MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

‚Außer, dass die einander nicht sehen konnten, gab es quasi nicht wirklich einen Unterschied!'
Online- und Präsenzunterricht im Vergleich: Eine qualitative Untersuchung des Lernerfolgs erwachsener DaF-Lernender

verfasst von | submitted by
Nina Hansmann

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

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 066 814
Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Betreut von | Supervisor:	Mgr. Michal Dvorecky PhD

Abstract

This study examines the learning success of adult learners of German as a foreign language (DaF) in online and face-to-face teaching settings. Building on a quantitative preliminary study conducted in 2020, in which 25 DaF instructors were surveyed about influencing factors via an online questionnaire, qualitative data collection was conducted in 2024 through guided interviews with ten DaF trainers. The interviews were analysed using Mayring's (2022) qualitative content analysis to develop a deeper understanding of the factors influencing both teaching contexts and to provide well-founded recommendations for instructional design in the DaF field.

The findings highlight that the variables related to learners, didactic factors, contextual conditions of the teaching settings, attitudes toward these formats, subject-didactic knowledge, and digital competencies significantly influence learning outcomes in both contexts. Furthermore, specific challenges, opportunities for DaF teaching, and areas for future research were identified.

Abstract

Die vorliegende Studie untersucht den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender im Online- und Präsenzunterricht. Aufbauend auf einer quantitativen Vorstudie aus dem Jahr 2020, bei der 25 DaF-Lehrende mittels schriftlichem Onlinefragebogen zu Einflussfaktoren befragt wurden, erfolgte 2024 eine qualitative Datenerhebung durch leitfadengestützte Interviews mit zehn DaF-Trainer:innen. Die Auswertung der Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) zielte darauf ab, ein vertieftes Verständnis für Einflussfaktoren beider Unterrichtssettings zu entwickeln sowie fundierte Impulse für die Unterrichtsgestaltung im DaF-Bereich zu liefern. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die untersuchten Lernendenvariablen, didaktische Faktoren, Rahmenbedingungen der Unterrichtssettings, die Einstellung zu diesen Formaten, das fachdidaktische Wissen sowie digitale Kompetenzen bezüglich der Unterrichtssettings den Lernerfolg maßgeblich beeinflussen. Darüber hinaus wurden spezifische Herausforderungen sowie Möglichkeiten für den DaF-Unterricht und Forschungsdesiderate für künftige Studien identifiziert.

Danksagung

Diese Masterarbeit wäre ohne die Unterstützung und den Zuspruch vieler Menschen in meinem Umfeld nicht möglich gewesen. An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei all jenen bedanken, die mich auf meinem Weg begleitet und mir in den unterschiedlichsten Phasen dieser Arbeit zur Seite gestanden haben.

Mein besonderer Dank gilt meinem Masterarbeitsbetreuer Herrn Magister Dvorecký, der mir mit wertvollen Anregungen, kritischen Rückmeldungen und fachlicher Expertise eine große Unterstützung war. Seine konstruktiven Hinweise und seine Begleitung während des gesamten Forschungsprozesses haben maßgeblich zur Entwicklung dieser Arbeit beigetragen. Für den erfolgreichen Abschluss einer wissenschaftlichen Arbeit ist es meiner Meinung nach entscheidend, Fragen stellen zu können und Unterstützung bei Unsicherheiten zu erhalten. Herr Dvorecký nahm sich hierfür stets Zeit, soweit es ihm möglich war, wofür ich ihm sehr dankbar bin. Hierbei zeigte er große Geduld und Verständnis, wodurch der Schreibprozess erheblich erleichtert wurde. Vielen Dank auch für die humorvollen und hilfreichen Kommentare, die in stressigen Abgabesituationen immer wieder aufheiternd wirkten!

Zudem möchte ich mich bei der Universität Wien, den Professor:innen meines Masterstudiums für die interessanten Seminare und Vorlesungen sowie bei meinen lieben Studienkolleg:innen, die mich während meines Studiums auf dem Weg zum Abschluss begleitet und unterstützt haben, herzlich bedanken! Ferner danke ich Frau Professor Marion Grein, die mir mit ihrer Expertise während dieses Arbeitsprozesses mehrfach zur Verfügung stand und mich mit ihrem Fachwissen maßgeblich unterstützte.

Ein besonderer Dank gilt des Weiteren Susannah und Gertrud für ihr sorgfältiges Korrekturlesen und ihre wertvollen Anmerkungen, die wesentlich zur sprachlichen Präzision und Klarheit dieser Arbeit beigetragen haben. Vielen Dank auch an meinen Göte Bernhard für seine Tipps und Einblicke in das wissenschaftliche Arbeiten sowie sein offenes Ohr!

Ebenso danke ich allen meinen Arbeitskolleg:innen und Chef:innen, die mich bei dieser Arbeit mit ihrer Unterstützung und ihren aufmunternden Worten begleitet haben. Ein

herzlicher Dank gilt Silvija für ihre stetige Unterstützung, ihre wertvollen Impulse, ihren Humor und die anregenden Denk-Spaziergänge! 감사합니다!

Ein großes Dankeschön geht auch an meine Freund:innen, die mich während dieser intensiven Zeit ermutigt und unterstützt haben. Ich freue mich schon sehr darauf, nach dem Abschluss der Masterarbeit wieder mehr Zeit mit ihnen zu verbringen, und danke allen für ihr Verständnis sowie ihre Aufmunterungen in den letzten Jahren, die mir viel Kraft und Motivation gegeben haben. Zudem danke ich meinem Bib-Partner und BFF Doktor Viktor, der mir mit viel Geduld beim Planen und Strukturieren geholfen hat und mir als Microsoft-Office-Experte insbesondere bei der Arbeit mit Word und PowerPoint eine große Unterstützung war. Danke lieber Viktor, dass du für mich da warst und mich nicht nur beruhigt, sondern mich auch mit deiner humorvollen Art aufgemuntert hast!

¡Muchas gracias también a mi experta española Carmen por sus consejos, su ayuda con la planificación y su apoyo constante! ¡Querida Carmen, gracias a tu humor y a tus palabras alentadoras, pude superar incluso esta fase estresante. ¡Te lo agradezco muchísimo!

Ich bedanke mich sehr bei meiner lieben Sabine für ihr Expertenwissen, ihre wertvollen Vorschläge und beruhigenden Worte, die mir immer sehr gut tun!

Von Herzen danke ich auch meiner gesamten Familie, die mich in so vielerlei Hinsicht begleitet und unterstützt hat. Ich weiß es sehr zu schätzen, eine so lustige, liebevolle und fürsorgliche Familie zu haben, bei der ich immer das Gefühl habe, nach Hause kommen zu können – unabhängig davon, wo ich bin, werde ich immer mit offenen Armen empfangen. Das gibt mir immer die Kraft, weiterzumachen und nicht aufzugeben, ich bedanke mich sehr bei euch dafür!

Mein besonderer Dank gilt meinem Papa, der mir in unzähligen Gesprächen immer wieder neue Denkanstöße gegeben hat. Seine Fähigkeit, auch in schwierigen Momenten eine klare Perspektive zu bieten, hat mir oft geholfen, den richtigen Fokus zu finden. Darüber hinaus hat er mich bei vielen organisatorischen Aspekten dieser Arbeit tatkräftig unterstützt – sei es bei der Strukturierung meiner Ideen, der Planung der Zeit oder der Bewältigung administrativer Aufgaben. Seine praktische Hilfe und sein Vertrauen in

mich haben den Fortschritt dieser Arbeit vorangetrieben. Vielen Dank, lieber Papa Paprika, dafür, dass du immer für mich da bist, mich immer wieder zum Lachen bringst und mich in allen Phasen meines Lebens mit deiner Weisheit und deinem Humor begleitest. Ich bin so unendlich froh, dich als Papa zu haben – du bereicherst mein Leben durch deine Späße und deine Phantasie!

Vielen Dank auch an die liebe Gabi und den lieben Ruben, meinen kleinen Padawan, die auch immer für mich da sind und mich mit ihrer lustigen und liebevollen Art unterstützen! Ich freue mich schon wieder auf gemeinsame Abenteuer und Rätsel!

Von ganzem Herzen danke ich meiner Mama für ihre unerschütterliche Unterstützung, ihre stetigen Aufmunterungen und ihren Humor. Sie hat mich nicht nur mit wertvollen Rückmeldungen beim Korrekturlesen unterstützt, sondern auch mit zahlreichen Gesprächen, in denen wir die nächsten Schritte und die Weiterentwicklung meiner Arbeit besprochen haben. Besonders schätze ich ihr stets offenes Ohr, ihre Geduld und ihre liebevolle Art, mich in allen Phasen dieser Arbeit zu begleiten. Ihre Hilfe war für mich in jeder Hinsicht eine große Bereicherung. Vielen Dank, liebe Mama, ich hätte diese Arbeit ohne dich nur schwer geschafft und bin so froh, dass du immer für mich da bist. Deine Unterstützung war für mich in jeder Hinsicht unersetzlich und hat mich durch alle Herausforderungen getragen, danke! Ich bin so froh, dass du meine liebe, offene, lustige und inspirierende Mama bist!

Ein ganz besonderer Dank geht an meinen Freund und Krabbenmeister Röbi. Ohne seine unermüdliche Geduld, seine tatkräftige Hilfe und seine Unterstützung wäre diese Arbeit in dieser Form nicht möglich gewesen. Er hat mir nicht nur in schwierigen Momenten zur Seite gestanden, sondern mich auch ermutigt, weiterzumachen und weder den Fokus noch die Nerven zu verlieren. Durch seine Hilfe, seine wunderbaren und leckeren selbstgekochten Speisen und seine stetige Ermutigung hatte ich stets das Gefühl, nicht alleine und immer unterstützt zu sein. Danke liebster Röbi für deine wundervolle und liebe Art, deine Aufmunterungen und deine Späße, die mich immer zum Lachen bringen!

Abschließend möchte ich mich bei meinen Großeltern bedanken, die mich immer unterstützt haben, mich oft zum Lachen brachten und mir eine Inspiration für das Leben sowie das Durchhalten in herausfordernden Zeiten waren und immer noch sind!

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1

2 Theorie und Forschungsstand 5

2.1 Fremdsprachenlernen aus neurologischer Perspektive 5

2.1.1 Neurologische Lernvorgänge 5

2.1.2 Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter 8

2.1.3 Neurodidaktische Konzepte 11

2.1.4 Relevanz von Lernzielen, Fehlern und Feedbacks 13

2.1.5 Die Neurotransmitter im Hinblick auf kognitive Prozesse 15

2.1.6 Lehr-Lern-Prozesse im Rahmen des Fremdsprachenlernens 17

2.2 Didaktische Bedingungen des DaF-Unterrichts 27

2.2.1 Differenzierungen der Unterrichtssettings 27

2.2.2 Neurodidaktische Ansätze für den DaF-Unterricht 37

3 Methodisches Vorgehen 42

3.1 Vorstudie 42

3.1.1 Ziel der Vorstudie 42

3.1.2 Forschungsdesign der Vorstudie 42

3.1.3 Hauptergebnisse der Vorstudie 43

3.1.4 Implikationen für die Hauptstudie 45

3.2 Methodische Vorgehensweise der Hauptstudie 46

3.2.1 Forschungsdesign der Hauptstudie 46

3.2.2 Methoden der Datenerhebung und Leitfadenentwicklung 49

3.2.3 Konzept und Ziel des Pretests 53

3.2.4 Sampling der Untersuchung 55

3.2.5 Rahmenbedingungen und Regeln des Leitfadeninterviews 58

3.2.6 Gütekriterien der Untersuchung 60

3.2.7 Datenaufbereitung zur Analyse 65

4 Datenauswertung: Analyse der zentralen Forschungsfrage 72

4.1 Einflussfaktoren auf den Lernerfolg unabhängig vom Unterrichtssetting aus Lehrendensicht 72

4.1.1 Demografische Einflussfaktoren aus Lehrendensicht 73

4.1.2 Vorkenntnisse aus Lehrendensicht 77

4.1.3 Individuelle und situative Einflussfaktoren aus Lehrendensicht 85

4.2 Einflussfaktoren im Online- und Präsenzunterricht auf den Lernerfolg aus Lehrendensicht 91

4.2.1 Motivation und Stellenwert des Feedbacks als Einfluss auf den Lernerfolg aus Lehrendensicht 92

4.2.2 Feldabhängigkeit als Einflussfaktor auf den Lernerfolg aus Lehrendensicht 94

4.2.3 Lernstile als Einflussfaktor auf den Lernerfolg aus Lehrendensicht 96

4.2.4 Rahmenbedingungen der Unterrichtssettings als Einflussfaktoren aus Lehrendenperspektive 99

5 Datenauswertung: Analyse der Unterfrage 1 117

5.1 Rahmenbedingungen der Unterrichtssettings als Einflussfaktoren aus Lernendenperspektive 117

5.1.1 Einstellung der Lernenden zum Unterrichtssetting als Einflussfaktor 118

5.1.2 Sozialformen als Einflussfaktor auf den Lernerfolg aus Lernendenperspektive 120

5.1.3 Möglichkeiten und Vorteile des Unterrichtssettings als Einflussfaktor aus Lernendenperspektive 120

5.1.4 Herausforderungen und Nachteile des Unterrichtssettings als Einflussfaktor aus Lernendenperspektive 127

6 Datenauswertung: Analyse der Unterfrage 2 137

6.1 Relevanz fachdidaktischer Wissenslücken 137

6.1.1 Folgen fehlender Fachkenntnisse der Lehrperson als Einflussfaktor 138

6.1.2 Einfluss des Vorwissens und der Einstellung der Lehrenden gegenüber dem Onlineunterricht als Einflussfaktor 140

7 Conclusio 143

8 Literaturverzeichnis 158

9 Anhang 176

A Unterlagen für die Datenerhebung 176

A.1 Kurzfragebogen 176

A.2 Fragebogen für das Leitfadeninterview 179

A.3 Einverständnis- und Datenschutzerklärung 184

B Transkripte der Interviews 188

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Lernerfolg im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht	S. 44
Abbildung 2	Interaktionsmöglichkeiten im Präsenzunterricht	S. 44
Abbildung 3	Interaktionsmöglichkeiten im Onlineunterricht	S. 45
Abbildung 4	Graphische Darstellung des Forschungsdesigns	S. 47
Abbildung 5	Ausschnitt der Intercoder-Reliabilität (VERBI Software GmbH, 2024)	S. 63
Abbildung 6	Erweiterte Kategorien nach Intercoder-Reliabilität (VERBI Software GmbH, 2024)	S. 63
Abbildung 7	Darstellung der Kategorie "Demografische Einflussfaktoren aus Lehrendensicht" Orange: Name der Kategorie, Grün: deduktive Sub- und Unterkategorien, Blau: induktive Sub- und Unterkategorien; Struktur: Kategorien → Subkategorien → Unterkategorien	S. 73
Abbildung 8	Darstellung der Kategorie "Vorkenntnisse aus Lehrendensicht" Orange: Name der Kategorie, Grün: deduktive Sub- und Unterkategorien, Blau: induktive Sub- und Unterkategorien; Struktur: Kategorien → Subkategorien → Unterkategorien	S. 77
Abbildung 9	Darstellung der Kategorie „Individuelle und situative Einflussfaktoren aus Lehrendensicht“ Orange: Name der Kategorie; Blau: deduktive Subkategorien; Struktur: Kategorien → Subkategorien	S. 86
Abbildung 10	Darstellung der Kategorie "Einflussfaktoren im Online und Präsenzunterricht auf den Lernerfolg aus Lehrendensicht“ Orange: Name der Kategorie, Grün: deduktive Sub- und Unterkategorien, Blau: induktive Sub- und Unterkategorien; Struktur: Kategorien → Subkategorien → Unterkategorien	S. 91
Abbildung 11	Darstellung der Kategorie „Rahmenbedingungen der Unterrichtsettings als Einflussfaktoren aus Lehrendenperspektive“ Orange: Name der Kategorie, Grün:	S. 100

	deduktive Sub- und Unterkategorien, Blau: induktive Sub- und Unterkategorien; Struktur: Kategorien → Subkategorien → Unterkategorien	
Abbildung 12	Darstellung der Kategorie "Rahmenbedingungen der Unterrichtsettings als Einflussfaktoren aus Lernendenperspektive" Orange: Name der Kategorie, Grün: deduktive Sub- und Unterkategorien, Blau: induktive Sub- und Unterkategorien; Struktur: Kategorien → Subkategorien → Unterkategorien	S. 118
Abbildung 13	Darstellung der Kategorie „Relevanz fachdidaktischer Wissenslücken“ Orange: Name der Kategorie, Blau: induktive Subkategorien; Struktur: Kategorien → Subkategorien → Unterkategorien	S. 137

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Darstellung der Kursniveaus der Lehrenden desselben Bildungsinstituts sowie der Interviewdaten und der Befragungsdauer	S. 56
Tabelle 2	Darstellung der deduktiven Kategorie „Einfluss des Alters“	S. 69
Tabelle 3	Darstellung der induktiven Kategorien: „positiver Effekt des Onlineunterrichts für die Lernenden”	S. 70

1 Einleitung

Diese Arbeit mit dem Titel „ ‚Außer, dass die einander nicht sehen konnten, gab es quasi nicht wirklich einen Unterschied!' - Online- und Präsenzunterricht im Vergleich – Eine qualitative Untersuchung des Lernerfolgs erwachsener DaF-Lernender" widmet sich der Frage, wie sich Unterschiede zwischen diesen beiden Unterrichtssettings auf den Lernerfolg auswirken und welche Faktoren hierbei eine zentrale Rolle spielen. In den letzten Jahren haben sich, insbesondere durch die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie, die digitalen Möglichkeiten des Unterrichts für Deutsch als Fremdsprache (DaF) innerhalb kurzer Zeit erheblich weiterentwickelt. Aktuelle Forschungen (Aydın & Genç, 2024; Bicjutko & Odiņa, 2024; Ginzburg & Sarva, 2023; Heiduschke, 2021) zeigen, dass diese Fortschritte und die damit verbundenen Umstellungen in den Unterrichtssettings sowohl Lehrende als auch Lernende nicht nur vor neue Herausforderungen stellen, sondern auch Chancen bieten. Diese Untersuchung soll einen tieferen Einblick in die Faktoren geben, die den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender beeinflussen. Der Fokus liegt hierbei auf einem Vergleich der Lernendenvariablen und der Rahmenbedingungen des Online- und Präsenzunterrichts. Methodisch wurde eine qualitative Herangehensweise gewählt, bei der leitfadengestützte Interviews mit zehn DaF-Lehrenden durchgeführt wurden, um mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) tiefgehende Einblicke in ihre Perspektiven zu gewinnen.

Die Analyse der Lernendenvariablen basiert auf den Forschungsergebnissen von Grein et al. (2022), ergänzt um weitere Aspekte aus der Fachliteratur (Arndt & Sambanis, 2017; Cindark & Hünlich, 2019; Grotjahn et al., 2010; Klimova & Pikhart, 2020; Krumm et al., 2011; Roche, 2020; Yule, 2010). Als theoretische Grundlage dienen neben den neurodidaktischen Grundlagen zum Erlernen von Fremdsprachen (Friederici, 2012; Grein et al., 2022; Grospietsch & Mayer, 2020; Hu, 2016; Krumm et al., 2011; Yule, 2010) auch aktuelle Forschungserkenntnisse zu den Vor- und Nachteilen der Unterrichtsbedingungen im Online- und Präsenzsetting (Andino et al., 2017; Baysan & Naeem, 2023; Bicjutko & Odiņa, 2024; Gao & Shi, 2023; Gerstung-Jungherr & Deuer, 2022; Katz, 2021; Liu & Zhang, 2022; Plesa Puljic & Ribic, 2023; Vo et al., 2024).

Diese Themen werden im Rahmen der zentralen Forschungsfrage aus der Perspektive der Lehrenden deduktiv und induktiv untersucht:

Wie beeinflussen Lehr-Lern-Prozesse und Unterrichtsbedingungen den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender aus Sicht der Lehrenden im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht?

Basierend auf der Forschung zu den Einflussfaktoren auf den Lernerfolg wurden in der ersten Hypothese demografische Merkmale und Vorkenntnisse, in der zweiten Hypothese weitere Lernendenvariablen und in der dritten Hypothese die Einstellungen der Lehrenden analysiert.

I. Demografische Merkmale und Vorkenntnisse haben einen signifikanten Einfluss auf den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender und bleiben in beiden Unterrichtssettings relevant, unabhängig von spezifischen Bedingungen.
II. Die Einflussfaktoren Motivation, Feedback, Feldabhängigkeit, Lernstile und Sozialformen führen im Präsenzunterricht zu einem höheren Lernerfolg als im Onlineunterricht.
III. Lehrende mit einer negativen Einstellung gegenüber dem Onlineunterricht schätzen den Lernerfolg der Lernenden als niedriger ein, da sie der direkten Interaktion und der physischen Präsenz im Unterricht eine zentrale Bedeutung beimessen.

Aus der zentralen Forschungsfrage lassen sich zwei Unterfragen ableiten, die unterschiedliche Schwerpunkte setzen: Die erste Unterfrage untersucht die Wahrnehmung der Unterrichtsbedingungen aus Sicht der Lernenden, während die zweite Unterfrage die Bedeutung der fachdidaktischen Expertise der Lehrenden analysiert.

In dieser Studie wurden daher die Perspektiven der Lernenden auf die Unterrichtsbedingungen des Onlineunterrichts im Vergleich zum Präsenzunterricht untersucht, um deren Wahrnehmung zu den beiden Settings zu analysieren. Diese konnten jedoch nur indirekt über die Aussagen der Lehrpersonen repräsentiert werden, welche die Einschätzungen und Einstellungen der Lernenden zu den

Rahmenbedingungen wiedergaben. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden die erste Unterfrage vorgestellt, die sowohl deduktiv als auch induktiv analysiert wird:

Wie werden die Unterrichtsbedingungen im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht laut den Lehrpersonen von den Lernenden wahrgenommen?

Zur Analyse der Erfahrungen und Sichtweisen sowie deren Auswirkungen auf den Lernerfolg wurden in der ersten Hypothese die Wahrnehmungen der Unterrichtsbedingungen des Online- und Präsenzunterrichts induktiv untersucht, während in der zweiten Hypothese der Einfluss der Einstellungen der Lernenden zum Onlineunterricht deduktiv betrachtet wurde:

IV. Lernende nehmen die Unterrichtsbedingungen des Onlineunterrichts als weniger förderlich für ihren Lernerfolg wahr als im Präsenzunterricht, da die fehlende persönliche Interaktion und physische Präsenz ihre Motivation und aktive Teilnahme am Lernprozess negativ beeinflussen.

V. Lernende mit hoher Eigenmotivation und digitaler Affinität haben eine positive Einstellung zum Onlineunterricht, da sie dessen flexible Lernumgebung als förderlich für ihren Lernerfolg wahrnehmen.

Im Hinblick auf die Rahmenbedingungen des Onlineunterrichts wird untersucht, welche Bedeutung Lehrkräfte der fachbezogenen didaktischen Expertise im Vergleich zum Präsenzunterricht für den Lernerfolg beimessen. Daraus ergibt sich die Unterfrage 2, die induktiv die Perspektive der Lehrenden hierzu beleuchtet:

Wie schätzen Lehrpersonen die Auswirkungen von fachdidaktischen Wissenslücken im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht ein?

Für die Unterfrage wurden zwei Hypothesen formuliert: Erstens wird analysiert, wie Lehrende den Stellenwert fachdidaktischer Wissenslücken einschätzen, insbesondere in Bezug auf die Erkennung und Förderung individueller Lernvoraussetzungen. Zweitens wird untersucht, wie die Erfahrungswerte der Lehrenden im Umgang mit digitalen Tools sowie ihre didaktischen und technologischen Kompetenzen den Lernerfolg beeinflussen:

VI. Die befragten Lehrpersonen sind der Meinung, dass fachdidaktische Wissenslücken das Erkennen und Fördern individueller Lernvoraussetzungen erschweren und dadurch den Lernerfolg unabhängig vom Unterrichtssetting negativ beeinflussen können.

VII. Onlinelehrende mit Erfahrung im Umgang mit digitalen Tools können den Lernerfolg der Lernenden positiv beeinflussen, da sie ihre didaktischen und technologischen Kompetenzen gezielt an die Anforderungen der Onlinelernumgebung anpassen können.

Nach der Einführung der Forschungsfragen und der zugeordneten Hypothesen wird im folgenden Abschnitt die methodische Vorgehensweise der Studie beschrieben. Diese wurde zuvor bereits kurz skizziert und wird nun näher erläutert, um die Herangehensweise transparent darzulegen und die Grundlage für die Auswertung der Ergebnisse nachvollziehbar darzustellen.

Im Vorfeld der Hauptstudie wurde 2020 eine quantitative Vorstudie durchgeführt, bei der mittels eines Onlinefragebogens mit 25 DaF-Lehrenden Daten zu den Einflussfaktoren auf den Lernerfolg im Online- und Präsenzunterricht erhoben wurden. Aufbauend auf den Ergebnissen dieser Vorstudie folgte 2024 die qualitative Datenerhebung durch leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit zehn DaF-Trainer:innen. Zur Analyse der Interviews kam die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) zum Einsatz, um vertiefte Einblicke in die Thematik zu gewinnen und die Einflussfaktoren zu überprüfen sowie weitere zu identifizieren.

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich wie folgt: Nach der Einleitung folgt eine Darstellung des Forschungsstands und der theoretischen Grundlagen. Darauf aufbauend wird das methodische Vorgehen erläutert. Im Anschluss werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung präsentiert und interpretiert. Abschließend erfolgt eine Diskussion der Erkenntnisse sowie ein Ausblick auf den zukünftigen Forschungsbedarf im Bereich der Einflussfaktoren auf den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender im Online- und Präsenzunterricht.

Ziel dieser Untersuchung ist es, ein tieferes Verständnis für die unterschiedlichen Einflussfaktoren auf den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender im Online- und Präsenzunterricht zu entwickeln und dadurch fundierte Impulse für die zukünftige Unterrichtsgestaltung und didaktische Konzepte im DaF-Bereich zu liefern.

2 Theorie und Forschungsstand

Diese Arbeit baut, wie bereits in der Einleitung erörtert wurde, auf der Grundlage auf, dass in Bezug auf die DaF-Lernenden beziehungsweise Fremdsprachenlernenden viele Fragen durch die Forschungen der Neurologie beziehungsweise der Neurodidaktik beantwortet werden können (Grein et al., 2022). Das Werk von Grein et al. (2022) gibt einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu neurodidaktischen und neurologischen Erkenntnissen im DaF-Bereich und dient deswegen als Ausgangspunkt für diese Arbeit. Im folgenden Theorieteil wird näher auf die Lehr-Lern-Prozesse eingegangen, die für den Lernerfolg wichtig sind. Die neurologischen Erkenntnisse stellen die Grundlagen für den Spracherwerb und das Sprachenlernen dar. Im Anschluss folgen Informationen zu dem aktuellen Wissensstand der Neurodidaktik, des Weiteren werden die Lernendenvariablen beziehungsweise zahlreiche Einflussfaktoren auf den Lernerfolg vorgestellt. Am Ende des theoretischen Teils werden die theoretischen Grundlagen in Bezug auf die unterschiedlichen Unterrichtssettings präsentiert sowie aktuelle Empfehlungen für Lehrende ausgesprochen.

2.1 Fremdsprachenlernen aus neurologischer Perspektive

Die Forschungen in Bezug auf das Fremdsprachenlernen und die neurologischen Prozesse im Gehirn konnten in den letzten Jahren durch neue Forschungsmethoden und -instrumente erweitert werden. So ermöglichen beispielsweise der Einsatz der Elektroenzephalografie (EEG), der funktionellen Magnetresonanztomografie (fMRT) sowie des Eye-Trackings den Forscher:innen einen Einblick, wie das Gehirn Sprache versteht, verarbeitet und produziert (Grein et al., 2022, S. 9). Um zu verstehen, welche neurologischen Prozesse das Erlernen einer Fremdsprache ermöglichen, wird dieses apitel der Neuroanatomie und den neurologischen Abläufen gewidmet. Es folgt eine Auseinandersetzung mit dem Fremdsprachenlernen erwachsener Lernender und eine Analyse des Stellenwerts der Mehrsprachigkeit in diesem Kontext.

2.1.1 Neurologische Lernvorgänge

Der Stellenwert eines funktionsfähigen Gehirns für das Sprachenlernen und die Sprachperzeption wurde durch Untersuchungen mittels funktioneller Magnetresonanztomografie belegt (Friederici, 2012, S. 184). Das Gehirn wird in zwei Hemisphären geteilt, die durch zahlreiche Neuronenstränge miteinander vernetzt sind. Wichtig für das Sprachenlernen und die Sprachproduktion sind alle Bestandteile des Kortex (Frontallappen, Parietallappen, Temporallappen, Okzipitallappen) sowie der

Insellappen, der auch die Artikulation zulässt (Herrmann & Fiebach, 2007, S. 100). Der motorische Kortex, der für den Einsatz der Muskeln zuständig ist, ermöglicht in Verbindung mit dem Broca-Areal das Sprechen. Das Broca-Areal organisiert diese Abläufe mit und ermöglicht die syntaktische Verarbeitung. Währenddessen ist das Wernicke-Areal für das Aufnahmevermögen von Sprachverständnis zuständig. Aktuelle wissenschaftliche Studien zeigen jedoch, dass die sprachlichen Funktionen nicht einzelnen Bereichen des Gehirns zugeordnet werden können. Während die bereits aufgezählten Areale eine große Rolle bei der Sprachverarbeitung spielen, wird dem limbischen System, auch Limbus genannt, ein größerer Stellenwert beigemessen (Grein et al., 2022, S. 27).

Der Limbus ist für die Aufnahme, Beurteilung der Reize und die Übertragung dieser Informationen an den Kortex zuständig. Beim Lernen ist laut Grein et al. (2022) dieser Prozess sehr wichtig, da zwar das Gehirn sekündlich geschätzt elf Millionen Bit an Daten erhalten kann, diese jedoch, wenn diese Stimuli nicht als relevant gewertet werden, nicht im Kortex ankommen. Daraus erschließt sich, dass Lernende bei unbekannten oder für sie uninteressanten Inhalten diese Informationen nicht erhalten und verarbeiten können. Dieser „Relevanz- und Neuigkeitsdetektor" (Siebert, 2003, S. 12) hat laut Grein et al. (2022) auch im Unterricht einen großen Stellenwert: „Wörter oder Inhalte, die die Lernenden emotional ansprechen, oder aber Wissensbestände, die den Lernenden sinnvoll erscheinen, werden weitergeleitet." (Grein et al., 2022, S. 28).

Welche Informationen den Lernenden interessant erscheinen und welche nicht, hängt jedoch von den Lernenden selbst ab. Während des Unterrichts zeigt sich dies nach Grein et al. (2022) zum Beispiel durch nachträgliche Fragen zu einem Thema, das bereits erklärt wurde. In diesem Fall war offenbar die Sinnhaftigkeit oder der emotionale Stellenwert während der vorangegangenen Erklärungen für die Lernenden nicht gegeben. Die Informationen konnten aus diesem Grund nicht zum Kortex gelangen, um dort aufgenommen und verarbeitet zu werden (Grein et al., 2022, S. 28). Welche Schlüsse daraus für den Unterricht gezogen werden können, wird im Verlauf der Arbeit erörtert.

Während des Lernens leitet, wie bereits beschrieben, das limbische System die Informationen an den Kortex weiter, dabei kommen die Neuronen bei der Festigung der Informationen zum Zug. Je häufiger Neuronen dieselben Reize, also Informationen, erhalten, desto gefestigter werden die dafür entsprechenden Neuronengruppen im Gehirn (Grein et al., 2022, S. 30).

Wie zuvor erläutert, gibt es verschiedene Faktoren, die beeinflussen, wie und welche Informationen zum Gehirn gelangen. Die Aneignung von Wissen und die Erfahrungen, die eine Person im Laufe ihres Lebens macht, hängen zusammen und gleichen sich stets im Gehirn an. Laut Bear et al. (2018) wird beim Lernen das Wissen angeeignet, während das Gedächtnis dafür zuständig ist, dass dieses Wissen gespeichert wird. Der Abspeicherungsprozess und dessen Ort im Gedächtnis kann sich jedoch immer wieder verändern (Bear et al., 2018, S. 894). Es wird zwischen dem „deklarativen" und dem „nichtdeklarativen Gedächtnis" unterschieden - beim Lernen kommen beide zum Einsatz. Bear et al. (2018) erläutern: „Das nichtdeklarative Gedächtnis wird häufig auch als implizites Gedächtnis bezeichnet, weil es aus sensomotorischen Prozessen resultiert, und das deklarative Gedächtnis als explizites Gedächtnis, weil es aus Lernvorgängen resultiert, die mehr Aufmerksamkeit und Bewusstsein erfordern." (Bear et al., 2018, S. 895).

Im Vergleich zum deklarativen Gedächtnis reagiert das nichtdeklarative Gedächtnis auf Reize, es wird zwischen dem nicht-assoziativen sowie dem assoziativen Lernen und dem prozeduralen Gedächtnis unterschieden (Bear et al., 2018, S. 895). Beim Fremdsprachenlernen kommt laut Grein et al. (2022) das assoziative Lernen im Unterricht zum Einsatz, wenn die Lehrperson die Lernenden lobt oder rügt. Ein Lob kann bei den Lernenden eine positive Reaktion auslösen, sodass sie sich weiter anstrengen mit dem Ziel, ein weiteres Lob zu erhalten. Eine Rüge währenddessen kann einen Bumerang-Effekt auslösen, sodass die Lernenden anstatt eines größeren Lernbedürfnisses zu haben, weniger Lernmotivation finden. Die Autor:innen sprechen in diesem Zusammenhang von instrumentellem Lernen, welches auf positiven Rückmeldungen aufbaut, auch „reward-based learning" sowie „reinforcement learning" genannt (Grein et al., 2022, S. 55). Forschungen von Haber und Knutson (2010) zeigen, dass der Einsatz von Dopamin im Gehirn durch instrumentelles Lernen ausgelöst wird (Haber & Knutson, 2010, S. 21).

Deklaratives Wissen wird laut Bear et al. (2018) wiederum in Langzeitgedächtnis, Kurzzeitgedächtnis und Arbeitsgedächtnis unterteilt.

Im Arbeitsgedächtnis können Informationen für einige Sekunden abgespeichert werden, ständige Repetitionen der Informationen sind aufgrund des Leistungsvermögens von überschaubarem Umfang erforderlich. Durch das Kurzzeitgedächtnis wird eine Speicherung der Informationen über mehrere Stunden möglich. Zwischen Kurzzeitgedächtnis und Langzeitgedächtnis beziehungsweise gleichlaufend zum Kurzzeitgedächtnis erfolgt die Gedächtniskonsolidierung, die Informationen an das

Langzeitgedächtnis liefert. Auf diese ist ein Zugriff teilweise noch tage-, wochen- und jahrelang möglich (Bear et al., 2018, S. 899). Der Speicherort des deklarativen Wissens für Erinnerungen ist unbestimmt groß, jedoch zeigen Studien, dass es beim Erwerb neuer Informationen Differenzen zwischen den Gedächtnissen bezüglich der Schnelligkeit und der Effektivität gibt (Bear et al., 2018, S. 895). In der Planung des Unterrichts kann man diese Erkenntnisse nach Grein et al. (2022) unterschiedlich nutzen: Einerseits bieten sich häufige Wiederholungen an, mit dem Ziel, Vokabular oder Chunks im Langzeitgedächtnis abspeichern zu können. Die wiederkehrenden Wiederholungen können sich so positiv auf den Lernerfolg auswirken (Grein et al., 2022, S. 56). Weitere Hinweise hinsichtlich der Umsetzung dieser Kenntnisse folgen in den Unterkapiteln zur Neurodidaktik im DaF-Unterricht.

2.1.2 Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter

Wie neurobiologische Erkenntnisse zeigen, sind Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen fähig, ohne „spezielles Lernprogramm“ eine Sprache zu erwerben (Friederici, 2012, S. 190). Bereits im Alter von vier bis fünf Jahren ist bei Kindern der fundamentale Spracherwerb beendet; dies betrifft sowohl die primären Kompetenzen der Syntaktik als auch der Phonologie. Es folgen weitere Erweiterungen unter anderem in der Lexik, in den pragmatischen-kommunikativen und narrativen Bereichen (Grein et al., 2022, S. 38). Ab dem Eintritt in die Pubertät kommt es zu einem Umbruch: Während Kinder eine Sprache erwerben können, spricht man bei Lernenden ab dem jugendlichen Alter von „Sprachenlernen” statt „Spracherwerb”. Grund dafür könnte die Verringerung sowie die Abnahme der Schnelligkeit der synaptischen Gehirnplastizität sein (Grein et al., 2022, S. 41). Friederici (2012) weist auf Faserverbindungen zwischen den Hemisphären hin, die bei Kindern noch nicht so entwickelt sind, wie dies bei erwachsenen Lernenden der Fall ist (Friederici, 2012, S. 196).

Krumm et al. (2011) verweisen darauf, dass neben dem Alter noch weitere Faktoren eine Rolle beim Sprachenlernen spielen: Sie weisen auf den Stellenwert des Inputs sowie „affektiv-motivationaler, psycho-sozialer und sozio-kultureller Faktoren” hin, neben dem „Einfluss der L1“ sind auch „die unvermeidliche Interaktion” der weiteren Sprachen der Lernenden von signifikanter Bedeutung (Krumm et al., 2011, S. 873). Der derzeitige Erkenntnisstand nach Grein et al. (2022) zeigt, dass Erwachsene mit Schwierigkeiten bei der perzeptiven und produktiven Produktion der Fremdsprache zu kämpfen haben. Dies zeigt sich beispielsweise durch die fehlerhafte Aussprache von Lauten, die in der Erstsprache der Lernenden nicht vorkommen. Grund dafür sind laut Grein et al. (2022)

die Herausforderungen bei der Rezeption der neuen Laute (Grein et al., 2022, S. 41-42). Yule (2010) knüpft an diese These an, indem er in Aussicht stellt, dass Lernende zwar in der schriftlichen Produktion bezogen auf die Lexik und die Grammatik sehr stark sein können, jedoch bei der Aussprache an ihre Grenzen stoßen. Yule (2010) stellt hingegen auch fest, dass Lernende im Alter von zehn bis sechzehn aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten mit größerer Geschwindigkeit und Leistungsfähigkeit als jüngere Lernende eine Fremdsprache erlernen, auch wenn noch leichte Aussprachefehler bemerkbar bleiben können (Yule, 2010, S. 188).

Da beim Sprachenlernen im Gegensatz zum Spracherwerb ein kontrolliertes Lernsetting zum Einsatz kommt, sind neben den bereits behandelten Einflussfaktoren auch Lernstrategien und die Lernbiographie bedeutsam. Erwachsene Lernende können beim Sprachenlernen von ihrem Vorwissen aus dem Erwerb ihrer Erstsprache profitieren, jedoch können Interferenzeffekte hierbei zu Schwierigkeiten führen (Grein et al., 2022; Krumm et al., 2011). Grein et al. (2022) empfehlen jedoch den Fremdsprachen-Lernenden, die Interferenzeffekte beim Lernen der neuen Sprache einzusetzen und bei negativen Interferenzeffekten auf Lernstrategien zurückzugreifen (Grein et al., 2022, S. 44). Welchen Stellenwert die Mehrsprachigkeit hinsichtlich der Lernbiographie der Lernenden hat, soll im Folgenden dargestellt werden.

In den letzten Jahrzehnten kam es immer wieder zu Begrifflichkeits- und Definitionsänderungen in Bezug auf sprachliche Erkenntnisse beziehungsweise Erwerbe der Lernenden. Rösler (2023) zufolge gibt es beispielsweise Schwierigkeiten, die Termini „Mehrsprachigkeit" und „Bilingualität" zu unterscheiden, da die Bilingualität mitunter als Teil der Mehrsprachigkeit festgelegt wird. Diese Diskussion entsteht, weil es Unstimmigkeiten gibt, ob man mindestens drei Sprachen beherrschen muss, um mehrsprachig zu sein (Rösler, 2023, S. 30). Auch Hu (2016) beschreibt die Schwierigkeiten der Definitionssuche und die teils fehlenden Abgrenzungen zwischen den Fachbegriffen in Bezug auf den Spracherwerb. Es stellt sich so die Frage, ob Dialekte sowie Soziolekte Teil der Mehrsprachigkeit sind oder ob die Sprachen nur einzeln und abgegrenzt voneinander erworben werden können (Hu, 2016, S. 11). Dieser Dissens betrifft laut Hu (2016) auch die Forschungen der Lehre. Auch hier gibt es verschiedene Ansätze: Ein Forschungsansatz beschäftigt sich mit dem Verhältnis zwischen der Mehrsprachigkeit der Lernenden und der Vormachtstellung der Zielsprache in den Schulformen. Eine Zielsetzung des Forschungsansatzes stellt die Entwicklung von Lösungsansätzen dar, die sowohl die Vermittlung der Zielsprache als auch die Förderung

der Mehrsprachigkeit innerhalb des Schulbetriebs unterstützen. Ein weiterer Forschungsansatz konzentriert sich auf die Mehrsprachigkeit, die in Bildungseinrichtungen vermittelt wird. Im Zuge der Lehre steht nicht nur die Zielsprache im Mittelpunkt, des Weiteren wird die Mehrsprachigkeit der Lernenden für den Spracherwerb in den Fokus gerückt. Als Beispiel nennt die Autorin Lehrwerke, welche die Mehrsprachigkeit der Lernenden von Anfang an integrieren und die der Zielsprache aufgrund ihrer Typologie ähneln. Der letzte Forschungsansatz zur Mehrsprachigkeit, der in dieser Arbeit vorgestellt wird, behandelt das Thema Mehrsprachigkeit im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen (Hu, 2016, S. 12-13). Einigen Untersuchungen wie beispielsweise von Hesse et al. (2008) zufolge profitieren jugendliche Lernende, die mehrsprachig aufwachsen, beim Fremdsprachenlernen von ihrer Mehrsprachigkeit. Die mehrsprachigen Studienteilnehmenden hatten laut den Autor:innen diesbezüglich einen gewissen Vorteil gegenüber den einsprachigen Lernenden (Hesse et al., 2008, S. 228). Weitere Studien in Bezug auf die Auswirkungen der Bilingualität und Mehrsprachigkeit zeigen, dass diese sich positiv auf die kognitiven Funktionen auswirken. Del Maschio et al. (2019) konnten dies anhand ihrer Studienergebnisse mit bilingualen Teilnehmenden feststellen, zusätzlich fanden sie heraus, dass durch die Bilingualität Wachstumsprozesse im Gehirn nachgewiesen werden können. Diese beanspruchen viel Zeit für die Wechselwirkung von Sprachkenntnissen und kognitiven Funktionen (Del Maschio et al., 2019, S. 8). Grein et al. (2022) kommen ebenso zu dem Schluss, dass sowohl Bilingualismus als auch Mehrsprachigkeit sich positiv auf die kognitiven Kompetenzen auswirken. Die Aneignung einer Mehrsprachigkeit ist laut den Autor:innen sowohl im Erwachsenenalter als auch im Kindesalter möglich (Grein et al., 2022, S. 77). Im Hinblick auf die Faktoren der Mehrsprachigkeit verweisen Grein et al. (2022) auf einen Beitrag von Del Maschio und Abutalebi (2019). Den Autor:innen zufolge beeinflussen zahlreiche Faktoren die Mehrsprachigkeit, unter anderem das Erwerbsalter der Fremdsprache, das Niveau der Fremdsprachenkenntnisse und wie oft sowie wie qualitativ der Input der Fremdsprache stattfindet (Del Maschio & Abutalebi, 2019, S. 199). DeLuca et al. (2019) stellen jedoch fest, dass Lernende in einem höheren Alter in einer Fremdsprache selten dasselbe Niveau wie in der Muttersprache erreichen können. Dies äußert sich vor allem durch Problematiken in Bezug auf die Aussprache und auf die grammatikalischen Kenntnisse in den Bereichen Morphosyntax sowie Lexik (DeLuca et al., 2019, S. 171). Ab wann Lernende „älter" sind, wird jedoch seitens der Forschung unterschiedlich definiert, ein Thema, das in dem Unterkapitel zur Relevanz der Altersunterschiede für das

Fremdsprachenlernen genauer betrachtet wird. Abschließend betont Grein et al. (2022), dass neben den genannten Faktoren, die die Mehrsprachigkeit beeinflussen, der Altersfaktor einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb nicht unbedingt ausschließt. Um von kognitiven Fertigkeiten zu profitieren, ist laut den Autor:innen jedoch ein höheres sprachliches Niveau essentiell (Grein et al., 2022, S. 77).

Die Ausführungen der letzten Unterkapitel zeigen auf, welchen Stellenwert die neurologischen Grundlagen für die Didaktik im Fremdsprachenunterricht haben. Der aktuelle Stand der Wissenschaft zu diesem Bereich wurde von Grein et al. (2022) aufgearbeitet und wird in den nächsten Abschnitt um Positionen weiterer Expert:innen ergänzt.

2.1.3 Neurodidaktische Konzepte

Der Fremdsprachenunterricht stellt Lehrpersonen regelmäßig vor neue Herausforderungen, wenn es sich um die Lernmotivation und den Lernerfolg der Lernenden handelt. Die Möglichkeit, aktuelle neurodidaktische Konzepte in den Unterricht zu integrieren, wird von zahlreichen Expert:innen wie Grein et al. (2022) empfohlen.

Der aktuelle Forschungsstand zeigt, wie bereits in den vorigen Unterkapiteln beschrieben, dass Lernende ihre Erstsprachen beziehungsweise ihre Mehrsprachigkeit beim Erlernen der Zielsprache nutzen sollten (Grein et al., 2022, S. 35). Hierbei ist es von Vorteil, wenn die Lehrperson die Erstsprache der Teilnehmenden beherrscht. Alternativ dazu könnte eine Person aus der Kursgruppe die Teilnehmenden beim Lernprozess bezüglich der sprachlichen Strukturen und Lernstrategien die Lernenden unterstützen (Grein et al., 2022, S. 76). Sprachvergleiche beziehungsweise eine kontrastive Herangehensweise können Lernende dabei unterstützen, Ähnlichkeiten und Unterschiede der Sprachen zu erkennen (Grein et al., 2022, S. 80). Lernstrategien können den Lernenden auch bei der Selbstkorrektur ihrer Fehler helfen (Grein et al., 2022, S. 86). Parallel dazu sollte den Lernenden der Stellenwert ihrer Selbstverantwortung vermittelt werden.

Ein weiterer Punkt beinhaltet die Lernmotivation. Den Lernenden sollte laut Grein et al. (2022) vermittelt werden, dass sprachliche Fehler beim Fremdsprachenlernen keine negativen Konsequenzen nach sich ziehen (Grein et al., 2022, S. 76). Positives Feedback hingegen wird für die Lernmotivation der Lernenden empfohlen (Grein et al., 2022, S. 72). Nach Herrmann (2006) kann negatives Feedback alternativ zu einer ablehnenden Einstellung der Lernenden gegenüber dem Sprachenlernen führen (Herrmann, 2006, S. 16).

Auch an dieser Stelle kann sich der Einsatz von Lernstrategien positiv auf die Lernmotivation der Lernenden auswirken. Thiel und Koch (2021) weisen an dieser Stelle darauf hin, dass Lernenden auch vermittelt werden sollte, dass Tests oder Prüfungen nicht die einzigen Lernmotivationen darstellen sollten, um die Zielsprache zu erlernen (Thiel & Koch, 2021, S. 2). An dieser Stelle bietet es sich an, sich über die unterschiedlichen Lernstrategien der Lernenden auszutauschen, mit dem Ziel, dass diese Personen voneinander lernen können (Grein et al., 2022, S. 72). Darüber hinaus empfiehlt Herrmann (2006) den Lehrenden, Thematiken zu verwenden, welche das Interesse der Lernenden hervorrufen können und dabei auf Unterrichtssequenzen zu setzen, die die Lernenden nicht erwarten, um so ihre Aufmerksamkeit zu erregen (Herrmann, 2006, S. 16).

Zudem sollten im Fremdsprachenunterricht Themen gewählt werden, die für die Teilnehmenden sinnvoll und bedeutsam sind, um die Lernmotivation zu steigern. Daran anknüpfend ist es empfehlenswert, den Lernenden ebenso den Einsatz der verwendeten Übungen zu erklären. Vielfältige Unterrichtsmethoden und -themen können die Konzentration der Lernenden wieder auf den Unterricht lenken, auch die Lernstile können so angesprochen werden (Grein et al., 2022, S. 72).

Des Weiteren kann sich eine gute Vertrauensbeziehung zwischen Lehrperson und Lernenden positiv auf das Sprachenlernen auswirken. Grein et al. (2022) zufolge kann die empathische Präsenz der Lehrperson in der Klasse von höherer Bedeutsamkeit sein als der Einsatz diverser Unterrichtsmethoden (Grein et al., 2022, S. 61). Dies ist auf die Neurotransmitter zurückzuführen, die Einflüsse auf die Leistung, das Gedächtnis und den Gemütszustand haben. Auf die Auswirkungen dieser Einflüsse beim Sprachenlernen wird noch später eingegangen (Grein et al., 2022, S. 57).

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Neurodidaktik stellt das Gedächtnis dar. Während des Sprachenlernens sollte laut Grein et al. (2022) und Herrmann (2006) das Vorwissen der Lernenden durch passende Übungen angeregt werden. Wiederholungen des Gelernten im Unterricht können die Lernenden unterstützen, mit dem Ziel, dass sie sich den Unterrichtsstoff besser einprägen können. Lehrwerke, die dieses Konzept integrieren, werden somit für den Einsatz im Unterricht empfohlen (Grein et al., 2022, S. 56; Herrmann, 2006, S. 16). Die Forschungen von Thiel und Koch (2021) decken sich an diesem Punkt. Ferner sprechen sie sich gegen lange Übungsphasen aus, betonen jedoch gleichzeitig die Bedeutung zahlreicher Wiederholungen. Sie begründen diese

Handlungsweise mit der Relevanz der Regenerationsphasen (Thiel & Koch, 2021, S. 5-6).

Grospietsch und Mayer (2020) machen hingegen auf den Umstand aufmerksam, dass sich in den letzten Jahren dieser Ansatz zu einem Trend in der Unterrichtsdidaktik entwickelte, aber nebenbei Neuromythen als negative Konsequenz entstanden (Grospietsch & Mayer, 2020, S. 63). Ein bekannter Neuromythus ist laut Grein et al. (2022) das Sprichwort „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr." (Grein et al., 2022, S. 111) Ein Satz, dessen Wahrheitsgehalt in den nächsten Unterkapiteln hinterfragt und widerlegt werden wird.

Grospietsch und Mayer (2020) machen auf die Gefahr der Umsetzung von didaktischen Ideen aufmerksam, die Neuromythen als Grundlage haben. Des Weiteren fordern sie, dass die letztgenannten Fehlentwicklungen auch bereits während der Ausbildung Lehrender neben der Vermittlung der Neurodidaktik im Fokus der Diskussionen stehen sollten (Grospietsch & Mayer, 2020, S. 63).

2.1.4 Relevanz von Lernzielen, Fehlern und Feedbacks

Für eine erfolgreiche Gestaltung des Unterrichts gibt es verschiedene Theorien, wie beispielsweise das „Constructive Alignment" Konzept von Biggs (1996) zeigt. Biggs (1996) entwickelte ein Konzept, das sich auf die Lernziele und die Rollen beziehungsweise Herangehensweisen von Lehrkräften und Lernenden im Unterricht konzentrierte. Er beschrieb die Struktur der Lernziele, die mit den Benotungen in Einklang für die Lernenden stehen sollten und empfahl den Lehrenden die Schaffung von passenden Lern- beziehungsweise Testsituationen, in denen die Lernenden den Lehrstoff anwenden sollten, um ihn zu verstehen. Laut Biggs (1996) können die Lernenden auf diese Weise die Lernziele erfolgreich erreichen (Biggs, 1996, S. 360-361). Obwohl dieses Konzept bereits über 20 Jahre alt ist, verfügt es heute immer noch über Relevanz für den Unterricht. Walter (2021) bezieht sich in ihrem Beitrag auf das beschriebene Konzept von Biggs (1996), das im Laufe der Jahrzehnte von Biggs noch erweitert wurde (Biggs, 2003). Walter (2021) empfiehlt Lehrenden eine strukturierte Angleichung der Lehrinhalte, der Lernziele sowie der Auswahl der didaktischen Methode, um einen Lernerfolg der Lernenden zu erreichen. Des Weiteren legt sie den Lernenden nahe, dass die Lehrpersonen mit den Lernenden über die Lernziele sprechen sollten, um deren Meinung und Einschätzung dazu zu hören. Dadurch wird es den Lernenden ermöglicht, dass sie die einzelnen Stufen der Planung der Lernprogression verstehen, sich besser darauf vorbereiten können und optimalerweise motivierter für den Unterricht werden (Walter,

2021, S. 125-126). Welche Auswirkungen die Motivation auf den Lernerfolg hat, wird in einem späteren Abschnitt dieser Arbeit genauer beschrieben.

Beim Fremdsprachenerwerb gibt es für die Lernenden Lernziele, die sich an der Norm, wie die Sprache aufgebaut ist, orientieren. Während des Lernprozesses dieser sprachlichen Norm kommt es bei den Teilnehmenden zu Fehlern, wenn dieser sprachliche Standard nicht eingehalten werden kann (Rösler, 2023, S. 164). Rösler (2023) gibt jedoch zu bedenken, dass es laufend zu Veränderungen der Normen einer Sprache kommt. Zudem macht er auf die Tatsache aufmerksam, dass während des Unterrichts die Lehrperson bestimmt, was als sprachlicher Fehler der Teilnehmenden definiert wird (Rösler, 2023, S. 167-168). Fehler können beispielsweise wegen der Interferenzen durch die Erstsprache beziehungsweise die bereits erworbenen Sprachen auftreten. Des Weiteren können Fehler durch die Anwendung von Übergeneralisierungen entstehen. Zudem kann es zu Fehlern durch den „Einfluss von Lern- und Kommunikationsstrategien" kommen sowie beispielsweise Fehler durch Stress oder Nervosität (Rösler, 2023, S. 169). Zheng (2007) kommt in Folge ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass Peer-Feedback eine Möglichkeit für die Lernenden darstellen kann, sich selbst mit den Fehlern auseinanderzusetzen und aus diesen zu lernen. Mit der Unterstützung der Lehrkraft kann auf diese Weise das Verfahren der Fehlerkorrektur einen konstruktiven und produktiven Lernvorgang zur Folge haben (Zheng, 2007, S. 28). Bezüglich der Rückmeldung der Lehrperson zu den Fehlern der Lernenden macht Rösler (2023) auf den Umstand aufmerksam, dass es verschiedene Arten von Korrekturen und folglich auch Feedbacks gibt. Im Unterricht können Fremd- oder Selbstkorrekturen eingesetzt werden, um den Lernenden Rückmeldungen zu ihren Fehlern zu geben. Rösler (2023) argumentiert, dass durch das Feedback zu schriftlichen Arbeiten die Lernenden die Zeit haben, sich die Fehler genau anzusehen. Schwieriger wird die Korrektur beziehungsweise das Feedback beim Sprechen, falls dies nicht mit einem technologischen Gerät aufgenommen wird. Zusätzlich stellt sich die Frage, ob die Lernenden während des Sprechens bei Fehlern unterbrochen werden sollten oder nicht (Rösler, 2023, S. 171). Sheen und Ellis (2011) stellen fest, dass im Zuge von mündlichen Fehlerkorrekturen die Lehrperson die Entscheidung treffen muss, die Fehler gleich zu korrigieren oder im Nachhinein zu besprechen. Das Feedback der Lehrenden kann sich auf zwei Weisen gestalten: Entweder gibt die Lehrkraft den Lernenden einen Input durch die korrekte Form oder fordert die Lernenden auf, mit der Unterstützung der Lehrperson die richtige Antwort selbst zu finden (Sheen & Ellis, 2011, S. 593). Die Fehlerkorrektur

beziehungsweise das Feedback zu Fehlern beim Verwenden digitaler Medien ist laut Rösler (2023) beim Onlineunterricht oder beim Blended Learning per se kein Problem, jedoch kritisiert er die Korrekturen von Lernsoftwares, die kein individuelles Feedback zu den Leistungen der Lernenden zulassen, solange noch keine künstliche Intelligenz im Spiel ist (Rösler, 2023, S. 172).

In Bezug auf den Onlineunterricht gilt ebenso, dass die Lernziele den Lernenden gezielt vermittelt werden sollten und die Lernenden kontinuierliches Feedback und genügend Unterstützung der Lehrperson erhalten, um einen Lernerfolg zu erzielen (Hartung, 2017, S. 200). Hartung (2017) empfiehlt für den Onlineunterricht beispielsweise den Einsatz des Peer-Feedbacks sowie des Self-Assessments, um den Lernenden von Anfang an die Lernziele und die Evaluierungsfaktoren näherzubringen. Für Self-Assessments können im Onlineunterricht Ratespiele, Internet-Tagebücher oder Portfolio-Arbeiten eingesetzt werden, die Peer-Feedbacks können mit Hilfe einer Vorlage beim Feedback-Geben unterstützt werden. Jedoch gilt sowohl für den Onlineunterricht als auch für den Präsenzunterricht, dass die Lernenden bei diesem Prozess von der Lehrperson begleitet und unterstützt werden (Hartung, 2017, S. 212). Lehrende wiederum können statt schriftlichen Feedbacks auf Videofeedbacks ausweichen, die laut einer Studie von West und Turner (2015) positiv von den Lernenden aufgenommen wurden (West & Turner, 2015).

2.1.5 Die Neurotransmitter im Hinblick auf kognitive Prozesse

Neurotransmitter leiten Wirkstoffe an die Neuronen des vegetativen Nervensystems weiter, sodass ein synaptischer Transfer ermöglicht wird (Bear et al., 2018, S. 575). Grein et al. (2022) verweisen auf die diversen Wirkungen der Neurotransmitter, die hemmend oder anregend wirken können. Die Wirkstoffe können sich auch auf die Konzentrationsfähigkeit, die Gedächtnisleistung sowie die Kreativität auswirken. Laut Grein et al. (2022) spielen die Neurotransmitter Acetylcholin, Noradrenalin, Gamma-Aminobuttersäure, Dopamin, Serotonin, Glutamat und Oxytocin beim Sprachenlernen für die Lernenden eine große Rolle. Wenn innerhalb des Unterrichts die Mischungen der Neurotransmitter durch passende Übungen den Lernenden angepasst werden können, ist eine Steigerung des Lernerfolgs möglich.

Der Wirkstoff Acetylcholin kann die Aufmerksamkeit der Lernenden steigern, nebenbei können Inputs besser erfasst, verarbeitet und gespeichert werden. Eine zu große Menge dieses Wirkstoffes kann jedoch zu Blockaden des bereits gespeicherten Wissens führen.

Noradrenalin hilft dem Gehirn beim Fokussieren auf die Situation, in der sich die lernende Person befindet. Der Wirkstoff kann den Lernenden dabei helfen, sich auf den Unterricht zu konzentrieren, motiviert zu bleiben und aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Eine Übermenge an Noradrenalin, die beispielsweise in Stresssituationen ausgeschüttet werden kann, wirkt sich negativ auf den Gemütszustand aus; Verängstigung und eine Lernblockade können folgen. Bei einer geringen Ausschüttung von Noradrenalin wiederum können sich die Lernenden unterfordert fühlen.

Dopamin löst bei den Lernenden einen Motivationsschub aus, die Konzentrationsfähigkeit und Fokussierung auf das Thema können ebenso gesteigert werden. Dopaminausschüttungen können auch bewirken, dass Lernende, die ein positives Feedback zu ihren Leistungen bekommen, sich noch mehr anstrengen, um das nächste Mal wieder ein Dopamin-Hoch zu erleben.

Die Gamma-Aminobuttersäure, kurz GABA, hat einen hemmenden Effekt, sodass die Lernenden zur Ruhe kommen können und keine Angst verspüren.

Die Menge des Wirkstoffes Serotonin entscheidet über die Gefühlslage der Teilnehmenden. Bei einem Mangel an Serotonin kann es zu Depressionen kommen, jedoch kann Serotonin in der richtigen Menge beruhigend gegen Ängste wirken. Der Botenstoff kann neben einem inneren Gleichgewichtsgefühl die Festigung der Lerninhalte im Langzeitgedächtnis unterstützen.

Glutamat kann Reize aufnehmen und verarbeiten, zudem ist es für die Regulation von Bewegungen zuständig. Eine Übermenge an Glutamat kann sich schlecht auf die Neuronen auswirken.

Oxytocin kann Stress und Angst abbauen, die Ausschüttung des Botenstoffes hängt jedoch von den Personen im Umfeld der Lernenden ab. Durch ein gutes Vertrauensverhältnis zu der Lehrkraft steigt das Oxytocinlevel und kann so die Lernenden beim Sprachenlernen motivieren.

Stress kann sich in der Form von Eustress beispielsweise durch die Ausschüttung von Noradrenalin positiv auf das Lernverhalten der Lernenden auswirken. Distress hingegen kann das Lernen erschweren. Als Stressfaktoren gelten unter anderem Zeitdruck, Reizüberflutung und Leistungsdruck. Als Lehrperson sollte man diese Faktoren beachten und wenn möglich auf diese während des Unterrichts reagieren. Grein et al. (2022) empfehlen Unterrichtenden eine positive Einstellung zum Unterricht und zu den Lernenden, da diese Haltung sich auf die Produktion von Neurotransmittern und so auch

auf die Leistungen und den Lernerfolg der Lernenden auswirken kann (Grein et al., 2022, S. 57-61).

Bezüglich der Relevanz des hormonellen Geschlechts zeigen die Recherchen und Untersuchungen von Grein et al. (2022) keine relevanten Unterschiede, die eine Anpassung des Unterrichts fordern würden (Grein et al., 2022, S. 96). Aus diesem Grund wird im Rahmen dieser Arbeit das genannte Thema nicht weiter behandelt.

2.1.6 Lehr-Lern-Prozesse im Rahmen des Fremdsprachenlernens

In den letzten Abschnitten dieser Arbeit wurde auf die neurologischen Grundvoraussetzungen für das Erlernen einer Fremdsprache, auf weitere Einflussfaktoren auf das Lernen und auf neurodidaktische Unterrichtskonzepte näher eingegangen. Dieses Unterkapitel widmet sich den Lernendenvariablen beziehungsweise den Lehr-Lern-Prozessen, die auf den Lernerfolg der Lernenden Auswirkungen haben können, und präsentiert Möglichkeiten, wie die Lehrenden mit diesen Themen umgehen können.

2.1.6.1 Die Funktion von Sprachlernbiographien

Um als Lehrkraft die Lernenden beim Sprachenlernen unterstützen zu können, kann es hilfreich sein, die Sprachlernbiographie der Teilnehmenden zu kennen, um im Unterricht auf diese Ausgangsdaten eingehen zu können. Durch den Einsatz von Sprachlernbiographien können Daten zu der Erst- beziehungsweise Mehrsprachigkeit der Lernenden, zu dem Bildungshintergrund und zu den Lerntraditionen sowie kulturellen Bezügen zu den Sprachen gesammelt und aufgearbeitet werden. Daran anknüpfend ist eine Auseinandersetzung und Analyse der eigenen Erwerbsverläufe und der Vorgänge beim Erlernen diverser Sprachen möglich. Dieser Prozess kann den Teilnehmenden eine Chance bieten, ihre Fertigkeiten und Kenntnisse zu reflektieren und sich dieser beim Erlernen der Zielsprache bewusst zu werden (Thoma, 2018, S. 11). Diese Herangehensweise kann Lehrpersonen Aufschluss über lernungewohnte Teilnehmende geben, um als Konsequenz auf diese Personen im Unterricht besser eingehen zu können. Dadurch wird auch eine Unterscheidung zwischen lerngewohnten und lernungewohnten Lernenden möglich. Diese Gruppe an lernungewohnten Lernenden zeichnet sich laut Cindark und Hünlich (2019) durch einen niedrigen Bildungshintergrund und keine oder wenige Berufserfahrungen beziehungsweise Arbeitserfahrungen in niedrig qualifizierten Jobs aus (Cindark & Hünlich, 2019, S. 18). Lernungewohnte Lernende besitzen Grein et al. (2022) zufolge eine geringere Anzahl an neuronalen Netzwerken als Lernende mit mehr Lernerfahrungen. Während bei lerngewohnten Lernenden die Inputs im Gehirn

schneller verarbeitet werden können, braucht dieser Prozess bei lernungewohnten Lernenden mehr Zeit. Dies zeigt sich durch eine Verkürzung der Aufmerksamkeitsspanne. Schwierigkeiten beim Erkennen der Phoneme der Zielsprache, fehlendes Wissen über grammatikalische Strukturen und Lernstrategien sind weitere mögliche Konsequenzen (Grein et al., 2022, S. 81-82). Wie in zahlreichen wissenschaftlichen Studien dokumentiert, ist es jedoch auch essentiell für den Lernerfolg, dass die Lernstrategien im Unterricht von den Lehrpersonen gefördert werden (Bimmel, 2012; Keller-Schneider, 2012; Petralias, 2023). Betont werden muss jedoch an dieser Stelle, dass die lernungewohnten Lernenden nicht über eine niedrigere Intelligenz als lerngewohnte Lernende verfügen müssen. Lernprozesse brauchen mehr Zeit, um im Gehirn durch neuronale Verknüpfungen gefestigt zu werden. Grein et al. (2022) empfehlen an dieser Stelle häufige Wiederholungen, um diesem erschwerenden Umstand entgegenzuwirken. Ein weiteres Problem stellen für diese Lernenden-Gruppierung die Übungsformate dar, die nicht ihrer Lerntradition entsprechen. Auf dieses Thema wird im nächsten Unterkapitel noch näher eingegangen. Studien zu Sprachbiographien zeigen, dass diese Zielgruppe, sofern diese Personen die Schule in ihrer Kindheit besucht haben, oft negative Erinnerungen damit verbinden (Grein et al., 2022, S. 81-82). Köse (2009) empfiehlt für den Fremdsprachenunterricht einen binnendifferenzierten Unterricht mit einer langsamen Lernprogression und handlungsorientierten und lernenden-orientierten Lehrmethoden. Unterstützend können zu den Vokabeln ferner passendes Bild- und Videomaterial wirken (Köse, 2009, S. 629).

2.1.6.2 Lerntraditionen im Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht mit erwachsenen Lernenden als Zielgruppe stoßen die Lehrenden immer wieder auf Schwierigkeiten, wenn Lernende Aktivitäten ausführen sollen, die sie nicht gewohnt sind oder nicht kennen (Grein et al., 2022, S. 73). Begründet wird dies mit den unterschiedlichen Lerntraditionen der Lernenden, die von der Lernmethode im Fremdsprachenunterricht abweichen können.

