kann und nicht auf meine Muttersprache oder
2562 andere Sprache äh sprechen reden, nur auf Deutsch reden. Und immer für die Schülerin
2563 fragen „Hast du verstanden oder nicht verstanden?“ und „Hast du irgendwo ein Problem oder
2564 so?“ Ja, dann ich würde so sein.

2565 I: //mhm// Ok, ja das ist schon sehr gut. Wie möchtest du nicht sein?

2566 N: Ich will nicht immer böse sein, nicht gemein sein. Ich will nicht diese beide sein.

2567 I: Ok, gut. Ahm, ja das- wir sind eigentlich am Ende von unserem Gespräch. Ahm habe ich
2568 etwas vergessen, was du noch sagen möchtest?

2569 N: Ähm ((lacht))

2570 I: Möchtest du noch was sagen?

2571 N: Sie haben alle Fragen gestellt.

2572 I: Genau, ja, aber hast du noch irgendwas, was dir noch eingefallen ist, wo du denkst möchtest
2573 du noch sagen, oder?

2574 N: Ah. Ich glaub ich hab alles gesagt, oder?

2575 I: Ja, du hast sehr viel erzählt und-

2576 N: Ja.

2577 I: Genau, ich frage diese Frage immer am Schluss, weil manchmal ahm kommt man dann
2578 ganz zum Schluss denkt man sich „Ah, eigentlich wollt ich vorhin doch was sagen“

2579 N: Ja.

2580 I: Ja, genau, deshalb frage ich. Ja, dann, vielen, vielen Dank für-

2581 N: Ihnen auch.

2582 I: Für deine ähm ja Teilnahme, genau.

9.2 Interviewleitfaden

Leitfaden zum Thema

„Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden aus der subjektiven Sicht von DaZ-Kurs Teilnehmer*innen in Wien“

Einführung

- für die Teilnahmebereitschaft bedanken
- mich selbst und mein MA-Arbeitsprojekt kurz vorstellen (Name, Institution, Titel der Arbeit)
- Interview: Vorgehensweise erläutern
 - Gesprächsdauer (zw. 30 und 45 Minuten)
 - Erzählungen sind wichtig
 - Es gibt keine falschen Antworten!
- Vertraulichkeit und Datenschutz:
 - Gespräch wird aufgenommen → Aufnahmegerät zeigen
 - alle Angaben werden vertraulich behandelt
 - persönliche Daten werden anonymisiert und NICHT an Dritte weitergegeben
 - Gespräch wird transkribiert → auch hier erfolgen Anonymisierungen (bzgl. Nennung von Namen und der Institution)
 - Meine Außensicht erläutern: kein direkter Bezug zur Institution bzw. zum Kurs, kein Kontakt zum*r Kursleiter*In
 - Einverständnis einholen
- Fragen des/der Gesprächspartners*in?
- Kurzfragebogen im Gespräch ausfüllen

-----AUFNAHME STARTEN-----

	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Wurde das erwähnt? Nachfragen nur nach Bedarf	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
1	Sie besuchen ja gerade einen Deutschkurs. Erzählen Sie mir ein bisschen davon. Was finden Sie gut an Ihrem jetzigen Kurs?	• Atmosphäre • Kursleiter*in • Teilnehmer*innen • Inhaltliche Aspekte der Vermittlung	Was gefällt Ihnen nicht so gut? Falls noch andere D-Kurse: Was hat Ihnen an ihren bisher besuchten D-Kursen besonders gefallen und warum? Was fanden Sie nicht gut?	-Nonverbale Aufrechterhaltung -Können Sie dazu mehr erzählen? -Haben Sie dazu ein Beispiel? -Spielt da nicht noch ... eine Rolle? -Wie ist das mit ...?
2	Sie haben vorhin unter anderem auch über Ihre Kursleitung gesprochen. Nun ganz allgemein, also nicht nur in Ihrem Kurs: Wie stellen Sie sich eine gute bzw. eine schlechte Kursleitung vor?	• Eigenschaften von „guter“/„schlechter“ KL • nicht nur Bezug auf derzeitige Kursleitung, sondern allgemein	Welche Eigenschaften sollte ein*e Kursleiter*in Ihrer Meinung nach mitbringen? Welche Rolle hat der Kursleiter, die Kursleiterin im Kurs? Was soll/darf ein*e KL machen, was nicht?	-Nonverbale Aufrechterhaltung -Können Sie dazu mehr erzählen? -Haben Sie dazu ein Beispiel? -Spielt da nicht noch ... eine Rolle? -Wie ist das mit ...?
3	Nun kommen wir ein bisschen auf die Kursteilnehmer*innen sprechen. Wie sollen sich die Kursteilnehmer*innen im Kurs verhalten?	• Sowohl wünschenswerte als auch negative Aspekte werden genannt	Was macht für Sie ein*e ideale*r Kursteilnehmer*in aus? Wie verhalten Sie sich selbst in Ihrem Kurs, ihren Kursen?	-Nonverbale Aufrechterhaltung -Können Sie dazu mehr erzählen?

	Welche Eigenschaften sollten sie Ihrer Meinung nach mitbringen?		Welche Rolle haben die Teilnehmer*innen im Kurs?	-Haben Sie dazu ein Beispiel? -Spielt da nicht noch ... eine Rolle? -Wie ist das mit ...?
4	Beschreiben Sie mir ein bisschen die Beziehung zwischen dem*r Kursleiter*in und den Teilnehmer*innen in Ihrem derzeitigen Kurs. (IMPULS Adjektive) Sie können die Adjektive, die ich Ihnen gerade gezeigt habe verwenden, aber gerne auch neue hinzufügen.	• Begründung gegeben (Warum-Fragen zu genannten Adjektiven stellen) • Noch weitere Eigenschaften genannt?	Was empfinden Sie am Verhältnis zwischen dem*der Kursleiter*in und den Teilnehmer*innen in ihrem jetzigen Kurs als positiv? Was als negativ? Falls frühere Kurse: Wie gestaltete sich die Beziehung zwischen den Kursleiter*innen und den Teilnehmer*innen in ihren früheren Kursen?	-Nonverbale Aufrechterhaltung -Können Sie dazu mehr erzählen? -Haben Sie dazu ein Beispiel? -Spielt da nicht noch ... eine Rolle? -Wie ist das mit ...?
5	Wie soll ihrer Meinung nach die Beziehung zwischen Kursleiter*innen und Teilnehmer*innen aussehen?	• Allgemeine Aspekte und nicht nur derzeitige Kurssituation	Wie sollten sich Kursleiter*innen gegenüber Teilnehmer*innen verhalten? Wie sollten sie sich nicht verhalten?	-Nonverbale Aufrechterhaltung -Können Sie dazu mehr erzählen? -Haben Sie dazu ein Beispiel? -Spielt da nicht noch ... eine Rolle? -Wie ist das mit ...?

6	Nach dem brasilianischen Pädagogen Paulo Freire sind Lehrer*innen immer auch Schüler*innen und Schüler*innen immer auch Lehrer*innen. Was denken Sie, ist damit gemeint?	• Lehrer*innen lernen auch, genauso wie Schüler*innen immer auch lehren • Eigene Meinung dazu ausgeführt	Wie stehen Sie selbst zu dieser Aussage?	-Nonverbale Aufrechterhaltung -Können Sie dazu mehr erzählen? -Haben Sie dazu ein Beispiel? -Spielt da nicht noch ... eine Rolle? -Wie ist das mit ...?
7	Stellen Sie sich vor, Sie sind selbst Kursleiter*in. Welche Eigenschaften haben Sie? Wie verhalten Sie sich gegenüber Ihren Teilnehmer*innen?	• Begründung gegeben (Warum-Fragen zu genannten Adjektiven stellen) • Auch Negativaspekte erwähnt	Wie möchten Sie sich auf keinen Fall verhalten?	-Nonverbale Aufrechterhaltung -Können Sie dazu mehr erzählen? -Haben Sie dazu ein Beispiel? -Spielt da nicht noch ... eine Rolle? -Wie ist das mit ...?
8			Habe ich etwas vergessen, was Sie noch gerne ansprechen würden?	

Abschluss

- Dank für Auskunfts- und Teilnahmebereitschaft

9.3 Qualitative Datenanalyse

Auswertung¹²

1. Kategorie: Meinungen zum Kurs allgemein

aktueller Kurs		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna	Ja, finde ist ganz, ganz toll. (Z 4) I: //mhm// Ok. Gibt's irgendetwas was dir nicht so gut gefällt am Kurs? A: Bis jetzt nicht. I: Bis jetzt nicht. A: Nicht ((lacht)) (Z 28-31)	Anna ist von ihrem Kurs begeistert und bisher gebe es nichts, was ihr nicht gut gefalle.
Peter	Im] Anfang war es schon leicht für mir, weil ich schon Deutsch gesprochen hab und so und ich bin hier auch unter die Leute, weil ich bin ja in einem deutsch- äh in österreich- Mannsch-österreichische Mannschaft und da hab ich schon gemerkt, dass ich im Anfang sehr viel gelernt hab. Da am Anfang war es schon leicht, weil wir viel wieder- wiederholt haben vom letzten Kurs, aber jetzt merk ich schon mit die Fälle und so dass es immer schwieriger wird und- und wir jetzt schon etwas lernen. (Z 428-433) Und sonst ist gefällt der Deutschkurs schon. (Z 435) Ahm genau, wie ist die Atmosphäre so im Kurs, also-? P: Im Anfang war es ein bisschen ruhig, weil keiner jemand gekannt hat und so. Das ist immer im Anfang. Aber jetzt jeder traut sich etwas zu sagen und wenn man etwas weiß oder so sagt man's einfach und schon gut. (Z 449-452)	Peter fühlte sich zu Beginn des Kurses unterfordert, weil er bereits Deutsch gesprochen habe und durch sein Umfeld viel gelernt habe. Jetzt sei der Kurs für ihn fordernder und er lerne dazu. Der Kurs gefällt ihm. Atmosphäre: Zu Beginn seien alle eher ruhig und verhalten gewesen, die TN seien aber mit der Zeit „aufgetaut.“ Jeder traue sich nun, etwas zu sagen.

¹² Abkürzungen: KI = Kursinstitution, KL = Kursleiter*in, (K)TN = (Kurs-)Teilnehmer*in

Elena	Ok. Für mich ist super. (Z 766) Wie ist sonst ahm, wie ist die Atmosphäre im Kurs? Also wie- E: Ah es ist auch gut. Ah, wir machen Spaß mit anderen Leuten und alle sind sehr freundlich. So kein keine Probleme. I: //mhm// Ok. Gibt's etwas was dir nicht so gut gefällt? E: Nein ((lacht)) I: ((lacht)) E: Nein, gar keine. Nein, weil für mich die Kurse ist auch billig, das ist wichtig für mich, dass ich nicht zu viel Geld zahle und die Lehrerin ist super. Ich kann auch Privatkurse mit ihr machen wenn hier die Kurse ben- bendet- beenden. So und auch die Leute sind also ich hab auch gesagt, freundlich so, es ist nicht I: Ok E: Etwas, das. I: Nichts Negatives. E: Ja, ja, das gefällt mir. (Z 782-796)	Elena findet ihren Kurs super. Die Atmosphäre beschreibt sie als gut und die TN als freundlich und es gebe keine Probleme. Es gibt nichts, was ihr nicht so gut gefalle. Für sie ist es wichtig, dass der Kurs nicht teuer ist und sie ist begeistert von ihrer KL, weil sie mit ihr nach Kursende auch Privatkurse machen kann.
Milosz	Ja es ist richtig gute Kurs, ja. Ist richtig gute Lehrerin, ja. Das macht das viel Spaß, ja und da weiß es nicht, was kann man- viel lernen, ja. Ich habe keine Zeit zuhause das lernen. Weil ich habe eigene Firma und wenn ich arbeite selbst auch arbeiten und danach wenn ich habe das bisschen, wenn ich komm nach Hause, da hab ich das Familie, eine Kind. Wenn haben Zeit, wenn kommen nach Hause, das muss dann auch die Rechnungen stellen, so so so. Da hab ich keine Zeit für die, für die Lernen, ja. Richtig lernen, ja. Alles, was ich gelernt, das ist da im Kurs. (Z 1212-1218) Ja. Ja aber ist das wirklich, gefällt mir der Kurs, ja. (Z 1220) Wirklich, wirklich ist ist gut, ja. Gute Atmosphäre ist wichtig, kann man mit jemand sprechen, bisschen lachen, bisschen so. (Z 1289-1290) Für mich ist super, ja. (Z 1292)	Milosz findet seinen Kurs und die KL richtig gut. Der Kurs mache ihm viel Spaß und er könne viel lernen, weil er zuhause wegen seiner Arbeit und seiner Familie keine Zeit dafür habe. Alles was er gelernt habe, habe er im Kurs gelernt. Er findet eine gute Atmosphäre im Kurs wichtig und dass man im Kurs miteinander sprechen und lachen könne.

Carlos	Gefällt mir aah, na ja- Weil das Problem ist ich bin wirklich faul und äh es ist nur einmal pro Woche. Und ja es ist- ich brauche die Routine. Jeden Tag für mich zu fokussieren in in die Sprache brauche ich eine Routine. (Z 1641-1643) Ahm diese Kurs ist ist gefällt mir nicht zu viel, weil es ist je- jeden jedes Mal ist andere Leute dort. Weil es ist wie freiwillig, weil es ist nicht, dass du musst kommen und so so manchmal äh es es kommen das ich habe nie kennengelernt. (Z 1654-1656) und ah für mich in diese Kurse das ich mache jetzt was gefällt mir nicht ist, dass es gibt keinen Atmosphäre [äh (Z 1673-1674) Es gibt keine gute Stimmung – nicht schlecht Stimmung- aber es gibt keine Stimmung. Es ist äh individuelle Leute das kommen und machen. (Z 1676) Ja, mein Kurs beginnt um 16 Uhr und es gibt niemand um 16 Uhr. Ahm ich komme normalerweise pünktlich, vielleicht mit fünf Minuten Verspätung und dann manchmal kommen die Leute nach halbe Stunde, 20 Minuten. Das ist keine gute Atmosphäre. Weil es ist- und es ist sehr hart für äh meine Leiterin. Weil was macht sie: „Sollen wir warten?“ Aber warum warten? Ich bin hier so sie muss etwas unterrichten und so. Ja, sie sollte mehr flexibel- sie ist sehr flexibel, ja. Ja, das ist. Und vielleicht die Leute, die kommen waren nicht in die letzte Unterricht so es ist es ist- (Z 1894-1900) Das ist weil ich gefällt mir nicht diese- nicht so viel diese Kurs. (Z 1902) C: Es ist ok, weil ich kann mein Deutsch üben und ähm ich bekomme Hausübungen und ich lerne Dinge und es ist ok, weil ich brauch diese ah Grammatik refreshment ((lacht)) I: //mhm// Auffrischung ((lacht)) C: Auffrischung. Aber ja, ich bin nicht in die- vielleicht wenn ich mache einen Intensivkurs mein-meine Meinung wäre mehr positiv oder so I: Ja C: Es ist nicht, dass meine Meinung ist negativ. Es ist ich bin in ein typische einmal-pro-Woche-Kurs, ich glaub funktioniert immer so. I: Ja. //mhm// Ok, dass [sich dann nicht so viel aufbauen kann C: Eine total Unter-] ein total Unterschied zwischen äh jeden Tag oder drei vier Mal pro Woche als nur einmal pro Woche (Z 1904-1916)	Carlos gefällt sein Kurs nicht so wirklich. Als Gründe dafür gibt er an, dass der Kurs nur einmal pro Woche stattfindet und er die Routine brauche. Außerdem kommen die TN sehr unregelmäßig und es seien jedes Mal andere Leute dort, weil der Kurs freiwillig sei und es deshalb keine Atmosphäre, keine Stimmung gebe. Carlos bemängelt zudem die Unpünktlichkeit der TN und die Auswirkung auf die Atmosphäre im Kurs und auf die KL. Er findet den Kurs ok, weil er seine Grammatikkenntnisse auffrischen kann und Hausübungen bekommt. Er merkt an, dass er wahrscheinlich positiver gestimmt wäre, wenn der Kurs ein Intensivkurs wäre. Es macht für ihn einen großen Unterschied, ob ein Kurs nur einmal pro Woche oder öfter stattfindet.
Narges	Ja. Ah ich habe Deutschkurs im ((Name KI)) September 2016 hier angefangen. Und bis jetzt ist schon ein Jahre und mehr als ein Jahre und ich habe hier schon viel gelernt. Ich habe alles hier gelernt und ich kann jetzt reden auch und schreiben auch und Grammatik auch. (Z 2190 -2193) Am Deutschkurs gefällt mir die Deutschunterricht. Die andere Unterrichten sind manchmal die Lehrerin sind da oder manchmal nicht. Und manchmal sie können gut Deutsch oder manchmal nicht. Ja, die anderen gefällt mir nicht, nur die Deutschunterricht. ((lacht)) (Z 2199-2201) I: Ok. Gibt es etwas, was dir nicht so gut gefällt?	Narges gibt an, dass sie seit über einem Jahr an der KI Deutsch lernt und hier alles gelernt hat (sprechen, schreiben, Grammatik). Ihr gefällt an der KI vor allem der Deutschunterricht, die anderen Fächer gefallen ihr nicht, weil dort die KL nur unregelmäßig kommen und sie teilweise über schlechte Deutschkenntnisse verfügen. Es

	N: Äh, nein. I: Nein? N: Nein. ((lacht)) (Z 2211-2214)	gibt nichts, was ihr an ihrem Deutschkurs nicht so gut gefällt.
--	--	---

frühere(r) Kurs(e)		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna	Ahm, ja, das war ganz anders, so aber nicht schlecht. So eigentlich auch super und gut war. Nur das Lehrerin was hab ich gehabt ah war nicht ein äh Österreicher. War auch ein äh Un- äh ungarische äh Lehrer. Aber ja. War eigentlich- I: Hat dir auch gut-? A: Ja. I: -gut gefallen in dem Fall. A: Ja. (Z 398-407)	Annas früherer Kurs war ganz anders wie der jetzige. Er hat ihr auch gut gefallen, sie bemängelt aber, dass der KL kein Österreicher war, sondern ein Ungar.
Peter		
Elena	Ahm und ah das gute Seite war, dass wir waren nur äh wenige Leute da, soo inklusiv mir waren wir ah nur äh fünf. (Z 802-803) Ich hab nur in ich bin nur in den Kurs gegangen und das war alles. I: //mhm// Ok E: So, nicht so interessant für mich. (Z 806-809)	Elena fand ihren früheren Kurs nicht so interessant. Gut gefallen hat ihr, dass nur wenige Leute im Kurs waren.
Milosz	M: Die voriges das vor sieben Jahren das gemacht hab, die Kurs da „Ja, warum machst du nicht?“ das ist so, das ist ein bisschen streng, ja. I: //mhm// Genau, ich wollt dich eh fragen, du hast jetzt über diesen Kurs geredet. Ahm was hat dir an früheren Kursen ja, was hat dir gefallen? Was hat dir nicht so gefallen? M: Puh, das war- I: Jetzt, hast du ein bisschen das mit der Hausübung gesagt, ja. M: Ja, ja, das wie heißt? Hausübung. Ja aber sonst ist da, ja, ich weiß es jetzt nicht, das ist vor vor sieben Jahren ja. I: //mhm// M: Ich weiß nicht. Aber normal ist passt ja. Die Zeit für mich ist passt, ja. Das ist auch wichtig. Und	Milosz hat an seinem früheren Kurs nicht gefallen, dass er immer sich immer erklären musste, wenn er die Hausübung nicht gemacht hat. Die Zeit und die Kosten waren aber passend für ihn. Er kann nur Abendkurse machen.

	die Preise auch nicht so hoch. Das ist auch so, ja. Wenn die, ja. Ich kann das nur so Abendkurse machen, ja. (Z 1248-1259)	
Carlos	C: Es ist äh individuelle Leute das kommen und machen. Was gefällt mir von die letzte in die ((Name KI))war die die Gruppe. I: //mhm// C: Jeden äh jeden Tag und jeden Tag die gleiche Leute und du du kennst diese Leute- du lernst diese Leute zu kenn- kennen? I: Kennen? Ja C: Kennen, kennengelernt und ahm und ja dann es ist jeden Tag, [...](Z 1678-1684) Es war jede- es war jeden Tag und dann es ist es war anders. Der zweite war auch gut, dort war B2. Ich hatte B1 mit diese und dann B2 war auch gut aber nicht so extrem gut wie die erste. I: Nicht so gut. [Warum? C: Aber gut.] Aber sehr gut. (Z 1943-1947)	Carlos hat die Gruppe in seinem letzten Kurs (B1) gefallen und dass jeden Tag dieselben Leute kamen und man somit alle kennenlernt. Den B2 Kurs fand er nicht so gut, wie den B1 Kurs.
Narges	I: Ähm, genau, du hast ja davor schon ein bisschen ein- am Abendgymnasium auch Deutsch gelernt- N: Ja, ja. I: Ähm was hat dir dort gefallen? N: Dort ähm, das war die erste wenn ich in Österreich war ähm ich konnte gar nix, ich habe nur das gelernt „Ich heiße _____ und ich bin so Jahre alt“ und so weiter ich habe das alle in Abendgymnasium gelernt, einfach nur Vorstellen und- I: Ja. N: Ja. I: Also die wie sagt man? Begrüßung und Vorstellung. N: Ja, Begrüßung, Vorstellung, ja, wir reden miteinander. Ich habe das alle in Abendgymnasium gelernt. I: //mhm// Ok. Und da warst du 3 Monate lang? N: Ja. Das war von Mai bis Juli, ja. Und Juli- in Juli wir haben eine Test gehabt. Das war Mathe, Deutsch und Englisch und danach ich habe geschafft- habe ich geschafft. I: Ok. Dann, ja- (Z 2219-2230)	Narges hat am Abendgymnasium drei Monate Deutsch gelernt und dabei hauptsächlich Begrüßung und Vorstellung. Sie hatte dort einen Test in Deutsch, Mathe und Englisch, den sie geschafft hat

allgemein		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna		
Peter		
Elena	Hm, ja und es ist billig und es ist auch Nähe meiner Arbeitsplatz, weil auch dies äh zum Beispiel hier ist nicht soo, how do you say far away? I: Nicht so weit weg. E: Ja genau, weit weg von meiner Arbeitsplatz so ja ich bin nicht so weilig und brauche zu viele Minuten zu kommen und dann hier so lang bleiben und dann wie viele Minuten- So ist auch die andere Studenten ah freundlich und auch die Lehrerin ist nett und auch ah ah loc- location ahm Platz wo die Kurs ist. I: //mhm// Ja. E: Und wie viel Geld zahle, allgemein. (Z 830-837) E: Ja, ja, ja. Aber es ist gut, weil ich konnte nicht da ich hab schon ah Vergangenheit ah Privatkurs gemacht. Aber für mich ist äh mehr interessant, wenn ich mit andere Leute äh sind in gleiche Raum, weil ich äh höre andere Sache so ich lerne mehr wie die andere Leute auch reden. I: //mhm// E: Und äh dann und so weiter und es gibt eine Diskussion und ist ein bisschen langweilig, wenn es nur die Lehrerin und ich. I: Ja, klar, ja. E: Und wenn auch ah wenn ich habe ahm sp- specific ah- I: Spezifisch. E: Ja ah Uhrzeit für die Kurs dann ist ich sage „Ah ich muss da gehen.“ Aber wenn ich nur ich und die Lehrerin ist dann ok, wir machen das später oder wir machen das in der nächsten Woche. I: Ok //mhm// E: So, ist auch wichtig dass ich muss irgendwo gehen. I: Dass du gehst. E: Ja, ja und mit andere Leute äh sitzen bleibe. (Z 844 – 860)	Für Elena ist es wichtig, dass ein Kurs in der Nähe ihres Arbeitsplatzes stattfindet und dass sowohl die TN als auch der/die KL freundlich und nett sind. Außerdem ist es ihr wichtig, dass der Kurs nicht zu teuer ist. Insgesamt lernt sie lieber in Gruppen als alleine, weil sie von den anderen Leuten im Kurs auch lernen kann und es spannendere Diskussionen gibt, als in einem Privatkurs. Sie braucht auch eine festgelegte Kurszeit und einen Kursort und bemängelt, dass es beim Privatunterricht leichter ist, einen Kurs mal zu verschieben.