Yule (2010) stellt 3 verschiedene Typen an Lerntraditionen vor: die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM), die audiolinguale Methode (ALM) und der kommunikativ-handlungsorientierte Ansatz. Im Rahmen der Grammatik-Übersetzungs-Methode werden laut Yule (2010) die Ziele gesetzt, Vokabeln und grammatikalische Strukturen zu beherrschen, der Fokus liegt bei dieser Lerntradition auf der schriftlichen Produktion. Die Lernenden werden angewiesen, den Lernstoff auswendig zu lernen. Nachteil dieser Methode ist der fehlende Einsatz von Dialogen, Hörübungen und

alltäglichen Konversationsthemen, um die mündlichen kommunikativen Fertigkeiten zu trainieren. Die audiolinguale Methode hingegen konzentriert sich auf die auditiven und die mündlichen Fertigkeiten, jedoch kritisiert Yule (2010) die Einseitigkeit dieser Lerntradition: Die Lernenden wiederholen stets Phrasen, deren Schwierigkeitsgrad ansteigt. Dies hat zur Folge, dass die Lernenden einerseits die Phrasen auswendig lernen können, jedoch diese Methode ihnen nicht ermöglicht, freie, selbständige Sätze zu bilden. Der kommunikativ-handlungsorientierte Ansatz gilt Yule (2010) zufolge als Gegenvorschlag zur Grammatik-Übersetzungs-Methode sowie zur audiolingualen Methode. In dieser Lernmethode stehen die kommunikativen Fertigkeiten im Vordergrund: Die Lernenden sollen befähigt werden, auf kommunikative Situationen angemessen zu reagieren, die Korrektheit der grammatikalischen oder phonetischen Strukturen steht aber nicht im Fokus (Yule, 2010, S. 189-190). Grein et al. (2022) stellen fest, dass in vielen Ländern noch die Grammatik-Übersetzungs-Methode zum Einsatz kommt, die meistens auch noch an eine Machtdistanz (Hofstede, 1980, S. 13) gebunden ist. Diese äußert sich in Bezug auf den Unterricht folgendermaßen: Die Lehrperson steht im Mittelpunkt, eine kritische Auseinandersetzung mit ihrem Verhalten oder den Unterrichtsmethoden ist nicht erwünscht. Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeiten werden nicht angewendet, der Unterricht findet als Frontalunterricht statt. Die Lehrenden sind für die Vorbereitungen der Prüfungen zuständig sowie für den Lernerfolg der Lernenden (Grein et al., 2022, S. 73). Grein et al. (2022) raten den Fremdsprachenlehrenden, die ehemalige GÜM-Lernende unterrichten, zu einer langsamen Eingewöhnungsphase in den kommunikativ-handlungsorientierten Ansatz. Selbstverantwortliches Lernen und positives Feedback, wie bereits in früheren Unterkapiteln beschrieben, sollten Bestandteile des Unterrichts sein (Grein et al., 2022, S. 73).

2.1.6.3 Diversität der Lernendenvariablen

Zahlreiche Forschungen der letzten Jahre zeigen, dass die Lernendenvariablen beim Erlernen einer Fremdsprache einen großen Einfluss auf den Lernerfolg haben. Krumm et al. (2011) beziehen sich hierbei auf die Lernstile, die Sprachlernbiographien, die Lerntraditionen und die Lernstrategien. Die Autor:innen weisen auf die Problematik der Termini und genauen Differenzierungen hin, da ihrer Meinung nach in der Fachwelt die Grenzen zwischen den Fachbegriffen teils schwer zu ziehen sind. Zudem gibt es ebenso geteilte Meinungen über die genauen Definitionen der Termini (Krumm et al., 2011, S. 850). Um auf den aktuellen Forschungsstand näher einzugehen, werden in diesem

Unterkapitel die Forschungsergebnisse zu diesem Thema von Grein et al. (2022) präsentiert.

Für Grein et al. (2022) stehen bei den Lernendenvariablen folgende Komponenten im Mittelpunkt: die Lernstile, die Sprachlernbiographie, die Motivation sowie die persönlichen Eigenschaften der Lernenden.

Es ist noch ungeklärt, ab welchem Zeitpunkt sich die Lernstile entwickeln, ob bereits vor der Geburt oder im Kindesalter. Grein (2019) unterscheidet zwischen zehn Lernstilen: „Wunsch nach Struktur, Wunsch nach Komplexität, Wunsch nach Konformität, Wunsch nach Kontrolle, stilkonstrukte Herangehensweise, Denkweise, Entscheidungsstil, Konzeptuelle Herangehensweise, Intellektuelle Herangehensweise und Perzeptueller Stil" (Grein, 2019, S. 77). Bei diesen zehn Elementen gibt es laut Grein (2019) unterschiedlich hohe Intensitätsstufen (Grein, 2019, S. 77). Für den Fremdsprachenunterricht geben Grein et al. (2022) einige Beispiele an, wie sich diese Lernstile während des Sprachenlernens äußern können. Der Lernstil „Wunsch nach Struktur" kann sich einerseits bei „sequenziellen" Lernenden zeigen, indem sie Übungen ablehnen, die zu offen gestaltet sind oder gestresst werden, wenn die Lehrperson die Übungen im Lehrwerk nicht der Reihenfolge nach abarbeitet. „Zufällige" Lernende hegen kaum oder einen geringen Wunsch nach Struktur und empfinden diese Art des Lernens als eintönig (Grein et al., 2022, S. 66-67). Grein et al. (2022) orientieren sich hier an Ehrman (1996)

Eine weitere Lernendenvariable stellt die „Feldabhängigkeit" dar (Schupmann, 2015, S. 15). Grein et al. (2022) teilt die Feldabhängigkeit in fünf Abstufungen auf: „feldabhängige Lernende, tendenziell feldabhängige Lernende, gleichermaßen feldabhängige wie feldunabhängige Lernende, tendenziell feldunabhängig Lernende, feldunabhängige Lernende" (Grein et al., 2022, S. 66). Feldabhängige Lernende brauchen ein Lernklima beziehungsweise ein Lernsetting, welches ihren persönlichen Wünschen entspricht. Dies bezieht sich auf das Verhältnis zur Lehrkraft und deren Unterrichtsstil, das Kurszimmer (Helligkeit, Ordnung, ...), ihre Lernmaterialien sowie die Lautstärke innerhalb der Räumlichkeiten. Im Gegenteil dazu haben feldunabhängige Lernende eine höhere Toleranzgrenze diesbezüglich und können diese Störfaktoren scheinbar besser ignorieren. Die Autor:innen empfehlen aus diesem Grund Lehrenden die Erhebung der Lernendenvariablen innerhalb des Kurses, um besser auf die Teilnehmenden eingehen zu können und so die Chance auf den Lernerfolg erhöhen zu können (Grein et al., 2022, S. 66-68).

2.1.6.4 Einflüsse des Alters auf die Fremdsprachenkompetenz

Die Frage, wie und ob das Alter das Fremdsprachenlernen beeinflusst, beschäftigt Forschende sowohl in Bereichen der Neurowissenschaften als auch der Fremdsprachenlehr- und Lernforschung. Darüber hinaus gibt es unterschiedliche Ansätze und Bestrebungen, um zu verstehen, wie weit das Alter das Fremdsprachenlernen beeinflusst beziehungsweise begrenzt. Dies zeigt sich auch in der Diskussion der Hypothese „Critical Period Hypothesis" (Birdsong, 2017) hinsichtlich der begrenzten Möglichkeiten eines erfolgreichen Spracherwerbs aufgrund der biologischen Alterung (Birdsong, 2018; Grotjahn et al., 2010). Grotjahn et al. (2010) vertreten jedoch die These, dass die Ergebnisse zahlreicher Studien aufgrund unterschiedlicher Untersuchungsvariablen (anfänglicher Sprachstand beziehungsweise Sprachstandsentwicklung, Spracherwerbsgeschwindigkeit, Lern- und Verarbeitungsprozesse sowie Differenzierung zwischen Kompetenzen und Performanzen der Lernenden, des Lernortes und des Sprachkontakts) schwer einzuordnen sind. Zudem herrscht Uneinigkeit über die Definition „älterer" Lernenden, da Unklarheit herrscht, ab welchem Alter Lernende als „alt" bezeichnet werden können (Grein et al., 2022; Grotjahn et al., 2010; Klimova & Pikhart, 2020). Trotz der dargelegten Problematiken infolge dieser variierenden Forschungsansätze lassen die Untersuchungen der letzten Jahre einige Schlussfolgerungen zu. Hierbei sei auf Forschungen zu der Schnelligkeit und dem Verlauf kognitiver Prozesse zu verweisen, die im Folgenden beschrieben werden. Junge Lernende zeigen höhere Leistungen in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen der Erst- sowie Zweitsprache. Dies zeigt sich primär durch die Phonologie und die Grammatik. Ältere Lernende wiederum profitieren im Vergleich zu jüngeren Lernenden generell von einer besseren Kognition. Dies zeigt sich durch Erfolge im Hinblick auf das Faktenwissen, die Aufmerksamkeitskontrolle und das Arbeitsgedächtnis (Craik & Bialystok, 2006; Muñoz, 2006; Smalle & Möttönenc, 2023). Darüber hinaus zeigen Forschungen, dass neben dem Abbau der kognitiven Fertigkeiten auch die Dopaminreduktion eine Rolle im Alter spielen kann (Birdsong, 2018; Lee, 2004; Wong et al., 2012). In Bezug auf die Schnelligkeit des Fremdsprachenerwerbs zeigen Ergebnisse einer Langzeitstudie von Muñoz (2006), dass jüngere und ältere Lernende, die sich in einer vergleichbaren kognitiven Entwicklungsphase befinden, und deren Unterrichtsbedingungen sowie -zeiträume übereinstimmen unabhängig des Alters ähnliche Lernerfolge erzielen können (Muñoz, 2006, S. 34). Grotjahn et al. fasst den

Forschungsstand 2010 wie folgt zusammen[1]: In Bezug auf Lernende ab sechzig Jahren gehen Grotjahn et al. (2010) davon aus, dass statt des Faktors „Alter" die „Sprachlernerfahrung" von großer Relevanz ist (Grotjahn et al., 2010, S. 3): „Gemeinhin gilt hier: Je umfangreicher und vielfältiger die Sprachlernerfahrungen eines Menschen sind, umso wahrscheinlicher wird dieser auch im höheren Alter erfolgreich fremde Sprachen erlernen." (Grotjahn et al., 2010, S. 3) Zur Begründung ihrer These führen Grotjahn et al. (2010) an, dass beim Fremdsprachenlernen durch ein höheres Alter die Lernenden mit Hilfe eines positiven Transfers an die erworbenen Sprachen anknüpfen können. Dies zeigt sich laut den Autor:innen beispielsweise durch die Verwendung von bekannten und individuellen Lernstrategien (Grotjahn et al., 2010, S. 3). Die Lernenden können auch bei etwaigen Lernschwächen durch ihr höheres Alter mit Hilfe gezielter Lernstrategien unterstützt werden (Klimova et al., 2015, S. 2). Wie im Rahmen dieses Unterkapitels gezeigt wurde, gibt es auf wissenschaftlicher Ebene Diskrepanzen, die Altersgrenzen von älteren Lernenden betreffend. Auch die Einflussvariablen auf die Leistung älterer Lernenden sind nicht eindeutig definiert. Sowohl Grein et al. (2022) als auch Klimova und Pikhart (2020) geben zu bedenken, dass es aus neurowissenschaftlicher Perspektive Schwierigkeiten gibt, das Alter als eigenständigen Parameter für das Fremdsprachenlernen einzustufen. Sie begründen dies, indem sie darauf hinweisen, dass in einem erhöhten Alter beim Spracherwerb mehrere Faktoren eine Rolle spielen und diese schwer voneinander zu trennen sind (Grein et al., 2022; Klimova & Pikhart, 2020; Roche, 2020). Zur Begründung dieser These führt Roche (2020) an, dass steigendes Alter eine Einschränkung der Rezeption, der Gedächtnisleistung, der Anpassungsfähigkeit sowie der Reaktionsgeschwindigkeit zur Folge hat. Roche (2020) betont jedoch, dass sich diese Veränderungen generell auf die Denk- und Lernleistungen beziehen und diese Einschränkungen daher nicht dezidiert auf den Spracherwerb übertragen werden können. Aufgrund dessen warnt der Autor davor, sich bei Forschungen bezüglich des Alters ausschließlich auf diese Faktoren zu konzentrieren (Roche, 2020, S. 46).

Klimova und Pikhart (2020) betrachten in ihrem Systematic Review den aktuellen Forschungsstand und eruieren den Stellenwert der Intelligenz beim

[1]Grotjahn et al. (2010) bezieht sich hierbei unter anderem auf Abrahamsson & Hyltenstam (2009); Berndt (2003); Birdsong & Paik (2008); de Bot (2008); DeKeyser & Larson-Hall (2005); Dimroth (2007), Dimroth (2008); Edmondson (2010); Grotjahn (2003), Grotjahn (2005); Grotjahn & Schlak (2010), im Druck; Hyltenstam & Abrahamsson (2003); Long (2005), Long (2007); Molnár & Schlak (2005); Muñoz (2006), (2008); Ortega (2009); Schlak (2003), Schlak 2006; Schmelter (2010); Singleton (2005), Singleton (2007); Singleton und Ryan (2004) und Stemmer (2010).

Fremdsprachenlernen, auf den nun näher eingegangen wird. Der Gegenstand ihrer Forschungen ist die Korrelation der Faktoren „Alter" und „Intelligenz" bezüglich des Lernerfolgs des Fremdsprachenlernens. Einen Zusammenhang dieser zwei Faktoren belegen zahlreiche Studien, wie Klimova und Pikhart (2020) in ihrem Systematic Review zeigen. Laut den Autor:innen zeigen Forschungen zu dieser Thematik, dass altersbedingte Schwierigkeiten beim Erlernen von Fremdsprachen durch gezielte Übungen und Lernstrategien bewältigt werden können. Sie gehen noch weiter und verweisen auf Studien zu kognitiven Fertigkeiten von Alzheimerpatient:innen. In dieser Gruppe konnten unter anderem durch sprachliches Training positive Effekte beobachtet werden (Klimova et al., 2015, S. 1404). In ihrem Beitrag zu den Auswirkungen des Fremdsprachenlernens im höheren Alter zeigen Antoniou und Wright (2017) auf, dass sich das Fremdsprachenlernen zu einem späteren Zeitpunkt positiv auf die Gehirnleistung und so auf die sprachlichen Fertigkeiten auswirken kann (Antoniou & Wright, 2017, S. 5).

Im Rahmen des Systematic Reviews wird auch der Aspekt der Veränderung der Intelligenz im Laufe des Alters erforscht. Es wird an dieser Stelle zwischen der fluiden Intelligenz und der kristallinen Intelligenz unterschieden. Die fluide Intelligenz ist für die Bewältigung von Schwierigkeiten sowie die Denkfähigkeit zuständig, die kristalline Intelligenz hingegen für den Prozess der erworbenen Kenntnisse und des Wissens sowie der Fertigkeiten (Klimova, 2018, S. 2). Grein et al. (2022) zufolge zeigt sich in dem „Zwei-Komponenten-Modell" der fluiden und kristallinen Intelligenz, dass diese bis zu 25 Lebensjahren einen komparablen Verlauf haben (Grein et al., 2022, S. 98). Ab diesem Zeitpunkt kommt es laut Kurdziel et al. (2017) zu einem Rückgang der fluiden Intelligenz, wenngleich die kristalline Intelligenz bewahrt wird. Die Autor:innen stellen fest, dass beim Fremdsprachenlernen neue Vokabeln mittels der kristallinen Intelligenz aufgenommen und anschließend abgespeichert werden können. Jedoch ist der Zugriff auf das Gelernte beschränkt (Kurdziel et al., 2017, S. 6). Wie der aktuelle Forschungsstand zeigt, kann ab 55 Jahren ein Rückgang von Neuronen beobachtet werden, was bei fehlendem mentalen Training auch das Gedächtnis betreffen kann. Grein et al. (2022) betonen, dass für eine Reduzierung der fluiden Intelligenz kognitive Übungen eingesetzt werden sollten. Auch Bewegungen können den Durchblutungsstörungen aufgrund des höheren Alters entgegenwirken, um ein Neuronensterben zu verlangsamen. Die Autor:innen heben hervor, dass auf diese Weise das Fremdsprachenlernen eine Möglichkeit bieten kann, der altersbedingten Abnahme der Intelligenz entgegenzuwirken (Grein et al., 2022, S. 98-99).

2.1.6.5 Motivation der Lernenden und Lehrenden

Motivierte Lernende lernen besser – dieser Hypothese gehen Arndt und Sambanis (2017) im Zuge ihrer Forschungen zur Fremdsprachendidaktik in Bezug auf die Neurowissenschaften nach. Motivation gestaltet sich laut den Autor:innen aus dem Anreiz für ein Vorhaben und der Intention, dieses in Folge auch durchzusetzen (Arndt & Sambanis, 2017, S. 119). Im Rahmen vieler Didaktiken wird zwischen der extrinsischen und der intrinsischen Motivation unterschieden. Arndt und Sambanis (2017) geben jedoch zu bedenken, dass in einem Unterrichtssetting Lernende nicht allein intrinsisch motiviert sind, die extrinsische Motivation spielt aufgrund der Rahmenbedingungen des Unterrichts immer eine Rolle (Arndt & Sambanis, 2017, S. 120). An dieser Stelle ist auf Roche (2020) zu verweisen, der sich hierzu folgendermaßen äußert: „Die Lernmotivation ist von verschiedenen Faktoren abhängig, die sich gegenseitig beeinflussen und einer lernökonomischen Einschätzung des Lerners unterliegen." (Roche, 2020, S. 40) Er argumentiert, dass sich die Faktoren transformieren können, jedoch aneinander gebunden sind und bezeichnet diesen Effekt als „Dynamik und Ökologie des Faktorensystems" (Roche, 2020, S. 40). Externe Motivationsfaktoren sind beispielsweise die Beglaubigung sowie Zertifizierung von Zeugnissen, Voraussetzungen für die berufliche Laufbahn sowie die Prestigevorstellungen der Zielsprachen beziehungsweise des Sprachstandes. Weitere Einflussfaktoren in Bezug auf die Motivation der Lernenden stellen laut Roche (2020) „instruktionale Maßnahmen" sowie die Rahmenbedingungen des Unterrichts dar, wie zum Beispiel das Curriculum, der Unterricht selbst, die Lehrperson sowie die Evaluierungen. Die genannten Faktoren können sich sowohl positiv als auch negativ auf die Motivation auswirken (Roche, 2020, S. 40). Arndt und Sambanis (2017) verweisen an dieser Stelle auf die „Self-Determination-Theory", kurz SDT, von Deci und Ryan (1993), welche die Formen von Motivation beziehungsweise Regulation in Bezug auf die Pädagogik noch genauer aufschlüsselt (Deci & Ryan, 1993, S. 223). Es wird an dieser Stelle zwischen vier Kategorien der Regulation unterschieden, die nun kurz vorgestellt werden: Die erste Kategorie beschreibt den „Typ der externalen Regulation" (Deci & Ryan, 1993, S. 227), eine Motivation, die auf eine Anerkennung für Leistungen oder auf Furcht vor Sanktionierungen zurückzuführen ist. Die Motivation ist in diesem Fall zwar ursprünglich intrinsisch, jedoch an die genannten extrinsischen Faktoren gebunden. Die zweite Kategorie beschreibt den „Typ der introjizierten Regulation" (Deci & Ryan, 1993, S. 227). Die Lernenden streben ein Ziel an, welches sie für wichtig erachten oder welches ihrer Meinung nach der sozialen Norm entspricht. Bei einem Misserfolg würden sie

Schuldgefühle entwickeln. Die dritte Kategorie stellt den Typ der „identifizierten Regulation" dar. Die Gründe für die Motivation liegen in diesem Fall in der Grundüberzeugung der Lernenden, dass ihr Handeln für sie persönlich einen hohen Stellenwert hat. So schildern Deci und Ryan (1993) diese Motivationsgründe wie folgt: „Die persönliche Relevanz resultiert daraus, daß (sic) man sich mit den zugrunde liegenden Werten und Zielen identifiziert und sie in das individuelle Selbstkonzept integriert hat." (Deci & Ryan, 1993, S. 228) Als Beispiel nennen die Autor:innen hier Lernende, die eine höhere Schule besuchen möchten und deshalb die Motivation finden, für die entsprechende Prüfung zu lernen. Als letzte Komponente der Kategorien nennen Deci und Ryan die „integrierte Regulation" (Deci & Ryan, 1993, S. 228). Extrinsische Faktoren haben einen derart großen Einfluss auf das Identitätsgefühl der Lernenden beziehungsweise auf die Zielsetzungen der Lernenden, dass sie in der Folge diese Faktoren als intrinsisch wahrnehmen (Deci & Ryan, 1993, S. 228). Obwohl diese Konzepte vor über zwanzig Jahren entwickelt wurden, haben sie nicht an Aktualität eingebüßt (Arndt & Sambanis, 2017; Grein et al., 2022; Rodríguez-Pérez, 2012). Grein et al. (2022) geben jedoch zu bedenken, dass Motivation ein Konzept aus der Theorie ist und sich Forschungen im Zuge dessen als schwierig erweisen. Die Autor:innen teilen jedoch die Auffassungen von Deci und Ryan (1993) hinsichtlich des parallelen Bestehens der extrinsischen sowie intrinsischen Motivation bei Lernenden. Im Fremdsprachenunterricht können so laut Grein et al. (2022) Faktoren wie der Lernerfolg, autonome Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Lernenden sowie die Gruppenkohäsion die Motivation positiv beeinflussen (Grein et al., 2022, S. 64). Nach den Betrachtungen in Bezug auf die Motivation der Lernenden folgt nun eine Analyse des Stellenwerts der Motivation der Lehrenden. Da jedoch auch die motivierteste Lehrkraft Lernende nicht ohne Weiteres für die Lerninhalte motivieren kann, werden noch einige Motivationsstrategien für die Teilnehmenden dargestellt. Rodríguez-Pérez (2012) stellt die Charakteristika einer motivierten Lehrperson wie folgt dar: Diese sollte Engagement in den Lehr-Lernprozessen zeigen, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Lerninhalte lenken, Versagensängsten entgegenwirken und entmutigte Lernende bestärken (Rodríguez-Pérez, 2012, S. 129). Walter (2021) zeigt in ihrem Beitrag, welche weiteren Verhaltensweisen der Lehrperson sich positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken können. Als Beispiel nennt sie die Wirkung des authentischen Verhaltens der Lehrkraft gegenüber den Lernenden. Laut Walter (2021) erkennen Lernende innerhalb kürzester Zeit, ob eine Lehrperson authentisch motiviert beziehungsweise engagiert ist

(Walter, 2021, S. 165-166). Des Weiteren empfinden die Lernenden es als wichtig, dass die Lehrkraft die zu lernenden Inhalte sicher verstanden hat und diese auch vermitteln kann. Ein lernförderliches Unterrichtsklima kann bei der Motivation der Lernenden unterstützend wirken. Lernende, die sich während des Unterrichts wohlfühlen, empfinden eine höhere intrinsische Motivation beim Lernen (Rodríguez-Pérez, 2012; Walter, 2021). Frick (2008) argumentiert, dass der Respekt und die interessierte Anteilnahme im Rahmen des Unterrichts für die Motivation der Lernenden nicht nur förderlich, sondern essentiell sind (Bauer, 2008; Frick, 2008). Des Weiteren betont Frick (2008), dass ein wertschätzendes Verhalten der Lehrenden beim Klären von Unsicherheiten und Unklarheiten im Unterricht nicht ersetzt werden kann (Frick, 2008, S. 24). Untersuchungen von Schweer und Thies (2004) zeigen, dass der Faktor „Vertrauen" positive Auswirkungen auf das Interesse und die Motivation für den Unterricht zur Folge hat. Zudem kann die Furcht der Lernenden im Lernsetting abgebaut werden (Frick, 2008; Schweer & Thies, 2004). Schiffler (2012) beschreibt die Rolle der Lehrperson als aktive Unterstützer:in der Lernenden, um diesen zu zeigen, wie man den Lernstoff autonom lernen kann (Schiffler, 2012, S. 17). Sozialformen wie die Paararbeit können hilfreich sein, um die soziale Interaktion zwischen den Lernenden zu fördern und Lernenden mit Förderbedarf die Möglichkeit zu geben, in Kooperation mit ihren Partner:innen die Aufgaben durch die „sozial bedingte Entspannungsphase" zu lösen (Schiffler, 2012, S. 39). Diese Vorgehensweise kann bei Lernenden Lernblockaden abbauen und die Lernenden auf diese Weise wieder für den Unterricht motivieren (Schiffler, 2012, S. 39). Beim Einsatz von Sozialformen ist Vorsicht geboten, da überforderte Lernende dazu neigen können, unter Stress in ihre Muttersprache zu wechseln, anstatt in der Zielsprache zu kommunizieren (Centeno-Cortés & Jiménez Jiménez, 2004; Gao & Shi, 2023). Luna-Hernández (2016) empfiehlt für den Unterricht neben Gruppenarbeiten den Einsatz von Rollenspielen, Projektarbeiten und handlungsorientierten Aufgaben (Luna-Hernández, 2016, S. 40). Rösler (2023) verweist in Bezug auf die Motivation der Lehrperson auf die Vorschläge von Dörnyei und Csizér (1998), die Rösler (2023) zufolge trotz ihrer Simplizität nicht an Bedeutsamkeit verloren haben. Für die Unterrichtsplanung empfehlen die Autor:innen eine strukturierte Vorstellung der Aufgaben. Die Lernenden sollten zudem die Möglichkeit bekommen, sich den Lernstoff auf ihre eigene Art anzueignen. Weitere Zielsetzungen in diesem Kontext sollten sein, dass die Lernenden gerne autonom arbeiten, verstehen, warum es für sie sinnvoll ist, die Fremdsprache zu erlernen, und ihre Motivation für das Erreichen der Lernziele erhöhen. Durch diese

Vorgehensweise kann auch das Selbstbewusstsein der Lernenden gefördert werden (Dörnyei & Csizér, 1998, S. 215). Wie bereits ausgeführt wurde, kann sich ein hoher Selbstwert positiv auf die Einstellung zu der Zielsprache auswirken und so die Motivation der Lernenden fördern. Die positive Einstellung Lehrender und Lernender hat einen hohen Stellenwert für den Lernerfolg, vor allem im Onlineunterricht, bei dem die Präsenz der Lehrkraft und der anderen Lernenden eingeschränkt ist (Zeyer & Rösler, 2021, S. 238). Aus der Sicht von Studierenden konnte im Rahmen einer Studie von Ortega-Auquilla et al. (2020) festgestellt werden, dass die Lehrperson maßgeblich für die Motivation der Teilnehmenden verantwortlich ist, eine Fremdsprache erfolgreich zu erlernen. In diesem Zusammenhang wurde auch auf die Planung und Durchführung einer Unterrichtssequenz als wichtige Faktoren verwiesen (Ortega-Auquilla et al., 2020, S. 17). Abschließend sei auf Luna-Hernández (2016) hingewiesen, der aus seinen Forschungen das Fazit zieht, dass der Erfolg von motivierenden Unterrichtssequenzen sowohl von der Unterstützung und Aufsicht der Lehrkraft als auch von der Mitarbeit der Lernenden abhängt (Luna-Hernández, 2016, S. 40).

2.2 Didaktische Bedingungen des DaF-Unterrichts

Der Forschungsstand zu den Faktoren des DaF-Unterrichts ist sehr vielfältig, in dieser Arbeit wird jedoch der Fokus auf die verschiedenen Unterrichtssettings gelegt. Es wird in den folgenden Unterkapiteln der Frage nachgegangen, welche Unterrichtsfaktoren im Präsenzunterricht, im Onlineunterricht und im Blended Learning wichtig für den Lernerfolg sind und wie diese den Lernerfolg beeinflussen. Neben den Theorien zu den einzelnen Unterrichtssettings werden aktuelle Studien vorgestellt, da die veränderten Lehr- und Lernbedingungen seit 2020 zu einem Paradigmenwechsel in Bezug auf den Unterrichtsort und die Unterrichtsart geführt haben.

2.2.1 Differenzierungen der Unterrichtssettings

In diesem Unterkapitel werden zuerst die Unterrichtsformen Präsenzunterricht, Blended Learning und Onlineunterricht in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht kurz vorgestellt, danach folgt eine Analyse des Stellenwertes von digitalen Medien im DaF-Unterricht. Ein Vorteil des forcierten Umbruchs aufgrund der Ereignisse der letzten drei Jahre stellt das Interesse an der Vielfalt der Unterrichtsformen dar, was sich in zahlreichen Studien zu diesem Thema zeigt. Die Möglichkeiten und Grenzen dieser Unterrichtssettings werden in den nächsten Abschnitten vorgestellt.

2.2.1.1 Der Präsenzunterricht und seine Rahmenparameter

Rösler (2023) weist beim Vergleich zwischen Präsenz- und Onlineunterricht auf die rasante Entwicklung der digitalen Möglichkeiten hin, dass bei dem Begriff „Unterricht" oft immer noch zuerst das Unterrichtssetting in Präsenzform assoziiert wird. Für den Autor hat dieser technologische Wandel der letzten Jahre die Notwendigkeit zur Folge, den Präsenzunterricht vom Onlineunterricht zu unterscheiden, was sich durch die gleichzeitige physische Anwesenheit der Lernenden und Lehrenden in einem Klassenraum auszeichnet (Gerstung-Jungherr & Deuer, 2022; Rösler, 2023). Die Frage, welche Vor- und Nachteile der Präsenzunterricht für Lehrende und Lernende zur Folge hat, ist Gegenstand der Untersuchungen von Heins et al. (2007). Sie zeigen in ihrem Beitrag, dass ein Gleichgewicht bezüglich des mündlichen Austausches zwischen Lehrenden und Lernenden im Präsenzunterricht herrscht. Des Weiteren sprechen die Lernenden im Klassenraum mehr als die Lernenden im Onlineunterricht (Heins et al., 2007, S. 290). Dies liegt auch an dem Unterrichtssetting in Präsenzform, das einen spontanen und aktiven Austausch der Lernenden mit der Lehrperson und untereinander ermöglicht (Aydın & Genç, 2024; Gao & Shi, 2023; Heins et al., 2007; Liu & Zhang, 2022; Rösler & Zeyer, 2021; Yu-Fong Chang et al., 2021).

Die Studie von Yu-Fong Chang et al. (2021) verdeutlichte ferner die Präferenz der Lernenden für Testsituationen in der Präsenzform, da diese als angenehmer wahrgenommen wurden. Die Studienteilnehmer:innen berichteten zudem, dass während des Präsenzunterrichts Fragen innerhalb kürzester Zeit beantwortet werden konnten, was im Onlineunterricht nicht immer der Fall war (Yu-Fong Chang et al., 2021, S. 4-8). Untersuchungen zu dieser Thematik zeigen außerdem, dass für Lehrende der Unterricht in Präsenzform den Vorteil bietet, die Aufmerksamkeit der Lernenden dank der physischen Präsenz schneller auf sich zu ziehen (Katz, 2021; Liu & Zhang, 2022; Yu-Fong Chang et al., 2021).

Nach der Definition des Präsenzunterrichts werden im Folgenden die Rahmenbedingungen des Präsenzunterrichts vorgestellt. Es gibt unterschiedliche Parameter, welche die Rahmenbedingungen des Präsenzunterrichts beeinflussen. Diese betreffen sowohl die Planung als auch die Durchführung der Unterrichtssequenz sowie deren Nachbereitung.

Aus aktuellen Untersuchungsergebnissen geht hervor, dass die Vorbereitung für eine Präsenzeinheit weniger zeitaufwendig ist, als es dies bei einer Onlineeinheit der Fall ist (Drumm et al., 2021; Thibierge, 2020). In Studien wird als Begründung angeführt, dass

die Interaktion mit den Lernenden während des Präsenzunterrichts aufgrund der räumlichen Nähe einfacher ist als im Onlineunterricht (Gao & Shi, 2023; Rösler & Zeyer, 2021). Unterrichtssequenzen und die Sozialformen können in dem Präsenzsetting sehr frei eingesetzt werden (Drumm et al., 2021; Rösler & Zeyer, 2021). Die Lehrperson kann durch die physische Anwesenheit der Lernenden erkennen, wann den Lernenden die Motivation für die Mitarbeit fehlt, und sofort darauf reagieren (Hosseini et al., 2024; Thibierge, 2020). Die Lehrenden können Einfluss auf die Lernatmosphäre innerhalb des Unterrichts nehmen, da sie an einem gemeinsamen Lehr- und Lernort mit den Lernenden sind (Rösler & Zeyer, 2021; Thibierge, 2020) und die Lernenden teilweise besser motivieren konnten als im Onlineunterricht (Gerstung-Jungherr & Deuer, 2022, S. 12).
In Bezug auf die Rahmenbedingungen des Präsenzunterrichts zeigen Studienergebnisse von Plesa Puljic und Ribic (2023) ebenso die Präferenz vieler Studierender für den Präsenzunterricht, wenn sie auf gewisse Materialien oder Unterlagen angewiesen sind, über die sie nicht zu Hause verfügen (Plesa Puljic & Ribic, 2023, S. 530). Ferner können Rückmeldungen und Fragen der Lernenden durch ein Handzeichen im Präsenzunterricht schnell von den Lehrenden visuell wahrgenommen werden, ohne dass die Lehrkraft ihre Erklärungen unterbrechen muss (Katz, 2021; Thibierge, 2020). Darüber hinaus ermöglicht der Unterricht mit physischer Präsenz den Lernenden einen Überblick, welche Lernenden in der Klasse anwesend sind und welche Lernenden fehlen, um beispielsweise nach der Pause den Unterricht wieder aufzunehmen (Liu & Zhang, 2022, S. 281). Baysan und Naeem (2023) geben jedoch zu bedenken, dass im Rahmen des Präsenzunterrichts die Lernenden zum Unterrichtsort gelangen müssen und dies je nach Länge der Strecke sehr viel Zeit kosten kann (Baysan & Naeem, 2023, S. 3). Dies stellt nur einen der Vorteile in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Onlineunterrichts dar, weitere Ausführungen diesbezüglich folgen in den nächsten Unterkapiteln.

2.2.1.2 Der Onlineunterricht und seine Rahmenparameter

In den letzten Jahren gab es immer wieder Uneinigkeiten, wie Onlineunterricht genau definiert werden sollte, da teilweise bei diesem Begriff nicht zwischen Onlineunterricht, E-Learning und Blended Learning differenziert wurde (Rösler, 2023, S. 132). Means et al. (2009) definieren deshalb den Onlineunterricht wie folgt: „This definition excludes purely print-based correspondence education, broadcast television or radio, videoconferencing, videocassettes, and stand-alone educational software programs that do not have a significant Internet-based instructional component." (Means et al., 2009, S. 9)

Im Folgenden werden nun die Vor- und Nachteile dieses Onlineunterrichts näher betrachtet: Untersuchungen von Heins et al. (2007) ergaben, dass die Lehrperson während des Onlineunterrichts mehr spricht als die Lernenden (Heins et al., 2007, S. 290). Der Onlineunterricht ermöglicht jedoch aufgrund des Settings Einzelgespräche zwischen Lehrenden und Lernenden, was von Vorteil sein kann (Gao & Shi, 2023; Heins et al., 2007). Zudem zeigt sich in Studienergebnissen, dass Lernende oft positiv auf interaktive Onlineübungen reagieren (Andino et al., 2017; Bicjutko & Odiņa, 2024) und diese teils den Textaufgaben im physischen Lehrwerk vorziehen (Andino et al., 2017, S. 12). Viele Onlineübungen hatten zudem den Vorteil, dass sie häufig auch nach dem Unterricht für eine Wiederholung zur Verfügung standen (Heiduschke, 2021; Liu & Zhang, 2022). Weitere Studienergebnisse illustrieren ferner die Präferenz der Lernenden für den Onlineunterricht in Bezug auf die Leistungsfähigkeit während der Kurszeit. Zudem gaben sie an, dass sie von den Lernmethoden des Onlinesettings profitieren konnten (Bicjutko & Odiņa, 2024; Heiduschke, 2021; Yu-Fong Chang et al., 2021). Nach den Aussagen vieler befragter Lernender ist ein weiterer Vorteil die Unabhängigkeit von einem fixen Lernort (Bicjutko & Odiņa, 2024; Liu & Zhang, 2022). Das Unterrichtssetting wurde auch von vielen Teilnehmenden geschätzt, da sie Fragen online schriftlich stellen konnten, ohne dass das Unterrichtsgeschehen gestört wurde (Vo et al., 2024; Yu-Fong Chang et al., 2021).

Als Kritikpunkt des Onlineunterrichts nannten die Lernenden die Abhängigkeit von einer sicheren Internetverbindung. Durch Störungen dieser ist folglich eine Teilnahme am Unterricht nicht möglich. Dies hat Auswirkungen auf den Lernerfolg, wie sich beispielsweise in Testsituationen zeigt, die von den Lernenden als unfair empfunden wurden. Zudem erhöhte die Umgewöhnung an die neuen Testformate teilweise die Nervosität und Sorgen der Lernenden (Bicjutko & Odiņa, 2024; Heiduschke, 2021; Yu-Fong Chang et al., 2021).

Eine Schwierigkeit stellt wiederum die Kontaktaufnahme mit den Teilnehmenden dar, die aufgrund des Unterrichtssettings teils schwerer möglich ist. Yu-Fong Chang et al. (2021) zufolge ist der Einfluss der Lehrperson auf die Aufmerksamkeit und die Leistungsfähigkeit der Lernenden im Gegensatz zum Präsenzunterricht begrenzt (Yu-Fong Chang et al., 2021, S. 4-8). Dies zeigt sich auch bei Prüfungssituationen, in denen den Lehrenden teils nicht ersichtlich ist, ob die Lernenden unerlaubte Hilfsmittel verwenden oder nicht (Aydın & Genç, 2024; Heiduschke, 2021; Yu-Fong Chang et al., 2021).

Nachdem die positiven und negativen Effekte des Unterrichts in Onlineform im letzten Abschnitt näher ausgeführt wurden, folgt nun eine Analyse der Rahmenbedingungen des Onlineunterrichts. Durch den Wechsel von dem Präsenz- zu dem Onlinesetting des Unterrichts verändern sich auch die Arbeitsmaterialien. Dies zeigt sich bereits bei der Präsentation der Lerninhalte mit Hilfe einer elektronischen Tafel oder eines digitalen Lehrwerks, welches eine Hilfestellung für die Unterrichtsvorbereitung darstellen kann (Heiduschke, 2021; Martinez, 2019). Wie bereits jedoch zuvor in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Präsenzunterrichts ausgeführt wurde, können die Vorbereitungen des Onlineunterrichts auch mehr Zeit in Anspruch nehmen (Bertrand & Soto, 2021; Grein et al., 2022; Thibierge, 2020). Der höhere Zeitaufwand wird mit dem Hinweis auf die Vorbereitungen für die Präsenzform begründet, die nicht eins zu eins auf die Onlineunterrichtssequenzen übertragen werden können (Aydın & Genç, 2024; Thibierge, 2020; Vo et al., 2024; Zheng, 2022). Dies kann zur Folge haben, dass der Onlineunterricht genauer geplant werden muss, da der Einsatz technologischer Tools wie Umfragen, Links und das Hochladen von Präsentationen beziehungsweise Arbeitsaufträgen einen präzisen zeitlichen Ablauf erfordert (Thibierge, 2020; Zheng, 2022). Heiduschke (2021) plädiert in diesem Zusammenhang für angepasste Stundenplanungen, Lernziele und deren Kontrollen sowie für differenzierte Aufgaben und Übungen für die Lernenden (Heiduschke, 2021, S. 82, 83, 86). Kritisiert wird zudem, dass durch die eingesetzte Onlinelernplattform weniger Möglichkeiten zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden bestehen als im Präsenzunterricht (Thibierge, 2020; Zheng, 2007). Des Weiteren kann die Erreichbarkeit der Lernenden ein Problem für die Lehrenden darstellen, da beim Onlineunterricht die Kameras der Lernenden nicht immer eingeschaltet sind oder funktionieren (Aydın & Genç, 2024; Thibierge, 2020). Die Anwesenheitskontrolle der Lernenden nach den Pausen erweist sich für die Lehrenden als schwierig, wenn die Kameras nicht eingeschaltet sind (Bicjutko & Odiņa, 2024; Liu & Zhang, 2022). Dies zeigt sich überdies bei der Bitte um eine schriftliche Rückmeldung vonseiten der Lehrkraft: Bei fehlendem Sichtkontakt ist es für die Lehrenden nicht ersichtlich, ob die Lernenden wirklich mit ihnen kommunizieren oder ob beispielsweise ein Chatbot die Fragen beantwortet (Thibierge, 2020, S. 477).

Wenn auch die Lehrperson die verschiedenen Möglichkeiten aufzeigt, wie die Lernenden sich aktiv am Kurs beteiligen können, kann es sich durch das Onlineformat schwierig gestalten, die Lernenden konkret zu erreichen. Technische Störungen in diesem Setting stellen auch für die Lernenden eine besondere Herausforderung dar, da sie nicht nur

Unterrichtszeit verlieren, sondern auch durch die fehlende Anwesenheit Nachteile für ihre Kursteilnahme erfahren (Gao & Shi, 2023; Liu & Zhang, 2022).

Gleichzeitig ist im Onlineunterricht der Einfluss sowie der Einblick auf die Motivation und die aktive Mitarbeit der Lernenden für die Lehrkraft begrenzt (Gao & Shi, 2023; Meşe & Sevilen, 2021), da technische Störungen von Lernenden schwer überprüfbar sind und als Begründung für fehlende Anwesenheit oder Mitarbeit angeführt werden können (Liu & Zhang, 2022, S. 281).

Folglich wird oft die Planung so an das Setting angepasst, dass die Vortragszeit aufgrund geringerer Interaktion im Plenum deutlich höher als im Präsenzunterricht ausfallen kann (Thibierge, 2020, S. 475). Dies lässt sich sowohl auf technologische Probleme als auch auf mangelnde Interaktionen mit den Lernenden zurückführen (Aydın & Genç, 2024; Thibierge, 2020). Hingegen zeigen Studienergebnisse zu den Problemen der Erreichbarkeit jedoch, dass Lehrende über eine aktive Mitarbeit der Lernenden berichten (Bicjutko & Odiņa, 2024; Pauschenwein & Schinnerl-Beikircher, 2021). Dies kann den Studienautor:innen zufolge auf die Motivation durch Eigenverantwortung zurückgeführt werden (Heiduschke, 2021; Pauschenwein & Schinnerl-Beikircher, 2021; Zhu et al., 2020).

Im Online- und Präsenzunterricht werden Sozialformen wie Gruppen- und Partnerarbeit unterschiedlich genutzt, um Interaktion und aktives Lernen zu fördern. Während Präsenzunterricht intensive soziale Dynamik und direkte Zusammenarbeit durch Face-to-face-Interaktion ermöglicht, werden im Onlineunterricht digitale Tools für Sozialformen wie Breakout-Räume und Foren eingesetzt. Diese bieten Flexibilität, erfordern jedoch eine gezielte Moderation, um das Engagement und die Interaktion der Lernenden sicherzustellen (Beimel et al., 2024; Duensing et al., 2006; Vo et al., 2024). Gleichzeitig kann es zu einem Zeitverlust kommen, weshalb Lehrende und Lernende teilweise Gruppenarbeiten in Präsenzform bevorzugen (Gao & Shi, 2023, S. 83-84).

Ein weiteres Problem kann die Ermüdung der Lernenden aufgrund des Onlinesettings darstellen. Dies könnte auf die Aktivität der Spiegelneuronen zurückzuführen sein, die im Onlineunterricht durch die reduzierte Anzahl an Mikrosignalen eine Überlastung der Gehirnleistung verursachen können. Im Präsenzunterricht können hingegen die Mikrosignale besser von den Spiegelneuronen aufgenommen werden, wodurch die Aufmerksamkeitsspanne länger anhalten kann (Thibierge, 2020, S. 475). Die Neurowissenschaft ist sich jedoch uneinig über die genaue Bedeutung und Funktion der Spiegelneuronen (Benz, 2022).

Die negativen Aspekte des Onlineunterrichts führten laut der Studie von Hachey et al. (2023) bei Lernenden häufiger zu Kursabbrüchen als im Präsenzunterricht. Als Gründe wurden unter anderem schwer erreichbare Leistungsanforderungen, die Inkompatibilität der eigenen Lernstile mit dem Onlinesetting, der hohe Arbeitsaufwand, die unzureichende Qualität der Kursunterlagen sowie eine niedrigere Unterrichtsqualität genannt (Hachey et al., 2023, S. 8-9).

Nicht zuletzt ist für die Lehrperson die Gestaltung der Unterrichtssequenz anspruchsvoll, da sie neben der Präsentation und dem Einsatz der technologischen Instrumente auf Rückmeldungen und Fragen der Lernenden eingehen muss (Schipor & Duca, 2021; Thibierge, 2020; Vo et al., 2024). Dies führt teilweise zu Unterbrechungen des Vortrags und auf diese Weise zu Störungen der Konzentration der Lernenden. Die Lernenden können sich beispielsweise per elektronischem Handzeichen melden, des Weiteren kurze Nachrichten oder Kommentare während des Unterrichts senden, sodass die Lehrkraft die Rückmeldungen und Fragen nicht nur sieht, sondern auch lesen, verarbeiten und klären muss (Gao & Shi, 2023; Hosseini et al., 2024; Thibierge, 2020).

Des Weiteren besteht während einer Onlineunterrichtssequenz die Gefahr von technologischen Störungen, welche die Durchführung einzelner Übungen oder den gesamten Unterricht betreffen können. Während die Lehrperson im Präsenzunterricht bei Schwierigkeiten improvisieren und so den Unterricht fortführen kann, ist dies im Onlineunterricht von der Funktionsfähigkeit technologischer Instrumente und der Internetverbindung abhängig. Der Einfluss der Lehrenden diesbezüglich ist in diesen Situationen begrenzt und kann eine Belastung darstellen (Aydın & Genç, 2024; Liu & Zhang, 2022; Thibierge, 2020).

Darüber hinaus ist im Onlineunterricht die Reaktionsgeschwindigkeit der Lernenden auf Fragen verlangsamt, was mit der Zeit der Übertragung der Frage anfängt und sich durch die verlängerte Antwortzeit der Lernenden fortsetzt, die sich mit ihrem Mikrofon melden, eine Aktion durchführen oder ihre Antwort schriftlich in den Chat eintippen können (Gao & Shi, 2023; Rösler & Zeyer, 2021; Thibierge, 2020). Thibierge (2020) führt aus, dass die Zeitspanne für die Beantwortung einer Frage im Onlinekurs aus diesen Gründen doppelt oder dreifach so lang sein kann wie im Präsenzkurs. Der Onlineunterricht bietet sich sehr gut für das Team-Teaching an, da eine Lehrperson den Vortrag halten kann und zur gleichen Zeit die weitere Lehrkraft die Materialien aufbereiten und auf Rückmeldungen und Fragen der Lernenden eingehen kann (Thibierge, 2020, S. 476-478).

Nach dem Kurs folgt wie auch beim Präsenzkurs die Klärung möglicher Rückfragen und Arbeitsaufträge der Lernenden (Gao & Shi, 2023; Vo et al., 2024). Außerdem müssen die Präsentationen noch von den Lehrenden abgespeichert und in einem späteren Schritt versendet werden. Die Präsentationen, die für den Unterricht erstellt wurden, müssen nach dem Unterricht und den Inputs der Lernenden oft nochmals bearbeitet werden, bevor sie den Lernenden zur Verfügung gestellt werden (Hosseini et al., 2024; Thibierge, 2020). Falls der Unterricht aufgezeichnet wird, können die Lernenden diesen unabhängig von Zeit und Ort im Nachhinein ansehen, jedoch kann dadurch für die Lehrenden Mehrarbeit durch nachträgliche Rückfragen entstehen (Heiduschke, 2021; Thibierge, 2020; Vo et al., 2024). Forschungen von Gerstung-Jungherr und Deuer (2022) bestätigen einige Vor- und Nachteile der genannten Rahmenbedingungen, sie geben jedoch zu bedenken, dass die Lernenden über ausreichende digitale Kompetenzen verfügen müssen, um erfolgreich an dem Onlineunterricht teilnehmen zu können (Gerstung-Jungherr & Deuer, 2022, S. 20). Fandrych (2019) empfiehlt in diesem Zusammenhang, dass die Lernenden nicht nur Hilfestellungen für den Onlineunterricht bekommen, sondern auch bei der Verwendung der Onlinetools in ihrem Alltag unterstützt werden sollten (Fandrych, 2019, S. 60).
Des Weiteren machen Gerstung-Jungherr und Deuer (2022) auf die Problematik aufmerksam, dass eine fehlende „digitale Ressourcenausstattung" der Lernenden sowie ein beschränkter Internetzugang zu negativen Folgen in Bezug auf den Lernerfolg führen können (Gerstung-Jungherr & Deuer, 2022, S. 20).
Die Studienlage zum Vergleich der Rahmenbedingungen von Online- und Präsenzunterricht in Bezug auf den Lernerfolg ist uneinheitlich. Während einige Studien positive Auswirkungen des Onlinesettings feststellen (Bicjutko & Odiņa, 2024; Heiduschke, 2021), verweisen andere auf negative Effekte im Vergleich zum Präsenzunterricht (Aydın & Genç, 2024; Ginzburg & Sarva, 2023). Die Untersuchung der Einflussfaktoren auf den Lernerfolg bleibt ein zentrales Thema der aktuellen Forschung und wird auch in dieser Arbeit adressiert.

2.2.1.3 Implikationen des Blended Learnings

Zum Thema Blended Learning gibt es auch diverse Definitionsversuche, aus diesem Grund wird in dieser Arbeit an die Begriffsbestimmung von Rösler und Würffel (2010) angeknüpft: „Beim Blended Learning wird entweder individuell oder gemeinsam in der Lerngruppe, im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts, mit dem Computer oder ohne, gleichzeitig oder zeitversetzt, mit vielen verschiedenen oder eher wenigen Medien Deutsch gelernt." (Rösler & Würffel, 2010, S. 159)

Rösler (2023) beschreibt die aktuelle Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Zusammenspiel des Präsenzunterrichts und Elementen des Onlineunterrichts. Er nennt als Beispiele Einzel- oder Gruppenarbeiten, bei denen Informationen zu Lerninhalten im Internet gesucht und aufgearbeitet werden müssen, oder den Einsatz von Lernplattformen (Rösler, 2023, S. 131). Welche weiteren Möglichkeiten es diesbezüglich im DaF-Unterricht gibt, wird in den nächsten Unterkapiteln eruiert.

Eine Möglichkeit des Blended Learning bietet der „Flipped Classroom". Bei dieser Unterrichtsmethode werden oft Videos eingesetzt, die den Lernenden bereits vor der Unterrichtseinheit zur Verfügung gestellt werden. Die Lernenden haben die Möglichkeit, diese Videos unabhängig von Ort und Zeit so oft anzusehen, wie sie möchten. Auf diese Weise bringen die Lernenden das Vorwissen in den Unterricht mit, die Lehrperson kann auf diesem aufbauen und die Zeit für die Festigung des Wissens nutzen (Mandasar & Wahyudin, 2021, S. 151). In einer Studie zum Flipped Classroom von Mohammed und Daham (2021) schildern die Autoren anfängliche Schwierigkeiten der Lernenden wegen der Umstellung des Unterrichtssettings von dem „klassischen" Präsenzunterricht zum Flipped Classroom. Nach der Eingewöhnungsphase konnten jedoch die Studienautoren einen positiven Effekt beobachten: Das Selbstbewusstsein der Teilnehmenden wuchs, sie zeigten mehr Interesse an den Lerninhalten und die Lehrkraft konnte sich besser auf die Wissensvermittlung konzentrieren (Mohammed & Daham, 2021, S. 2237).

In Bezug auf die Hochschullehre bezeichnen Kipp und Gerner (2021) das Blended Learning-Modell "Flipped Classroom" als "Inverted Classroom" (Kipp & Gerner, 2021, S. 158). Zusätzlich zu den Lernvideos gibt es die Möglichkeit, den Lernenden Texte im Onlineformat als Vorarbeit für die Unterrichtseinheit anzubieten. Die Autor:innen kommen zu dem Ergebnis, dass die Lernenden oft mit Schwierigkeiten bezüglich der Einschätzung der Vorbereitungszeit zu kämpfen haben und so die Selbstlernphasen nicht immer nützen können. Kipp und Gerner (2021) zufolge gibt es auch Kritik an der Gestaltung der Unterrichtseinheiten, wenn nicht alle Lernenden aus den oben genannten Gründen auf dem gleichen Wissensstand sind. Allerdings merken die Autor:innen an, dass unter erfolgreichen Bedingungen nicht nur die Lehrperson, sondern auch die Teilnehmenden von dem Blended-Learning-Modell profitieren können (Kipp & Gerner, 2021, S. 158-159). Teilweise konnten durch Blended-Learning höhere Lernerfolge erzielt werden als im Online- oder Präsenzunterricht (Alberth & La Ino, 2023; Aydın & Genç, 2024).

2.2.1.4 Auswirkungen neuer Technologien auf den DaF-Unterricht

Die Ereignisse der letzten Jahre haben gezeigt, welch großen Stellenwert die neuen Technologien für den Fremdsprachenunterricht haben. Ob nun beispielsweise aufgrund von Pandemien, Klimakatastrophen oder Kriegen - Lehrende und Lernende müssen inzwischen nicht mehr physisch in der Schule präsent sein, um am Unterricht teilzunehmen, wenn eine Internetverbindung vorhanden ist. In den letzten Unterkapiteln wurden bereits die unterschiedlichen Unterrichtssettings vorgestellt, nun werden die Folgen der Arbeit mit den digitalen Medien näher betrachtet.

Durch den großen Umbruch der letzten Jahre in diesem Bereich gibt es zahlreiche Forschungen, die sich mit dem Lernerfolg und den Auswirkungen auf das Gehirn beschäftigen. Zahlreiche Forscher:innen vertreten die These, dass sich der Trend abzeichnet, mehr digitale Medien in den Präsenzunterricht zu integrieren (Bachy & Liégeois, 2013; Grein et al., 2022; Pauschenwein & Schinnerl-Beikircher, 2021; Rossa, 2019; Schramm, 2019). Schramm (2019) nennt die „digitale Souveränität" als wichtigen Bestandteil des DaF-Unterrichts, um die medialen Kompetenzen zu fördern und sieht es als Aufgabe der Lehrenden, den Unterricht mit digitalen Medien gewinnbringend zu gestalten (Schramm, 2019, S. 237).

Als Folge der Corona Pandemie ergaben sich in Bezug auf die Lernenden und Lehrenden unterschiedliche Erkenntnisse. Anhand von Untersuchungen der Studienautor:innen Bertrand und Soto (2021) wurde festgestellt, dass Lernende nach der Umstellung auf den Onlineunterricht nicht nur synchrone, sondern auch asynchrone Unterrichtssequenzen schätzten. Während einige Lernende angaben, von der interaktiven Gestaltung der synchronen Einheiten profitiert zu haben, bevorzugten andere die asynchronen Einheiten aufgrund ihrer zeitlichen Flexibilität (Bertrand & Soto, 2021, S. 8).

Es zeigte sich für Lehrenden, dass die Nutzung digitaler Medien sowohl einen handlungsorientierten Unterricht als auch einen produktionsorientierten Unterricht ermöglicht (Grein et al., 2022; Heiduschke, 2021).

Anhand von Untersuchungen von Grein (2021a, 2021b, 2021c) wurde nachgewiesen, dass Lehrpersonen, die Erfahrung mit digitalen Medien sammeln konnten, eine schwindende Präferenz für den Präsenzunterricht hatten und sich stattdessen einen häufigeren Einsatz von Blended Learning oder einen Wechsel zum Onlineunterricht wünschten (Grein, 2021a, 2021b, 2021c). Zu letzterem Unterrichtssetting gaben die Lehrkräfte jedoch an, dass die Unterrichtsform voraussetzt, dass die Lernenden bereits Erfahrungen mit Sprachunterricht haben. Die Zielgruppe sollte aus lerngewohnten

Lernenden bestehen und eignet sich laut den Lehrpersonen nicht für Alphabetisierungskurse oder Anfängerkurse im Rahmen von Integrationsprojekten. Dies ist auch auf die Lerntraditionen vieler Teilnehmenden zurückzuführen, wie zum Beispiel die Grammatik-Übersetzungs-Methode (Grein, 2021a, 2021b, 2021c).

Dies führt zu der Frage, warum Onlinekurse für Alphabetisierungskurse oder Anfängerkurse nicht das geeignete Unterrichtssetting für diese Zielgruppe sind.

Eine Studie von Hassan et al. (2021) untersuchte Lehr- und Lernbedingungen während der Covid-19-Pandemie von Alphabetisierungskursen, die online stattfanden. Die Studienautor:innen konnten bezüglich der Lernvoraussetzungen und Lerntraditionen ähnliche Erfahrungen von Seiten der Lehrenden feststellen. Zudem konnten sie Probleme mit den Lernsettings der Teilnehmenden aufgrund der Räumlichkeiten zu Hause und des instabilen Internets beobachten. Zudem bekamen sie von den Lehrpersonen Rückmeldungen bezüglich einer verlangsamten Lernprogression. Der Onlineunterricht gestaltete sich für die Lehrkräfte als aufwendiger im Gegensatz zum Präsenzunterricht, da unter anderem die Kommunikation mit den Teilnehmenden und unter den Teilnehmenden sich als schwieriger erwies. Die Ergebnisse der Studie in Bezug auf diese Zielgruppe zeigten, dass Schwierigkeiten beim Schreiben der Buchstaben und Wörter auftraten, da die Lehrpersonen aufgrund des Unterrichtssettings schwer die Stifthaltung sowie die Schreibweise der Teilnehmenden kontrollieren konnten. Laut den Autor:innen bildet gerade die erste Phase im Schriftspracherwerb die Basis, sodass diese Problematiken sich ungünstig auf den Lernerfolg auswirken können. Als Konsequenz forderten die Lehrenden eine höhere Anzahl an Unterrichtsstunden, um den geforderten Unterrichtsstoff durchzunehmen. Die Autor:innen ziehen aus der Untersuchung das Fazit, dass digitale Medien zusätzlich im Präsenzunterricht beziehungsweise im Blended Learning Verwendung finden sollten, der Onlineunterricht jedoch keine Substitution darstellt (Hassan et al., 2021, S. 26).

2.2.2 Neurodidaktische Ansätze für den DaF-Unterricht

In den letzten Unterkapiteln wurden die neurodidaktischen Grundlagen des Lernens, die Lernendenvariablen und die Unterrichtssettings vorgestellt. Anknüpfend an diese Erkenntnisse folgen nun Empfehlungen von Expert:innen, wie man einen erfolgreichen DaF-Unterricht gestalten kann.

Walter (2021) setzt sich auch in ihrem Beitrag mit neurodidaktischen Prinzipien auseinander und empfiehlt für den Unterricht eine gute Struktur der Lerninhalte, häufige Repetitionen des Gelernten sowie eine Förderung der aktiven Teilnahme der Lernenden.

Des Weiteren empfiehlt sie den Lehrenden die Förderung der Lernerautonomie, indem diese Personen selbst Aufgaben bewältigen können, sowie ein angenehmes Lernklima (Walter, 2021, S. 117).

Weitere Empfehlungen für den Unterricht in Bezug auf den aktuellen Forschungsstand der Neurodidaktik wurden von Grein et al. (2022) ausgearbeitet.

Am Anfang einer Unterrichtseinheit können sich mündliche Übungen sowie freies Dialogtraining positiv auf die mündlichen Fertigkeiten auswirken (Grein et al., 2022, S. 44). Um das episodische Gedächtnis zu fördern, raten die Autor:innen zu dem Einsatz von kleinen Theaterstücken in Form von Dialogen und eigenen Projekten. Lernende können laut Grein et al. (2022) neues Vokabular besser lernen, indem die Lehrperson auf das Vorwissen zurückgreift. In Bezug auf die Festigung der Vokabeln und der Chunks empfehlen sie häufige Wiederholungen, sowohl im Unterricht als auch im Lehrwerk (Grein et al., 2022, S. 56).

Die Autor:innen weisen auf die Relevanz der Sprachvergleiche für den DaF-Erwerb hin, auch wenn die Zielsprache im Fokus sein sollte (Grein et al., 2022, S. 35). Aus der Sicht von Grein et al. (2022) ist aber dem Übersetzen in die Erstsprache Grenzen gesetzt, da andernfalls die Grammatik-Übersetzungs-Methode Überhand gewinnt. Sie empfehlen der Lehrperson, den Lernenden stattdessen die unbekannten Vokabeln in der Zielsprache zu erklären (Grein et al., 2022, S. 80).

Grein et al. (2022) zufolge ist es ein weiteres Ziel, dass die Lernenden verstehen, warum die Lerninhalte für sie wichtig sind. Lerninhalte, die an die Lebenswelt der Teilnehmenden angepasst sind, können das Interesse der Lernenden zusätzlich fördern (Grein et al., 2022, S. 35).

Wie bereits in vorherigen Unterkapiteln geschildert wurde, sind die hormonellen Veränderungen für den Lernerfolg von großer Relevanz. Dies ist auch bei älteren Lernenden der Fall und gewinnt an größerer Bedeutung aufgrund der Reduktion der Neuronen, die zu einer Reduktion des Dopamins führt. Infolgedessen kommt es bei dieser Zielgruppe zu einer Verminderung der Konzentration sowie des Multitaskings. Zusätzlich entsteht durch das fehlende Dopamin eine größere Unsicherheit, die sich auch beim DaF-Erwerb zeigt. Ältere Teilnehmende können sich beispielsweise durch Aufforderungen zum freien Sprechen schneller unsicher fühlen, die Ambiguitätstoleranz, also die Bereitschaft, Fehler zu machen, reduziert sich. Wie bereits in früheren Unterkapiteln beschrieben wurde, helfen auch in diesen Situationen ein auf die Betroffenen abgestimmtes Lerntempo sowie abgestimmte Lerninhalte (Grein et al., 2022, S. 100).

2.2.2.1 Empfehlungen für den Präsenzunterricht

Der Präsenzunterricht bietet aufgrund des Unterrichtsortes und des Unterrichtsettings für die Lehrkraft viele Möglichkeiten, im Unterricht kreative Methoden einzusetzen und auf diese Weise die Lernenden zu aktivieren. Laut Grein et al. (2022) korrelieren die Wahrnehmungskanäle mit der Steigerung der Abspeicherung der neuen Informationen. Dies wird durch den Einsatz von Multikodalität beziehungsweise Multimodalität ermöglicht. Die Autor:innen erläutern dies anhand eines Beispiels: Laut Grein et al. (2022) können sportliche Übungen im Rahmen des Deutschunterrichts die Lernenden bei der Abspeicherung des neuen Wissens unterstützen. Des Weiteren weisen sie auf die Steigerung der Neuronenanzahl und der Synapsen durch den Sport hin. Für den Unterricht empfehlen Grein et al. (2022) daher den Einsatz von sportlichen Aktivitäten für den Grammatikunterricht, damit das Wissen gut im Gehirn verankert werden kann (Grein et al., 2022, S. 35). Diese Hypothesen zum Thema Wahrnehmung beim Fremdsprachenerwerb belegen noch weitere Untersuchungen, wie der Beitrag von Arndt und Sambanis (2017) zeigt. Um den Lernerfolg zu fördern, empfehlen sie Lehrenden, szenisches Lernen in ihre Unterrichtssequenzen zu integrieren. Laut den Autor:innen eignet sich das szenische Lernen beispielsweise, um Vokabeln einzuführen und zu festigen. Im Rahmen dieser Übung bewegen sich die die Lernenden im Klassenraum und wiederholen die Wörter, eine Lerntechnik, die die Lernenden bei der Festigung unterstützen kann, wie bereits im vorherigen Abschnitt erklärt wurde (Arndt & Sambanis, 2017, S. 135). Ferner wird nun kurz das Projekt „Sprache durch Kunst“ vorgestellt: Hier werden sprachliche Übungen mit Museumsbesuchen kombiniert. Die Studienautor:innen Baur et al. (2016) berichten von positiven Rückmeldungen der Teilnehmenden zu der kreativen Herangehensweise, dem Lernort „Museum“ und der Verschmelzung der zahlreichen unterschiedlichen Lerninhalte (Baur et al., 2016, S. 39). Dies ist ein weiterer Ansatz zur Förderung der Wahrnehmungskanäle sowie der Merkfähigkeit durch die Auseinandersetzung der Lernenden mit der Sprache mittels der künstlerischen und forschenden Aktivitäten.

2.2.2.2 Empfehlungen für den Onlineunterricht und das Blended Learning

In den letzten Jahren entwickelten sich die Möglichkeiten der Anwendung digitaler Medien immer weiter, ein Wandel, der auch im Fremdsprachenunterricht zu spüren ist. Elsner (2019) gibt jedoch auch zu bedenken, dass Lehrende neben Weiterbildungen in diesem Bereich genaue Erklärungen und einfache Anwendungssysteme für die Verwendung von digitalen Lehrwerken, Plattformen und interaktiven Übungen benötigen

(Elsner, 2019, S. 50). Rösler (2023) kommentiert diesen Fortschritt in Bezug auf die Lernenden folgendermaßen: „Die traditionell klare Grenze zwischen Steuerung im Fremdsprachenunterricht und natürlichem Erwerb … ist durchlässiger geworden." (Rösler, 2023, S. 60). Dem Autor zufolge ermöglicht der Einsatz digitaler Medien auf diese Weise eine Förderung der deutschen Sprache, die sowohl innerhalb des Klassenraums als auch außerhalb stattfindet. Dieser technologische Wandel ist beispielsweise für den Erwerb unbekannter Vokabeln der Zielsprache relevant. Während die Lernenden früher auf ein Wörterbuch angewiesen waren, gibt es aktuell zahlreiche Apps und Webseiten im Internet, die die Lernenden bei Übersetzungen unterstützen können (Rösler, 2023, S. 60-61). Für Lehrende und Lernende stehen Lerninhalte im Internet zur Verfügung, die nicht nur aus dem digitalen Lehrwerk stammen können, sondern auch weitere Übungsmöglichkeiten darstellen, wie dies beispielsweise bei Lernvideos, Learningapps, Hörübungen und online Lückentexten der Fall ist. Lehrpersonen sollten auch nicht außer Acht lassen, dass das informelle Lernen der Lernenden durch schriftliche Beiträge in Foren, auf Webseiten und Ähnlichem sowie Videos gefördert werden kann. Ein weiterer Vorteil der digitalen Medien ist, dass die digitalen Inhalte ständig auf den neuesten Stand gebracht werden können. Zusätzlich sind dem Material keine physischen Grenzen gesetzt, wie dies beispielsweise bei Lehrwerken in Papierform der Fall ist. Digitale Medien können ohne diese Einschränkung passende Inhalte produzieren (Rösler, 2023, S. 61-62). Martinez (2019) sieht den Onlineunterricht und das Blended Learning auch als Chance für die Lernenden, sich mit lebensweltlichen und authentischen Materialien auseinanderzusetzen und so neue Spracherfahrungen in mündlichen, schriftlichen sowie audiovisuellen Kontexten zu sammeln (Martinez, 2019, S. 151). Grein et al. (2022) gehen nicht zuletzt auch der Frage nach, welche Unterrichtsfaktoren für einen Lernerfolg der DaF-Lernenden wichtig sind. Für den Onlineunterricht empfehlen sie der Lehrenden, dass diese für die Vernetzung der Teilnehmenden und den Informationstransfer zwischen Lehrenden und Lernenden Lernplattformen zur Verfügung stellen sollte. Falls möglich, empfiehlt es sich für die Lehrenden, den Lernenden Aufgaben mit Bewegungen zu geben, um die Speicherung der Lerninhalte zu fördern (Grein et al., 2022, S. 107). In Bezug auf die Lernenden warnen die Autor:innen vor digitalen Unterrichtssequenzen im Plenum oder im Frontalunterricht, die länger als eine halbe Stunde dauern, da andernfalls die Aufmerksamkeit der Lernenden schwinden könnte. Um dies zu vermeiden, empfehlen Grein et al. (2022) einen Sozialformenwechsel (Einzelarbeiten, Partner- oder Gruppenarbeiten) beziehungsweise

Bewegungsübungen in Bezug auf das Fremdsprachenlernen (Grein et al., 2022, S. 110). Abschließend lässt sich sagen, dass nicht nur im Präsenzunterricht, sondern auch im Onlineunterricht die neurodidaktischen Erkenntnisse für den Lernerfolg von großer Bedeutsamkeit sind. Wie dieses theoretische Wissen in der Praxis angewendet wird und welche Lern- beziehungsweise Unterrichtsfaktoren für die Lehrkräfte diesbezüglich relevant sind, wird im nächsten Teil der Arbeit eruiert.