Milosz	Ich kann das nur so Abendkurse machen, ja. I: Genau. Nach der Arbeit? M: Ja, sicher, sicher. I: //mhm// M: Und das Zeit muss da passen, ja. I: Ja, klar. M: Zum Beispiel „Dienstag, Donnerstag. Mittwoch ich muss Fußball spielen, kann man das bekommen?“ (Z 1258-1266)	Milosz kann wegen seiner Arbeit nur Abendkurse machen. Es ist für ihn aber auch wichtig, dass der Kurs nicht am Mittwochabend ist, weil er da Fußball spielt.
Carlos		
Narges		

2. Kategorie: Eigenschaften und Verhalten des Kursleiters/der Kursleiterin

aktueller Kurs		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna	[...] alles ist gut erklärt. (Z 4) Zum Anfang ist wie das alles erklärt ist und das ist ganz wichtig, wie ich finde.(Z 11) I: Also ahm ja, wenn du jetzt ein bisschen darüber geredet hast ähm also sehr gut erklärt das macht die Kursleitung in dem Fall erklärt in deinen Augen sehr gut. Wie gefällt dir die Kursleitung in deinem Kurs? A: Super. (lacht) I: Ok sehr gut. (lacht) Ahm, ja warum? Was was ist toll an deiner Kursleitung? Was gefällt dir so gut daran? A: Ahm, sie ist ganz ganz gebildet, so wie hat unsere äh ahm Lehrerin das ausgesucht. (Z 19-25)	Anna findet, dass die KL gut erklärt. Sie findet es wichtig, dass alles gut erklärt ist. Ihr gefalle die KL super, weil sie gebildet sei und die Materialien gut auswähle
Peter	Ja, das das klappt alles, ja. Sie gibt gut- guten Unterricht. Und wie ich hab, wie ich gesagt hab, sie wechselt auch ab Sachen was wir machen und so. Und sie ist auch immer, sie schaut auch immer, dass jeder es versteht und wenn wir ein Wort nicht verstehen, dann erklärt sie es uns. (Z 469-472) Aber ich finde, dass unser Lehrerin schon schon immer nett ist zu uns. Immer fragt, wie das Wochenende war, ob wir gut geschlafen haben. Und, auch einmal habe ich mich verfahren mitten in der Stadt und ich hab ihr ein E-Mail geschickt mit mit „Ich komm später“ und sie hat gesagt: „Kein	Peter findet, dass die KL einen guten Unterricht gibt. Sie wechsle zwischen verschiedenen Aktivitäten ab und achte darauf, dass alle TN alles verstehen. Er findet, dass die KL nett zu den TN ist, weil sie sich nach ihrem Befinden erkundige und Interesse an ihnen zeige. Zudem bezeichnet er die KL als offen, interessiert und professionell,

Stress, du kannst eh, das kann einmal passieren" und so. Und dann "Nimm dir die Zeit um wieder gut zurückzukommen und dann kannst du kommen" und- (Z 612-616) Ja, sie ist auch offen. I: //mhm// P: Interessiert. I: //mhm// P: Professionell find ich auch, weil sie weiß viel über den Themen und so und- I: //mhm// P: sie erzählt immer mehr viel mehr wie sie erzählen eigentlich muss I: //mhm// P: Also sehr viel auch von andere Sachen auch. I: //mhm// P: Wenn wir über ein Thema reden, zum Beispiel wir haben letzts über bekannte Menschen geredet und dann, den und den, was er macht und wie er bekannt ist geworden und solche Sachen. I: //mhm// Ok. Also sehr- P: Ja. I: Sie weiß sehr viel in dem Fall. P: Und erzählt auch über ihr eigene Leben, über- Wir haben auch zum Beispiel mal geredet über Rechnungen wie man die hier zahlt, dass es hier sehr viel getrennt gezahlt wird, auch wenn man ein Paar ist. Da hat sie gesagt: „Ja ich und mein Freund ich hab ihm das erste Mal gesagt gleich ,Ja wir machen keine getrennten Rechnungen, weil das mag ich nicht.“ I: Keine? P: Keine. Und dann hat sie: „Das war für meinen Freund neu, aber-“ Und in solchen Sachen ist sie schon offen, ja. I: //mhm// Ok. Gut, ahm, ja was, was findest du positiv hast du jetzt gesagt, ja. P: //mhm// I: Gibt es etwas, das du negativ findest? P: Hm, na nicht wirklich, nein. I: Ok. (Z 622-650) Ja, ja. Man merkt schon dass sie der Kurs unterrichtet. (Z 665)	weil sie viel über die im Unterricht besprochenen Themen wisse und mehr erzähle, als sie eigentlich müsste. Sie erzähle auch von persönlichen Erfahrungen und Begebenheiten. Es gibt nichts, was Peter an der KL als negativ empfindet. Man merke, dass die KL den Kurs unterrichte.
--	--

	Aber sie schaut auch immer ob alles mit uns gut geht und solche Sachen, ja. (Z 667)	
Elena	Ahm, mein Lehrerin macht echt eine span-span, eine angenehme Atmosphäre- (Z 766) Aber Lehrerin macht Spaß und es ist einfach leichter für mich Deutsch ahm zu lernen, so es ist, es ist gut. I: Also ähm, die Kursleiterin gefällt dir in dem Fall, [ahm- E: Ja und es ist auch wichtig] dass sie aus Österreich kommt. (Z 768 -771) [...] und die Lehrerin ist super. Ich kann auch Privatkurse mit ihr machen wenn hier die Kurse ben- bendet- beenden. (Z 790-791)	Elena findet, dass ihre KL eine spannende, lustige und angenehme Atmosphäre schafft und es für sie deshalb leichter ist, Deutsch zu lernen. Sie findet ihr KL super, weil sie nach Ende des Kurses auch Privatunterricht bei ihr nehmen kann. Außerdem betont sie, dass es wichtig ist, dass die KL aus Österreich kommt.
Milosz	Ist richtig gute Lehrerin, ja. (Z 1212) M: Lehrerin super und. I: //mhm// Was ist super, also, hast du ein Beispiel? M: Ja, weiß es nicht. Ist das freundlich und ja. Und viele ich weiß es nicht was das- viele- wie heißt das- mmmh- viele Sachen zum Beispiel das sprechen mit uns. Wenn das passiert mit mit zum Beispiel mit voriges Woche war bei ihm oder so- das ist mit alles das gesprochen, ja. Mit Politik, mit das, das, das, das. Nix so nur Buch sprechen und dann lernen das das das. Das wirklich ganz ganz besonders, ja. Zum Beispiel der erste Kurs war eine Match Polen spielen gegen etwas ja- ich weiß es nicht. Dann eine Stunde sprechen wegen die- zum Beispiel äh Fußballspieler. Das hat uns gesagt, wie heißt diese äh Richter, das, das, das, was das bedeutet, das, das alles, alles. (Z 1222-1231)	Milosz findet seine KL richtig gut. Er bezeichnet sie als freundlich. Er findet es gut und besonders, dass die KL mit den TN über viele Themen, wie beispielsweise Politik oder Fußball spricht und sich nicht nur auf die Themen und Inhalte des Kursbuches bezieht.
Carlos	Weil es ist- und es ist sehr hart für äh meine Leiterin. Weil was macht sie: „Sollen wir warten?“ Aber warum warten? Ich bin hier so sie muss etwas unterrichten und so. Ja, sie sollte mehr flexibel- sie ist sehr flexibel, ja. Ja, das ist. (Z 1897-1899) Sie, sie ist nett, meine Leiterin ist nett und so und sie weiß ihre ihre Sprache und so. (Z 1920-1921)	Carlos findet seine KL nett und meint, dass sie sich gut mit der deutschen Sprache auskenne. Er meint, dass es hart für sie sei, dass die TN im Kurs so unpünktlich seien und sie deshalb nicht genau wisse, wie sie reagieren solle. Carlos meint, sie sollte flexibler sein, bezeichnet sie dann aber auch als flexibel.
Narges	N: Die Deutschunterricht die Lehrerin erzählt so gut. Ah und sie unterrichten Grammatik so gut. Auch sie helfen uns auch schreiben und auf Deutsch reden und sage „Deutsch reden nicht deine Muttersprache reden oder andere Sprache reden.“	Narges findet, dass die KL eine sehr gute Lehrerin sei. Sie sei ein bisschen streng sei, weil sie dafür Sorge, dass alle TN gleichermaßen zu Wort kommen und nicht nur die dominanteren immer

I: //mhm// N: Ja. I: Sondern mehr Deutsch. N: Ja, mehr Deutsch. (Z 2204-2210) Ja, auf jeden Fall. ((Name Kursleiterin)) sie ist so gute Lehrerin. Ein bisschen streng aber sie erklärt so gut und- Und ich verstehe mit sie so gut. (Z 2340-2343) [...] und ((Name der KL)) ist auch sehr gut, sie ist sehr nett. Und ich bin glaub seit eine Monate mit sie und sie erklärt so gut und sie unterrichtet gut, ja. (Z 2357-2359) Ja, nett, für ((Name der KL)). Sie ist sehr interessant und hört zu gut immer, erklärt. Auch liebevoll und auch professionell. (2376-2377) I: Ja, ok. Magst du mir ein bisschen erzählen, also. Zum Beispiel ‚Interessiert‘, gibt es da ein Beispiel? N: Ja, interessiert meint ((Name KL)) macht im Unterricht immer ein bisschen Spach- Spaß auch. Damit wir ein bisschen lachen und sie erklärt so gut und ist wirklich interessiert. I: //mhm// N: Ja. I: //mhm// Ok. Liebevoll, da hast du glaub ich eh schon ein bisschen gesagt. N: Liebevoll: sie ist wirklich eine liebe Lehrerin. Ist die gleiche mit die alle Schülerin. I: //mhm// N: Und professionell kann man auch sagen, wenn die Lehrerin weiß wie kann man die Studenten erklären oder so und sie hat so, ich glaub so gut, sie schreibt so genau, so wir können verstehen. I: //mhm//Ok. Und gerecht? N: Ja und gerecht auch, sie ist die gleiche mit die alle Schülerin. (Z 2398-2411) I: //mhm///mhm//Hast du ein Beispiel für streng sein im Unterricht? N: Ja, streng sein, wenn in unserer Klasse will jemand redet dann ((Name der KL)) so „Leiser! Er äh sie ist dran, du musst nicht reden!“ Dann er ist leiser und die anderen dann auch reden kann. I: Genau, ok, dass alle auch reden können und nicht durcheinander.	sprechen. Sie findet, dass die KL professionell ist, weil sie gut erklärt und die Grammatik gut unterrichtet. Außerdem helfe sie den TN beim Sprechen und Schreiben und fordere die TN auf, im Unterricht Deutsch zu sprechen und nicht ihre Muttersprachen. Sie sagt, dass sie sich selbst gut mit der KL verstehe und bezeichnet diese zudem als nett, interessant, liebevoll. Die KL höre immer gut zu, mache im Unterricht ein bisschen Spaß und sei interessiert. Außerdem sei sie gerecht, weil sie alle TN gleich behandle.
--	--

	N: Wenn jemand ist so ein wie in unserer Klasse ein Bursch gibt, er redet immer, immer, immer. I: //mhm// N: Ich war einmal dran und er hat geredet und ((Name KL)) hat gesagt „Leise! Sie ist dran. Du bist nicht dran!“ Er ist ganz leise geworden. I: Ja, ok. Also, dass man auch schaut, dass alle sprechen können und nicht nur eine Person spricht. N: Ja, nicht nur eine Person, ja. (Z 2479-2491)	
--	--	--

frühere(r) Kurs(e)		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna	Nur das Lehrerin was hab ich gehabt ah war nicht ein äh Österreicher. War auch ein äh Un- äh ungarische äh Lehrer. Aber ja. (Z 401-402) I: ((lacht)) Ahm, jetzt haben wir von äh guter Kursleitung gesprochen. Was fällt dir ein jetzt so als Negativbeispiel, eine schlechte Kursleitung. Also was sollte eine Kursleitung auf keinen Fall machen und wie sollte eine Kursleitung nicht sein in deinen Augen? A: Äh ok. Ehrlich sein bis jetzt habe ich diese Auf- hab ich das nicht äh ähm äh nicht gehabt. I: //mhm// A: Äh wie kann ich das sagen? I: Nicht erfahren? A: Nicht, nicht. I: //mhm// A: Will ich auch nicht ((lacht)) I: Ja ja klar, ja, ja, ja ((lacht)) //mhm// A: Und, ja. Ahm, was sollte nicht haben? I: //mhm// A: Hm, wann du hast du immer immer Positivität bekommen und so ist ein bisschen schwer zum sagen ((lacht)) I: Ja, ja ja. Also du hast sehr gute Erfahrungen gemacht. A: Ja I: Mit Kursleitern und Kursleiterinnen. A: Ja. (Z 68-86)	Anna hat auch in früheren Kursen immer gute Erfahrungen mit KL gemacht, weshalb es ihr schwer fällt, negative Eigenschaften von Kursleiter*innen zu nennen. Sie gibt an, dass in ihrem früheren Kurs der KL kein Österreicher war, sondern ein Ungar.
Peter		

Elena	Weil ich habe auch einen Deutschkurs in ((Name KI)) gemacht und da da die Lehrerin ah aus Asien war so so nicht so gut Deutsch und nicht so gut erklären und so so.(Z 773-774) Hm, ja, da ahm, ich habe auch nicht die Lehrerin gefällt, das ich habe auch gesagt, weil sie war aus Asien, oder weiß nicht wo genau, irgendwo, irgendwie. (Z 801-802)	Elena bemängelt, dass in ihrem früheren Kurs die KL aus Asien kam und deshalb nicht so gut Deutsch und nicht so gut erklären konnte. Die KL hat ihr deshalb nicht gefallen.
Milosz		
Carlos	[...] weil ja gute- eine super freundliche und gute Leiterin. Ahm sie hatte ein perfekt Kontrolle von der Zeit und äh viele Aktivität und so, weil manchmal es gibt Aktivität da gehen irgendwo- niewo anywhere nowhere? I: Ja, nirgendwohin. C: Ja. I: Kein Ende mehr ((lacht)) C: Ja und sie weiß- sie bemerkt das „Nanana, das passt nicht! Nächste Aktivität, nächste Übungen.“ Da da da da. (Z 1927-1934) Aber es ist kompliziert, warum die erste war so gut und die zwei-. Es war- sie sie war eine äh echt- ein Natural, natural auf Englisch I: Natürlich. //mhm// C: Ja, sie war perfekt. Sie ist- sie ist glücklich, sie liebt sein- ihre Arbeit und sie sie sie wohnt nur für die Arbeit, glaub ich. I: //mhm// ((lacht)) C: Was vielleicht ist nicht so gut, aber für ein- für einen- die Teilnehmer ist wunderbar wenn du hast jemanden so motiviert und so. (Z 1972-1979)	Carlos hatte in seinem früheren Kurs eine sehr freundliche und gute Lehrerin, die sehr gut im Zeitmanagement war. Er bezeichnet sie als „Naturell“, als perfekt und glücklich, weil sie ihre Arbeit liebe und nur für ihre Arbeit lebe. Für einen TN sei es wunderbar, eine so motivierte KL zu haben.
Narges		

allgemein		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna	A: Hm, Positivität. Zum Beispiel. Das ist die- die einzige da was denke ich und immer ja immer die äh beste bringen. I: //mhm// Also, positiv ähm ahm von einfach gut drauf sein? A: Ja. I: Und, ja.	Anna meint, dass ein*e KL gut gelaunt sein müsse und immer das Beste bringen solle. Außerdem sollte ein*e KL immer ordentlich und schön sprechen und gut erklären, damit alle TN sie/ihn gut verstehen können. Diese Komponenten

	A: Ja. Mit guter Laune und nicht „Ja ja immer“ I: ((lacht)) A: „Ja schon wieder wir sind da“ ((lacht)) (Z 60-67) A: Ahm, was nicht machen ist, nicht schlecht zum sprechen, sondern immer immer ordentlich und äh schön sprechen zum jeder zu verstanden kann I: //mhm// A: Ah, schön erklären, das muss- das ist immer wichtig I: //mhm// A: Und wann diese Sachen fehlen I: Ja A: Das ist nicht gut. I: Das ist dann nicht gut. Ok, ja. A: Ja und das unbedingt muss jeder Kurs so haben. Und wann nicht, dann ist ganz ganz schlecht ((lacht)) (Z 95-105) A: Aber, ja. Generell zum Anschauen wie die Situation in die Gruppe ist, oder die Niveau und von dort anfangen und so weiter weiter so äh bilden dann. I: //mhm// Also auch, darauf schauen Lwie die Kursteilnehmer sind. A: Ja, das ist auch wichtig.┘ I: Ok. //mhm// A: Das finde ich auch wichtig. (Z 52-57)	empfindet sie als sehr wichtig und unabdingbar für einen guten Kurs. Außerdem findet sie es wichtig, dass ein*e KL die Situation der Gruppe und das Niveau der TN gut beobachtet und den Kurs dort ansetzt.
Peter	Ahm, zuerst muss sie, oder, muss er nett sein. Immer höflich und sorgen, dass jeder es gut hat im Kurs und sich wohlfühlt. Weil wenn jemand sich nicht traut irgend etwas zu sagen oder so etwas, dann hat es keinen Sinn. Das ist das ist das wichtigste. Und dann ähm muss man auch immer schauen, dass man viel Abwechslung hat und nicht immer dasselbe macht, weil dann verlieren Leute die Konzentration auf das-, ja auf was man macht. I: Ja P: Und das ist sehr wichtig glaub ich für KursleiterInnen I: //mhm// Ok, jetzt hast du so von positiven Sachen gesprochen, also wie sollte ein Kursleiter dann nicht sein, also was ist das Negative? P: Ahm, äh wie sagt man das nicht so positiv, ein Kursleiter soll nicht negativ gelaunt [sein I: Ja] P: Oder so. I: Ja	Peter findet, dass ein*e KL nett und höflich sein müsse. Der/die KL solle dafür sorgen, dass die TN sich im Kurs wohlfühlen, damit sie sich auch trauen, etwas zu fragen. Er findet es wichtig, dass der Unterricht abwechslungsreich ist, weil ansonsten die TN unkonzentriert werden. Ein*e KL sollte in seinen Augen nicht schlecht gelaunt sein, sondern die Inhalte mit Freude vermitteln, da die TN ansonsten nichts lernen würden. Außerdem sollte er*sie selbstsicher und hilfsbereit sein. Er findet es auch wichtig, was der*die KL den TN beibringen will.

	P: Er soll immer mit Freude etwas überbringen, weil sonst lernen wir als Kursteilnehmer auch gar nichts. I: //mhm// P: Das ist sehr wichtig. (Z 477-493) I: Ja, du hast eh schon ein paar Sachen gesagt, also welche Eigenschaften sollte ein Kursteil- äh nein nicht Kursteilnehmer, sondern Kursleiter äh [mitbringen? P: Sicher von sich selbst sein] I: //mhm// P: Ahm, immer andere helfen möchten. I: //mhm// P: Ja, das ist sehr wichtig und sonst noch so was er gibt und was er uns lernen will. I: //mhm// P: Ja, das ist am wichtigsten. (Z 515-523)	
Elena	I: Du findest es wichtig, dass wenn jemand Deutsch unterrichtet auch Muttersprachler ist? E: Ja, ja, sicher, glaube ich ist es vielleicht auch einfacher für die Lehrerin zu erklären und auch wie sie spricht und so weiter. (Z 777-779) Eine schlechte hm, so für mich ist ähm allgemein wichtig, dass ich verstehe und äh ich kann auch ah frage so, dass die Lehrerin ist auch nett und es ist einfacher für mich äh Frage zu stellen. So ich bin nicht so „Oh, hm, wie kann frage das“ und so weiter. Und ahm ja, dass wir machen Spaß und ist nicht so langweilig. (Z 826-829) E: Ja, äh nicht äh strict, hm wie wie ist das? I: Streng. E: Ok, streng. I: //mhm// E: So und ah ah sie sie ist willig um zu erzählen. Und nicht äh nur weitergehen und wir müssen das und das machen und keine weitere Fragen und so weiter I: //mhm// Ok, dass man auch Zeit gibt. E: Ja, ja genau.	Elena findet es wichtig, dass DaF/DaZ-KL Muttersprachler*innen sind, weil es dadurch für sie einfacher sei, zu erklären und zu sprechen. Außerdem findet sie es wichtig, dass der*die KL nett ist und sie sich traut, Fragen zu stellen. Sie möchte, dass der/die KL auch Spaß mache und nicht langweilig sei, beispielsweise indem er/sie lustige Dinge aus seinem/ihrer Privatleben erzähle und die TN auch nach ihrem Privatleben frage. Durch persönliche Erzählungen werde der Unterricht ihrer Meinung nach interessanter. Ein*e KL sollte in ihren Augen nicht streng sein. Er/sie sollte gerne erzählen auf die TN eingehen und ihnen Zeit geben. Außerdem sollte er/sie die TN beim Sprechen korrigieren und darauf achten, dass nicht immer nur dieselben TN zu Wort kommen.