3 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird die methodische Vorgehensweise der Untersuchung dargelegt. Zunächst wird die Vorstudie vorgestellt, deren Ergebnisse das Forschungsdesign der Hauptstudie beeinflussten. Daraufhin folgt eine detaillierte Darstellung der Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden sowie der Durchführung des Pretests. Neben der Auswahl der Teilnehmenden werden die angewandten Analyseverfahren, die Gütekriterien sowie die Rahmenbedingungen der Interviews beschrieben. Abschließend wird die Datenaufbereitung erläutert, um die Validität der Forschungsergebnisse zu gewährleisten.

3.1 Vorstudie

Im November 2020 wurde eine Studie mittels Fragebogen durchgeführt, um die Bedingungen im Online- und Präsenzunterricht aus Sicht der DaF-Lehrenden zu erfassen. Die Untersuchung fand während der COVID-19-Pandemie statt, da die Lehrkräfte aufgrund der Pandemie gezwungen waren, vom Präsenz- zum Onlineunterricht zu wechseln. Ziel dieser Vorstudie war es, die veränderten Arbeitsbedingungen und deren Einfluss auf den Lernerfolg zu untersuchen.

3.1.1 Ziel der Vorstudie

Das Ziel dieser Studie war es, die Erfahrungen der DaF-Lehrkräfte mit den verschiedenen Unterrichtssettings zu erfassen, wobei der Schwerpunkt auf dem Lernerfolg der Lernenden lag. Dies führte zur Forschungsfrage: „Welche Auswirkungen auf den Lernerfolg können DaF-Lehrende im Online- und Präsenzunterricht bei erwachsenen DaF-Lernenden beobachten?“ Die Ausgangshypothese lautete, dass der Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht, bei gleichen Inhalten, einen geringeren Einfluss auf den Lernerfolg der DaF-Lernenden hat. Da der Lernerfolg nicht isoliert von den Lehr-Lern-Prozessen betrachtet werden kann, entstand die Unterfrage: „Inwiefern beeinflussen Lehr-Lern-Prozesse die Leistung der Lernenden im Präsenz- und Onlineunterricht?“ Daraus resultierte die zweite Hypothese, dass die Lehr-Lern-Faktoren im Onlineunterricht einen geringeren Effekt auf den Lernerfolg haben als im Präsenzunterricht.

3.1.2 Forschungsdesign der Vorstudie

Für die Studie wurde ein schriftlicher, halb-standardisierter Fragebogen mit der Umfragesoftware „Sogosurvey“ (Farooqui & Farooqui, 2013) erstellt. Dieser Fragebogen

umfasste Fragen zum Präsenz- und Onlineunterricht und schloss mit einem direkten Vergleich der beiden Unterrichtsformen ab. Vor der Veröffentlichung wurde ein Pretest mit zwei Personen mittels der Methode „Lautes Denken“ durchgeführt (Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 58-59). Zielgruppe waren DaF-Lehrende mit Unterrichtserfahrung in beiden Bereichen. Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich vom 16. bis 19. November 2020. Von den 25 Teilnehmenden waren 80% weiblich und 20% männlich, im Alter von 22 bis 59 Jahren. Die Lehrenden arbeiteten in Wien an Sprachschulen, Universitäten, Volkshochschulen oder Vereinen. Alle 25 Befragten hatten ausschließlich Erfahrungen im Präsenzunterricht, und 20 hatten sowohl im Online- als auch im Präsenzsetting unterrichtet. Die Teilnehmenden wurden teils persönlich kontaktiert, teils wurde der Umfragelink von einigen DaF-Lehrenden an Kolleg:innen weitergeleitet. Die Auswertung der Daten erfolgte mittels Sogosurvey (Farooqui & Farooqui, 2013).

Für diese Vorstudie wurde eine schriftliche Befragung als Methode gewählt. Nach der Einleitung, die das Forschungsvorhaben präsentierte, folgten 28 Fragen. Der Fragebogen war teilstandardisiert und nutzte vorgegebene Kategorien sowie eine offene Kategorie für zusätzliche Antwortmöglichkeiten (Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 48-50). Die Antwortmöglichkeiten wurden mittels unipolarer Ratingskalen dargestellt und auf fünf Alternativen begrenzt, um die Teilnehmenden nicht zu überfordern. Eine verbale Skalenbezeichnung wurde gewählt, da sie laut Raab-Steiner und Benesch (2015) die Bedeutung der Antwortstufen intersubjektiv vereinheitlicht (Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 61). Der Fragebogen wurde den Teilnehmenden via Link übermittelt, und die Auswertung erfolgte mit der Software Sogosurvey (Farooqui & Farooqui, 2013). Die Ergebnisse wurden in Abbildungen und Tabellen dargestellt, wobei die Balkendiagramme die relativen Häufigkeiten der Antworten zeigen. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieses Pretests vorgestellt.

3.1.3 Hauptergebnisse der Vorstudie

Da dieser Fragebogen als Vorbereitung für diese Masterarbeit erstellt wurde, wurden mehr Daten erhoben, als in diesem Unterkapitel dargestellt werden. Die ausgewählten Ergebnisse beziehen sich auf die Forschungsfragen und Hypothesen. Die erste Datenanalyse konzentrierte sich auf den Lernerfolg. Von den 20 Befragten, die sowohl Online- als auch Präsenzunterricht gegeben haben, sahen 65% einen geringeren Lernerfolg im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht. 35% nahmen keinen Unterschied wahr, wie in Abbildung 1 dargestellt.

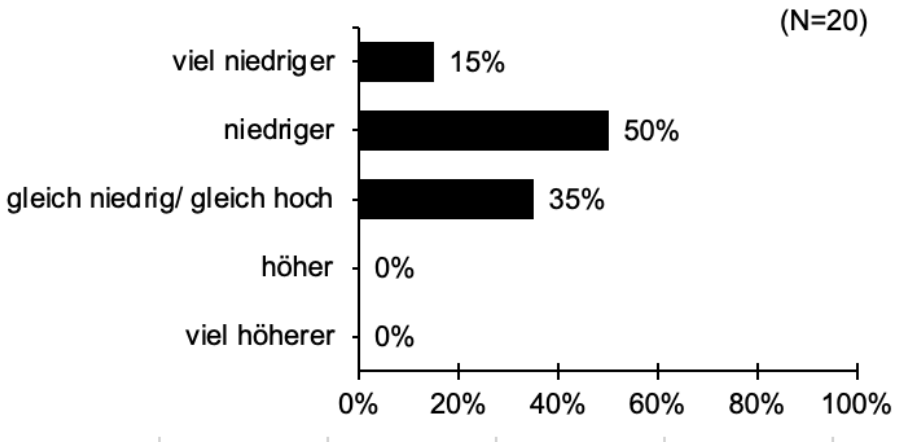


Abbildung 1 Lernerfolg im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht

Die Ergebnisse zeigten, dass der Onlineunterricht aus Sicht der befragten DaF-Lehrenden eine geringere Auswirkung auf den Lernerfolg der Lernenden hat, was die Hypothese in der Wahrnehmung der Befragten bestätigt. Zur Beantwortung der Unterfrage wird nun exemplarisch auf die Daten zum Thema „Interaktion“ in Bezug auf den Lernerfolg eingegangen (siehe Abbildungen 2 und 3):

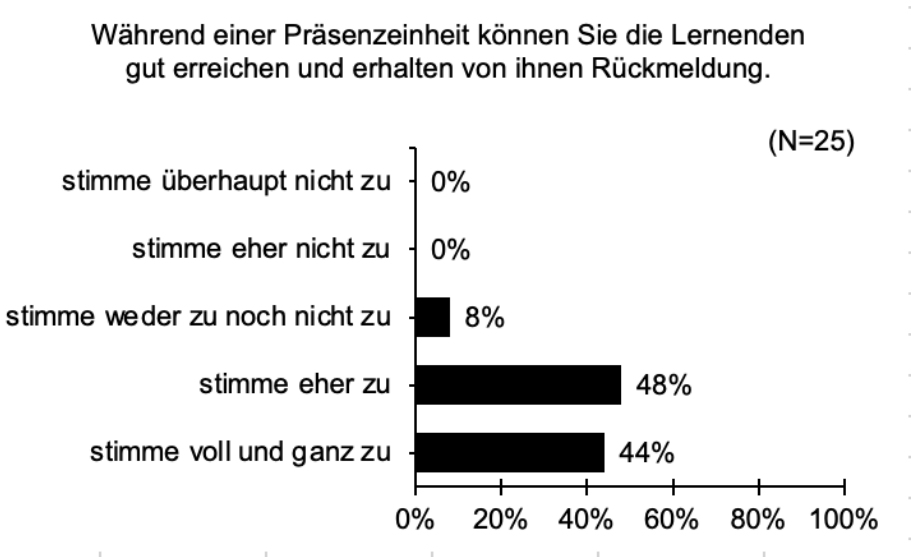


Abbildung 2 Interaktionsmöglichkeiten im Präsenzunterricht

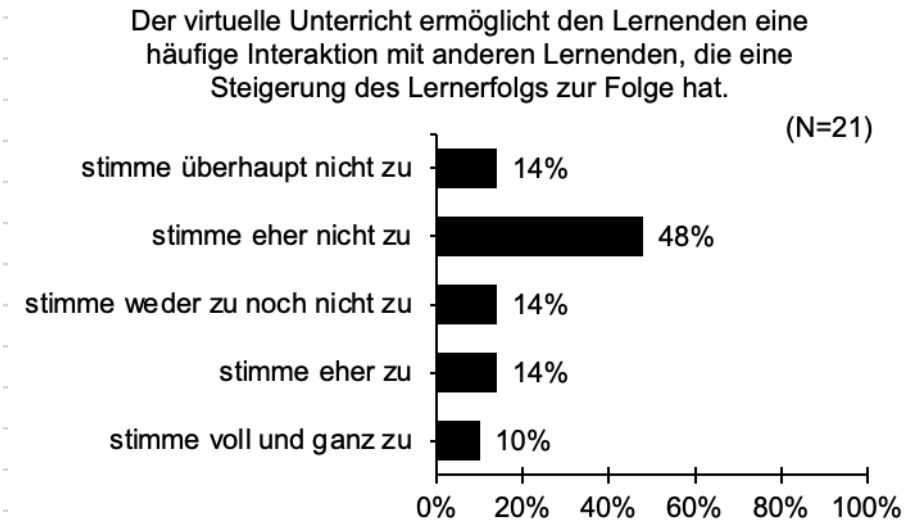


Abbildung 3 Interaktionsmöglichkeiten im Onlineunterricht

Die Befragten waren sich einig, dass häufige Interaktion im Präsenzunterricht den Lernerfolg steigert (36% stimmten eher zu, 64% stimmten voll und ganz zu), während im Onlineunterricht nur 24% dieser Meinung waren (14% stimmten eher zu, 10% stimmten voll und ganz zu). Auch die zweite Hypothese, dass die Interaktion als Lehr-Lern-Faktor im Onlineunterricht einen geringeren Einfluss auf den Lernerfolg hat, wurde laut den Teilnehmenden bestätigt.

3.1.4 Implikationen für die Hauptstudie

Diese Studie zielt darauf ab, einen Einblick in die Unterrichtssituation von DaF-Lehrenden im Präsenz- und Onlineunterricht zu geben. Bezüglich der Forschungsfrage ergab sich, dass die befragten Lehrkräfte einen höheren Lernerfolg im Präsenzunterricht im Vergleich zum Onlineunterricht beobachten. Bei der Unterfrage stellte sich heraus, dass der Lehr-Lern-Faktor „Interaktion“ laut den Teilnehmenden im Präsenzunterricht einen größeren Einfluss auf den Lernerfolg hat als im Onlineunterricht. Der Fragebogen ermöglichte einen Überblick über die Unterrichtssituationen, offenbarte jedoch, dass durch dieses Instrument nur eine begrenzte Erfassung der Ansichten der Lehrpersonen möglich war und offene Fragen unklar blieben. Daher wird in dieser Masterarbeit, aufbauend auf den Ergebnissen des Pretests, eine weiterführende Studie mittels qualitativer Leitfadeninterviews durchgeführt, um zusätzliche Aspekte des Lernerfolgs im Online- und Präsenzunterricht im DaF-Kontext zu untersuchen.

3.2 Methodische Vorgehensweise der Hauptstudie

In diesem Unterkapitel wird das methodische Vorgehen dieser Untersuchung vorgestellt. Als Forschungsmethode wurden qualitative leitfadengestützte Expert:inneninterviews gewählt, um die entwickelte zentrale Forschungsfrage effektiv zu beantworten:

Wie beeinflussen Lehr-Lern-Prozesse und Unterrichtsbedingungen den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender aus Sicht der Lehrenden im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht?

Der Zusammenhang zwischen der zentralen Forschungsfrage und der gewählten Methode wird in diesem Unterkapitel untersucht. Die leitfadengestützten Expert:inneninterviews bieten sich als Untersuchungsinstrument für dieses Forschungsvorhaben an, da Dörner (2012) zufolge im Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich die Expert:innen den Forschenden eine Einsicht in ihre Rahmen- und Arbeitsbedingungen sowie ihre persönlichen Eindrücke ermöglichen können (Dörner, 2012, S. 321).
Die Zielsetzung des Methodikabschnitts besteht darin, dass die Stellungnahmen und Beiträge der gewählten Expert:innen als Datengrundlage für diese Untersuchung verwendet werden, um zu zeigen, wie diese Perspektiven einen wichtigen Beitrag zur Erreichung der Forschungsziele leisten. Eine weitere Zielsetzung ist eine klar ersichtliche sowie nachvollziehbare Darstellung der angewandten Methoden, um Transparenz zu gewährleisten und eine Reproduzierbarkeit der Studie zu ermöglichen. Abschließend hat dieser Methodikteil das Ziel, sich kritisch mit der Wahl der Forschungsmethode auseinanderzusetzen und sowohl Limitationen als auch Herausforderungen in Bezug auf die Validität und Reliabilität aufzuzeigen.

3.2.1 Forschungsdesign der Hauptstudie

Um den Ablauf der Planung dieser Studie nachvollziehbar darzustellen, wird im Anschluss eine graphische Abbildung des Ablaufs des Forschungsdesigns gezeigt (siehe auch Abbildung 4).

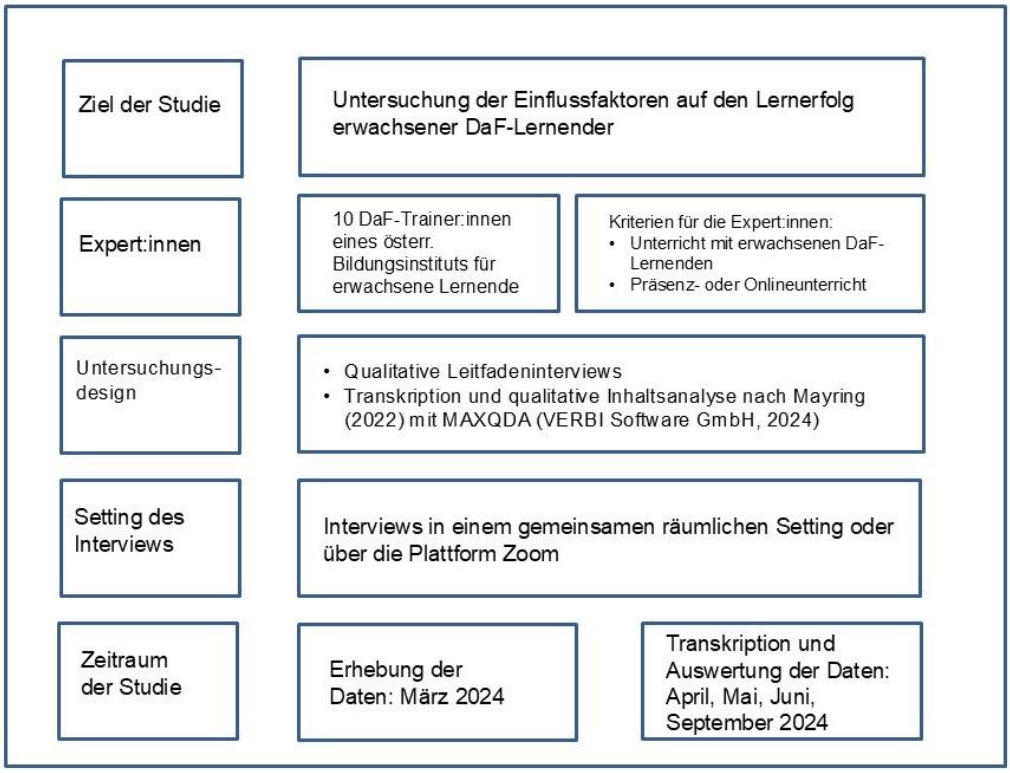


Abbildung 4 Graphische Darstellung des Forschungsdesigns

Der erste Abschnitt zeigt das Ziel der Studie: Eine Antwort auf die Forschungsfrage zu finden, welche Faktoren beziehungsweise Lehr-Lernprozesse Einfluss auf den Lernerfolg bei erwachsenen DaF-Lernenden haben.

Nach dem ersten Abschnitt des Untersuchungsdesigns folgt die Auswahl und Akquise der Expert:innen. Misoch (2019) beschreibt Expert:innen als Personen, die aufgrund ihrer Berufsausbildung und langjährigen Berufserfahrungen den Forschenden Informationen zu ihrem Fachgebiet bieten können (Misoch, 2019, S. 119). Die Expert:innen werden nicht als Individuum inklusive ihrer biographischen Hintergründe einzeln betrachtet, ihr explizites Wissen und ihre Lösungsansätze für komplexe Probleme stehen im Vordergrund (Misoch, 2019, S. 120), wie im Unterkapitel zu der Auswahl der Expert:innen noch näher beschrieben wird. Die Forschenden profitieren in diesem Fall von dem expliziten sowie impliziten Wissen der Befragten (Misoch, 2019, S. 121), ein Umstand, der auch in dieser Studie aufgrund der Auswahl der Expert:innen gegeben ist. Die Expert:innen dieser Untersuchung sind DaF-Trainer:innen eines österreichischen Bildungsinstituts, welches Sprachkurse für erwachsene Lernende anbietet. Als Kriterien für die Auswahl der Expert:innen galt, dass diese erwachsene DaF-Lernende unterrichteten und der Unterricht entweder online oder in Präsenzform stattfand.

Nach der Akquise und Kontaktaufnahme der Expert:innen folgte die Durchführung der Expert:inneninterviews, welche im Interesse des Interviewenden asymmetrisch

durchgeführt werden (Kaiser, 2014, S. 5). Das qualitative leitfadengestützte Expert:inneninterview wurde, orientiert an dem Leitfaden von Kaiser (2014), folgendermaßen geplant und aufgebaut (Kaiser, 2014, S. 12): In einem ersten Schritt wurde ein halb-strukturierter, leitfadengestützter Fragebogen erstellt. Misoch (2019) argumentiert, dass bei diskursiven Interviews durch den halb-strukturieren Leitfaden die Verantwortung bei den Interviewenden liegt, den Befragten einerseits die Möglichkeit zu geben, noch zusätzliche, für die Erhebung relevante Informationen hinzuzufügen und andererseits diverse Abschweifungen durch eine gelenkte Interviewführung zu vermeiden (Misoch, 2019, S. 100). Bei der Entwicklung der Fragen des Leitfadeninterviews stellt laut Kaiser (2014) ein Ziel dar, dass Forschende jene Fragen, welche auf theoretischen Erkenntnissen aufgebaut sind, so umformulieren, dass sie von den befragten Expert:innen verstanden und beantwortet werden können (Kaiser, 2014, S. 5). Diverse Änderungen und Anpassungen der Formulierungen in Bezug auf die Fragen zeigen sich durch die Durchführung eines obligatorischen Pretests, wie in den Unterkapiteln zum Pretest und zur Erstellung des leitfragengestützten Fragebogens nachgelesen werden kann. Die Interviews fanden in gemeinsamen Räumlichkeiten oder via Zoom statt.

Da ein ganzes Unterkapitel diesem Prozess gewidmet wurde, wird an dieser Stelle nun näher auf die Datenauswertung der Interviewdaten eingegangen. Kaiser (2014) empfiehlt Forschenden neben dem Einsatz des Leitfadens, die Verwendung von Protokollen für das Expert:inneninterview, um spätere Unsicherheiten bezüglich des Gesagten zu vermeiden (Kaiser, 2014, S. 33). Aufgrund dessen wird in dieser Studie das Aufnahmeprogramm eines Smartphones verwendet, um die Interviews mit Hilfe des Transkriptionsprogramms von Word Microsoft 365 (Microsoft Corporation, 2024) zu transkribieren. In dieser qualitativen Studie mit leitfadengestützten Expert:inneninterviews wurde sowohl ein induktiver als auch ein deduktiver Forschungsansatz angewendet, um neue Einsichten in die Dynamiken und Herausforderungen des beruflichen Umfelds von DaF-Trainer:innen und in Bezug auf den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender zu gewinnen. Für die Analyse der Interviewinhalte wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) gewählt, da sie eine Möglichkeit bietet, qualitative Interviews mit Hilfe der Bildung von Kategorien quantitativ und qualitativ aufzuarbeiten (Mayring, 2022, S. 8). Zur Analyse der Daten wurde die Software „MAXQDA“ der VERBI Software GmbH zur digitalen Auswertung und Interpretation der qualitativen Daten und Interviewtexte eingesetzt (VERBI Software GmbH, 2024). Die Vorgehensweise der Kodierung und des Analyseprozesses der Inhalte wird in dem Kapitel der Datenauswertung dargelegt.

Abschließend folgt eine Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten mittels einer theoretischen Analyse und anschließender Interpretation in Bezug auf die Forschungsergebnisse sowie die Forschungsfrage (Kaiser, 2014, S. 120).
Die Datenerhebung erfolgte im März 2024, gefolgt von der Transkription, die sich über März und April erstreckte. Die Auswertung begann im Mai und wurde im September desselben Jahres abgeschlossen.

3.2.2 Methoden der Datenerhebung und Leitfadenentwicklung

Gegenstand dieser Untersuchung ist der Vergleich des Online- und Präsenzunterrichts in Bezug auf den Lernerfolg. Für diese Studie kamen mehrere Forschungsmethoden in Frage, sowohl quantitative als auch qualitative: Zunächst war vorgesehen, mittels einer quantitativen Untersuchung potenzielle Unterschiede im Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender im Online- und Präsenzunterricht zu ermitteln. Hierfür sollte eine Kombination aus C-Tests zur Messung des Lernerfolgs und einem Fragebogen zur Erhebung der Lehr-Lern-Bedingungen in beiden Unterrichtsformen durchgeführt werden. Da die geplante Kooperation mit den Sprachschulen nicht realisiert werden konnte, war die vorgesehene Vorgehensweise nicht umsetzbar. Infolgedessen wurde eine qualitative Forschungsmethode gewählt, bei der leitfadengestützte Expert:inneninterviews zum Einsatz kamen. Negativ können sich bei qualitativen Studien Lamnek und Krell (2016) zufolge die kleine Stichprobe und die fehlende zufällige Stichprobenauswahl auswirken. Diese schränken die Repräsentativität als Gütekriterium der Studie ein. Darüber hinaus können fehlende quantitative Variablen und die fehlende statistische Auswertung kritisiert werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 16). Hierzu sei gesagt, dass bei Expert:inneninterviews jedoch explizit auf eine zufällige Stichprobenauswahl verzichtet wird, da die Expertise der Befragten für das Forschungsvorhaben von großer Bedeutung ist. Auf die Kritik bezüglich des Mangels an quantitativen Variablen und der fehlenden statistischen Analyse wird in einem späteren Abschnitt noch näher eingegangen.
Als Forschende:r sollte man sich nichtsdestotrotz der genannten Grenzen der qualitativen Studien bewusst sein, allerdings führen Lamnek und Krell (2016) ferner an, dass bei quantitativen Erhebungen das soziale Feld zu wenig berücksichtigt wird. Die Untersuchung kann diesbezüglich nur sehr begrenzt erfolgen, die Komplexität hierbei nur in simplifizierter und minimalisierter Form erhoben und dargestellt werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 17).

Lamnek und Krell (2016) kommentieren die Möglichkeiten der qualitativen Datenerhebung wie folgt: „Qualitative Sozialforschung ist nicht zuletzt der Versuch, den restringierten Erfahrungsbegriff der quantitativen Sozialforschung zu überwinden." (Lamnek & Krell, 2016, S. 23)

Für den systematischen sowie theoriegeleiteten Vorgang der qualitativen Datenerhebung mittels leitfadengestützter Expert:inneninterviews spricht infolgedessen, dass detaillierte Informationen basierend auf den theoretischen Grundlagen und der Forschungsfrage analysiert werden können (Kaiser, 2014; Niebert & Gropengießer, 2013). Forschende profitieren laut Kaiser (2014) von dem Expert:innenwissen der befragten Personen, während die biographischen Daten der Teilnehmenden nicht zwingend relevant für die Untersuchung sind. Da diese Informationen jedoch für die spätere Analyse der Interviews von Bedeutung sein können, wurde ein Kurzfragebogen zu den beruflichen Biographien erstellt (Kaiser, 2014, S. 3-5).

Für ein Expert:inneninterview werden laut von dem Berge (2020) im Regelfall zwischen folgenden Erhebungsmethoden unterschieden: Die „vollstandardisierte Befragung" wird aufgrund der beschränkten Antwortmöglichkeiten im quantitativen Forschungsfeld verwendet, während „nicht-standardisierte Befragungen" grundsätzlich in der qualitativen Forschung verortet sind. „Teilstandardisierte Befragungen" hingegen sind zwischen den „halbstandardisierten" und „nicht-standardisierten" Erhebungen einzuordnen, die Zuordnung hängt hierbei von dem „Standardisierungsgrad" der Erhebung ab (von dem Berge, 2020, S. 276). Hier sei auf Renner und Jacob (2020) hingewiesen, die die Standardisierungen in Bezug auf Expert:inneninterviews mit Leitfäden wie folgt definieren: „Das teilstandardisierte bzw. halbstrukturierte Interview versucht die Vorteile der standardisierten und unstandardisierten Befragung zu vereinen und die entsprechenden Nachteile zu vermeiden." (Renner & Jacob, 2020, S. 16) Den Autor:innen zufolge bieten halb- beziehungsweise semi-strukturierte Erhebungen die Möglichkeit, die Expert:innen einerseits mit Hilfe der Leitfragen systematisch zu befragen, andererseits können die Interviewer:innen während des Interviews ihren Befragten zusätzliche Fragen stellen, falls dies erforderlich ist. Durch den Leitfaden ist bei halb-strukturierten Expert:inneninterviews die Reliabilität gegeben, da nicht nur die Interviews, sondern auch die Analysen kollationiert werden können (Renner & Jacob, 2020, S. 16). Aufgrund dessen haben in dieser Arbeit halb-strukturierte Expert:inneninterviews Verwendung gefunden.

Leitfadeninterviews zeichnen sich zudem durch eine „systematische und theoriegeleitete Vorgehensweise" aus (Kaiser, 2014, S. 30). Das Leitfadeninterview bietet, neben den genannten Vorteilen, den Forschenden die Möglichkeit, genaue Einblicke in ihr Forschungsgebiet zu bekommen, die mit anderen Forschungsmethoden, wie beispielsweise schriftlichen Befragungen, oft nicht möglich sind. Ein weiterer positiver Aspekt zeigt sich Kaiser (2014) zufolge durch den „analytischen Zugang innerhalb eines methodenpluralistischen Ansatzes" (Kaiser, 2014, S. 31), was sich auch später bei der Analyse des Leitfadeninterviews zeigen wird.

Aus der Sicht von Helfferich (2022) ist ein weiteres Charakteristikum dieser Erhebungsform, dass die Interviewten die Möglichkeit haben, sich sehr offen und frei über den Untersuchungsgegenstand zu äußern. Gleichzeitig liegt es an den Interviewer:innen, Abschweifungen der Befragten zu vermeiden und das Gespräch dementsprechend während des Interviews zu lenken (Helfferich, 2022, S. 876). Auf die Regeln und Rahmenbedingungen der Gesprächsführung für das Leitfadeninterview mit Expert:innen wird in einem späteren Abschnitt noch näher eingegangen.

In dieser Arbeit wurde der Leitfaden mit Hinblick auf das Forschungsdesiderat nach Themenschwerpunkten strukturiert und gegliedert, die nun kurz vorgestellt werden.

I. Schriftlicher Kurzfragebogen: Der Kurzfragebogen ermöglicht, persönliche Informationen von den Befragten zu erfahren, die bei der anschließenden Analyse des Expert:inneninterviews wichtig sind. Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Interviewten, neben Fragen zu ihrem Geschlecht und ihrem Alter, zu ihrer Erstsprache und ihren Berufs- und Ausbildungswegen im DaF-Bereich befragt. Weitere Fragen, die die Teilnehmenden alle vor dem Interview schriftlich erhalten hatten, betrafen den aktuellen Beruf als DaF-Trainer:in.

II. Einstiegsfragen: Die Einstiegsfragen bieten die Möglichkeit, das Gespräch entspannt zu beginnen und die Befragten auf das Interview vorzubereiten. Die Interviewten wurden gebeten, sich kurz vorzustellen. Sie erhielten zudem Informationen über den Ablauf des Leitfadeninterviews. Aus Datenschutzgründen wurden diese Abschnitte nicht in das Skript übertragen.

III. Untersuchungsgegenstand 1: Der erste Themenschwerpunkt betraf die Einflussfaktoren auf den Lernerfolg, wie Alter, Mehrsprachigkeit, Geschlecht und Bildungsstand. Die Lehrpersonen hatten die Möglichkeit, ihre Meinung zu diesen zu äußern und weitere Einflussfaktoren zu nennen.

IV. Untersuchungsgegenstand 2: Der zweite Themenschwerpunkt behandelte den Einfluss der Lerntraditionen sowie der Lernstrategien im DaF-Unterricht auf den Lernerfolg. In der Frage wurden die Termini vereinfacht eingeführt und mit Beispielen ergänzt.

V. Untersuchungsgegenstand 3: Die Teilnehmenden wurden zu der intrinsischen und extrinsischen Motivation bezüglich des Lernerfolgs während ihres Unterrichts befragt. Nach einer Erklärung der Fachbegriffe folgte auch die Frage, welche Motivationsstrategien die Lehrpersonen im Unterricht verwenden würden.

VI. Untersuchungsgegenstand 4: Im Zuge des Leitfadeninterviews wurden auch Fragen zu der Lernendenvariable „Feldabhängigkeit" gestellt. Es folgte eine Erklärung der Sequenzialität inklusive Beispiele, um persönliche Eindrücke der Lernenden zu deren Einfluss auf den Lernerfolg zu erhalten.

VII. Untersuchungsgegenstand 5: Der nächste Themenschwerpunkt stellten die Lernstile dar, hierbei wurde der Begriff „Sequenzialität" mit Hilfe von Beispielen eingeführt. Die Expert:innen wurden aufgefordert, ihre persönlichen Erfahrungen hierzu zu äußern, auch bezüglich des Lernerfolgs bei DaF-Lernenden.

VIII. Untersuchungsgegenstand 6: Die Proband:innen wurden zu ihrer Verwendung von Sozialformen und deren Einfluss auf den Lernerfolg bei erwachsenen DaF-Lernenden befragt. Zudem wurden sie zu der Einstellung der Lernenden zum Einsatz diverser Lernformen befragt.

IX. Untersuchungsgegenstand 7: Der letzte Themenschwerpunkt behandelte die Rahmenbedingungen des Online- und Präsenzunterrichts, die Bedeutsamkeit diverser Lernmaterialien für den Unterricht sowie ihre Zugänglichkeit für die DaF-Lernenden. Die Expert:innen wurden aufgefordert, sich diesbezüglich zu äußern und näher auf die Rahmenbedingungen im Online- oder Präsenzunterricht einzugehen und deren Auswirkungen auf den Lernerfolg zu analysieren.

Der gesamte Leitfaden der Expert:inneninterviews inklusive des schriftlichen Kurzfragebogens befindet sich im Anhang. Die persönlichen Daten wurden schriftlich abgefragt, damit während des Interviews mehr Zeit für die Fragen des Leitfadeninterviews blieb.

Nach dem Expert:inneninterview wurden den Befragten die Einverständnis- und Datenschutzerklärung für die Teilnahme an der Studie ausgehändigt, welche sie unterschrieben, sowie eine Erlaubnis für die auditive Aufnahme des Leitfadeninterviews mittels eines Smartphones. Kruse (2014) argumentiert für diese Vorgehensweise, da die Interviewten erst am Ende des Interviews wissen können, ob sie der anonymen Verarbeitung des Gesagten zustimmen oder nicht (Kruse, 2014, S. 270). Diese Dokumente befinden sich ebenso im Anhang.

Nach der Beschreibung des Forschungsdesigns dieser Studie sowie den Informationen zu den Expert:inneninterviews mit Hilfe eines Leitfadens folgt nun die Auseinandersetzung mit dem Pretest für diese Studie.

3.2.3 Konzept und Ziel des Pretests

Nach der Erstellung der Leitfragen des Interviewleitfadens wird die Durchführung eines Pretests empfohlen (Kaiser, 2014, S. 69). Ziel des Pretests ist es, die erstellten Fragen mit Proband:innen zu erproben, des Weiteren soll das Aufnahmegerät geprüft werden. Für die Person, die das Interview durchführt, ist dies eine Möglichkeit, das eigene Verhalten zu beurteilen (Misoch, 2019, S. S. 144). Kaiser (2014) hebt in seinem Beitrag hervor, dass bei der Erstellung des Interviewfragebogens missverständliche Fragen verfasst werden können. Zudem führen manche Fragen nicht zu einem produktiven Austausch der erwünschten Informationen. Als mögliche Gründe für diese Problematiken nennt Kaiser (2014) die Abstraktheit oder die Spezifität mancher Interviewfragen, welche bei den Proband:innen zu einem Unverständnis führen kann (Kaiser, 2014, S. 69). Diese Vorgehensweise wurde auch in der vorliegenden Arbeit angewendet.

Zusätzlich ermöglicht es laut Bogner et al. (2014) der forschenden Person eine Einschätzung, ob das Interview in der geplanten Zeit durchführbar ist. Im Anschluss an den Pretest legen Bogner et al. (2014) den Forschenden nahe, den Proband:innen noch Nachfragen zur Verbesserung des Leitfadens zu stellen. Eine Gesamteinschätzung der Fragen, Vorschläge für zusätzliche Fragestellungen oder der Hinweis auf Antwortschwierigkeiten können den Leitfaden weiter verbessern (Bogner et al., 2014, S. 34).

Für den Pretest ist die passende Auswahl der Teilnehmenden essentiell. Der Leitfaden sollte auf die Expert:innen zugeschnitten sein. Infolgedessen empfiehlt Kaiser (2014) ebenso, den Pretest mit einer Person aus der Zielgruppe der Befragten durchzuführen. Aufgrund dieser Voraussetzungen kann angenommen werden, dass der Pretest förderliche Informationen für die Forschenden liefert. Die ausgewählte Person sollte für

die spätere Untersuchung nicht bedingt als Expert:in zur Verfügung stehen, da es empfehlenswert wäre, genügend andere Expert:innen der gleichen Zielgruppe für die spätere Untersuchung zur Verfügung zu haben (Kaiser, 2014, S. 70).

Für diesen Pretest wurde eine Lehrperson als Expert:in ausgewählt, die - wie die restlichen Befragten - als DaF-Trainerin bereits langjährige Arbeitserfahrung mit geflüchteten Personen sammeln konnte. Die Akquise der Lehrkraft war durch den gemeinsamen Arbeitsplatz möglich. Sie hatte an der Universität Wien den Bachelor in dem Studienlehrgang „Deutsche Philologie" absolviert und weitere Weiterbildungen im Bereich DaF/DaZ abgeschlossen. Die Expertin hat bisher nur in Präsenzform unterrichtet. Während die Probandin bei einem großen Bildungsunternehmen als ÖIF-Trainerin Vollzeit arbeitet, unterrichtete sie in den letzten zwei Jahren hauptsächlich in Alphabetisierungskursen. Die Interviewpartnerin konnte aufgrund ihrer Erfahrungen einiges Feedback in Bezug auf die Fragen des Leitfadeninterviews geben, auf das in den nächsten Abschnitten näher eingegangen wird.

Die Durchführung des Pretests fand am 19.10.2023 statt. Nach dem Ausfüllen des Kurzfragebogens seitens der Expertin begann das Interview mit Hilfe des ausgearbeiteten Leitfragebogens. Als Aufnahmegerät wurde ein Smartphone ausgewählt, das Interview mit dem Programm „Sprachmemos" (Apple Distribution International Limited, 2024) des IOS-Systems aufgenommen. Die Aufnahmen konnten für händische Transkriptionen verwendet werden, jedoch war die Qualität der Aufnahme mäßig gut.

Das Interview wurde in sechs Abschnitte geteilt, da es sechs Interviewfragen gab. Nach jedem Abschnitt wurde das Interview gestoppt, um die unmittelbaren Eindrücke der Expertin zu den Leitfragen zu besprechen und schriftlich festzuhalten.

Die Vorgabe für die Dauer des Interviews wurde auf 30 Minuten festgelegt, dieser Zeitrahmen konnte jedoch nicht eingehalten werden, die Interviewlänge betrug hingegen 56 Minuten und 55 Sekunden. Im Zuge der Analyse des Pretests stellte sich heraus, dass die höhere Zeitdauer auf mehrere Faktoren zurückzuführen war. Einerseits verstand die Probandin mehrere Fragen nicht, da ihr die Termini unbekannt waren. Da ich fälschlicherweise angenommen hatte, dass der Expertin diese Begriffe geläufig sein würden, verlor ich während des Pretests viel Zeit, da ich diese erklären musste.

Andererseits konnte die Erkenntnis gewonnen werden, dass die Moderation der Fragen meinerseits ausgebaut werden sollte, da die Befragte wiederholt abschweifte und so mehr Informationen lieferte, als notwendig war. Das Interview wurde auch dadurch unbeabsichtigt zeitlich ausgedehnt. Gleichzeitig gab die Expertin an, dass meine

Sprechgeschwindigkeit beim Stellen der Fragen zu hoch war, sodass sie bisweilen die Fragen nicht sofort richtig erfassen konnte.

In der Nachbesprechung der einzelnen Interviews zeigte sich, dass manche Fragen noch erweitert und andere verkürzt werden sollten. Die Expertin machte mich beispielsweise darauf aufmerksam, dass gewisse Fragen teils zu viele Informationen enthielten. Aus diesem Grund empfand sie es teilweise als schwierig, zu wissen, welchen Teil der Frage sie zuerst beantworten sollte.

Des Weiteren zeigte sich in der Besprechung des Pretests, dass es einer zusätzlichen Nachfrage zu den Bedingungen des Onlineunterrichts bedarf, um die veränderten Rahmenbedingungen beispielsweise der Erreichbarkeit und Kommunikation der Lehrenden und Lernenden während des Kurses und nach dem Kurs zu untersuchen.

Welche Auswirkungen diese Erkenntnisse auf das Forschungsdesign beziehungsweise das Forschungsinstrument haben, wird im nächsten Unterkapitel erörtert.

Wie bereits dargestellt wurde, bietet der Pretest den Forschenden die Möglichkeit, den selbst erstellten Fragebogen für die Leitfragen aufzuwerten. Kaiser (2014) ist der Ansicht, dass jene Anpassungen, die auf Basis der Rückmeldungen des Pretests getätigt wurden, den Fragebogen aufwerten. Dies zeigt sich durch das Paraphrasieren von Fragen sowie das Erweitern oder Auslassen von überflüssigen Fragen oder Teilen von Fragen (Kaiser, 2014, S. 70).

Im Zuge der Analyse des Pretests wurde die Software MAXQDA (VERBI Software GmbH, 2024) für die Transkription der Interviews erworben, um die Zeit für die Auswertung und Analyse der Fragen zu reduzieren. In Bezug auf die Zeitdauer des Interviews wurden die Fragen teilweise gekürzt. Außerdem wurden Fragen mit Termini um Erklärungen erweitert, zum Teil wurden die Termini auch entfernt, um die Expert:innen nicht durch zu lange Fragen zu irritieren.

In Bezug auf die Moderation der Interviewfragen konnte ich die Schlüsse ziehen, dass die Fragen in einer angemessenen Geschwindigkeit kommuniziert werden müssen und Abschweifungen durch geschicktes Nachfragen verringert werden sollten.

Nach dieser Analyse und Anpassung des Fragebogens für das Leitfadeninterview folgt nun die Beschreibung der Auswahl der Expert:innen.

3.2.4 Sampling der Untersuchung

In der Tabelle, die im Anschluss dargestellt wird, befindet sich das Sampling für diese Untersuchung inklusive des Pretests. Ziel der Tabelle ist es, einen Überblick über die gehaltenen Interviews, die Expert:innen und die Interviewzeiträume zu geben.

Pseudonym	Kursniveau	Datum des Interviews	Länge des Interviews
Pretest- Teilnehmer:in	Alphabetisierung	19.10.2023	56:55 Min.
Teilnehmer:in 1/ TN1	Alphabetisierung	11.03.2024	20:57 Min.
Teilnehmer:in 2/ TN2	A1, A2	11.03.2024	52:26 Min.
Teilnehmer:in 3/ TN3	A2	15.03.2024	46:05 Min.
Teilnehmer:in 4/ TN4	A1	14.03.2024	56:11 Min.
Teilnehmer:in 5/ TN5	B1, B2	14.03.2024	48:36 Min.
Teilnehmer:in 6/ TN6	Alphabetisierung	17.03.2024	43:25 Min.
Teilnehmer:in 7/ TN7	Alphabetisierung	20.03.2024	50:72 Min.
Teilnehmer:in 8/ TN8	A2, B1	20.03.2024	40:23 Min.
Teilnehmer:in 9/ TN9	A1, Alphabetisierung	21.03.2024	43:50 Min.
Teilnehmer:in 10/ TN10	A1, A2	26.03.2024	43:50 Min.

Tabelle 1 Darstellung der Kursniveaus der Lehrenden desselben Bildungsinstituts sowie der Interviewdaten und der Befragungsdauer

Den Erkenntnissen des Pretests folgt nun die Beschreibung der Auswahl der Expert:innen. Bogner et al. (2014) berichten in ihrem Beitrag über die Schwierigkeiten unserer Zeit, Expert:innen zu erkennen beziehungsweise für Interviews auszuwählen. Der Begriff wird in der vorliegenden Arbeit nach Bogner et al. (2014) zunächst folgendermaßen gebraucht: „Wer der gesuchte Experte ist, definiert sich immer über das spezifische Forschungsinteresse und die soziale Repräsentativität des Experten gleichzeitig – der Experte ist ein Konstrukt des Forschers und der Gesellschaft." (Bogner et al., 2014, S. 11) In Bezug auf die Auswahl von Expert:innen für Expert:inneninterviews beschreiben die Autor:innen die Relevanz deren expliziter Expertise angesichts des beruflichen Kontextes, sodass als Fazit Erkenntnisse, Richtlinien und Strategieempfehlungen für das handlungsorientierte Feld erschlossen werden können (Bogner et al., 2014, S. 13-14).

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden zehn DaF-Trainer:innen ausgewählt, die an der Befragung teilnahmen. Den Teilnehmenden wurde vor Beginn des Interviews neben einem Kurzfragebogen eine Datenschutzerklärung ausgegeben, um den Integrationskriterien der Studie in Bezug auf die Zustimmung zur Teilnahme an der Studie zu entsprechen. Des Weiteren wurde nach dem Interview eine Einverständnis- und Datenschutzerklärung für die Teilnahme an dieser Studie inklusive einer schriftlichen Erlaubnis für die Aufnahme des Expert:inneninterviews eingeholt, um in einem weiteren Schritt die Transkription zu erleichtern.

Die Teilnehmenden waren im Erwachsenenbereich bei dem gleichen Bildungsunternehmen beschäftigt, welches Sprachkurse für geflüchtete Personen anbot. Die Kontaktaufnahme mit den Proband:innen wurde durch die gemeinsame Arbeitsstelle ermöglicht. Die Lernendengruppe bestand aus geflüchteten Personen. Der Zeitraum des Onlineunterrichts war während der COVID-19-Pandemie, der Präsenzunterricht fand vor und nach der Pandemie statt. Die Lernendengruppe sowie die Lern- und Unterrichtsbedingungen während der Pandemie stellen zwei Faktoren dar, deren Einfluss im Laufe der Analyse geklärt werden soll.

Inklusionskriterien für diese Studie stellten berufliche Fachkenntnisse im Bereich „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache" dar. Die Befragten sollten bereits mehrere DaF-Kurse abgeschlossen haben, da ihre Erfahrungen in Bezug auf den Lernerfolg im Zuge der Studie von großer Bedeutung waren.

Es stellte kein Exklusionskriterium dar, dass die Lehrenden zu der Zeit der Befragung nicht das gleiche sprachliche Niveau unterrichteten. Grund dafür war, dass alle Proband:innen durch ihre jahrelange Berufserfahrung ein umfassendes Verständnis für alle angebotenen Niveaustufen im DaF-Bereich erlangen konnten, von Alphabetisierungskursen bis zu B2-Kursen. Um das Integrationskriterium der Vielfalt von Perspektiven zu gewährleisten, wurden Lehrende ausgewählt, die einerseits bereits über mehrjährige Berufserfahrung als DaF-Trainer:innen verfügten, andererseits unterschiedliche Bildungshintergründe und Erstsprachen aufwiesen.

Die Zusammensetzung der Gruppe stellte sich wie folgt dar: Von den teilnehmenden Lehrkräften waren acht weiblich und zwei männlich. Die demografische Analyse zeigte außerdem, dass die Hälfte der Deutschtrainer:innen zwischen 25 und 34 Jahre alt war, zwei zwischen 35 und 44 Jahren sowie drei im Alter von 45 bis 54 Jahren. Da auch der Einfluss der Erstsprachen der Lehrpersonen auf deren Motivationsstrategien untersucht wurde, erfasste die Erhebung diese Informationen ebenfalls. Die Analyse ergab, dass die

Hälfte der Lehrkräfte Deutsch als Erstsprache hatte. Eine Lehrkraft gab Deutsch, Englisch und Bengalisch als Erstsprachen an, eine weitere Kirgisisch und Russisch. Zudem hatten jeweils eine Lehrkraft Georgisch, Slowenisch und Ungarisch als Erstsprache.
Von den befragten Lehrkräften verfügten drei über einen Bachelor-Abschluss, während sieben einen Master- oder Magisterabschluss vorwiesen. Die Berufserfahrung der Lehrpersonen reichte von 1,5 bis 22 Jahren. An ihrem aktuellen Lehrinstitut waren sie zwischen 1,5 und 15 Jahren tätig. Alle Befragten hatten bereits Gruppen vom Alphabetisierungsniveau bis hin zum B2-Niveau unterrichtet. Zudem gaben sie an, in den letzten zwei Jahren an Fort- oder Weiterbildungen teilgenommen zu haben. Die Inhalte dieser Weiterbildungen umfassten Didaktik und Methoden der Alphabetisierung (60 %), Prüferlizenzen (10 %) sowie Gender- und Diversity-Zertifikate (30 %). Die Hälfte der Deutschtrainer:innen hatte in Onlinesettings unterrichtet, während die andere Hälfte in Präsenzkursen tätig war.
Die Interviews fanden sowohl per Zoom als auch in gemeinsamen Räumlichkeiten statt. Da sich die Interviewerin und die Befragten aufgrund des gemeinsamen Arbeitsplatzes persönlich kennen, wurden die Teilnehmenden während des Interviews geduzt.

3.2.5 Rahmenbedingungen und Regeln des Leitfadeninterviews

Im Rahmen des Leitfadeninterviews helfen diverse Regeln und Rahmenbedingungen, um zu einem positiven Ergebnis zu kommen. Diese werden nun kurz vorgestellt und mit den Inhalten und der Vorgehensweise dieser Masterarbeit in Beziehung gesetzt.
Renner und Jacob (2020) betonen, dass die Interviewfragen eines Leitfadens möglichst leicht verständlich gestellt werden sollten. Termini sollten erklärt und umformuliert werden, die Länge der Frage sollte ebenso reduziert sein. Die Fragen sollten unmissverständlich formuliert werden, um Missverständnisse auszuschließen, und zweifache Verneinungen innerhalb einer Frage sollten eliminiert werden. Durch diese Herangehensweise sollen Rückfragen aufgrund fehlenden Verständnisses vermieden werden. Suggestivfragen sollten laut Renner und Jacob (2020) nicht Teil eines Leitfadeninterviews sein, da sie die Befragten bewusst in eine Richtung lenken (Renner & Jacob, 2020, S. 47-49).
Nicht nur der Inhalt ist für die Interviewfragen bestimmend; es wird auch zwischen den Typen der Fragen unterschieden. Renner und Jacob (2020) orientieren sich hierbei an Fisseni (2004) und unterscheiden bei den „funktionalen Fragen" zwischen „Einleitungsfragen", „Überleitungsfragen", „Kontrollfragen" und „Filterfragen" (Renner & Jacob, 2020, S. 51). Während Einleitungsfragen die Funktion haben, dass sie die

Befragten entspannt in das Gespräch einführen und „das Eis zu brechen", können Überleitungsfragen den Interviewer:innen eine Möglichkeit bieten, das Gespräch wieder auf das Thema zurückzulenken. Kontrollfragen bieten die Möglichkeit, sich nach Aussagen der Befragten rückzuversichern, ob sie die Frage richtig verstanden haben. Filterfragen werden verwendet, wenn eine Frage verschiedene Antwortmöglichkeiten bietet und der Interviewer je nach Thema der Antwort weitere Fragen in diese spezifische Richtung stellt (Renner & Jacob, 2020, S. 51-53). Laut Renner und Jacob (2020) regeln situative Fragen die Überleitung zwischen den Fragen, während das „formale Fragen" ein Instrument für die Forschenden darstellt, um den Befragten zu erkennen zu lassen, in welcher Art und Weise sie die Informationen präsentieren sollen (Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 53). Bezüglich der Gesprächsführung entsteht Helfferich (2022) zufolge eine asymmetrische Beziehung zwischen der interviewenden Person und der interviewten Person, indem erstere das Gespräch aufgrund des eigenen Forschungsvorhabens sucht und leitet, während zweitere diese Informationen beisteuern soll. Sie definiert für dieses Gesprächsverhältnis drei „Dimensionen": Die „Dimension der Machtrelation und der Sicherheit", die „Dimension der Fremdheit/gemeinsamer Erfahrungshintergrund" sowie die Dimension „Berücksichtigung unterschiedlich ausgeprägter Diskurskulturen".

Die Dimension der Machtrelation und der Sicherheit bezieht sich auf den Stellenwert der Macht beider Parteien in dieser Gesprächssituation. Die interviewende Person bestimmt die Fragen, die während des Expert:inneninterviews gestellt werden, die Expert:innen können jedoch entscheiden, ob und wie sie diese Fragen beantworten. Um ein Spannungsverhältnis hierbei zu vermeiden, wird ein offener und respektvoller Umgang für das Leitfadeninterview empfohlen, der auch einen gewissen Gesprächsfluss zulässt.

Die Dimension der Fremdheit beziehungsweise des gemeinsamen Hintergrunds behandelt die Feinfühligkeit der Interviewer:innen gegenüber ihren Interviewpartner:innen in Bezug auf zwei Situationen: Gesetzt den Fall, dass beide nicht über einen „gemeinsamen Erfahrungshintergrund" verfügen, kann dies die Expert:innen einerseits dazu bringen, dass sie mehr über das Themenfeld äußern (Helfferich, 2022, S. 880). Falls sich jedoch die Interviewpartner:innen während des Interviews aufgrund der Gesprächsführung der Interviewer:innen unsicher fühlen, kann andererseits das Gegenteil der Fall sein, sodass den interviewenden Personen wichtige Informationen für ihr Forschungsvorhaben entgehen.

Angenommen, dass sowohl Interviewer:in als auch Expert:in über denselben Erfahrungshintergrund verfügen, kann dies ebenso positive wie negative Konsequenzen mit sich ziehen. Die Expert:innen können aufgrund dessen fälschlicherweise von der Hypothese ausgehen, dass viele Informationen bereits klar sind, und verzichten deshalb darauf, diese während des Gesprächs zu nennen. Es hängt auch hier von den Interviewkompetenzen der Interviewer:innen ab, den Befragten zu vermitteln, dass auch diese, als selbstverständlich wahrgenommenen Informationen, von großer Bedeutung für die Untersuchung sind. Ebenso sollten die Ansprüche der Interviewer:innen gegenüber den Befragten nicht zu hoch sein, da jene diesen oft nicht entsprechen und sich aus diesem Grund verunsichert fühlen können (Helfferich, 2022, S. 881).

Abschließend lassen sich aufgrund dieser wissenschaftlichen Theorien zahlreiche Rückschlüsse für die eigene Interviewsituation ziehen. Diese theoretischen Erkenntnisse flossen nicht nur in die Erstellung des Leitfadeninterviews ein, sondern wurden auch als Grundlage für die Expert:inneninterviews gesehen, wie in den nächsten Kapiteln zur Datenerhebung ersichtlich wird.

3.2.6 Gütekriterien der Untersuchung

Um die Qualität dieser qualitativen Untersuchung zu gewährleisten, müssen diverse Gütekriterien eingehalten werden. Goldenstein et al. (2018) stellen in Bezug auf die qualitative Forschung Folgendes fest: „Aufgrund des Charakters qualitativer Forschungsdesigns lassen sich keine strikten methodischen Standardisierungen vornehmen." (Goldenstein et al., 2018, S. 103) Um trotz alledem dem wissenschaftlichen Standard zu entsprechen, müssen die Gütekriterien der qualitativen Untersuchung dementsprechend angepasst werden. Die Reliabilität steht laut Goldenstein et al. (2018) in Bezug auf die Analyse der Daten in einem Zusammenhang mit der Stabilität und der Reproduzierbarkeit: Ersteres bezieht sich auf das erarbeitete Auswertungstool, welches sich durch eine Wiederverwendung mit dem gleichen Material auszeichnet. Dies gewährleistet eine Intracoder-Reliabilität. Die Intracoder-Reliabilität kann auch im Zuge der Reproduzierbarkeit gewährleistet werden, wenn die Auswertung transparent, konkludent und für andere evident abläuft.

Die Validität basiert auf der Reliabilität, es wird in diesem Kontext zwischen der semantischen Gültigkeit, der Konstruktvalidität und der kommunikativen Validität unterschieden. Die semantische Gültigkeit steht mit den Observationen, Deskriptionen und Interpretationen der qualitativen Untersuchung im Zusammenhang. Dies betrifft unter anderem die Selektion des Materials für die Forschung.

Die Konstruktvalidität bezieht sich auf die theoretischen Hintergründe der qualitativen Untersuchung, auf deren Basis weitere Erkenntnisse erzielt werden sollen.

Im Rahmen der kommunikativen Validität wird durch Gespräche mit anderen Forschenden über die Vorgehensweise der Untersuchung sowie unter Umständen die Rückmeldung an die befragten Expert:innen die Güte sichergestellt (Goldenstein et al., 2018, S. 103-104). Goldenstein et al. (2018) verweisen hierbei auf „einen Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung" (Goldenstein et al., 2018, S. 104).

Grundsätzlich gilt es, bei Expert:inneninterviews im Rahmen der Gütekriterien zu argumentieren, wie die Forschungsfrage beantwortet wird. Zudem sollte erläutert werden, welche Ausrichtung des Expert:inneninterviews und welche Expert:innen gewählt wurden. Des Weiteren ist eine anonymisierte Erfassung der „zentralen untersuchungsrelevanten Charakteristika der befragten Experten (sic)" von großer Bedeutung sowie die Hintergründe des Samples. Hinzu kommen Erfahrungsberichte in Bezug auf das Kontaktieren der Expert:innen und Begründungen, warum anderweitige Expert:innen nicht Teil der Studie sein konnten. Ferner soll argumentiert werden, welche Auswirkungen sich auf die Übertragbarkeit der Auslegungsergebnisse ergeben. Für die Güte des Forschungsvorhabens ist ebenso die Erfassung des Leitfadens sowie der Transkriptionsregeln essentiell (Bogner et al., 2014, S. 93-94).

In Bezug auf qualitative Expert:inneninterviews mittels Leitfadens beschreibt auch Helfferich (2022) die Schwierigkeiten des Einhaltens des Gütekriteriums „Objektivität", da Leitfadeninterviews immer subjektiv sind. In der qualitativen Forschung wird in diesem Fall zwischen „methodisch kontrollierter und reflektierter Subjektivität" und „nicht reflektierter Subjektivität" differenziert (Helfferich, 2022, S. 890). Helfferich (2022) zufolge stellt die Reliabilität kein zweckdienliches Gütekriterium für qualitative Leitfadeninterviews dar, da im Gegensatz zu quantitativen Untersuchungen die „Kontextgebundenheit der erzeugten Texte" miteingebunden werden sollte (Helfferich, 2022, S. 890). Helfferich (2022) ist der Auffassung, dass die Validität nur durch den Faktor „Offenheit" gegeben ist: „Je offener die Erhebung, desto eher wird die Entfaltung des subjektiven Sinns ermöglicht und umso angemessener und valider wird in diesem Sinn erhoben." (Helfferich, 2022, S. 890)

In Bezug auf das Gütekriterium „Objektivität" ist diese bei Expert:inneninterviews mit Leitfäden laut Renner und Jacob (2020) sichergestellt, wenn eine hohe Standardisierung der Realisierung, Analyse sowie Interpretation gegeben ist (Renner & Jacob, 2020, S. 86).

Abschließend fasst Kaiser (2014) die Gütekriterien - angepasst an die Forschungsmethode des qualitativen Expert:inneninterviews mittels Leitfaden - wie folgt zusammen: Als Gütekriterien gelten die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Verfahren der Datenerhebung und Datenauswertung", die „theoriegeleitete Vorgehensweise" sowie die „Neutralität und Offenheit des Forschers gegenüber neuen Erkenntnissen sowie anderen Relevanzsystemen und Deutungsmustern" (Kaiser, 2014, S. 9).

In Bezug auf die Stichprobe wurden, wie bereits im Rahmen des Samplings beschrieben, zehn DaF-Trainer:innen als Expert:innen ausgewählt. Deren demografische Daten wurden in schriftlicher Form gesammelt und anschließend anonymisiert, um sie im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse zu untersuchen. Die Stichprobe ist aufgrund ihrer geringen Größe nicht repräsentativ, da dies den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen würde.

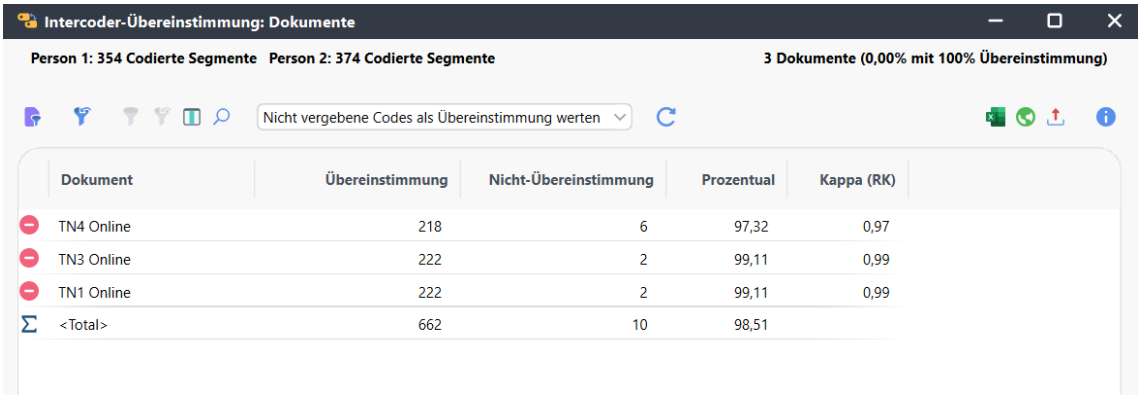
Eine Analyse der Rückmeldungen zu den Kurzfragebögen ergab, dass die Mehrheit der Proband:innen über die Bedeutung einiger Fragen unsicher war und um weitere Erläuterungen bat.

Die Befragten stellten fest, dass eine Frage zu dem Themengebiet 7.1 „Welche spezifischen Zielgruppen im Erwachsenenalter unterrichten Sie zurzeit?" unklar formuliert war. Die Proband:innen waren sich bezüglich ihrer Antwort unsicher und baten um Klarstellung. Ein Angebot von Antwortmöglichkeiten wäre aus diesem Grund vorteilhaft gewesen, um Unsicherheiten bei den Antworten zu vermeiden. Die Analyse des Fragebogens ergab zudem, dass vorgegebene Jahreszahlen statt offener Fragen zur Anzahl der Jahre die Einheitlichkeit der Antworten verbessert hätten.

Die Interviews fanden unter ähnlichen Umständen in gemeinsamen Räumlichkeiten (acht Interviews) oder per Zoom (zwei Interviews) an sieben Tagen innerhalb des Zeitraums vom 11.03. bis einschließlich 26.03.2024 statt. Die Durchschnittslänge der Interviews betrug 44,48 Minuten. Da während der Interviews keine Störfaktoren wie Lärm auftraten, wurde die Transkription erleichtert. Bei den Interviews via Zoom kam es mehrmals zu Störungen des Audios, der Übertragung und der Verbindung, was aber den Inhalt des Interviews nicht beeinträchtigte.

Die Reliabilität der Studie wurde durch die Berechnung der Intercoder-Reliabilität gesichert, wobei ein hoher Cohen's Kappa Koeffizient von 0,97 eine konsistente und zuverlässige Codierung der Daten bestätigte. Zusätzlich wurde eine Expertin

hinzugezogen, um die Antworten der Lehrkräfte zu den fehlenden Fachkenntnissen in den zehn Interviews zu codieren, wie in Abbildung 5 dargestellt.



Dokument	Übereinstimmung	Nicht-Übereinstimmung	Prozentual	Kappa (RK)
TN4 Online	218	6	97,32	0,97
TN3 Online	222	2	99,11	0,99
TN1 Online	222	2	99,11	0,99
<Total>	662	10	98,51	

Abbildung 5 Ausschnitt der Intercoder-Reliabilität (VERBI Software GmbH, 2024)

Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse wurden die Codierungen hinsichtlich der fehlenden Fachkenntnisse der Lehrperson weiter angepasst und um die Subkategorie „Folgen fehlender Fachkenntnisse der Lehrperson“ erweitert (siehe Abbildung 6).

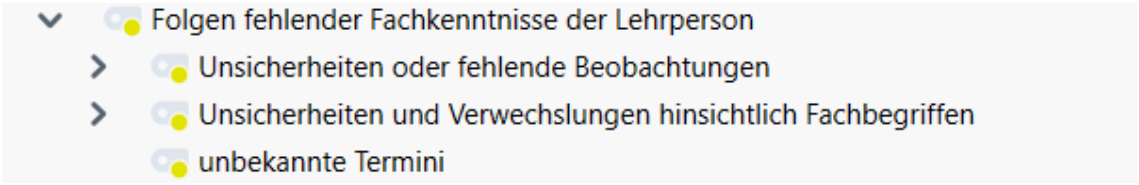


Abbildung 6 Erweiterte Kategorien nach Intercoder-Reliabilität (VERBI Software GmbH, 2024)

Um die Validität zu gewährleisten, wird nun kurz auf die semantische Gültigkeit, die Konstruktvalidität und die kommunikative Validität eingegangen. Im Vorfeld der Analyse wurden, um der Güte der semantischen Gültigkeit zu entsprechen, wie in den vorigen Unterkapiteln beschrieben, gezielte Themengebiete ausgewählt, die im Leitfadeninterview behandelt wurden. Durch die Audioaufnahmen war eine genaue Transkription möglich. Nach der Analyse wurden die verwendeten Termini und Theorien auf Konsistenz und Eindeutigkeit geprüft. Zudem wurde sichergestellt, dass die Beobachtungen, Beschreibungen und Interpretationen der Daten miteinander im Einklang stehen. Die Konstruktvalidität der Studie wurde sichergestellt, indem ein theoretisch fundierter Leitfaden entwickelt und die Übereinstimmung zwischen den theoretischen Ansätzen und den erhobenen Daten überprüft wurde.