I: //mhm// E: Und hm was noch? Und zum Beispiel wenn wir reden und erzählen etwas, dass äh die Lehrerin und der Lehrer korrigiert uns so wir können auch mehr lernen. Hm, welche? Ja und immer Spaß machen. Das ist sehr wichtig. Nicht so langweilig der Kurs zu sein. I: Ok//mhm// Gibt's das ein Beispiel? Wie kann, wie macht ein Kursleiter Spaß [oder wie-? E: Spaß] hm, Spaß ja zum Beispiel wenn die Lehrerin äh etwas von lustig von Privatlife sagt oder ah er oder sie fragt uns etwas von Privatlife zu sagen zum Beispiel von Arbeit oder wie war unsere Tag so wir können über das reden und- I: Also wenn man auch persönliche Sachen- E: Ja ja ja ja. I: erzählt? E: Ja so, ja. Dann bekommt ein bisschen mehr interessant. I: //mhm// Und die Kursleitung auch persönliche Sachen erzählt ein bisschen. E: Ja ja ja. I: Ok E: So nicht nur uns. I: //mhm// sondern gegenseitig. E: Ja ja ja. Genau. (Z 873-898) I: Und sollte dann die Kursleitung etwas machen, wenn jemand immer so dominant ist? Was ahm soll dann die Kursleitung dann auch etwas machen, dass die Person nicht so dominant ist [oder nichts- E: Ja glaube sicher] soll. I: //mhm// E: Zum Beispiel die Lehrerin oder der Lehrer muss sagen, dass aaah „Ja du hast schon antwort- zu viel antwortest. I: //mhm// E: So zum Beispiel ahm „Elena, sag auch [mal: Was glaubst du?“ So. I: Ok. Also auch ein bisschen [darauf schauen. E: Ja, ja ja] Die andere helfen. (Z 983-993)	
--	--

Milosz	I: //mhm// Wie soll sie nicht sein? Wie soll ein Kursteil- äh Kursleiter nicht sein? Auf keinen Fall? Was soll er nicht machen? M: Was was ich das soll nicht machen oder was? I: Na, was ein Kursleiter, zum Beispiel in dem anderen Kurs, ja. M: Ja. I: Was soll der auf keinen Fall äh [machen, ja M: Aha] I: Was geht gar nicht für dich, oder was denkst du? M: Naja, wenn streiten das für mich oder so. Weiß es nicht, wenn ich das zum Beispiel etwas weiß es nicht, dann das hat gesagt ja „Warum das weißt du nicht?“ oder so. I: //mhm///mhm// M: Musst du immer erklären, was das, ja. Wenn ich weiß nicht, dann frage, ja. Was das bedeutet, was ist das, ja. Das immer erklären, was ist das. Das macht das nicht, dann ist ja- I: Keine Erklärung. M: Ja, sicher, sicher. Das ist wichtig, ja. I: //mhm// Ok. M: Und dann, das schlecht zum Beispiel äh wenn ich das- ich sage- ich immer ich immer schlecht sprechen, ja, Deutsch, aber müssen wir das- ah wie heißt das-? I: Wiederholen? M: Wiederholen und dann sagt „Machst du nicht das, machst du das. Sagst du nicht das, sagst du das.“ I: //mhm// M: Das ist auch wichtig, ja. Weil wenn ich das sagen schlecht und jemand nicht hat gesagt „Ja, sagst du, sagst du nicht schlecht.“ Dann ich weiß es nicht, wann ich sage schlecht, ja. I: Ah ja. Also korrigieren, auch. M: Ja korrigieren. I: Beim Sprechen. M: Ganz genau. Ja, ganz genau, das ist so. I: //mhm// Ok und das ist wichtig, dass ein Kursleiter [das macht? M: Ja, sicher], sicher. I: //mhm// M: Korrigieren ja. (Z 1477-1508)	Milosz findet es wichtig, dass ein*e KL immer alles gut erklärt und die TN beim Sprechen auch korrigiert. Es geht für ihn gar nicht, wenn ein*e KL mit den TN streitet und die TN immer erklären müssen, warum sie etwas nicht wissen.
--------	---	--

Carlos	C: Es muss ah eine gute Sprecher und eine gute auch eine gute ah Hörer. Weil, ja es gibt es gibt Leiter sie reden und reden und reden und und geben sie geben keine Platz für die Studenten zu äh zu kommentieren I: Ja C: Oder zu sagen und es ist ja. Und an die andere Seite es gibt Leiter das sie in- in- in- interagiert interagiert mit viel mit die Studenten. Das finde auch nicht gut. Es muss so eine Balance, eine äh zwischen Hören und Sprechen. Ja und und natürlich für mich ein guter Leiter sollte jemand das das ist gut mit die Verbindungen in die in der Gruppe. Dass sie oder er kann ah zum Beispiel du weißt es es gibt eine- jemand das ist sehr ahm schüchtern und spricht nicht I: //mhm////mhm// C: Ah du musst diese Person engagiert I: Ja C: Mit diese Person engagiert I: Ja C: Und bringen in die in die Gruppe. (Z 1716-1730) So ja, es ist kompliziert ein guter Leiter zu sein, es ist eine- ähm diese Balance, das ich habe gesagt das ist nicht so einfach zu finden. Jaa, aber aber ja, ahm du musst Interesse an was die and- was was die Leute erzählen und so haben. Ahm manchmal es gibt Leute, es gibt Leiterinnen das sie sie kommen nur als „Es ist meine Arbeit. Ich habe keine Interesse, ok. Aha, sehr lustig. Ok, nächste.“ I: //mhm// C: Weiß es nicht. I: //mhm// Also auch die persönliche Ebene ein bisschen. C: //mhm// I: Dass man Interesse hat an den Teilnehmern. C: Ja I: //mhm// Ok. Und das negative ist, wenn ich das nicht habe. Oder gibt's noch etwas was man nicht machen sollte oder ahm? C: Negativ? [Aahm I: Ja] C: Hat zu tun ich glaube dass die negativ jetzt in die in die korrigieren, zum Beispiel ich bin in einem Niveau wo ich viele Fehler mache noch wenn ich spreche oder so und es gibt was es was was ist gut?	Carlos findet, dass ein*e KL sowohl gut im Sprechen als auch gut im Zuhören sein solle. Dabei müsse er/sie die Balance zwischen Hören und Sprechen finden, weil er/sie nicht nur selbst sprechen solle, sondern auch den TN Raum geben solle, zu interagieren. Gleichzeitig müsse er/sie aber auch darauf achten, selbst nicht zu viel mit den TN zu interagieren. Ein*e gute*r KL solle seiner Meinung nach eine gute Gruppendynamik schaffen und auch die schüchternen TN miteinbeziehen. Seiner Meinung nach ist es nicht einfach, ein*e gute*r KL zu sein, weil es nicht einfach sei, diese Balance zu finden. Er findet es unabdingbar, Interesse an den TN zu haben und meint, dass ein*e KL wissen müsse, wann er/sie die TN korrigiert und wann nicht. Deshalb müsse ein*e KL empathisch sein. Seiner Meinung nach könne nicht jede*r Mensch Lehrer*in sein, man müsse bestimmte Begabungen mitbringen, wie beispielsweise die Fähigkeit, gut erklären zu können. Manche Leute würden den Beruf aber nur wegen des Urlaubs wählen und nicht, weil sie dafür begabt seien. Als Lehrer*in müsse man Carlos Meinung nach auch immer ein bisschen ein*e Schauspieler*in sein, weil man seine privaten Probleme überspielen solle und vor den TN nicht zeigen solle, dass man einen schlechten Tag habe. Die TN merken seiner Meinung nach auch sofort, wenn ein*e KL nicht motiviert sei, genauso wie ein*e KL merke, wenn die TN unmotiviert seien.
---------------	--	--

	Sollte die, wenn ich spreche, sollte die Leiter, Leiterin ah unter- unterhalten ah? I: unterbrechen. (Z 1747-1767) [...] ein Leiter sollte ah Empathie äh gute Empathie haben und das verstehen und sehen bei wer- mit wem kann sie oder er unterbrechen oder mit wem nicht. (Z 1779-1781) Weißt du manchmal der Leiter ist spricht so gut Deutsch, dass es ist zu viel so für manche manche Leute. (Z 1837-1838) Es gibt Leute, dass sie erklären Dinge so einfach und äh sie sind flüssig und weiß es nicht- komm als etwas naturell. Und andere Leute äh sie erklären Dinge nicht so einfach. Es ist äh, sie- vielleicht- hat nicht zu tun, dass sie können nicht, natürlich nicht die Sprache, aber eine Dinge zu- das ist weil alle Leute denken, alle können ein Lehrer sein und das ist nicht wahr, ja. I: Ja. C: Manchmal es gibt Leute, die sie gehen in die Lehrerrichtung nur wegen des Urlaubs. Weil ein Lehrer hat so viele Urlaub in der Schule und so. Und das ist nicht so- es gibt Leute, das sie sie kommunizieren nicht so gut. Ja, weil- weiß es nicht vielleicht aah es gibt Leute auch wenn du ein Lehrer oder wenn du vor people bist, du musst ein ein bisschen Schauspieler sein, weil- I: //mhm// Das ist interessant! C: Weil du du du hast nicht die- vielleicht hast du heute eine schlechte Tag gehabt, weil du hast Probleme mit etwas und dann du bist nicht 100% und es gibt Leute, dass das bleibt ah bleibt hinten und du bist ein Schauspieler und dann du bist ein super Lehrer egal was das du Problem hast. Und dann es gibt Leute, das sie bringen das mit, ja I: //mhm// Ja C: So „Was ist jetzt los mit mit mit er dort- mit ihm heute?“ , ja. I: Ja. Denken die Teilnehmer dann? (Z 1953-1969) C: Und dann es gibt Leute, das sind nicht so motiviert und- ähm weil- I: Ja. Das merkt man dann auch als Teilnehmer. C: Ja, ja, sicher. Gleich mit wie die äh Leiter ähm fällt wenn jemand hat Interesse in in in die Klasse oder nicht. I: Ja C: Das ist gleich beides.	
--	--	--

	(Z 1981-1986)	
Narges	Am erste sie muss gut Deutsch können. Das ist am wichtigsten. Und nicht mit die andere Schüler andere Sprache reden. (Z 2245-2246) Ah habe gesagt sie muss gut Deutsch kennen, sie muss ein bisschen wie mit die andere auf- sie ist wie, wie sagt man das? Sie ist wie mit die andere aus ihre Land sind so gut oder so, die anderen auch sind. I: //mhm// N: Haben Sie verstand-? I: Wie mein- na, nicht wir- wie meinst du? N: Ich meine wenn äh sie sagt Beispiel „Ich bin- meine Land äh ah Personen sind gut mit andere ein bisschen so oder“ Und ich meinte so das muss nicht so sein. Mit alle gleich sein. I: Ach so, die Kursleitung [fühlt sich bei allen] N: Ja.] I: Gleich, egal von welchem Land. N: Ja. Egal von welchem Land. I: Ja. //mhm// Das ist auf jeden Fall wichtig, ja. Ahm genau, wie soll- fällt dir noch was ein? Wie ein- so so im Unterricht wie sollte ein äh wie ist eine gute Lehrerin für dich oder ein guter Lehrer? N: Ah, ein gute Lehrer muss gut erklären kann, gut erzählen kann. Ahm und so weiter, ja. I: Ja, das ist es schon- Gut erzählen was meinst du? Hast du da ein Beispiel? N: Ja. Beispiel sie schreibt nur etwas und sagt gar nix das was bedeut das- wir sind nicht deutsch oder österreichische- sie muss erzählen ein bisschen was bedeut das. Und in Deutsch viele Worte gibt viele Bedeutungen. I: Ja. N: Kann man alle andere benutzen, aber sie sagt nur eins und- Ja, das ist auch nicht gut. Sie muss erzählen so gut das was bedeut genau das. I: //mhm// Und auch die anderen Bedeutungen. N: Ja. I: OK. //mhm// Ahm genau und wenn du jetzt daran denkst wie darf oder wie soll ein Lehrer oder eine Lehrerin nicht sein, ja. Auf keinen Fall. Also wie stellt du dir einen Lehrer vor, der ((lacht))- N: ((lacht)) Ja, nicht sein, oder? I: Ja, nicht, ja.	Narges findet es wichtig, dass ein*e KL gut Deutsch kann und nicht mit den TN in einer anderen Sprache spricht. Außerdem findet sie es wichtig, dass der*die KL alle TN gleich behandelt, egal aus welchem Land diese kommen. Sie findet, dass ein*e gute*r KL gut erklären und erzählen können muss und den TN z.B. auch die unterschiedlichen Bedeutungen eines Wortes erklärt. Ein*e KL darf ihrer Meinung nach nicht böse, gemein, rassistisch oder zu streng sein, sondern sollte alle TN gleich behandeln, gut gelaunt, freundlich und ein bisschen streng sein.

N: Nicht gemein sein. I: Ja. N: Mit, mit die alle Schüler ahm gleich sein. I: //mhm// N: Und ein bisschen streng ist gut für die streng aber nicht so streng sein und auf jeden Fall auf Deutsch reden. (Z 2258-2293) Ja. Von die alteren man kann ein bisschen mehr, er sagt „Leise!“, dann – I: Alle leise. ((lacht)) N: Alle leise ((lacht)) Aber wenn ein junger sagt zu dir „Leise!“ dann du kannst nicht leise sein, wenn er und deine Alter sind gleich alt, oder so. (Z 2456-2459) I: genau. //mhm// Wie soll eine Kursleitung oder ein Lehrer nicht sein? Auf keinen Fall? N: Nicht gemein sein. I: Was denkst du bei ‚gemein‘? N: Bei gemein ich meinte wie mit die andere wie ihre Land sein. Mit andere auch so sein. Die gleiche sein, nicht so gemein sein, wenn die mit ihre Land Personen gut sein und mit die anderen nicht so. I: //mhm// Ok. Also auch so in die Richtung bisschen rassistisch sein? N: Ja. Rassistisch, ja. Ich meint nicht rassistisch sein. I: Ja, ok. Fällt dir noch was ein, wie er nicht sein soll? N: Hm, nicht immer böse sein ((lacht)). I: Nicht böse. N: Es gibt auch hier ((Name Institution)) Lehrer, die sind immer böse und. I: //mhm// N: Ja. I: Böse, meinst du schlecht drauf [oder wirklich böse? N: Ja, schlechte, wenn äh,) wenn jemand in Klasse kommt die Lehrerin die muss ein bisschen Lachen haben damit die Studenten auch. Wenn die Lehrerin ist immer böse und so sein dann die Schülerin kann nicht lernen, sie sagen „Sie ist immer böse und sie sagt immer ‚Leise!‘“ I: //mhm// Dann- dass die Schüler dann auch Angst haben ein bisschen?	
--	--

	N: Ja, Angst haben und sie können gar nix lernen. Wenn Lehrerin ist immer böse oder Lehrer. I: //mhm// Also man sollte auch ähm freundlich sein, als Lehrer. N: Ja, freundlich, ja. (Z 2492-2514)	
--	---	--

3. Kategorie: Eigenschaften/Verhalten der Teilnehmer*innen

aktueller Kurs		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna		
Peter		
Elena	Ah, wir machen Spaß mit anderen Leuten und alle sind sehr freundlich. (Z 784) So und auch die Leute sind also ich hab auch gesagt, freundlich [...] (Z 791-792)	Elena meint, dass die TN im Kurs Spaß miteinander haben und alle sehr freundlich sind.
Milosz		
Carlos	Ahm diese Kurs ist ist gefällt mir nicht zu viel, weil es ist je- jeden jedes Mal ist andere Leute dort. Weil es ist wie freiwillig, weil es ist nicht, dass du musst kommen und so so manchmal äh es es kommen das ich habe nie kennengelernt. Oder oder jemand kommt einmal für ein ein Klasse und dann die nächste kommt nicht und so es gibt nicht eine eine- keine keine Gruppe- äh –dynamik. (Z 1654-1658) [...] aber manchmal es gibt Leute, das nix sagen. Das das passiert hier, weil es gibt keine Gruppendynamik. (Z 1701-1702) Ja, mein Kurs beginnt um 16 Uhr und es gibt niemand um 16 Uhr. Ahm ich komme normalerweise pünktlich, vielleicht mit fünf Minuten Verspätung und dann manchmal kommen die Leute nach halbe Stunde, 20 Minuten. Das ist keine gute Atmosphäre. (Z 1894-1896) Aber einmal pro Woche verschiedene Leute jede- andere Leute jedes Mal und unpünktliche Leute und so, ne. (Z 1921-1922)	Da Carlos Kurs freiwillig ist, kommen die TN nur unregelmäßig und viele sind unpünktlich. Er meint, dass es deshalb keine Gruppendynamik gebe. Aus diesen Gründen gefällt ihm der Kurs nicht so gut.
Narges	N: Ja. In unserer Klasse alle sind sehr nett. I: //mhm// N: In unserer Klasse alle sind sehr nett und alle sein ruhe immer [...] (Z 2355-2357) I: Ja. Und die drei hast du jetzt für wie wie ist es mit den Schülern untereinander?	Narges bezeichnet die anderen TN als sehr nett, respektvoll freundlich, höflich machtvoll, freundschaftlich, gerecht und ruhig. Unter „machtvoll“ versteht sie dabei, dass die TN auch aufeinander hören, beispielsweise wenn es darum geht, jemanden zu bitten, leiser zu sein. Negatives

	N: Ja, in unserer Klasse sind alle nett, respektvoll, freundlich, machtvoll aber draußen äh auf jeden Fall draußen Leute nicht gut ((lacht)), weil wenn ich gehe zu da alle sagen „Hallo! Hallo! Hallo!“ Was ist dann, wenn jemand will nicht mit dir reden, dann warum machst du so? I: Ja. N: Ich rede mit niemand aber sie manchen immer so. Einmal ich und meine Freunde war dort- waren dort und ein Bursch hat so gemacht meine Freundin. I: Ja. N: Und sie hat gar nix gesagt. Ich wollt ihm schlagen aber meine Freundin hat gesagt „Lass ihn. Er ist er ist- repektlos. Wir sind nicht respektlos, sondern lass ihn.“ I: Ja. Also außerhalb von eurer Klasse gibt es Leute, die leider [respektlos sind. N: Ja, ja, ja. Viel Leute, aber in unserer Klasse nicht. I: In der Klasse nicht. //mhm// Was meinst du dann mit ‚machtvoll‘? Hast du da ein Beispiel? N: Ja. Machtvoll, wenn äh, ich sage etwas, in unserer Klasse gibt auch ein Bursch sie heißt ((Name TN)) und sie macht immer Spaß, immer Spaß. Ich sage: „Jetzt stopp Spaß.“ Dann er sagt „Ok, passt.“ I: Ok. Also dass ihr aufeinander auch hört. N: Ja, ja. I: //mhm// Ok. Gut ahm ja, genau. Du hast eh ein paar- du hast positive Sachen gesagt. Gibt es negative Sachen? Oder? N: Draußen von [unserer Klasse natürlich gibt. I: Draußen schon.] N: Aber in der Klasse nicht. (Z 2413-2435) N: Und unserer Mitschülerin sie sind auch respektvoll und freundlich, höflich, freundschaftlich und gerecht. Was bedeutet das? I: Also gerecht ist ähm fair, kann man noch sagen, auf Englisch. Also sie behandelt- sie ist mit jedem gleich. N: Ja. Die gleiche ja. (Z 2377-2381)	gebe es in ihrer Klasse nicht, außerhalb ihrer Klasse jedoch schon.
--	---	---

frühere(r) Kurs(e)		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna		
Peter		

Elena	[...] aber ahm die Leute waren nicht so freundlich, so während der Pause äh habe ich nicht mit denen geredet oder so. Ich hab nur in ich bin nur in den Kurs gegangen und das war alles. (Z 805-807)	Elena meint, dass die Leute in ihrem früheren Kurs nicht so freundlich gewesen seien und sie deshalb in der Pause nicht mit ihnen geredet habe.
Milosz		
Carlos	Ich muss sagen die erste Gruppe in ((Name KI)) war unglaublich gut. (Z 1926) C: Und ähm die Leute alle haben große Interesse und etwas das war anders für mich in diese ((Name KI)) ist die Unterschied Alteruntersch- untersch- I: Altersunterschied. C: Ja, Altersunterschied. Weil es gab äh alte Leute, junge Leute. I: Im Kurs dann? C: Im Kurs, ja. Das ja. Das kann auch schwierig sein. Wenn es gibt Leute sie haben nix zu tun miteinander, es ist kompliziert. Aber diese Gruppe war wirklich eine sehr positive Laune und eine gute Atmosphäre. (Z 1936-1943)	Carlos gefiel die Gruppe in seinem ersten Kurs hier in Wien sehr gut, weil alle TN großes Interesse hatten. Trotz des großen Altersunterschieds zwischen den TN, welcher sich seiner Meinung nach oftmals als schwierig herausstellen kann, herrschte eine gute Atmosphäre im Kurs.
Narges		

allgemein		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna	I: Ahm, wie sollen denn deiner Meinung nach wie sollen sich- wie sollten sich Teilnehmer und Teilnehmerinnen im Kurs verhalten? Was ist da wichtig für dich? A: Wie meinst du verhalten? I: Verhalten, wie sollten sie im Kurs sein. A: Benehmen Loder? I: Ja Einfach- ja wie A: //mhm// I: Welche idealen Teilnehmer sind für dich in einem Kurs? A: Ja ahm, wo alle ah Respekt haben wir einander zusammen, oder zusammen. I: //mhm// A: Ja. Wann das ist, das ist ok. Wann das fehlt dann find- findest du nicht die- oder nicht die beste	Anna findet, dass TN freundlich sein sollten und respektvoll sowohl untereinander als auch mit dem*r KL umgehen sollten.