Die kommunikative Validität wurde durch die Mitwirkung zweier zusätzlicher Expert:innen in den Evaluationsprozess über die Ergebnisse erreicht. Ihre Inputs und

Interpretationen zu den Kategorien wurden hierbei berücksichtigt, um die Verlässlichkeit der Schlussfolgerungen zu steigern. Diese werden an dieser Stelle kurz aufgelistet:

Anpassung der Kategorie „Einflussfaktoren auf den Lernerfolg":

- Differenzierung zwischen den Subkategorien „Einfluss des Bildungsstands" und „Einflussfaktor lerngewohnte Lernende versus lernungewohnte Lernende"
- Differenzierung zwischen der Subkategorie „Einflussfaktor Geschlecht" und Unterkategorie „Einfluss der individuellen Lebenssituation"

A. Anpassung der Subkategorien „Einfluss der Lerntraditionen":
   - Reduzierung der Kategorien

B. Ergänzung der Subkategorie „Einfluss des Vorwissens und der Einstellung der Lehrenden gegenüber dem Onlineunterricht":
   - Lehrerfahrung mit digitalen Tools
   - Stellenwert der Aus- und Weiterbildungen für den Onlineunterricht
   - Haltung gegenüber digitalen Möglichkeiten

Um die Güte der Objektivität in der Datenauswertung der qualitativen Expert:inneninterviews mit Leitfaden zu gewährleisten, wurde die Inhaltsanalyse nach Mayring angewendet. Dieses standardisierte Verfahren ermöglicht eine systematische Codierung und Interpretation der Daten durch klare Vorgehensweisen und Regeln, wodurch subjektive Verzerrungen minimiert und die Konsistenz der Ergebnisse sichergestellt wird. Die Software MAXQDA (VERBI Software GmbH, 2024) wurde für die Datenanalyse eingesetzt, um subjektive Verzerrungen zu minimieren und die Konsistenz der Ergebnisse sicherzustellen.
Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit sicherzustellen, wurde im Rahmen dieser Arbeit aufgezeigt, wie die Fragen für den Leitfaden entwickelt, durch den Pretest geprüft und folglich abgeändert wurden. In Bezug auf die Gütekriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, der theoriegeleiteten Vorgehensweise sowie der Neutralität und

Offenheit der Forscher:innen gegenüber neuen Erkenntnissen sowie anderen Bedeutungssystemen und Interpretationsmustern ermöglichen die Auswahl des Leitfadens, der Gruppe der Befragten, sowie des untersuchten Unterrichtssettings und die Beschreibung der Datenauswertung einen Transfer auf weitere mögliche Studien in diesem Feld. Um den Gütekriterien der Validität beziehungsweise Offenheit zu entsprechen, wurde während des halbstrukturierten Leitfadeninterviews versucht, die Leitfragen klar zu formulieren und gleichzeitig möglichst objektiv und unvoreingenommen nachzufragen, um neue Erkenntnisse zu ermöglichen.

In Bezug auf die Regeln der Interviewführung wurde den Befragten im Voraus nur das Thema der Forschungsfrage mitgeteilt, die Fragen des Leitfadens erhielten die Expert:innen erst im Laufe des Interviews. Die Atmosphäre wurde in der Follow-Up-Diskussion von den Teilnehmenden als entspannt beschrieben, die Rollenverteilung war trotz des kollegialen Arbeitsverhältnisses während des Interviews klar. Jedoch gaben mehrere Interviewpartner:innen an, dass sie die vielfältigen Fragen sowohl als anspruchsvoll als auch als interessant empfanden. Alle Expert:innen gaben an, dass sie teilweise nicht mit der Theorie vertraut waren, auf der die Leitfragen basierten. Es folgten Rückmeldungen, dass sich dies nicht nachteilig auf das Interview auswirkte, sondern stattdessen ihr Interesse an neuen Theorien geweckt wurde und zu Reflexionen über ihren DaF-Unterricht führte. Das ereignete sich trotz der Bemühungen, die Termini basierend auf dem Pretest zu paraphrasieren oder sie in der Leitfrage zu erläutern. Da einige Befragte aufgrund mangelnden Vorwissens die Fragen teilweise nicht richtig verstanden, musste häufig nachgefragt und der Kurs des Interviews korrigiert werden, um Abschweifungen zu vermeiden. Es wurde versucht, geschlossene Fragen zu vermeiden, was jedoch nicht immer möglich war, da die Teilnehmenden teils unsicher bezüglich ihrer Antworten waren und so ermutigt wurden, ihre Gedanken ausführlicher zu formulieren.

Um einen reduzierten Datenverlust bei fehlerhaften Dateien zu gewährleisten und die Transkription zu erleichtern, wurden die Fragen und die entsprechenden Antworten separat für die Audioaufnahme aufgenommen. Die weitere Anwendung der Gütekriterien sowie der Ablauf der angewandten Transkription werden in den folgenden Unterkapiteln illustriert.

3.2.7 Datenaufbereitung zur Analyse

Im Anschluss an die Interviews folgte die Transkription der Daten, die in einem weiteren Schritt mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) analysiert wurden. Die Erlaubnis der Befragten ermöglichte sowohl die anonymisierte Aufbereitung ihrer

demografischen Daten als auch die Aufzeichnung und Auswertung ihrer Interviews per Audio. Nachfolgend wird die Vorgehensweise bezüglich der Transkription sowie der verwendeten Software MAXQDA (VERBI Software GmbH, 2024) für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) erläutert.

3.2.7.1 Leitfaden zur Transkription

Im Rahmen dieser Arbeit wurde die Transkription während des Erhebungszeitraums der Interviews begonnen. Kaiser (2014) empfiehlt, die Zeitspanne zwischen Interviews und deren Transkription möglichst kurz zu halten (Kaiser, 2014, S. 89). Die Transkription der Interviews erfolgte in neun Tagen in dem Zeitraum vom 23.03.2024 bis einschließlich 02.04.2024. Die Audiodateien wurden in einem ersten Schritt in eine Word-Datei hochgeladen und mit Hilfe des Transkriptions-Tools von Word Microsoft 365 (Microsoft Corporation, 2024) in einem zweiten Schritt transkribiert. Im nächsten Schritt wurden die von Microsoft 365 (Microsoft Corporation, 2024) erstellten Transkriptionen korrigiert und ergänzt. In dieser kurzen Zeitspanne konnte ich die Transkriptionen nicht allein bewältigen und erhielt daher Unterstützung von einer freiwilligen Assistenz. Zum Abschluss wurden die Transkriptionen auf Rechtschreib- und Satzzeichenfehler überprüft und korrigiert. Aufgrund der großen Anzahl transkribierter Interviews erhielt ich auch hier Unterstützung von freiwilligen Helfer:innen.

Im Zuge der Vorgangsweise bezüglich der Transkription orientiert sich diese Arbeit an dem Leitfaden von Dresing und Pehl (2018). Die Autor:innen betonen hinsichtlich der Transkriptionen, dass ein mündliches Gespräch nicht vollständig in schriftliche Form übertragen werden kann. Im Rahmen der schriftlichen Transkription können beispielsweise die Stimmung oder die nonverbalen Gesten der Teilnehmenden schwer festgehalten werden. Dresing und Pehl (2018) empfehlen Forschenden aufgrund dessen, sich auf gewisse Kriterien zu konzentrieren. Der Fokus liegt in dieser Arbeit auf der Verständlichkeit der Texte, diese sollten leicht zu lesen sein (Dresing & Pehl, 2018, S. 16-17). Diese Herangehensweise erleichtert die qualitative Analyse. Die Vorgehensweise in dieser Arbeit stützt sich hierbei auf das „semantisch-inhaltliche Transkriptionssystem" von Dresing und Pehl (2018). Es werden nun die für die Transkription essentiellsten Regeln des Leitfadens aufgelistet:

Im Zuge der „Inhaltlich-semantische Transkription" von Dresing und Pehl (2018) erfolgt die Transkription wörtlich, Dialekte werden ins Standarddeutsch übertragen und Wendungen oder Partikeln der Umgangssprache verschriftlicht. Stottern und emotionale

Reaktionen wie beispielsweise Lachen werden ebenfalls in das Transkript integriert (Dresing & Pehl, 2018, S. 22).

Der Leitfaden zu der „erweiterten inhaltlich-semantischen Transkription" von Dresing und Pehl (2018) fokussiert sich auf „Zögern, Wortfindungshemmungen und gleichzeitige Rede" und ermöglicht laut den Verfasser:innen einen genaueren Einblick in die Gesprächssituation (Dresing & Pehl, 2018, S. 23). Pausen, die beispielsweise 3 Sekunden betragen, werden mit dem Zeichen (...) gekennzeichnet. Die Autor:innen führen ein weiteres Beispiel an: „Rezeptionssignale und Fülllaute aller Personen („hm, ja, aha, ähm" etc.) werden transkribiert." (Dresing & Pehl, 2018, S. 23)

In dem letzten Abschnitt präsentieren die Verfasser:innen ihre „Hinweise zur einheitlichen Schreibweise" (Dresing & Pehl, 2018, S. 24). Ein wichtiger Punkt stellt die Transkription von Wortverkürzungen, wörtlicher Rede innerhalb des Gesprächs sowie Idiomen dar, die auch eins zu eins übernommen und gekennzeichnet werden (Dresing & Pehl, 2018, S. 24).

Mit Hilfe dieses Leitfadens wurden die Transkripte aufgearbeitet, damit sie im Anschluss mittels MAXQDA (VERBI Software GmbH, 2024) im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert werden können. Das Programm MAXQDA (VERBI Software GmbH, 2024) bietet sich für die qualitative Analyse nach Mayring (2022) an, da es zahlreiche Auswertungsmöglichkeiten bietet und Fehler so vermieden werden können.

Auf die Analyse der Kategorien in Bezug auf die Forschungsfragen wird in den nächsten Unterkapiteln näher eingegangen.

3.2.7.2 Datenaufbereitung: Verfahren und Werkzeuge für die Analyse

Für diese Arbeit wurde, wie bereits beschrieben, die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) gewählt, um relevante Aussagen der Expert:inneninterviews mittels Leitfadens für die Beantwortung der Forschungsfrage zu ermitteln. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) umfasst eine sowohl deduktive als auch induktive Kategorienbildung. Zunächst erfolgt die Bildung induktiver Kategorien auf Basis des Ausgangsmaterials sowie die Bildung deduktiver Kategorien, die sich auf Forschungsergebnisse und theoretische Grundlagen stützen. Die qualitative Inhaltsanalyse folgt bestimmten Regeln, legt jedoch den Schwerpunkt auf die Interpretation der Daten. Anschließend wird geprüft, ob bestimmte Textstellen mehreren Kategorien zugeordnet werden können (Mayring & Fenzl, 2022, S. 692). Durch die Entwicklung der Kategorien können die Gütekriterien der Nachvollziehbarkeit und der Intersubjektivität erfüllt werden. Eine Intercoder-Reliabilität bietet unterdessen die

Möglichkeit, das entwickelte deduktive Kategoriensystem zu überprüfen, Reliabilitätsmängel und Fehlinterpretationen zu erkennen, um im Zuge dessen das Vorgehen der Analyse zu korrigieren (Mayring, 2022, S. 50-52). Für die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse wurde die Software MAXQDA (VERBI Software GmbH, 2024) gewählt, da sie den großen Vorteil bietet, bei der Zuteilung von Codes sowie der Auswertung und Präsentation der qualitativen Daten zu assistieren (Rädiker & Kuckartz, 2018, S. 5).

Das Forschungsvorhaben, auf dem die erhobenen Daten basieren, hat eine bildungspsychologische sowie didaktische Ausrichtung. Im Zuge der Interviews war das Ziel, den Befragten die Möglichkeit zu geben, sich über die Lehr- und Lernfaktoren sowie die Unterrichtsbedingungen im Online- und Präsenzunterricht in Bezug auf den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender zu äußern. Einerseits wurden die Teilnehmenden im Zuge des bildungspsychologischen Fokus zu den Lernprozessen der Lernenden sowie ihren Unterrichtsmethoden und -strategien in Bezug auf den Lernerfolg befragt. Andererseits wurden ihre Stellungnahmen in Bezug auf den didaktischen Fokus erhoben, im Hinblick auf die Lehr- und Lernfaktoren, die Rahmenbedingungen der Unterrichtssettings und die eingesetzten didaktischen Methoden.

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit ausführlich dargestellt wurde, gibt es neben neurologischen Einflüssen (Grein et al., 2022) zahlreiche weitere Faktoren, die den Spracherwerb und das Sprachenlernen beeinflussen können. Dazu gehören unter anderem Lehr-Lern-Prozesse, demografische Faktoren wie das Alter (Craik & Bialystok, 2006; Muñoz, 2006; Smalle & Möttönenc, 2023), Lerntraditionen (Yule, 2010), individuelle Lernendenvariablen (Grein et al., 2022; Krumm et al., 2011) sowie die Rahmenbedingungen des Präsenzunterrichts (Heins et al., 2007; Yu-Fong Chang et al., 2021) und des Onlineunterrichts (Gerstung-Jungherr & Deuer, 2022; Thibierge, 2020). Der Einfluss dieser Faktoren auf den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender soll durch die Befragung der zehn Lehrkräfte als Expert:innen ermittelt werden. In dieser Studie sind die Erfahrungen der Lehrperson im Online- und Präsenzunterricht von Interesse, was uns zu der zentralen Forschungsfrage führt:

Wie beeinflussen Lehr-Lern-Prozesse und Unterrichtsbedingungen den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender aus Sicht der Lehrenden im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht?

Die primäre Forschungsfrage wird sowohl durch deduktive als auch durch induktive Ansätze beantwortet. In einem ersten Schritt wird ein deduktiver Ansatz verfolgt, indem Kategorien aus der bestehenden Fachliteratur und den theoretischen Konzepten gebildet werden (Mayring, 2022, S. 97). Ziel ist die Identifizierung der zentralen Aspekte der Lehr- und Lernprozesse und Unterrichtsbedingungen, welche laut vorangegangenen Studien sowie theoretischen Modellen auf den Lernerfolg Einfluss nehmen können. Diese vorab festgelegten deduktiven Kategorien werden in Tabelle 2 dargestellt.

Hauptkategorie	Einflussfaktor Alter
Subkategorie	○ Alter als marginaler Einflussfaktor ○ Alter als relevanter Einflussfaktor
Codes	jüngere Lernende, ältere Lernende, Aussprache, Merkfähigkeit
Definition	Der Faktor „Alter“ kann den Lernerfolg beeinflussen. Sowohl jüngere als auch ältere Lernende können in diversen sprachlichen Fertigkeiten Vorteile haben.
Exemplarische Aussagen aus der Literatur	Jüngere Lernende sind bezüglich der sprachlichen Kompetenzen im Vorteil (Craik & Bialystok, 2006; Muñoz, 2006; Smalle & Möttönenc, 2023).
Beispiel für die Kodierung	„Ich hab’ zum Beispiel einen Siebzehnjährigen jetzt gerade im Kurs und er ist einfach um Einiges schneller, mit der Aus-sprache und um sich Sachen zu merken und nachzusagen als die anderen im Kurs.” Kodierung: jüngere Lernende, Aussprache, Merkfähigkeit
Zuordnung	Diese Aussage zu den generellen Einflussfaktoren zeigt, dass jüngere Lernende oft schneller lernen können. Sie können von einer guten Aussprache und Merkfähigkeit profitieren.

Tabelle 2 Darstellung der deduktiven Kategorie „Einfluss des Alters“

Kategorie	Lernende mit höherem sprachlichem Niveau im Vorteil im Onlineunterricht
Abstraktionsniveau	niedrig
Kodiereinheit	Erwähnungen verschiedener hoher Sprachniveaus „Ich glaub, umso höher das Niveau ist, also das Sprachniveau, umso eher kann ich mir mal Onlineunterricht auch sinnvoll vorstellen."
Kontexteinheit	thematische Abschnitte
Auswertungseinheit	detaillierte Fallbeispiele

Tabelle 3 Darstellung der induktiven Kategorien: „positiver Effekt des Onlineunterrichts für die Lernenden"

Parallel dazu kommt ein induktiver Ansatz zum Einsatz, um zusätzliche Aspekte zu identifizieren, die die Lehrkräfte in ihren Aussagen hervorheben. Während der Analyse werden durch das offene Kodieren neue Kategorien entwickelt, die dezidiert auf den individuellen Erfahrungen sowie Beobachtungen der Deutschtrainer:innen aufbauen. Dieser induktive Prozess ermöglicht es, neue Einsichten und möglicherweise unbekannte Einflussfaktoren auf den Lernerfolg zu ermitteln.

Für die induktiven Kategorien werden sowohl die Kategorien als auch das Abstraktionsniveau definiert. Zusätzlich werden die Analyseeinheiten „Kodiereinheit", „Kontexteinheit" und „Auswertungseinheit" definiert, wie die Tabelle 3 illustriert.

Diese Kombination der deduktiven und induktiven Kategorien bezeichnet Mayring als „Parallelformen" (Mayring, 2022, S. 107). Es ermöglicht einen ganzheitlichen Einblick, zudem können mehrere Aspekte zu einem Thema untersucht werden.

Da es nicht möglich war, die Ansichten der Lernenden zu ihrem Lernerfolg im Online- und Präsenzunterricht in diese Studie mit einzubeziehen, wurde auf der Grundlage der Erfahrungswerte der Lehrpersonen folgende Unterfrage formuliert:

> *Wie werden die Unterrichtsbedingungen im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht laut den Lehrpersonen von den Lernenden wahrgenommen?*

Infolge des Pretests wurde deutlich, dass aktuelle Fachbegriffe nicht allen Lehrenden bekannt waren. Da diese jedoch einen großen Einfluss auf die Reflexion und Evaluation

des Unterrichts sowie die Planung des Unterrichts haben, wurde die zweite Unterfrage folgendermaßen formuliert:

Wie schätzen Lehrpersonen die Auswirkungen von fachdidaktischen Wissenslücken im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht ein?

Während die erste Unterfrage deduktiv und induktiv beantwortet wird, erfolgt die Beantwortung der zweiten Unterfrage ausschließlich induktiv. Nach dieser Übersicht der Datenaufbereitung folgt nun die schriftliche Darstellung der Datenauswertung.

4 Datenauswertung: Analyse der zentralen Forschungsfrage

In den letzten Kapiteln wurde die Erhebungsmethode der Daten der zehn Expert:innen mittels Leitfadens illustriert. Für die Erhebung der Interviewdaten wurde nach der Transkription die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewählt. In diesem Kapitel werden zunächst die deduktiven und induktiven Kategorien in Bezug auf die Hauptforschungsfrage beschrieben. Danach folgen die induktiven und teilweise deduktiven Kategorien zu den Unterfragen. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine tiefgreifende Interpretation der Daten im Hinblick auf die Forschungsfragen und die zugrunde liegenden Hypothesen. Die Ergebnisse werden nach Kategorien geordnet und basierend auf dem Leitfaden der Expert:inneninterviews präsentiert. Des Weiteren werden sie durch gezielte Aussagen der Deutschtrainer:innen ergänzt, um deren Expert:innenmeinung abzubilden.

In diesem ersten Abschnitt der Analyse werden die Ergebnisse präsentiert, um Antworten auf die zentrale Forschungsfrage zu finden:

Wie beeinflussen Lehr-Lern-Prozesse und Unterrichtsbedingungen den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender aus Sicht der Lehrenden im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht?

Zunächst werden die allgemeinen Einflussfaktoren auf den Lernerfolg vorgestellt, die nicht spezifisch mit dem Online- oder Präsenzunterricht zusammenhängen. Im zweiten Schritt werden die Einflussfaktoren im Hinblick auf das Online- und Präsenzsetting dargestellt und erörtert, welchen Einfluss diese auf den Lernerfolg der Lernenden haben können. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die befragten Lehrkräfte zu verschiedenen Einflussfaktoren auf den Lernerfolg separat befragt wurden. Aus diesem Grund wurden einige Faktoren mehrfach in den Antworten erwähnt, was die Relevanz dieser Aspekte aus Sicht der Lehrenden unterstreicht. Die Interpretation der Ergebnisse folgt im Anschluss an die Analysen aller drei Forschungsfragen.

4.1 Einflussfaktoren auf den Lernerfolg unabhängig vom Unterrichtssetting aus Lehrendensicht

Die folgenden Einflussfaktoren wirken sich auf den Lernerfolg aus, unabhängig davon, ob der Unterricht online oder in Präsenz stattfindet. Da diese Faktoren einen generellen Einfluss auf den Lernerfolg haben, sind sie dennoch für diese Studie relevant. Zu diesen

Faktoren zählen demografische Merkmale, das Vorwissen, individuelle Lebensbedingungen, Motivation, Lernfähigkeiten, psychosoziale Faktoren und Lerntraditionen.

Die Analyse dieser allgemeinen Einflussfaktoren ist trotz ihrer Unabhängigkeit von den Unterrichtsformaten von großer Bedeutung. Sie ermöglicht ein umfassendes Verständnis des Lernerfolgs, da diese Faktoren in beiden Unterrichtssettings eine Rolle spielen. Indem diese allgemeinen Bedingungen betrachtet werden, lässt sich aufzeigen, wie sie den Lernerfolg beeinflussen und wie sie optimal in verschiedenen Lehrformaten unterstützt werden können.

Zunächst werden im Rahmen der Analyse der Hauptkategorie „Generelle Einflussfaktoren auf den Lernerfolg unabhängig vom Unterrichtssetting" die Erkenntnisse der Kategorie „Demografische Einflussfaktoren" präsentiert. Anschließend folgen die Darstellungen der Kategorien „Vorkenntnisse als Einflussfaktoren" und „Individuelle und situative Einflussfaktoren".

4.1.1 Demografische Einflussfaktoren aus Lehrendensicht

In diesem Abschnitt werden die demografischen Einflussfaktoren „Alter" und „Geschlecht" vorgestellt und durch eine folgende Grafik illustriert (siehe Abbildung 7). Beide Subkategorien spielen eine zentrale Rolle bei der Analyse der individuellen Voraussetzungen der Lernenden und deren potenziellem Einfluss auf den Lernerfolg.

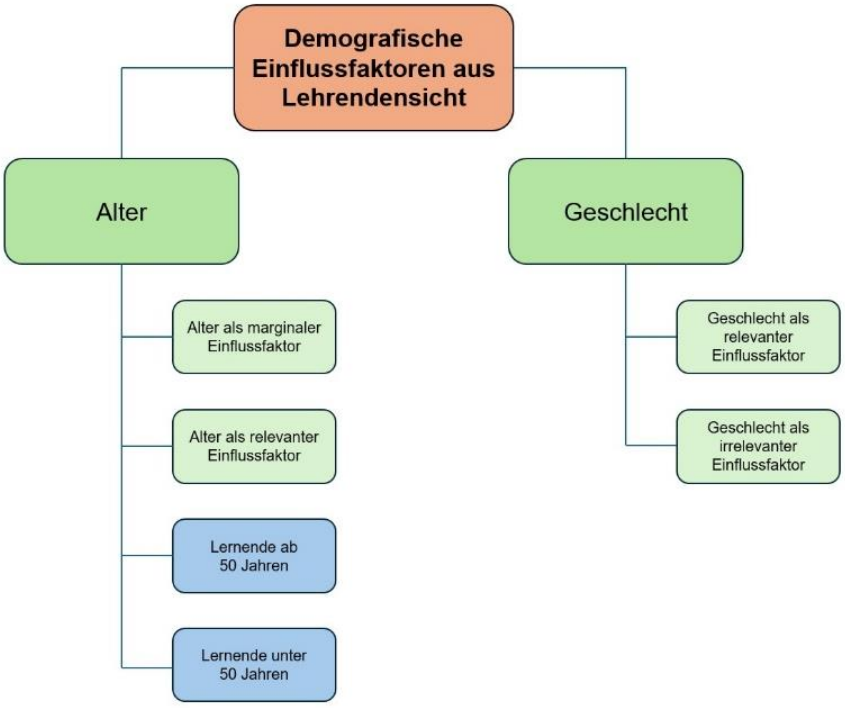


Abbildung 7 Darstellung der Kategorie "Demografische Einflussfaktoren aus Lehrendensicht" Orange: Name der Kategorie, Grün: deduktive Sub- und Unterkategorien, Blau: induktive Sub- und Unterkategorien; Struktur: Kategorien → Subkategorien → Unterkategorien

4.1.1.1 Einflussfaktor Alter aus Lehrendensicht

Die Erkenntnisse dieser Studie zum Einfluss des Alters stimmten teilweise mit den Ergebnissen anderer Forschungen überein, die diesen Aspekt untersucht hatten (Antoniou & Wright, 2017; Birdsong, 2018; Grein et al., 2022; Grotjahn et al., 2010; Klimova & Pikhart, 2020; Roche, 2020). Unter Berücksichtigung der theoretischen Ansätze in der genannten Literatur wurde die deduktive Subkategorie „Einflussfaktor Alter" identifiziert und anschließend die deduktiven Unterkategorien „Alter als marginaler Einflussfaktor", „Alter als relevanter Einflussfaktor" sowie die induktiven Unterkategorien „Lernende unter 50 Jahren" und „Lernende ab 50 Jahren" ergänzt.

Die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews offenbarte eine ambivalente Haltung der Befragten zum Einfluss des Alters, die auch in der Fachliteratur (Antoniou & Wright, 2017; Birdsong, 2018; Grein et al., 2022; Grotjahn et al., 2010; Klimova & Pikhart, 2020; Roche, 2020) bestätigt wurde. Wie die Analyse der deduktiven Unterkategorie „Alter als relevanter Einflussfaktor" verdeutlichte, gab die Hälfte der Deutschtrainer:innen an, dass ältere Teilnehmende größere Schwierigkeiten hatten, neues Wissen aufzunehmen und zu verarbeiten, im Vergleich zu jüngeren Lernenden mit ähnlichem Bildungsstand.

> Beispielsweise spielt das Alter in meinem Kurs oder in meinen Kursen, sollte ich sagen, eine Relevanz, weil ich merke, dass vor allem ältere Teilnehmer und Teilnehmerinnen wesentlich größere Schwierigkeiten haben, Wissen aufzunehmen und zu verarbeiten, unabhängig jetzt von ihrem Bildungsstand. Wenn wir beispielsweise zwei gebildete Personen aus dem gleichen Land nehmen, und sie sind jünger und älter, jeweils, dann merke ich schon, dass es für die ältere Person wesentlich schwieriger ist, dieses vermittelte Wissen zu verarbeiten. (TN8 Präsenz, Pos. 3)

Im Rahmen der Analyse der deduktiven Unterkategorie „Alter als marginaler Einflussfaktor" gaben zwei Lehrkräfte an, dass das Alter einen geringeren Einfluss auf den Lernerfolg hatte. Stattdessen wurde anderen Einflussfaktoren wie dem Bildungsstand, der Motivation, der Konzentration, der Lebenssituation sowie der Frage, ob die Lernenden lerngewohnt oder lernungewohnt sind, ein höherer Stellenwert zugeschrieben. Sowohl jüngere als auch ältere Lernende konnten in diesem Zusammenhang Vorteile erfahren.

> Also mir ist aufgefallen, dass jüngere Leute Sachen sehr schnell aufnehmen, weil sie wahrscheinlich nicht allzu viele Abhängigkeiten und Verantwortung haben. Aber auch deutlich ältere Leute, die ein bestimmtes Alter schon erreicht haben, wo sie auch nicht mehr allzu viel Verantwortung tragen, sind auch recht gut unterwegs. (TN9 Präsenz, Pos. 3).

In Bezug auf die Frage, welche Altersgruppen die höchsten Lernerfolge erzielten, zeigte sich eine Diskrepanz bezüglich der Definition von „jüngeren" und „älteren" Lernenden. Die Aussagen der befragten Expert:innen stimmten mit den Erkenntnissen aus der Fachliteratur überein, die ebenfalls auf diese Definitionsschwierigkeiten einer

Altersgrenze hinwiesen (Grein et al., 2022; Grotjahn et al., 2010; Klimova & Pikhart, 2020). Im Laufe der qualitativen Inhaltsanalyse wurden daher aufgrund des Materials induktive Unterkategorien in Bezug auf die Altersgrenze gebildet, ab welcher der Lernerfolg abnahm. Um die Zusammenhänge zwischen Alter und Lernerfolg besser zu verstehen, entstanden die induktiven Unterkategorien „Lernende unter 50 Jahren“ sowie „Lernende ab 50 Jahren“.

Die Untersuchung der induktiven Unterkategorie „Lernende unter 50 Jahren“ ergab einerseits, dass Lernende im Alter von 20 bis 50 Jahren schnellere und höhere Lernerfolge erzielten.

> Ich glaube schon, dass 20 bis 50 Jahre die beste Phase ist, ich meine, sicher auch im jüngeren Erwachsenenalter ist es(...) also fällt es einem leichter, Deutsch zu lernen. Also überhaupt, wenn man zweisprachig aufwächst, desto früher, desto besser. Genau sagen wir mal null bis fünfzig. (TN10 Präsenz, Pos. 11)

Bei jüngeren Lernenden wurden hingegen auch Motivations- und Konzentrationsprobleme beobachtet.

> Vielleicht aber(...), aber in einigen Fällen sag ich dir auch so, auch wenn wir jüngere Teilnehmer haben, kann es, glaub ich, auch passieren, dass die Konzentration noch nicht da ist oder die Motivation vielleicht noch nicht da ist. (TN 2 Online, Pos. 7)

Andererseits zeigte die nähere Betrachtung der Erkenntnisse der induktiven Unterkategorie „Lernende ab 50 Jahren”, dass Lernende dieser Altersgruppe teilweise mit Schwierigkeiten der Merkfähigkeit, Anwendung der Grammatik und der Aussprache zu kämpfen hatten.

> Sie tun sich einfach schwerer, sich manche Sachen zu merken, auch zum Beispiel Aussprache sich zu merken oder nachzumachen. (TN 5 Online, Pos. 5)

> Ja, also altersbedingt ist es schon natürlich, je älter man ist, desto weniger ist man aufnahmefähig. (TN 2 Online, Pos. 7)

Die Erkenntnisse zu den Lernschwierigkeiten ab einer bestimmten Altersgrenze werden in der Fachliteratur von Smalle und Möttönenc (2023), Muñoz (2006), Craik und Bialystok (2006) sowie Roche (2020) bestätigt. Ein höherer Bildungsstand konnte einigen Lehrenden zufolge jedoch in diesem Zusammenhang kompensierend wirken.

> In der einen Gruppe habe ich jetzt ein ukrainisches Ehepaar, die beide gut gebildet sind und die tun sich relativ leicht. Also die haben, wie gesagt, einen hohen Bildungsstand und dadurch spielt das Alter keine große Rolle. Also er ist 68, sie ist 72. (TN6 Präsenz, Pos. 7)

Abschließend zeigte sich im Zuge der Analyse, dass der Lernerfolg älterer Lernender durch zusätzliche Förderung verbessert werden kann, wie auch in der Fachliteratur empfohlen wird (Klimova et al., 2015).

Nachdem im vorigen Abschnitt der Einfluss des Alters auf den Lernerfolg diskutiert wurde, widmet sich das nächste Unterkapitel der Frage, ob das Geschlecht der Lernenden den Lernerfolg beeinflusst.

4.1.1.2 Einflussfaktor Geschlecht aus Lehrendensicht

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit geschildert wurde, ist der Einfluss des Faktors „Geschlecht" umstritten. Grein et al. (2022) vertreten die Auffassung, dass dieser Faktor keinen signifikanten Einfluss auf den Unterricht hat (Grein et al., 2022, S. 96). Aus diesem Grund wurden die Lehrenden auch zu dieser Thematik befragt, um ihre Perspektiven in dieser Analyse zu illustrieren. Ausgehend von den theoretischen Grundlagen wurde im ersten Schritt die deduktive Subkategorie „Einflussfaktor Geschlecht" und im weiteren Schritt die deduktiven Unterkategorien „Geschlecht als relevanter Einflussfaktor" sowie „Geschlecht als irrelevanter Einflussfaktor" festgelegt.
Ein geringer Teil der Lehrenden (3 von 10) war der Meinung, dass das Geschlecht einen Einfluss auf den Lernerfolg hat, wie die Analyse der deduktiven Unterkategorie „Geschlecht als relevanter Einflussfaktor" offenbarte. Dies zeigte sich laut den Befragten in den besseren Leistungen der Frauen im DaF-Unterricht. Diese Positionen wurden damit begründet, dass Frauen eine höhere intrinsische Motivation im Vergleich zu den männlichen Lernenden aufwiesen.

> Also ich würde sagen, die Frauen, die ich bis jetzt hatte, waren alle sehr motiviert. Deshalb würde ich schon sagen, dass es einen Unterschied macht und dass gerade Frauen das oft sehen, dass sie halt die Möglichkeit haben, sich so ein bisschen zu emanzipieren und dass sie deshalb motivierter sind. Also meiner Meinung nach sind Frauen motivierter als ihre männlichen Kollegen. (TN6 Präsenz, Pos. 11)

Eine Lehrkraft (TN2) merkte ferner an, dass bei Lernenden mit niedrigem Bildungsstand die Frauen im Vorteil seien.

> Aber ich glaube, je niedriger der Bildungsstand, desto besser sind die Frauen, glaube ich. (TN 2 Online, Pos. 9)

Wie die Untersuchung der deduktiven Unterkategorie „Geschlecht als irrelevanter Einflussfaktor" zeigte, war hingegen die Mehrheit der Befragten (7 von 10) der Ansicht, dass das Geschlecht bei vergleichbarem Bildungsstand oder ähnlichen Lernvoraussetzungen keinen Einfluss auf den Lernerfolg hatte.

> Ob es jetzt ein Mann ist oder eine Frau, wenn, wenn die Voraussetzungen gleich sind, dann ist der Lernerfolg auf beiden Seiten da. Also egal, ob es jetzt ein Mann ist oder eine Frau. (TN10 Präsenz, Pos. 17)

Anstelle des Geschlechts wurde die Bedeutung der Care-Arbeit und der soziopolitischen Kontexte hervorgehoben, auf die im Laufe dieser Arbeit noch genauer eingegangen wird. Im Hinblick auf die nächste Kategorie wird im folgenden Unterkapitel der Einfluss der Mehrsprachigkeit untersucht.

4.1.2 Vorkenntnisse aus Lehrendensicht

In diesem Abschnitt werden die Vorkenntnisse der Lernenden thematisiert und durch die folgende Grafik (siehe Abbildung 8) veranschaulicht. Die Mehrsprachigkeit, der Bildungsstand, der Unterschied zwischen lehrgewohnten und lernungewohnten Lernenden, die Lerntraditionen und die Lernstrategien werden dabei als zentrale Subkategorien betrachtet, um die individuellen Lernvoraussetzungen und deren Bedeutung für den Lernerfolg zu analysieren.

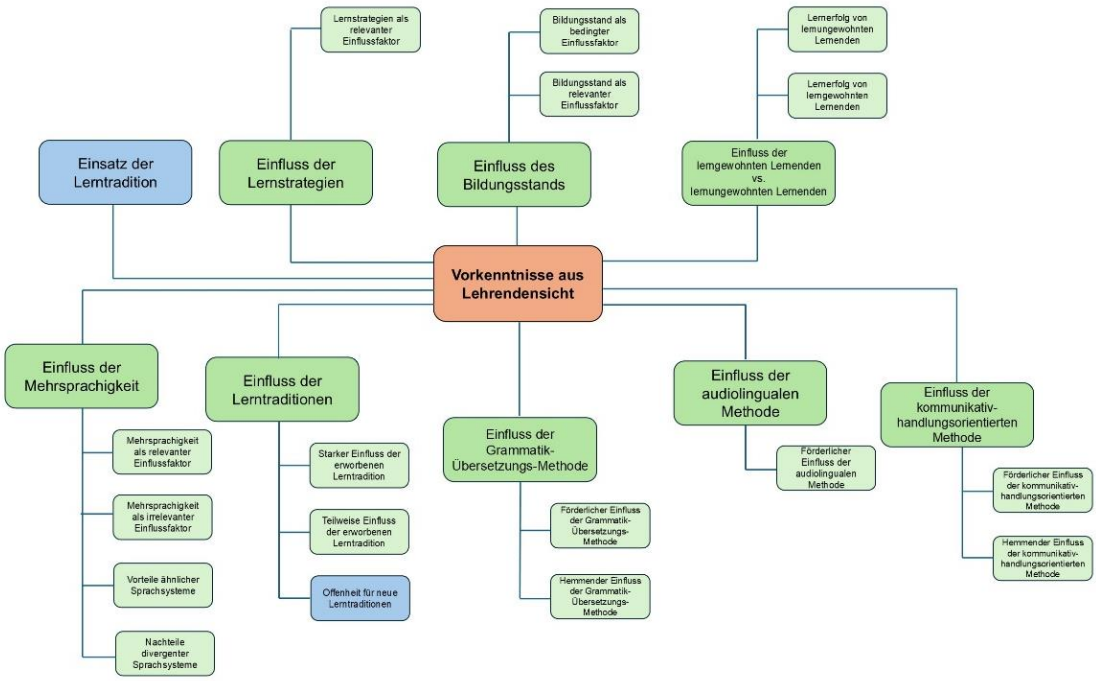


Abbildung 8 Darstellung der Kategorie "Vorkenntnisse aus Lehrendensicht" Orange: Name der Kategorie, Grün: deduktive Sub- und Unterkategorien, Blau: induktive Sub- und Unterkategorien; Struktur: Kategorien → Subkategorien → Unterkategorien

4.1.2.1 Mehrsprachigkeit als Einflussfaktor aus Lehrendensicht

Mehrsprachigkeit kann sich, wie in der wissenschaftlichen Literatur beschrieben (Del Maschio et al., 2019; Grein et al., 2022; Hesse et al., 2008), positiv auf den Lernerfolg auswirken. Basierend auf diesen theoretischen Grundlagen wurde die deduktive Subkategorie „Einfluss der Mehrsprachigkeit" innerhalb der Kategorie „Vorkenntnisse" festgelegt. Dabei wurden die deduktiven Unterkategorien „Mehrsprachigkeit als relevanter Einflussfaktor", „Mehrsprachigkeit als irrelevanter Einflussfaktor", „Vorteile ähnlicher Sprachsysteme" und „Nachteile divergenter Sprachsysteme" identifiziert.

In einem ersten Schritt wird nun die deduktive Unterkategorie „Mehrsprachigkeit als irrelevanter Einflussfaktor" analysiert. Von den zehn Befragten sprach sich nur eine

Lehrkraft (TN3) gegen die Relevanz der Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht aus, da sie keine Einflüsse diesbezüglich bei ihren Lernenden beobachtet hatte.

> Unsere Teilnehmer sind meistens ein- oder zweisprachig, die meisten einsprachig. Das hat eher weniger Einfluss, aus meiner Sicht. (TN3 Online, Pos. 3)

Da die Mehrheit (9 von 10) der befragten Lehrpersonen der Mehrsprachigkeit einen hohen Stellenwert beimaß, folgt nun die Analyse der deduktiven Unterkategorie „Mehrsprachigkeit als relevanter Einflussfaktor". Der Großteil der Lehrkräfte verwies auf Lernende, die aufgrund ihrer erworbenen oder erlernten Sprachsysteme eine Fremdsprache leichter erlernten. Der Vorteil der Mehrsprachigkeit zeigte sich dabei vor allem im Verständnis von Grammatik und Syntax.

> Ist definitiv ein Faktor. Ich merke es bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen, die einfach mehrere Sprachen beherrschen, weil sie dann beispielsweise die Syntax oder einfach die Regeln von verschiedenen Sprachen (…) Sie überlegen dann: Also welchen grammatikalischen Regeln unterliegt eine Sprache? (…) und sie dann einfach eher verstehen. „Ah, in dieser Sprache, in Sprache A funktioniert das so, in Sprache B funktioniert das so, und in Sprache C, jetzt beispielsweise Deutsch, funktioniert das so?" Und wenn sie das System kennen, dann macht es einen wesentlichen Unterschied. (TN8 Präsenz, Pos. 7)

Die Rückschlüsse der Befragten wurden durch die Fachliteratur gestützt, die auf ähnliche Ergebnisse hinsichtlich der positiven und negativen Effekte der Interferenz verweist (Grein et al., 2022; Krumm et al., 2011). Dies führte zur Bildung der deduktiven Unterkategorien „Vorteile ähnlicher Sprachsysteme" sowie „Nachteile divergenter Sprachsysteme".

Im Rahmen der Untersuchung der deduktiven Unterkategorie „Vorteile ähnlicher Sprachsysteme" konnte festgestellt werden, dass der vorausgehende Erwerb oder das Erlernen ähnlicher Sprachsysteme im DaF-Unterricht durch positive Interferenzen den Lernerfolg fördern kann.

> Da kann ich so wirklich sagen, wenn sie das wirklich in der Schule wie Englisch und Französisch als Zweit-, Drittsprache hatten und sie wissen, wie man eine Fremdsprache lernt, dann funktioniert´s, ja, meiner Meinung nach. (TN7 Präsenz, Pos. 3)

Abschließend offenbarte die Auswertung der deduktiven Unterkategorie „Nachteile divergenter Sprachsysteme", dass sich divergente Sprachsysteme negativ auf den Lernerfolg auswirken können.

> Leute, die zum Beispiel europäische Sprachen schon kennen oder können sogar, tun sich eindeutig leichter mit Deutsch als zum Beispiel Arabischsprachige, die keine Ahnung haben davon. Arabisch ist einfach sehr anders als unsere Sprache und die Brücke da zu bauen, ist weiter als jetzt zum Beispiel jemand, der aus Europa kommt oder jemand, der schon Englisch oder irgendwelche romanischen Sprachen als Zweitsprache kennt. Für die ist das Europäische, die deutschen Wörter zu lernen, wie für uns, keine Ahnung, japanisch. (TN 5 Online, Pos. 7)

Nach der Erörterung der Kategorie zur Bedeutung der Mehrsprachigkeit wird nun ein weiterer entscheidender Einflussfaktor auf den Lernerfolg behandelt: der Bildungsstand.

4.1.2.2 Bildungsstand als Einflussfaktor aus Lehrendensicht

Der Bildungsstand und die Frage, ob jemand lerngewohnt ist oder nicht, hängen eng zusammen. Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass lernungewohnte Lernende beim Lernerfolg im Nachteil sein können (Cindark & Hünlich, 2019; Grein et al., 2022). In diesem Unterkapitel wird zunächst der Einfluss des Bildungsstands untersucht, gefolgt vom Einfluss der lerngewohnten und lernungewohnten Lernenden, um das Forschungsfeld ganzheitlich abzudecken. Beide Kategorien sind Teil der übergeordneten Kategorie „Vorkenntnisse". Unter Berücksichtigung theoretischer Ansätze aus der Literatur wurden als Teil der deduktiven Subkategorie „Einfluss des Bildungsstands" die deduktiven Unterkategorien „Bildungsstand als relevanter Einflussfaktor" und „Bildungsstand als bedingter Einflussfaktor" identifiziert.

Im Rahmen der Auswertung der deduktiven Unterkategorie „Bildungsstand als bedingter Einflussfaktor" zeigte sich, dass nur eine Lehrkraft (TN9) der Ansicht war, der Bildungsstand wirke sich nur teilweise auf den Lernerfolg aus. Argumentiert wurde mit dem Lernerfolg von Lernenden, die keinen hohen Bildungsstand hatten.

> Aber nein, ich habe auch sehr viele Schüler gehabt oder Kursteilnehmer, die gar nicht gebildet waren, aber irrsinnig gut unterwegs waren. Ja, es muss nicht zwingend einen Einfluss haben, meiner Meinung nach. (TN9 Präsenz, Pos. 17)

Ein Großteil der Deutschtrainer:innen (neun von zehn) stellte indes fest, dass der Bildungsstand einen hohen Stellenwert hat, wie die Analyse der deduktiven Unterkategorie „Bildungsstand als relevanter Einflussfaktor" nahelegte. Die Befragten bezogen sich hierbei auf Lernende mit einem höheren Bildungsstand, die von einer gesteigerten Geschwindigkeit beim Lernen profitieren.

> Ich muss schon sagen, dass die Teilnehmer, Teilnehmerinnen mit höherer Bildung, mit höherem Bildungsniveau, auch besser abschneiden und höhere Niveaus in kürzerer Zeit schaffen als die anderen, schon ja. Die anderen haben schon größere Probleme und sind halt langsamer oder überhaupt, haben überhaupt weniger Erfolge. (TN4 Online, Pos. 17)

Ein weiterer Vorteil des höheren Bildungsstands war, dass lerngewohnte Lernende die neue Sprache einfacher erlernen konnten, ein Faktor, der später noch näher beleuchtet wird.

> Weil je höher der Bildungsstand, desto leichter fällt es einem, glaube ich, eine neue Sprache zu lernen, weil man lernerfahren ist. Man weiß, man hat Erfahrung damit, einfach schon gesammelt in anderen Bereichen. (TN10 Präsenz, Pos. 21)

Die Befragten gaben zudem an, dass Lernende von einem höheren Bildungsstand profitieren, selbst wenn sie zuvor keine Fremdsprachen gelernt hatten, da sie mit den Unterrichtsbedingungen bereits vertraut sind:

> Ja, das macht natürlich einen großen Unterschied. Ich mein, es ist halt da auch ein bisschen schwierig zu verstehen, was die Leute oft meinen, weil ich habe schon Uni-Absolventen hier drinsitzen gehabt, die aber nur in ihrer Muttersprache studiert haben und dann doch überfordert waren mit der Sprache. Aber sie waren mit dem Konzept nicht überfordert. (TN9 Präsenz, Pos. 17)

Eine Lehrkraft (TN6) hob hervor, dass der Bildungsstand eine größere Rolle für den Lernerfolg spielte als das Lebensalter und bestätigte damit die zuvor geäußerten Ansichten einiger Befragter, die den Faktor Alter betrafen.

> Also, ich glaub', dass es viel wichtiger ist, wie die Bildungsgeschichte bis dahin war, ob die Leute einen hohen Bildungsabschluss haben oder ob sie schon Erfahrungen im Sprachenlernen insbesondere haben. Das ist deutlich wichtiger als das Alter also. (TN6 Präsenz, Pos. 5)

Im Zuge der Analyse wurde die zuvor aufgestellte Annahme zum Lernerfolg weiblicher Lernender bestätigt, da ein niedriger Bildungsstand ebenfalls einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg haben konnte.

> Und Bildungsstand: Sicher, aber hier geht es auch eher darum (…), sind die Leute gewohnt zu lernen oder nicht. (TN 5 Online, Pos. 7)

Aus diesem Grund wird nun im nächsten Abschnitt auf den Einfluss der lerngewohnten und lernungewohnten Lernenden näher eingegangen.

4.1.2.3 Einfluss der lerngewohnten Lernenden versus lernungewohnten Lernenden aus Lehrendensicht

---

Wie bereits im vorigen Abschnitt beschrieben wurde, können lernungewohnte Lernende beim Erlernen einer Fremdsprache im Nachteil sein (Cindark & Hünlich, 2019; Grein et al., 2022). Im Zuge dessen wurde im Rahmen der deduktiven Subkategorie „Einflussfaktor lerngewohnte Lernende versus lernungewohnte Lernende" zwischen den deduktiven Unterkategorien „Lernerfolg von lernungewohnten Lernenden" und „Lernerfolg von lerngewohnten Lernenden" unterschieden.

Bei der Untersuchung der deduktiven Unterkategorie „Lernerfolg von lernungewohnten Lernenden" waren die meisten Deutschtrainer:innen der Meinung, lerngewohnte Lernende erzielten einen größeren Lernerfolg. Die Befragten führten dies auf den möglichen Einfluss des Bildungsstands zurück.

> Und Bildungsstand: Sicher, aber hier geht es auch eher darum (…), sind die Leute gewohnt zu lernen oder nicht. Leute, die in der Schule waren oder auch viele Jahre in der Schule waren, sind gewohnt zu lernen, sind gewohnt zu wiederholen und Muster zu entdecken und sich so Sachen zu merken. Sie haben schon Lernstrategien, sie müssen keine neuen mehr lernen. (TN5 Online, Pos. 7)

Weitere Lehrende hoben den positiven Einfluss erlernter Fremdsprachen in Unterrichtssettings hervor, insbesondere im Hinblick auf den höheren Lernerfolg

lerngewohnter Lernender. Diese Lernenden können zudem von bereits erworbenen Lernstrategien profitieren.

> Weil sie es gewohnt sind, vor allem, wenn sie die Sprachen in der Schule gelernt haben. Dann wissen sie um die Methoden, kennen sie die Methoden, dann wissen sie, wie man auch eine Sprache lernt, und sie haben bessere Erfolge. (TN4 Online, Pos. 15)

Im Gegensatz dazu deutete die Analyse der deduktiven Unterkategorie „Lernerfolg von lernungewohnten Lernenden" darauf hin, dass lernungewohnte Lernende im Nachteil waren, da ihnen diese Lernstrategien fehlten. Häufig war dies auch auf den fehlenden institutionellen Erwerb ihrer Erstsprachen zurückzuführen.

> Die Leute, die die Sprache nie gelernt haben, die nie gelernt haben zu lesen, weder auf Arabisch noch auf Deutsch noch in einer anderen Sprache. Sie wissen beispielsweise nicht, wie man lernt. Sie sind nicht in der Lage dazu, weil sie es eben nie gelernt haben, eigenständig und allein zu Hause zu lernen. Während jene Leute, die einen gewissen Job erworben haben, wo man eben auch sich theoretische Grundlagen aneignen muss, die hingegen in der Lage sind, auch eigenständig zu Hause zu lernen. Und das macht einen Riesenunterschied. (TN8 Präsenz, Pos. 11)

Darüber hinaus hatten die lernungewohnten Lernenden sowohl mit fehlenden Lernroutinen als auch mit Herausforderungen durch fehlende Lernmaterialien zu kämpfen.

> Leute, die das nicht gemacht haben, für die ist das Lernen an sich teilweise neu, oder das regelmäßige Lernen für Leute, die zwar in der Schule waren, aber nicht allzu lang, das ist ein himmelweiter Unterschied. (TN 5 Online, Pos. 7)

> ... Dann weiß die Person ja gar nicht, wie, wie geht man es an. Da ist ja von Anfang an keine (...) man hat eben nie gelernt: Wie lernt man etwas? Welche Mittel holt man sich von der Seite? Wie geht man das an? Man muss also dieser Person von Anfang an (…), man muss noch einen Schritt zurückgehen und alles (...), überhaupt zunächst mal erklären: Wie lerne ich denn richtig eine Sprache, in diesem Fall. (TN10 Präsenz, Pos. 25)

Im Anschluss an die Betrachtung der Lernstrategien richtet sich der Fokus nun auf die Lerntraditionen. Diese spiegeln tief verankerte Muster wider, die das Lernen auf einer kulturellen Ebene prägen und ergänzen so die zuvor beschriebenen methodischen Herangehensweisen. Im Folgenden werden die zentralen Aspekte dieser Lerntraditionen erläutert.

4.1.2.4 Lerntraditionen als Einflussfaktor aus Lehrendensicht

Lerntraditionen können, wie aus der Fachliteratur hervorgeht (Grein et al., 2022; Yule, 2010), förderlich oder hemmend auf den Lernerfolg wirken. Ausgehend von den in der Fachliteratur beschriebenen Konzepten wurden als Teil der Kategorie „Vorkenntnisse" die deduktiven Subkategorien „Einfluss der kommunikativ-handlungsorientierten Methode", „Einfluss der Grammatik-Übersetzungs-Methode" und „Einfluss der audiolingualen Methode" entwickelt. Im Zuge der Analyse entstanden darüber hinaus weitere deduktive Unterkategorien, die den förderlichen oder hemmenden Einfluss dieser

Lerntraditionen untersuchen, welche im Verlauf dieses Unterkapitels näher erläutert werden. Basierend auf den theoretischen Grundlagen wurden, beziehend auf des Einflussgrads der Lerntraditionen, zusätzlich die deduktiven Unterkategorien „Starker Einfluss der erworbenen Lerntradition“ sowie „Teilweiser Einfluss der erworbenen Lerntradition” der deduktiven Subkategorie „Einfluss der Lerntraditionen” definiert. Da sich keiner der befragten Lehrenden zum fehlenden Einfluss der Lerntraditionen äußerte, entstand stattdessen die induktive Unterkategorie „Offenheit für neue Lerntraditionen“. Abschließend wird der Einsatz der Lerntraditionen im Unterricht der Lehrkräfte im Rahmen der induktiven Subkategorie „Einsatz der Lerntraditionen“ näher betrachtet.

Die detaillierte Betrachtung der Subkategorie „Einfluss der Lerntraditionen“ verdeutlichte, dass die Mehrheit der Befragten angab, dass die Lerntraditionen einen starken Einfluss auf ihren Lernerfolg hatten. Dies ging aus der Analyse der deduktiven Unterkategorie „Starker Einfluss der erworbenen Lerntradition“ hervor. Der starke Einfluss der Lerntraditionen zeigte sich vor allem bei der Grammatik-Übersetzungsmethode in Bezug auf die Relevanz des Bildungshintergrunds.

> … dieser Bildungshintergrund spielt eine Rolle. Dass sie das nicht gewohnt sind, selbstständig zu denken, eigene Meinungen zu bilden. (…) das auch in ihrer Muttersprache. … Zwar verstehen sie die Grammatikregeln, (…) Wortschatz. … Aber dann in (…), das alles in die Praxis umzusetzen, das fällt ihnen schwer. (TN3 Online, Pos. 11)

Im Gegensatz dazu ergab die Analyse der deduktiven Unterkategorie „Teilweiser Einfluss der erworbenen Lerntradition“, dass zwei der Lehrenden nur einen partiellen Einfluss der Lerntraditionen feststellen konnten.

> Teilweise, ehrlich gesagt, ich weiß, dass sie dieselben Methoden eigentlich haben sollten, aber manche tun sich schwer damit, manche nicht. Ich find das ist meistens ziemlich individuell, ja, auch wenn sie dieselben Methoden gewohnt sind, weil sie aus demselben Land sind. Manche können etwas damit anfangen, manche nicht. Und, ja, das lässt sich nicht über einen Kamm scheren, finde ich. (TN5 Online, Pos. 13)

Die Befragung führte zur Bildung der induktiven Unterkategorie „Offenheit für neue Lerntraditionen“, die im Detail den Einfluss der Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Lerntraditionen auf den Lernerfolg beleuchtete. Drei Lehrkräfte berichteten, dass Lernende mit einem niedrigen Bildungsstand im Gegensatz zu Lernenden mit einem hohen Bildungsstand eine höhere Akzeptanz gegenüber neuen Lerntraditionen zeigten.

> Und dann, als ich dann vor fast zwei Jahren als Alphatrainer begonnen habe, das war für mich ideal. Denn die meisten Schüler haben eigentlich so gut wie gar keine Schulbildung in einem eigenen Land genossen. Entweder war es zu lang her oder es war nie, wurde nie wirklich ernst genommen, oder sie hatten einfach nicht die Gelegenheit dazu, ja. Und das ist(...), sie waren offen, ja. (TN9 Präsenz, Pos. 21)

Im Rahmen der Analyse der deduktiven Subkategorie „Einfluss der audiolingualen Methode” wurde festgestellt, dass diese Lerntradition im Vergleich zu den anderen beiden den stärksten und förderlichsten Einfluss auf den Lernerfolg hat. Dies zeigte sich auch in

der Untersuchung der deduktiven Unterkategorie „Förderlicher Einfluss der audiolingualen Methode".

> Und sie sind gewohnt etwas nachzusprechen. Ja, das funktioniert viel besser als diese kommunikative Methode. (TN3 Online, Pos. 13)

Da kein hemmender Einfluss der audiolingualen Methode festgestellt wurde, wurde die deduktive Unterkategorie „Hemmender Einfluss der audiolingualen Methode" nicht gebildet. Für eine tiefere Einsicht ist es notwendig, die einzelnen deduktiven Unterkategorien der deduktiven Subkategorie „Einfluss der kommunikativ-handlungsorientierten Methode" zu untersuchen: „Förderlicher Einfluss der kommunikativ-handlungsorientierten Methode" und „Hemmender Einfluss der kommunikativ-handlungsorientierten Methode". Im Fokus steht zunächst die deduktive Unterkategorie „Förderlicher Einfluss der kommunikativ-handlungsorientierten Methode". Die Analyse zeigte, dass diese Methode einerseits die freie Kommunikation und das eigenständige Denken förderte und andererseits auf die Lernenden motivierend und abwechslungsreich wirkte.

Gleichzeitig konnte sich diese Lerntradition ebenso negativ auf den Lernerfolg der Lernenden auswirken. Als nächstes wird deshalb die deduktive Unterkategorie „Hemmender Einfluss der kommunikativ-handlungsorientierten Methode" näher betrachtet. Für Lernende, die an traditionelle Lernmethoden wie die Grammatik-Übersetzungsmethode gewöhnt waren, konnte die kommunikative Herangehensweise zunächst ungewohnt und herausfordernd sein. Einige Lernende hatten laut den Befragten zudem Schwierigkeiten, sich auf die freie Kommunikation und das eigenständige Denken einzulassen.

> Ja, diese verschiedenen Lerntraditionen haben einen immensen Einfluss auf die Lernerfolge unserer Teilnehmer, würde ich sagen. … Und diese kommunikative Lernmethode ist etwas schwieriger anzuwenden. Weil die Teilnehmer sich schwertun, etwas (…) ihre Meinung frei zu bilden, etwas kreativer zu sein im Unterricht. Und sie brauchen oft die Führung der Lehrperson. (TN3 Online, Pos. 9)

Zwei Lehrpersonen (TN2 und TN6) wiesen zudem auf ein weiteres Problem dieser Lerntradition hin: Lernende, die unsicher waren und ungern Fehler machten, trauten sich oft nicht, frei zu sprechen. Auch hier zeigte sich der Einfluss anderer Lerntraditionen, da diese Lernenden stattdessen das Auswendiglernen und Nachsprechen von Phrasen bevorzugten.

Im Gegensatz dazu wurde der Grammatik-Übersetzungs-Methode ein hemmender Einfluss auf den Lernerfolg zugeschrieben. Eine detaillierte Betrachtung der deduktiven Subkategorie „Einfluss der Grammatik-Übersetzungs-Methode" umfasste die deduktiven Unterkategorien „Förderlicher Einfluss der Grammatik-Übersetzungsmethode" und

„Hemmender Einfluss der Grammatik-Übersetzungsmethode". Zunächst wird nun die Analyse der deduktiven Unterkategorie „Hemmender Einflusses der Grammatik-Übersetzungsmethode" dargestellt. Die Mehrheit der Lehrkräfte beobachtete einen großen negativen Einfluss dieser Lerntradition. Als Gründe nannten die Befragten vor allem die fehlende Flexibilität der Lernenden bei der mündlichen oder schriftlichen Produktion.

> Und daher, wenn sie eine neue Regel im Deutschkurs das erste Mal kennenlernen, Grammatikregeln oder Wörter, sie verstehen das nach der Erklärung, aber in die Praxis umzusetzen, das fällt ihnen sehr schwer. (TN3 Online, Pos. 13)

Im Gegensatz dazu folgt nun die Betrachtung der deduktiven Unterkategorie „Förderlicher Einfluss der Grammatik-Übersetzungsmethode". Laut den befragten Lehrkräften konnte diese Lerntradition die Lehrenden dabei unterstützen, Wortschatz und Grammatikregeln systematisch zu erlernen und zu verstehen. Das Übersetzen in die Muttersprache stellte eine Hilfestellung dar, um die Inhalte zu verinnerlichen. Lernende, die eher analytisch und schriftsprachlich orientiert waren, profitierten von dem Fokus auf Grammatik und Übersetzung, da sie sich die Inhalte auf diese Weise am besten einprägen konnten.

> Aber ich nehme an, dass sie eben schon vorgegeben bekommen, also die Inhalte, die sie einfach auswendig lernen und Wörter mehrmals wiederholen, nachsprechen, nachahmen. … Und sie sind gewohnt etwas nachzusprechen. Ja, das funktioniert viel besser als diese kommunikative Methode. (TN3 Online, Pos. 13)

In dem letzten Abschnitt dieses Unterkapitels wird die Analyse der induktiven Subkategorie „Einsatz der Lerntraditionen" näher beleuchtet. In ihrem Unterricht selbst kam laut den Befragten am häufigsten die kommunikativ-handlungsorientierte Methode zum Einsatz, gefolgt von der audiolingualen Methode, die Grammatik-Übersetzungs-Methode kam am seltensten vor. Die Mehrheit der Lehrenden sprach sich für die Kombination der drei Lerntraditionen im Unterricht aus.

> Ich persönlich glaube, dass eine Mischung von allen Lerntraditionen im Unterricht am effektivsten ist. Erstens aber ist es nicht so langweilig, wie (...), wenn man nur mit einer Methode arbeitet. (TN2 Online, Pos. 23)

Im Anschluss an die Untersuchung des Stellenwerts der Lerntraditionen in Bezug auf den Lernerfolg folgt nun die Analyse des Einflusses von Lernstrategien auf diesen Lernerfolg.

4.1.2.5 Lernstrategien als Einflussfaktor aus Lehrendensicht

Der hohe Stellenwert und Einfluss von Lernstrategien nimmt nicht nur in der Fachliteratur (Bimmel, 2012; Keller-Schneider, 2012; Petralias, 2023) eine zentrale Rolle ein, sondern wurde auch bereits in den vorherigen Unterkapiteln behandelt, insbesondere in Bezug auf

den Einfluss des Bildungsstands sowie die Auswirkungen auf lerngewohnte und lernungewohnte Lernende. Die folgenden deduktiven Kategorien wurden auf der Grundlage der vorhandenen Forschungsergebnisse definiert: In der deduktiven Subkategorie „Einfluss der Lernstrategien" wurde die Relevanz der genutzten Lernstrategien der Lernenden für den Lernerfolg thematisiert. Die deduktive Unterkategorie „Lernstrategien als relevanter Einflussfaktor" wurde als einzige Unterkategorie festgelegt, da alle befragten Lehrkräfte die Bedeutung von Lernstrategien als entscheidenden Einflussfaktor anerkannten und keine sie als unwichtig oder nur bedingt relevant einschätzten.

Die Untersuchung der deduktiven Unterkategorie „Lernstrategien als relevanter Einflussfaktor" ergab, dass Lernende, die strukturierte Lernstrategien anwandten, im Vergleich zu jenen ohne diese Ansätze größere Lernerfolge erzielten. Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte hob die Bedeutung einer breiten Auswahl an Lernstrategien hervor, da nicht jede Methode für alle Lernenden gleichermaßen effektiv war und zudem je nach Unterrichtsthema variabel angewendet wurde.

> Also ich glaube schon, dass Lernstrategien wichtig sind und ein Mix aus verschiedensten Strategien wichtig ist. Nicht immer die gleichen Lernstrategien zu verwenden, sondern immer wieder zu ergänzen, je nachdem, was man gerade durchmacht. (TN10 Präsenz, Pos. 41)

> Ja, ist wichtig. Ich glaube, dass das Allerwichtigste ist, dass man ein breites Spektrum abdeckt und mit verschiedenen Methoden die Leute erreicht. Einfach um (…) ja, also, es ist einerseits nicht für jeden dasselbe gut. Manche lernen die eine Strategie besser, manche mit der anderen. Also auch die Abwechslung macht es aus, dass man halt immer wieder einen neuen Zugang hat und dann die Verbindungen herstellt zwischen den verschiedenen Bausteinen der deutschen Sprache. (TN6 Präsenz, Pos. 31)

Eine Lehrperson (TN10) wies darauf hin, dass ein weiterer entscheidender Aspekt bei den Lernstrategien darin bestand, ob sich die Lernenden darüber im Klaren waren, wie sie am effektivsten lernten und welche Lernstrategie sie benötigten, wodurch lerngewohnte Lernende im Vorteil waren.

> Ja, ah, ja sicher, so, jeder Kursteilnehmer hat eh auch seine eigenen Lernstrategien, und sicher hat es schon den großen Einfluss auf den Lernerfolg und jeder muss auch ein bisschen sein eigenes Lernverhalten kennenlernen. Wie lernt er denn am besten? (TN10 Präsenz, Pos. 47)

Mit der Analyse des Einflusses der Lernstrategien endet die Darstellung der Sub- und Unterkategorien der Kategorie „Vorkenntnisse". Im nächsten Abschnitt wird die Untersuchung der Kategorie „ergänzende Einflussfaktoren" präsentiert, die induktiv auf Basis des Interviewmaterials entwickelt wurde.

4.1.3 Individuelle und situative Einflussfaktoren aus Lehrendensicht

Die Befragten wurden im Zuge der Studie auch nach zusätzlichen Einflussfaktoren auf den Lernerfolg befragt. Basierend auf den gesammelten Daten und den daraus

abgeleiteten Erkenntnissen konnten im Zuge der Kategorie „Individuelle und situative Einflussfaktoren" die folgenden induktiven Subkategorien definiert und grafisch dargestellt (siehe Abbildung 9) werden: „Einfluss der individuellen Lebenssituation", „Einfluss der Motivation", „Lernfähigkeiten und psychosoziale Faktoren als Einflussfaktoren" sowie „Einfluss der Unterrichtsbedingungen". Wie die folgende Analyse jedoch zeigen wird, spiegelt die Häufigkeit der Nennungen nicht zwangsläufig die tatsächliche Relevanz der Faktoren wider.

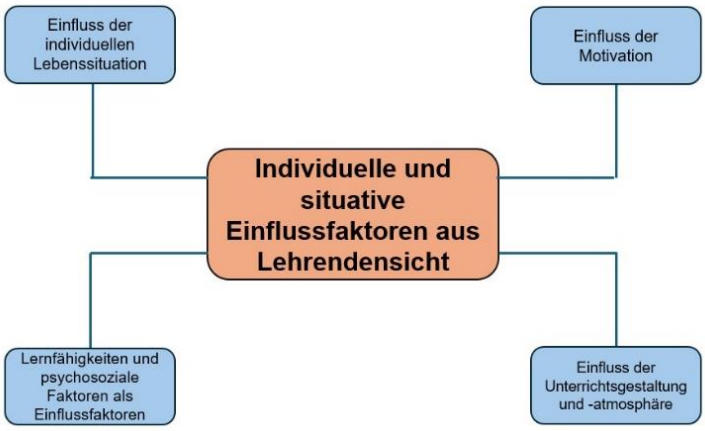


Abbildung 9 Darstellung der Kategorie „Individuelle und situative Einflussfaktoren aus Lehrendensicht" Orange: Name der Kategorie; Blau: deduktive Subkategorien; Struktur: Kategorien → Subkategorien

4.1.3.1 Einfluss der individuellen Lebenssituation aus Lehrendensicht

Eine detaillierte Betrachtung der induktiven Subkategorie „Einfluss der individuellen Lebenssituation" ergab die folgenden Erkenntnisse, die nun nacheinander präsentiert werden: Die Mehrheit der Befragten gab an, dass sich die Care-Arbeit statt des Geschlechts negativ auf den Lernerfolg auswirken kann. Die Expert:innen bezogen sich dabei zwar mehrheitlich auf Frauen, aber auch generell auf Alleinerziehende und Eltern. Aufgrund der Care-Arbeit inklusive teilweiser Voll- oder Teilzeitarbeit hatten die Lernenden nur begrenzt Zeit und Konzentration für das Lernen zur Verfügung, was sich in schlechteren Leistungen widerspiegelte.

> Es kommt vielleicht darauf an, wie viel Verantwortung auf, zum Beispiel auf Frauen dann abgewälzt wird, und um wen sie sich privat noch kümmern muss. Denn das nimmt auch teilweise von ihrer Konzentrationsfähigkeit weg, aber das kann bei Männern auch passieren. (TN5 Online, Pos. 7)

Es zeigt sich hierbei auch, dass sich die individuelle Lebenssituation bei Eltern oder Elternteilen in Bezug auf die Betreuung der Kinder negativ auf das eigene Lernen auswirken kann, wenn beispielsweise keine finanziellen Mittel für die Betreuung der Kinder vorhanden sind.

> Also ja, damit kommt leider vieles auch noch mit einher, dass man eben als Frau, wenn man eine Familie hat und Mutter ist, da diese Rolle (...) auch diese Rolle halt. Das beeinflusst leider, und ob man auch Zeit hat und die finanziellen Mittel hat, das Kind eben in eine Betreuungsstätte zu geben oder betreuen zu lassen und dann eben sich die Zeit auch nehmen kann, um zu lernen. (TN10 Präsenz, Pos. 13)

Die Deutschtrainer:innen bezogen sich in diesem Zusammenhang auch auf fehlende finanzielle Mittel in Bezug auf die Finanzierung der Nachhilfe oder extra Lernhilfen wie Bücher. Der sozioökonomische Faktor des Deutschlernens wurde zudem von mehreren Befragten hervorgehoben.

Ein weiterer wichtiger negativer Einflussfaktor in Bezug auf die persönliche Lebenssituation der Lernenden ist laut den Befragten der Alltagsstress, der insbesondere die Familien betraf.

> Und es sind eben viele Kinder und ja, sie haben halt viele tägliche Aktivitäten und Verantwortungen, denen sie nachgehen müssen. Und ich finde, da fällt das halt schon auf. Da sind wir (...), ich würde sogar fast so weit gehen und sagen, dass ist die schwächste Gruppe fast. (TN9 Präsenz, Pos. 5)

Die Zeiteinteilung für das Deutschlernen stellte einen weiteren Faktor dar, der bei der Beurteilung des Lernerfolgs eine Rolle spielte. Die Analyse zeigte, dass die Freizeitgestaltung einen großen Stellenwert hatte, insbesondere im Hinblick auf den Kontakt mit deutschsprachigen Personen.

> Also ich glaub zum Beispiel, dass bei den jüngeren Leuten eben noch das Bedürfnis da ist, dass sie sich auch mit den Einheimischen hier irgendwie austauschen möchten und somit auch eher in Kontakt geraten mit dem Deutschsprechen, mit Aktivitäten oder sonst was. Und sie haben auch ein größeres Interesse, ja. (TN9 Präsenz, Pos. 5)

Hierbei kann auch die Care-Arbeit eine Rolle spielen, wenn Männer mehr Freizeit haben als ihre Lebenspartnerinnen und diese Zeit für den Kontakt mit deutschsprachigen Personen nutzen.

> Männer sind meistens so draußen und sie haben mehr Möglichkeiten zu kommunizieren und das Gelernte anzuwenden. (TN7 Präsenz, Pos. 5)

Hier zeigt sich ein weiterer Einflussfaktor, der von den Lehrkräften genannt wurde: Die kulturelle und politische Situation des Herkunftslandes kann sich auf den Lernerfolg auswirken. Der Bildungsstand der Lernenden ist oft darauf zurückzuführen ebenso wie die Einstellung und Herangehensweise der Lernenden zum Lernen.

> Es ist eher sogar kulturell abhängig. Zum Beispiel sind (...) gibt es Schüler aus manchen (...), also Kursteilnehmer aus manchen Ländern, wo man weiß, okay, die hatten gar keine Schulbildung im Land. Das System ist gar nicht mal stark genug, um sie überhaupt zu unterstützen, irgendwas zu lernen. Da sind sowohl Frauen als auch Männer relativ schwach unterwegs, ja. (TN9 Präsenz, Pos. 15)

Nun werden der Einfluss der Motivation auf den Lernerfolg dargestellt, der als weiterer Faktor von den Befragten in Bezug auf die individuellen Lebenssituationen der Lernenden genannt wurde.

4.1.3.2 Einfluss der Motivation aus Lehrendensicht

Die Analyse des Materials führte zur Bildung der induktiven Subkategorie „Einfluss der Motivation", die im Detail untersucht, wie sich die Motivation auf den Lernerfolg auswirkt. Laut den Lehrenden stellte die extrinsische und intrinsische Motivation nach der Care-Arbeit den zweitgrößten Einflussfaktor auf den Lernerfolg dar, da eine Steigerung der Motivation mit einer Verbesserung des Lernerfolgs einhergehen kann.

> Ich würde sagen, ja, also ich würde Motivation als so großen Faktor, Einflussfaktor nennen und das ist egal, Mann, Frau, jung, alt. Also man muss einfach motiviert sein, wo sie diese Motivation herbekommen, keine Ahnung, [lacht], aber wenn sie motiviert sind, dann lernen sie halt. (TN7 Präsenz, Pos. 7)

Der Bildungsstand spielte hierbei nicht zwangsläufig eine Rolle, teilweise konnte ein niedrigerer Bildungsstand sogar zu einer höheren Motivation führen.

> Ich glaube, auch Frauen mit niedrigerem Bildungsstand (…). Nehmen wir zum Beispiel Teilnehmerinnen aus Somalia. Auch wenn die keine (...), keine Schule besucht haben (…), ich glaube, sie sind voll aufnahmefähig, weil die Motivation vielmehr da ist, glaube ich. (TN 2 Online, Pos. 11)

Wie die letzte Aussage verdeutlichte, konnte sich der soziokulturelle Aspekt auch positiv auf den Lernerfolg auswirken. Eine gesteigerte intrinsische Motivation führte laut den Befragten gerade bei Frauen zur Selbstermächtigung.

> Also ich würde sagen, die Frauen, die ich bis jetzt hatte, waren alle sehr motiviert. Deshalb würde ich schon sagen, dass es einen Unterschied macht und dass gerade Frauen das oft sehen, dass sie halt die Möglichkeit haben, sich so ein bisschen zu emanzipieren und dass sie deshalb motivierter sind. (TN6 Präsenz, Pos. 11)

Im folgenden Unterkapitel werden nach der Analyse des Einflusses der Motivation die Lernfähigkeiten und psychosozialen Faktoren umfassend behandelt, um die wesentlichen Aspekte und Herausforderungen näher zu beleuchten.

4.1.3.3 Lernfähigkeiten und psychosoziale Faktoren als Einflussfaktoren aus Lehrendensicht

In diesem Abschnitt wird der Einfluss der Lernfähigkeiten und der psychosozialen Faktoren vorgestellt. Die induktive Subkategorie „Lernfähigkeiten und psychosoziale Faktoren als Einflussfaktoren" wurde zwar auf Grundlage weniger Aussagen der befragten Lehrenden gebildet, kann jedoch aufgrund ihrer Relevanz einen großen Einfluss auf den Lernerfolg der Lernenden haben.

Die psychosoziale Situation der Lernenden kann eine große Bedeutung für die Lernenden haben, wenn sie eine neue Sprache lernen, wie diese Aussage belegt:

> Psychische Belastungen, Trauma, all das spielt, glaube ich, eine große Rolle auf den Lernerfolg, für den Lernerfolg. (TN10 Präsenz, Pos. 23)

Die Lernfähigkeiten wurden als weiterer Einflussfaktor genannt, da eine Lehrkraft (TN8) angab, generell einen positiven Einfluss der Sprachbegabung auf den Lernerfolg beobachten zu können. Weiter wurde eine Angst vor Fehlern beobachtet, die hemmend auf die Lernenden und deren Lernerfolg wirken kann.

> Wie sie mit dem (...), mit dem Scheitern umgehen. Ja, es gibt so Leute, wenn sie einen Fehler machen, gar kein Problem, machen einfach weiter. Also dann gibt es Leute, wenn sie einen Fehler gemacht haben, sie verzeihen sich das nicht. Du merkst, es ist denen peinlich, das ist ihnen unangenehm. (TN9 Präsenz, Pos. 19)

Es zeigte sich, dass der Umgang mit Fehlern große Auswirkungen auf das Lernen haben konnte, einschließlich der Entscheidung zur Teilnahme am Unterricht.

> Und ich habe das Gefühl, das ist so, wie sie (...), wie sie mit ihrem Scheitern umgehen. Ja, ja klar, Fehler machen wir alle hie und da mal. … Diese Fehlerkultur, die man eigentlich so selbst sich antrainiert oder in der man aufwächst. Ich find das (...), das ist auch sehr oft (...). Ja, oft habe ich jetzt zum Beispiel Schüler gehabt, ja, denen das so peinlich war, dass sie immer seltener und seltener zum Unterricht gekommen sind. (TN9 Präsenz, Pos. 19)

In Bezug auf den Unterricht wird nun die nächste induktive Unterkategorie vorgestellt, die sich auf den Stellenwert des Unterrichts in Bezug auf den Lernerfolg bezieht.

4.1.3.4 Einfluss der Unterrichtsgestaltung und -atmosphäre aus Lehrendensicht

---

Die induktive Subkategorie „Einfluss der Unterrichtsgestaltung und -atmosphäre" wurden ebenfalls aufgrund weniger Aussagen der Expert:innen gebildet, verlieren jedoch dadurch nicht an Relevanz.

Eine Lehrperson nannte die Unterrichtsgestaltung als den Einflussfaktor mit der größten Relevanz für die Lernenden:

> Ja, und dadurch, dass die meisten unserer Teilnehmer und Teilnehmerinnen eben nicht wissen, wie man lernt. So wie ich das eben schon vorhin erwähnt habe, kommt es weniger darauf an, ob man jetzt sequenziell oder zufällig lernt, sondern eher, wie man das Ganze vermittelt. Und ich glaube, das ist dann bei den meisten das Wichtige. Und dass sie dann eben dadurch durch die Lehrperson …, wenn sie das adäquat und kompetent vermittelt, dass sie so lernen können. (TN8 Präsenz, Pos. 50)

Des Weiteren gaben die Lehrenden an, dass die Atmosphäre im Unterricht einen großen Einfluss auf den Lernerfolg haben kann. Die Atmosphäre kann sowohl positiv als auch negativ einwirken. Eine negative Atmosphäre kann laut den Aussagen dazu führen, dass die Lernenden demotiviert und unkonzentriert werden:

> Ich würde sagen, auch ob die (…), wie die Atmosphäre ist, in einer Klasse, wo alle schlechte Laune haben und nur praktisch Tabellen auswendig lernen, werden manche Leute gelangweilt sein, andere wird das einfach so nicht interessieren. Die werden dann an andere Sachen generell denken. (TN5 Online, Pos. 9)

Eine negative Unterrichtsatmosphäre kann verunsichernd wirken und dadurch die Mitarbeit einschränken.

> Und Leute, die in einer negativen Atmosphäre sind in der Klasse, die haben auch nicht das Gefühl, dass sie einfach fragen können. (TN5 Online, Pos. 9)

Eine positive Unterrichtsatmosphäre wiederum kann sehr motivierend wirken und den Lernerfolg der Lernenden steigern:

> Und wenn man aber zum Beispiel generell eine bessere Atmosphäre hat und auch ein bisschen Humor oder Spiele reinbringt, dann werden auch die mitgerissen, die so am Lernen weniger Interesse haben, aber vielleicht gerne mit den anderen interagieren und dadurch sich etwas merken. (TN5 Online, Pos. 9)

Im Anschluss an die Analyse der Kategorie „Individuelle und situative Einflussfaktoren" folgt nun die Untersuchung der Einflussfaktoren im Online- und Präsenzunterricht, die sich auf den Lernerfolg auswirken können. In den folgenden Unterkapiteln werden unter anderem einige deduktive Sub- und Unterkategorien vorgestellt, die sich teilweise mit den erarbeiteten induktiven Kategorien dieses Unterkapitels decken, um deren mögliche theoretische Hintergründe zu überprüfen.

4.2 Einflussfaktoren im Online- und Präsenzunterricht auf den Lernerfolg aus Lehrendensicht

In diesem Abschnitt werden die Faktoren analysiert, die sowohl im Online- als auch im Präsenzunterricht den Lernerfolg beeinflussen können. Die dargestellten Sub- und Unterkategorien basieren auf der Theorie der Fachliteratur und einer detaillierten Untersuchung des Ausgangsmaterials und umfassen verschiedene Aspekte, die in beiden Unterrichtssettings relevant sind und im Folgenden anhand einer Grafik (siehe Abbildung 10) illustriert werden.

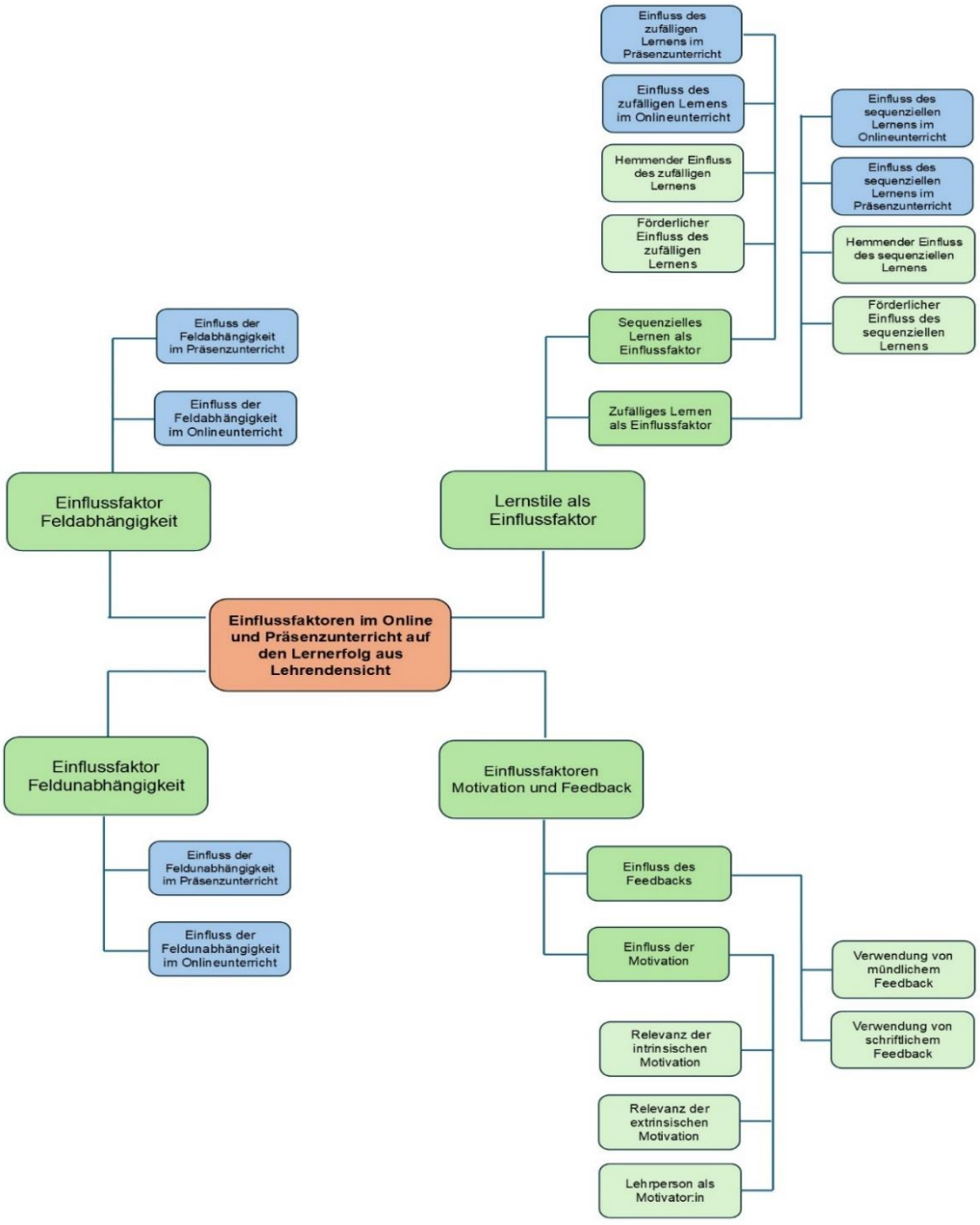


Abbildung 10 Darstellung der Kategorie "Einflussfaktoren im Online und Präsenzunterricht auf den Lernerfolg aus Lehrendensicht“ Orange: Name der Kategorie, Grün: deduktive Sub- und Unterkategorien, Blau: induktive Sub- und Unterkategorien; Struktur: Kategorien → Subkategorien → Unterkategorien

4.2.1 Motivation und Stellenwert des Feedbacks als Einfluss auf den Lernerfolg aus Lehrendensicht

Wie in zahlreichen wissenschaftlichen Untersuchungen dokumentiert, hat die Motivation einen wichtigen Stellenwert für den Lernerfolg. Es kann zwischen der extrinsischen und der intrinsischen Motivation unterschieden werden, wobei in der Fachliteratur auch andere Begriffe und Differenzierungen verwendet werden (Arndt & Sambanis, 2017; Roche, 2020). Die Rolle der Lehrperson als Motivator:in hat eine große Relevanz (Rodríguez-Pérez, 2012; Walter, 2021), wie deren Einsatz von Lern- und Motivationsstrategien (Grein et al., 2022; Herrmann, 2006; Thiel & Koch, 2021). Um die Zusammenhänge zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation sowie dem Lernerfolg besser zu verstehen, wurden auf der Grundlage der theoretischen Ansätze im Rahmen der deduktiven Subkategorie „Einfluss der Motivation" die deduktiven Unterkategorien „Relevanz der intrinsischen Motivation", „Relevanz der extrinsischen Motivation" und „Lehrperson als Motivator:in" hinsichtlich ihres positiven und negativen Einflusses sowie ihrer Relevanz gebildet.

Wie die Analyse der deduktiven Unterkategorien „Relevanz der intrinsischen Motivation" offenbarte, waren alle Befragten der Meinung, dass die intrinsische Motivation einen positiven Effekt auf den Lernerfolg hat.

> Intrinsische Motivation ist eher bei den Teilnehmern, die Ziele haben, konkrete Ziele haben, hier im neuen Land, würde ich sagen, die Familien haben und die eine bessere Zukunft für sich selber und für ihre Familien aufbauen möchten. Und die sind natürlich mehr motiviert, wenn sie sich auch mit dem Lernen schwertun. Die sind (…), die zeigen diese Motivation. Und jeden Tag machen sie kleine oder große Fortschritte, und das beobachtet man. (TN3 Online, Pos. 25)

Hinsichtlich der Relevanz von intrinsischer und extrinsischer Motivation zeigte sich, dass die intrinsische Motivation laut den Lehrenden im Hinblick auf den Lernerfolg überwog.

> Und der Erfolg ist natürlich da, hier bei der externen Motivation irgendwo bis zum gewissen Grad gegeben, aber bei weitem nicht vergleichbar mit den Resultaten, die man bekommt, wenn ein Schüler tatsächlich seine intrinsische Motivation wecken kann. (TN9 Präsenz, Pos. 39)

Während diese Aussagen sich generell unabhängig vom Setting auf den DaF-Unterricht beziehen, stellten drei Lehrende fest, dass die Motivation im Onlineunterricht geringer war, ein Aspekt, der zu einem späteren Zeitpunkt noch näher behandelt wird.

Als Nächstes wird die deduktive Unterkategorie „Relevanz der extrinsischen Motivation" betrachtet: Im Rahmen der Analyse gab es keine Angaben zum negativen Einfluss der intrinsischen Motivation, jedoch zum negativen Einfluss der extrinsischen Motivation.

> Also wer sagt: „Ich mach das jetzt, damit ich (…) ich komm da her, weil ich Geld vom AMS bekomme", der oder die ist nicht so motiviert wie jemand, der sagt: „Ah, ich will die Sprache lernen, ich will mit Leuten reden, ich will in meinem Beruf dann irgendwie die Möglichkeit haben, mich mit meinen Kollegen auszutauschen und Freundschaften zu schließen." (TN6 Präsenz, Pos. 37)

Die Hälfte der Deutschtrainer:innen vertrat die Ansicht, dass die extrinsische Motivation einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg habe. Es wurde ein Zusammenhang zwischen den positiven Reaktionen der Lernenden auf Belohnungen und ihrem Lernerfolg festgestellt. In Bezug auf die Belohnung und Bestrafung als extrinsische Motivation konnten sowohl positive als auch negative Auswirkungen festgestellt werden.

> Wenn dann jemand überhaupt nicht an Sprache interessiert ist, ist sogar aus dem Fensterschauen schon interessanter als Deutsch lernen. Und, ja, für extrinsische (…), Belohnung und Bestrafung: Es hat auch schon einen Einfluss, vor allem Belohnung, würde ich sagen, Bestrafung eher weniger, weil sonst machst du es einfach nur, damit es erledigt ist. Und es heißt aber nicht, dass man sich allzu viel merkt dabei, wie zum Beispiel auch Schüler, die Angst haben, dass sie bestraft werden, wenn sie die Hausübung nicht machen, sie schreiben es von einem Nachbarn ab. Und unsere Teilnehmer sind da nicht viel anders. (TN5 Online, Pos. 27)

Wie die vorigen Aussagen und die Beobachtungen in der Fachliteratur verdeutlichen, kann die Rolle der Lehrkraft als extrinsischer Einflussfaktor von großer Bedeutung sein (Rodríguez-Pérez, 2012; Walter, 2021). Dies wurde von allen Befragten bestätigt, wie in der Analyse der Unterkategorie „Lehrperson als Motivator:in" deutlich wurde. Die Lehrenden setzten eine Vielzahl unterschiedlicher Motivationsstrategien ein: Zwei der Befragten zogen ihre eigenen Erfolge beim Erlernen der deutschen Sprache heran, um den Lernenden Lern- und Motivationsstrategien zur Verfügung zu stellen.

> Ich gebe auch viele, viele Beispiele, zum Beispiel aus eigenen Erfahrungen, die für sie sehr, sehr interessant sind und ich glaube, ich motiviere sie immer mehr. Die, die selbst motiviert sind, haben dann noch eine größere Motivation und die anderen kriegen etwas Motivation, sagen wir dazu. (TN4 Online, Pos. 39)

Zwei der Lehrenden legen Wert auf eine persönliche Vertrauensbeziehung zwischen der Lehrkraft und den Lernenden, um die Lernenden zu motivieren.

> Sie wirken am Anfang etwas unmotivierter. Und dann, wenn sie beobachten, dass ich mich (…) oder dass die Lehrperson sich wirklich einsetzt, sie ihnen helfen möchte. Und ich sage ihnen oft solche Worte, dass sie auch (…), dass ein Vertrauen zwischen uns aufgebaut wird. Und das stärkt uns, beeinflusst die Motivation auch sehr deutlich, habe ich beobachtet. (TN3 Online, Pos. 29)

Der Großteil der Deutschtrainer:innen betonte den hohen Stellenwert einer motivierten Lehrperson, der sich positiv auf den Lernerfolg auswirken kann.

> Also die meisten, wenn sie das sehen, wie du arbeitest, dass du mit Motivation arbeitest, ich glaube, die, die tun sich schon ein bisschen selber motivieren, damit sie auch dann motivierter arbeiten. (TN2 Online, Pos. 49)

In Bezug auf die Lehrperson als Motivator:in verwiesen einige Befragte auf die hohe Relevanz des Feedbacks (Grein et al., 2022; Rösler, 2023). Unterschieden wird zwischen dem schriftlichen Feedback (Rösler, 2023) und der mündlichen Rückmeldung (Sheen & Ellis, 2011). Ausgehend von den theoretischen Grundlagen der deduktiven Subkategorie „Einfluss des Feedbacks" wurden die deduktiven Unterkategorien „Verwendung von mündlichem Feedback" und „Verwendung von schriftlichem Feedback" festgelegt.

Die Untersuchung der deduktiven Unterkategorie „Verwendung von mündlichem Feedback" ergab, dass die Hälfte der Lehrenden mündliches Feedback effektiver eingeschätzt als schriftliches Feedback, da es unmittelbar an die Lernenden weitergegeben werden kann.

> Aber meistens schreiben wir eben an der Tafel oder sprechen, und dann funktioniert mündliches Lob gleich direkt. Mhm. (TN5 Online, Pos. 39)

Im Rahmen der Analyse der deduktiven Unterkategorie „Verwendung von schriftlichem Feedback" wurde festgestellt, dass der hohe Stellenwert des mündlichen Feedbacks die Bedeutung des schriftlichen Feedbacks nicht schmälerte, wie fünf der zehn Lehrenden anmerkten.

> Also, wenn sie beispielsweise E-Mails verfassen müssen, dann gebe ich ihnen das schriftlich. Dann sage ich ihnen, oder dann schreibe ich ihnen auf, was hier passt, was hier fehlt, was hier noch nicht so gut ist, was auch gut ist. (TN8 Präsenz, Pos. 36)

Der hohe Stellenwert des schriftlichen Feedbacks zeigte sich vor allem in Bezug auf niedrigere sprachliche Niveaus, wie bei Alphabetisierungskursen.

> Also, es werden schon die Buchstaben halt geschrieben und ich schaue halt durch, schaue mir bei jedem an wie er geschrieben hat und sag dann: „Das ist gut, das ist nicht so gut." Manchmal markiere ich Sachen, gerade wenn wir was gemeinsam schreiben, dann streiche ich ihnen an, was passt, was nicht so gut passt. (TN6 Präsenz, Pos. 49)

Die in den Interviews gewonnenen Erkenntnisse bestätigen die Theorien in der Fachliteratur, die darauf hinweisen, dass die Feedbackmöglichkeiten im Onlineunterricht sich sehr von dem Präsenzunterricht unterscheiden (Hartung, 2017; Rösler, 2023; West & Turner, 2015). Im Rahmen der Analyse der deduktiven Subkategorien zum Einfluss der Motivation und der Feedbackmöglichkeiten konnten keine relevanten Unterschiede zwischen Online- und Präsenzunterricht festgestellt werden. Genauere Einblicke in diese Thematik werden jedoch zu einem späteren Zeitpunkt gegeben, einschließlich einer Differenzierung zwischen den beiden Unterrichtssettings..

4.2.2 Feldabhängigkeit als Einflussfaktor auf den Lernerfolg aus Lehrendensicht

Wie im theoretischen Teil bereits näher ausgeführt wurde, sind feldabhängige Lernende gegenüber feldunabhängigen Lernenden eher im Nachteil, wenn Störfaktoren im Unterricht auftreten. Diese Störfaktoren können Lärm, Unordnung oder schlechte Lichtverhältnisse umfassen und wirken sich negativ aus, da die Lernenden schneller abgelenkt werden (Grein et al., 2022; Schupmann, 2015). Im Onlineunterricht kommen zusätzlich technische Störungen hinzu. Die deduktiven Subkategorien „Einfluss der Feldabhängigkeit" sowie „Einfluss der Feldunabhängigkeit" wurden auf der Grundlage theoretischer Annahmen und vorliegender Forschungsergebnisse definiert. Da der

Vergleich zwischen dem Einfluss des Präsenz- und Onlineunterrichts ein zentrales Thema dieser Studie ist, wurden für die jeweilige Subkategorie differenzierte induktive Unterkategorien gebildet, um den „Einfluss der Feldabhängigkeit im Onlineunterricht", den „Einfluss der Feldabhängigkeit im Präsenzunterricht", den „Einfluss der Feldunabhängigkeit im Onlineunterricht" sowie den „Einfluss der Feldunabhängigkeit im Präsenzunterricht" genauer zu analysieren.

Die in den Interviews identifizierten Faktoren hinsichtlich der Feldabhängigkeit entsprachen den in der Literatur diskutierten Variablen, die den Lernerfolg beeinflussen. Wie aus der Subkategorie „Einfluss der Feldabhängigkeit" hervorgeht, stellten unabhängig vom Unterrichtssetting beinahe alle Befragten (neun von zehn) einen negativen Einfluss der Feldabhängigkeit auf den Lernerfolg fest, nur eine Lehrkraft hatte keinen Einfluss der Feldabhängigkeit oder Feldunabhängigkeit auf den Lernerfolg beobachtet.

> Ich glaub schon, dass ja, wenn jetzt jemand eher feldabhängig ist, also eine Person, die eben diese Faktoren eher stört, dass diese einen schlechteren Lernerfolg hat. (TN7 Präsenz, Pos. 41)

Lernende, die stärker feldabhängig waren, hatten laut der Mehrheit der Deutschtrainer:innen größere Schwierigkeiten, sich während des Unterrichts zu konzentrieren und den Lernstoff aufzunehmen. Die deduktiven Codes „Einfluss der Lautstärke" (sechs von zehn), „Einfluss der Ordnung" (fünf von zehn) und „Einfluss der Helligkeit" (drei von zehn) wurden in der Fachliteratur (Grein et al., 2022) als mögliche Störfaktoren genannt. Diese Codes wurden von den Lehrenden als wesentliche Störfaktoren bestätigt.

Ein genauer Blick auf die induktive Unterkategorie „Einfluss der Feldabhängigkeit im Präsenzunterricht" zeigte, dass der negative Einfluss der Lautstärke auf den Lernerfolg bei feldabhängigen Lernenden durch Lärmbelastungen sowohl innerhalb als auch außerhalb des Kursraums deutlich wurde.

> Ja, zum Beispiel, wenn es draußen am Gang eben laut war, Schritte zu hören waren, waren manche Teilnehmer (…). (…), dass sie eben hochgeschreckt sind, dass sie dann geschaut haben. Sie waren davon einfach abgelenkt … (TN10 Präsenz, Pos. 61)

> Es gibt aber auch manche, sie stört es, wenn daneben jemand spricht oder so permanent (…). (TN7 Präsenz, Pos. 39)

Im Vergleich dazu zeigte die Analyse der induktiven Unterkategorie „Einfluss der Feldabhängigkeit im Onlineunterricht" ebenfalls Auswirkungen auf den Lernerfolg. Der negative Einfluss wurde einerseits auf den störenden Lärmpegel am Lernort zu Hause und andererseits auf die Herausforderungen im Umgang mit den Rahmenbedingungen des Onlineunterrichts zurückgeführt.

> Erstens kann ich das nicht beeinflussen, sie teilweise auch nicht. Ich hatte zum Beispiel eine Teilnehmerin, bei der gerade draußen eine Baustelle war. Und es war eben laut bei ihr. Sie musste dann entweder das Fenster zumachen oder das Mikrofon ausschalten und für sie war es schon schwierig, sich zu konzentrieren, weil es trotzdem für sie leichter gewesen wäre, wenn es leise gewesen wäre. (TN5 Online, Pos. 45)

Bezüglich des Einflusses von Ordnung und Beleuchtung zeigte sich, dass im Präsenzunterricht die Lehrperson teilweise unterstützend auf die feldabhängigen Lernenden einwirken kann, im Gegensatz zum Onlineunterricht.

> Also es ist halt, ich reinige meine Tische immer, weil ich das Gefühl habe, dass sie einfach konzentrierter sind, wenn die Tische sauber sind, wenn sie genauer stehen. Also, sie wissen auch selber, dass sie eine bestimmte Ordnung einhalten müssen. (TN9 Präsenz, Pos. 49)

> Ja, wenn zu Hause der Raum zu dunkel ist zum Lernen, ist er wahrscheinlich auch zu dunkel für andere Sachen und darum sollten sich die Leute dann selber kümmern. (TN 5 Online, Pos. 45)

Die Untersuchung der induktiven Unterkategorie „Einfluss des Onlineunterrichts auf die Feldabhängigkeit" zeigte den klaren Nachteil der feldabhängigen Lernenden im Onlinesetting. In der Gruppe der befragten Onlinelehrenden schätzten vier von fünf Lehrenden die Feldabhängigkeit im Vergleich zum Präsenzunterricht als größeren Einflussfaktor ein, der sich negativ auf den Lernerfolg der feldabhängigen Lernenden auswirken kann.

> Und eben, es kommt eben darauf an, wie viel Ablenkung zu Hause ist und mit wie viel man sich trotzdem noch konzentrieren kann. Das war bei jedem ein anderer Grad und hier waren eben schon dann doch, ich würde sagen, 70 bis 80%, die sich schwergetan haben. (TN 5 Online, Pos. 51)

Wie aus der Analyse der induktiven Unterkategorien „Einfluss der Feldunabhängigkeit im Präsenzunterricht" und „Einfluss der Feldunabhängigkeit im Onlineunterricht" hervorging, waren feldunabhängige Lernende laut der Hälfte der Deutschtrainer:innen in beiden Unterrichtssettings im Vorteil.

> Wenn wir andere Übungen machen, können sich andere (…), manche einwandfrei konzentrieren und andere denken: „Ich kann nicht, es geht nicht!" (TN 5 Online, Pos. 41)

> Und diejenigen, die eben durch Lärm gar keinen (...), also es juckt sie gar nicht, die sind halt immer die Klassenbesten, ja. (TN9 Präsenz, Pos. 51)

Auf die Untersuchung des Einflusses der Feldabhängigkeit beziehungsweise Feldunabhängigkeit im Online- und Präsenzunterricht auf den Lernerfolg folgt nun die Analyse der Kategorien zu den Lernstilen.

4.2.3 Lernstile als Einflussfaktor auf den Lernerfolg aus Lehrendensicht

Eine weitere Lernendenvariable, die Einfluss auf den Lernerfolg haben kann (Grein et al., 2022; Krumm et al., 2011), ist der Lernstil. Es wird zwischen sequenziellen Lernenden, die unter anderem einen strukturierten Unterricht bevorzugen, sowie zufälligen Lernenden, die einen abwechslungsreichen Unterricht vorziehen, unterschieden (Grein et al., 2022). Die Analyse der Daten erfolgte anhand der deduktiven Subkategorien

„Zufälliges Lernen als Einflussfaktor“ und „Sequenzielles Lernen als Einflussfaktor“, die aus den theoretischen Erkenntnissen abgeleitet wurden. Diese Subkategorien wurden weiter nicht nur in die induktiven Unterkategorien „Einfluss des zufälligen Lernens im Präsenzunterricht“ und „Einfluss des zufälligen Lernens im Onlineunterricht“ unterteilt, sondern umfassen auch die deduktiven Unterkategorien „Förderlicher Einfluss des zufälligen Lernens“ sowie „Hemmender Einfluss des zufälligen Lernens“. Ebenso wurden sowohl die induktiven Unterkategorien „Einfluss des sequenziellen Lernens im Präsenzunterricht“ und „Einfluss des sequenziellen Lernens im Onlineunterricht“ als auch die deduktiven Unterkategorien „Förderlicher Einfluss des sequenziellen Lernens“ sowie „Hemmender Einfluss des sequenziellen Lernens“ untersucht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide Lernstile nach Ansicht aller Lehrenden sowohl Vor- als auch Nachteile für den Lernerfolg mit sich brachten. Die Aussagen der Befragten stimmten mit den Erkenntnissen der Fachliteratur überein, die ebenfalls darauf hinwies, dass bei den sequenziellen und zufälligen Lernstilen unterschiedliche Ausprägungen festgestellt werden konnten (Grein et al., 2022).

Die in den Interviews gewonnenen Erkenntnisse innerhalb der deduktiven Subkategorie „Sequenzielles Lernen als Einflussfaktor“ bestätigten die Theorien, die aufzeigten, dass sequenzielle Lernende von einer strukturierten Herangehensweise im Lernprozess profitierten (Grein et al., 2022). Wie in der Betrachtung der deduktiven Unterkategorie „Förderlicher Einfluss des sequenziellen Lernens“ deutlich wurde, zeigten sequenzielle Lernende häufig bessere Leistungen in Bezug auf Grammatik und schriftliche Übungen.

> Zum Beispiel positive Erfahrungen: Wenn ich Grammatik erkläre, sind die sequenziellen Lerner immer die ersten, die es verstehen und die das dann teilweise den anderen auch erklären. (TN5 Online, Pos. 57)

Laut der Mehrheit der Lehrenden bevorzugten sequenzielle Lernende das Lehrwerk, da sie systematisches Arbeiten schätzten. Dies konnte sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf den Lernerfolg haben, da insbesondere bei der mündlichen Produktion Schwierigkeiten bei der Anwendung des Gelernten auftreten konnten, wie die Analyse der deduktiven Unterkategorie „Hemmender Einfluss des sequenziellen Lernens“ verdeutlichte.

> Ich habe Personen gehabt, in B2 Gruppen, die auf dem Papierformat perfekt alles gemacht haben und keinen einzigen Satz sprechen konnten, weil die alles nur Übung für Übung auf einem Papierformat gemacht haben, nie die Freie, nie diese freie Übungsweise da. Also auch beim Sprechen nicht, auch wenn es dazu kam, irgendwie die Grammatik frei zu verwenden oder in einem anderen Kontext zu verwenden, haben die nichts verstanden davon. (TN2 Online, Pos. 77)

Aus den Daten ging hervor, dass sequenzielle Lernende aufgrund ihres Lernstils teilweise im Nachteil hinsichtlich des Lernerfolgs waren, da sie bei offen gestalteten Aufgaben

weniger Flexibilität aufwiesen. Dies zeigte sich insbesondere in ihrer geringeren Lerngeschwindigkeit bei der freien Anwendung des Lernstoffs.

> Es gibt manche Menschen, die bevorzugen die Struktur, aber ich glaube, dass eben jene, die diese Struktur bevorzugen, auch ein bisschen langsamer lernen, weil es einfach nur aufbauend auf das nächste ist. (TN8 Präsenz, Pos. 42)

Im Rahmen des Präsenzunterrichts zeigte die Analyse der induktiven Unterkategorie „Einfluss des sequenziellen Lernens im Präsenzunterricht", dass einige Lehrende durch die Erklärung ihrer Vorgehensweise und das Verständnis für die Schwierigkeiten sequenzieller Lernender unterstützend auf diese einwirken können.

Im Kontext der bisherigen Diskussionen wird nun die induktiven Unterkategorie „Einfluss des sequenziellen Lernens im Onlineunterricht" näher beleuchtet. Während im Präsenzunterricht einigen Befragten zufolge sequenzielle Lernende durch zusätzliche Arbeitsblätter unterstützt wurden, lag der Fokus der Lehrenden im Onlineunterricht auf einer strukturierten Vorgehensweise und ausführlichen Erklärungen.

> Ja, ja, das habe ich schon oft. Aber dann erkläre ich ihnen, wozu das gut ist. … Sie verstehen dann, wozu das gut ist, dass man jetzt die Übungen nicht der Reihe nach macht, sondern jetzt einmal was anderes macht und dann wieder zurückkommt und dann noch mehr vertieft, oder zuerst einmal diese Übung auslässt und die später macht. Und wenn sie wissen, wozu das dient, dann akzeptieren sie das auch. (TN3 Online, Pos. 45)

Wie die Betrachtung der deduktiven Subkategorie „Zufälliges Lernen als Einflussfaktor" hingegen zeigte, konnten im Zuge der Untersuchung der deduktiven Unterkategorie „Förderlicher Einfluss des zufälligen Lernens" festgestellt werden, dass zufällige Lernende im DaF-Unterricht durch ihre Flexibilität und Offenheit für neue Inhalte und Methoden häufig schneller und effektiver die Zielsprache anwendeten. Diese Offenheit führte zudem zu einer Abnahme der Angst vor sprachlichen Handlungen.

> Wohingegen aber die zufälligen Lerner eine bestimmte Offenheit haben und ihr Angstzustand, ihr Angstpegel ist deutlich niedriger. … Ja, und die zufällig Lernenden, meiner Erfahrung nach, haben eigentlich immer mehr Erfolge, die sie eigentlich im Endeffekt feiern können. (TN9 Präsenz, Pos. 53)

Die Analyse der deduktiven Unterkategorie „Hemmender Einfluss des zufälligen Lernens" verdeutlichte, dass die Defizite der zufällig Lernenden durch fehlende Lernsysteme und unzureichende Mitschriften im Unterricht erkennbar wurden.

> Ich glaube, die müssen aber auch verstehen, dass ein System auch manchmal hilft, um die Sprache zu verstehen, und dass sie diverse Konstruktionen der Sprache verwenden können. (TN2 Online, Pos. 79)

> Bei manchen sind die Seiten einfach leer, also sie schreiben sogar im Unterricht gar nichts. Da musst du fast kontrollieren, dass sie etwas schreiben oder so. (TN7 Präsenz, Pos. 45)

Eine Lehrperson (TN5) war zudem der Ansicht, dass die angeführten Gründe bei zufällig Lernenden einen negativen Einfluss auf den Lernerfolg hatten.

> In langer Hinsicht sind wahrscheinlich zufällige Lernende eher im Nachteil im Deutschunterricht. (TN5 Online, Pos. 55)

Im Hinblick auf die Untersuchung der induktiven Unterkategorie „Einfluss des zufälligen Lernens im Präsenzunterricht“ ergab die Auswertung der Daten, dass Deutschtrainer:innen zufällige Lernende durch Abwechslung unterstützen konnten, beispielsweise mit Bewegungsübungen.

Eine nähere Betrachtung der induktiven Unterkategorie „Einfluss des zufälligen Lernens im Onlineunterricht“ machte deutlich, dass zufällige Lernende im Onlineunterricht mitunter Schwierigkeiten hatten, da das Unterrichtssetting strukturierter und weniger offen war. Eine Lehrkraft (TN4) betonte außerdem, dass Grammatikübungen im Onlineunterricht für zufällig Lernende problematisch sein konnten, wenn sie nicht ausreichend flexibel und offen gestaltet waren.

> Und da, da kommen sie alle gut zurecht, sind auch alle zufrieden und der Unterricht ist nicht so (…), für sie ist nur sequenzieller Unterricht, glaube ich, ziemlich anstrengend und ich schaue auch, dass ich die Grammatik vor der Pause mache, maximal eine Stunde. (TN4 Online, Pos. 50)

Im Anschluss an die Analyse der Auswirkungen der Lernstile auf den Lernerfolg werden im nächsten Unterkapitel die Rahmenbedingungen des Online- und Präsenzunterrichts erörtert.

4.2.4 Rahmenbedingungen der Unterrichtssettings als Einflussfaktoren aus Lehrendenperspektive

In den letzten Jahren war die Unterrichtsgestaltung einem tiefgreifenden Wandel unterworfen, insbesondere durch den verstärkten Einsatz digitaler Technologien und Onlineplattformen. Diese Entwicklungen lenkten die Aufmerksamkeit vermehrt auf den Vergleich zwischen Online- und Präsenzunterricht, besonders in Bezug auf die Rahmenbedingungen, die Lehr- und Lernerfahrungen sowie den Lernerfolg. Dieses Unterkapitel thematisiert daher drei zentrale induktive Subkategorien, die auf den gesammelten Daten und abgeleiteten Erkenntnissen beruhen und anschließend grafisch visualisiert werden: „Einstellung der Lehrenden zum Unterrichtssetting“, „Sozialformen als Einflussfaktor auf den Lernerfolg aus Lehrendensicht“, „Herausforderungen und Nachteile des Unterrichtssettings aus Lehrendenperspektive“ sowie „Möglichkeiten und Vorteile des Unterrichtssettings aus Lehrendenperspektive“.

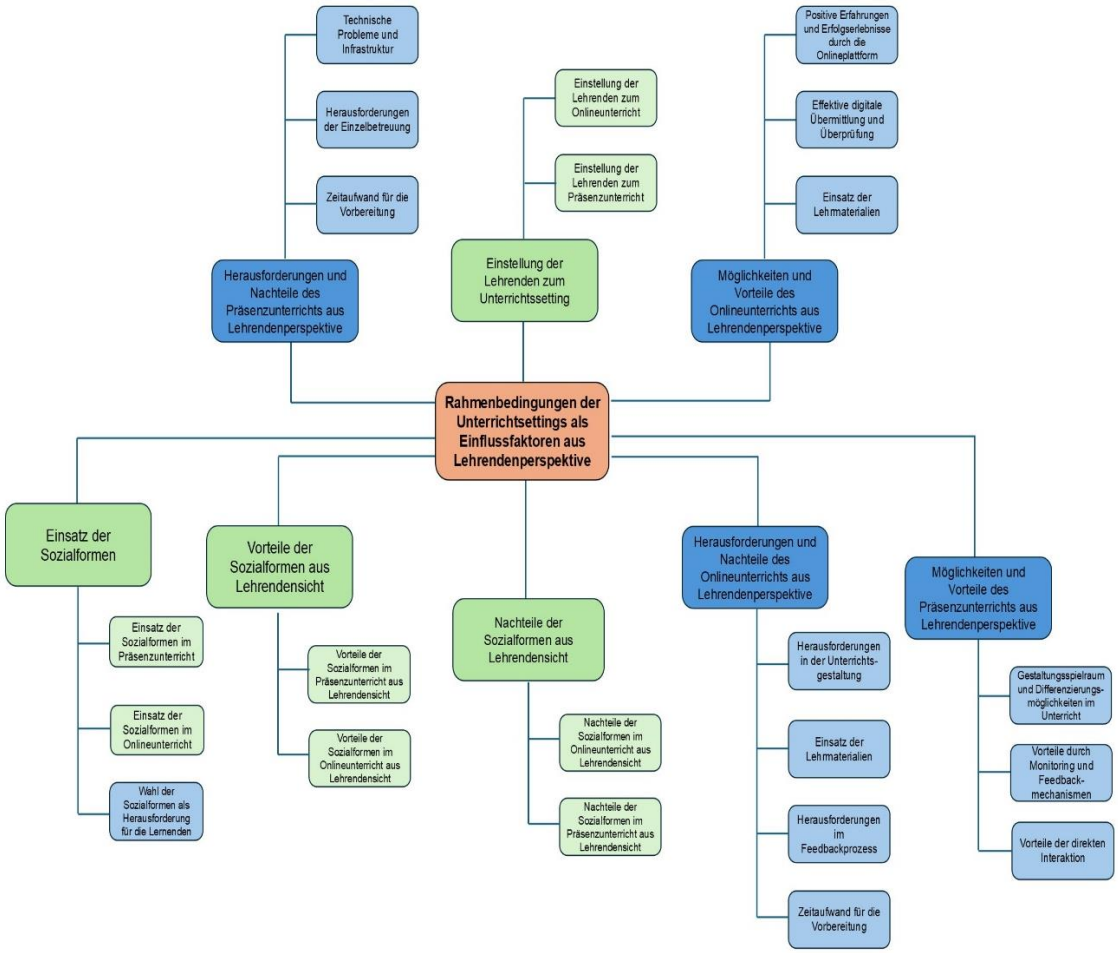


Abbildung 11 Darstellung der Kategorie „Rahmenbedingungen der Unterrichtsettings als Einflussfaktoren aus Lehrendenperspektive“ Orange: Name der Kategorie, Grün: deduktive Sub- und Unterkategorien, Blau: induktive Sub- und Unterkategorien; Struktur: Kategorien → Subkategorien → Unterkategorien

4.2.4.1 Einstellung der Lehrenden zum Unterrichtssetting als Einflussfaktor

Die Untersuchung ergab, dass die Einstellung der Lernenden und Lehrenden gegenüber dem Unterrichtssetting eine entscheidende Rolle für den Lernerfolg spielte. Im Rahmen der Analyse der ersten Unterfrage wurde deutlich, dass die Expert:innen unterschiedliche Ansichten über die Auswirkungen der Unterrichtssettings auf die Lernenden hatten. Unter Berücksichtigung der theoretischen Ansätze in der Fachliteratur (Heiduschke, 2021; Luna-Hernández, 2016; Ortega-Auquilla et al., 2020; Pauschenwein & Schinnerl-Beikircher, 2021; Zhu et al., 2020) wurde die deduktive Subkategorie „Einstellung der Lehrenden zum Unterrichtssetting“ identifiziert und daraus die deduktiven Unterkategorien „Einstellung der Lehrenden zum Präsenzunterricht“ sowie „Einstellung der Lehrenden zum Onlineunterricht“ abgeleitet.

Fünf der zehn befragten Lehrkräfte äußerten sich positiv zum Präsenzunterricht, während drei Lehrende eine negative Einstellung zum Onlineunterricht äußerten. Nur eine

Lehrkraft zeigte sich positiv gegenüber dem Onlineunterricht, während eine weitere keine klare Stellungnahme abgab. Keine der Lehrpersonen äußerte sich negativ zum Präsenzunterricht, weshalb diesbezüglich kein Code gebildet werden konnte.

Der folgende Abschnitt befasst sich mit der deduktiven Unterkategorie „Einstellung der Lehrenden zum Präsenzunterricht“. Alle befragten Präsenzlehrpersonen äußerten sich positiv zum Präsenzunterricht. Als Gründe für die positive Einstellung zum Präsenzunterricht wurden die Freiheit und Flexibilität bei der Materialauswahl sowie das nähere Verhältnis zu den Lernenden angegeben. Zudem verwies eine Lehrkraft auf den hohen Stellenwert des Präsenzunterrichts für Lernende niedrigerer sprachlicher Niveaustufen. Zwei Deutschtrainer:innen betonten den positiven Einfluss des Präsenzunterrichts auf den Lernerfolg der Lernenden.

Als nächstes wird die deduktive Unterkategorie „Einstellung der Lehrenden zum Onlineunterricht“ näher betrachtet. Nur eine Lehrkraft (TN2) hatte eine positive Einstellung zum Onlineunterricht. Sie argumentierte, dass dieser bei Lernenden höherer sprachlicher Niveaus vorteilhaft sein könne. Voraussetzung war, dass eine strukturierte Unterrichtsplanung und -durchführung vorlag und eine einfache Onlineplattform zur Verfügung stand. Die effektive Durchführung hing jedoch des Weiteren von der Mitarbeit der Lernenden sowie deren technischen Kompetenzen ab. Technische Probleme durften für einen hohen Lernerfolg nicht auftreten, da sie den Lernprozess erheblich stören konnten.

> Aber ich spreche ja mal von höheren Stufen, wenn (…). Ich habe den Unterricht sehr genau geplant damals und ich habe auch die Sequenzen, also die der diversen Sozialformen auch da eingebaut, im Vorhinein schon. Also ich wusste, wann was kommt. Bei mir, in dem Sinne, war es sehr erfolgreich, wirklich, weil die Gruppen da gut mitgemacht haben. Die haben sich technisch auch sehr gut ausgekannt. Es gab wirklich die wenigsten Probleme damit, dass es mit der Technik nicht funktioniert hätte und unsere Plattform, die wir damals bekommen haben. Es war nicht wirklich kompliziert. (TN2 Online, Pos. 85)

Im Gegensatz dazu gab eine Lehrperson keine klare Stellungnahme ab, während drei der fünf Onlinelehrenden von ihrer negativen Einstellung gegenüber dem Onlineunterricht berichteten. Sie bezogen sich auf die Störungen des Unterrichts durch technische Schwierigkeiten, die sowohl die Durchführung des Unterrichts einschränkten als auch einen Stressfaktor für Lehrende und Lernende darstellten. Eine Lehrkraft (TN3) bemängelte zudem die potenzielle Inaktivität und die fehlende Konzentration der Lernenden, die aus den Rahmenbedingungen des Onlineunterrichts resultieren konnten.

> Es gibt fast keine Vorteile des Onlineunterrichts. Aus meiner Sicht ist es dann eine Notlösung, weil Präsenzunterricht kann nicht durch diesen Onlineunterricht ersetzt werden. Weil die Teilnehmenden dort auch manchmal, unabsichtlich, inaktiv werden können, weil während einer spricht, der andere kann sich ausloggen oder das Video minimieren, das Mikro und den Ton stummschalten und sich nicht mehr auf den Unterricht konzentrieren. Das ist ein großer Nachteil, finde ich (TN3 Online, Pos. 65)

Nach der Darstellung der Ergebnisse zu den Einstellungen der Lehrenden bezüglich des Unterrichtssettings wird nun der Einfluss der Sozialformen auf den Lernerfolg untersucht.

4.2.4.2 Sozialformen als Einflussfaktor auf den Lernerfolg aus Lehrendensicht

Der Einsatz von Sozialformen im DaF-Unterricht kann die Motivation der Lernenden und die Interaktion zwischen ihnen fördern (Luna-Hernández, 2016; Schiffler, 2012). Die Forschungsliteratur legt nahe, dass ein abwechslungsreicher Einsatz von Sozialformen sowohl im Präsenzunterricht (Drumm et al., 2021; Gerstung-Jungherr & Deuer, 2022; Rösler & Zeyer, 2021), als auch im Onlineunterricht (Beimel et al., 2024; Duensing et al., 2006; Vo et al., 2024) positive Auswirkungen auf den Lernerfolg haben kann. Auf der Grundlage der in der Fachliteratur beschriebenen Konzepte wurden zu den deduktiven Subkategorien „Vorteile der Sozialformen aus Lehrendensicht“ und „Nachteile der Sozialformen aus Lehrendensicht“ in Bezug auf den Online- sowie den Präsenzunterricht die deduktiven Unterkategorien „Vorteile der Sozialformen im Präsenzunterricht aus Lehrendensicht“, „Vorteile der Sozialformen im Onlineunterricht aus Lehrendensicht“, „Nachteile der Sozialformen im Präsenzunterricht aus Lehrendensicht“ sowie „Nachteile der Sozialformen im Onlineunterricht aus Lehrendensicht“ entwickelt. Anhand der theoretischen Grundlagen und vorliegenden Studien (Beimel et al., 2024; Drumm et al., 2021; Gao & Shi, 2023) wurden die deduktive Subkategorie „Einsatz der Sozialformen” festgelegt, diese lässt sich in die deduktiven Unterkategorien „Einsatz der Sozialformen im Präsenzunterricht” und „Einsatz der Sozialformen im Onlineunterricht” sowie der induktiven Unterkategorie „Wahl der Sozialformen als Herausforderung für die Lernenden” unterteilen. Unter Berücksichtigung der theoretischen Ansätze in der genannten Literatur wurden zudem die deduktiven Codes Vorteile des Plenums, der Paar- und Gruppenarbeit sowie der Einzelarbeit abgeleitet, auf die jeweils näher eingegangen wurde.

In einem ersten Schritt werden nun die Ergebnisse zu der deduktiven Subkategorie „Einsatz der Sozialformen” in Bezug auf den Einsatz der Einzelarbeit, des Plenums, der Gruppenarbeit und der Paararbeit dargestellt. Die Analyse der deduktiven Unterkategorie „Einsatz der Sozialformen im Präsenzunterricht“ zeigte, dass zwei der befragten Deutschtrainer:innen häufig die Einzelarbeit in diesem Setting nutzte. Das Plenum wurde von vier der fünf Präsenzlehrenden regelmäßig eingesetzt. Gruppenarbeiten kamen im Präsenzunterricht besonders häufig vor, da alle fünf Lehrpersonen angaben, diese Sozialform regelmäßig zu verwenden. Auch die Paararbeit fand bei vier der fünf Lehrenden häufig Anwendung. Im Gegensatz dazu ergab die Analyse der deduktiven

Unterkategorie „Einsatz der Sozialformen im Onlineunterricht“, dass hingegen vier der Lehrpersonen im Onlinesetting regelmäßig auf Einzelarbeit setzten. Alle befragten Lehrenden im Onlineunterricht nutzten das Plenum in ihrem Unterricht. Gruppenarbeiten wurden im Vergleich zum Präsenzunterricht seltener eingesetzt (nur drei von fünf Lehrenden). Zwei Deutschtrainer:innen gaben an, aufgrund der virtuellen Rahmenbedingungen keine Gruppenarbeiten zu verwenden. Aus denselben Gründen verzichteten drei der fünf Lehrkräfte im Onlineunterricht auf Paararbeit.

Ein Nachteil des Einsatzes von Sozialformen offenbarte sich in der induktiven Unterkategorie „Wahl der Sozialformen als Herausforderung für die Lernenden“, die Teil der deduktiven Subkategorie „Einsatz der Sozialformen“ ist. Aus den Daten ging hervor, dass lernungewohnte Lernende Schwierigkeiten mit den Regeln der verschiedenen Sozialformen, insbesondere des Plenums, hatten. Dies zeigte sich in ihrer Unsicherheit im Umgang mit der notwendigen Interaktion und den Erwartungen, die an sie gestellt wurden.

> Das Problem, das ich im Plenum persönlich habe, ist vor allem: Wenn sie nie gelernt haben, in einer Schule zu sitzen, sprich, wenn sie nie gelernt haben, in einer Klasse zu sitzen und quasi ruhig zu sein, wenn die Lehrkraft spricht. Dann habe ich oft das Problem, dass die Leute einfach alle nur durcheinanderreden, und dann muss ich eben mal streng sein und ihnen sagen: „Ich werde nicht mit fünf von euch gleichzeitig sprechen, ich werde mit einer Person von euch sprechen.“ Sprich, das Konzept vom Aufzeigen ist teilweise auch fremd. Und dann muss ich sie darauf hinweisen. Das funktioniert dann für einen Tag und dann vergessen sie es wieder und dann muss ich wieder darauf hinweisen. (TN8 Präsenz, Pos. 60)

Zudem konnten sich die Lerntraditionen der Lernenden negativ auf die Durchführung der Gruppen- und Paararbeiten auswirken. Diese Unterschiede in den Lerngewohnheiten führten häufig dazu, dass Lernende nicht wussten, wie sie effektiv miteinander interagieren oder kooperieren sollten, insbesondere wenn sie an andere Sozialformen gewöhnt waren. Dies konnte zu ineffektiven Arbeitsprozessen und Missverständnissen innerhalb der Gruppe führen.

> Wenn man Gruppenarbeiten oder Partnerarbeiten, die also nicht frontal sind, einführt, dann herrscht am Anfang oft große Verwirrung. Und die Leute wissen nicht so wirklich, wie sie jetzt agieren sollen. Weil sie das meistens nicht gewöhnt sind, auch. Also ich weiß nicht, ob es nur an mir liegt oder ob das quasi in ihrer Lerngeschichte begründet ist. Genau. (TN6 Präsenz, Pos. 61)

In einem nächsten Schritt werden nun die Ergebnisse der deduktiven Subkategorie „Vorteile der Sozialformen aus Lehrendensicht“ untersucht, beginnend mit der Analyse der deduktiven Unterkategorie „Vorteile der Sozialformen im Präsenzunterricht aus Lehrendensicht“. In Bezug auf die Vorteile des Plenums nannten vier der fünf Präsenzlehrenden die Strukturierung und Kontrolle des Lernprozesses als zentrale Aspekte des Plenums.

> Also ein Vorteil vom Plenum ist halt, dass ich im Endeffekt die Kontrolle darüber hab, was wir wann machen, in welcher Geschwindigkeit. Und ich auch bei jedem direkt nachkontrollieren kann: Hat er das verstanden, was ich ihm gesagt habe? (TN6 Präsenz, Pos. 67)

Darüber hinaus wurden die gegenseitige Motivation und die Zusammenarbeit als positive Aspekte des Plenums hervorgehoben. Im Gegensatz dazu gab die Mehrheit der Präsenzlehrkräfte an, dass die Einzelarbeit vorteilhaft für den Lernerfolg sein konnte, da die Lernenden die Aufgaben in ihrem eigenen Tempo und selbstständig erledigten. Besonders Lernende, die im Plenum sowie in Paar- oder Gruppenarbeiten eher verunsichert und schüchtern waren, profitierten von der Einzelarbeit.

> Bei der Einzelarbeit: Der Vorteil ist, dass man eben seine individuelle Art, sein eigenes Tempo hat, wie man arbeitet, wie man etwas nachschaut, wie lange (...), ja, wie man auch die Herangehensweise an diese Übung wählt und so weiter, kann man eben (...), kommt von einem selbst und man muss keine Rücksicht nehmen auf den anderen. Genau. (TN10 Präsenz, Pos. 87)

Im Vergleich hierzu sprachen sich alle Lehrpersonen des Präsenzunterrichts für die Gruppenarbeit aus. Einerseits konnte durch das gemeinschaftliche und selbstständige Arbeiten die soziale Komponente gefördert werden.

> Beispielsweise eben dann in der Gruppenarbeit, wenn es gut funktioniert, dann haben sie auch gemeinsam Ideen, dann kommt auch quasi ein Erfolgserlebnis, wo sie sagen können: „Hey, wir haben das ohne unseren Lehrer geschafft, das haben wir alleine gemacht und wir haben gute Ideen, uns sind gute Ideen eingefallen." Ja. (TN8 Präsenz, Pos. 58)

Außerdem stellte das gegenseitige Motivieren der Lernenden untereinander einen Vorteil dar, insbesondere hinsichtlich der Unterstützung schwächerer Lernender.

> Aber wiederum, können sie sich aber auch gegenseitig motivieren. Und vielleicht, wenn einer ein bisschen stärker ist als der andere, kann der ihn mitnehmen und aufzeigen, wie es funktioniert. Das wäre das Positive, ja. (TN10 Präsenz, Pos. 85)

Im Hinblick auf die Paararbeit wurden sowohl im Präsenzunterricht als auch im Onlineunterricht nur wenige Vorteile genannt. Drei von fünf Präsenzlehrenden verwiesen, wie bei der Gruppenarbeit, auf die gegenseitige Motivation und Unterstützung der Lernenden sowie auf die Förderung des selbständigen Lernens.

Die Untersuchung der deduktiven Unterkategorie „Vorteile der Sozialformen im Onlineunterricht aus Lehrendensicht" zeigte eine Präferenz aller Onlinelehrenden für den Einsatz des Plenums. Ein Vorteil des Plenums stellte die Möglichkeit dar, einen strukturierten Unterricht im Onlinesetting zu führen, obwohl es immer wieder technische Schwierigkeiten bezüglich der geregelten Interaktion gab. Das Plenum bot dennoch die beste Möglichkeit für die Lehrkräfte, die Interaktion mit der Lehrperson und zwischen den Lernenden zu kontrollieren, wie die folgende Aussage bestätigte:

> Zunächst würde ich etwas sagen zur Arbeit im Plenum im Onlineunterricht. Diese Form des Unterrichts kommt am besten an, weil man ja nicht im direkten Kontakt (…), die Teilnehmer keinen direkten Kontakt miteinander haben. Deswegen kann ich als Lehrperson sie so im Plenum besser unterrichten, Regeln erklären und sie können auch natürlich miteinander kommunizieren. (TN3 Online, Pos. 49)

Die Einzelarbeit wurde zusammen mit dem Plenum als die effektivste Sozialform im Onlineunterricht genannt. Sie konnte sich positiv auf den Lernerfolg der Lernenden auswirken, da diese sich in einer ruhigen Lernumgebung besser auf ihre Aufgaben konzentrieren konnten.

> Und wenn sie allein die Übung gemacht haben, dann hatten sie zum Beispiel auch keinen anderen, der irgendwo im Hintergrund irgendwas flüstert, ihnen vielleicht richtige oder falsche Lösungen einflüstert oder sie unsicher macht, weil sie denken, sie haben die Lösung gefunden, der sagt aber was anderes. Wenn sie alleine zu Hause sitzen und das Mikro aushaben, passiert das einfach nicht. (TN5 Online, Pos. 71)

Da eine störungsfreie Lernumgebung bei der Einzelarbeit jedoch nicht immer gegeben war, werden diese möglichen Schwierigkeiten im Rahmen der Kategorie „Rahmenbedingungen der Unterrichtssettings als Einflussfaktoren aus Lehrendenperspektive“ behandelt. Den Onlinelehrenden zufolge funktionierten kurze Einzelarbeitsphasen gut, jedoch nur für eine kurze Zeit, da die Kontrolle der Einzelarbeit sowie der allgemeinen Lernaktivität aufgrund des Onlinesettings nur eingeschränkt möglich war.

> Ja, Einzelarbeiten, so kurze Arbeitssequenzen, Einzelarbeitssequenzen, das funktioniert okay. Ja, wenn man kurze Aufgaben aufgibt. Aber natürlich auch nicht zu lange, damit die Teilnehmer auch aktiv dabei sind. Muss man beziehungsweise (…), sollte man nicht zu lange Einzelarbeit-Aufgaben geben. (TN3 Online, Pos. 51)

Hinsichtlich der Gruppenarbeit gaben drei der fünf Onlinelehrkräfte an, dass diese Sozialform für die gemeinsame Erarbeitung der Lerninhalte von großem Nutzen sein konnte. Darüber hinaus stellten zwei Lehrpersonen fest, dass diese Sozialform auch das freie Sprechen im Onlineunterricht fördern konnte, obwohl dies von der Gruppengröße und den funktionierenden Mikrofonen abhing.

> Im Onlineunterricht habe ich Gruppenarbeiten ein paar Mal gemacht, weil wir, weil ich höhere Niveaus hatte und sie sollten zum Beispiel Argumente für oder gegen etwas finden. Und wenn man da ein paar Leute zusammen in einem Unterraum von dem Programm, was wir verwendet haben, zum Beispiel gibt, dann können sie miteinander sprechen und zusammen ein paar Argumente finden. Das funktioniert eigentlich ganz gut und vor allem, wenn nicht so viele sind, blockieren sie sich auch nicht gegenseitig mit irgendwelchen Mikrofehlfunktionen oder so. (TN5 Online, Pos. 63)

Hinsichtlich der Paararbeit im Onlinesetting nannte nur eine Lehrkraft einen Vorteil für die Paararbeit in Bezug auf den positiven Effekt auf das freie Sprechen.

Nach der Darstellung der Vorteile der Sozialformen werden nun die Nachteile im Rahmen der Analyse der deduktiven Subkategorie „Nachteile der Sozialformen aus Lehrendensicht“ thematisiert, eingeleitet mit der deduktiven Unterkategorie „Nachteile der Sozialformen im Präsenzunterricht aus Lehrendensicht“.

Vier der fünf Deutschtrainer:innen, die im Präsenzsetting unterrichteten, gaben an, dass das Plenum viel Kontrolle seitens der Lehrperson erforderte, um gezielte

Sprechsituationen zu gestalten. Eine Lehrkraft (TN7) wies auf die generellen Probleme beim Einsatz des Plenums hin. Oft traten dabei Interaktionsprobleme auf, die verhinderten, dass alle Teilnehmenden gleichermaßen zu Wort kamen, was zu einem Ungleichgewicht in der Diskussion und Beteiligung führte. Die Lernsituation im Plenum konnte bei schüchternen Lernenden Stress auslösen, da diese Schwierigkeiten hatten, sich auf unvorhersehbare Sprechaufforderungen und Themen einzustellen.

> Ich weiß nicht, mir fällt nur ein, wenn man zum Beispiel (...). Wenn jetzt jemand eher introvertiert ist und die Einzelarbeit bevorzugt, dann fühlt sich die Person vielleicht etwas, ich weiß nicht (...) von ihrer Persönlichkeit her, nicht so entspannt im Deutschkurs, weil sie immer da recht damit rechnen muss, irgendwie drangenommen zu werden. Oder selbst, dass da diese Erwartung ist, dass sie etwas sagt. Vielleicht ist eben das ein Nachteil. (TN10 Präsenz, Pos. 81)

Im Plenum fehlte es laut einer Lehrkraft den Lernenden an Möglichkeiten zum Ausprobieren und zur gegenseitigen Kontrolle. Die Kontrolle lag überwiegend bei der Lehrperson, wodurch die Lernenden ihre eigene Entwicklung im Vergleich zu anderen nicht wahrnehmen konnten.

> Ja, also ein Nachteil des Plenums ist halt, dass die Leute nicht ausprobieren können und dass sie nicht wirklich, halt im Dialog, dann sich gegenseitig kontrollieren, sondern, dass quasi nur immer ich sie kontrolliere und deshalb sie nicht sehen, wie sie sich auch im Verhältnis zu anderen entwickeln. (TN6 Präsenz, Pos. 69)

Im Hinblick auf die Nachteile des Einzelunterrichts im Präsenzunterricht wurde von den Befragten betont, dass der häufige Einsatz von Einzelarbeit einerseits als eintönig und monoton empfunden werden konnte. Andererseits konnten gerade schwächere Lernende von der Interaktion und Motivation der anderen Lernenden profitieren, die in der Einzelarbeit nicht vorhanden waren.