	Kurs was du vielleicht machst ((lacht)) I: Ja, ja das ist dann auch für- A: Ja Respekt zwischen ah uns oder äh Respekt auch für die Leiterin oder Leiterinnen auch. I: Ok, dass die Teilnehmer ↳respektvoll sind A: Ja, ja oder↳ und wie Teilnehmerinnen auch zwischen Teilnehmerinnen I: //mhm// A: Teilnehmer und Teilnehmerinnen I: //mhm// A: auch I: Ok. Und auch zum Leiter und zur Leiterin. A: Ja. (Z 111-132) I: Ok. ((lacht)) Genau, ja. Also ein idealer Kursteilnehmer ist respektvoll in dem Fall auch. A: Ja. I: //mhm// A: Genau I: Ahm. A: Freundlich I: Freundlich A: Ja. (Z 137-144)	
Peter	P: Aufgewacht, nicht so- ich bin manchmal noch sehr müde. I: Ja P: Und dann hab ich keine Lust. Also immer aufgewacht und dass man immer Konzentration hat, auch was wir machen. Weil man bekommt eh Pause und wir wechseln eh immer ab, also- und man muss schon motiviert sein. Weil sonst lernt man nichts. I: //mhm// Ahm, also so genau, ein idealer Kursteilnehmer ist in dem Fall das, was du gerade [gesagt hast P: Ja und sehr] motiviert. (Z 536-543)	Peter findet, dass TN aufgeweckt, konzentriert und sehr motiviert sein sollten. Er selbst sei manchmal noch sehr müde und habe dann keine Lust.
Elena	E: Ok, ich habe glaub ich schon gesagt freundlich. Oder auch nett. Ahm und es ist ganz einfach mit ihnen zu reden während der Pause. Hm, ja. Und hm vielleicht dass sie sind auch äh gleiche Niveau mit mir. I: Ja E: So wir können zum Beispiel an gleichen Niveau reden und die Lehrerin erklären und so weiter. Zum Beispiel wenn jemand ah nicht verstehen und die Lehrerin muss mehr Zeit ah spenden?	Elena findet, dass TN freundlich und nett sein sollten. Außerdem sollte es einfach möglich sein, mit ihnen während der Pause zu sprechen. Sie fände es gut, wenn alle TN dasselbe Niveau hätten, weil der Kurs dann nicht durch langsamere TN „gebremst“ werden würde. TN sollten sich eher

I: Ahm ah verwenden? E: Verwenden und dann zum Beispiel für mich es ist schon ein bisschen langweilig so die Kurs geht nicht so. I: //mhm// Also eher dass alle [auf demselben Niveau sind E: Ja ja ja] I: Ok. E: Ja genau. I: //mhm// Ahm ja was ist für dich dann- das ist für dich dann auch ein idealer Kursteilnehmer in dem Fall, Kursteilnehmerin? Also ideal heißt so gut wie's gehen kann, ja. E: Ja. I: Dass er nett ist. E: Ja. I: Und auf dem gleichen Niveau in dem Fall. E: Ja, ja, ja, genau. I: Ok. Ahm- E: Und sie sind nicht ah immer zum Beispiel, dass sie immer wollen antworten wenn die Lehrerin etwas fragt. I: //mhm// E: „Ich sage und ich sage und ich sage!“ I: //mhm// E: Und hm [weiß eh was ich meine. I: Sondern auch] zurückhalten ein bisschen oder wie? E: Ja genau! Genau ja, so ja lassen auch die andere antworten ein bisschen [ja I: sprechen] E: sprechen I: ok. Also aufeinander auch schauen, ja [dass die anderen auch reden können E: Ja genau nicht nur sa- ja, ja. (Z 913-946) I: //mhm//] Ok und wie soll ähm wie soll ein Kursteilnehmer nicht sein im Kurs? Hast du negative Erfahrungen auch gemacht mit Teilneh- mit Kursteilnehmern? E: Hm, zum Glück ähm nie	zurückhalten und nicht einfach herausschreien, wenn der/die KL etwas gefragt hat. Sie sollten darauf achten, auch andere TN antworten zu lassen. Bisher hat Elena noch keine negativen Erfahrungen mit TN gemacht.
---	--

	I: //mhm// E: Hab gar keine Erfahrung. Alle Leute sind okay, so. I: Ja. Ja. E: [Gar keine- I: Ja so] genau. (Z 960-967) I: OK. Und wenn du dir vorstellst was- wenn du daran denkst was denkst du sollte nicht sein im Kurs? Was würde dir nicht gefallen? E: Ja, das was ich habe schon erklärt, weil wenn die Leute haben riesige Ego. I: Ja. Ok. E: Riesig große Ego und sie wollen immer antworten und reden und lesen und alles machen I: //mhm// Ja. E: Hm, außer das dann nichts. (Z 976-982)	
Milosz	I: Ok. Ja und wie sollen die Kursteilnehmerinnen sein? Teilnehmer und Teilnehmerinnen? M: Hm noch? Teil-? I: Also die Kursteilnehmer das bist in dem Fall du jetzt, aber auch die anderen in der Gruppe, ja. M: //mhm// I: Ahm, wie sollen sie im Kurs, ja? Oder wie sollen sie nicht sein? Wie sollen sie sich verhalten oder wie sollen sie sich nicht verhalten? M: Keine Ahnung. ((lacht)) I: Ok. ((lacht)) Ähm, gut, also wir kommen noch einmal dann darauf dann zurück. M: //mhm// (Z 1328-1337)	Auf die Frage wie sich TN im Kurs verhalten sollten, findet Milosz keine Antwort.
Carlos	[...] und ich versteh es gibt viele Leute das schüchtern sind sie, aber manchmal es ist diese diese Momente wo wo äh die Lehrerin fragt etwas und niemand antwortet und dann diese total leise und und niemand sagt nichts I: //mhm// C: „Haben Sie verstanden?“ I: Stille ((lacht))	Carlos kann nachvollziehen, dass es TN gibt, die eher schüchtern sind, aber es macht ihn verrückt wenn der/die KL etwas fragt und niemand darauf antwortet. Dies sei nicht nett für den/die KL und mache den Kurs langweilig und langsam. Für ihn ist die Gruppe sehr wichtig im Kurs. TN sollte seiner Meinung nach aktiv sein und sprechen. Ein Kurs, in dem alle TN schüchtern sind oder ein

	C: Stille und und das macht mich verrückt, weil ich weiß ich weiß dass ah es ist nicht nett für den für den Lehrer und und und auch weil macht alles so langweilig und so langsam so. (Z 1691-1698) I: Ok. Also für dich ist die Gruppe sehr, sehr wichtig in einem Kurs. C: Ja. (Z 1703-1704) [...] Studenten oder so sollen sehr aktiv und äh ah verbal sein. I: Ja C: Wenn alle sind schüchtern dann funktioniert nicht und wenn alle sind zu verbal dann auch funktioniert auch nicht. Weil dann ist es wie eine eine eine Rennen, wer wer spricht mehr. (Z 1733-1736) Weil es gibt Leute das sie wollen unbedingt äh korrigiert sein. Dass jemand korrigiert was sie sagen aber es gibt auch andere Leute, dass wenn sie sprechen und dann du korrigierst einmal, zweimal dann beim dritten Mal sie wollten nicht mehr sprechen. I: Ja. C: Weil „Oh mein Gott! Ich mache so viele Fehler.“ (Z 1768-1773) Im- Meiner Meinung nach äh wenn du einen Kurs machst dann weil du äh lernen willst. So ich versteh nicht, weil es gibt Leute dass sie kommen und sie sind nicht glücklich dort oder so. Vielleicht sie müssen diese Kurse machen für solche Gründe. Aber ja, diese unkooperative Leute verstehe ich nicht. Ja, was ist Interesse? Du musst immer Interesse zu zu bringen. Und auch es gibt auch Leute dass wenn sie verstehen nicht sie sagen nichts und dann das und das ist auch sehr wichtig. Weil wenn du heute nicht verstanden hast, morgen es ist [mehr kompliziert. (Z 1814-1820) So, ja, äh bring ah bring eine gute äh Laune, dass du willst lernen und sag wenn nichts- wenn du du etwas nicht verstehst. (Z 1822-1823)	Kurs, in dem alle TN viel sprechen funktioniere nicht. Es gebe auch TN, die unbedingt korrigiert werden wollen, andere wiederum würden durch Korrektur verunsichert werden. Seiner Meinung nach mache man einen Kurs, weil man lernen wolle, weshalb er nicht verstehe, dass es Leute gebe, die unmotiviert und unkooperativ seien. Er findet es wichtig, dass man als TN gut gelaunt sei, Interesse bringe und offen sage, wenn man etwas nicht verstehe.
Narges	Ja, jetzt kommen wir ein bisschen auf Kursteilnehmer*innen oder eben Schüler*innen. Genau ahm, wie sollen ahm Kursteilnehmer*innen, wie sollen die sich im Kurs verhalten, Teilnehmer*innen? N: Ahm ja, sie müssen immer pünktlich sein und immer zu die Lehrerin hören und was sie sagt sie muss das verstehen und nicht mit die Lehrerin streiten und wenn die Lehrerin Pause gibt sie muss pünktlich äh sie sagt „10 Minuten Pause“ und wir müssen pünktlich sein. Weil jeden Tag auch wir auf die anderen 10 Minuten warten muss. I: Ja .	Narges findet es wichtig, dass TN sowohl zum Kursbeginn als auch nach der Pause pünktlich seien. Außerdem sollten sie dem*r KL zuhören und nicht mit ihm*r streiten. Sie selbst sei immer pünktlich, aber die anderen seien dann noch nicht da. Sie habe keine Lust, auf die anderen TN zu warten. Neben Pünktlichkeit ist es ihr wichtig,

	N: Und das geht nicht. Ich bin immer pünktlich. Immer vor- fünf Minuten vor äh acht ich bin da. I: //mhm// N: Aber die anderen sind nicht. Und ich, warum soll ich für die anderen warten? Das geht nicht so. I: Ja N: Sie müssen immer pünktlich sein. I: //mhm// Also ein idealer Kursteilnehmer ist auch pünktlich in dem Fall. N: Ja, manch- manche aber nicht alle. I: Ja eben, ideal heißt ähm ein super Kursteilnehmer. N: Ja. I: Genau. Ähm, ja und welche Eigenschaften, wie sollen sie sein? Also pünktlich hast du gemeint. N: Ja. [Pünktlich sein I: Und so im Kurs?] N: Äh pünktlich sein und ein bisschen freundlich sein, Respekt haben und auch mit die Lehrerin so gut verstehen. I: //mhm// N: Ja. (Z 2297-2322)	dass TN respektvoll seien und sich mit dem*r KL gut verstehen.
--	--	--

4. Kategorie: Methodik/Didaktik/Materialien

aktueller Kurs		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna	[...] ja wir machen alles was ist für die B1. So viel Grammatik, viel Erklärungen, viel Praktikum, ja. (Z 4-5) Und wir nehmen solche Kapiteln, Kapiteln von Deutschbücher raus. Was ist ganz interessant sind und wir sprechen noch darüber und so neben diese Kapitel nehmen auch die Grammatik aus. Wie ääh mit	Anna meint, dass sie im Kurs alles lernt, was auf B1 Niveau vorkommt. Es gebe viel Grammatik, viele Erklärungen und viele Übungen. Es werden im Kurs Kapitel aus verschiedenen Deutschlehrwerken durchgenommen, welche

	Perfekt, mit Plusquamperfekt mit wie das hast du gehört. (Z 11-14) I: //mhm// Ok, was man machen soll. Aber ahm, das Material kommt vom- vom Kursleiter oder? A: Ja. I: Die Zettel und alles. A. Ja, ja, ja, ja. Für jeden äh I: //mhm// A: Jedes äh für jeden Tag wann wir Kurs haben alles vorbereitet, alles bringt uns I: //mhm// A: Ja. I: //mhm// A: Ja wir arbeiten mit diese Materialien. (Z 156-166) A: Ah, das ah Blätter ah Leiterin Leiterin ausgesucht. (Z 169) A: So, immer. Bis jetzt hat auch immer gesagt von welche Bücher oder von wo hat die Materialien ausgesucht für uns oder hat schon auch gezeigt, welche Buch war das. Und wir zum Beispiel diese Woche wir arbeiten nur von einem Buch. Aber bis jetzt für uns hat von mehrere Bücher rausgenommen oder so. Aber immer immer sagt uns wann und ja I: //mhm// Also ist wichtig für dich, dass du weißt, von wo sind die Materialien auch? A: Ah, zum Beispiel jetzt ich weiß, weiß ich. A: Aber wann nicht, das ist auch nicht so unbedingt man muss I: //mhm// A: man muss. Ist besser wann ist gut ausgebildet oder ausgesucht I: Ja A: Ist egal ob von zehn Büchern sind oder- I: //mhm// A: Besser ist die gute sind oder die beste sind. (Z 181-194)	Anna interessant findet. Neben den Kapiteln und dem Sprechen darüber, wird Grammatik durchgenommen. Das gesamte Material wird jeden Tag von der KL vorbereitet und den TN zur Verfügung gestellt. Die KL hat den TN bisher auch immer gesagt, aus welchen Büchern sie kopiert hat und teilweise auch das Buch gezeigt. Für Anna ist es nicht so wichtig, dass sie weiß, woher die Materialien kommen. Sie legt mehr Wert darauf, dass die Materialien gut ausgesucht sind.
Peter	Ja wie wie wir Unterricht haben, weil das Grammatik und etwas anderes wechselt sich ganz viel ab- Ähm, da machen wir immer so ein Stunde oder vielleicht kürzer oder länger aber so zirka Grammatik und dann reden wir auch danach manchmal über Sachen über was man am Tag macht oder was grad	Peter meint, dass die KL im Unterricht zwischen Grammatikvermittlung und Anderem abwechsle. Es gebe immer ca. eine Stunde

	passiert im Land. Und auch mit die Wahlen und so da haben wir auch darüber geredet, dass die Unterschied immer im ((unverständlich)), schon gut ja. (Z 441-446) I: //mhm// Ok, ahm, gibt es etwas, was dir nicht so gut gefällt? Oder- P: Ja äh, ich bin noch jung und manchmal ist schon langweilig. I: //mhm// P: Mehr, ich brauch mehr Aktion und so aber ich glaub fürs Lernen es ist- I: Ist es gut. P: Ja I: Ok. P: Aber ich will mehr Sachen machen und so. I: //mhm// P: Und nicht so viel ((unverständlich)) I: Hast du da ein Beispiel, also, was würdest du gerne machen? P: Ja letztes Mal haben wir ein Spiel gespielt wo man auch reden muss und mit, ja viel mehr Spiele spielen oder mal rausgehen und dann etwas machen oder vielleicht solche Sachen. I: //mhm// Also auch Exkursionen [oder irgendwas P: //mhm// (Z 453-467) Jetzt auch mit die Wahl war das. Wir haben dann, sie hat dann uns erzählt über was für Part- Parteien es gibt und solche Sachen. Ich finde, dass man das schon wenn man ein Deutschkurs macht, das soll auch dabei sein. (Z 571-573)	Grammatikunterricht, ansonsten rede man auch manchmal über persönliche oder aktuelle Themen, wie beispielsweise, was gerade im Land passiert (z.B. die Nationalratswahl). Für Peter sei der Unterricht manchmal langweilig, weil er noch jung sei und deshalb mehr „Action“ brauche. Fürs Lernen an sich sei der Kurs gut, aber er wolle mehr Sachen machen, wie beispielsweise Spiele spielen oder gemeinsam rausgehen und draußen etwas unternehmen, wie beispielsweise eine Exkursion. Er findet es wichtig, dass man im Deutschkurs auch über aktuelle Themen spreche, wie beispielsweise über politische Ereignisse, wie Wahlen.
Elena	[...] ich persönlich lerne alles was sie will, so, nicht nur Hochdeutsch aber auch die Unterscliffe zwischen Hochdeutsch und österreichische Deutsch I: //mhm// E: Und manchmal auch ahm diese Schlank das Leute in meine Alter reden I: Ah Slang, [die Jugendsprache E: Ja zum Beispiel] Ja, ja, ja, weil die österreichische oder andere Leute äh die sind gleiche Alter wie ich. I: //mhm// E: Immer reden so. I: //mhm//	Elena sagt, dass sie alles lerne, was die KL wolle. Sie lerne nicht nur Hochdeutsch, sondern auch den Unterschied zwischen Hochdeutsch und österreichischem Deutsch. Auch die Jugendsprache und wie man eine Nachricht sende, werde im Kurs thematisiert.

	E: Oder Nachricht senden oder, ich kann nicht verstehen. So manchmal sie auch so- sie auch erklärt. I: Sie auch erklärt. E: Erklärt das, ja. I: Ok. E: So das ist. (Z 1019-1034)	
Milosz	Und viele ich weiß es nicht was das- viele- wie heißt das- mmmh- viele Sachen zum Beispiel das sprechen mit uns. Wenn das passiert mit mit zum Beispiel mit voriges Woche war bei ihm oder so- das ist mit alles das gesprochen, ja. Mit Politik, mit das, das, das, das. Nix so nur Buch sprechen und dann lernen das das das. Das wirklich ganz ganz besonders, ja. Zum Beispiel der erste Kurs war eine Match Polen spielen gegen etwas ja- ich weiß es nicht. Dann eine Stunde sprechen wegen die- zum Beispiel äh Fußballspieler. Das hat uns gesagt, wie heißt diese äh Richter, das, das, das, was das bedeutet, das, das alles, alles. (Z 1224-1231) M: Das ist, das ist super, ja. Das ist wirklich nicht so, nicht so Buch und dann- viele, ja. I: Dann auch viel über- M: Ja, ja. I: Themen sprechen, ok. M: Ganz genau. I: Auch spontan, wenn irgendjemand was sagt? M: Ganz genau. Ganz genau, ist so. I: Ok. Super. M: Und die Übungen, Hausübungen, das macht das auch nicht viel, ja. I: //mhm// M: Viel oder nicht viel, ja. Zum Beispiel wenn macht das Hausübung, wenn jemand wollte oder hat Zeit, dann macht das, ja. I: //mhm// M: Wenn hat keine Zeit, dann macht nicht und das nichts passiert, ja. (Z 1233-1246)	Milosz meint, dass die KL mit den TN über viele verschiedene Themen spreche, wie z.B. Politik, persönliche oder aktuelle Erlebnisse. So habe die KL in einer Stunde mit den TN über Fußball gesprochen und ihnen neues Vokabular aus diesem Bereich gelernt. Ihm gefällt der Kurs sehr gut, weil man nicht nur aus dem Buch Dinge mache, sondern auch viel über verschiedene Themen spreche, die sich teilweise spontan aus den Äußerungen der TN ergeben. Was er noch gut findet ist, dass die Hausübung freiwillig sei.
Carlos	Es ist es ist kompliziert, weil jedes Mal ist etwas anderes und ähm wir folgen keine keine Buch oder äh das ist kein Problem für mich, aber es ist ein bisschen mmm ich weiß es nicht, was was kommt nächste und dann das finde ich nicht so so toll. (Z 1658-1661)	In Carlos Kurs gebe es kein Buch, dem man folge, was für ihn an sich kein Problem sei. Er würde allerdings gerne wissen, was als nächstes komme.

Narges		
--------	--	--

frühere(r) Kurs(e)		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna	I: //mhm// Und da hattest du bisher jetzt gute Erfahrungen? A: Ja. I: Ja. //mhm// Also du warst nie in einem Kurs, dass du gesagt hast: „Aah ich möchte lieber andere Themen machen, aber-“ A: Nein I: „-Ich kann nicht mitbestimmen.“ [so das hat gepasst] A: Nein. [Wir haben auch schon gesprochen, weil wir schon die Themen aussuchen und das ist ganz ok. (Z 195-202)]	Anna hatte in früheren Kursen gute Erfahrungen mit den durchgenommenen Themen. Sie hatte bisher noch nie das Gefühl, ein Thema nicht machen zu wollen und sich mehr Mitbestimmung in der Themenauswahl zu wünschen.
Peter		
Elena		
Milosz		
Carlos	[...] aber in äh ((Name KI)) ah für mich es war ah zu viel Zusammenarbeit. (Z 1784-1785) Und gefällt mir nicht so viel und manchmal es ist- besonders in ((Name KI)) es war jede Aktivität „Und jetzt zusammen. Im Pärchen.“ (Z 1795-1796) C: Weil plötzlich ähm deine Teilnehmer sind alle müde und wollten nie- und du heute du hast etwas wirklich Grammatik stark Grammatik und so und die Stimmung ist nicht gut. I: ((lacht)) C: Du musst etwas anderes bringen. Ein kleines Spiel, etwas- meine erste Lehr- äh diese super gute Lehrer in die ((Name KI)) war sehr, sehr gut mit das. (Z 2164-2168)	
Narges		

allgemein		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna	Aber das ist besser wie das Lehrerin oder Lehrer sieht, ok und wie das die Material aussucht. Das ist ganz wichtig, von wo und was sucht aus. Und wie kann die Kurs äh gebildet, so zum Beispiel äh mit Material mit ahm ah mit ahm Grammatik. Ahm mit Teste zu machen zum Beispiel, Lesetest, Hörtest	Anna findet, dass es wichtig sei, welche Materialien der/die KL von wo aussuche, wie er/sie den Kurs bilde und ob er/sie auch Tests

	ah Schreiben auch. Und ja. (Z 40-43) Nicht so schlimme oder so, weil ich nehme das weil ist vielleicht ist die bess- besser ist oder äh die Teilnehmerinnen kann das gehen I: //mhm///mhm// A: Aber, ja. Generell zum Anschauen wie die Situation in die Gruppe ist, oder die Niveau und von dort anfangen und so weiter weiter so äh bilden dann. (Z 49-53) I: //mhm// Also ist wichtig für dich, dass du weißt, von wo sind die Materialien auch? A: Ah, zum Beispiel jetzt ich weiß, weiß ich I: //mhm// A: Aber wann nicht, das ist auch nicht so unbedingt man muss I: //mhm// A: man muss. Ist besser wann ist gut ausgebildet oder ausgesucht I: Ja A: Ist egal ob von zehn Büchern sind oder- I: //mhm// A: Besser ist die gute sind oder die beste sind. (Z 185-194) I: //mhm// Wie wichtig ist dir, dass du auch mitbestimmen kannst, welche Materialien im Kurs verwendet werden, vorkommen? A: Ah, das ah Blätter ah Leiterin Leiterin ausgesucht I: //mhm// A: Wie äh wie ist das- wir sind nicht da hier gekommen, so wann sie sind nicht österreichische sind I: //mhm// A: Dann ist besser wenn jemand das für dich die beste aussucht I: Ja. //mhm// A: Und wir wissen nicht wie sind die Deutschbücher oder wie schauen die Deutschbücher eigentlich aus, was kann auf ein Deutschkurs ähm weitergegeben kann I: Ja A: Und ja das ist ganz wichtig. (Z167-179)	mache. Ein*e KL sollte dabei von der Situation in der Gruppe oder dem Niveau ausgehe, von dort ausgehen und den Kurs dann weiterbilden. In Bezug auf die Materialien ist es ihr nicht so wichtig, dass sie weiß, woher diese sind, aber, dass diese gut ausgewählt wurden. Sie findet es besser, dass de/die KL aussuche, welche Materialien im Kurs verwendet werden sollen, weil sie und die TN ihrer Meinung nach nicht wüssten, wie ein Deutschbuch aussehe und wie man einen Kurs aufbaue.
Peter	P: Und auch, äh, ja, dass er einfach weitergeht ohne dass wir es verstehen. Also er muss schon- er soll nicht so ohne Fragen weiter gehen mit Sachen- I: //mhm// P: Er muss schon immer wissen, dass dass wir- dass alle Kursteilnehmer es verstehen, was wir, was wir machen.	Ein*e KL sollte Peters Meinung nach nicht einfach mit dem Stoff weitergehen, ohne, dass alle das gerade Behandelte verstanden haben. Um dies zu überprüfen könne der/die KL die TN fragen oder auch prüfen. Er ist der Meinung, dass die TN auch mitbestimmen können sollten, welche

I: //mhm// P: Nicht einfach weiter gehen. I: //mhm// P: Nicht so. I: Ja. Wie kann er das wissen? P: Fragen. I: Fragen. Ok. P: Fragen und vielleicht auch so prüfen bei manchen wo man glaubt, dass sie es nicht verstehen. I: //mhm// P: Einfach fragen ja: „Kannst du das einmal für mich machen?“ I: Ja. P: Ein, eine, wie sagt man das? Eine Aufgabe machen. I: //mhm// Ok also nachfragen P: //mhm// (Z 495-514) I: Genau zum Beispiel, ähm, ahm, wie ist es dann bei Themen, die im Kurs ähm besprochen werden, was denkst du, sollten da Kursteilnehmer mitbestimmen können, welche Themen in einem Kurs vorkommen? P: Ich glaub schon. I: //mhm// P: Aber sollen auch bestimmte Themen vorkommen, weil viele sind Ausländer. I: //mhm// P: Ja, ich bin auch Ausländer und die sollen schon wissen wie es wies in Österreich spielt. (Z 563-570) P: Aber so dürfen wir dann immer so sagen: „Ja können wir da mal über re- über reden, weil ich hab das gesehen hier in Österreich“ oder: „Wir waren, ich war da und können wir da mal über reden, weil ich will da mehr über wissen.“ I: //mhm// Also dass- P: Dann können vielleicht auch andere Teilneh- Kursteilnehmer das auch gegen ihn sagen, was da los ist und- Weil die es schon vielleicht wissen und dann redet man wieder viel.	Themen sie behandeln wollen. Bestimmte Themen sollten allerdings vorkommen, weil die TN als „Ausländer“ wissen sollten, was in Österreich vor sich geht. Themen sollten daher auch von den TN kommen können, wenn diese beispielsweise den Wunsch äußern, etwas, was ihnen in ihrem alltäglichen Leben in Österreich aufgefallen ist, zu besprechen. Peter denkt hierbei an Themen aus Politik, Kultur und Geschichte, wie beispielsweise den Krieg. Dies gehöre für ihn zu einem Deutschkurs dazu.
---	---

	I: //mhm// Also dass auch Teilnehmer die Möglichkeit haben, mitzubestimmen den- P: Bestimmte Sachen schon, sollen schon dabei sein. I: //mhm// Was, an was denkst du da? Was sollte immer dabei sein? P: Ja, dann wie Politik hier ist, hier in Österreich, bisschen Kultur so, in Wien dann Schönbrunn und wie die Stadt, auch mit dem Krieg find ich, dass man das schon wissen soll. I: //mhm// P: Weil es ist noch nicht lange her. I: //mhm// P: Und ja, solche Sachen schon auch, gehören schon dazu find ich. I: Also so geschichtliche Sachen, politische Sachen? P: //mhm// (Z 575-591)	
Elena		
Milosz	Ja, das ist, ich denke das ist geht wie das ((Name KL)) hat gemacht, ja. Das ist super. Mach das nicht nur Buch alles. Noch bisschen andere Sachen, bisschen das, bisschen das, bisschen das. I: //mhm// M: Natürlich musst du auch das lernen was im Buch stehen oder so. I: Ja. M: Und dann ja, nicht so im Buch was stehen, oder die eigene noch, die was das Kopie kopieren und das holen bei uns. Die andere, andere äh na, wie heißt das? Andere Übungen. I: //mhm// Andere Sachen auch noch. M: Ja, ja. I: Also nicht nur direkt mit dem Buch. M: Ja, ja. I: Ok, ähm, ja, genau. Und was- wie soll ein Kursleiter- also er soll nicht nur mit dem Buch arbeiten, genau. M: //mhm// I: Gibt es noch Beispiele, was soll er noch nicht machen? Er oder sie. Was geht gar nicht für dich in einem Kurs? M: Keine Ahnung. Ich hab gesagt, das ist- das ist super ja, wenn das ist so. Zum Beispiel ist gut wenn kann man das viel sprechen, ja. Viel sprechen etwas ja. Weil ich hab zum Beispiel äh eine Partner	Milosz findet es super, wie seine KL den Kurs gestaltet. Es werde nicht nur mit dem Buch gearbeitet, sondern auch andere Dinge besprochen. Für ihn ist es wichtig, im Kurs viel Gelegenheit haben, zu sprechen. Bei der Arbeit habe er einen österreichischen Arbeitskollegen von dem er viel gelernt habe. Aber mit polnischen Kollegen sei es schwierig, weshalb er nach 13 Jahren noch immer nicht sprechen gelernt habe.

	oder eine Arbeitskollege. Ist Österreicher oder so oder gut Deutsch sprechen, ja. Hab ich das schnell gelernt, ja. I: Ja. M: Aber sonst, wenn ich das immer in polnische Arbeiten mit Leute, das ist schwierig für mich. I: Schwierig dann. M: Ja, das ist. Ich ich war 13 Jahre in Österreich und das ich lerne nicht sprechen, ja. So gar nix, oder ganz wenig. I: //mhm/ Also ist wichtig, dass man im Kurs viel sprechen [übt M: Ja, ja] sicher. I: Viel ähm Möglichkeit hat zum Sprechen. M: Ganz genau. (Z 1297-1327)	
Carlos	C: Ja, aber- genau du musst- du weißt- zum Beispiel ich glaube es ist keine gute Idee ah diese offene äh offene Fragen machen. Ähm du fragst etwas und dann du sagst kein konkrete Namen. Ich glaube das funktioniert nicht. Weil was passiert? Die schüchtern Leute werden nie nie antworten. I: Ja C: Und die die äh das immer sprechen, werden sprechen. Und dann wenn du wenn du das nicht wechsel es ist immer gleich, die gleichen Leute sprechen. Sodann ich glaube du musst ein bisschen kontrollierte Atmosphäre haben und dann du sagst ok: "Laura! Was denkst du?" da da da da da. Und ääh ["((unverständlich)), was ist-" I: Also die Leute direkt ansprechen.] C: Ja. Ja, am besten mehr kontrolliert. Dass so das nicht passieren, diese- nur ein Person oder zwei Personen, das machen alles. So auch etwas wichtig für ein Leiter ist das. So. (Z 2023-2034)	Carlos findet es nicht gut, wenn der/die KL Fragen stellt, ohne eine*n TN direkt anzusprechen. Seiner Meinung nach werden die schüchternen Leute nie antworten und immer nur die anderen sprechen. Der/die KL sollte deshalb die TN direkt ansprechen.
Narges		

5. Kategorie: Rolle der Kursleitung

allgemein		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna		
Peter	Ahm, schon eine Rolle dass er schon über uns steht. Also, dass er schon dass es schon klar ist, dass er	Peter findet, dass der/die KL über den TN stehen solle, also dass schon klar sei, wer der/die

	der der Lehr- er oder sie der Lehrer oder Lehrerin ist. Aber nicht so dominant finde ich, dass er oder sie soll schon so normal mit uns kommunizieren und auch über andere Sachen wie den Kurs reden können. I: //mhm// Also schon mehr dann auch auf Augenhöhe. P: Ja (Z 525-530)	Lehrer*in sei. Trotzdem sollte der/die KL nicht so dominant sein und normal mit den TN auch über Themen, die den Kurs nicht direkt betreffen, sprechen können. Die Beziehung sollte daher schon mehr auf Augenhöhe sein.
Elena	I: [...] welche Rolle soll ein Kursleiter haben oder eine Kursleiterin? Damit meine ich ahm was soll er oder sie machen und was darf er nicht machen, ja. Also. E: Hm, nicht oder was soll man. I: //mhm// E: Hm keine Ahnung. Nicht. Ok, hm, kann auch, hab gar keine Erfahrung. I: //mhm// E: Nicht. Keine Ahnung. I: Das ist kein Problem. Wir kommen nochmal darauf zurück, ja. E: Ok, ok. (Z 899-908)	Elena findet keine Antwort auf die Frage, welche Rolle ein*e KL im Kurs habe.
Milosz		
Carlos	I: Weil ja und welche Rolle hat dann die Kursleitung? Also die Gruppe hast du gemeint ist sehr wichtig im Kurs wegen der Gruppendynamik. C: Ja für mich ahm die die wichtigste Rolle kommt von den Leiter ah- I: Vom Kursleiter. C: Kursleiter, ja. (Z 1707-1709) C: Ok. Sie sind was die Person die Information bringen und ahm die größte Rolle. I: Die Teilnehmer? C: Na, na die die äh- I: Die Leitung? C: Der [Leiter, ja. (Z 1856-1860) C: Weil wenn du bist [flüssig I: Wie zu Beispiel?] C: und dann du bringst Aktivitäten, das ja.	Der/die KL hat Carlos' Meinung nach die wichtigste Rolle, weil er/sie die Informationen vermittelt. Der KL sollte auch die Rolle des Motivators einnehmen und die TN motivieren.

	I: So die Teilnehmer dann motivieren? C: Ja genau, genau. So als Motivator. Das ist ein super Rolle. (Z 1881-1885)	
Narges		

6. Kategorie: Rolle der Teilnehmer*innen

aktueller Kurs		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna	I: Ja. Und ähm, ja welche Rolle haben denn eigentlich so Teilnehmerinnen im Kurs? Also, was machen Teilnehmerinnen im Kurs, oder was sollen sie machen in deinen Augen? A: Wir, äh äh, jeder machen wir alles I: //mhm// A: So ist wann wir äh zum Beispiel Praktikum machen oder Übungen machen I: Ja. A: Äh in dem Grammatik oder so oder. Oder auch einfach im Lesen oder im Schreiben. Wir alle äh wir haben unsere Rolle. Jeder macht oder ein Satz oder so einen äh äh Bedingung zum Lesen. Oder so. Ja, jeder nimmt da äh seine Rolle aus. (Z 147-155)	Anna sagt, dass die TN im Kurs alles machen, wie beispielsweise Übungen, Grammatik, Lesen oder Schreiben. Sie hätten alle ihre Rolle, wenn sie einen Satz sagen oder Lesen. Jeder nehme seine Rolle ein.
Peter		
Elena		
Milosz		
Carlos		
Narges		

allgemein		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna		
Peter	Gut, ahm, welche Rolle haben die TeilnehmerInnen im Kurs oder sollten sie deiner Meinung nach haben? P: Hm, große Rolle, weil sie haben selber Einfluss auf was sie lernen möchten. I: //mhm//	Die TN haben Peters Meinung nach eine große Rolle, weil sie Einfluss darauf haben, was sie lernen möchten. Der/die KL könne seinen Unterricht den Bedürfnissen der TN anpassen. Er

	P: Wenn sie fragen ja so, was sie wissen nicht genau, dann kann der der Kur- äh der Lehrer kann dann das sein Unterricht anpassen an was der Kursteilnehmer noch nicht versteht. I: Genau zum Beispiel, ähm, ahm, wie ist es dann bei Themen, die im Kurs ähm besprochen werden, was denkst du, sollten da Kursteilnehmer mitbestimmen können, welche Themen in einem Kurs vorkommen? P: Ich glaub schon. (Z 557-566)	glaubt, dass die TN auch mitbestimmen dürfen sollten, welche Themen im Kurs vorkommen.
Elena		
Milosz		
Carlos	Die Rolle äh nochmal was ich gesagt habe: es ist ein wichtige Rolle, weil wenn du bringst keine Motivation und keine Energie und keine dann das Prozess ist langweiliger und langsamer, so ja. (Z 1864-1866)	Carlos Meinung nach haben die TN eine wichtige Rolle, weil wenn sie keine Motivation und Energie bringen, sei der gesamte Lernprozess langweiliger und langsamer.
Narges		

7. Kategorie: Verhältnis zwischen Kurleiter*innen und Kursteilnehmer*innen

aktueller Kurs		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna	I: //mhm// Magst du sie mal vorlesen damit wir sie [auch in der Aufnahme] A: Ja interessiert] und freundschaftlich I: //mhm// A: Professionell, liebevoll I: //mhm// A: respektvoll I: //mhm// A: Ah nein! Liebvoll und respektvoll nein, weil das ist etwas fehlt, oder? I: Hm, nein. Liebevoll ist sehr ahm A: nett I: Nett mit den Teilnehmern A: Respektvoll auch ahm? I: Ist Respekt haben A: Ah ja, okay. Und machtvoll. I: Mhm, ok. Ahm gut. Machtvoll ist. Magst du erklären, warum du machtvoll auch gewählt hast?	Anna beschreibt das Verhältnis zwischen der KL und den TN als freundschaftlich, professionell, respektvoll, liebevoll und machtvoll. Unter „machtvoll“ versteht sie dabei, dass die KL alles mit Liebe mache. Anna ist zufrieden mit diesem Verhältnis. Eine Beziehung zwischen KL und TN sollte ihrer Meinung nach auch im Idealfall so sein.

	A: Weil alles mit uns mit Liebe macht I: //mhm// A: und, ja. I: Ach so, du hast machtvoll so verstanden. A: Ja. I: Es heißt eigentlich dass- also die Lehrperson ist oben A: Ja. I: Und die Teilnehmer sind unten. A: Ah. I: Also die Lehrperson hat Macht A: Ah ok. I: Und die Teilnehmer nicht A: Hab ich falsch verstanden ((lacht)) I: Ok. Also ein sehr ahm liebevolles, freundschaftliches Verhältnis. A: //mhm// I: Ok. Und ahm, du bist sehr zufrieden damit mit diesem Verhältnis? A: Ja. (Z 233-265) I: Gut. Du sagst ahm, so die Beziehung zwischen Kursleiter und Teilnehmer*innen ist so in diese Richtung in dem Fall A: Ja. I: Also gefällt dir so wies jetzt ist. A: Ja. I: //mhm// Hast du noch etwas das du denkst das fehlt noch ein bisschen, das möchtest du noch hinzunehmen? Oder? A: Nein. I: Nein? A: Nein. (Z 286-295)	
Peter	Es ist per Du. Also das finde ich schon gut [...] (Z 596) Sonst ist ja, ja auf- wie das hier ((zeigt auf Adjektivkärtchen)) „auf Augenhöhe“. (Z 609) P: Ja ich finde schon, dass das gut ist, dass man so nett ist zueinander. I: Ja. Also so nett und auf Augenhöhe hast du auch gesagt. P: Ja. (Z 618-620)	Peter findet es gut, dass die KL per Du mit den TN ist. Ansonsten sei die Beziehung auf Augenhöhe und die TN sowie die KL seien nett zueinander. Peter findet das gut.

Elena	E: Nur ahm alles für mich ist super, weil ah wir haben glaub ich alle in diese äh Raum ah das Gefühl sie sind auch nicht nur will als Lehrerin, aber auch als Freundin, so wir können auch über ah Privatlife sprechen und reden, auch während der Pause. So das ist- das ist super I: Ok E: Und ja und sie fragt uns und sie interessiert über unsere Leben. I: //mhm// E: So. I: Also es ist ein freundschaftliches Verhältnis [eigentlich? E: Ja, ja, ja] I: Ok. Ahm und negativ hast du gesagt gibt es eigentlich [nicht E: Nein.] (Z 1007-1017)	Elena bezeichnet die Beziehung zwischen der KL und den TN als super. Sie glaubt, dass alle TN die KL nicht nur als Lehrerin sehen, sondern auch als Freundin und folglich auch mit ihr über private Dinge sprechen können. Das findet sie super. Außerdem betont sie, dass die KL sich für das Leben der TN interessiere und bezeichnet das Verhältnis als freundschaftlich. Negatives gebe es nicht.
Milosz	M: Sicher ist interessiert, ja. Professional, freundschaftlich. Machtvoll? Das weiß ich nicht, was bedeutet? I: Ahm sie hat viel Macht, ja, also sie ist autoritär, sie hat Autorität. Wenn sie etwas sagt, ihr macht das sofort, ja. Das ist halt machtvoll, ja. Das kann positiv sein oder negativ, ja. M: Ja, positiv. I: Ok. M: Distanziert, sicher nicht. (Z 1365-1371) M: Ist das- sie ist sehr nett, ja und das kann man sprechen und ja, das kann man auch. Keine Ahnung, was mehr. I: Ok. Also das, das passt für dich so, wie du es gelegt hast? M: Ja, passt. I: Also „machtvoll, freundschaftlich, professionell, nahe, interessiert, liebevoll, auf Augenhöhe, gegenseitig und respektvoll“ M: //mhm// (Z 1449-1455)	Milosz bezeichnet das Verhältnis als interessiert, professionell, machtvoll, nahe, liebevoll, auf Augenhöhe, gegenseitig, respektvoll und freundschaftlich. Er findet nicht, dass das Verhältnis distanziert ist.
Carlos	Hm, existiert nicht. Ich finde existiert keine. Ich muss leider sagen ich dass- weil ich kenne, ich erinnere mich nicht die Name von mein äh Leiterin. (Z 1890-1891) So ahm, ja es gibt wirklich keine Beziehung. (Z 1893-1894)	Carlos findet, dass es in seinem Kurs keine Beziehung zwischen der KL und den TN gebe. Er kenne nicht mal den Namen der KL.

	C: Nein, nein weil] wegen Beziehungen ich kann sagen es gibt keine. I: Gibt keine wirkliche. C: Gibt keine, ja. Ok, eine freundliche äh Sprach mit dem Leiterin und dann wir machen diese äh Übungen und so. (Z 1917-1920)	
Narges		

frühere(r) Kurs(e)		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna	A: Ja. Aber negativ kann ich nicht sagen, so ich I: //mhm// A: ich hab das nicht gelebt I: //mhm// A: Oder, wie kann vielleicht in andere Kurse sein I: //mhm// //mhm// A: Hab ich überhaupt nicht so viele gemacht. I: //mhm// A: So uuuund I: Also in anderen Kursen war es für dich auch ähnlich wie dieses Verhältnis jetzt? A: Ja, ja. I: Ok. //mhm// A: Ja. (Z 273-285)	In ihren früheren Kursen hat Anna hinsichtlich der Beziehung zwischen dem/der KL und den TN keine negativen Erfahrungen gemacht. Das Verhältnis sei in etwa dasselbe gewesen wie jetzt.
Peter	P: Ich geh auch ins Gymnasium und da, da war es für mich das erste Mal, dass ein Professor in in die Klasse reingelaufen ist und da ist jeder aufgestanden und ich hab schon so geschaut „Was ist da los?“ I: Ja. P: Weil in Holland sagen wir immer Du oder den Vornamen zum Lehrer I: Ja. P: Und ich hab ich hab so „Was macht ihr?“ „Steh auf! Steh auf!“ und dann bin ich aufgestanden. ((lacht)) I: ((lacht)) P: Und ja, das find ich schon ein bisschen übertrieben. I: //mhm// P: Aber weil ich das gewöhnt bin aus Holland, ich find es gut, dass es per Du ist und- (Z 596-607)	Peter besucht das Gymnasium. Er hat es anfangs als komisch empfunden, dass alle Schüler*innen aufstehen, wenn der/die Lehrer*in reinkomme und sei selber sitzen geblieben, bis ihn seine Mitschüler*innen aufforderten, auch aufzustehen. Er findet das ein bisschen übertrieben. In Holland gebe es das nicht und dort sei man per Du mit den Lehrer*innen. Das findet er gut. Die Beziehung zu den Lehrer*innen im Gymnasium sei eine andere wie hier im Deutschkurs. Bei manchen Lehrer*innen sei es freundschaftlich, aber bei manchen merke man, wer der*die Lehrer*in ist und wer die Schüler*innen. Das werde mehr unterschieden.