> Das Problem ist dann bei Leuten, die eben einzeln nicht so gut arbeiten können, sprich eher von anderen abhängig sind, diese können dann eben weniger produzieren. (TN8 Präsenz, Pos. 58)

> Der Nachteil ist halt, dass ihnen vielleicht hie und da mal wirklich langweilig wird und dass sie vielleicht dann überfordert sind von der Langeweile. (TN9 Präsenz, Pos. 63)

Alle fünf Deutschtrainer:innen identifizierten generelle Herausforderungen im Zusammenhang mit der Sozialform „Gruppenarbeit“ im Präsenzunterricht, insbesondere bezüglich der organisatorischen Schwierigkeiten innerhalb der Gruppe sowie der sozialen Interaktion und der gleichmäßigen Beteiligung aller Lernenden.

> Nachteile sind vielleicht, je nachdem, wie die Gruppenmitglieder sind, dass es desorganisiert ist, dass man gar nichts lernt, wenn nichts kommt von beiden Teilnehmern. Dass sie dann einfach keinen Erfolg hat, diese eine Übung, zum Beispiel. (TN10 Präsenz, Pos. 85)

> Und meistens ist es so: Wenn so eine Gruppe arbeitet oder so ein Team (...), also zu zweit, wenn sie zum Beispiel arbeiten, einer macht mehr als der andere. …. Dann beim Präsentieren spricht auch meistens nur einer oder eine. Und das ist natürlich (...), dann kannst du das auch nicht erzwingen, dass der andere auch viel mehr sagt. (TN7 Präsenz, Pos. 59)

Nun folgt die Analyse der deduktiven Unterkategorie „Nachteile der Sozialformen im Onlineunterricht aus Lehrendensicht“. Nur zwei der fünf Onlinelehrenden äußerten sich

negativ über das Plenum: Eine Lehrkraft (TN5) beobachtete technische Probleme, die als Nachteil des Plenums gewertet werden konnten. Diese Schwierigkeiten konnten sich negativ auf die Kontrolle der Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden sowie unter den Lernenden auswirken.

> Und ja, aber nur dieses generelle schnelle Miteinander, auch über Sachen reden, geht weniger, weil man andauernd laut und leise schalten muss und das war ein bisschen unpraktisch. (TN5 Online, Pos. 67)

Da sich die Mehrheit der Onlinelehrenden für die Vorteile des Plenums und der Einzelarbeit aussprach, wurden in Bezug auf die Einzelarbeit nur wenige Nachteile von dieser Gruppe genannt. Die beiden Lehrkräfte (TN5 und TN1), die dazu Stellung bezogen, nannten beide die eingeschränkte Kontrolle der Lehrperson und die mögliche Inaktivität der Lernenden während der Einzelarbeit durch die räumliche Distanz als Nachteile.

> Natürlich gibt es auch welche, die die Übung nicht machen und darauf warten, was die anderen tun. Aber das ist in einem normalen Setting genau dasselbe. (TN5 Online, Pos. 71)

Die genannten Nachteile des Plenums im Online-Unterrichtssetting bezogen sich ebenfalls auf die Gruppenarbeit, da die eingeschränkte Kontrolle der Deutschtrainer:innen über die Lernendenaktivität und -interaktion während des Unterrichts hervorgehoben wurde. Dies konnte Stress bei den Lernenden auslösen, wie auch in der Fachliteratur bestätigt wurde (Centeno-Cortés & Jiménez Jiménez, 2004; Gao & Shi, 2023), der sogar dazu führen konnte, dass Lernende vor lauter Stress in ihre Muttersprache wechselten.

> Nein, eben nicht. Und ich habe das möglichst kurz gemacht, ja. Da ich schon gemerkt habe, da gibt es jetzt keine klare Linie mehr, die Teilnehmer können sich weniger konzentrieren oder da wechseln sie schon zur Muttersprache, weil etwas Stress entstanden ist, und sie können sich nicht mehr, da greift man natürlich unbewusst auf bekannte Mittel wie die Muttersprache. Dann konnte ich nicht mehr den Unterricht so richtig steuern. Durch diese Gegebenheiten. Und dann habe ich abgebrochen. Also daher, das ist ein klarer Nachteil von Onlineunterricht. (TN3 Online, Pos. 69)

Während der Datenanalyse wurde deutlich, wie sich der begrenzte technische Kenntnisstand oder die mangelnde Erfahrung der Lehrkräfte mit Onlineunterricht auf ihre Unterrichtsgestaltung auswirken kann und potenzielle Auswirkungen auf den Lernerfolg haben könnte. Diese Erkenntnisse werden im weiteren Verlauf der Analyse, insbesondere im Rahmen der zweiten Unterfrage, detaillierter untersucht. Auch Lehrpersonen mit umfassender technischer Expertise im Umgang mit virtuellen Gruppenräumen berichten von Herausforderungen in der Kontrolle der Lernendenaktivitäten, wie folgende Aussage illustriert:

> Das Einzige natürlich(...), ich hatte dann noch weniger Kontrolle, ich konnte zwischen den Klassenzimmern immer wechseln und da immer einhören, ob die da mitmachen oder sprechen. Nur halt die Kontrolle war nicht da, also das(...). Das war eigentlich, ich sage, es war negativ, weil

> ich dann noch weniger kontrollieren konnte, was die Lernenden in der Partnerarbeit wirklich sprechen, beziehungsweise ob die richtig sprechen. (TN2 Online, Pos. 85)

Nach den dargestellten Ergebnissen zum Einsatz sowie den Vor- und Nachteilen der Sozialformen werden im nächsten Unterkapitel die Ergebnisse der induktiven Subkategorien „Möglichkeiten und Vorteile des Unterrichtssettings“ und „Herausforderungen und Nachteile des Unterrichtssettings“ erörtert.

4.2.4.3 Möglichkeiten und Vorteile des Unterrichtssettings als Einflussfaktor aus Lehrendenperspektive

---

Lehrende wie Lernende nannten sowohl Vor- als auch Nachteile in Bezug auf den Präsenz- und Onlineunterricht. Thema dieses Unterkapitels sind die Möglichkeiten dieser Unterrichtssettings aus Sicht der Lehrenden. Aus der qualitativen Inhaltsanalyse ergaben sich die folgenden induktiven Subkategorien, um die Beziehung zwischen den Rahmenbedingungen des Online- und Präsenzunterrichts und dem Lernerfolg zu verdeutlichen: „Möglichkeiten und Vorteile des Präsenzunterrichts aus Lehrendenperspektive” und „Möglichkeiten und Vorteile des Onlineunterrichts aus Lehrendenperspektive“.

Im Rahmen der induktiven Subkategorie „Möglichkeiten und Vorteile des Präsenzunterrichts aus Lehrendenperspektive” wurden im Zuge der Analyse der Daten diese induktiven Unterkategorien identifiziert: „Gestaltungsspielraum und Differenzierungsmöglichkeiten im Unterricht”, „Vorteile durch Monitoring und Feedbackmechnanismen” und „Vorteile der direkten Interaktion”.

Die Analyse der induktiven Unterkategorie „Gestaltungsspielraum und Differenzierungsmöglichkeiten im Unterricht“ offenbarte drei zentrale Erkenntnisse, basierend auf den Aussagen zweier Lehrpersonen (TN9 und TN10): Einerseits berichteten die Lehrenden über den Vorteil des Erreichens gemeinsamer Lernziele durch die Präsenz am gleichen Lernort, andererseits wurden die Möglichkeiten der effektiven Binnendifferenzierung sowie die Gestaltungsfreiheit und die große Autonomie der Lehrkraft im Präsenzunterricht festgestellt.

Die Nutzung einer gemeinsamen Räumlichkeit gab den Deutschtrainer:innen die Möglichkeit, den Lernprozess und -fortschritt der Lernenden genau zu beobachten, unterstützend einzuwirken und Rückmeldungen zu geben, wie die Untersuchung der induktiven Unterkategorie „Vorteile durch Monitorings und Feedback-Mechanismen ” verdeutlicht. Vier der fünf Präsenzlehrenden betonten die Effektivität des formativen Assessments durch die unmittelbare Interaktion mit den Lernenden.

> Mhm, na ja, dass ich besser auf sie einwirken kann, wenn ich eben vor Ort bin, wenn ich sie vor mir habe, dass ich auch den Lernerfolg besser beobachten kann, wenn ich sie vor mir habe. … Aber vor Ort habe ich ein besseres Bild und habe die Kursteilnehmer auch einzeln für mich besser im Blick oder kann sie besser beurteilen, glaube ich. (TN10 Präsenz, Pos. 117)

Die direkte Wahrnehmung der Lehrkräfte auf die Mimik und Gesten der Lernenden ermöglichte ihnen außerdem einen Einblick, ob die Lernenden den Lernstoff verstanden hatten oder nicht. Eine Lehrperson (TN10) zog unterdessen einen Vergleich zu den Rahmenbedingungen des Onlineunterrichts, um den Vorteil des Präsenzunterrichts hervorzuheben.

> Sagen wir mal, ich erkläre eine Grammatik, dann sehe ich ja an der Körpersprache, okay, haben sie es verstanden oder nicht? Muss ich es nochmal erklären? Aber online ist das ein bisschen schwieriger zu erkennen … (TN10 Präsenz, Pos. 121)

Ein weiterer Vorteil des Präsenzsettings zeigte sich durch die Kontrolle der Lernendenaktivitäten, indem die Lehrkräfte durch den Kursraum zu den Lernenden gehen konnten, um sich einen Überblick über die Mitarbeit und die Anwesenheit zu verschaffen.

> Ja, es ist wesentlich leichter, das zu kontrollieren, weil ich eben auch physisch durch den Raum gehen kann. Weil ich schauen kann, was die Leute machen, weil ich kontrollieren kann, ob jemand auch mental anwesend ist. (TN8 Präsenz, Pos. 82)

Gerade bei niedrigen sprachlichen Niveaus, wie in Alphabetisierungsgruppen, zeigte sich laut zwei Lehrenden (TN6 und TN7) der hohe Stellenwert eines gemeinsamen Unterrichtsorts in Bezug auf die Kontrolle und das Feedback zu den Aktivitäten und Aufgaben der Lernenden.

> Aber wenn wir jetzt zum Beispiel das Alphabet vermitteln, dann braucht man eigentlich die Präsenz, damit man sieht, wie die Leute die Buchstaben schreiben, dass man sie an die Tafel holen kann, mit denen dort Wörter schreiben kann, dass man einfach (…). (TN6 Präsenz, Pos. 89)

Eine Lehrkraft (TN9) nannte die direkte Interaktion bei Fragen zwischen Lehrperson und Lernenden als weiteren Vorteil dieses Unterrichtssettings. Dies konnte sich auch positiv auf die Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden auswirken.

> Ja, also ich finde, hier traut man sich mehr, denn sie haben einen persönlichen Bezug zu dir. Sie können herkommen und mit mir persönlich ein Gespräch führen (TN9 Präsenz, Pos. 95)

Im Rahmen der Betrachtung der induktiven Unterkategorie „Vorteile der direkten Interaktion" führten zwei Deutschtrainer:innen (TN7 und TN10) die große Relevanz des Blickkontakts mit den Lernenden im Präsenzunterricht an.

Die direkte Interaktion im gemeinsamen Kursraum wirkte sich auch positiv auf die Unsicherheiten der Lernenden hinsichtlich des Lernstoffs aus, da sie sich unmittelbar und zeitnah an die Lehrperson wenden konnten.

> Und ich glaube auch, wenn du halt (...) Im Präsenzunterricht finde ich es sehr wichtig, dass, wenn jemand eine Frage hat, dass du halt so dazukommen kannst und so erklären kannst. Oder wenn jemand eine Frage hat, kann er auch zu dir kommen. (TN7 Präsenz, Pos. 69)

Nach der Analyse der Möglichkeiten und Vorteile des Präsenzunterrichts folgen nun die Ergebnisse zur induktiven Subkategorie „Möglichkeiten und Vorteile des Onlineunterrichts aus Lehrendenperspektive“, inklusive der induktiven Unterkategorien „Einsatz der Lehrmaterialien“, „Effektive digitale Übermittlung und Überprüfung“ sowie „Positive Erfahrungen und Erfolgserlebnisse durch die Onlineplattform“.

Einen Bestandteil dieser Subkategorie stellt die induktive Unterkategorie „Einsatz der Lehrmaterialien” dar. Alle befragten Onlinelehrenden nutzten das physische Lehrwerk für ihren Onlineunterricht, da die Lernenden den Arbeitsanweisungen schnell folgen und die Übungen handschriftlich erledigen konnten. Als zusätzliches Lehrmaterial standen den Lernenden Lernwebseiten zur Verfügung. Der Vorteil der Lernwebseiten war die automatische Kontrolle der Aufgaben.

> … oder auch aus dem Internet, weil es verschiedene Datenbanken gibt, mit zum Beispiel Texten mit Fragen oder Grammatikübungen. Und die habe ich ihnen meistens zugeschickt und eben dann gefragt, ob sie es bekommen haben. Und wenn alle das hatten, habe ich das auf meinem Screen für alle gezeigt (TN5 Online, Pos. 79)

Im Onlineunterricht wurden zudem Arbeitsblätter im PDF- oder Word-Format präsentiert, PowerPoint-Folien genutzt und teilweise Lehrwerke eingescannt und hochgeladen, um sie für die Lernenden bereitzustellen.

> Auch die Präsentationen: Ich habe sehr viel mit PowerPoint-Präsentationen gemacht, damit ich das durchgehen kann, also beim (…). Überhaupt beim Präsentieren oder beim Frontalunterricht und auch bei den Übungen. (TN2 Online, Pos. 97)

Eine Lehrkraft (TN2) gab zudem an, dass sie bezüglich des Einsatzes von Lehrmaterialien während des Onlineunterrichts keine großen Unterschiede zum Präsenzunterricht beobachten konnte.

> Das heißt eigentlich: Wir haben fast alles machen können, was wir im Präsenzunterricht mit dem Buch hätten machen können. Wir haben genauso die Übungen kontrolliert, die haben es genauso vorgelesen. Die haben es genauso gemacht. … Also in diesem Sinne war das sehr, sehr, sehr gut für mich. (TN2 Online, Pos. 95)

Ein weiterer Vorteil des Onlineunterrichts, der die Kontrolle der schriftlichen Aufgaben betrifft, wurde im Rahmen der induktiven Unterkategorie „Effektive digitale Übermittlung und Überprüfung“ genannt. Eine Lehrperson (TN2) verglich die Kontrolle während des Onlineunterrichts mit den gleichen Bedingungen während des Präsenzunterrichts. Sie merkte zudem an, dass die digitale Übermittlung von schriftlichen Arbeiten der Lernenden auch, den Rahmenbedingungen des Onlineunterrichts angepasst, möglich war.

> … wenn die etwas schreiben mussten oder sowas, die haben immer Fotos gemacht und uns via E-Mail zugeschickt. (TN2 Online, Pos. 99)

Aufgrund der Aussagen der einzigen Lehrperson, die sich positiv zu den Bedingungen des Onlineunterrichts in Bezug auf den Lernerfolg äußerte, entstand die induktive Unterkategorie „Positive Erfahrungen und Erfolgserlebnisse durch die Onlineplattform“. Diese Lehrkraft (TN2) beschrieb die Nutzung der Onlineplattform einerseits als einfach und effektiv. Andererseits betonte sie, dass die Einstellung der Lernenden zur Onlineplattform einen großen Einflussfaktor darstelle.

Nachdem nun die Möglichkeiten und Vorteile der verschiedenen Unterrichtssettings ausführlich betrachtet wurden, folgt im nächsten Abschnitt eine Analyse der Herausforderungen und Nachteile, die sowohl im Präsenz- als auch im Onlineunterricht auftreten können.

4.2.4.4 Herausforderungen und Nachteile des Unterrichtssettings als Einflussfaktor aus Lehrendenperspektive

Da der Fokus im letzten Unterkapitel auf den Möglichkeiten und Vorteilen der Unterrichtssettings lag, werden nun die Herausforderungen und Nachteile des Online- und Präsenzunterrichts aus dem Blickwinkel der Lehrpersonen präsentiert. Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse wurden auf Basis des Ausgangsmaterials die folgenden induktiven Subkategorien identifiziert: „Herausforderungen und Nachteile des Präsenzunterrichts aus Lehrendenperspektive” sowie „Herausforderungen und Nachteile des Onlineunterrichts aus Lehrendenperspektive”. Um die Struktur der vorangegangenen Unterkapitel beizubehalten, werden zunächst die Ergebnisse zu den Herausforderungen und Nachteilen des Präsenzunterrichts präsentiert, gefolgt von den Erkenntnissen zum Onlineunterricht. Für ein umfassenderes Verständnis ist es notwendig, die einzelnen Unterkategorien der induktiven Subkategorie „Herausforderungen und Nachteile des Präsenzunterrichts aus Lehrendenperspektive” näher zu betrachten. Diese induktiven Unterkategorien lauten „Technische Probleme und Infrastruktur”, „Herausforderungen der Einzelbetreuung im Präsenzunterricht” und „Zeitaufwand für die Vorbereitung”.

Es sei darauf hingewiesen, dass sich nur eine der fünf befragten Präsenzlehrkräfte negativ zum Präsenzunterricht äußerte. Dennoch wurden auf Basis ihrer Aussagen die folgenden induktiven Unterkategorien gebildet, die dadurch jedoch nicht an Relevanz verlieren. Zunächst wird die Bedeutung der induktiven Unterkategorie „Technische Probleme und Infrastruktur” erläutert. Die Lehrkraft (TN9) nannte zwei Faktoren am Kursstandort, die den Präsenzunterricht erschwerten: zum einen Probleme mit den Druckern des Instituts und zum anderen eine instabile Internetverbindung am Kursort.

Als nächstes wird nun die induktive Unterkategorie „Herausforderungen der Einzelbetreuung" analysiert: Die befragte Lehrkraft (TN9) wies darauf hin, dass eine weitere Schwierigkeit in der Unterstützung einzelner Lernender lag, da die räumliche Distanz es erschwerte, allen Lernenden gleichzeitig Hilfe zu bieten.

> Dann eben auch, wenn du deine Arbeitsblätter erstellst. Du kannst schnell hier und da immer das erklären, denn du musst immer hin- und herlaufen, ja. Bei einem Onlinekurs schreibst du das kurz in den Raum und der Fall hat sich erledigt. Aber hier musst du zu jedem einzelnen hingehen, wirklich mit Hand und Fuß alles Mögliche erklären. (TN9 Präsenz, Pos. 87)

Die Lehrkraft (TN9) machte an dieser Stelle auch auf den erhöhten und zeitintensiven Vorbereitungsaufwand für den Präsenzunterricht aufmerksam, der in der letzten induktiven Unterkategorie „Zeitaufwand für die Vorbereitung" thematisiert wird. Als Gründe für den gesteigerten Zeitaufwand im Vergleich zum Onlineunterricht wurden das Organisieren von Zusatzmaterialien für die Binnendifferenzierung genannt, das mehr Zeit erforderte als im Onlinesetting. Zudem wurde der allgemeine Zeitaufwand für das Anfertigen von Kopien für Zusatzmaterialien hervorgehoben, da diese im Onlineunterricht digital zur Verfügung standen.

> Aber hier eben, im Präsenzunterricht, da ist es ein wenig anders, da ist die Vorbereitungszeit wirklich nicht wenig. Also allein schon die Zeit, die ein Drucker braucht, um die Sachen zu drucken, da fängt es schon mal an. (TN9 Präsenz, Pos. 87)

Nachdem im letzten Abschnitt die Herausforderungen und Nachteile des Präsenzunterrichts dargestellt wurden, folgt nun die Präsentation der Erkenntnisse zur induktiven Subkategorie „Herausforderungen und Nachteile des Onlineunterrichts aus Lehrendenperspektive". Im Folgenden werden die einzelnen induktiven Unterkategorien „Herausforderungen in der Unterrichtsgestaltung", „Herausforderungen im Feedbackprozess", „Einsatz der Lehrmaterialien" und „Zeitaufwand für die Vorbereitung" näher beleuchtet.

Die folgende Analyse fokussiert sich auf die induktive Unterkategorie „Herausforderungen in der Unterrichtsgestaltung". Eine der fünf befragten Onlinelehrkräfte (TN1) wies auf die Problematik hin, dass durch den Onlineunterricht direkte Erklärungen und Visualisierungen mit der Tafel nicht möglich waren. Dies lag zum einen daran, dass die Lehrkraft der Tafelarbeit eine hohe Bedeutung beimaß, zum anderen aber im Onlineunterricht das digitale Whiteboard nicht nutzte.

> Die Tafel nutze ich ganz viel. Das konnte ich dann überhaupt nicht. Da konnte ich höchstens was auf einen Zettel schreiben und dann halt hinhalten, also ja. (TN1 Online, Pos. 88-89)

Drei der fünf Onlinelehrkräfte berichteten zudem von technischen und infrastrukturellen Schwierigkeiten. Zwei dieser Lehrenden hoben die zahlreichen Herausforderungen bei der Verteilung digitaler Lernmaterialien hervor: Zum einen war es teilweise notwendig,

fehlerhafte E-Mail-Adressen zu korrigieren, zum anderen stellte das Teilen oder Versenden größerer Mengen an Zusatzmaterialien ein Problem dar (TN4 und TN5). Zusätzlich erwies sich das Hochladen von Dateien auf die Lernplattform während des Unterrichts als schwierig (TN3).

> Und auch, wenn ich etwas zeigen wollte: Ich hab' zwar meinen Bildschirm geteilt und ihnen so alles gezeigt, aber dann hat bei irgendjemandem vielleicht irgendetwas wieder nicht funktioniert (TN5 Online, Pos. 51)

Zwei der befragten Onlinelehrkräfte (TN4 und TN1) äußerten sich zudem kritisch gegenüber der genutzten Plattform für den Onlineunterricht. Eine Lehrkraft (TN4) stellte fest, dass die Unterrichtsgestaltung über die digitale Lernplattform insgesamt deutlich aufwendiger war als im Präsenzunterricht.

> Aber vor allem war das Problem überhaupt die Plattform für den Onlineunterricht zu erstellen und Korrekturen, egal was, alles war halt sehr eingeschränkt. (TN4 Online, Pos. 47)

Zudem identifizierte die Mehrheit der Onlinelehrenden organisatorische und zeitliche Herausforderungen als einen weiteren Nachteil, der zu einem Verlust an Interaktion und Dynamik im Onlineunterricht führte, insbesondere im Hinblick auf den Einsatz verschiedener Sozialformen.

> Vor und Nachteile: Eben, wie ich schon erwähnt hab', also im Paarunterricht, also der Paararbeit, da kann man keine Lernerfolge (…) Also im Prozess kann man nicht beobachten, wie die Lernenden die Aufgaben umsetzen. Das ist ein deutlicher Nachteil (TN3 Online, Pos. 61)

Darüber hinaus stellten drei der fünf Deutschtrainer:innen einen erhöhten Unterstützungs- und Betreuungsbedarf im Onlinesetting fest. Sie beschrieben die Schwierigkeiten, die sich aus den eingeschränkten Möglichkeiten zur Kontrolle und Steuerung durch die Lehrperson während des Unterrichts ergaben. Insbesondere fiel es schwer, Paararbeiten zu überwachen und die physische sowie kognitive Anwesenheit der Lernenden während der Erklärungen im Plenum sicherzustellen. Der generelle Kontrollverlust bezüglich der Anwesenheit der Lernenden stellte ein zusätzliches Problem dar.

> Das Einzige natürlich(...), ich hatte dann noch weniger Kontrolle, ich konnte zwischen den Klassenzimmern immer wechseln und da immer reinhören, ob die da mitmachen oder sprechen. Nur halt die Kontrolle war nicht da, also das(...). Das war eigentlich, ich sage, es war negativ, weil ich dann noch weniger kontrollieren konnte, was die Lernenden in der Partnerarbeit wirklich sprechen, beziehungsweise ob die richtig sprechen. (TN2 Online, Pos. 85)

> Mhm. Ja, eben, das ist auch ein großes Problem. Da kann man die Anwesenheit nicht so hundertprozentig kontrollieren wie im Präsenzunterricht. Weil der Teilnehmer kann eingeloggt bleiben und dann im Moment, wo er die Kamera oder ein Mikrofon ausschaltet, vielleicht ist er gerade nicht dabei und bekommt er die Unterrichtsinhalte nicht mit und ist ja vielleicht abwesend und eben nur einfach eingeloggt, und das kann man auch nicht hundertprozentig kontrollieren oder wissen. (TN3 Online, Pos. 99)

Ein weiterer negativer Einflussfaktor durch fehlende Kontrolle zeigte sich in der Teilnahme und Pünktlichkeit. Eine Onlinelehrkraft (LP4) wies darauf hin, dass Pausen im Onlineunterricht eine besondere Herausforderung darstellten, da es im Vergleich zum

Präsenzunterricht schwieriger war, zu überprüfen, ob die Lernenden nach der Pause zurückgekehrt waren.

> … auch die Pausen haben sie länger gemacht, weil du kannst sie ja nicht zwingen pünktlich zu kommen, also das ist eher im Präsenzunterricht möglich als online. (TN4 Online, Pos. 47)

Die Kontrolle von Abwesenheiten erwies sich im Vergleich zum Präsenzunterricht als deutlich schwieriger.

> Das war eine ziemliche Aufgabe in der Früh, sie irgendwie dazu zu bringen, dass sie sich eingeloggt haben. Also das ist (…), das war schon eine große Herausforderung, ja, jeden Tag, ja. (TN4 Online, Pos. 82)

Als nächstes folgt die Betrachtung der induktiven Unterkategorie „Herausforderungen im Feedbackprozess". Alle fünf Onlinelehrenden kritisierten die Bedingungen des Onlinesettings, die es erschwerten, den Lernenden während oder außerhalb des Unterrichts Feedback zu geben. Eine Lehrperson (TN2) zeigte zudem Unsicherheit hinsichtlich der Reaktionen der Lernenden auf das korrigierte Feedback, das per E-Mail verschickt wurde.

> Ich bin mir nicht sicher, ob (…), was wir zurückgeschickt haben, ob die sich das noch einmal angeschaut haben. Da bin ich mir nicht sicher. Ich glaube eher weniger, denn es ist dann zu viel hin und her. Aber die mussten das natürlich via E-Mail zuschicken. (TN 2 Online, Pos. 101)

Eine Lehrkraft (TN5) merkte an, dass es ihr bei Gruppen- und Paararbeiten schwerfiel, den Überblick darüber zu behalten, welchen Lernenden sie bereits Feedback gegeben hatte.

> Wenn man auf dem Bildschirm dann alle Gruppen hat und teilweise bei jemandem reinschaut und sagt, ob sie schon bereit sind oder noch nicht. Und wenn sich das andauernd verschiebt. In dem Programm, das ich zum Beispiel hatte, dort weiß man nicht mehr, wo man reingeschaut hat und wo nicht. Wenn nur drei Gruppen da sind, ist es schnell zu überblicken. Aber wenn es jetzt, keine Ahnung, sieben oder acht Gruppen sind, wird es schon ein bisschen schwieriger. Mhm. (TN5 Online, Pos. 65)

In Bezug auf den Feedbackprozess zeigte sich auch anhand der Datenanalyse, dass die Lernkontrolle nur unter erschwerten Bedingungen und teilweise gar nicht möglich war.

> Und dann, in diesem virtuellen Raum, sind die Teilnehmer eben allein durch diesen Link und die Lehrperson kann das auch nicht beobachten, sozusagen beobachten, was sie da machen, wie sie die Aufgaben umsetzen, wie sie miteinander kommunizieren, ob sie die gegebene Aufgabe eben richtig umsetzen. Also die Lernkontrolle ist dort fast unmöglich. (TN3 Online, Pos. 55)

Das fehlende Feedback wirkte sich auch auf die Motorik der Lernenden aus, da eine Kontrolle und Korrektur im Onlineunterricht kaum möglich war. Dies stellte insbesondere für Alphabetisierungskurse ein erhebliches Problem dar.

> … da können sie auch nicht diese Motorik richtig üben, denn die Handbewegungen sind anders im Onlineunterricht. Und im Alpha muss man viele dieser Fertigkeiten üben. (TN3 Online, Pos. 73)

Die Korrektur der schriftlichen Arbeiten stellte eine weitere Herausforderung des Onlineunterrichts dar. Wie bereits in der induktiven Unterkategorie „Herausforderungen

in der Unterrichtsgestaltung“ erläutert wurde, berichteten die befragten Deutschtrainer:innen von Schwierigkeiten im Umgang mit schriftlichen Abgaben, die per E-Mail eingereicht wurden. Eine der fünf Lehrkräfte (TN1) entschied sich alternativ dafür, die schriftlichen Arbeiten der Lernenden während des Onlineunterrichts über die Kamera zu kontrollieren. Auch diese Methode brachte jedoch Kontrollprobleme mit sich, insbesondere bei der Überprüfung von Satzzeichen. Die Lehrperson (TN1) führte dies nicht nur auf die eingeschränkte Sicht auf die schriftlichen Aufgaben zurück, sondern auch auf die begrenzte Qualität der von den Lernenden im Onlineunterricht verwendeten technischen Geräte sowie auf die instabile Internetverbindung.

> Also wenn sie wirklich alleine irgendwas geschrieben haben, habe ich das so gemacht, dass sie das Buch oder das Heft hochhalten. … Ich konnte es sehen, aber es ist natürlich mühsamer, als wenn man einfach dann selber was dazu schreiben kann. Also, wenn man es quasi als Heft vor sich hat. … Na also, das hat nicht gut funktioniert. (TN1 Online, Pos. 78 - Pos. 94)

Ein weiterer relevanter Aspekt stellt die Unterkategorie „Einsatz der Lehrmaterialien” dar. Mehrere Lehrpersonen merkten an, dass der Einsatz von Lehrmaterialien im Onlineunterricht nur erschwert möglich war.

> Also entweder erstellst du etwas extern oder du gibst externe Links, wo man online üben kann. Denn wir hatten jetzt keine Möglichkeit, jetzt Kopien zu machen. (TN2 Online, Pos. 95)

Ferner berichteten einige Befragte, dass der Zugang zu Zusatzmaterialien im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht eingeschränkt war.

> Weil die Zusatzmaterialien nicht in dem Ausmaß verfügbar waren wie im Präsenzunterricht auch. Und deswegen war alles eingeschränkt. Also, die Materialien sind schon wichtig und das kann man nicht vergleichen. Man kann online nur eingeschränkt die Materialien zur Verfügung stellen. (TN4 Online, Pos. 72)

Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen werden nun die Erkenntnisse zu der induktiven Unterkategorie „Zeitaufwand für die Vorbereitung” präsentiert. Hierbei gaben zwei der fünf Onlinelehrkräfte an, dass der Zeitaufwand für die Unterrichtsplanung im Vergleich zum Präsenzunterricht höher war. Die Gründe lagen in der genaueren Planung (TN2) und dem Umstand, dass nicht alle Lehrmaterialien vom Präsenz- auf den Onlineunterricht übertragen werden konnten (TN4).

> Es war eine (…) also zeitlich war das nicht wirklich optimal, natürlich, weil du brauchtest für die drei Stunden im Minimum eineinhalb Stunden Vorbereitung, damit das alles wirklich so klappt, wie ich das wollte. (TN 2 Online, Pos. 109)

> Das ist eine andere Art, da war mehr Vorbereitung, die Materialien zu sortieren, auszusuchen, weil man nicht alle benutzen konnte. (TN4 Online, Pos. 90)

Nach der Darstellung der Ergebnisse zu den induktiven Subkategorien der Herausforderungen und der Nachteile des Unterrichtssettings im Online- und Präsenzunterricht folgt im nächsten Kapitel die Datenanalyse zur Unterfrage 1. Die gewonnenen Erkenntnisse werden in der Diskussion näher beleuchtet, um die zentrale

Forschungsfrage nach den Einflüssen der Lehr-Lern-Prozesse und den Unterrichtsbedingungen im Online- und Präsenzunterricht aus der Perspektive der Lehrenden zu beantworten.

5 Datenauswertung: Analyse der Unterfrage 1

Die vorliegende qualitative Inhaltsanalyse untersucht die Wahrnehmung der Unterrichtsbedingungen im Online- und Präsenzunterricht aus der Sicht der Lehrpersonen, basierend auf den Rückmeldungen der Lernenden, im Rahmen der Unterforschungsfrage:

> *Wie werden die Unterrichtsbedingungen im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht laut den Lehrpersonen von den Lernenden wahrgenommen?*

Um ein tieferes Verständnis für die Rahmenbedingungen dieser Unterrichtssettings zu gewinnen, wurden Lehrende befragt, wie ihre Lernenden die Unterrichtsbedingungen in beiden Formaten wahrnahmen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung ermöglichen einen Einblick in die Vor- und Nachteile des Online- im Vergleich zum Präsenzunterricht und können mögliche Anregungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung liefern.

5.1 Rahmenbedingungen der Unterrichtssettings als Einflussfaktoren aus Lernendenperspektive

Im Zuge des letzten Kapitels wurden die Einflüsse der Rahmenbedingungen der beiden Unterrichtssettings aus der Sicht der Lehrenden näher beleuchtet. In diesem Kapitel wird nun die Lernendenperspektive in den Fokus gerückt, die auf den Aussagen und Erfahrungen der befragten Lehrenden beruht. Um die Bedeutung der Einstellung der Lernenden, den Einsatz von Sozialformen sowie die Möglichkeiten, Vorteile, Herausforderungen und Nachteile der beiden Unterrichtssettings zu untersuchen, werden diese Aspekte im Kontext der Rahmenbedingungen des Online- und Präsenzunterrichts näher beleuchtet und grafisch (siehe Abbildung 12) dargestellt.

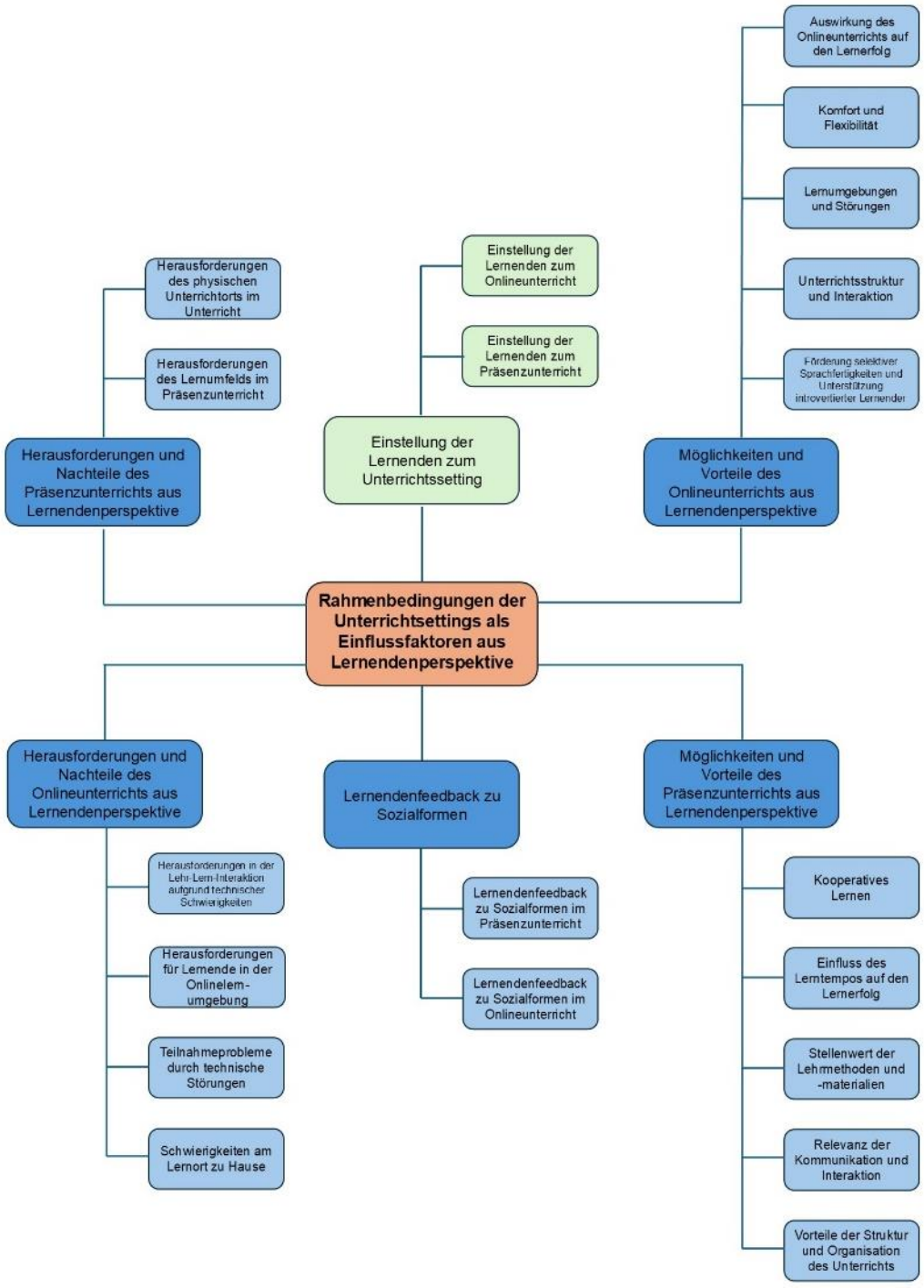


Abbildung 12 Darstellung der Kategorie "Rahmenbedingungen der Unterrichtsettings als Einflussfaktoren aus Lernendenperspektive" Orange: Name der Kategorie, Grün: deduktive Sub- und Unterkategorien, Blau: induktive Sub- und Unterkategorien; Struktur: Kategorien → Subkategorien → Unterkategorien

5.1.1 Einstellung der Lernenden zum Unterrichtssetting als Einflussfaktor

Im vorigen Kapitel wurde die positive oder negative Einstellung der Lehrenden zu den Unterrichtssettings als Einflussfaktor beschrieben. In diesem Kapitel wird nun die Einstellung der Lernenden zum Online- und Präsenzunterricht untersucht. Da die Lernenden im Rahmen dieser Studie nicht direkt befragt werden konnten, stützen sich die Ergebnisse auf die Aussagen der Lehrenden. Ausgehend von den theoretischen

Grundlagen von Heiduschke, (2021), Pauschenwein und Schinnerl-Beikircher (2021), Zeyer und Rösler (2021) sowie Zhu et al. (2020) wurde die deduktive Subkategorie „Einstellung der Lernenden zum Unterrichtssetting" festgelegt, die in die deduktiven Unterkategorien „Einstellung der Lernenden zum Präsenzunterricht" und „Einstellung der Lernenden zum Onlineunterricht" unterteilt wurde.

Im Fokus steht zunächst die Untersuchung der deduktiven Unterkategorie „Einstellung der Lernenden zum Präsenzunterricht". Der Großteil der Präsenzlehrkräfte (vier von fünf) erhielt positive Rückmeldungen von den Lernenden zu den Rahmenbedingungen des Präsenzunterrichts. Beispiele für die positive Einstellung der Lernenden umfassten die hohe Motivation im Hinblick auf den Besuch eines Präsenzkurses sowie die große Wertschätzung des Präsenzsettings durch die Lernenden.

Der folgende Abschnitt befasst sich mit der Analyse der deduktiven Unterkategorie „Einstellung der Lernenden zum Onlineunterricht". Auch im Onlineunterricht spiegelte sich einerseits die positive Einstellung der Lernenden in einer hohen Motivation zur Teilnahme am virtuellen Unterricht wider, wie die Analyse der Aussagen von vier der fünf Onlinelehrenden ergab. Lernende, die von Anfang an eine positive Einstellung zur Nutzung digitaler Geräte im Onlineunterricht hatten, zeigten durchwegs eine optimistischere Haltung gegenüber dem Unterrichtssetting als diejenigen, die weniger aufgeschlossen waren. Dies verdeutlicht folgende Aussage:

> Es ist schon wichtig, wenn sie von vornherein das Gefühl haben: „Das wird nicht funktionieren.", „Ich kann das nicht!" - dann wird es für sie wahrscheinlich vor allem am Anfang schwieriger sein. Vielleicht ändern sie dann im Laufe der Zeit ihre Meinung, wenn sie merken: „Okay, so schlimm ist es nicht." Aber sie werden sicher nie so eine positive Einstellung haben wie Leute, die von Anfang an positiv hingehen und sagen: „Okay, das ist ein Computer." „Ich nehme immer einen Computer, warum nicht jetzt auch?" (TN5 Online, Pos. 89)

Eine weitere Lehrperson, die selbst nur im Präsenzunterricht unterrichtete, berichtete über die positive Einstellung berufstätiger Lernender gegenüber dem Onlineunterricht. Diese Lernenden schätzten den Onlineunterricht, da es ihnen ermöglichte, Deutsch zu lernen, ohne dabei einen großen Aufwand oder Zeitverlust neben ihrer Arbeit zu haben.

> Bis jetzt hatte ich, glaube ich, nur einige wenige Teilnehmer, die gemeint haben, sie wollen Onlineunterricht und das war immer, also wirklich immer nur, weil sie einen Job schon hatten, ja, und sie wollten daneben lernen. (TN9 Präsenz, Pos. 77)

Die vier Onlinelehrenden, die die positiven Einstellungen einiger Lernender zum Onlineunterricht beschrieben, stellten jedoch auch andererseits fest, dass die Mehrheit der Lernenden dem Onlineunterricht ablehnend gegenüberstand. Die Lernenden begründeten dies mit technischen Problemen während des Unterrichts und der eingeschränkten Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, insbesondere wegen des fehlenden Blick- und persönlichen Kontakts. Einige Lernende berichteten von

Konzentrationsschwierigkeiten aufgrund zahlreicher technischer Störfaktoren und der allgemeinen Rahmenbedingungen des Onlineunterrichts. Dies führte teilweise zu einer völligen Resignation im Lernprozess.

> … für sie war es anstrengend, alles zu verstehen, weil man die Stimme der Lehrerin nicht immer richtig gehört hat und weil sie die Lehrerin nicht direkt sehen konnten oder ihre Kurskolleg:innen. Sie konnten sich nicht konzentrieren auf das Lernen und sie haben auch selbst gesagt: „Ich habe es dann gelassen. Ich bin nur dagesessen und ich konnte nicht lernen." Und sie waren wirklich verzweifelt. (TN3 Online, Pos. 79)

Nach der Analyse des hohen Stellenwerts der Einstellung der Lernenden zu den Unterrichtssettings folgt nun eine Darstellung der Einflussfaktoren im Hinblick auf die Rahmenbedingungen des Online- und Präsenzunterrichts.

5.1.2 Sozialformen als Einflussfaktor auf den Lernerfolg aus Lernendenperspektive

Basierend auf den gesammelten Daten und den daraus gewonnenen Erkenntnissen wurde die induktive Subkategorie „Lernendenfeedback zu Sozialformen" sowie ihre induktiven Unterkategorien „Lernendenfeedback zu Sozialformen im Präsenzunterricht" und „Lernendenfeedback zu Sozialformen im Onlineunterricht" identifiziert.

Die folgende Analyse bezieht sich auf die induktive Unterkategorie „Lernendenfeedback zu Sozialformen im Präsenzunterricht". Positive Rückmeldungen betrafen vor allem die Gruppen- und Paararbeit sowie das Plenum. Gleichzeitig berichtete der Großteil der Präsenzlehrenden von negativen Reaktionen der Lernenden auf Paar- und Gruppenarbeiten. Als Gründe für diese negativen Rückmeldungen nannte eine Lehrperson (TN8) Konflikte innerhalb der Gruppen und die mangelnde Flexibilität der Lernenden bei der Zuteilung der Partner:innen.

Im Anschluss wird die induktive Unterkategorie „Lernendenfeedback zu Sozialformen im Onlineunterricht" näher betrachtet. Die Mehrheit der Lehrenden berichtete über eine positive Reaktion der Lernenden auf alle Sozialformen. Aufgrund der Rahmenbedingungen des Onlineunterrichts äußerten einige Lernende jedoch negatives Feedback zu den Paar- und Gruppenarbeiten, die im Verlauf der Analyse der Herausforderungen näher erläutert werden.

Nach der Betrachtung des Einflusses der induktiven Sozialformen werden nun die positiven Aspekte der Unterrichtssettings aus Sicht der Lernenden untersucht.

5.1.3 Möglichkeiten und Vorteile des Unterrichtssettings als Einflussfaktor aus Lernendenperspektive

Nachdem im letzten Kapitel auf die Lehrendenperspektive in Bezug auf die Möglichkeiten und Vorteile der Unterrichtssettings näher eingegangen wurde, steht nun

die Lernendenperspektive im Fokus. Die Analyse des Materials führte zur Bildung der induktiven Subkategorien „Möglichkeiten und Vorteile des Präsenzunterrichts aus Lernendenperspektive" und „Möglichkeiten und Vorteile des Onlineunterrichts aus Lernendenperspektive", um den Einfluss der Rahmenbedingungen des Online- und Präsenzsettings zu betrachten.

Wie bereits im vorigen Kapitel, werden nun anfangs die Ergebnisse der induktiven Subkategorie „Möglichkeiten und Vorteile des Präsenzunterrichts aus Lernendenperspektive" vorgestellt, der folgende induktiven Unterkategorien zugeordnet sind: „Kooperatives Lernen", „Einfluss des Lerntempos auf den Lernerfolg", „Stellenwert der Lernmethoden und -materialien", „Relevanz der Kommunikation und Interaktion" und „Vorteile der Struktur und Organisation des Unterrichts".

Im Folgenden werden die einzelnen Aspekte zu der induktiven Unterkategorie „Kooperatives Lernen" näher beleuchtet: Eine Lehrperson (TN9) beschrieb als Vorteil des kooperativen Lernens im Präsenzunterricht das gemeinsame Entwickeln von Lernstrategien und das Erreichen von Lernzielen der Lernenden. Durch das gemeinsame Lernen konnten ferner die Selbstständigkeit der Lernenden und das soziale Lernen gefördert werden.

> Für mich als Lehrperson würde ich sagen, dass die Vorteile im Präsenzunterricht sind, dass die Schüler sehr oft schon untereinander, so viel miteinander machen, dass sie schon selbst eine eigene Lernmethode entwickeln, dass sie bestimmte eigene Ziele erreichen, ohne dass ich jetzt allzu groß etwas erklären muss (TN9 Präsenz, Pos. 83)

Nachfolgend wird die Analyse der induktiven Unterkategorie „Einfluss des Lerntempos auf den Lernerfolg" präsentiert. Eine Lehrkraft (TN7) nannte als Vorteil des Präsenzunterrichts, dass auf die verschiedenen Lerngeschwindigkeiten der Lernenden eingegangen werden konnte.

> Jemand ist nicht so (...), also die sind ja auch (...), dieses Geschwindigkeitstempo (…), die sind nicht alle gleich schnell und da kann man ein bisschen warten. Online ist das, leider Gottes, nicht möglich. (TN7 Präsenz, Pos. 71)

Im Folgenden wurden die Erkenntnisse zur induktiven Unterkategorie „Stellenwert der Lehrmaterialien" betrachtet. Zwei der fünf befragten Präsenzlehrenden (TN6 und TN9) berichteten, dass der Einsatz der Tafel für unmittelbare Erklärungen und Visualisierungen des Lehrstoffs den Lernerfolg der Lernenden positiv beeinflusste und auch motivierend wirkte. Dies galt insbesondere, wenn die Lernenden selbst an der Tafel schrieben, wobei diese manuellen Schreibübungen sowohl an der Tafel als auch im Heft einen förderlichen Effekt hatten.

> Ja, also auf jeden Fall, einmal ist es so, dass es haptisch ein großes Thema ist, dass sie vielleicht Arbeitsblätter, Bücher, Stifte und sowas wirklich in der Hand haben können und beim Lesen

> wirklich mit dem Finger mitfühlen können, was ja beim Onlineunterricht jetzt bisher nie wirklich möglich war. (TN9 Präsenz, Pos. 69)

Diese befragten Lehrkräfte schätzten den Stellenwert des multisensorischen Lernens im Präsenzunterricht bezüglich des Lernerfolgs als sehr hoch ein.

> Ja klar, man hat Methoden und Möglichkeiten bestimmte andere didaktische Maßnahmen zu nutzen, aber es ist kein Vergleich zu dem, dass man wirklich Stift und Papier nutzt und Sachen vor den Augen hat und auch das Miteinander ist viel intensiver, im Präsenzunterricht. … Aber hier ist ja die ganze Körpersprache (...). Humor wird ganz anders wahrgenommen (...). (TN9 Präsenz, Pos. 69)

Zusätzlich zu den Lehrwerken kamen laut den Lehrpersonen im Präsenzunterricht auch ergänzende Materialien wie Arbeitsblätter, Learningapps, Lernwebseiten, physische Lernspiele und soziale Medien wie YouTube und TikTok zum Einsatz. Die Vielfalt diverser Lehrmaterialien und die persönliche Verteilung dieser Materialien im Präsenzunterricht konnten den Lernerfolg der Lernenden nachhaltig positiv beeinflussen.

> Ich glaub', dass eine Kombination aus all diesen Lernmaterialien wichtig ist, damit es nicht langweilig wird und man immer wieder anders angeregt ist irgendwie zu lernen. Ich verwende mal zwischendurch, 'mal auch Verbbildkarten und dann spielen wir auch Spiele, Pantomime oder ich weiß nicht. (TN10 Präsenz, Pos. 97)

> Und auch Lernmaterial, da ist auch, dass wenn du das auch persönlich so geben kannst (...), das sind ganz menschliche Faktoren, die da mitspielen. Das finde ich halt sehr, sehr wichtig ... (TN7 Präsenz, Pos. 69)

Ein Vorteil der Arbeitsblätter lag darin, dass die Lehrkraft durch gezielte Kontrolle sicherstellen konnte, dass die Lernenden diese schriftlich bearbeiteten.

> Und in diesem Fall, zum Beispiel, habe ich irgendwelche Arbeitsblätter und das verteile ich und ich kann gleich zum Beispiel die Aufgabenstellungen erklären, die Aufgabe 1 (...) Und wenn sie zum Beispiel fertig sind, gehe ich durch und ich sehe, dass alle fertig sind, und dann kann ich dann anfangen weiterzumachen und so weiter. (TN7 Präsenz, Pos. 71)

Die Mehrheit der Lehrenden berichtete über gute Erfahrungen mit Learningapps und Lernwebseiten, da deren Einsatz den Lernerfolg positiv beeinflusste. Plattformen wie „Deutschfuchs" (Aschemeier & Aschemeier, 2019) ermöglichten es den Lernenden, zusätzliche Übungen während des Kurses und zu Hause zu bearbeiten und ihren Fortschritt eigenständig zu überprüfen. Bei dieser Learningapp beziehungsweise -webseite konnten die Lehrkräfte darüber hinaus den Lernenden ein persönliches Feedback geben.

> Und dann sehe ich, wenn sie es gemacht haben. Geben sie es eben ab und ich kann es mit einem Klick einfach korrigieren und ihnen auch eine Bewertung dazu schreiben oder einen Kommentar hinterlassen und sie bekommen es dann quasi gleich zurück. (TN10 Präsenz, Pos. 95)

Ein Nachteil bestand laut der befragten Lehrkraft (TN10) darin, dass weder die Lernwebseite noch die App kostenlos verfügbar waren. Gleichzeitig lag ein genereller Vorteil der Learningapps darin, Abwechslung in den Unterricht zu bringen und den Lernenden die Lehrinhalte auf spielerische Weise zu vermitteln. Zwei der Lehrkräfte

(TN10 und TN8) hoben den Mehrwert der Learningapp „Kahoot!“ (The Kahoot! Group, 2013) für den Lernerfolg hervor. Sie betonten, dass die App nicht nur Unterhaltung in den Lernalltag brachte, sondern auch die Motivation der Lernenden insgesamt steigerte.

> Wenn wir ein Quiz haben und diese ganze Situation, dieser Unterricht oder diese Unterrichtssequenz, sage ich mal, wie ein Spiel rüberkommt, dann denken die Leute nicht mehr aktiv nach, dass sie (…) dann denken die Leute nicht mehr daran, dass sie aktiv lernen. Denn das ganze aktive Lernen ist ja das, was den meisten Leuten nicht Spaß macht. Sie wollen ja eher etwas passiv konsumieren, wie beispielsweise bei einem Quiz. (TN8 Präsenz, Pos. 32)

Zusätzliche kleine Belohnungen für herausragende Leistungen bei den Lernspielen dieser App konnten den Lernenden einen weiteren Anreiz bieten, sich bei den digitalen Lernspielen besonders anzustrengen.

> Und die ersten drei Personen, die also die, die jeweils Erster, Zweiter, Dritter werden, erhalten dann von mir einen Preis, beispielsweise Schokolade. Und dann werden sie plötzlich ganz anders im Unterricht. Wenn sie im Unterricht eher ruhig sind oder eher zurückhaltend, dann sind sie während des Spiels auf einmal sehr ambitioniert, weil sie wissen: „Hey, es geht um etwas!“ (TN8 Präsenz, Pos. 32)

Auch der Einsatz sozialer Medien wie YouTube und TikTok konnte sich positiv auf den Lernerfolg auswirken, da diese Medien auch außerhalb des Unterrichts von den Lernenden zum Deutschlernen verwendet werden können.

> Ich glaube, dass es viel Potenzial gibt, was Onlinemedien anbelangt. Also gerade, wenn Leute sich dann über TikTok oder YouTube schlau machen. Das ist, glaube ich, sehr hilfreich für den Unterricht. Weil die Leute dann auch draußen, außerhalb des Unterrichts, noch einmal wiederholen und sich noch mal mit Sachen auseinandersetzen, die sie vielleicht schon gelernt haben oder die sie dann schon in Peto haben, wenn man sich im Unterricht dorthin bewegt. (TN6 Präsenz, Pos. 71)

Eine Lehrkraft (TN8) nutzte beispielsweise YouTube, um deutschsprachige Lieder inklusive der Liedtexte einzusetzen. Dies ermöglichte den Lernenden einen kreativen und multisensorischen Zugang zum Deutschlernen.

> Was ich auch gerne mache, wenn sie schon ein bisschen besser sind, sprich B1, verwende ich auch gern kulturelle Ansätze, sprich, ich spiele Lieder ab, auf YouTube, und gebe ihnen dann den Liedtext, den sie dann auch interpretieren und verstehen müssen. (TN8 Präsenz, Pos. 68)

Eine weitere zentrale Facette zeigt sich in der induktiven Unterkategorie „Relevanz der Kommunikation und Interaktion”. Aufbauend auf den Erfahrungen und Rückmeldungen ihrer Lernenden merkten alle fünf Präsenzlehrenden an, dass die Face-to-face-Interaktion zentral für den Lernerfolg der Lernenden war.

> Ja, also ein Vorteil vom Präsenzunterricht ist die Unmittelbarkeit, das Setting. Also man hat einfach Leute in einem Raum, mit denen man sprechen kann. (TN6 Präsenz, Pos. 91)

Die Lehrpersonen bezogen sich hierbei nicht nur auf die Kommunikation zwischen den Lernenden und Lehrenden, sondern auch auf die Interaktion zwischen den Lernenden. Diese konnte einerseits in Bezug auf den Lehrstoff erfolgen und andererseits als allgemeiner Informationsaustausch.

> Dass sie eben gern, also gerne in den Präsenzunterricht kommen, weil sie die Möglichkeit haben sich auszutauschen, Informationen auch unabhängig vom Deutschkurs einander geben zu können. Dann überhaupt ist dieser Deutschkurs der erste Kontakt zur deutschen Sprache, zu der Kultur. (TN10 Präsenz, Pos. 111)

Ferner stellte der Präsenzunterricht im Gegensatz zum Onlineunterricht eine bessere Möglichkeit für den Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen dar.

> Aber ich glaube, dass einfach diese menschliche Beziehung zueinander wesentlich vorteilhafter ist als auf einen Bildschirm zu starren. (TN8 Präsenz, Pos. 78)

Der hohe Stellenwert des Präsenzunterrichts wurde der emotionalen Unterstützung durch die Lehrperson zugeschrieben, die sich aus der unmittelbaren Interaktion mit den Lernenden ergab.

> Also ich bin halt da. Ich bin halt dann meine 3 Stunden in der Schule und hab diese (…), bin halt diese 3 Stunden für meine Lernenden zur Verfügung, also da (…) ... Wenn ihnen irgendwas passiert oder wenn sie irgendwas wissen wollen, dann können sie halt Bescheid geben. Und das funktioniert schon recht gut, also. (TN6 Präsenz, Pos. 81)

Vier der fünf befragten Präsenzlehrkräfte betonten, dass ein positives Lernklima von entscheidender Bedeutung für den Lernerfolg war, insbesondere in Bezug auf die Interaktionen der Lernenden miteinander. Sie argumentierten, dass das Präsenzsetting diese förderlichen Interaktionen ermöglichte, während dies im Onlineunterricht in dieser Form nicht vergleichbar wäre.

> Es gibt irgendwie ein Gemeinschaftsgefühl. Zum Beispiel, du kennst halt deine Leute, zumindest sind es Bekannte, vielleicht Freunde, mit denen man dann auch gerne Zeit verbringt, und deshalb kommt man dann auch eher in den Unterricht. Da ist, glaube ich, die, ja, das ist halt eine Sache, die das Onlineformat nicht so anbieten kann. (TN6 Präsenz, Pos. 91)

Eine Lehrkraft (TN9) hob hervor, dass dies auch ein Grund für den höheren Lernerfolg der Lernenden sein könnte.

> Sie wollen miteinander etwas unternehmen, miteinander sprechen und miteinander Deutsch lernen. Und somit lernen sie auch viel besser Deutsch und der Erfolg ist auch deutlich größer. Also die Erfolge im Präsenzunterricht, Erfolge beim Onlineunterricht, es sind Meilen auseinander. (TN9 Präsenz, Pos. 77)

Drei der fünf Präsenzlehrkräfte sahen einen weiteren Vorteil des Präsenzunterrichts in der effektiveren Kommunikation im Vergleich zum Onlineunterricht. Sie führten dies auf den Nutzen einer gemeinsamen Räumlichkeit zurück, die die Kommunikation in der Zielsprache unter den Lernenden und mit der Lehrperson erleichterte.

> … ich habe immer wieder Schüler, die zum Beispiel Farsi oder Paschtu sprechen und dann auch einfordern, dass die anderen auch Deutsch sprechen, um sich im Gespräch beteiligen zu können. Das gibt es halt im Onlineraum eigentlich nicht, oder nicht wirklich (TN6 Präsenz, Pos. 85)

Im folgenden Abschnitt wird die letzte induktive Unterkategorie, „Vorteile der Struktur und Organisation des Unterrichts", dieser Subkategorie behandelt. Drei der fünf befragten Präsenzlehrkräfte nannten die förderliche Lernumgebung in gemeinsamen Lernräumen

als Vorteil des Präsenzunterrichts für die Lernenden. Sie begründeten dies unter anderem mit den geringeren Ablenkungen im Kursraum im Vergleich zu den Lernorten zu Hause.

> Ja und überhaupt, das Lernen vor Ort ist für viele leichter und einfacher, als allein zu Hause, in der Umgebung, in der sie sind. Vielleicht haben sie auch gar keine Laptops, PCs oder die Möglichkeit, ebenso zu lernen und sie haben auch die Ruhe hier vor Ort, um hier zu lernen, weil zu Hause Kinder sind oder, ich weiß nicht, die ganze Familie. (TN10 Präsenz, Pos. 111)

Ein weiterer positiver Aspekt des Präsenzunterrichts war dem Großteil der Lehrenden zufolge die klare Tagesstruktur, die durch die Teilnahme am Unterricht entstand. Zwei Lehrkräfte (TN4 und TN8) hoben insbesondere die Bedeutung dieser Struktur und Organisation für lernungewohnte Lernende oder geflüchtete Personen hervor.

> Die sind das nicht gewohnt, und die sind auch nicht gewohnt, selbstständig zu arbeiten, daher brauchen sie Präsenzunterricht, weil das einfach schwierig ist. (TN4 Online, Pos. 88)

> Vor allem wenn man bedenkt, dass die meisten oder fast alle von ihnen aus schwierigen Verhältnissen kommen, sprich Krieg und dergleichen, dass sie dann quasi ein Ziel haben, beziehungsweise einen geregelten Alltag bekommen, weil sie dann wissen: Von 8:00 bis 11:00 Uhr muss ich in der Schule sein. (TN8 Präsenz, Pos. 74)

Nach der Illustration der Ergebnisse zu den Möglichkeiten und Vorteilen des Präsenzunterrichts werden nun die Erkenntnisse zum Onlineunterricht präsentiert. Im nächsten Abschnitt werden die verschiedenen Facetten zu der induktiven Subkategorie „Möglichkeiten und Vorteile des Onlineunterrichts aus Lernendenperspektive“ erörtert und auf deren Basis in die induktiven Unterkategorien „Förderung selektiver Sprachfertigkeiten und Unterstützung introvertierter Lernender”, „Unterrichtsstruktur und Interaktion”, „Lernumgebung und Störungen”, „Komfort und Flexibilität” sowie „Auswirkungen des Onlineunterrichts auf den Lernerfolg” unterteilt.

Beginnend mit den Erkenntnissen zur induktiven Unterkategorie „Förderung selektiver Sprachfertigkeiten und Unterstützung introvertierter Lernender“ zeigte sich einerseits, dass die Unterrichtsumsetzung aufgrund technischer Probleme eingeschränkt war, andererseits jedoch die gezielte Förderung der Sprachfertigkeiten „Lesen“ und „Sprechen“ ermöglichte.

> Also die A1-Gruppen, ich sag dir ganz ehrlich: Leute, die da mitgemacht haben, die waren am Ende schon auf einem A2 Niveau. Aber ich hatte dort wirklich die Zeit und die Möglichkeit, um jetzt(...). Also, wer hat schon die Möglichkeit, jeden Tag 15 bis 20 Minuten mit dir zu sprechen, so quasi, wie wir jetzt sprechen, ja? … Und ich glaube, es hat sehr viel gebracht für die, die da wirklich mitmachen konnten. (TN2 Online, Pos. 89)

Eine Präsenzlehrkraft (TN6) merkte zudem an, dass der Onlineunterricht im Gegensatz zum Präsenzunterricht die Möglichkeit bieten kann, introvertierte Lernende zu unterstützen.

> … das gibt es schon, also, dass zum Beispiel Leute dann halt irgendwie so darüber lachen, wenn irgendwer eine Nachfrage stellt. Das ist wahrscheinlich online einfacher, wenn sie einen direkt anschreiben können. (TN6 Präsenz, Pos. 83)

Ferner stellte ein zentraler Aspekt die induktive Unterkategorie „Unterrichtsstruktur und Interaktion" dar. Zwei Onlinelehrkräften (TN5 und TN2) zufolge ermöglichte das Onlinesetting effektive Feedbackmöglichkeiten für die Lernenden, die auf elektronischem Wege vonstattengingen.

> Sie haben dann eben die Texte geschrieben und mir geschickt. Ich hab' sie korrigiert, mit Anmerkungen, und sie ihnen zurückgeschickt. Wenn sie Fragen hatten, konnten sie mich fragen, und meistens hat es gut funktioniert. (TN5 Online, Pos. 73)

Eine Lehrperson (TN5) stellte fest, dass eine effektive Interaktion zwischen Lernenden und Lehrkraft möglich war und beschrieb diese auf höheren sprachlichen Niveaus sowie bei technisch versierten Lernenden als geordnet. In Bezug auf die Umsetzbarkeit eines strukturierten und zielgerichteten Unterrichts befürwortete lediglich eine der fünf Onlinelehrenden dies. Sie merkte jedoch dabei an, dass die Einheiten des Onlineunterrichts eine minutiöse Planung voraussetzen, um einen Lernerfolg der Lernenden zu ermöglichen.

> … aber da musste man auch quasi die drei Stunden, die wir gehabt haben (…). Ich habe das so quasi so Minute für Minute geplant, was wir machen, damit keine Leerphasen da dazwischenkommen und keiner so quasi die Möglichkeit hat sich ablenken zu lassen von etwas. (TN2 Online, Pos. 67)

Als nächstes folgt die Analyse der induktiven Unterkategorie „Lernumgebung und Störungen". Zwei Onlinelehrende (TN2 und TN4) berichteten von störungsfreien Durchführungen von Hörübungen und verglichen die Bedingungen mit dem Präsenzunterricht. Eine Lehrperson (TN5) äußerte sich darüber hinaus positiv zu Unterbrechungen aus der Lernumgebung der Lernenden, die zur Auflockerung des Unterrichts beitragen konnten.

> Für die Atmosphäre hat es gute Auswirkungen, wenn solche Sachen passieren, weil das Ganze, wie zum Beispiel, wenn das Kind angelaufen kommt und etwas braucht oder wenn plötzlich die Katze vor dem Bildschirm läuft. Es macht das Ganze menschlicher und die anderen werden daran erinnert, dass die anderen Leute nicht nur Namen auf ihrem Bildschirm sind. (TN5 Online, Pos. 91)

Eine Lehrkraft (TN5) beobachtete hingegen, dass die Lernenden im Vergleich zum Präsenzunterricht in einem gemeinsamen Raum weniger Ablenkungen ausgesetzt waren als am Lernort zu Hause.

Im Rahmen der Analyse wurden in der induktiven Unterkategorie „Komfort und Flexibilität" folgende Erkenntnisse festgehalten: Drei der fünf Deutschtrainer:innen bewerteten die Flexibilität und den Komfort des Onlineunterrichts als Vorteil, insbesondere wegen des Wegfalls der Anfahrtszeit zum Unterrichtsort. Eine Präsenzlehrkraft (TN9) betonte zudem die Möglichkeit, auch bei gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder Erschöpfung von zu Hause aus am Unterricht teilnehmen zu können, was im Präsenzunterricht nicht möglich war. Bezüglich der Präferenz der

Lernenden zu dem Onlinesetting merkte diese Lehrperson an, dass der Onlineunterricht eine Möglichkeit für berufstätige Lernende bot, neben der beruflichen Arbeit an einem Deutschkurs teilzunehmen. Zwei der Onlinelehrenden (TN2 und TN5) nannten den Komfort des Unterrichts im eigenen Zuhause als weiteren Vorteil des Onlineunterrichts.

> …, dass man sich nicht vor der Toilette anstellen muss, wenn man gerade zum Beispiel in der Pause alle gehen. Dass man sich Kaffee, Essen oder was auch immer holen kann, wann immer man will. Man muss nicht warten, bis der Automat frei ist. (TN 5 Online, Pos. 91)

Abschließend wird die induktive Unterkategorie „Auswirkungen des Onlineunterrichts auf den Lernerfolg" näher beleuchtet. Zwei der Deutschtrainer:innen (TN1 und TN2) bewerteten den Lernerfolg von Lernenden höherer sprachlicher Niveaus im Onlineunterricht als vergleichbar mit den Lernerfolgen im Präsenzunterricht. Dieser höhere Lernerfolg bei den mündlichen Fertigkeiten wurde auf Einzeltrainings mit der Lehrperson oder Paararbeit im Onlineunterricht zurückgeführt.

Mehrere befragte Lehrende berichteten von höheren Lernerfolgen im Onlinesetting, insbesondere beim freien Sprechen und in der Förderung der Selbstständigkeit der Lernenden. Zwei Lehrkräfte (TN3 und TN5) hoben zudem hervor, dass die digitale Kompetenz beziehungsweise das Vorwissen der Lernenden einen entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg im Onlineunterricht hatte.