	I: So, aber auch in anderen Kursen, aber auch im Gymnasium, wie ist da die Beziehung zwischen-? P: Sehr mehr- man muss auch sagen Herr Professor oder Frau Professor und da ist die Beziehung ganz anders finde ich. I: //mhm// P: Bei manchen Lehrern mehr freundschaftlich und mehr Per Du und so, äh eher nicht Per Du aber schon immer Sie aber viel hm viel näher I: //mhm// P: Und aber bei manche ist es so: Sie oder er ist der Lehrer oder der Professor und wir sind die Schüler. I: Ok. Das ist so mehr unterschieden in dem Fall? P: Ja. (Z 652-663) P: Ähm nicht so- nicht so gemütlich im Kurs, dass jeder eigentlich keine Lust hat auf den Kurs und ohne äh Bock in die Klasse kommt und so, ja. I: //mhm// Hast mal so einen Kursleiter oder Leiterin erlebt? Oder Lehrerin? P: Äh, ja, ja schon, ja. I: Ja. P: Ja jetzt ins Gymnasium dann und in Holland ja auch einmal, ja. I: Und wie war das dann als Schüler oder Teilnehmer? P: Ja man- I: Wie ist das dann? P: Man lernt vielleicht schon viel weil man sich fürchtet für den die Kurs- Professor oder Lehrer oder was immer I: //mhm// P: Weil man muss schon auf äh, ja man muss immer mitmachen und so, aber man hat dann kein gutes Gefühl finde ich und das ist schon am wichtigsten. (Z 734-749)	Sei ein*e KL/ein*e Lehrer*in zu autoritär, dann hätte niemand Lust auf den Kurs. Man lerne zwar vielleicht schon viel, weil man Angst habe und immer mitmachen müsse. Aber man habe kein gutes Gefühl und das sei seiner Meinung nach das wichtigste.
Elena	I: Ähm, hm das ist ok. Und in früheren Kursen? Ok du hast bis jetzt diesen ((Name Kursinstitution))-Kurs gemacht- E: Ja. I: Wie war da so die Bez- das Verhältnis [zwischen E: Ja] ahm hm, kann nicht so viel erinnern, nicht erinnern, aber da war nur Lehrerin und die Studenten.	Elena kann sich nicht mehr so gut an das Verhältnis zwischen den KL und den TN in früheren Kursen erinnern. Es sei aber nicht mehr als die Lehrer*in und die Lernenden gewesen. Sie meint aber, dass es ein ganz anderer Kurs war, weil man nur Grammatik lernte und die Kurszeit

	I: //mhm// E: Und nicht mehr. Aber war ganz andere Kurs, war nur für Grammatik. I: Ja. E: Und war nicht so viele Stunde pro Tag, nicht viel. I: //mhm// E: War nur 1 ½ so oder halb von diese hier. I: //mhm// E: Ja, wir- da haben wir nur Hochdeutsch geredet und- I: Ok. E: War nicht, nicht so viel reden oder Text lesen und so weiter. War nur für Grammatik [so- I: Für Grammatik] war das ein Kurs. E: So nicht so interessant. ((lacht)) (Z 1035-1052)	nur ca. die Hälfte ihres jetzigen Kurses ausmache. Dort habe man nur Hochdeutsch geredet und nicht so viel über andere Themen gesprochen oder Texte gelesen. Der Kurs sei nicht so interessant gewesen.
Milosz	I: //mhm// Ähm genau in deinen früheren Kursen war die Beziehung- war das Verhältnis zwischen Kursleitern und Teilnehmern gleich oder war das anders? M: Na es- sicher ist das anders. Es ist nicht so, nicht so, kann man das nicht so sprechen ganz ganz äh ich weiß es nicht wie ist das die Name? I: //mhm// M: Hm... I: Ganz frei sprechen? M: Ja das ist so das ist ganz genau. Kann man das für alles das sprechen nur das wenn die Buch und auf die Buch das die Material nur lernen, ja. I: //mhm// M: Voriges, voriges, die Kurs, ja. I: Ok. M: Ja, das ist ganz anders, ja. I: Das war anders. M: Ja. (Z 1456-1470)	In früheren Kursen sei das Verhältnis zwischen der KL und den TN anders gewesen. Man habe nicht so frei sprechen können, sondern mehr mit dem Buch gearbeitet. Es sei ganz anders gewesen als im jetzigen Kurs.
Carlos	C: Jeden äh jeden Tag und jeden Tag die gleiche Leute und du du kennst diese Leute- du lernst diese Leute zu kenn- kennen? I: Kennen? Ja	In seinen früheren Kursen seien jeden Tag die gleichen Leute gewesen und man habe die Leute gut kennengelernt. Die Beziehung mit den KL sei stärker gewesen, das gefalle ihm am besten.

	C: Kennen, kennengelernt und ahm und ja dann es ist jeden Tag, du du du deine Beziehung mit den mit den äh Lehrerinnen es ist äh stärker und ganz, ja es ist- was gefällt mir am besten. (Z 1681-1685)	
Narges	I: Ahm wie war da die- was da die ahm Beziehung zwischen Lehrerin und Schülern gleich oder anders oder? N: Dort war ganz anders, weil dort so viele Leute waren. Und ganz anders, wir haben in der Tag zwei Stunde Deutsch, zwei Stunde Mathe und zwei Stunde Englisch. Und die Englisch und die Mathelehrerin sie war zu äh zu jung. Die Englischlehrer war 19 Jahre alt und die Mathe war 18 Jahre alt. I: Woah! N: ((lacht)) Und anderen waren auch so jung und so, deswegen wie ein Freund war dort und die Deutschlehrer er war ein bisschen alt und er war ein bisschen streng. I: Ok. N: Ja. I: Also dann nicht so- nicht so freundschaftlich in dem Fall? N: Ja. (Z 2442-2454)	In ihrem anderen Kurs sei die Beziehung zwischen KL und den TN ganz anders gewesen, weil dort sehr viele TN waren und die KL zum Teil sehr jung und deswegen wie ein Freund gewesen seien. Der Deutschlehrer sei ein bisschen alt und ein bisschen streng gewesen, weshalb die Beziehung nicht so freundschaftlich gewesen sei.

allgemein		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna	I: Gut. Du sagst ahm, so die Beziehung zwischen Kursleiter und Teilnehmer*innen ist so in diese Richtung in dem Fall A: Ja. I: Also gefällt dir so wies jetzt ist. A: Ja. I: //mhm// Hast du noch etwas das du denkst das fehlt noch ein bisschen, das möchtest du noch hinzunehmen? Oder? A: Nein. I: Nein? A: Nein. (Z 286-295)	Anna sieht die Beziehung zwischen der KL und den TN in ihrem jetzigen Kurs als ideal an, weshalb sie nichts mehr hinzuzufügen habe.
Peter	P: Einfach per Du. I: //mhm//	Für Peter sollte eine ideale Beziehung zwischen KL und TN per Du sein. Der/die KL sollte immer nett sein und nach dem Befinden der TN fragen

	P: Ähm, nett immer, immer nett immer fragen wie's geht, „Was habt ihr gemacht? Habt ihr gut geschlafen?“ Und immer auch schauen wies mit den anderen geht. I: //mhm// P: Nicht immer: „Ja ich muss heute das unterrichten, dann machen wir das.“ I: Ja. P: Aber auch zusammen was die ander- was die Teilnehmer wollen wissen, ob sie noch Fragen haben und so. I: //mhm// Ok. Und wie sollte er oder sie sich nicht verhalten? Wie sollte er nicht sein? P: Ja genau das Gegenüberstellte: „Wir machen das heute und das machen wir auch. Ihr könnt nichts ändern und wir machen das einfach.“ Und Per Sie und den Abstand, es muss keinen Abstand geben, finde ich. I: Mhm. Wie meinst du, dass es gar kein Abstand, also-? P: Ahm, schon ein bisschen, weil er oder sie ist ja eh den Kursleiter, aber I: //mhm// P: Nicht zu viel. I: //mhm// P: Weil manchmal es ist bei, bei einem Professor im Gymnasium es ist es wirklich der Unterschied, der macht- sie macht uns fast- jeder fürchtet sich für sie, weil- I: Vor ihr. P: Ja vor ihr, weil sie so unterrichtet und das soll nicht sein. I: //mhm// Also es sollte nicht so- autoritär sein? P: //mhm// (Z 672-695)	und diese auch in den Unterricht miteinbeziehen. Seiner Meinung nach sollte es nicht zu viel Distanz zwischen dem/der KL und den TN geben. Die Beziehung sollte nicht so autoritär sein und man sollte sich auf keinen Fall vor dem*r KL fürchten müssen.
Elena	I: Was denkst du wie soll ahm die Beziehung zwischen Kursleiter oder Kursleiterin und den Kursteilnehmer*innen aussehen deiner Meinung nach? E: Ok. Ok, aber das ist wie ich hab schon erzählt. So, es ist wichtig, dass äh du hast diese Gefühl, dass mit Lehrer oder Lehrerin auch Freund sind- So äh hm äh ich hab ((unverständlich)). Hm, so zum Beispiel äh du bist sehr gefreut dass du zum Kurs gehen und nicht: „Schon wieder Deutsch lernen“ und wer geht daher und so weiter. So, es ist gut wenn du hast diese Gefühl, dass ich gehe da, es ist- zum Beispiel es ist meine Freundin, wir reden ein bisschen, auch Deutsch lernen und mach Spa- mach Spaß? Spaß machen! Und zwar so, das ist sehr ist sehr wichtig. I: Dass das Verhältnis so freundschaftlich ist? E: Ja, ja, ja, ja.	Elena findet es wichtig, dass man als TN das Gefühl habe, der/die KL sei auch ein*e Freundin. Man freue sich dann auch in den Kurs zu gehen und habe dann auch Spaß. Es sei sehr wichtig, dass das Verhältnis so freundschaftlich ist. Viele Leute seien auch müde nach der Arbeit und wollen eigentlich nur nach Hause und schlafen. Deshalb sei es sehr wichtig, dass der*die KL die Atmosphäre mache und sowohl der/die KL als auch die TN persönliche Dinge aus ihrem Leben

	I: //mhm// E: Weil viele Leute, sagen wir besonders nach Arbeit wenn sie sind sehr müde, dass kann nicht mehr dort lernen, will nur noch nach Hause gehen und schlafen. So, sehr wichtig, dass die Kurslehrerin oder der Kurslehrer macht die Atmosphäre ein bisschen. I: //mhm// und das ist weil sie ähm die Kursleitung dann auch persönliche Dinge hineinbringt von ihrem Leben. E: Ja. I: Und auch die Kursteilnehmerinnen. E: Ja. I: Und dann wird das ganze freundschaftlicher. E: Ja glaub ich das macht die Kurs ein bisschen mehr interessant so. I: //mhm// E: Weil glaub ich, dass Leute sind immer ein bisschen ah neugierig ah um etwas mehr vom Privatleben zu zu hören. I: Ja. E: So. I: Genau. E: Das macht ein bisschen mehr interessant. I: //mhm// E: Aber es ist von beide Seite, es ist nicht nur von die Kursleitung oder von uns so. I: //mhm// Sondern gegenseitig. E: //mhm// (Z 1057-1087)	hineinbringen. Der Kurs werde damit interessanter wenn dies beidseitig passiere.
Milosz	I: Ok. Aber du findest wichtig, dass man auch selber eben viel sprechen kann. Ahm wie soll deiner Mein- wie soll deiner Meinung nach so die Beziehung zwischen Kursteilnehmer und Kursleiter aussehen? Wie soll die sein? Oder ist das für dich eh das Beste, was es gibt? Oder gibt's etwas anders, was du-? M: Nein, das weiß es nicht. Sehr nett ist da und da. Und das ist alles. Alles ist da, zum Beispiel, ja. (Z 1471-1476)	Milosz hat dem Verhältnis zwischen KL und TN nichts hinzuzufügen. Er findet es gut, wie es in seinem jetzigen Kurs ist.
Carlos	C: So ja, sicher, es ist sehr schwierig für ein ähm für ein- Ich sage: eine schlechte eine schlechte äh Lehrer Leiter kann gut sein mit gute Studenten. Eine schlechte kann gut sein mit schlechte Studenten, aber eine schlechte Leiter mit schlechte Studenten das ist eine Katastrophe. Weil niemand äh bekommt	Carlos' Meinung nach könne ein*e schlechte*r KL gut sein mit guten TN, aber ein*e schlechte*r KL mit schlechten TN sei eine Katastrophe, weil

bekam etwas positiv I: Ja C: Weil es ist keine gute äh Zeit für der/die Lehrer und auch nicht für die Studenten. So wenn du- natürlich und auch eine gute, sehr gute Leiter mit sehr schlechte ahm Teilnehmer I: Ja C: bringt etwas, bringt etwas. Es ist ahm egal ob sie sind schlecht, weil sie eine gute Lehrer kann eine besser Atmosphäre bringen und äh diese nicht so interessierte Leute lernen auch. (Z 1870-1879) I: Ja. Und ähm in dieser Beziehung, wie wichtig ist denkst du ist es dass man- dass es- dass man persönliche Dinge auch reinbringt oder denkst du ein- eine Beziehung zwischen Teilnehmer und Kursleitung sollte eher immer professionell sein und weniger, dass persönliche Dinge reinkommen oder was denkst du dazu zu diesem-? C: Meiner Meinung nach, wenn du etwas persönlich bringst ist besser, weil ähm die an- die Leute, wenn es gibt nur diese diese ähm professionell Beziehung es ist ein bisschen- Ich komme aus Spanien so ich finde das ein bisschen kalt und- I: Ja C: ((unverständlich)) wenn du bist mit- wenn du willst- wenn du bist mit jemand das sie bring etwas persönlich dann du siehst es anders in andere- in andere Prisma. Und äh vielleicht besonders für schüchtern Leute das kann eine gute Faktor, dass sie sie offen und und reden, weil sie kennen diese Person ein bisschen besser und dann sie haben- sie sind- sie haben nicht so viel Angst zu reden und Fehler zu machen und so weiter. So für mich ich finde die die äh- wann die Leiter bringt etwas Persönliches dann ja siehst du das er ist eine Person wie du und- (Z 1987-2000) Aber wie sollte deiner Meinung nach ähm eine Beziehung zwischen Kursleitern und Teilnehmern ausschauen? Also wie sollten sich Kursleiter*innen gegenüber Teilnehmer*innen verhalten? Und wie nicht, ja, was sollte nicht passieren in einem Kurs? C: Ah, ja ok äh. Das wenn wenn kann passieren, dass dass ahm wenn jemand bringt etwas persönlich, das macht eine große Verbindung mit mit ein Teilnehmer und und dann es kann sein, dass andere Teilnehmer denken „Ah sie sie spricht nur mit ihm und sie hat nur Aufmerksamkeit auf ihm.“ Und es kann sein, dass es gibt Leute sie fühlen äh left behind oder ja. Ja wenn wenn du- du musst immer ah du musst dein Zeit gleichzeitig ah teilen, so es sind alle deine Leiter- äh Teilnehmer und so, ja. Das- I: Also die Aufmerksamkeit versuchen auf alle zu richten. C: Ja I: //mhm// C: Ja, //mhm// (Z 2008-2021)	dies für niemanden positiv sei. Ein*e (sehr) gute*r KL bringe aber auch schlechten TN etwas bei und könne eine bessere Atmosphäre bringen, sodass auch eher uninteressierte TN etwas lernen. Seiner Meinung nach ist es besser, wenn man auch persönliche Dinge mit in den Kurs beziehe, weil eine rein professionelle Beziehung etwas kalt sei. Durch den Austausch persönlicher Erfahrungen bekomme man auch einen anderen Blickwinkel. Besonders für schüchterne Leute wäre es gut, dass sie sich öffnen und mitreden und dies falle leichter, wenn man die Person besser kenne und weniger Angst habe, Fehler zu machen. Wenn ein*e KL etwas Persönliches bringe, dann zeige er/sie, dass er/sie eine Person sei wie die TN auch. Gleichzeitig sollte die Beziehung aber immer auch professionell bleiben. Man sollte daher als KL aufpassen, dass die Beziehung nicht zu einzelnen TN enger werde als zu anderen, sondern die Aufmerksamkeit auf alle gleichermaßen richten. Carlos findet, dass TN und KL auf fast gleicher Ebene sein sollten, wobei der/die KL ein bisschen über den TN stehen sollte, weil er/sie wisse, wohin der Kurs gehe und den Kurs ja auch leite.
--	---

	I: Wie soll die Beziehung nicht sein, deiner Meinung nach? C: In in in äh negativ? I: Ja. C: Über das äh genau wenn wenn ah die Leiter spricht nur mit ein Teilnehmer und immer gleich und lacht und mit mit äh, weil vielleicht es gibt ein eine Verbindung. Du musst du musst etwas persönlich bringen, aber immer immer professionell bleiben. Und so wenn wenn die Negativseite ist das ääh ja. Also manchmal kann ein äh Leiter nur aaah am Anf- nur ein paar Studenten fokussieren. Und das passt auch nicht. Das- I: Und die anderen gehen dann eher unter? C: //mhm// (Z 2038-2046) I: Ok. //mhm// Und sonst äh denkst du Beziehung sollte vom Verhältnis auf gleicher Ebene sein oder sollte der Lehrer über den- oder die Kursleitung über den Teilnehmern stehen oder? C: Meinst du in die Klasse? Die äh- I: Na, jetzt so- Man kann es in der Klasse sich vorstellen aber so allgemein auch. Also sollte der Lehrer über den Teilnehmern stehen so vom Verhältnis her oder sollte das auf gleicher Ebene sein oder was denkst du? C: Oh da das hat zu tun mit dem mit die Teilnehmer wie sind die Teilnehmer. Aber im meine Meinung nach muss ein fast gleich bitte- aber ein bisschen höher ((lacht)) I: Der Lehrer dann? C: Der Lehrer, ja. Weil, ja, sie sie sind Kontroll ja, sie ist sie weiß was sie sagt und sie weiß wo sie wohin wohin sie oder er wollten gehen oder ja I: [gehen will C: gehen wollte] gehen will, das. So ja, ein bisschen. I: Also schon die Leitung. C: Ja. (Z 2047-2061)	
Narges	I: Wie soll deiner Meinung nach die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern, Teilnehmern aussehen, ja? Das Verhältnis? N: Wie sollen sie sein, oder? I: Genau, wie sollen sie miteinander sein, ja. N: Ja. Die Schüler muss immer pünktlich sein und wenn die Lehrerin etwas sagt, sie müssen hören. Sie muss gut merken kann, sie müssen gut merken kann und sie müssen auch Respekt haben vor die	Narges findet, dass die TN pünktlich sein sollten, auf den*die KL hören und sich alles gut merken sollten. Die TN sollten sowohl sich gegenseitig als auch den/die KL respektieren. Der/die KL sollte im Unterreicht ein bisschen streng sein, gleichzeitig aber auch wie ein*e Freund*in.

	Lehrerin und die andere Schülerin und die Lehrerin muss ein bisschen streng sein und äh mit die Schülerin so wie ein Freund sein. I: Also, ein bisschen streng, aber trotzdem wie ein Freund. N: Ja, trotzdem, auf jeden Fall, ja. I: Genau, ja. Wann- wann streng zum Beispiel? N: Im Unterricht. Streng wenn sie unterrichten muss ein bisschen streng sein, damit die anderen auch gut merken kann. Aber wenn Unterricht ist fertig sie kann auch ein bisschen Spaß machen kann und. (Z 2465-2478)	
--	--	--

8. Kategorie: Die Interviewperson als Teilnehmer*in

aktueller Kurs		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna	I: Ok. ((lacht)) Genau, ja. Also ein idealer Kursteilnehmer ist respektvoll in dem Fall auch. A: Ja. I: //mhm// A: Genau I: Ahm. A: Freundlich I: Freundlich A: Ja. I: Ok. Wie verhältst du dich selber in deinem Kurs? Dann auch so? A: Ja. (Z 137-146)	Anna verhält sich in ihrem Kurs auch respektvoll und freundlich.
Peter	I: Sehr motiviert, ok. Ahm, wie verhältst du dich selber in deinem Kurs? P: Hm, nicht immer gut, manchmal bin ich bisschen müde und nicht immer dabei. I: Ja. P: Aber-, weil im Anfang war es so, dass ich schon viel gewusst habe und hab gedacht „Ja, was ist das denn? Was mach ich hier?“, weil ich wusste auch nicht, weil das Rapid für mich gemacht hat. I: //mhm// P: Und ich hab geglaubt „Ja was lern ich hier? Ich kann das alles schon.“ Aber jetzt, weil das war nur noch wiederholen.	Peter meint, dass er sich nicht immer gut in seinem Kurs verhalte, weil er manchmal müde sei und deshalb nicht immer ganz bei der Sache. Zu Beginn des Kurses habe er schon viel gewusst und sich fehl am Platz gefühlt. Jetzt sei der Kurs schon schwierig und er sei jetzt auch aufmerksamer.

	I: //mhm// P: Und da hab ich immer so ein bisschen noch äh geschlafen und- I: Ja P: Aber jetzt wird schon schwierig und jetzt- I: Jetzt bist du dabei, ok. (Z 544-557)	
Elena	Weil für mich ist es ein bisschen schwierig nach Arbeit, dass ich komm hier und Deutsch lernen ähm, weil normalerweise bin ich sehr müde. Aber Lehrerin macht Spaß und es ist einfach leichter für mich Deutsch ahm zu lernen, so es ist, es ist gut. (Z 767-769) I: Gut ahm, ja wie v- wie verhältst du dich selber in deinem Kurs? E: ((lacht)) I: ((lacht)) Eine gute- E: ((lacht)) Oh ja, ahm hm ((lacht)) kann nicht gut selbst sagen, ahm keine Ahnung ah meistens wenn ich etwas ah fragen will, ich mache das- I: //mhm// E: Und zum Beispiel ah weil ich glaube, dass zum Lesen ah bin ich besser als die andere, so ich lese nie. Aber ah wenn es kommt um zu reden, dann will ich ein bisschen reden aber auch die andere lassen. So. I: Ok. Also du schaust beim Lesen auf die anderen [eher. E: Ja, weil ich weiß, dass] ja, kein Problem habe zum Lesen. I: //mhm// E: So ist mir nicht interessant [irgendwie. (Z 947-959)	Für Elena sei es ein bisschen schwierig, dass sie nach der Arbeit herkommen und Deutsch lerne, weil sie normalerweise sehr müde sei. Sie selber frage meistens nach, wenn sie etwas wissen wolle. Im Lesen sei sie besser als die anderen TN, weshalb sie sich dann auch nie melde, wenn es darum gehe, etwas vorzulesen. Beim Sprechen sei sie aber dabei, sie schaue aber auch hier darauf, dass auch die anderen zum Reden kommen.
Milosz	Ähm, ja, du hast jetzt schon- also, nur noch kurze Frage zu dir selber: Wie verhältst du dich in deinem Kurs? M: Wie was? I: Wie verhältst du dich? Wie bist du in deinem Kurs? Bist du eher ruhig oder bist du aktiv oder-? M: Ja, ich denke ich bin aktiv, ja. Ich kann man viel sprechen, ja. Was kann ich das wissen, ja. Wenn ich das wissen etwas oder so kann man das viel sprechen und wie das macht das. Nicht nur ((Name KL)) und andere auch nur, Kollegen, ja. I: Auch.	Milosz bezeichnet sich selbst als ein bisschen aktiv und meint, dass er viel spreche, wenn er etwas wisse.

	M: Ja, aber ich denke, ich denke ich bin da so. I: //mhm// M: Bisschen aktiv, ja. (Z 1338-1349)	
Carlos	Ahm ich komme normalerweise pünktlich, vielleicht mit fünf Minuten Verspätung [...] (Z 1894-1895)	Carlos meint, dass er normalerweise pünktlich in den Kurs komme.
Narges	Ich bin immer pünktlich. Immer vor- fünf Minuten vor äh acht ich bin da. (2304-2305) I: Ok. Ahm genau. Wie verhäl- wie bist du selber im Kurs? Du hast gesagt du bist pünktlich. Ahm- N: Ja äh ich habe viele ((unverständlich)) zuhause weil ich eine kleine Bruder und kleine Schwester habe und meiner Mutter immer helfen muss. I: //mhm// N: Und äh, manchmal ich komme nicht und manchmal- ich bin immer pünktlich. Ich komme immer pünktlich, aber manchmal in der Woche ein Tag oder zwei Tage ich bin nicht da, bin ich zuhause bin oder- I: Ja, das ist jetzt nicht- Du hast ja auch einen Grund dann, ja. N: Ja. (Z 2323-2332) Und jetzt hier, ich habe hier alles gelernt und ich kann gut schreiben und lernen auch. Wenn die Lehrerin etwas sagt ich merke das und ich das auch zuhause noch. (Z 2336-2338)	Narges sagt, dass sie pünktlich zum Kurs komme, jedoch nicht immer kommen könne, weil sie zuhause helfen müsse. Sie habe in ihrem aktuellen Kurs alles gelernt und wenn die KL etwas sage, dann merke sie das auch.

allgemein		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna		
Peter		
Elena	Aber es ist gut, weil ich konnte nicht da ich hab schon ah Vergangenheit ah Privatkurs gemacht. Aber für mich ist äh mehr interessant, wenn ich mit andere Leute äh sind in gleiche Raum, weil ich äh höre andere Sache so ich lerne mehr wie die andere Leute auch reden. (Z 844-847)	Für Elena ist es interessanter, wenn sie mit anderen Leuten gemeinsam einen Kurs mache, weil sie andere Dinge höre und so auch mehr von den anderen lerne.
Milosz		

Carlos	[...] ich bin so faul, dass ich mache keine die Hausübungen und so. (Z 1646) Und ja es ist- ich brauche die Routine. Jeden Tag für mich zu fokussieren in in die Sprache brauche ich eine Routine. (Z 1642-1643) Ahm ich finde das Problem ist für mich dass es ist- ich weiß dass es gibt viele- ich bin nicht süchtig- ah ähm nicht sücht- schüchtern- I: Schüchtern C: schüchtern I: Schüchtern, ja. C: Ja ich bin nicht schüchtern ah und ich versteh es gibt viele Leute das schüchtern sind sie, aber manchmal es ist diese diese Momente wo wo äh die Lehrerin fragt etwas und niemand antwortet und dann diese total leise und und niemand sagt nichts. (Z 1685-1693) Und natürlich will ich nicht die die der einzige zu antworten. So manchmal ja antworte ich einmal, zweimal, dreimal aber vierte Mal ich sage nix weil ich warte für andere Leute etwas zu sagen, aber manchmal es gibt Leute, das nix sagen. (Z 1698-1701) Weil ich selbst mach das nicht so viel, ich mag allein zu arbeiten. Weil ich ich ich kann ich weiß es nicht in eine grammatische Struktur ich will ich will äh ich will mein Zeit zum Denken wie funktioniert, aber wenn ich zusammen mit anderen Person arbeite dann ahm sie bringen Idee oder so, aber für mich selber ist nicht gut, weil mein Kopf funktioniert anders. Wenn ich denke „Ok. Wie funktioniert das?“ und dann die andere Person „Ah das geht so und so und so“. Dann habe ich nicht Möglichkeit selbst zu denken und "woher kommt diese Struktur?" oder da, da, da. Verstehen Sie was ich meine? (Z 1785-1791) Das ok ist gut für die ahm, du kennst die andere Person und äh aber selber für mich das passt nicht, macht mich- Vielleicht ich äh, weil ich weiß die andere Person sagt etwas, das falsch ist und ah aber ich will wirklich nicht sagen, weil vielleicht bin ich nicht 100% sicher, dass meine Meinung richtig ist. Und dann es ist- und dann ich sage nichts und ich ich bin mit andere Leute ich bin nicht diese- es gibt Leute die „Was ich sage, es ist wahr, es stimmt." (Z 1800-1804) So, ja. Die die ah mit andere Leute zusammen, mit andere Leute arbeiten passt mir nicht so gut. (Z 1806-1807)	Carlos bezeichnet sich selbst als faul, weil er keine Hausübung mache. Er brauche beim Sprachenlernen die Routine, weshalb er gerne jeden Tag in den Kurs geht. Er selbst sei nicht schüchtern, aber er wisse, dass es auch schüchterne Leute in Kursen gebe. Wenn der/die KL dann etwas frage und niemand antworte, dann sei er manchmal derjenige, der antworte. Es gebe Leute, die nie etwas sagen. Er selbst arbeite gerne alleine, vor allem wenn er neue grammatikalische Strukturen lerne und sich nicht durch jemanden anderen beeinflussen lassen wolle. Er selbst sei der Jackpot von einem*r KL, weil er selbst Lehrer sei und deshalb immer sehe, welche TN etwas verstanden haben und welche nicht. Er frage dann auch die anderen TN und erkläre ihnen gegebenenfalls nochmals in anderen Worten, was neu gelernt wurde. Er denkt, dass manche TN den/die KL aufgrund seines/ihrer „perfekten“ Deutsch nicht so gut verstehen und deshalb sein „schlechtes“ Deutsch für manche klarer verständlich sei. Mit anderen TN, die auch romanische Sprachen sprechen können dann auch Strukturen sprachvergleichend hergeleitet werden. Als TN sei Carlos normalerweise guter Laune, er rede mit allen und sei kooperativ. Er sei ein guter Teilnehmer.
--------	---	---

	C: Ich ich, das klingt sehr schlecht, aber ich bin die die Jackpot von ein Lehrer. ((lacht)) I: ((lacht)) ok? C: Ja, weil was ich gesagt habe, ich weiß ich versuche immer- ich als selber Lehrer ich sehe wer versteht, wer versteht nicht I: Ja C: Oder wer- so ich normalerweise spreche mit diese Leute so „Hast du das verstanden?“ und dann kann ich in andere Worte erklären. (Z 1829-1835) Weil- Weißt du manchmal der Leiter ist spricht so gut Deutsch, dass es ist zu viel so für manche manche Leute. Sie brauchen vielleicht meine schlechte Deutsch, mit meine schlechte Deutsch kann ich etwas klarer machen, weil ich weiß es nicht, vielleicht jemand aus Spanien oder aus Italien das diese lateine Sprache oder Französisch und dann die „Oh das passiert auch in Französisch“ so dann dann. I: Ja C: So es ist und ahm ich ich normalerweise bin ich äh in guter Laune und ich rede mit alles und ich bin kooperativ und so ich bin eine gute Teilnehmer ((lacht)) (Z 1837-1844)	
Narges	I: Im Kurs selber, also wenn die Stunde ist, wie bist du in der Sch- wie bist du in der ah– N: Im [Unterricht meinen Sie. I: Im Kurs] Ja, im Unterricht, ja. N: Wenn die Lehrerin erklärt was, dann kann ich gut merken und lerne auch. (Z 2333-2336)	Wenn die KL etwas erkläre, dann könne Narges sich das gut merken und lerne das auch.

9. Kategorie: Die Interviewperson als Kursleiter*in

allgemein		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna	Stell dir vor du bist Kursleiterin- A: ((lacht)) I: ((lacht)) Welche Eigenschaften hast und ähm wie verhältst du dich ähm zu deinen Teilnehmern also wie bist du zu deinen Teilnehmerinnen im Kurs? A: Mit Adjektiven zu umschreiben oder? I: Du kannst gerne Adjektive nehmen, du kannst also du kannst das sagen wie du möchtest, ja. A: ((lacht))	Anna meint, dass sie selbst eine freundliche und liebevolle KL wäre. Diese zwei Eigenschaften findet sie am wichtigsten. Sie möchte auf keinen Fall respektlos sein.

	I: Also einfach nur vorstellen du bist jetzt selber Kursleiterin A: Ja I: Und welche Eigenschaften genau würdest du gerne mitbringen. Also du kannst gerne Adjektive nehmen. A: Freundlich. I: //mhm// A: Liebvoll I: //mhm// A: Und, ja. I: //mhm// A: Die wichtigsten. I: Ok. Und so. Wie verhältst du dich zu deinen Kursteilnehmer*innen? Wie bist du zu deinen Kursteilnehmer*innen, eben freundlich und liebevoll dann. A: //mhm// I: //mhm// Und wie möchtest du dich auf keinen Fall verhalten? Wie möchtest du gar nicht sein? Also jetzt wieder das Negativbeispiel. A: Respektlos I: Respektlos, ok. A: ((lacht)) I: Also Respekt ist natürlich sehr wichtig. A: Ja, auch wichtig. (Z 854-382)	
Peter	P: Das ist witzig weil, ich war bei meinem alten Verein Kapitän und das kann man schon ein bisschen ein Vergleich auch. I: Ja ((lacht)) ok. P: Und ich war oft so von- ich will von so, so, so, so, so macht man das. Ich hab das nicht so auf, wenn wir, wenn ich auf einmal wechseln muss um etwas anders zu machen. So ich werde glaub schon immer vorbereiten und das auch so machen, aber auch immer in die Vorbereitung Raum machen, dass sich etwas ändern kann oder dass manche Fragen haben, das ein bisschen länger dauern kann. Und so zu die Leute schon direkt, aber immer nett und es soll ein- es soll gemütlich sein im Kurs, also auch immer andere Sachen machen als nur Grammatik. Auch reden über was passiert ist oder was im News ist. So. I: //mhm// Also auch aktuelle Themen- P: Ja. I: -behandeln. Ok und wie möchtest du dich auf keinen Fall verhalten? P: Ja, dass es Per Sie ist, sehr streng. I: //mhm//	Peter zieht Verbindungen zwischen seiner Tätigkeit als Kapitän in seiner alten Fußballmannschaft und der Vorstellung, selbst KL zu sein. Er hatte als Kapitän genaue Vorstellungen, wie etwas sein sollte und war dann bei Veränderungen nicht flexibel. Als KL möchte er sich schon immer gut vorbereiten, aber in der Vorbereitung immer auch Raum für Änderungen lassen, z.B. wenn die TN Fragen haben. Zu den Leuten wäre er schon direkt, aber immer nett. Im Kurs solle es gemütlich sein und er möchte auch andere Themen besprechen und nicht nur Grammatik machen. Wichtig ist ihm, auch über aktuelle Themen im Kurs zu sprechen, beispielsweise die Nachrichten. Er möchte auf keinen Fall sehr streng oder per Sie mit den TN sein.

	P: Ähm nicht so- nicht so gemütlich im Kurs, dass jeder eigentlich keine Lust hat auf den Kurs und ohne äh Bock in die Klasse kommt und so, ja. (Z 719-735)	
Elena	I: Stell dir vor du bist selber [Kursleiterin E: Oh na na] ((lacht)) I: ((lacht)) Welche Eig- Welche welche Eigenschaften hast du? Also wie verhältst du dich? Wie bist du? Und, ja genau, wie verhältst du dich zu deinen Kursteilnehmer*innen, ja? E: Ok. Ja ich kann sagen, was ich nicht habe ((lacht)) I: Ja! ((lacht)) Das ist auch ok! E: Ok. [Weil zum Beispiel I: Welche Eigenschaften du nicht möchtest] E: Ja. Ähm ich kann mich nicht vorstellen, dass ich bleibe vor drei Stunden, vor ganze drei Stunden reden und erzählen, für mich das ist unmöglich, so viel zu reden. Und äh ich bin nicht so sicher, dass ich äh gut erzählen kann, in so andere Leute zu verstehen, was ich meine. So, und das ist wichtig für eine Kursleiter, Kursleiterin. So, ja, hm, ah. I: Aber das ist sehr- nur eine Vorstellung, ja. E: Ja, ja, ja, ja, ja. I: Also wenn du- wie- E: Ja ähm, ah, sicher nehmen alle die gleiche Haltung zu reden und zu lesen und äh immer korrigieren ihnen, so besser zu be- be- bekommen uund viele Hausübungen ((lacht)) I: Ja. E: ja weil ähm es ist auch wichtig, dass nicht nur hier aber auch Übungen machen und Deutsch üben. Und, ja. Ja, ich könnte auch ah Spaß machen zu versuchen. So, Kurs ein bisschen interessant sein, ja. I: //mhm// und was- und wie möchtest du nicht sein? E: Streng. I: Streng, ok. E: Unfreundlich. I: Ja. E: So: „Du, sag das!“ I: Ja. E: Und so weiter und „Warum du verstehst nicht?“ I: Ja. E: „Das ist so einfach!“ ((lacht))	Elena kann sich nicht vorstellen, drei Stunden lang zu reden und zu erzählen. Sie sei sich nicht sicher, dass sie gut erzählen und erklären könne. Sie wolle als KL allen TN gleichermaßen die Möglichkeit geben, sich am Unterricht zu beteiligen. Außerdem möchte sie die TN immer korrigieren und ihnen viel Hausübung geben. Sie möchte auch versuchen, Spaß zu machen um den Kurs damit ein bisschen interessanter zu gestalten. Elena möchte nicht streng und unfreundlich sein. Sie will den Kurs gemeinsam mit den TN gestalten und diese auch in den Unterricht miteinbeziehen. Bei der Auswahl der Themen findet sie, dass auch die TN Mitspracherecht bekommen sollten, wenn ihnen ein Thema nicht gefalle und sie etwas anderes machen wollen. Sie merkt aber an, dass die Lehrbücher spezifische Themen vorgeben und das Buch verwendet werden müsse.

I: ((lacht)) Das geht gar nicht. E: Ja, ja, so. Ich wollte nicht das sein. I: //mhm// Ok und, wenn du dir vorstellst, du bist Kursleitung möchtest du- ((lacht)) E: ((lacht)) I: -wie, was denkst du: möchtest du den Kurs selber machen oder möchtest du den Kurs gemeinsam mit den Teilnehmern machen? E: Gemeinsam. I: Gemeinsam? E: Ja. I: Und so wie zum Beispiel? E: Hm so ich kann zum Beispiel, wenn ich etwas frage, dann jemand steht an die Tafel und auch etwas erklären, wenn er oder sie versteht. Und ja, oder etwas schreiben, oder, keine Ahnung, so es ist interaktiv? I: //mhm// So dass es interaktiv ist? E: interaktiv, ja. I: Und von den Themen? Möchtest du selber als Kursleitung die Themen bestimmen, die im Kurs sind, oder möchtest du, dass die Kursteilnehmer auch mit- mitsprechen? E: Ah, keine Ahnung, aber ich glaube, dass wir haben immer die Bücher I: //mhm// E: Und normalerweise sind da spe- spe- äh specific? I: //mhm// spezifische E: spezifische Themen und ah im Buch in der Bücher- in den Büchern I: //mhm// E: Und ah, so kann nicht äh nur die Lehrerin oder die Studenten äh wechsel äh wechseln? I: Das Thema aussuchen? E: Ja, ja, ja. I: Ok E: So, es gibt eine einzige Struktur, das muss, das müssen wir verwenden, ja ja, aber es ist gut, wenn zum Beispiel die Studenten sage das „Na, dieses Thema ist nicht so interessant. Können wir weitergehen?“ I: //mhm// E: Oder, die Lehrerin sagt auch „Das ist eine interessant ah Thema, müssen wir ein bisschen mehr ah	
--	--

	bleiben.“ Und so weiter. I: //mhm// E: Aber normalerweise haben wir die Bücher, so sie sind- I: Ok, [den Kurs mit einem Buch und dann E: Ja, ja] so sie sind ((flüstert: sp- specifisch?)) I: Spezifisch. ((lacht)) E: Spezifisch ((lacht)) I: Genau. ((lacht)) Ok. E: ((lacht)) Oh gosh. (Z 1125-1196)	
Milosz	M: Ich weiß es nicht.] Lachen, sprechen, das ist so ganz, ganz weiß es nicht. Ich denke, so. wenn es ist nicht so- Ich denke wie ((Name KL)) ein bisschen bisschen im im im im äh Buch oder so ein bisschen das schauen, aber viel erklären und dann ganz ganz anderes Sachen, kann man das auch sprechen und lernen, ja. I: //mhm// M: Nicht so, im Buch, das was im Buch steht, ja. (Z 1611-1616)	Milosz möchte als KL gut gelaunt sein, viel erklären und mit den TN auch über Themen sprechen, die nicht im Buch vorkommen.
Carlos	Hm von von meiner Erfahrung äh ich kann sagen zum Beispiel ich äh spreche zu viel und und äh vielleicht das ist nicht zu gut. Weil ich spreche und dann ich nehme zu viel Zeit von die Unterrichte. Das ist etwas das ich selber als Leiter wollte ich wechseln oder ah ah. (Z 1745-1747) Wenn ich hasse, ja ich hasse, wenn kommen Leute das haben keine Interesse und machen nichts und spielen mit dem Handy oder antworten nicht, machen die Hausübungen nicht, unterbrechen die Lektionen. (1866-1868) C: Ich habe gesagt äh ich bin ahm ich versuche immer eine positive Atmosphäre- äh finden nicht erfinden, create. I: zu schaffen, zu schaffen. C: Ahm ich bringe immer etwas Persönlich in äh meine so Geschichte, das etwas das hat mir passiert oder ahm, weil für mich als äh Sprache auch es gibt eine große Unterschied zwischen äh ((Name KI)) diese ((Name KI)) oder ((Name KI)) oder in äh in die Klasse mit Kinder. I: Ja, ja, ja C: Das ist weil äh hier man kommt weil er will. I: //mhm// ja, ja, ja C: In die Schule, nein. In die Schule das war mein Ziel war als ich Lehrer in eine Schule in eine	Carlos berichtet von seinen eigenen Erfahrungen als Lehrer. Er selbst spreche zu viel und das sei vielleicht nicht so gut, weil er dann den TN viel Zeit wegnehme. Er möchte das selbst gerne ändern. Er mag es nicht, wenn TN kein Interesse haben, nicht mitarbeiten oder den Unterricht stören. Er selbst versuche immer eine positive Atmosphäre zu schaffen. Er bringe dann etwas Persönliches, erzähle beispielsweise etwas, was ihm selbst passiert ist. Es gebe für ihn einen großen Unterschied zwischen dem Unterricht in der Erwachsenenbildung oder mit Kindern. Man mache einen Deutschkurs freiwillig, aber in der Schule müsse man lernen. Als er Lehrer in einer Mittelschule war, war es sehr hart für ihn, weil die Kinder kein Interesse hatten. Sein Ziel war es, dass sie die Sprache nicht als eine Sache ansehen, sondern als Instrument, das sie wirklich benutzen können, um zu kommunizieren. Das Problem sei, dass die Kinder in der Schule die Sprachen nur als Sache ansehen und nicht sehen wie wichtig es sei,

Mittelschule war, mein Ziel war, weil ich war Spanischlehrer. Das diese diese war nicht so wichtig, das weil, das weißt du wie es ist, Mathematik und Literatur und Deutsch und so I: //mhm// C: Und dann am Ende des Listes kommt äh Spanisch I: Ja, ja, ja. C: So es war sehr hart keine Interesse in äh Kinder und sie schauen- aber mein Ziel war, dass sie konnten äh Spanisch nicht als eine ähm subject, als eine subject, als eine- I: Sache. C: Eine Sache, aber als etwas wirklich nötig äh etwas, das sie können äh wirklich benutzen, kommunizieren, äh Freunde zu machen. Äh es ist eine Instrument, nicht eine Sache, so, dass sie schauen- das ist das Problem mit Kindern, dass sie schauen Französisch, Spanisch, Englisch nur als eine Sache und vielleicht sie sehen nicht wie wirklich wichtig ist eine andere andere Sprache zu- äh was bringt das, wie gut ist eine andere Sprache zu sprechen. Ja, so. In in die ((Name KI)) Leute kommen hier zu lernen, weil es es ist freiwillig. In die Mittelschule oder Gymnasium es ist nicht freiwillig. I: Ja. C: Und dann es ist wirklich mehr kompliziert. I: //mhm// C: Ja, so. Ja, ich versuche äh eine gute Atmosphäre zu bringen und ähm es spannende Aktivität zu machen. Ich finde, der Rollplace wichtig. I: Der was? C: Rollplace. Äh wenn „Stell dir vor wir sind in ein Supermarkt und du bist äh Verkäuferin und ich bin der Kunden und ich“ eine Situation I: Rollenspiel C: Rollenspiel I: Ja. „Was sagst du dann?“ und äh C: Ja, ja. Diese ja, ah ich ich hab- was ich mache ich erinnere mich- ich denke an an die Lehrer und Leiter, das mir nicht so viel gefallen hat I: //mhm// C: Und dann versuche ich nicht die gleiche Dinge zu machen. I: ((lacht)) Ok. Das ist gut ja. Zum Beispiel was nicht machen? C: Ahm ich ich habe so schlechte Lehrer gehabt, das sie sitzen nur und lesen nur und es war wirklich meine erste Lehrer in meine Schule war ich bin sicher sie er konnte kein Englisch sprechen.	eine andere Sprache zu lernen. Er versuche als KL stets spannende Aktivitäten zu machen und betont die Wichtigkeit von Rollenspielen. Er denke immer an seine Erfahrungen mit schlechten Lehrer*innen und wisse dann, wie er den Unterricht nicht gestalten will. Seiner Meinung nach sollte man als Lehrer*in auch empathisch und flexibel sein und improvisieren können.
--	--