> Es kommt immer darauf an, wie die Leute eingestellt sind zur Technologie. Manche sind sehr vertraut damit und arbeiten sehr gerne am Computer, für die ist das kein Problem (TN5 Online, Pos. 83)

Zwei Lehrende (TN2 und TN4) stellten fest, dass bei motivierten Lernenden mit einer positiven Einstellung zum Onlinesetting kaum Unterschiede des Lernerfolgs im Vergleich zum Präsenzunterricht erkennbar waren.

> Aber wie gesagt, bei den Personen, die die Möglichkeit hatten und die auch das wollten, bei denen war es genauso. Also die haben mir auch später als Feedback gegeben, es (…), außer, dass die einander nicht sehen konnten, gab es quasi nicht wirklich einen Unterschied. (TN2 Online, Pos. 107)

Nach der Darstellung der Erkenntnisse zu den Möglichkeiten und Vorteilen des Präsenz- und Onlineunterrichts, die auf den Berichten der befragten Deutschtrainer:innen über die Aussagen ihrer Lernenden basieren, werden im nächsten Unterkapitel die Herausforderungen und Nachteile der Unterrichtssettings näher beleuchtet.

5.1.4 Herausforderungen und Nachteile des Unterrichtssettings als Einflussfaktor aus Lernendenperspektive

Thema dieses Kapitels sind die Aussagen der Lehrenden bezüglich der Herausforderungen und Nachteile, die auf den Rückmeldungen der Lernenden zum Online- und Präsenzunterricht aufbauen. Basierend auf den gesammelten Daten und den

daraus abgeleiteten Erkenntnissen wurden hierzu die folgenden induktiven Subkategorien definiert: „Herausforderungen und Nachteile des Präsenzunterrichts aus Lernendenperspektive" und „Herausforderungen und Nachteile des Onlineunterrichts aus Lernendenperspektive". Zuerst werden die Erkenntnisse zum Onlineunterricht vorgestellt, gefolgt von den Ergebnissen zum Präsenzunterricht. Im nächsten Abschnitt werden die induktiven Unterkategorien der induktiven Subkategorie „Herausforderungen und Nachteile des Präsenzunterrichts aus Lernendenperspektive" detailliert erörtert: „Herausforderungen des physischen Unterrichtsorts im Präsenzunterricht" sowie „Herausforderungen des Lernumfelds im Präsenzunterricht".

Eine vertiefte Betrachtung der induktiven Unterkategorie „Herausforderungen des physischen Unterrichtsorts im Präsenzunterricht" offenbarte zwei zentrale Themen: Einerseits die Einschränkungen durch den Kursraum, andererseits die Herausforderungen der Teilnahme am Deutschkurs.

Drei der fünf Lehrkräfte im Präsenzunterricht wiesen auf verschiedene negative Aspekte des Unterrichtsortes hin, wie etwa die begrenzte Raumgröße, schlechte Beleuchtung, mangelnde Sauberkeit und die Lärmbelästigung der Umgebung außerhalb des Kursraums.

> Oder, zum Beispiel eben, wenn es zu laut ist, draußen, und sie hören die Hörübungen nicht mehr, weil die Lautstärke des Lautsprechers schon gerade auf dem Maximum ist. Und danach das von außen einfach noch mal lauter ist, ja, sie melden das schon zurück. (TN9 Präsenz, Pos. 51)

Darüber hinaus hob eine Lehrperson (TN9) zwei Nachteile hinsichtlich der Kursteilnahme hervor: Zum einen konnten erkrankte Lernende nicht am Präsenzunterricht teilnehmen, was im Onlineunterricht bis zu einem gewissen Grad möglich gewesen wäre. Zum anderen kann die Anfahrt zum Kurs die Motivation der Teilnehmenden verringern.

> Die einzige Schwierigkeit war halt eben, wenn sie wirklich krank sind, ja und körperlich krank. …. sie müssen einfach zu Hause sein und sich auskurieren, da könnten sie bei einem Onlineunterricht trotzdem noch einschalten, was sie aber hier nicht mehr können. … Und das hat man schon gemerkt, dass, wenn sie mal nicht im Unterricht sind, dass sie sich irgendwie ein bisschen ausgeschlossen fühlen. (TN9 Präsenz, Pos. 75)

> Nachteile sind natürlich, ja, die Anwesenheit. Man muss natürlich den inneren Schweinehund irgendwo überwinden, dass man wirklich rausgeht und danach wirklich zum Unterricht kommt. … Ja, das Herkommen ist mal schwierig, besonders wenn sie, wenn sie weit weg leben. (TN9 Präsenz, Pos. 83)

Anschließend wird die letzte induktive Unterkategorie, „Herausforderungen des Lernumfelds", genauer beleuchtet: Eine Präsenzlehrkraft (TN10) berichtete von negativen Interaktionen innerhalb der Gruppe, die den Lernerfolg beeinträchtigen konnten.

> Es kommt auch darauf an, auf die Gruppendynamik, wie die einzelnen Kursteilnehmer sind, vielleicht gibt es da einen Kursteilnehmer, der immer wieder Störsituationen reinbringt. Ja, das ist ganz schwierig, das wirkt sich negativ auf den Lernerfolg aus. Genau das muss man halt unter Kontrolle halten oder irgendwie drauf reagieren. (TN10 Präsenz, Pos. 123)

Insbesondere durch diese Gruppendynamiken konnten introvertierte Personen benachteiligt werden, wie diese Lehrperson feststellen musste:

> Ja, also (…) es gibt natürlich ein paar Schüchternere. Also ich glaub, für die ist vielleicht einfacher, wenn die sich nicht outen müssen vor der Klasse, gerade wenn es vielleicht ein bisschen eine schlechte Dynamik gibt, was Fragen anbelangt. Das kann schon (…), das gibt es schon, also, dass zum Beispiel Leute dann halt irgendwie so darüber lachen, wenn irgendwer eine Nachfrage stellt. (TN6 Präsenz, Pos. 83)

Nach der Betrachtung der Herausforderungen und Nachteile des Präsenzunterrichts aus der Perspektive der Lernenden, stehen nun die Herausforderungen und Nachteile des Onlineunterrichts im Fokus. Im nächsten Schritt werden folgende induktiven Unterkategorien der induktiven Subkategorie „Herausforderungen und Nachteile des Onlineunterrichts aus Lernendenperspektive" analysiert: „Herausforderungen in der Lehr-Lern-Interaktion aufgrund technischer Schwierigkeiten", „Herausforderungen für Lernende in der Onlinelernumgebung", „Teilnahmeprobleme durch technische Störungen" und „Schwierigkeiten am Lernort zu Hause".

Die induktive Unterkategorie „Herausforderungen in der Lehr-Lern-Interaktion aufgrund technischer Schwierigkeiten" zeigte, dass im Onlineunterricht Probleme bei der Bearbeitung und Abgabe von Aufgaben auftraten. Eine Lehrperson (TN4) führte diese Schwierigkeiten auf die Überforderung der Lernenden zurück, da sie viele Aufgaben eigenständig lösen mussten und eine umfassende Kontrolle nur begrenzt möglich war. Besonders Lernende mit niedrigem sprachlichem Niveau waren dadurch benachteiligt, mit der Konsequenz, dass vor allem schriftliche Aufgaben vernachlässigt wurden.

> Bei niedrigen Niveaus haben sie die Hausaufgaben nicht geschickt, deswegen wurde der schriftliche Teil auch sehr, jetzt sage ich nicht vernachlässigt, aber im Vergleich zum Präsenzunterricht nicht so toll gemacht. (TN4 Online, Pos. 74)

Ein weiterer Nachteil für die Lernenden war die eingeschränkte Interaktion und Kommunikation im Rahmen des Onlineunterrichts. Alle befragten Deutschtrainer:innen berichteten, dass die Mehrheit der Lernenden die diversen Herausforderungen, mit denen sie zu kämpfen hatte, als problematisch empfand. Eine dieser Herausforderungen waren technische Schwierigkeiten, wie beispielsweise eine instabile Internetverbindung. Infolgedessen gab es oft Probleme mit der Kamera, teilweise wurden die Kameras sogar deaktiviert, um den Unterricht fortsetzen zu können.

> … weil die meiste Zeit hatten wir die Kameras ausgeschaltet, weil es zu viel Internetkapazität verbraucht hat. (TN5 Online, Pos. 91)

Dies beeinträchtigte nicht nur die Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern auch den Austausch unter den Lernenden selbst. Zwei der befragten Onlinelehrenden (TN3 und TN5) betonten die hohe Bedeutung der Face-to-face-Kommunikation, die in diesem Kontext vernachlässigt und von den Lernenden stark kritisiert wurde.

> Ja, sie begründen das eben damit, dass sie die Lehrerin nicht direkt sehen können. Denn sie brauchen eben diese, diese persönliche Kommunikation, Face to Face-Kommunikation mit der Lehrperson. Sie brauchen eben diese, diesen Bewegungsraum, diese Tafel besonders, diese Visualisierung von Wörtern und diese (…) eben; echtes Raumgefühl brauchen sie. (TN3 Online, Pos. 83)

Wie diese Aussage zeigt, bemängelten die Lernenden auch den fehlenden Kontakt zu anderen Lernenden im Rahmen des Unterrichts in einem gemeinsamen räumlichen Setting. Viele empfanden die fehlende visuelle und soziale Präsenz als belastend und wünschten sich mehr Gelegenheiten für einen persönlichen Austausch.

> Und ja, die Teilnehmer hatten trotzdem aber weniger Kontakt als im Präsenzsetting, weil sie ja nicht dann in der Pause miteinander rausgehen können und quatschen oder so miteinander im Raum reden. Das fehlt, deswegen waren diese kleinen Auflockerungen trotzdem ganz gut. (TN5 Online, Pos. 93)

Der Großteil der Onlinelehrkräfte wies darauf hin, dass die ungeregelte Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden ein weiterer Kritikpunkt aus Lernendensicht war. Das Onlinesetting erschwerte es den Lehrkräften, die Kommunikation zu steuern, wodurch die mündlichen Beiträge der Lernenden eingeschränkt wurden.

> Allein, du hast mit niemandem zum Kommunizieren. Also, du hast niemanden zu Hause, um da, ja, … für die Kommunikation. Ich glaube, das kann man nicht wegdenken und im Onlineunterricht, vor allem, weil, wenn wir da wirklich …einzeln durchgehen und einzeln im Klassenplenum durchfragen. Erstens einmal, wenn du alle auf einmal sprechen lässt, dann wird es ein Chaos. Also musst du alle stumm schalten zuerst und dann einzeln. (TN 2 Online, Pos. 87)

Diese ungeregelte Kommunikation konnte zusätzlich zu einem Zeitverlust während des Unterrichts führen. Durch die begrenzte Kontrolle des Unterrichtsverlaufs kam es außerdem vor, dass sich mehrere Lernende gleichzeitig meldeten, wodurch auch Fragen akustisch untergehen konnten.

> Weil wenn man online ist und die Teilnehmer in einem Raum, virtuellen Raum, alle zugeschaltet sind. Da ist es ein bisschen schwieriger, dass, wenn alle zusammen reden, dann versteht einen den anderen nicht und es gestaltet sich schon schwieriger. Oder das muss so eingerichtet werden, dass man sagt: „Jetzt klicken die und die Teilnehmer auf den Link und gehen in den virtuellen Raum!“, dann ist es möglich. Aber das ist sehr aufwendig und dadurch verliert man auch ein bisschen Zeit. (TN3 Online, Pos. 55)

Eine Lehrperson (TN4) zeigte auf, dass dominantere Lernende in Interaktionen oft mehr sprachen und dies zu einer ungleichen Beteiligung an der Kommunikation führte.

> Sprechen ist auch teilweise möglich, ist aber nicht so optimal, weil sich die Leute, die Teilnehmer, gerne einmischen. Oder die Stärkeren tendieren dazu, dass sie mehr sprechen, was aber nicht gerecht ist. Deswegen musste man schon schauen, dass die anderen auch zu Wort kommen, mehr als im Präsenzunterricht. (TN4 Online, Pos. 98)

Ein zusätzliches Problem bei der Kommunikation und Interaktion war das Stellen von Fragen. Zum einen konnten Fragen der Lernenden im Onlinesetting leicht übersehen werden. Zum anderen erschwerten auch die Mikrofone den Onlineunterricht, da die Lernenden diese vor dem Stellen einer Frage erst aktivieren mussten, was oft mit technischen Problemen verbunden war.

> Oder wenn sie permanent immer das Mikrofon ein- und ausschalten mussten, konnten sie nicht immer alles gleich fragen, wie sonst im Unterricht. (TN5 Online, Pos. 51)

Auch unzureichende technische Geräte erschwerten die mündliche und schriftliche Teilnahme am Onlineunterricht, da teilweise die Chatfunktion oder das Mikrofon nicht funktionierte.

> Dann, bei denen, die am Handy waren, war auch oft das Problem, dass sie entweder nicht am Chat teilnehmen konnten oder sie konnten nicht sprechen. Aus irgendeinem Grund, weil irgendwie das Mikro nicht funktioniert hat und für die war das eben dieses Hin und Her immer wirklich ein Problem, vor allem noch dazu mit dem kleinen Screen vom Handy. (TN5 Online, Pos. 79)

Wie bereits zuvor deutlich wurde, stellten die Interaktion und Kommunikation im Plenum für die Lernenden eine besondere Herausforderung dar. Technische Probleme führten oft zu Konzentrationsverlust und Überforderung. Als besonders störend wurde beispielsweise genannt, dass Unterbrechungen der Tonübertragung während der Erklärungen der Lehrkraft die Konzentration auf den Lernstoff erheblich erschwerten. Auch bei Systemabstürzen oder instabiler Internetverbindung trat dieses Phänomen auf, wodurch die Lernenden durch die erneute Anmeldung auf der Unterrichtsplattform wichtige Unterrichtszeit und Lerninhalte verpassten.

> Ja, ein paar von ihnen haben versucht, das auszudrücken, ... da hat es geheißen, für sie war es anstrengend, alles zu verstehen, weil man die Stimme der Lehrerin nicht immer richtig gehört hat und weil sie die Lehrerin nicht direkt sehen können oder ihre Kurskolleg:innen. Sie konnten sich nicht konzentrieren auf das Lernen und sie haben auch selbst gesagt: „Ich habe es dann gelassen. Ich bin nur dagesessen und ich konnte nicht lernen." Und sie waren wirklich verzweifelt. (TN3 Online, Pos. 79)

> Dieses Problem: Jetzt muss ich mich wieder einloggen! Und während man in dem Prozess ist, sich wieder einzuloggen, vergisst man teilweise, was vorher war, muss erst wieder neu reinkommen in das Thema. Und ja, abgesehen davon, von dem, was man gerade verpasst hat, ist es schon abträglich. (TN5 Online, Pos. 95)

Ein weiterer negativer Einflussfaktor war der fehlende oder eingeschränkte Sichtkontakt zur Lehrperson und den anderen Lernenden. Der Wechsel zwischen den Ansichten der Teilnehmenden und den Unterrichtsmaterialien führte zu zusätzlichen Irritationen und erschwerte die Konzentration sowie die Orientierung im virtuellen Raum. Diese ständigen Bildveränderungen führten dazu, dass die Lernenden zeitweise den Anschluss an den Lernprozess verloren.

> Das war sehr eingeschränkt, weil eben sie so überfordert waren. Sie wussten nicht mehr, sollen sie sich auf die Lehrerin konzentrieren, auf die Teilnehmer? Wo ist das Bild von meinem Kollegen? Wo ist das Bild von der Lehrerin in diesem ganzen virtuellen Raum? Und wo ist das Bild jetzt?

> Und dann, wenn ich zum Beispiel zwischen den Bildern von den Teilnehmenden, die in diesem Raum sitzen und dem Unterrichtsmaterial gewechselt habe, das hat sie auch gestört, das hat sie auch irritiert. Weil diese Veränderung, Bildveränderung, hat auch dazu geführt, dass sie ausgestiegen, kurzfristig ausgestiegen sind. (TN3 Online, Pos. 85)

Zum Abschluss dieser induktiven Unterkategorie wurden die Folgen technischer Schwierigkeiten näher betrachtet. Insbesondere der durch technische Probleme verursachte Zeitverlust wurde von den Lernenden als äußerst negativ empfunden. Einerseits führte die Nutzung der Onlinelernplattform oft zu Zeitverlust, insbesondere wenn Lernende zwischen virtuellen Räumen wechseln mussten. Andererseits traten Verzögerungen beim Versenden und Hochladen von Aufgaben auf, ebenso wie beim Warten, bis alle Lernenden die Aufgaben geöffnet und die richtige Passage gefunden hatten.

> Ja, viel Zeit, viel Zeit ist verloren gegangen. Ich musste lange warten, bis alle die Aufgaben gefunden hatten, dann konnte ich erst etwas machen. (TN4 Online, Pos. 80)

Eine Lehrperson (TN3) merkte an, dass sie, um Wartezeiten beim Auffinden der Aufgaben zu vermeiden, das Buch zusätzlich in die Kamera hielt. Trotzdem traten selbst in diesen Fällen Übertragungsprobleme auf, weshalb sie die Aufgaben mündlich erklären musste, um die Lernenden zur Bearbeitung anzuleiten.

Die beschriebenen Herausforderungen im letzten Abschnitt bezogen sich auf die Kommunikation und Interaktion, in einem nächsten Schritt werden die Erkenntnisse zu der induktiven Unterkategorie „Herausforderungen für Lernende in der Onlinelernumgebung" präsentiert.

Ein Problem, mit dem die Lernenden, bezogen auf die Lernumgebungen im Onlineunterricht, zu kämpfen hatten, war anfangs die organisatorische Herausforderung des Onlineunterrichts. Gerade Lernende, die Präsenzunterricht gewohnt waren und zu einem Onlinekurs wechselten, hatten anfangs Schwierigkeiten sich umzustellen, vor allem Lernende in niedrigeren sprachlichen Niveaustufen.

> Ja, zuerst einmal war das überhaupt schwierig für die Lernenden, mental auf diesen Onlineunterricht umzusteigen, bis man sich auskennt, bis die Teilnehmenden sich auskennen, wie der online Unterricht überhaupt funktioniert. Wie haben sie sich zu verhalten? (…) dass man sich zuerst einloggen muss. Diese ganzen Schritte, dass man jeden Tag das wiederholt. Und man vergisst einen Schritt, dann kommt man zu spät in den virtuellen Raum, dann vergisst man, dass man nicht das Buch als Papierform vor sich liegen hat, sondern man muss auf den Bildschirm schauen. Und diese ganzen Veränderungen, mental. Das ist eine Herausforderung für die meisten Teilnehmer und besonders auf den niedrigen Stufen und besonders in den Alpha-Kursen. Das ist eine große Herausforderung für die Teilnehmenden. (TN3 Online, Pos. 73)

Die Onlinelernumgebung beeinflusste zudem die Mitarbeit und die aktive Teilnahme am Unterricht. Eine Lehrperson (TN5) berichtete von Gruppen mit Lernenden, die eher zurückhaltend waren und sich nur selten zu Wort meldeten. Die Frustration über die

Herausforderungen des Onlineunterrichts führte laut drei der fünf Onlinelehrenden auch zu Überforderungen bei den Lernenden.

> Ja, wenn man permanent abgelenkt ist davon, dass man sich schon wieder einloggen muss, weil man rausgefallen ist oder wieder nichts versteht, dann kriegt man erstens viel weniger mit und ein Teil der Konzentration geht immer drauf. (TN5 Online, Pos. 95)

Diese Überforderung konnte sich auch negativ auf die Motivation der Lernenden auswirken.

> Ja, ich meine, bei ihnen hat auch nicht immer alles funktioniert. Also schwierig, teilweise, teilweise ziemlich eingeschränkt und manchmal, wie gesagt, deswegen haben sie die Motivation verloren, auch weil es nicht gut funktioniert hat, eben. (TN4 Online, Pos. 94)

Ferner waren technologisch unerfahrene Lernende im Onlinesetting im Nachteil.

> … Leute, die kaum Zeit mit der Technologie verbringen und sich mit Laptop oder Computer nicht allzu sehr auskennen und auch das Handy vielleicht nur für Internet, surfen und telefonieren verwenden, für die war es sehr schwierig. … Die Leute sind verschieden, manche kennen sich aus mit Technologie, manche nicht, und man sollte wirklich darauf Rücksicht nehmen. (TN5 Online, Pos. 83)

Die Mehrheit der Onlinelehrenden (vier von fünf) stellte fest, dass der Lernerfolg der Lernenden im Onlineunterricht geringer ausfiel als im Präsenzunterricht. Diese Einschätzung teilten auch die Lernenden.

> Ja, definitiv. Das war der Fall. Vier Monate oder drei Monate lang hat eine Gruppe von mir nur Onlineunterricht mit mir gehabt und als wir da in den Präsenzunterricht zurückgekehrt sind, da waren viele verzweifelt, weil sie lernen wollten und nicht so viele Erfolge bei sich selber beobachtet haben und ich auch natürlich. (TN3 Online, Pos. 77)

Lernende mit niedrigeren sprachlichen Niveaus wurden zudem im Onlineunterricht aufgrund der Rahmenbedingungen benachteiligt.

> Die in der A1 Gruppe, also wie gesagt die Teilnehmer, die das nicht machen konnten, die haben daran einfach nicht teilgenommen. Weil die (…), das war einfach nicht machbar. (TN2 Online, Pos. 63)

Mehrere Onlinelehrende berichteten, dass mündliche Fertigkeiten sowie die Erarbeitung von Grammatik und Wortschatz im Onlineunterricht nur unzureichend geübt werden konnten.

> A1 weniger, wir haben gemacht, was wir konnten, aber kommunikative Übungen waren nicht wirklich möglich. (TN2 Online, Pos. 69)

> Besonders auf niedrigen Stufen, wo die Teilnehmer sehr überfordert waren. Auch sprachlich, in der Fremdsprache, musste ich ihnen erklären, wie das alles funktioniert und auch die Grammatikregeln dazu, der Wortschatz (…) und es war eine große (…) sehr, sehr schwierig. Der Lernerfolg war natürlich so, sehr, sehr niedrig. (TN3 Online, Pos. 77)

Ein negativer Einflussfaktor auf niedrigen Sprachniveaus war die Koordination der Sozialformen. Paar- und Gruppenarbeiten konnten nur eingeschränkt eingesetzt werden, da die Lernenden oft nicht verstanden, wann und wie sie in die virtuellen Räume wechseln sollten und welche Inhalte zu üben waren.

> Paar- und Gruppenunterricht, das ist aus meiner Erfahrung etwas schwieriger, besonders in den niedrigen Stufen. Äh, weil das mit den technischen Apps oder Geräten oder ganzen Mitteln (…). Die Teilnehmer kennen sich weniger aus und wenn sie umschalten, dass sie jetzt eine andere Taste drücken oder in anderen virtuellen Raum gehen und einander dort sehen und sprechen, das ist etwas schwieriger, gestaltet sich etwas schwieriger. (TN3 Online, Pos. 49)

Zudem beeinträchtigten unzureichende technische Geräte, die im Onlineunterricht verwendet wurden, den Erfolg der Lernenden negativ. Nicht alle Lernenden verfügten über einen Laptop oder PC und waren stattdessen auf Tablets oder Smartphones angewiesen. Da diese Geräte jedoch über kleinere Bildschirme verfügten, war die Sicht auf den Unterricht eingeschränkt, vor allem bei Onlineaufgaben und -übungen im Plenum sowie bei Einzel-, Gruppen- oder Paararbeit. Ferner gab es Probleme mit dem Download sowie mit der Zuverlässigkeit der Lernplattform, was dazu führte, dass die Teilnahme am Unterricht teilweise nicht möglich war.

> Aber vor allem ist das Problem bei ihnen, dass viele keine Computer oder keine Laptops haben. Und nur mit Handys ist das unmöglich zu machen, also zu bewältigen. Da ist es dann egal welches Niveau: Es ist zu anstrengend. Es war ihnen zu stressig, einmal das Buch, einmal Arbeitsbuch, einmal meine Arbeitsblätter, Lernmaterialien, ... Es war ziemlich, ziemlich chaotisch. (TN4 Online, Pos. 76)

> Ein Problem bei manchen war vor allem die, die keinen eigenen Laptop hatten, wenn sie auf dem Handy sich eingeschaltet hatten, mussten sie andauernd zwischen Screens hin und her wechseln und das war zum Beispiel sehr unpraktisch, wenn sie jetzt das PDF zum Beispiel ansehen wollten und aber dann zurück wechseln wollten zu unserem Fenster, wo ich das gezeigt habe oder sich einschalten wollten, weil jemand im Chat was geschrieben hat und sie wollten das lesen. (TN5 Online, Pos. 79)

Um diese ungleichen Bedingungen zwischen Lernenden mit Laptop oder PC und Lernenden mit Smartphones oder Tablets auszugleichen, empfahl eine Lehrkraft (TN5) die Ausgabe von Laptops für alle Lernenden, die über keinen verfügten.

Nach der Darstellung der allgemeinen Schwierigkeiten befasst sich die nächste induktive Unterkategorie mit den „Teilnahmeproblemen durch technische Störungen“. Die Mehrheit der Onlinelehrkräfte berichtete von verschiedenen technischen Herausforderungen im Unterricht.

Im ersten Schritt werden die Erkenntnisse zu den Einloggproblemen vorgestellt. Drei der fünf befragten Onlinelehrenden beschrieben häufige Schwierigkeiten beim Einloggen sowie die Frustration der Lernenden, die sich nicht einloggen konnten und sich hilfesuchend per E-Mail an die Lehrkräfte wandten.

> Es hat eben diese ganzen technischen, technischen Probleme, die immer wieder auftauchen wie: „Internet ist weg. Es lässt mich einfach nicht rein. Ich probier schon fünftes Mal, dass ich mich anmelde, es geht nicht.” Dann ich hab’ dann auch regelmäßig E-Mails gekriegt: „Ich versuch mich schon fünfmal anzumelden, bitte, was kann ich tun?“ oder „Bitte holen Sie mich in den Raum rein! Ich bin die ganze Zeit draußen im Warteraum und komm nicht rein!“ (TN5 Online, Pos. 91)

Ein weiteres Problem ergab sich aus der Herausforderung bei der Audioübertragung, die sowohl die Sprachübertragung der Lehrkraft als auch die Durchführung der Hörübungen beeinträchtigte.

> Und sie haben das, … Da hat es geheißen, für sie war es anstrengend, alles zu verstehen, weil man die Stimme der Lehrerin nicht immer richtig gehört hat (TN3 Online, Pos. 79)

> … oder die schlechte Qualität beim Hören? Auch die Hörübungen hatten wir erst später für den Onlineunterricht, oder die Methode, wie man sie vorspielt, denn das musste man auch irgendwie anpassen. (TN4 Online, Pos. 92)

Des Weiteren wurden die Störungen der Mikrofone von den Lernenden kritisiert, wie ein Großteil der Lehrpersonen des Onlineunterrichts anmerkte. Häufig funktionierte das Mikrofon nicht richtig, sodass Lernende nicht gehört wurden oder selbst nichts verstehen konnten.

> Die Teilnehmer sagen irgendetwas, niemand hört, weil sie vergessen haben, das Mikrofon einzuschalten. Oder jemand schaltet aus Versehen andere stumm und plötzlich hört niemand irgendetwas und oder was auch. Es gibt teilweise irgendwelche Teilnehmer oder so, da hat das Stummschalten nicht funktioniert…. Das ist natürlich sehr störend für die anderen, oder? (TN5 Online, Pos. 91)

Auch Internetprobleme und Ausfälle der Plattform beeinträchtigten den Lernprozess erheblich. Die Lernenden reagierten oft negativ auf das Onlinesetting, da sie wiederholt mit Überlastungen, Abstürzen und Verbindungsabbrüchen konfrontiert waren. Die Überlastungen des Netzwerks beeinträchtigten den Unterricht, da sie zu Wartezeiten führten und Lernende sich wiederholt einloggen mussten.

> Das heißt, es war schwierig, es war schwierig. Oft haben auch die (…) oder das Internet war überlastet, dann mussten wir lange warten, bis wir wieder weitermachen konnten und so weiter. Dann war die Frage, wie viele noch geblieben sind und wie viele sich wieder einloggen. Also es war schon ziemlich, ziemlich stressig, ja. Und wie gesagt, ziemlich eingeschränkt, weil man schneller die Sachen kopieren kann und ihnen geben als einscannen schicken. (TN4 Online, Pos. 88)

Insgesamt schränkten technische Probleme den Unterricht stark ein und führten häufig zu stressigen Situationen. Zum Abschluss dieser Subkategorie wird nun noch die induktive Unterkategorie „Schwierigkeiten am Lernort zu Hause" betrachtet.

Weitere Nachteile des Onlineunterrichts waren die Lernumgebung und die Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler zu Hause. Störungen in der Lernumgebung konnten sich infolgedessen negativ auf den Lernerfolg auswirken. Nach Aussagen der fünf befragten Onlinelehrkräfte stellte vor allem die Betreuung von Kindern eine der größten Herausforderungen für die Lernenden dar.

> Also Kinder sind vielleicht da, der Partner ist da. Es gibt ein Zimmer. Kann man nicht wirklich ruhig lernen, auch wenn man weiß, wie man das da machen möchte und in diesem Sinne ist es sehr, sehr, sehr schwer … (TN 2 Online, Pos. 57)

Die Kinderbetreuung konnte so einen negativen Einfluss auf die Teilnahme am Unterricht haben, dass die Lernenden teilweise nicht aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen konnten und sich stattdessen nur auf das Üben ihrer schriftlichen Fertigkeiten beschränken mussten.

> Ich persönlich hatte da Probleme in einer A1 Gruppe, zum Beispiel also einer A1-plus-Gruppe, wo Leute, die Kinder hatten. Die konnten nicht wirklich an Onlinesitzungen teilnehmen, weil es einfach nicht möglich war, so quasi die Kinder auszuschalten, für die Zeit also, die haben die schriftlichen Übungen gemacht. Aber am Gesprächstraining und so weiter konnten die nicht teilnehmen. (TN2 Online, Pos. 61)

Wie das Beispiel des negativen Einflusses der Kinderbetreuung zeigt, führte auch das Fehlen eines eigenen, ruhigen Lernortes bei den Lernenden oft zu Ablenkungen und Konzentrationsstörungen. Neben Kindern konnten auch Partner:innen beziehungsweise Mitbewohner:innen, Nachbar:innen oder Lärmbelastungen wie Baustellen außerhalb der Wohnung zu Ablenkungen führen.

Insbesondere Lernende in Gruppen mit niedrigem sprachlichem Niveau, die aufgrund ihrer begrenzten Sprachkenntnisse ohnehin Schwierigkeiten hatten, dem Unterricht zu folgen, wurden laut einer Lehrkraft (TN2) beim Onlineunterricht schnell unkonzentriert, wenn sie an ihrem Lernort gestört wurden.

> Weil in den A1 Gruppen, ich glaube, man lässt sich zum Beispiel zu Hause viel einfacher ablenken von Sachen. Ich glaube nicht, dass man unbedingt, ja, präsent ist, quasi die ganze Zeit, die man im Präsenzunterricht präsent ist, weil zu Hause kann alles einen ablenken. (TN2 Online, Pos. 65)

Die Lernumgebung und die fehlende physische Kontrolle durch die Lehrperson bei den Lernaktivitäten stellten einen weiteren negativen Einflussfaktor dar, der zu einer Reduktion der Aufmerksamkeit und Motivation führte.

> … und vor allem ist es für die auch noch so, sie können dann mit ihrem Computer so sitzen wie sie sonst zum Beispiel auch sitzen, wenn sie Computer spielen, oder sie haben einen Laptop, sie sitzen sich auf die Couch, holen sich, wann immer sie wollen einen Kaffee, schalten sich zwischendurch auf stumm, gehen auf die Toilette, wann sie wollen. (TN5 Online, Pos. 85)

Mit diesen auf den Eindrücken der Lernenden basierenden Beobachtungen der Lehrenden wird die Analyse der Unterfrage 1 abgeschlossen. Anschließend folgt die Untersuchung der Aussagen der befragten Lehrenden zur Unterfrage 2.

6 Datenauswertung: Analyse der Unterfrage 2

Für die qualitative Inhaltsanalyse zur letzten Forschungsfrage wurde der Schwerpunkt insbesondere auf die Perspektiven der Lehrkräfte hinsichtlich der Relevanz von Fachwissen gelegt:

Wie schätzen Lehrpersonen die Auswirkungen von fachdidaktischen Wissenslücken im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht ein?

Ziel war es, ihre Einschätzungen hinsichtlich der Herausforderungen und Konsequenzen zu verstehen, die durch fachdidaktische Wissenslücken im Kontext des Online- und Präsenzunterrichts entstehen. Die Analyse soll zeigen, wie sich diese Lücken auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg der Lernenden im Online- versus Präsenzunterricht auswirken. Dafür wurden relevante Aussagen der Lehrkräfte systematisch untersucht und in thematischen Kategorien zusammengefasst, um ein tiefgehendes Verständnis der Problematik zu gewinnen.

6.1 Relevanz fachdidaktischer Wissenslücken

Um die Zusammenhänge zwischen den Auswirkungen von fachdidaktischen Wissenslücken der Lehrenden und dem Lernerfolg besser zu verstehen, wurden die folgenden induktiven Kategorien gebildet und visuell in einer Grafik dargestellt (siehe Abbildung 13).

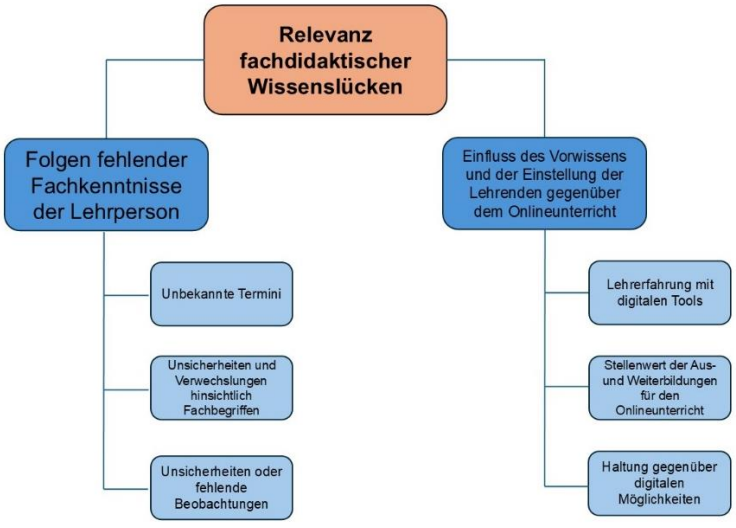


Abbildung 13 Darstellung der Kategorie „Relevanz fachdidaktischer Wissenslücken“ Orange: Name der Kategorie, Blau: induktive Subkategorien; Struktur: Kategorien → Subkategorien → Unterkategorien

6.1.1 Folgen fehlender Fachkenntnisse der Lehrperson als Einflussfaktor

Basierend auf den gesammelten Daten und den daraus abgeleiteten Erkenntnissen wurden die folgenden induktiven Unterkategorien in Bezug auf die induktive Subkategorie „Folgen fehlender Fachkenntnisse der Lehrperson" definiert: „Unbekannte Termini", „Unsicherheiten und Verwechslungen hinsichtlich Fachbegriffen" sowie „Unsicherheiten oder fehlende Beobachtungen".

In einem ersten Schritt werden die Subkategorien in Bezug auf die Fachbegriffe näher betrachtet. Zunächst wird die Bedeutung der induktiven Unterkategorie „Unbekannte Termini" erläutert. Zwei der zehn Lehrkräfte (TN6 und TN1) gaben an, den Begriff „Lerntradition" nicht zu kennen, während einer Lehrperson (TN3) der Terminus „Feldabhängigkeit" unbekannt war.

Ein zentraler Aspekt stellte die induktive Unterkategorie „Unsicherheiten und Verwechslungen hinsichtlich Fachbegriffen" dar. Während drei Lehrkräfte von sich aus angaben, bestimmte Termini nicht zu kennen, wurden bei sechs der zehn Befragten Unsicherheiten hinsichtlich der Definitionen in Bezug auf den Lernerfolg festgestellt. Diese Ergebnisse verdeutlichen die Erkenntnisse der induktiven Unterkategorie „Unsicherheiten bezüglich Fachbegriffen".

Eine Verunsicherung in Bezug auf die Fachbegriffe zeigte sich bei den Termini „Lerntradition" (TN10, TN9, TN7, TN6, TN4 und TN2), „Feldabhängigkeit" (TN9) und „extrinsische und intrinsische Motivation" (TN2).

In Bezug auf die Frage nach den Lerntraditionen entstanden beispielsweise Verwechslungen mit den Lernstrategien.

> Also ich denke mir, dass man verschiedene Lernstrategien im Unterricht benutzen soll, weil das sonst sehr einseitig ist und die Teilnehmer, besonders in den niedrigen Niveaus, wollen mehr Action. Das heißt … (TN4 Online, Pos. 24)

Eine Lehrkraft (TN9) äußerte Unsicherheiten bezüglich der Einflüsse der Feldabhängigkeit, da sie allgemeine Beschwerden über den Unterricht und den Lehrstoff dieser Thematik zuschrieb.

> Also sie geben da schon Feedbacks und auch sowas wie: „Ja, das ist zu schwierig, oder das möchte ich nicht, oder das ist langweilig", ja. (TN9 Präsenz, Pos. 51)

Weiters hatte eine Lehrperson (TN2) Definitionsschwierigkeiten betreffend der Frage nach der extrinsischen und intrinsischen Motivation.

> Dass die Lernenden eigentlich nicht so viel (…), also weder so viel intrinsische noch so viel extrinsische Motivation brauchen, da sie über eine natürliche Motivation verfügen, um die Sprache zu lernen. (TN 2 Online, Pos. 39)

Eine Lehrkraft (TN10) äußerte sich selbstkritisch in Bezug auf eigene Wissenslücken, die sie auf die fehlende fachliche Ausbildung zurückführte. Dies habe ihr zufolge zu Schwierigkeiten im Unterricht geführt.

> Okay, also es ist schwierig für mich zu unterrichten, weil ich das Fachliche dahinter nicht gelernt hab. Ich habe es nicht studiert. Ich habe mir das alles selbst erarbeitet durch Beobachtung oder durch die eigene (…), durch das eigene: „Wie lerne ich? Wie haben meine Professoren unterrichtet?“ und dann durch's Erfahrung-Sammeln vor Ort, einfach mit den Teilnehmern. Und dann ist es aber besonders schwierig zu unterrichten mit Teilnehmern, die gar nicht lernerfahren sind. (TN10 Präsenz, Pos. 47)

Die Analyse der erhobenen Daten zeigte, dass Lehrpersonen aufgrund ihres fehlenden Vorwissens die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden sowie bestimmte Aspekte im Unterricht häufig nicht erkennen konnten. Entsprechend berichteten die befragten Lehrkräfte, dass sie entweder keine entsprechenden Beobachtungen gemacht hatten oder sich unsicher über ihre Wahrnehmungen waren. Im nächsten Abschnitt wird als Folge dessen der Einfluss der induktiven Unterkategorie „Unsicherheiten oder fehlende Beobachtungen” erörtert: Fünf der Lehrenden äußerten Unsicherheiten bezüglich Beobachtungen zu den gefragten Einflussfaktoren. Dies betraf die Feldabhängigkeit (TN 10, TN3, TN1 und TN2), Lernstrategien (TN6) und die Lerntraditionen (TN3).

Eine Lehrkraft (TN3) äußerte Unsicherheiten hinsichtlich des Vorwissens über die Lerntraditionen der Lernenden in deren Heimatländern.

> Dazu habe ich keine genaue Info. Also das weiß ich nicht. Wie sie in ihrem Heimatland (…), welche Lerntraditionen (…) haben. (TN3 Online, Pos. 13)

Auch in Bezug auf die Feldabhängigkeit waren sich einige Lehrende bei ihren Beobachtungen unsicher.

> Das und die Definition (…), wenn ich jetzt da so darüber nachdenke, was ich da in meinem Unterricht beobachtet habe. Da kann ich nicht so viel dazu sagen. (TN3 Online, Pos. 35)

Die Hälfte der Befragten gab an, keine Beobachtungen zu den Einflussfaktoren „Lernstile” (TN10 und TN1), „Feldabhängigkeit” (TN8, TN6 und TN3), „Lerntraditionen” (TN6, TN3 und TN1), „Lernstrategien” (TN6) und „Sozialformen” (TN6) gemacht zu haben.

> Ja, das kann ich schwer beurteilen. Ich habe mir da nicht so viele Gedanken gemacht über die Lerntraditionen, ehrlich gesagt. (TN1 Online, Pos. 17)
>
> Also dann langfristig feldabhängige Lernerfolge, das hab' ich nicht beobachtet, bei mir im Unterricht. (TN3 Online, Pos. 39)
>
> Ich kann nicht (...), ich kann nichts zu dem Einfluss von den Lernstilen auf den Lernerfolg sagen. Ich habe es nicht beobachten können. (TN10 Präsenz, Pos. 67)

Nach der Analyse der Daten zur induktiven Subkategorie „Folgen fehlender Fachkenntnisse der Lehrperson” folgt nun die letzte Kategorie, die den Einfluss des

Vorwissens auf den Onlineunterricht untersucht. Außerdem wird die Wirkung der Einstellung der Lehrkräfte zum Onlineunterricht beleuchtet.

6.1.2 Einfluss des Vorwissens und der Einstellung der Lehrenden gegenüber dem Onlineunterricht als Einflussfaktor

Im Folgenden werden die einzelnen Aspekte der induktiven Subkategorie „Einfluss des Vorwissens und der Einstellung der Lehrenden gegenüber dem Onlineunterricht" genauer betrachtet. Diese induktive Subkategorie umfasst sowohl die bisherigen Erfahrungen mit digitalen Tools als auch die Haltung der Lehrenden gegenüber digitalen Lernmöglichkeiten. Zudem wurde der Einfluss von Aus- und Weiterbildungen der Onlinelehrenden analysiert. Um die Thematik umfassend zu erfassen, wurden die induktiven Unterkategorien „Lehrerfahrung mit digitalen Tools", „Stellenwert der Aus- und Weiterbildungen für den Onlineunterricht" und „Haltung gegenüber digitalen Möglichkeiten" gebildet.

Der folgende Abschnitt konzentriert sich auf die induktive Unterkategorie „Lehrerfahrung mit digitalen Tools". Die Vorerfahrungen der Lehrenden mit digitalen Tools stellten einen entscheidenden Faktor dar, da sie die Sicherheit und Kompetenz im Umgang mit Onlineplattformen und digitalen Lehrmitteln maßgeblich beeinflussten.

Die Mehrheit der Onlinelehrkräfte (vier von fünf) gab an, dass sie nur wenig oder gar keine Lehrerfahrung mit digitalen Tools hatte, als sie mit dem Onlineunterricht begann. Lediglich eine Lehrperson (TN2) verfügte über ausreichende Erfahrung. Dies wirkte sich positiv auf den Onlineunterricht aus und hatte einen förderlichen Einfluss auf den Lernerfolg.

> Ich habe den Unterricht sehr genau geplant, damals, und ich habe auch die Sequenzen, also die der diversen Sozialformen, auch da eingebaut, im Vorhinein schon. Also ich wusste, wann was kommt. Bei mir, in dem Sinne, war es sehr erfolgreich, wirklich, weil die Gruppen da gut mitgemacht haben. … Es gab wirklich die wenigsten Probleme damit, dass es mit der Technik nicht funktioniert hätte und unsere Plattform, die wir damals bekommen haben… Es war nicht wirklich kompliziert. (TN2 Online, Pos. 85)

Dank ihrer Vorerfahrungen konnte diese Lehrkraft (TN2) die Unterrichtsbedingungen und den Lernerfolg mit dem des Präsenzunterrichts gleichsetzen. Sie nutzte die Möglichkeiten der Onlineplattformen effektiv für die Unterrichtsplanung und konnte alle Sozialformen einsetzen.

> Man konnte ganz einfach Frontalunterricht, auch ganz einfach machen, wenn du das gut geplant hast. Klassenplenum, auch wenn du also wirklich bereit warst, da dich auch einzusetzen, ein bisschen. Es hat sehr gut funktioniert und es war auch sehr einfach, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit zu machen, weil man konnte sie in externe Klassenzimmer schicken, die Teilnehmer. Und die haben dort Partnerarbeit gemacht. (TN2 Online, Pos. 85)

Die anderen Onlinelehrenden, die kaum oder keine Vorerfahrungen mit Onlineunterricht hatten, äußerten sich negativ zur Durchführung des Onlineunterrichts. Dies spiegelte sich auch in einem niedrigeren Lernerfolg wider. Sie bezogen sich dabei auf die abweichenden Bedingungen des Onlineunterrichts im Vergleich zum Präsenzunterricht.

> Weil die Bedingungen nicht da sind und weil man auch viele Sachen, die man im Präsenzunterricht machen kann, online nicht machen kann. (TN4 Online, Pos. 64)

Zudem stellten die Sozialformen für diese Onlinelehrenden ein Problem dar, da ihnen die technischen Möglichkeiten des Onlineunterrichts nicht vertraut waren, wodurch Gruppen- und Paararbeiten nur schwer umsetzbar waren.

> Ich habe mich zurückgezogen und ich habe ihnen die Aufgabe gegeben. (...) weil eben, wie gesagt, in einem virtuellen Raum kann man nicht mehrere Gruppen bilden, weil, wenn sie zusammen reden, das stört. Und dann wird alles misslingen. (TN3 Online, Pos. 67)

Stattdessen wählten diese Onlinelehrenden oft das Plenum und die Einzelarbeit als Sozialformen, da diese für sie leichter umsetzbar waren, wie im Rahmen dieser Arbeit bereits näher beschrieben wurde.

> Ja, Einzelarbeit. Na ja, ich meine, online war das auch nicht so gut. Also, vielleicht, weil ich da auch technisch auch nicht so versiert bin. Also wenn sie wirklich alleine irgendwas geschrieben haben, habe ich das so gemacht, dass sie das Buch oder das Heft hochhalten. (TN1 Online, Pos. 78)

Die fehlenden Kenntnisse über digitale Lehrmittel waren eine weitere Einschränkung für das Unterrichten auf der Onlineplattform.

> Überhaupt beim Präsentieren oder beim Frontalunterricht und auch bei den Übungen. Aber man muss es schon (…) es braucht auch Übung, bis du draufkommst, wie groß muss der Buchstabe überhaupt sein, damit es halt jeder lesen kann, auf dem Bildschirm oder so. (TN2 Online, Pos. 97)

Daran schließt sich die Analyse der induktiven Unterkategorie „Stellenwert der Aus- und Weiterbildungen für den Onlineunterricht" an. Eine der befragten Deutschtrainer:innen (TN10) schätzte die Relevanz von Aus- und Weiterbildungen für Onlinelehrende als großen Einflussfaktor ein und bemängelte, dass viele Onlinelehrende an ihrem Bildungsinstitut nicht über entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen verfügten.

> Da braucht man noch mal zusätzlich, finde ich, eine Ausbildung, die einem hilft und aufzeigt, wie man mit, ... in solchen Situationen eben umgeht mit solchen Lernenden. (TN10 Präsenz, Pos. 47)

Wie im Unterkapitel „Einstellung der Lehrenden zum Unterrichtssetting" beschrieben, beeinflusst die Haltung der Lehrenden das Onlineunterrichtssetting erheblich. Dies zeigt sich insbesondere in der Bereitschaft der Lehrenden, innovative Technologien zu integrieren und ihre Lehrmethoden zu modernisieren, sowie in der Möglichkeit, sich entsprechendes Vorwissen anzueignen. Die induktive Unterkategorie „Haltung gegenüber digitalen Möglichkeiten" veranschaulicht dies weiter. Die Mehrheit der Onlinelehrenden äußerte eine eher negative Haltung gegenüber den digitalen

Möglichkeiten, da ihnen das notwendige Vorwissen fehlte und sie die technischen sowie digitalen Herausforderungen des Unterrichtssetups betonten.

> Also ich finde, es ist ein eingeschränkter Unterricht aus (…). Vor allem ein Problem ist natürlich die Technik, aber ja, das ist einer der Faktoren. (TN4 Online, Pos. 68)

Nur eine der Onlinelehrenden (TN2) hatte eine positive Haltung zu den digitalen Unterrichtssettings und -tools, da sie über ein entsprechendes Vorwissen verfügte und die digitalen Lehrmaterialien effektiv nutzen konnte.

> Das heißt eigentlich, wir haben fast alles machen können, was wir im Präsenzunterricht mit dem Buch hätten machen können. Wir haben genauso die Übungen kontrolliert, die haben es genauso vorgelesen. … Die anderen Materialien im Onlineunterricht, sag ich dir dazu, es ist (…) Also entweder erstellst du etwas extern oder du gibst externe Links, wo man online üben kann. (TN 2 Online, Pos. 95)

Im Anschluss an die qualitative Inhaltsanalyse der Einflussfaktoren auf den Lernerfolg werden im nächsten Kapitel die Forschungsfragen systematisch beantwortet und die Erkenntnisse in der Conclusio zusammengefasst. Dies ermöglicht eine umfassende Reflexion der Ergebnisse und bietet eine Grundlage für weiterführende Diskussionen und Empfehlungen.

7 Conclusio

Um zentrale Einflussfaktoren auf den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender im Online- und Präsenzunterricht zu identifizieren, kam in dieser Arbeit eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) auf Basis von Interviews mit zehn DaF-Lehrenden als Expert:innen zum Einsatz. Die systematische Datenauswertung ermöglicht differenzierte Einblicke in wesentliche Aspekte, die den Lernprozess maßgeblich beeinflussen können. Diese Erkenntnisse bieten eine fundierte Grundlage für die Reflexion förderlicher und hemmender Faktoren und liefern relevante Ansatzpunkte für die Optimierung zukünftiger Lernsettings. Die Analyse lieferte sowohl deduktiv als auch induktiv gewonnene Erkenntnisse zur zentralen Forschungsfrage und zur ersten Unterfrage, während die zweite Unterfrage ausschließlich induktiv untersucht wurde. Da in den vorigen Kapiteln die qualitative Inhaltsanalyse der Interviewdaten ausführlich präsentiert wurde, liegt der Fokus dieses Abschnitts auf den zentralen Aspekten und repräsentativen Ergebnissen im Hinblick auf die Forschungsfragen.

Ergebnisse der zentralen Forschungsfrage

Ausgehend von der zentralen Forschungsfrage, wie Lehr-Lern-Prozesse und Unterrichtsbedingungen den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht beeinflussen, werden nun die Hypothesen anhand der gewonnenen Erkenntnisse der deduktiven und induktiven Kategorien überprüft und beantwortet.

Im Hinblick auf die Hypothese, die den Einfluss demografischer Merkmale auf den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender untersucht, wird analysiert, inwiefern diese Faktoren in beiden Unterrichtssettings eine Rolle spielen.

Die Untersuchung zeigte, dass für die Hälfte der Lehrenden das Alter der Lernenden als relevant galt, hierbei wurden der Lernendengruppe zwischen 20 und 50 Jahren die besten Ergebnisse zugeschrieben. Ein geringer Anteil der Lehrenden hielt das Alter hingegen für weniger entscheidend und betonte stattdessen Faktoren wie Bildungsstand, Lerngewohnheiten, Motivation, Konzentration und Lebenssituation. Diese Ambivalenz spiegelt sich auch in der Fachliteratur wider, vor allem in Bezug auf die Altersgrenzen (Grein et al., 2022; Grotjahn et al., 2010; Klimova & Pikhart, 2020).

Zudem hatte das Geschlecht für die Mehrheit der Befragten keinen Einfluss, was im Einklang mit den Ergebnissen der Studie von Grein et al. (2022) steht. Stattdessen wurde auf den Stellenwert der sozialpolitischen Situation und der Care-Arbeit verwiesen. Die

Hypothese, dass demografische Merkmale den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender beeinflussen, wird teilweise bestätigt. Das Alter wurde trotz wissenschaftlichen Dissens (Grein et al., 2022; Grotjahn et al., 2010; Klimova & Pikhart, 2020) als wesentlicher Faktor anerkannt, während das Geschlecht überwiegend als weniger relevant bewertet wurde, wie auch Untersuchungen von Grein et al. (2022) bestätigen.

Im Folgenden wird die Hypothese untersucht, ob Vorkenntnisse einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender haben und in beiden Unterrichtssettings, eine zentrale Rolle spielen. In Bezug auf die Vorkenntnisse hob der Großteil der Expert:innen die hohe Relevanz der Mehrsprachigkeit für den Lernerfolg hervor, insbesondere in Bezug auf Grammatik und Syntax, und wies gleichzeitig auf die positiven sowie negativen Effekte der Interferenzen hin. Diese Erkenntnisse stimmen mit den Thesen der Fachliteratur überein (Del Maschio et al., 2019; Grein et al., 2022; Hesse et al., 2008), insbesondere in Bezug auf die Aussagen zu den Auswirkungen der Interferenzen (Grein et al., 2022; Krumm et al., 2011).

Des Weiteren betonte die Mehrheit der Lehrkräfte den großen Einfluss des Bildungsstands, auch wenn es sich um den ersten Fremdsprachenerwerb handelte. Die Untersuchungsergebnisse unterstützen die Annahme von Cindark und Hünlich (2019) sowie Grein et al. (2022), dass lerngewohnte Lernende im Vergleich zu lernungewohnten Lernenden einen höheren Lernerfolg erzielten. Der überwiegende Teil der Interviewten bestätigte die Theorien von Yule (2010) und Grein et al. (2022), wonach die erworbenen Lerntraditionen der Lernenden einen starken Einfluss auf den Lernerfolg haben. Hingegen zeigten sich lernungewohnte Lernende laut den Befragten offener für neue Lerntraditionen. Die audiolinguale Methode hatte den stärksten förderlichen Einfluss auf den Lernerfolg, während die kommunikativ-handlungsorientierte Methode insbesondere die freie Kommunikation und das kritische Denken förderte. Die Grammatik-Übersetzungsmethode hatte unterschiedliche Auswirkungen: Einerseits beeinträchtigte sie die Flexibilität der Lernenden in der mündlichen und schriftlichen Produktion, andererseits unterstützte sie die systematische Erarbeitung von Grammatik und Wortschatz. Im Einklang mit früheren Studien (Bimmel, 2012; Keller-Schneider, 2012; Petralias, 2023) verdeutlichten die Ergebnisse zum Einsatz von Lernstrategien, dass deren gezielte und korrekte Anwendung den Lernerfolg positiv beeinflussen kann.

Die Hypothese, dass Vorkenntnisse einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender haben und in beiden Unterrichtssettings relevant bleiben, wird durch die Untersuchung teilweise gestützt. Die Ergebnisse deckten sich mit den Erkenntnissen der genannten Fachliteratur und wiesen auf eine hohe Bedeutung der

Mehrsprachigkeit (Del Maschio et al., 2019; Grein et al., 2022; Hesse et al., 2008) sowie des Bildungsstands (Cindark & Hünlich, 2019; Grein et al., 2022) für den Lernerfolg hin. Der starke Einfluss der Lerntraditionen, auf den auch Yule (2010) und Grein et al. (2022) hinwiesen, zeigte sich bei den befragten Lehrenden insbesondere im positiven Einfluss der audiolingualen Methode. Zusätzlich zur teilweisen Bestätigung der Hypothesen zeigte die Analyse, dass auch individuelle und situative Einflussfaktoren wie Lernfähigkeiten, die persönliche Lebenssituation, Motivation, psychosoziale Aspekte sowie die Unterrichtsgestaltung und -atmosphäre eine bedeutende Rolle für den Lernerfolg spielen. Diese Faktoren wurden im Forschungsprozess als relevante induktive Kategorien identifiziert und erweitern die Erkenntnisse der Hypothesen um zusätzliche Aspekte, die unabhängig vom Unterrichtssetting den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender beeinflussen.

Ein weiterer Schwerpunkt dieser Studie bildet die Untersuchung der Hypothesen zu den Einflussfaktoren im Online- und Präsenzunterricht auf den Lernerfolg. Zur Überprüfung der folgenden Hypothese wird analysiert, ob die Faktoren Motivation, Feedback, Feldabhängigkeit, Lernstile und Sozialformen im Präsenzunterricht zu einem höheren Lernerfolg führen als im Onlineunterricht. In Bezug auf die extrinsische und intrinsische Motivation wurden keine Unterschiede zwischen den Unterrichtssettings hinsichtlich des Lernerfolgs festgestellt. Einige Befragte berichteten hingegen von einer geringeren Motivation im Onlineunterricht. Laut aktuellen Untersuchungen (Gao & Shi, 2023; Meşe & Sevilen, 2021) erschwerten die Rahmenbedingungen des Unterrichtssettings sowie technische Störungen zudem die Kontrolle der Motivation der Lernenden erheblich.

Die Durchführung von Feedbacks im Rahmen des Onlineunterrichts stellte, insbesondere für Lernende mit niedrigeren sprachlichen Niveaus, eine Herausforderung dar. Die Mehrheit der Lehrenden betonte dagegen den höheren Lernerfolg im Präsenzunterricht durch formative Rückmeldungen, Monitoring und direkten persönlichen Kontakt bei Unsicherheiten. Die Schlussfolgerungen dieser Arbeit sind vergleichbar mit den Ergebnissen von Aydın und Genç (2024), Heins et al. (2007), Hosseini et al. (2024), Gerstung-Jungherr und Deuer (2022) sowie Liu und Zhang (2022). Die Analyse zeigte, dass feldabhängige Lernende im Präsenzunterricht durch die Regulation von Störfaktoren besser unterstützt wurden, was zu höheren Lernerfolgen führte. Der Lernerfolg feldunabhängiger Lernender war hingegen unabhängig vom Lernsetting, dies wird durch Untersuchungen von Schupmann (2015) und Grein et al. (2022) bestätigt. Hinsichtlich der Lernstile zeigte sich, dass sowohl sequenzielle als auch zufällige Lernende im Präsenzunterricht stärker von der Unterstützung der Lehrpersonen profitieren konnten.

Im Gegensatz dazu erwiesen sich die Rahmenbedingungen des Onlineunterrichts als weniger förderlich für zufällige Lernende. Diese Erkenntnis konnte mangels vergleichbarer Studien zu diesem Einflussfaktor nicht mit anderen Forschungsergebnissen abgeglichen werden.

Die Untersuchung illustrierte, dass eine Vielfalt an Sozialformen den Lernerfolg positiv beeinflussen konnte. Diese Ergebnisse stimmen mit Forschungen zu den Sozialformen von Drumm et al. (2021); Gerstung-Jungherr und Deuer (2022); Rösler und Zeyer (2021) und Vo et al. (2024) überein. Im Präsenzunterricht konnten alle Sozialformen uneingeschränkt eingesetzt werden, während deren Einsatz im Onlineunterricht, in Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Beimel et al. (2024), Duensing et al. (2006) sowie Gao und Shi (2023), durch die spezifischen Gegebenheiten des Settings erheblich limitiert war. Die Hypothese, dass die Einflussfaktoren Motivation, Feedback, Feldabhängigkeit, Lernstile und Sozialformen im Präsenzunterricht zu einem höheren Lernerfolg führen als im Onlineunterricht, konnte größtenteils bestätigt werden. Für feldunabhängige Lernende konnte diese Hypothese jedoch nicht belegt werden, da kein Unterschied im Lernerfolg zwischen den beiden Unterrichtssettings festgestellt wurde. Neben den deduktiv abgeleiteten Einflussfaktoren zeigten sich in der Analyse auch zusätzliche, durch induktive Kategorien identifizierte Faktoren, die den Lernerfolg weiter positiv beeinflussten. Im Präsenzunterricht wurden als fördernde Einflussfaktoren auf den Lernerfolg Aspekte wie der Vorteil einer gemeinsamen Räumlichkeit, die Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung und die direkte Interaktion benannt. Im Onlinesetting wurde dagegen die Vielfalt der zusätzlich verfügbaren Onlinematerialien als Vorteil hervorgehoben.

Um die Hypothese zu untersuchen, dass Lehrende mit einer negativen Einstellung gegenüber dem Onlineunterricht den Lernerfolg der Lernenden als niedriger einschätzen, indem sie der direkten Interaktion und physischen Präsenz im Unterricht eine zentrale Bedeutung beimessen, wurden ihre Perspektiven und Einschätzungen aufbauend auf den deduktiven Kategorien analysiert. Die Mehrheit der befragten Onlinelehrenden äußerte eine negative Einstellung gegenüber dem Onlineunterricht. Gründe dafür lagen im fehlenden gemeinsamen Raum, in häufigen technischen Störungen sowie in einer geringeren Interaktion, Mitarbeit und Konzentration der Lernenden, die nach Ansicht der Lehrenden den Lernerfolg beeinträchtigten. Eine der befragten Lehrkräfte, die eine positive Einstellung zum Onlinesetting zeigte, verwies hingegen auf hohe Lernerfolge, insbesondere bei technologisch versierten Lernenden auf höheren sprachlichen Niveaus, betonte jedoch auch den hohen Planungsaufwand für den Onlineunterricht. Die Analyse

verdeutlichte den hohen Stellenwert der direkten Interaktion und physischen Präsenz für den Lernerfolg aus Sicht der Onlinelehrenden. Dieser Umstand spiegelte sich in ihrer negativen Einstellung gegenüber dem Onlineunterricht wider. Die positive Haltung einer Lehrkraft zeigte jedoch, dass bei störungsfreiem Unterricht und sorgfältiger Planung in höheren sprachlichen Niveaus ein hoher Lernerfolg erzielt werden konnte. Dies wird durch Thesen aus der Fachliteratur bestätigt, welche die Rolle der Lehrperson und deren motivierende Gestaltung als entscheidenden Faktor für den Lernerfolg hervorheben (Grein et al., 2022; Luna-Hernández, 2016; Ortega-Auquilla et al., 2020).

Um auf die Forschungsfrage zurückzukommen, zeigt die Untersuchung der Hypothesen, dass die Lehr-Lern-Prozesse und Unterrichtsbedingungen, die auf den Erkenntnissen der theoretischen Fachliteratur basieren, teilweise bestätigt und durch die Ergebnisse induktiver Kategorien ergänzt wurden. Die Analyse verdeutlicht, dass Faktoren wie die Altersgruppe von 20 bis 50 Jahren, Mehrsprachigkeit, Bildungsstand, Motivation, Feedback, Feldabhängigkeit, Lernstile, Sozialformen und eine positive Einstellung zum Setting im Präsenzunterricht laut den Beobachtungen der Lehrenden einen größeren positiven Einfluss auf den Lernerfolg erwachsener DaF-Lernender haben als im Onlineunterricht. Im Präsenzunterricht förderten die gemeinsame Räumlichkeit, Binnendifferenzierung und direkte Interaktion den Lernerfolg, während im Onlinesetting die Vielfalt zusätzlicher Materialien als Vorteil hervorgehoben wurde. Der positive Einfluss von Vorkenntnissen und Lerntraditionen wurde sowohl bestätigt als auch durch zusätzliche Ergebnisse ergänzt. Der Einfluss des Geschlechts sowie der feldunabhängigen Lernenden wurde in der Analyse als nicht relevant eingestuft, da diese Faktoren keinen wesentlichen Einfluss auf den Lernerfolg im Vergleich zu anderen Faktoren hatten.

Ergebnisse der Unterfrage 1

Nachdem die zentrale Forschungsfrage zu den Auswirkungen von Lehr-Lern-Prozessen und Unterrichtsbedingungen auf den Lernerfolg im Vergleich zwischen Präsenz- und Onlineunterricht aus der Perspektive der Lehrenden beantwortet wurde, stellt sich die Frage, wie diese Bedingungen von den Lernenden wahrgenommen werden. Die folgende Untersuchung der Unterfrage 1 widmet sich der Einschätzung der Lehrpersonen hinsichtlich der Wahrnehmung der Unterrichtsbedingungen im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht aus der Sicht der Lernenden und stützt sich auf induktive und deduktive Kategorien.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde die Hypothese aufgestellt, dass Lernende die Unterrichtsbedingungen im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht als

weniger förderlich für ihren Lernerfolg wahrnehmen, da die fehlende persönliche Interaktion und physische Präsenz ihre Motivation und aktive Teilnahme am Lernprozess negativ beeinflussen. Die Analyse der induktiven Kategorien illustrierte, dass die Lernenden die Rahmenbedingungen des Onlineunterrichts stärker kritisierten als die des Präsenzunterrichts. Dennoch bot der Onlineunterricht Vorteile, wie flexiblere Teilnahme, teilweise weniger Ablenkung durch andere Lernende am Lernort zu Hause, Förderung der Selbständigkeit und mündlicher Fertigkeiten, sofern eine gezielte Förderung trotz technischer Störungen erfolgen konnte. Während Nachteile wie ungünstige räumliche Bedingungen, negative Gruppendynamiken, Benachteiligungen für introvertierte Lernende und eingeschränkte Teilnahmemöglichkeiten durch Anfahrtswege oder Krankheit im Präsenzunterricht überwogen, zeigten diese Aspekte im Onlineunterricht positive Auswirkungen. Aus der Lernendenperspektive bot der Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht eine weniger förderliche Lernumgebung.

Die fehlende persönliche Interaktion mit den Lehrenden und anderen Lernenden sowie die eingeschränkten Kontrollmöglichkeiten der Lehrkräfte hinsichtlich der Anwesenheit, Mitarbeit, Übungen und Aufgaben wurden durch technische Probleme zusätzlich behindert. Der hohe Stellenwert der Face-to-face-Kommunikation und des persönlichen Austauschs im Präsenzunterricht wurde als entscheidend für den Lernerfolg erachtet, im Onlineunterricht jedoch durch deaktivierte Kameras erheblich erschwert. Dies führte zu geringerer Motivation, reduzierter Teilnahme und Überforderung durch unzureichende Unterstützung bei Aufgaben und Übungen.

Zu den weiteren Herausforderungen des Onlineunterrichts gehörten ungeregelte Kommunikation bei mündlichen Aufgaben, Zeitverluste bei Instruktionen und der Durchführung von Aufgaben sowie Einschränkungen bei Fragen der Lernenden, die sowohl durch inadäquate Endgeräte als auch durch technische Probleme wie instabile Internetverbindungen, Systemausfälle, Audio- und Mikrofonstörungen sowie Ablenkungen durch Hintergrundgeräusche anderer Lernender bedingt waren. Während letztere teils als auflockernd empfunden wurden, kritisierten Lernende insbesondere die herausfordernden Teilnahmebedingungen am Lernort zu Hause, wie fehlende ungestörte Lernumgebungen oder Belastungen durch Kinderbetreuung. Diese Faktoren beeinträchtigten vor allem Lernende mit niedrigeren sprachlichen Niveaus und geringen technologischen Vorkenntnissen, da sie die Konzentration und die Motivation zusätzlich beeinträchtigten. Ständige Wechsel zwischen Sichtkontakt, Unterrichtsmaterialien am Bildschirm und dem Lehrwerk beeinträchtigten Konzentration, Orientierung und den Lernprozess. Die schwierigen Bedingungen des Onlineunterrichts führten zu einem

geringeren Lernerfolg im Vergleich zum Präsenzunterricht, insbesondere bei der mündlichen und schriftlichen Produktion, der auditiven Rezeption sowie der Erarbeitung von Grammatik und Wortschatz. Gleichzeitig wurden die sprachlichen, sozialen und kognitiven Kompetenzen durch die eingeschränkten Möglichkeiten zur Partner- und Gruppenarbeit ebenfalls negativ beeinflusst.