	I: Ok C: Ich bin 100%, weil es war nur Grammatik, keine Sprechen oder Hören, es war nur Grammatik. I: Nur Grammatik. C: Grammatik. Wenn du lernst die Grammatik dann du sagst- I: Du kannst nicht reden. C: Die ganze die ganze Unterricht war auf Spanisch und so es ist es gibt Leute, das sie folgen nur äh ein Buch und das ist alles. Du kannst nicht außer etwas außer diese Buch machen. I: //mhm// C: Wenn du etwas anderes fragst du bekommst keine Antworte, Antwort oder „Äh, nächstes Mal!“ und. Weil sie folgen diese- sie sind nicht flexibel. I: Ja. C: Das ist wirklich äh to improvise äh etwas neues- I: Improvisieren. C: Improvisieren. Ja, sicher- I: Das ist wichtig //mhm// C: Weil plötzlich ähm deine Teilnehmer sind alle müde und wollten nie- und du heute du hast etwas wirklich Grammatik stark Grammatik und so und die Stimmung ist nicht gut. I: ((lacht)) C: du musst etwas anderes bringen. Ein kleines Spiel, etwas- meine erste Lehr- äh diese super gute Lehrer in die ((Name KI)) war sehr, sehr gut mit das. I: So empathisch sein [und merken was die Teilnehmer- C: Genau diese Empathie] also „Okay, ich wollte heute mit mit- ich weiß es nicht äh Konjunktiv 2 beginnen, aber okay ihr seid müde und ich sehe, dass ihr müde seid.“ I: Ja. Also auch dieses empathische dann, also. C: [Genau. I: Ich sehe, dass-] C: Und so dann. Aber wenn du diese Flexibilität oder diese du bist nicht mit Improvisation es gibt Leute die sind „Okay, tut mir leid äh das ist nicht gut, aber ich mach das trotzdem, weil ich kann nichts anderes, etwas Neues machen.“ I: Ja, ja. //mhm// Ja. C: So ich versuche nicht so sein. Ein bisschen äh flexibel und und. (Z 2103-2179)	
Narges	N: Aha, ok. Ich hab verstanden. Ah wenn ich eine Lehrerin bin, dann ich will ein bisschen streng sein	Narges möchte als KL ein bisschen streng und freundlich sein. Sie möchte gut erklären und nicht

	und auch freundlich, ich werde ein bisschen freundlich sein und auch so gut erklären, damit die anderen auch verstehen kann und nicht auf meine Muttersprache oder andere Sprache äh sprechen reden, nur auf Deutsch reden. Und immer für die Schülerin fragen „Hast du verstanden oder nicht verstanden?“ und „Hast du irgendwo ein Problem oder so?“ Ja, dann ich würde so sein. I: //mhm// Ok, ja das ist schon sehr gut. Wie möchtest du nicht sein? N: Ich will nicht immer böse sein, nicht gemein sein. Ich will nicht diese beide sein. (Z 2559-2566)	in ihrer Muttersprache oder in einer anderen Sprache sprechen. Außerdem will sie die TN immer fragen, ob sie alles verstanden haben. Sie will auf keinen Fall böse oder gemein sein.
--	--	--

10. Kategorie: Aspekte freiereschen Lehrens und Lernens

allgemein		
Name	Aussagen	Paraphrase
Anna	I: Nein. Ist alles. Ok. Ahm, gut dann hab ich noch einen kurzen- Genau, es gibt einen Pädagogen einen brasilianischen und der heißt Paulo Freire und der sagt eben, dass Lehrer*innen immer auch Schüler*innen sind und Schüler*innen immer auch Lehrer*innen. A: //mhm// I: Ahm, was denkst du darüber? Also was denkst du ist damit gemeint, dass die Lehrer*innen immer auch Schüler*innen sind und die Schüler*innen immer auch Lehrer*innen, oder die Teilnehmer*innen immer auch Lehrer*innen. A: Oh ((lacht)) I: ((lacht)) A: Ja einmal war auch so, weil von Schülerinnen I: //mhm// A: kommt die Lehrerin oder die auch nach ein paar ahm nach ein paar Jahren nachher oder so. Aber zum Beispiel auch von Lehrerinnen zum Schülerinnen I: //mhm// A: Hm, vielleicht nimmt die Sachen wie hat in Schulzeit das gesehen oder von ein äh oder von ein ahm äh äh Exlehrerin I: //mhm// A: von die Schule I: //mhm// A: kann auch sein. Oder ja. I: Mhm. Aber jetzt ganz einfach nur in einem Kurs also eigentlich in einem Raum- A: Ja. I: -ähm wo die Kursleitung ist und die Teilnehmerinnen ahm, dass die Kursleitung auch wieder zur Teilnehmerin oder zur Schülerin wird, die wieder lernt [und die Schülerinnen werden-	Anna meint, dass alle Lehrer*innen selbst einmal Schüler*innen waren. Die Lehrer*innen können daher auch Dinge aus ihrer eigenen Schulzeit übernehmen, so wie sie es bei ehemaligen Lehrer*innen gesehen haben. In einem Deutschkurs sei dies aber ganz anders, weil man freiwillig hier sei und aus eigenem Interesse lerne. In der Schule könne das so sein, dass Lehrer*innen von den Schüler*innen lernen und umgekehrt, aber in einem Deutschkurs sei die Situation eine ganz andere. Es könne aber vielleicht auch passieren, dass ein*e KL von den TN lerne.

	A: Aber das ist ganz anders. ((lacht)) I: Ist ganz anders? Deiner Meinung nach? A: Aber, aber ja, wir sind nicht in der Schule I: //mhm// A: So ist nicht so wann du es machst weil das ist unbedingt oder Muss I: //mhm// A: Das ist das machst du weil ahm das ist für dich wichtig ist I: //mhm// A: So ist nicht so wie in die Schule so „Ich muss das machen“ So ist so und so I: Ja A: So ich finde das. Ja. Ist meine Meinung. ((lacht)) I: Ja. Weil es ist kein Muss. Ja Schüler und Lehrer ist vielleicht hier auch die falsche Bezeichnung, ja. Es ist einfach weil- A: Ja weil in die Schule kann das vielleicht- I: //mhm////mhm// A: Aber da in dieser Situation ist ganz anders. I: Es ist eine andere Situation. A: Ja. I: Ok. A: Wir sind adult. Ja und ja I: Genau. Ja, aber dass in einem Kurs, dass die Teilenehmer lernen ja sehr oft von der Kursleitung etwas A: Ja. I: Aber denkst du [dass vielleicht die Kursleitung auch von den Teilnehmern was lernt? A: Ja, kann auch sein. I: Ja. Zum Beispiel, an was denkst du so zum Beispiel? A: Ja, kann vielleicht das auch passieren. I: Kann auch passieren. A: Ja. Aber sag ich nicht oft oder vielleicht I: //mhm// A: vielleicht kann das auch passieren. I: Ja. A: Nicht schlecht aber ja ((lacht)) (Z 296-353)	
Peter	P: Ich glaub schon, weil vielleicht lernt der Kurs- Kursleiter, Kursleiterin nicht immer was er unterrichtet, aber in diesem Fall er oder sie unterrichtet Deutsch und da kommen andere Nationen, aus anderen Ländern und der lernt dann oder sie lernt wieder Kultur von den anderen. Weil man muss ja auch fragen von: „Wie ist es bei euch? Wie wie geht das in deinem Land?“	Peter glaubt, dass KL immer auch von den TN lernen, z.B. in einem interkulturellen Sinne, wenn diese aus einem anderen Land kommen. Er glaubt auch, dass TN KL sein können, beispielsweise

	I: //mhm// P: Und da lernt lernt er immer. Glaub ich, oder sie. Und ich glaub auch, dass die Kursteilnehmer auch Kursleiter können sein wenn- wenn sie sagen von ja „Ich versteh das nicht, können Sie das nochmal- erklären.“ Und so sind sie auch ein bisschen Kursleiter, weil sie geben dann an was sie machen wollen. Und das ist schon ein bisschen Kursleiter find ich. Dass man schon Einfluss hat aber auf das was man unterrichtet bekommt. I: //mhm//Und wie findest du diese, also diese Aussage? P: Ja. Gut, es stimmt auch, find ich. I: //mhm// P: Also so wie ich zu Kursen an-, so wie ich das sehe stimmt es auch für mich, ja. (Z 701-715)	wenn sie den/die KL bitten, etwas nochmals zu erklären oder auf eine andere Art und Weise bestimmen, was sie machen wollen und deshalb auch Einfluss auf den Unterricht haben. Er stimmt der Aussage Freires deshalb zu.
Elena	I: Ja. Gut ahm, genau, es gibt einen Pädagogen aus Brasilien. E: Ok. I: Und der heißt Paulo Freire und er sagt eben, dass Lehrer*innen oder Kursleiter*innen in dem Fall immer auch Schüler*innen oder auch Kursteilnehmer*innen sind, ja. E: Ok. I: Und dass Schüler*innen, oder Kursteilnehmer*innen, immer auch Lehrer*innen oder Kursleiter*innen, ja. E: Ok. I: Ahm, was denkst du ist damit gemeint? Also was denkst du meint er damit? E: Ahm wer- welche ist die äh Unter- Unterschrift? I: Also dass ein dass ein Kursleiter immer auch ein Kursteilnehmer ist im Kurs- E: Aha! I: Und dass ein Kursteilnehmer immer auch zum Teil ein Kursleiter ist, ja. E: Ach so, hm, pf, keine Ahnung ich hab nicht übertascht ähm ich stelle mir vor, äh glaube ich ist auch wichtig so- Du kannst auch sehen wie äh andere Kursleitung ähm sein. I: //mhm// E: Oder hm wie keine Ahnung. I: Also eigentlich, es ist gemeint, dass ähm, ein Kursleiter im Kurs immer auch lernt, ja. E: //mhm// I: Er lehrt etwas aber er lernt auch immer. E: Aha.	Elena meint es könne sein, dass KL auch von den TN lernen bzw. umgekehrt. Die KL lerne beispielsweise von den TN, wenn in einem Kurs Fragen gestellt werden und sie diese im nächsten Kurs schneller beantworten kann. Die KL lernen hierbei auch einzuschätzen, wie viel Zeit sie für ein Thema aufbringen müssen.

	I: Und die Kursteilnehmer lehren zum Teil auch etwas und- E: Ok so ist von beide Seiten. I: Genau, dass beide das gleich- E: Hm. I: Was denkst du darüber? E: Ok. Ja, kann sein. Zum Beispiel wenn viele Studenten fragen immer ah einzige Sachen und dann weiter in nächste Kurs äh wahrscheinlich kann auch die Lehrerin früher erzählen das. So, ja, so glaube von diese Sachen lernt sie auch. I: Ja E: So was muss sie erzählen mehr und wo die Studenten haben die meisten Fragen. So sie muss mehr Zeit für diese einzige Sachen verwenden. So, das ist wie auch die Lehrerin kann lernen. I: //mhm// Lernt auch von den [Kursteilnehmern, ja. E: Ja, lernt auch] (Z 1088-1122)	
Milosz	I: Ahm es gibt ähm, ja es gibt einen Pädagogen aus Brasilien. M: //mhm// I: Ahm und der sagt, dass Lehrer oder Kursleiter immer auch von den Teilnehmern lernen, ja. M: //mhm// I: Und die Teilnehmer lernen auch immer vom Lehrer. Aber die Teilnehmer lehren auch immer den Lehrer, ja. Also sie bringen dem Lehrer auch immer etwas bei, ja. M: Verstehe das nicht ((lacht)), das ist schwierig für mich I: ((lacht)) Das ist schwierig gesagt, ok. //mhm// M: Ja. I: Ahm dass wenn du ähm Kursteilnehmer bist, ja. M: //mhm// I: Dass auch dein Lehrer oder deine Lehrerin von dir etwas lernt, ja. Und ich oder ((Name der KL)) oder egal ja, ein Kursleiter, deine Kursleiterin lernt auch immer von dir, ja. M: Ja, ja, sicher, sicher etwas ja. Wenn kann man das zum Beispiel sprechen für die, ich weiß es nicht, die Fußball und für das für das. ((Name KL)) hat gesagt zum Beispiel, ja ah in diese Kurs, wenn das die Geschirrspüler ist kaputt voriges vor vier Woche, ja I: //mhm// M: Und komm eine Installateur oder so und hat keine Ahnung was das bedeutet, was ist das kaputt und dann nach zwei Wochen kommt frei und hat wieder, das ist das ist so ganz ganz ja, ganz normal sprechen ja. Ich hatte auch gesagt zum Beispiel wenn ich habe zum Arbeit, ich hab zu Hause gemacht,	Milosz‘ Meinung nach lernen KL und TN vor allem im Gespräch voneinander.

	Familie zuhause oder so. Es ist immer das Sprechen, sicher, immer das Sprechen immer lernen, ja, etwas, ja. I: //mhm// Also man lernt voneinander auch oder? M: Sicher, sicher. I: Ist egal, ob das jetzt ein Lehrer ist oder nicht? M: Sicher, sicher, sicher. (Z 1513-1538)	
Carlos	I: Ok, gut. Ja, wir sind fast am Ende, nur ums kurz ((lacht))zu sagen. Ahm du hast ja eh schon erwähnt also es gibt eben einen einen Pädagogen aus Brasilien, der heißt Paulo Freire und der sagt eben, dass Kursteilnehmer gleichzeitig immer auch Kursleiter sind in einem Kurs, ja C: //mhm// I: Und Kursleiter aber auch immer Teilnehmer sind, ja C: Ja I: Also auch immer Lernende, ja. //mhm// Was denkst du da dazu? C: Gleichweis, ja, ja, sicher. Du- I: Warum? C: Genau, weil du lernst äh als natürlich als Teilnehmer lernst du was die Sprache aber auch du lernst äh wie die Beziehung funktionieren mit den mit mit andere Leute mit andere Teilnehmer mit dem Leiter. Und als Leiter du lernst wenn zum Beispiel du machst etwas das funktioniert nicht. Dann du lernst das ok, du weißt es besser für nächstes Mal. Und ähm natürlich, wenn du eine zweite hier in ((Name KI)), in ((Name KI)) du bekommst so viel neues Information, weil es gibt Leute von überall. Es gibt Asien, Amerika, Europa und dann du lernst neue Dinge bist immer in Kontakt und dann als Leiter du lernst das und nächste Mal du hast jemand von Usbekistan du [weißt schon ein bisschen besser I: Du weißt schon ein bisschen] C: Und es ist gut. Du kannst äh ein Verbindung machen mit mit diese Leute ah zum Beispiel jemand ist aus Usbekistan und ist sehr schüchtern, dann du bringst etwas von äh ein bisschen Information für alle von äh diese Land und alle „Ah so, es ist wahr dass in Usbekistan ihr trinkt dü dü dü dü dü“ Und dann vielleicht das macht mehr bequem die Unterricht für diese Person. I: //mhm// Also dass man direkt als Leiter dann auch die- C: //mhm// So I: Über die Länder und Herkunft, Kultur und so. C: In beide Richtungen lernst du. I: //mhm// Ja. C: Als Leiter und als Teilnehmer.	Carlos stimmt der Aussage Freires zu. Er meint, dass man als TN nicht nur die Sprache lerne, sondern auch soziale Komponenten, wie beispielsweise den Beziehungsaufbau zu den andern TN oder zum*r KL. Als KL lerne man von seinen eigenen Fehlern, aber auch von den TN lerne man neue Informationen über deren Länder. Man könne damit auch eine Verbindung zu den TN aufbauen, wenn man beispielsweise schon etwas über deren Länder wisse. Er betont nochmals, dass man sowohl als KL als auch als TN immer lerne.

	I: Ja, ja. C: Immer, immer. (Z 2062-2092)	
Narges	I: Also dass zum Beispiel ein Lehrer auch von den Kursteilnehmern etwas lernt, ja. Und die Kursteilnehmer lernen vom Lehrer, ja, aber die Kursteilnehmer auch dem Lehrer etwas lehren, ja, beibringen. N: Aha, beibringen meinen Sie. I: Was meinst du dazu? N: Ja, sie können wie in ihrer Land sein die Lehrerin. Sie können auch das zu Lehrerin sagen, damit die Lehrerin auch so sein kann. Und die Lehrer kann auch so sagen, dass wie die Schülerinnen im Österreich sein und so „Du musst auch so sein!“ Dann kann die Schülerin auch verändere sein und der Lehrer auch und damit die beide verstehen kann, wie in ihre Land ist oder wie in Österreich ist, damit die verschiedene Sachen kann und die beide kann auch verstehen. I: Ok, ja, ein Lehrer kann ja natürlich auch lernen. Man erzählt ja „In meinem Land ist das so“ [dann lerne ich. N: Und in meinem Land ist so, ja.] I: //mhm// N: //mhm// In Österreich ist so, ja. I: Genau, also so dann gegenseitig lernen in dem Fall, ok. (Z 2527-2543)	Narges meint, dass die KL von den TN lernen kann, wie ein*e Lehrer*in in deren Ländern sei. Gleichzeitig können die KL den TN beibringen wie Schüler*innen in Österreich seien, damit sich diese auch verändern könnten. Sowohl KL als auch TN könnten folglich verstehen, wie Lehren und Lernen sowohl in den Herkunftsländern der TN als auch der KL funktionieren.

9.4 Kurzfragebogen

Pseudonym: _____ Alter: _____

Staatsangehörigkeit/en: _____

Sprachen (Erstsprache bzw. Niveau A1 – C2)

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 4. _____ |
| 5. _____ | 6. _____ |

(Hoch-) Schulbildung

Volksschule: _____ In: _____ Dauer: _____

Sekundarstufe I: _____ In: _____ Dauer: _____

Sekundarstufe II: _____ In: _____ Dauer: _____

Studium:

- | | |
|--------------|--------------|
| 1. _____ | In: _____ |
| Dauer: _____ | Titel: _____ |
| 2. _____ | In: _____ |
| Dauer: _____ | Titel: _____ |
| 3. _____ | In: _____ |
| Dauer: _____ | Titel: _____ |

Berufsausbildung: _____ In: _____ Dauer: _____

Berufsausbildung: _____ In: _____ Dauer: _____

Deutschkurse

Ort: _____ Niveau: _____ Zeitraum: _____

Ort: _____ Niveau: _____ Zeitraum: _____

Ort: _____ Niveau: _____ Zeitraum: _____

Ort: _____ Niveau: _____ Zeitraum: _____

Ort: _____ Niveau: _____ Zeitraum: _____

9.5 Abstract

Die vorliegende Arbeit widmet sich den subjektiven Sichtweisen von DaZ (Deutsch als Zweitsprache)- Kursteilnehmer*innen unterschiedlicher Kursinstitutionen Wiens in Bezug auf das Verhältnis zwischen Kursleiter*innen und Kursteilnehmer*innen. Im Rahmen von problemzentrierten Interviews wurden hierzu sechs Kursteilnehmer*innen befragt. Deren Aussagen wurden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und schließlich mit dem pädagogischen Konzept Paulo Freires in Zusammenhang gebracht, interpretiert und diskutiert. Im Mittelpunkt der Arbeit stand deshalb die Frage, wie Lernende das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden wahrnehmen und welche Vorstellungen sie von einem „idealen Verhältnis“ zwischen Kursleiter*innen und Kursteilnehmer*innen haben. Außerdem galt es herauszufinden, inwiefern sich Übereinstimmungen zwischen den Meinungen und Sichtweisen der Befragten und dem pädagogischen Konzept Freires mitsamt seiner Ausführungen bezüglich des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden feststellen lassen. Vor allem hinsichtlich der Rolle der Kursleiter*innen in Bezug zu ihren Kursteilnehmer*innen ließen sich Übereinstimmungen feststellen.

Das Konzept Freires steht im Mittelpunkt des theoretischen Teils dieser Arbeit, da es im Rahmen kritischer Erwachsenenbildung unterschiedliche Möglichkeiten bietet, einen teilnehmer*innenzentrierten, dialogischen, reflexiven und kritischen Unterricht zu gestalten. Da bei Freire Lehrende stets immer auch Lernende und Lernende stets immer auch Lehrende sind, bildet ein hegemonie- und machtkritischer Zugang die Basis von Lehren und Lernen.

Zu Beginn der Arbeit und als Basis für weitere Ausführungen wurden nach eingängiger Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Verhältnis – quer durch die Geschichte der Pädagogik – drei Beziehungstypen ausgearbeitet, die allesamt einen unterschiedlichen Blickwinkel auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden richten. Nach einer Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Konzept Freires und dessen Ausführungen in Bezug auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, wurden schließlich Möglichkeiten und Grenzen eines Einsatzes seines Konzepts in der Erwachsenenbildung DaZ ausfindig gemacht. Anschließend wurde der Kontext der Erwachsenenbildung DaZ in der Migrationsgesellschaft näher beschrieben, wobei ein Hauptaugenmerk auf kritische Bildungsarbeit gelegt wurde.