Die Analyse bestätigt die Hypothese, dass Lernende die Bedingungen im Onlineunterricht als weniger förderlich für ihren Lernerfolg wahrnehmen. Die fehlende persönliche Interaktion, technische Probleme und eingeschränkte Unterstützung beeinträchtigten insbesondere die mündliche und schriftliche Produktion sowie die Erarbeitung von Grammatik und Wortschatz. Diese Faktoren führten zu einem geringeren Lernerfolg im Vergleich zum Präsenzunterricht und bestätigen hiermit die Annahme der Hypothese.

Als Grundlage für die Untersuchung der Hypothese, dass Lernende mit hoher Eigenmotivation und digitaler Affinität den Onlineunterricht aufgrund der flexiblen Lernumgebung als positiv und förderlich für ihren Lernerfolg wahrnehmen, dienten die qualitativ erhobenen Aussagen der Lehrenden zu den Perspektiven der Lernenden. Die Analyse der deduktiven Kategorien ergab, dass eine positive Einstellung der Lernenden im Onlineunterricht den Lernerfolg begünstigte, wie die Fachliteratur (Heiduschke, 2021; Pauschenwein & Schinnerl-Beikircher, 2021; Zeyer & Rösler, 2021; Zhu et al., 2020) belegt. Hierbei handelte es sich einerseits um Lernende, die bereits über positive Vorerfahrungen im Umgang mit technischen Endgeräten verfügten. Andererseits zeigten berufstätige Lernende eine aufgeschlossene Haltung gegenüber dem Onlinesetting, da der Wegfall des Anfahrtswegs und weiterer organisatorischer Herausforderungen, die mit dem Präsenzunterricht verbunden sind, ihnen einen erheblichen Zeitgewinn verschaffte. Der Großteil der Lernenden stand dem Onlineunterricht hingegen negativ gegenüber und begründete seine ablehnende Einstellung mit technischen Schwierigkeiten, der eingeschränkten Interaktion mit Lehrenden und anderen Lernenden sowie dem Fehlen direkter Face-to-face-Kommunikation. Die bereits genannten Herausforderungen und teils schwierigen Rahmenbedingungen des Onlineunterrichts führten bei vielen Lernenden zu einer Resignation im Lernprozess, die den Lernerfolg im Vergleich zum Präsenzunterricht beeinträchtigte.

Die Hypothese, dass Lernende mit hoher Eigenmotivation und digitaler Affinität den Onlineunterricht aufgrund der flexiblen Lernumgebung als positiv und förderlich für ihren Lernerfolg wahrnehmen, wurde durch die Datenanalyse teilweise bestätigt. Lernende mit hoher Eigenmotivation, positiver Vorerfahrung im Umgang mit

technischen Endgeräten und berufstätige Lernende schätzten die Flexibilität des Onlineunterrichts und konnten sie effektiv für sich nutzen. Der Großteil der Lernenden hingegen stand dem Onlinesetting kritisch gegenüber, da technische Herausforderungen, eingeschränkte Interaktionen und fehlende Face-to-face-Kommunikation oft zu Frustration und einem Rückgang des Lernerfolgs führten.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage wird deutlich, dass die Lernenden die Unterrichtsbedingungen im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht laut den Lehrenden größtenteils negativ wahrnahmen. Trotz der Vorteile wie flexiblen Teilnahmebedingungen, der Förderung der Selbstständigkeit und geringerer Ablenkung am Lernort zu Hause durch andere Lernende wurden die Erfahrungen im Onlineunterricht überwiegend negativ bewertet. Fehlende persönliche Interaktion, technische Probleme und eingeschränkte Unterstützung beeinträchtigten Motivation, Konzentration und die aktive Teilnahme.

Im Präsenzunterricht hingegen wurden die Face-to-face-Kommunikation, die direkte Interaktion und die physische Präsenz der Lehrenden und Lernenden als entscheidend für den Lernerfolg wahrgenommen. Nachteilig empfanden einige Lernende jedoch Aspekte wie lange Anfahrtswege oder herausfordernde Gruppendynamiken.

Dennoch traten Unterschiede hinsichtlich der positiven Einstellung im Onlineunterricht auf, die laut Heiduschke, (2021), Pauschenwein und Schinnerl-Beikircher (2021), Zeyer und Rösler (2021) sowie Zhu et al. (2020) den Lernerfolg begünstigten. Lernende mit hoher Eigenmotivation, digitaler Affinität und Berufstätige bewerteten die Flexibilität und Förderung der Selbstständigkeit positiver und nutzten diese Vorteile für ihren Lernerfolg. Die Mehrheit der Lernenden stand dem Onlinesetting jedoch negativ gegenüber und führte als Gründe die zuvor genannten negativen Einflussfaktoren an, die zu einer reduzierten aktiven Mitarbeit und einem Motivationsabfall führten, der teils in Resignation mündete.

Angesichts dieser Ergebnisse zeigt sich, dass die Unterrichtsbedingungen im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht von der Mehrheit der Lernenden als weniger förderlich wahrgenommen wurden. Dieses Zusammenspiel aus negativen Einflussfaktoren und einer überwiegend kritischen Einstellung wirkte sich entsprechend nachteilig auf den Lernerfolg aus.

Nach der Analyse der Wahrnehmung der Unterrichtsbedingungen durch die Lernenden richtet sich der Fokus nun auf die Einschätzung der Lehrenden zu den Auswirkungen von fachdidaktischen Wissenslücken im Online- und Präsenzunterricht.

Ergebnisse der Unterfrage 2

Im Rahmen der zweiten Unterfrage wird untersucht, wie Lehrpersonen die Auswirkungen von fachdidaktischen Wissenslücken im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht einschätzen und welche Konsequenzen dies für den Lernerfolg der Lernenden haben kann. Die Forschungsfrage wird ausschließlich induktiv beantwortet, basierend auf den Einschätzungen der Lehrkräfte und den erhobenen Daten. Im Rahmen der Untersuchung wurde die Hypothese aufgestellt, dass nach Ansicht der befragten Lehrpersonen fachdidaktische Wissenslücken das Erkennen und Fördern individueller Lernvoraussetzungen erschweren und den Lernerfolg unabhängig vom Unterrichtssetting negativ beeinflussen können. Basierend auf den gesammelten Daten und den daraus abgeleiteten Erkenntnissen wurde festgestellt, dass einige in dieser Arbeit verwendete Fachbegriffe, wie „Lerntradition“ und „Feldabhängigkeit“, trotz der vorherigen Erklärung im Rahmen der Interviewfragen nicht bekannt waren. Mehr als die Hälfte der Befragten zeigte Unsicherheiten bezüglich der Definitionen im Kontext des Lernerfolgs, insbesondere bei Begriffen wie „Lerntradition“, „Feldabhängigkeit“ und „extrinsische und intrinsische Motivation“. Es traten auch Verwechslungen zwischen Termini wie „Lerntradition“ und „Lernstrategien“ auf. Das fehlende Vorwissen zu den Fachausdrücken führte dazu, dass einige Lehrende entweder keine entsprechenden Beobachtungen zu den Termini „Lernstile“, „Feldabhängigkeit“, „Lerntraditionen“, „Lernstrategien“ und „Sozialformen“ im Unterricht anstellen konnten oder Unsicherheiten bezüglich der Begriffe „Feldabhängigkeit“, „Lernstrategien“ und „Lerntraditionen“ äußerten. Die Mehrheit der befragten Online- und Präsenzlehrenden, ungeachtet des Unterrichtssettings, erkannte erst im Verlauf des Interviews die Bedeutung fehlender Fachkenntnisse und Beobachtungen, als sie auf die potenzielle Relevanz dieser Einflussfaktoren für den Lernerfolg hingewiesen wurden. Nur eine Lehrperson äußerte sich explizit zur Relevanz der fachdidaktischen Wissenslücken aufgrund fehlender fachlicher Ausbildung und stellte fest, dass das unzureichende Erfassen individueller Lernvoraussetzungen, insbesondere bei lernungewohnten Lernenden, zu weniger Unterstützung und in der Folge zu einem niedrigeren Lernerfolg führen konnte.

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen die Hypothese nur teilweise. Die Mehrheit der befragten Deutschtrainer:innen war sich vor dem Interview, unabhängig vom Unterrichtssetting, ihrer fachdidaktischen Wissenslücken sowie deren Auswirkungen auf das Erkennen und Fördern individueller Lernvoraussetzungen und des potenziell

negativen Einflusses auf den Lernerfolg nicht bewusst. Erst im Verlauf des Interviews wurde die Relevanz dieser Wissenslücken deutlich, nachdem sie auf mögliche Zusammenhänge hingewiesen wurden. Lediglich eine Lehrperson thematisierte von sich aus explizit die Relevanz fachdidaktischer Wissenslücken und bestätigte, dass diese den Lernerfolg, insbesondere bei lernungewohnten Lernenden, negativ beeinflussen können. Anhand der gewonnenen Daten wird nun die Hypothese überprüft, dass Onlinelehrende mit Erfahrung im Umgang mit digitalen Tools den Lernerfolg der Lernenden positiv beeinflussen können, da sie ihre didaktischen und technologischen Kompetenzen gezielt an die Anforderungen der Onlinelernumgebung anpassen.

Die Untersuchung der Erkenntnisse zu den Lehrerfahrungen der Lehrkräfte mit digitalen Tools zeigt, dass der Großteil wenig bis keine Vorerfahrung in diesem Bereich hatte, als sie online unterrichteten, obwohl diese Fähigkeiten einen entscheidenden Einflussfaktor auf den Lernerfolg darstellen. Diese Gruppe äußerte sich auch negativ zu der Durchführung des Unterrichts im Onlinesetting und wies auf niedrigere Lernerfolge hin. Von großer Relevanz wurden die erschwerten Bedingungen beim Einsatz von Sozialformen hervorgehoben, da die Unerfahrenheit mit den technischen Gestaltungsmöglichkeiten die Durchführung von Partner- und Gruppenarbeiten stark einschränkte. Stattdessen kamen verstärkt Einzelarbeit und das Plenum zum Einsatz. Die Onlinelehrenden kritisierten hierbei, dass die Lernenden nicht von den Vorteilen und Lernerfolgen profitieren konnten, die Partner- und Gruppenarbeiten bieten. Darüber hinaus erwiesen sich die mangelnden Kenntnisse über digitale Lehrmittel als zusätzliche Hürde für diese Onlinelehrenden, was ebenfalls den Lernerfolg beeinträchtigte. Eine Onlinelehrkraft wies an dieser Stelle auf die mangelhafte oder fehlende Aus- und Weiterbildung im Bereich des Onlineunterrichts hin und betonte deren hohe Bedeutung für den Lernerfolg der Onlinelernenden.

Nur eine Lehrperson verfügte hingegen über die entsprechenden Fachkenntnisse, die sich auch förderlich auf den Lernerfolg auswirkten. Aufgrund ihrer Vorerfahrungen war der Lernerfolg im Onlineunterricht auf dem gleichen Niveau wie im Präsenzunterricht, da sie die Möglichkeiten der Lernplattform durch eine angepasste Unterrichtsplanung inklusive des Einsatzes der Sozialformen effektiv nutzen konnte. Diese Lehrkraft zeigte zudem eine positive Haltung gegenüber den digitalen Möglichkeiten, während die anderen Onlinelehrenden angaben, aufgrund ihrer fehlenden Fachkenntnisse eine negative Einstellung zum Onlineunterricht einzunehmen, die auch mit technischen Schwierigkeiten zusammenhing. Wie bereits die Erkenntnisse der zentralen

Forschungsfrage verdeutlichen, kann diese negative Haltung der Lehrenden den Lernerfolg der Lernenden ebenfalls beeinträchtigen.

Die Analyse zeigt, dass die Hypothese nur teilweise bestätigt werden kann. Lediglich eine Lehrkraft, die über Erfahrung im Umgang mit digitalen Tools verfügte, konnte den Lernerfolg im Onlineunterricht auf einem Niveau wie im Präsenzunterricht halten. Sie nutzte die Möglichkeiten der Lernplattform und passte ihre Unterrichtsplanung gezielt an, wodurch der Lernerfolg positiv beeinflusst wurde.

Der Großteil der Onlinelehrenden hatte jedoch wenig bis keine Vorerfahrung mit digitalen Tools und entwickelte deshalb eine negative Haltung zum Onlineunterricht. Besonders die eingeschränkte Nutzung von Sozialformen wie Gruppen- und Partnerarbeit aufgrund technischer Unsicherheiten wurde als hinderlich für den Lernerfolg genannt. Zudem erschwerten mangelnde Kenntnisse in digitalen Lehrmitteln die effektive Unterrichtsgestaltung. Insgesamt zeigt sich, dass der Lernerfolg der Lernenden positiv beeinflusst wurde, wenn die Lehrkräfte über entsprechende digitale Kompetenzen verfügten. Fehlen diese, wie bei den meisten Befragten, kann die negative Haltung der Lehrenden den Lernerfolg ebenfalls beeinträchtigen.

Um auf die Forschungsfrage zurückzukommen, wie die Lehrpersonen die Auswirkungen von fachdidaktischen Wissenslücken im Onlineunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht einschätzen, zeigen die Ergebnisse, dass fachdidaktische Wissenslücken und mangelnde digitale Kompetenzen den Lernerfolg im Onlineunterricht beeinträchtigen können. Die Untersuchung verdeutlicht zudem, dass fachdidaktische Wissenslücken das Erkennen und Fördern individueller Lernvoraussetzungen erschweren und dadurch insbesondere lernungewohnte Lernende benachteiligen können, wodurch der Lernerfolg unabhängig vom Unterrichtssetting negativ beeinflusst wird. Lehrkräfte mit Vorerfahrungen im Umgang mit digitalen Tools nutzten diese effektiv, wodurch der Lernerfolg auf dem Niveau des Präsenzunterrichts gehalten werden konnte. Die Mehrheit der Onlinelehrenden wies jedoch Defizite in digitalen und didaktischen Kompetenzen auf, die zu einer eingeschränkten Nutzung von Sozialformen, technischen Unsicherheiten und einer negativen Haltung gegenüber dem Onlineunterricht führten, die den Lernerfolg der Lernenden beeinträchtigten. Die Ergebnisse zur Relevanz von fachdidaktischen Wissenslücken im Kontext des Online- und Präsenzunterrichts zeigen Parallelen zu den Untersuchungen von Isaee und Barjesteh (2023), die ebenfalls auf Herausforderungen insbesondere im Hinblick auf die Auswirkungen auf den Unterricht im Onlinesetting hinweisen. Diese Übereinstimmung unterstreicht die Aussagekraft der in dieser Studie

induktiv gewonnenen Ergebnisse und zeigt deren Anschlussfähigkeit an die bestehende Forschung.

Basierend auf den Ergebnissen der Forschungsfragen lässt sich festhalten, dass die im theoretischen Teil dargelegten Einflussfaktoren auf den Lernerfolg im Online- und Präsenzunterricht durch die Perspektiven der Lehrenden und Lernenden teilweise bestätigt und um weitere aussagekräftige Aspekte ergänzt wurden. Die Untersuchung liefert zudem bedeutende Einblicke in die Bedeutung fachdidaktischer und digitaler Kompetenzen der Lehrkräfte für den Lernerfolg. Das Fazit beinhaltet eine kritische Reflexion der Studie sowie eine Diskussion potenzieller Ansätze für zukünftige Forschung.

Kritische Auseinandersetzung und Forschungsbedarf

Nach der Darstellung der Ergebnisse zu den Forschungsfragen folgt nun eine prägnante Evaluation der Ergebnisse. Dieses Kapitel beleuchtet zentrale Einschränkungen und Herausforderungen der Studie, ergänzt um eine kritische Reflexion der methodologischen Aspekte. Ziel ist es, die Aussagekraft der Ergebnisse zu bewerten und Ansatzpunkte für zukünftige Forschung aufzuzeigen. Die vorliegende Untersuchung weist methodologische und konzeptionelle Einschränkungen auf, welche die Ergebnisse und deren Interpretation relativieren. Wenngleich eine quantitative Vorstudie für die Identifizierung der ersten Fragestellungen und Schwerpunkte durchgeführt wurde, basieren die Hauptergebnisse indes auf einer begrenzten Stichprobe von zehn befragten Lehrenden. Diese geringe Stichprobengröße schränkt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein. Die Entscheidung für qualitative Expert:inneninterviews ermöglichte ein vertieftes Verständnis, jedoch wäre eine größere oder breiter gefächerte Stichprobe hilfreich gewesen, um eine höhere Aussagekraft zu erzielen.

Die möglichen Verzerrungen durch die Datenerhebung mittels Interviews stellen eine weitere methodisch bedingte Unsicherheit dar, da die subjektiven Einschätzungen der Lehrenden und deren Erinnerungen an Unterrichtssituationen möglicherweise Einfluss auf die Datenqualität haben.

Das Forschungsdesign zeigt zudem eine einseitige Perspektive: Es wurde ausschließlich die Sichtweise der Lehrenden untersucht, während die Perspektive der Lernenden nur indirekt einbezogen wurde. Eine direkte Befragung der Lernenden hätte das Verständnis der untersuchten Zusammenhänge vertiefen können. Hinzu kommt die thematische Begrenzung auf die Arbeit mit geflüchteten DaF-Lernenden. Obgleich vergleichbare Untersuchungen mit anderen Gruppen erwachsener Lernender ähnliche Ergebnisse

zeigten, traten Unterschiede wie die technische Ausstattung und die Teilnahme lernungewohnter Lernender hervor.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Erfahrungen der befragten Lehrenden: Einige führten ihre Onlinekurse während der Covid-19-Pandemie durch, wodurch Herausforderungen wie der plötzliche Übergang zum Onlineunterricht, begrenzte Vorbereitungszeit sowie psychologische und organisatorische Belastungen die Wahrnehmung des Onlineunterrichts und die erhobenen Daten beeinflusst haben könnten. In anderen Studien von Lehrpersonen in Onlinesettings wurden ähnliche Kritikpunkte beschrieben, während sich einige der befragten Lehrkräfte trotz der schwierigen Umstände positiv zu den Bedingungen des Onlineunterrichts äußerten. Dies wirft die Frage auf, in welchem Ausmaß und auf welche Weise die Pandemie die Einstellung zum Onlineunterricht und dessen Rahmenbedingungen beeinflusst hat.

Der Einfluss der eigenen Subjektivität ist bei qualitativen Studien unvermeidbar. In dieser Untersuchung wurde versucht, diese durch das Verfahren der Intracoder-Reliabilität sowie die Einbindung der kommunikativen Validität über Expert:innenmeinungen zu minimieren. Eine mögliche Erweiterung für zukünftige Studien wäre die Ergänzung der qualitativen leitfadengestützten Expert:inneninterviews durch eine schriftliche Erhebung, um eine Daten-Triangulation zu nutzen und die Objektivität sowie Zuverlässigkeit der Ergebnisse zu erhöhen.

Trotz dieser Einschränkungen lieferte die Untersuchung relevante Einblicke in die Einflussfaktoren auf den Lernerfolg des Online- und Präsenzunterrichts. Die Vorstudie unterstützte die Validität der Fragestellungen und die Fokussierung der Untersuchung. Die genannten Limitationen sollten jedoch bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt und in zukünftigen Studien weiter untersucht werden.

Im Folgenden werden unter Berücksichtigung dieser Schlussfolgerungen einige Ansätze für zukünftige Forschungen im Bereich des DaF-Unterrichts beschrieben:

I. Entwicklung, Planung und Bewertung von Fortbildungsprogrammen zu digitalen und didaktischen Kompetenzen für Lehrkräfte sowie die Untersuchung ihrer Auswirkungen auf den Lernerfolg der Studierenden: Der verstärkte Einsatz des Onlineunterrichts im DaF-Bereich erfordert eine gezielte Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, um digitale Tools didaktisch effektiv einzusetzen. Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass unzureichende Fortbildungsmaßnahmen den Lernerfolg der Lernenden beeinträchtigen können

und unterstreichen damit die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Professionalisierung der Lehrenden.

II. Vertiefung der Wahrnehmungen und Bewertungen von DaF-Lernenden, wobei sowohl Aspekte in Bezug auf die Lernenden selbst als auch das Lehr-Lern-Umfeld berücksichtigt werden: Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Perspektive der Lernenden von entscheidender Bedeutung ist, da sie aufschlussreiche Informationen über Herausforderungen, positive Einflussfaktoren und effektive Unterrichtsmethoden liefern kann. Eine direkte Befragung der Lernenden wäre daher auch für zukünftige Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen von großem Nutzen.

III. Bewertung der Implikationen und Potenziale der Künstlichen Intelligenz in Lehr- und Lernprozessen im DaF-Bereich, um Defizite und Schwierigkeiten der Lernenden zu reduzieren, die durch einschränkende Rahmenbedingungen des DaF-Kurses oder negative Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden entstehen können: Der Einsatz von Künstlicher Intelligenz bietet den Vorteil, den Lernenden personalisierte Lernangebote und gezielte Unterstützung anzubieten, um ihren Lernerfolg zu fördern. Da KI-basierte Lernprogramme sich noch in der Entwicklungs- oder Pilotphase befinden, sind weitere Forschungen in diesem Bereich von großer Bedeutung.

IV. Analyse der Auswirkungen demografischer, biografischer und kontextueller Faktoren auf den Lernerfolg im DaF-Unterricht unter Berücksichtigung der verschiedenen Unterrichtssettings: Eine Untersuchung der in dieser Arbeit vorgestellten Einflussfaktoren wie Lebensumstände, Vorerfahrungen und weitere Lernendenvariablen bietet eine wichtige Grundlage, um zukünftige Unterrichtskonzepte zu entwickeln und diese besser an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen.

V. Vergleich der Lehransätze und Unterstützungsressourcen in DaF-Bildungseinrichtungen, wobei die Bedürfnisse sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden berücksichtigt werden, um den Lernerfolg der Studierenden zu verbessern:

   Ein systematischer Vergleich der unterschiedlichen Lehransätze und Unterstützungsmaßnahmen in DaF-Bildungsinstituten könnte aufzeigen, welche Strategien besonders effektiv sind. Diese Erkenntnisse könnten genutzt werden,

um bewährte Ansätze auf andere Einrichtungen zu übertragen und den Lernerfolg der Lernenden nachhaltig zu fördern.

Die aufgezeigten Forschungsansätze verdeutlichen die Notwendigkeit, den DaF-Unterricht kontinuierlich weiterzuentwickeln, um sowohl den vielfältigen Bedürfnissen der Lernenden als auch den Herausforderungen und Anforderungen der Lehrkräfte in den verschiedenen Unterrichtssettings gerecht zu werden.

8 Literaturverzeichnis

Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, *59 (2)*, 249-306. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00507.x

Alberth, & La Ino. (2023). A Comparison of Conventional Face-to-Face, Online and Hybrid Methods of Course Delivery in the 'English as a Foreign Language' Classroom. *2nd International Conference on Science and Its Applications "Sustainable Innovation in Natural Science, Economic and Business Science, and Social Science", KnE Social Sciences*, 1–13. https://doi.org/10.18502/kss.v8i2.12746

Andino, R., de la Caridad, M., Sánchez, B., & María, H. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Revista Killkana Sociales*, *1 (2)*, 7-14. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v1i2.29

Antoniou, M., & Wright, S. M. (2017). Uncovering the Mechanisms Responsible for Why Language Learning May Promote Healthy Cognitive Aging. *Front. Psychol.*, *8, 2217*, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02217

Apple Distribution International Limited. (2024). *Sprachmemos im App Store*. App Store. Abgerufen am 28.01.2025, von https://apps.apple.com/de/app/sprachmemos/id1069512134

Arndt, P. A., & Sambanis, M. (2017). *Didaktik und Neurowissenschaften: Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Narr Francke Attempto Verlag.

Aschemeier, C., & Aschemeier, S. (2019). *Deutschfuchs*. Deutschfuchs | Deutschfuchs - die Lernplattform für DaF/DaZ. Abgerufen am 28.01.2025, von https://deutschfuchs.de

Aydın, M., & Genç, Z. (2024). Academicians' Views on Foreign Language Teaching: Online Distance-Learning Versus Face-to-Face Instruction. *Encuentro*, *32*, 86-100. https://doi.org/10.37536/ej.2024.32.2448

Bachy, S., & Liégeois, M. (2013). Influence de la construction de cours en ligne sur les cours en présentiel. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, *10(1)*, 58–72. https://doi.org/10.7202/1035518ar

Bauer, J. (2008). *Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren*. Heyne.

Baur, R. S., Okonska, D., Roll, H., & Schäfer, A. (2016). Sprache durch Kunst. Ästhetisches und sprachliches Lernen im Zusammenspiel von Museum und Schule. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts.*, *54*, 29-39. https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2016.54.07

Baysan, A., & Naeem, U. (2023). Inclusive education: pedagogical approach to online versus face-to-face teaching. *Frontiers in Education*, *8*, 1-8. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1148344

Bear, M. F., Connors, B. W., & Paradiso, M. A. (2018). *Neurowissenschaften: Ein grundlegendes Lehrbuch für Biologie, Medizin und Psychologie* (A. K. Engel, Hrsg.; M. Niehaus-Osterloh & A. Held, Übers.). Springer Berlin Heidelberg.

Beimel, D., Tsoury, A., & Barnett-Itzhaki, Z. (2024). The impact of extent and variety in active learning methods across online and face-to-face education on students' course evaluations. *Frontiers in Education*, *9*, 1-11. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1432054

Benz, A. (2022). Was steckt wirklich hinter den Spiegelneuronen? *Spektrum der Wissenschaft*. Abgerufen am 28.01.2025, von https://www.spektrum.de/news/was-steckt-wirklich-hinter-den-spiegelneuronen/1991029

Berndt, A. (2003). *Sprachenlernen im Alter: eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. Iudicium.

Bertrand, J., & Soto, M. (2021). Adaptation des cours présentiels en cours en ligne dans le contexte de covid-19 : quels défis, quelles solutions? *Nouvelle Revue Synergies Canada*, *14*, 1–15. Abgerufen am 28.01.2025, von https://id.erudit.org/iderudit/1084958

Bicjutko, T., & Odiņa, I. (2024). Teacher Educators' Foreign Language Anxiety in Face-to-Face and Online Modes. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*, *14*, 4–20. https://doi.org/10.22364/BJELLC.14.2024.01

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment (Kluwer Academic Publishers, Hrsg.). *Higher Education*, *32*, 347-364.

Biggs, J. B. (2003). *Teaching for Quality Learning at University Assessing for learning quality: II. Practice* (2. Aufl.). Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Bimmel, P. (2012). Lernstrategien: Bausteine der Lernerautonomie. *Fremdsprache Deutsch*, *46 (46)*, 3-10. https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2012.46.03

Birdsong, D. (2017). Critical periods. In M. Aronoff (Hrsg.), *Oxford Bibliographies in Linguistics*. Oxford University Press.

Birdsong, D. (2018). Plasticity, Variability and Age in Second Language Acquisition and Bilingualism. *Frontiers in Psychology*, *9 (81)*, 1-17. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00081

Birdsong, D., & Paik, J. (2008). Second language acquisition and ultimate attainment. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (S. 424-436). Blackwell Publishing.

Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Centeno-Cortés, B., & Jiménez Jiménez, A. F. (2004). Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics*, *14 (1)*, 7 - 35. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2004.00052.x

Cindark, I., & Hünlich, D. (2019). Integrationskurse auf dem Prüfstand. Studie zu mündlichen Kompetenzen der Teilnehmenden an Integrationskursen.

Sprachreport, *35 (4)*, 18-25. Abgerufen am 28.01.2025, von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:mh39-93513

Craik, F. I.M., & Bialystok, E. (2006). Cognition through the lifespan: mechanisms of change. *Trends in cognitive sciences*, *10 (3)*, 131-138. https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.01.007

de Bot, K. (2008). Review article: The imaging of what in the multilingual mind? *Second Language Research*, *24 (1)*, 111 - 133. https://doi.org/10.1177/0267658307083034

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39 (2)*, 223 - 238. https://doi.org/10.25656/01:11173

DeKeyser, R. M., & Larson-Hall, J. (2005). What does the critical period really mean? In J. F. Kroll & A. M. B. d. Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (S. 88-108). Oxford University Press, USA.

Del Maschio, N., & Abutalebi, J. (2019). Language Organization in the Bilingual and Multilingual Brain. In J. W. Schwieter & M. Paradis (Eds.), *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism* (S. 199 - 213). John Wiley & Sons Ltd.

Del Maschio, N., Fedeli, D., Sulpizio, S., & Abutalebi, J. (2019). The relationship between bilingual experience and gyrification in adulthood: A cross-sectional surface-based morphometry study. *Brain and Language*, *198*, 1 - 35. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2019.104680

DeLuca, V., Miller, D., Pliatsikas, C., & Rothman, J. (2019). Brain Adaptations and Neurological Indices of Processing in Adult Second Language Acquisition (J. W. Schwieter, Hrsg.). In *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism* (S. 170-196). John Wiley & Sons Ltd. https://doi.org/10.1002/9781119387725.ch8

Dimroth, C. (2007). Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung* (S. 115-138). Attempto.

Dimroth, C. (2008). Age effects on the process of L2 acquisition? Evidence from the acquisition of negation and finiteness in L2 German. *Language Learning*, *58 (1)*, 117-150. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00436.x

Dörner, O. (2012). Experteninterviews. In B. Schäffer & O. Dörner (Eds.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 321-333). Verlag Barbara Budrich.

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, *2 (3)*, 203-229. https://doi.org/10.1191/136216898668159830

Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (T. Dresing & T. Pehl, Eds.; 8. Aufl.). Eigenverlag.

Drumm, S., Müller, M., & Stenzel, N. (2021). Digitale Räume geben und nehmen: Unterrichtsinteraktion in DSH-Kursen während der COVID-19-Pandemie. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, *48 (5)*, 496–515. https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0069

Duensing, A., Stickler, U., Batstone, C., & Heins, B. (2006). Face-to-face and online interactions - is a task a task? *Journal of Learning Design*, *1 (2)*, 35– 45. https://doi.org/10.5204/jld.v1i2.14

Edmondson, W. J. (2010). Kritisches Alter, Frühbeginn und individuelle Unterschiede. In A. Berndt & K. Kleppin (Eds.), *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie : Festschrift für Rüdiger Grotjahn* (S. 269-278). Lang.

Ehrman, M. E. (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties*. SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781452243436

Elsner, D. (2019). Digital Change im Fremdsprachenunterricht – Eine SWOT Analyse. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Eds.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 46-57). Narr Francke Attempto.

Fandrych, C. (2019). Die Transformation sprachlich-kultureller Praktiken: Sprachdidaktische Herausforderungen des digitalen Wandels. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Eds.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 58-67). Narr Francke Attempto.

Farooqui, H., & Farooqui, S. (2013). *Sogolytics (SoGoSurvey)*. Transform Your Business with Sogolytics - The Leading Experience Management Platform. Abgerufen am 28.01.2025, von https://www.sogolytics.com

Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik: mit Hinweisen zur Intervention*. Hogrefe.

Frick, J. (2008). Beziehungsgeschehen und Motivation. Die Bedeutung der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung. *ph - akzente*, *4*, 22-25.

Friederici, A. D. (2012). Wie Sprache im Gehirn entsteht. In *Jahrbuch 2011 der Braunschweigischen Wissenschaftlichen Gesellschaft* (S. 183-200). J. Cramer Verlag.

Gao, X., & Shi, L. (2023). Interactions in Online Versus Face-to-face Classes: Students' and Teachers' Perceptions. *International Journal of Chinese Language Teaching*, *4 (3)*, 76-93. https://doi.org/10.46451/ijclt.20230305

Gerstung-Jungherr, V., & Deuer, E. (2022). Lehrqualität in Online- und Präsenzlehre: Der Einfluss digitaler Ressourcenausstattung auf die studentische Wahrnehmung von Qualitätsunterschieden zwischen Online- und Präsenzlehre. *Aktuelle Erkenntnisse aus dem Studienverlaufspanel*, *11*, 1-32. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23405.46561

Ginzburg, T., & Sarva, E. (2023). Comparison of Knowledge Retention in Face-To-Face and online English Language Learning for Adults. In L. Daniela (Hrsg.), *Human, Technologies and Quality of Education, 2023: Proceedings of Scientific Papers* (S. 333-340). University of Latvia Press. https://doi.org/10.22364/htqe.2023.26

Goldenstein, J., Hunoldt, M., & Walgenbach, P. (2018). *Wissenschaftliche(s) Arbeiten in den Wirtschaftswissenschaften: Themenfindung – Recherche – Konzeption – Methodik – Argumentation*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Grein, M. (2019). DIE Methode des Fremdsprachenlernens? – Berücksichtigung von Lernstilen und Einflussfaktoren als Fachkompetenz. In C. M. Ersch (Hrsg.), *Kompetenzen in DaF/DaZ* (S. 69-101). Frank & Timme.

Grein, M. (2021a). Evaluation der unterschiedlichen virtuellen Sprachkursformen. In C. M. Ersch (Hrsg.)*, Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ* (S. 49-72). Frank & Timme.

Grein, M. (2021b). Digitales Lernen: DaF-Studium vs. DaF-Sprachkurse (Dennis Strömsdörfer, Hrsg.). *Herausforderung Digitalisierung – Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive.*, 18-31. Abgerufen am 28.01.2025, von https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/885

Grein, M. (2021c). Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts. In C. M. Ersch & M. Grein (Eds.), *Multikodalität und Digitales Lernen. DaF / DaZ in Forschung und Lehre* (Bd. 4, S. 35-53). Frank & Timme.

Grein, M., Nagels, A., & Riedinger, M. (2022). *Neurodidaktik aktuell: Grundlagen für Sprachlehrende : Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Hueber Verlag.

Grospietsch, F., & Mayer, J. (2020). Misconceptions about neuroscience – prevalence and persistence of neuromyths in education. *Neuroforum*, *26 (2)*, 63-71. https://doi.org/10.1515/nf-2020-0006

Grotjahn, R. (2003). Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen. *Deutsch als Fremdsprache*, *40 (1)*, 32-41. https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2003.01.06

Grotjahn, R. (2005). Je früher, desto besser? – Neuere Befunde zum Einfluss des Faktors „Alter“ auf das Fremd-sprachenlernen. In H. Pürschel (Hrsg.), *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia: Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 186-202). AKS-Verlag.

Grotjahn,, R., & Schlak, T. (2010). Lernalter. In W. Hallet & F. G. Königs (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 253-257). Kallmeyer.

Grotjahn, R., Schlak, T., & Berndt, A. (2010). Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *15 (1)*, 1-6. Abgerufen am 28.01.2025, von https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2451/

Haber, S. N., & Knutson, B. (2010). The Reward Circuit: Linking Primate Anatomy and Human Imaging. *Neuropsychopharmacology*, *35*, 4-26. https://doi.org/10.1038/npp.2009.129

Hachey, A. C., Wladis, C., & Conway, K. M. (2023). Investigating Online versus Face-to-Face Course Dropout: Why Do Students Say They Are Leaving? *Education Sciences*, *13*, 1-21. https://doi.org/10.3390/ educsci13111122

Hartung, S. (2017). Lernförderliches Feedback in der Online-Lehre gestalten (H. Griesehop & E. Bauer, Eds.). In *Lehren und Lernen online* (S. 199–217). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15797-5_10

Hassan, A. E. R., Matta, M., & Schwarz, A. (2021). @lphabetisierung unter Lockdown-Bedingungen: Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz. In J. Gamper, B. Hövelbrinks, & J. Schlauch (Eds.), *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing: der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie* (S. 165-194). Narr Francke Attempto. https://doi.org/10.24053/9783823394945

Heiduschke, S. (2021). Teststrategien im virtuellen Deutschunterricht. *Revista Lengua y Cultura*, *2 (4)*, 80-89. https://doi.org/10.29057/lc.v2i4.6933

Heins, B., Duensing, A., Stickler, U., & Batstone, C. (2007). Spoken interaction in online and face-to-face language tutorials. *Computer Assisted Language Learning*, *20 (3)*, 279-295. https://doi.org/10.1080/09588220701489440

Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In J. Blasius & N. Baur (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 875-892). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_55

Herrmann, C., & Fiebach, C. (2007). *Gehirn und Sprache* (2. Aufl.). Fischer.

Herrmann, U. (Hrsg.). (2006). *Neurodidaktik: Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens* (3. Aufl.). Beltz.

Hesse, H.-G., Göbel, K., & Hartig, J. (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache (DESI-Konsortium, Hrsg.). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*, 208-230. https://doi.org/10.25656/01:3155

Hofstede, G. (1980). Culture and Organizations. *International Studies of Management & Organization*, 10 (4), 15–41. Abgerufen am 28.01.2025, von http://www.jstor.org/stable/40396875

Hosseini, S. A., Dabiri, A., Kashefian-Naeeini, S., & Mustapha, R. (2024). A comparison of the level of the ESP language learners' performance and engagement in a synchronous online course and the face-to-face course. *Forum for Linguistic Studies*, *6 (1)*, 1-14. https://doi.org/10.59400/FLS.v6i1.1935

Hu, A. (2016). Mehrsprachigkeit (E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, K.-R. Bausch, C. Riemer, & H.-J. Krumm, Eds.). In *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 10-14). Narr Francke Attempto Verlag.

Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (S. 539-588). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch17

Isaee, H., & Barjesteh, H. (2023). EFL Teachers' Professional Development Needs: A Comparative Phenomenological Analysis for Face-to-Face and Online Instruction. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, *12 (2)*, 45-56. Abgerufen am 28.01.2025, von https://sanad.iau.ir/en/Article/911473

The Kahoot! Group. (2013, August). *Kahoot!* Kahoot! | Learning games | Make learning awesome! Abgerufen am 28.01.2025, von https://kahoot.com

Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Katz, S. (2021). Rapport in the Foreign Language Classroom: From Face-to-Face to Online in Times of Pandemic. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *26 (3)*, 485-511. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a02

Keller-Schneider, M. (2012). *Lernstrategien lehren lernen. Eine Begleitstudie zur Qualitätssicherung von Lernfeld LL*. Zürich: PH Zürich. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36794.81602

Kipp, M., & Gerner, V. (2021). Digitale Lehre. In F. Waldherr & C. Walter (Eds.), *Didaktisch und praktisch: Methoden und Medien für die Präsenz- und Onlinelehre* (3. Aufl., S. 153-164). Schäffer-Poeschel Verlag.

Klimova, B. (2018). Learning a Foreign Language: A Review on Recent Findings About Its Effect on the Enhancement of Cognitive Functions Among Healthy Older Individuals. *Front. Hum. Neurosci.*, *305 (12)*, 1-7. https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00305

Klimova, B., Maresova, P., Valis, M., Hort, J., & Kuca, K. (2015). Alzheimer's disease and language impairments: social intervention and medical treatment. *Clinical Interventions in Aging.*, *10*, 1401–1408. https://doi.org/10.2147/CIA.S89714

Klimova, B., & Pikhart, M. (2020). Current Research on the Impact of Foreign Language Learning Among Healthy Seniors on Their Cognitive Functions From a Positive Psychology Perspective—A Systematic Review. *Front. Psychol.*, *11, 765*, 1-8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00765

Köse, N. (2009). Unterricht mit lernungewohnten Teilnehmern. In *Globalisierte Germanistik: Sprache, Literatur, Kultur. Tagungsbeiträge; XI. Türkischer Internationaler Germanisitk-Kongress 20-22. Mai 2009.* (S. 625-632). Matbaasi, Izmir: Ege Üniver.

Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., & Riemer, C. (2011). IX. Sprachenlernen: spezifische Variablen und Faktoren. In *1. Halbband: Ein internationales Handbuch.* (S. 833-906). Berlin, New York: De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110240245.833

Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz* (J. Kruse, Hrsg.). Beltz Juventa.

Kurdziel, L. B. F., Mantua, J., & Spencer, R. M. C. (2017). Novel word learning in older adults: A role for sleep? *Brain Lang*, *167 (4)*, 106–113. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2016.05.010

Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: mit Online-Material*. Beltz.

Lee, N. (2004). The neurobiology of procedural memory. In *The Neurobiology of Learning: Perspectives from Second Language Acquisition* (S. 43-73). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. https://doi.org/10.1017/S027226310628029X

Liu, Y., & Zhang, H. (2022). Exploring the Influencing Factors and Validity of Formative Assessment in Online Learning. *Journal of Education and e-Learning Research*, *9 (4)*, 278-287. https://doi.org/10.20448/jeelr.v9i4.4288

Long, M. H. (2005). Problems with supposed counter-evidence to the Critical Period Hypothesis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *43 (4)*, 287-317.

Long, M. H. (2007). *Problems in Second Language Acquisition*. Taylor & Francis Group.

Luna-Hernández, A. (2016). La motivación y su influencia en la comunicación oral del idioma inglés en los estudiantes universitarios. *Dominio de las Ciencias*, *2 (2)*, 32-40. https://doi.org/10.23857/dc.v2i2.51

Mandasar, B., & Wahyudin, A. Y. (2021). Flipped Classroom Learning Model: Implementation and Its Impact on EFL Learners' Satisfaction on Grammar Class. *Ethical Lingua*, *8 (1)*, 150 - 158. Abgerufen am 28.01.2025, von https://ethicallingua.org/25409190/article/view/234

Martinez, H. (2019). Ein Framework for Learning Opportunities? – Zur Digitalisierung im Französisch- und Spanischunterricht. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Eds.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im*

digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 150-161). Narr Francke Attempto.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Julius Beltz GmbH & Company KG.

Mayring, P., & Fenzl, T. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. In J. Blasius & N. Baur (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Aufl., S. 691-706). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning. A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. *Washington, DC: U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation, and Policy Development Policy and Program Studies Service.*, 1-55. https://eric.ed.gov/?id=ED505824

Meşe, E., & Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, *4 (1)*, 11-22. http://doi.org/10.31681/ jetol.817680

Microsoft Corporation. (2024). *Kostenlose Onlinebearbeitung von Dokumenten mit Microsoft Word*. Microsoft. Abgerufen am 28.01.2025, von https://www.microsoft.com/de-at/microsoft-365/word

Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2. Aufl.). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110545982

Mohammed, H. J., & Daham, H. A. (2021). Analytic Hierarchy Process for Evaluating Flipped Classroom Learning. *Computers, Materials & Continua*, *66 (3)*, 2229 - 2239. https://doi.org/10.32604/cmc.2021.014445

Molnár, H., & Schlak, T. (2005). Zum Zusammenhang zwischen Alter und Aussprachekompetenz. Die kritische Periode des Ausspracheerwerbs im Lichte neuer Forschungsergebnisse. *Fremdsprachen und Hochschule*, *73*, 70-99.

Muñoz, C. (2006). The Effects of Age on Foreign Language Learning: The BAF Project. In C. Muñoz (Hrsg.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (S. 1-40). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853598937-003

Muñoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning: Revisiting the empirical evidence. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *46 (3)*, 197-220. https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.009

Niebert, K., & Gropengießer, H. (2013). Leitfadengestützte Interviews. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Eds.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 121-132). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_10

Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Hodder Education.

Ortega-Auquilla, D., Hidalgo-Camacho, C., Siguenza-Garzón, P., & Cherres-Fajardo, S. (2020). La motivación como factor para el aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario ecuatoriano: Antecedentes, resultados y propuestas. *Revista Publicando*, *7(24)*, 9- 20. Abgerufen am 28.01.2025, von https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2063?utm_source=chatgpt.com

Pauschenwein, J., & Schinnerl-Beikircher, I. (2021). Online-Lehre – funktioniert ja! Unterricht in Zeiten der Corona-Pandemie an der FH JOANNEUM. In U. Dittler & C. Kreidl (Eds.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (S. 159-178). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40163-4_11

Petralias, Y. Y. (2023). Wortschatztraining mithilfe autonomer Lernstrategien. Die 3-Stufen-Methode. In S. Demmig, H. Schweiger, S. Reitbrecht, & B. Sorger (Eds.), *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben Band 4: Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache.* (Bd. 4, S. 157–162). Erich Schmidt Verlag. https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21108-1.14

Plesa Puljic, N., & Ribic, D. (2023). Students' Perception of Online Teaching and Face to Face Teaching. *Drus. Istraz. Zagreb*, *32 (3)*, 517-536. https://doi.org/10.5559/di.32.3.07

Raab-Steiner, E., & Benesch, M. (2015). *Der Fragebogen: von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (4. Aufl.). Facultas.

Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2018). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2

Renner, K.-H., & Jacob, N.-C. (2020). *Das Interview: Grundlagen und Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60441-0

Roche, J. (2020). *Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik* (4. Aufl.). Narr Francke Attempto Verlag. https://doi.org/10.36198/9783838554037

Rodríguez-Pérez, N. (2012). La motivación del profesor. Un factor fundamental para la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. *Encuentro*, *21*, 126-142. Abgerufen am 28.01.2025, von http://hdl.handle.net/10017/14861

Rösler, D. (2023). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung* (2. Aufl.). J.B. Metzler.

Rösler, D., & Würffel, N. (2010). Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, *42*. https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2010.42.03

Rösler, D., & Zeyer, T. (2021). Ich! – Wer ich? Zur Interaktion im Online-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, *48 (5)*, 545-568. https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0072

Rossa, H. (2019). Der digitale Wandel als Entwicklungsaufgabe für den Fremdsprachenunterricht. Augmenting the reality of language teaching. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Eds.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 195-204). Narr Francke Attempto.

Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht: Bewegung - Visualisierung - Entspannung*. Narr.

Schipor, M.-D., & Duca, D.-S. (2021). On-site vs Online Teaching: Challenges and Coping Strategies. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*, *13 (1)*, 123-136. https://doi.org/10.18662/rrem/13.1Sup1/388

Schlak, T. (2003). Gibt es eine kritische Periode des Spracherwerbs? Neue Erkenntnisse in der Erforschung des Faktors Alter beim Spracherwerb. *Deutsch als Zweitsprache*, *1*, 18-23.

Schlak, T. (2006). Der Frühbeginn Englisch aus psycholinguistischer Perspektive – Revisited. *Fremd-sprachen und Hochschule*, *78*, 7-25.

Schmelter, L. (2010). (K)eine Frage des Alters - Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *15 (1)*, 26-41. https://doi.org/10.26083/tuprints-00012298

Schramm, K. (2019). DaF-Unterricht in Zeiten digitalen Wandels. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Eds.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 237-247). Narr Francke Attempto.

Schupmann, D. (2015). *Lernen fremder Sprachen: Lernstile und Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht*. Diplomica Verlag.

Schweer, M. K. W., & Thies, B. (2004). Vertrauen. In A. E. Auhagen (Hrsg.), *Positive Psychologie: Anleitung zum "besseren" Leben* (S. 125-138). Beltz, PVU.

Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective Feedback in Language Teaching. In E. Hinkel (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning Volume 2* (S. 593-610). Routledge.

Siebert, H. (2003). Das Anregungspotenzial der Neurowissenschaften. *Das Anregungspotenzial der Neurowissenschaften*, *3*, 9-13. http://www.die-bonn.de/id/1818

Singleton, D. (2005). The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *43 (4)*, 269-285. https://doi.org/10.1515/iral.2005.43.4.269

Singleton, D. (2007). The Critical Period Hypothesis: Some problems. *Interlingüistica*, *17*, 48-56.

Singleton, D. M., & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor* (2. Aufl.). Multilingual Matters.

Smalle, E. H. M., & Möttönenc, R. (2023). Cognitive Development as a Piece of the Language Learning Puzzle. *Cognitive Science*, *47*, 1-5. https://doi.org/10.1111/cogs.13296

Stemmer, B. (2010). Neuroeducation in early childhood: Sense or nonsense? In A. Berndt & K. Kleppin (Eds.), *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie : Festschrift für Rüdiger Grotjahn* (S. 279-290). Lang.

Thibierge, C. (2020). Les cours en ligne face aux cours en salle : vrais jumeaux ou faux frères ? In Bunkanwanicha, P., Coeurderoy, R., and Ben Slimane, S. (Hrsg.), *Managing a Post-Covid-19 Era, ESCP Impact Papers.* (78. Aufl., S. 472-279). https://escp.eu/faculty-research/erim/Impact-Papers/managing-a-post-Covid-era

Thiel, T., & Koch, S. (2021). Neurodidaktik – berufliches Lehren und Lernen im neurowissenschaftlichen Diskurs. *Padua*, *16 (1)*, 9–14. https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000589

Thoma, N. (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft: eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld, Transcript Verlag. https://doi.org/10.1515/9783839443019

VERBI Software GmbH. (2024). *MAXQDA 24* [Computer-Software]. Abgerufen am 28.01.2025, von https://www.maxqda.com/de/

Vo, T. T. T., Nguyen, T. X. L., & Le, V. T. (2024). English Foreign Language Teachers' Lesson Preparation: A Comparison between Online and Face-to-Face Teaching. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, *25 (2)*, 6-23. Abgerufen am 28.01.2025, von https://callej.org/index.php/journal/article/view/447

von dem Berge, B. (2020). Teilstandardisierte Experteninterviews. In M. Tausendpfund (Hrsg.), *Fortgeschrittene Analyseverfahren in den Sozialwissenschaften: Ein Überblick* (S. 275-300). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30237-5_9

Walter, C. (2021). *Didaktisch und praktisch: Methoden und Medien für die Präsenz- und Onlinelehre* (F. Waldherr & C. Walter, Eds.; 3. Aufl.). Schäffer-Poeschel Verlag.

West, J., & Turner, W. (2015). Enhancing the assessment experience: Improving student perceptions, engagement and understanding using online video feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, *53 (4)*, 400–410. https://doi.org/10.1080/14703297.2014.1003954

Wong, P. C., Morgan-Short, K., Ettlinger, M., & Zheng, J. (2012). Linking neurogenetics and individual differences in language learning: the dopamine hypothesis. *Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behavior*, *48 (9)*, 1091–1102. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2012.03.017

Yu-Fong Chang, J., Wang, L.-H., Lin, T.-C., Cheng, F.-C., & Chiang, C.-P. (2021). Comparison of learning effectiveness between physical classroom and online learning for dental education during the COVID-19 pandemic. *Journal of Dental Sciences*, *16 (4)*, 1281-1289. https://doi.org/10.1016/ j.jds.2021.07.016

Yule, G. (2010). *The Study of Language* (4. Aufl.). Cambridge University Press & Assessment.

Zeyer, T., & Rösler, D. (2021). Mit Kacheln reden: Deutschunterricht für junge Erwachsene im virtuellen Raum. In J. Gamper, B. Hövelbrinks, & J. Schlauch (Eds.), *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing: der Zweitspracherwerb*

unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie (S. 223 - 246). Narr Francke Attempto.

Zheng, C. (2007). A Study of Peer Error Feedback. *US-China Foreign Language*, *5 (4)*, 25-29. Abgerufen am 28.01.2025, von https://www.semanticscholar.org/paper/A-Study-of-Peer-Error-Feedback-Zheng/883d0b378293a64c55eb27b0ea922d3f743aeebd

Zheng, Y. (2022). An Analysis of the Innovative Model of English Course Translation Teaching in Foreign Language Listening Teaching Relying on Interactive Digital Media. *Mathematical Problems in Engineering*, *7737367*, 1-8. https://doi.org/10.1155/2022/7737367

Zhu, Y., Zhang, J. H., Au, W., & Yates, G. (2020). University students' online learning attitudes and continuous intention to undertake online courses: a self-regulated learning perspective. *Educational Technology Research and Development*, *68*, 1485–1519. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09753-w

9 Anhang

A Unterlagen für die Datenerhebung

A.1 Kurzfragebogen

Erhebung der demografischen Daten der Befragten

Sehr geehrte Teilnehmende!
Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, um an dieser Umfrage teilzunehmen. Ihre Meinung ist von unschätzbarem Wert für meine Forschung. Dieser kurze Fragebogen dient dazu, demografische Informationen über die Teilnehmenden zu erfassen. Bitte tragen Sie Ihre Informationen so präzise wie möglich ein. Das Ziel ist, eine vollständige Darstellung dieser Gruppe von Teilnehmenden zu erhalten.
Alle von Ihnen bereitgestellten Informationen werden streng vertraulich behandelt und nur für Forschungszwecke verwendet. Ihre Antworten werden anonymisiert und aggregiert, um Ihre Privatsphäre zu wahren.
Ich danke Ihnen im Voraus für Ihre Teilnahme!
Nina Hansmann, BEd

1. Datenschutzrechtliche Hinweise

Ihre Teilnahme an der Befragung ist freiwillig. Sie können einzelne Fragen unbeantwortet lassen oder die Teilnahme auch insgesamt ablehnen, dadurch entstehen Ihnen keine Nachteile. Ihre Angaben werden lediglich statistisch, nicht personenbezogen ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben. Die Verarbeitung der Daten erfolgt über das Programm MAXQDA (VERBI Software GmbH, 2024). Eine Verarbeitung oder Veröffentlichung Ihrer Daten erfolgt nur in anonymisierter und aggregierter Form. Gegebenenfalls vorhandene personenbezogene Daten werden gelöscht.

1.1 Ich bin mit der oben beschriebenen Verarbeitung meiner personenbezogenen Daten einverstanden.

☐ ja ☐ nein

2. Allgemeine Angaben

2.1 Wie alt sind Sie?

☐ 18 - 24 Jahre ☐ 25 - 34 Jahre ☐ 35 - 44 Jahre ☐ 45 - 54 Jahre

☐ 55 - 64 Jahre

2.2 Ihr Geschlecht (selbstzugeschriebene geschlechtsbezogene Identität)

☐ weiblich ☐ männlich ☐ andere ☐ keine Angaben

2.3 Was sind Ihre Erstsprachen?

_____

3. Bildungshintergrund

3.1 Bitte geben Sie Informationen zu Ihrem Bildungshintergrund an: Welche höchste abgeschlossene Ausbildung haben Sie?

☐ Matura ☐ Bachelor ☐ Master/Magister ☐ PhD

☐ andere:

_____

3.2 Welche akademischen Qualifikationen haben Sie im Bereich der DaF/DaZ- oder Erwachsenenbildung?

_____

4. Beruflicher Hintergrund

4.1 Wie lange sind Sie bereits als Deutschtrainer:in tätig?

_____

5. Fortbildungen und Weiterbildungen

5.1 Haben Sie in den letzten zwei Jahren an Fort- oder Weiterbildungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache oder Erwachsenenbildung teilgenommen?

☐ ja ☐ nein

5.2 Welche Themen wurden in Ihren Fort- und Weiterbildungen behandelt?

_____

_____

_____

6. Aktuelle Lehrinstitution

6.1 An welcher Institution sind Sie derzeit tätig?

☐ Volksschule ☐ NMS und AHS ☐ Berufsbildende Schule

☐ Universität und Fachhochschule ☐ Sprachschule und Bildungsinstitut

6.2 Wie lange arbeiten Sie bereits an dieser Institution?

_____

7. Angaben zur Zielgruppe der Lernenden

7.1 Welche spezifischen Zielgruppen im Erwachsenenalter unterrichten Sie zurzeit?

_____

7.2 Haben Sie bereits Kurse abgeschlossen? Wenn ja, welche Niveaus haben Sie bereits unterrichtet?

_____

A.2 Fragebogen für das Leitfadeninterview

Ablauf

- Dank für die Teilnahme am Interview
- Kurze Präsentation des Themas: kurze Vorstellung der Interviewerin, Studie im Rahmen der Masterarbeit an der Hauptuniversität Wien (falls notwendig: Verweis auf Kooperation mit dem ÖIF), kurze Einführung in das Thema
- Beschreibung des Ablaufs: Länge des Gesprächs: 30-45 Minuten, alle Aussagen sind wichtig, keine Fehler/falsche Antworten möglich
- Anonymität sowie Datenschutz: auf Anonymität bei der Verarbeitung der Daten und der Transkriptionen, auf die Datenschutzverordnung hinweisen, bei Beginn des Interviews auf Aufnahme-Instrument hinweisen
- Einsatz des Kurzfragebogens
- Abklärung möglicher Fragen der Interviewpartner:innen eingehen

Beginn des Interviews

- Aufnahme starten

Leitfrage	Kontrolle - kamen diese Punkte im Gespräch vor?	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungs-, Steuerungsfragen
Im Folgenden lese ich Ihnen einige Faktoren vor, die den Erfolg des Deutschlernens beeinflussen können: Alter, Mehrsprachigkeit, Geschlecht und Bildungsstand. Ich möchte gerne Ihre Meinung dazu erfahren.	Das Profil der Lernenden kurz beschreiben lassen. Relevanz folgender Einflussfaktoren auf Grund eigener Erfahrungen bestimmen und erklären: • Alter • Erst- beziehungsweise Mehrsprachigkeit • Geschlecht • Bildungshinter- grund	- Gibt es Ihrer Meinung noch weitere Einflussfaktoren auf den Lernerfolg?	• Nonverbale Aufrechterhaltung • Können Sie mir noch weitere Informationen zu diesem Thema geben? • Können Sie mir hier ein Beispiel aus der Praxis nennen? • Wie wichtig ist… Ihrer Meinung nach? • Was denken Sie über…?

Jetzt interessiert es mich, welche Meinung Sie zu verschiedenen methodischen Zugängen im Deutschunterricht haben, die als Lerntraditionen bezeichnet werden. Eine Lerntradition stellt die Grammatik und die Übersetzung in den Vordergrund. Eine andere Tradition fokussiert sich auf das Zuhören und das mündliche Wiederholen, während ein weiterer Ansatz auf freie Kommunikation setzt. Meine Frage nun an Sie: Wie wirken sich Ihrer Meinung nach die Lerntraditionen auf den Lernerfolg der Lernenden aus?	• Bedeutung der verschiedenen Lerntraditionen • Vermitteln von Lernstrategien Teil des Unterrichts der Lehrperson	- Auf welche Lerntradition(en) stützen Sie sich als Lehrperson? - Es gibt im DaF-Unterricht verschiedene Lernstrategien, wie zum Beispiel die Verwendung von Karteikarten, Mindmaps, Sprachenver- gleiche, ... - Wie lautet Ihre Einschätzung zu dem Stellenwert von Lernstrategien für den Lernerfolg?	• Nonverbale Aufrechterhaltung • Können Sie mir noch weitere Informationen zu diesem Thema geben? • Können Sie mir hier ein Beispiel aus der Praxis nennen? • Wie wichtig ist… Ihrer Meinung nach? • Was denken Sie über…?

Im Hinblick auf die Motivation der Lernenden wird zwischen der intrinsischen und der extrinsischen Motivation unterschieden. Ich gebe Ihnen ein Beispiel dafür: Die intrinsische Motivation zeigt sich durch Interesse an der Sprache und Neugierde, also innere Antriebe, während die extrinsische Motivation durch äußere Belohnungen oder Bestrafungen beeinflusst wird. Lernende können je nach Situation und Persönlichkeit von beiden Formen der Motivation beeinflusst sein. Welchen Stellenwert messen Sie den Formen der Motivation in Bezug auf den Lernerfolg bei?	Stellungnahme zur extrinsischen und intrinsischen Motivation der Lernenden Position beziehen auf eigene Motivationsstrategien für die Lernenden im Unterricht (falls vorhanden)	- Sind Sie der Meinung, dass die Lernenden durch den Einsatz von Motivationsstrategien durch die Lehrperson effektiver Deutsch lernen? - Welche Motivationsstrategien verwenden Sie im Unterricht?	• Nonverbale Aufrechterhaltung • Können Sie mir noch weitere Informationen zu diesem Thema geben? • Können Sie mir hier ein Beispiel aus der Praxis nennen? • Wie wichtig ist… Ihrer Meinung nach? • Was denken Sie über…?
Kommen wir zu weiteren Lernendenvariablen. Es gilt hier die „Feldabhängigkeit" als Variable zu nennen. Lassen Sie mich ein Beispiel nennen: Lernende, die feldabhängig sind, brauchen eine Lernumgebung, die ihren	persönliche Stellungnahme zur Relevanz der Feldabhängigkeit	- Welche (positive oder negative) Erfahrungen hatten Sie bereits in Bezug auf die	• Nonverbale Aufrechterhaltung • Können Sie mir noch weitere Informationen zu diesem Thema geben?
persönlichen Präferenzen entspricht. Das betrifft zum Beispiel die Helligkeit, Lautstärke und Ordnung im Raum. Im Kontrast dazu haben feldunabhängige Lernende eine höhere Toleranz gegenüber diesen Faktoren und können besser über etwaige Störungen hinwegsehen. Wie schätzen Sie den Einfluss der Feldabhängigkeit auf den Lernerfolg ein?	persönliche Erfahrungen mit Lernenden zu diesen Faktoren	Feldabhängigkeit im Unterricht?	• Können Sie mir hier ein Beispiel aus der Praxis nennen? • Wie wichtig ist… Ihrer Meinung nach? • Was denken Sie über…?
Im DaF-Unterricht spielen auch Lernstile eine Rolle. Hierbei wird unter anderem zwischen „sequenziellen" Lernenden und „zufälligen" Lernenden unterschieden. Sequenzielle Lernende sind Personen, die Struktur im Unterricht und im Lehrwerk sehr schätzen und beispielsweise ungern Seiten im Lehrwerk überspringen. Zufällige Lernende finden es langweilig, das Buch Seite für Seite	persönliche Stellungnahme zur Relevanz der Lernstile persönliche Erfahrungen mit Lernenden zu diesen Faktoren	- Welche (positive oder negative) Erfahrungen hatten Sie bereits in Bezug auf diese Lernstile im Unterricht?	• Nonverbale Aufrechterhaltung • Können Sie mir noch weitere Informationen zu diesem Thema geben? • Können Sie mir hier ein Beispiel aus der Praxis nennen? • Wie wichtig ist… Ihrer Meinung nach? • Was denken Sie über…?

abzuarbeiten und bevorzugen freie und abwechslungsreiche Übungen. Wie schätzen Sie den Einfluss der genannten Lernstile auf den Lernerfolg ein?			
Was denken Sie über die Sozialformen, zum Beispiel über die Arbeit im Plenum, in der Paar- oder Gruppenarbeit oder in der Einzelarbeit im Kurs in Bezug auf den Lernerfolg?	• Aufzählung der Sozialformen (Plenum, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Einzelarbeit) • Reaktion der Lernenden auf Auswahl der Sozialformen - Effekt auf den Lernerfolg erkennbar?	- Wie reagieren Ihre Lernenden auf die Auswahl und die Frequenz Ihrer gewählten Sozialformen? - Was sind die Vor- und Nachteile dieser Sozialformen in Bezug auf den Lernerfolg?	• Nonverbale Aufrechterhaltung • Können Sie mir noch weitere Informationen zu diesem Thema geben? • Können Sie mir hier ein Beispiel aus der Praxis nennen? • Wie wichtig ist… Ihrer Meinung nach? • Was denken Sie über…?
	• Auswirkungen des Einsatzes der Sozialformen auf die Lernumgebung und das Lernklima innerhalb des Kurses (Konzentration,..)		
Wir sind fast fertig. Jetzt würde ich gerne wissen, für wie wichtig Sie die Lehrmaterialien und ihre Zugänglichkeit für den Lernerfolg der Lernenden halten.	• Begründung der verwendeten Materialien • Einfluss der verwendeten Materialien auf den Lernerfolg	- Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach auch die Einstellung der Lernenden? - Welche Möglichkeiten und Grenzen können Sie bei Ihrem Unterrichtssetting beobachten?	• Nonverbale Aufrechterhaltung • Können Sie mir noch weitere Informationen zu diesem Thema geben? • Können Sie mir hier ein Beispiel aus der Praxis nennen? • Wie wichtig ist… Ihrer Meinung nach? • Was denken Sie über…?

	• Folgen für den Lernerfolg auf Grund des Unterrichtssettings		

1. Dank für die zahlreichen Informationen und die Offenheit
2. Ausgabe und Unterschrift der Einverständnis- und Datenschutzerklärung für die Teilnahme an dieser Studie inklusive einer schriftlichen Erlaubnis für die Aufnahme des Expert:inneninterviews
3. Hinweis auf Möglichkeit für die Benachrichtigung bei der Veröffentlichung der Studienergebnissen

A.3 Einverständnis- und Datenschutzerklärung

Einverständnis- und Datenschutzerklärung für die Teilnahme an dieser Studie

Forschungsvorhaben: Masterarbeit mit dem Arbeitstitel „Online- und Präsenzunterricht im Vergleich - Eine empirische Untersuchung des Lernerfolgs erwachsener DaF-Lernender"

DaF-Lehrende werden im Rahmen dieser Masterarbeit zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen bezüglich des Lernerfolgs erwachsener DaF-Lernender im Online- und Präsenzunterricht befragt. Im Fokus stehen diverse Lehr- und Lernfaktoren und Rahmenbedingungen im Online- und Präsenzunterricht.

Zeitaufwand des Interviews: circa 30 bis 45 Minuten, vor dem Interview wird diese Einverständnis- und Datenschutzerklärung für die Teilnahme an dieser Studie vorgelegt und am Ende des Interviews (per Zoom oder vor Ort) ausgefüllt und unterzeichnet.

Ablauf des Interviews:

1) Erklärung der Einverständnis- und Datenschutzerklärung (siehe Anhang)
2) Durchführung des Interviews
3) Unterschrift der Einverständnis- und Datenschutzerklärung

Datenerhebung durchgeführt von: Nina Hansmann, 01268592

Interviewteilnehmer:in

_____

Einverständniserklärung

Ich erkläre mich hiermit einverstanden und bestätige, dass ich von Nina Hansmann BEd über das Forschungsvorhaben ausreichend informiert wurde. Ich bestätige, dass das mit mir am _____ von Nina Hansmann BEd geführte Interview mit einem Smartphone aufgenommen und verschriftlicht werden darf hinsichtlich der Durchführung dieser Masterarbeit. Mir ist bewusst, dass ich freiwillig an dieser Datenerhebung teilnehme und das Recht habe, jederzeit ohne weitere Erklärung meinen Beitrag zu beenden oder bestimmte Fragen nicht zu beantworten, ohne dass dies Auswirkungen auf mich hat. Ich stimme zu, dass das schriftlich festgehaltene Interview unter bestimmten Bedingungen für Veröffentlichungszwecke genutzt werden kann und in wissenschaftlichen Arbeiten sowie Publikationen zitiert werden darf. Im Folgenden wird festgelegt (bitte wählen Sie eine der untenstehenden Optionen aus und markieren Sie diese):

- 1A. Meine Aussagen dürfen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, ohne dass personenbezogene Daten pseudonymisiert werden müssen. Angaben zu meiner Person wie Telefonnummer, E-mail-Adresse oder Postadresse werden nicht veröffentlicht oder an Dritte weitergegeben.

- 1B. Meine Aussagen dürfen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, jedoch ausschließlich in pseudonymisierter Form, sodass keine Rückschlüsse auf meine Person gezogen werden können.

_____ _____

Ort, Datum Name, Unterschrift

Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Expert:in und Interviewpartner:in für eine Datenerhebung zur Abfassung einer Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Der Schutz Ihrer persönlichen Daten ist mir bei dieser Datenerhebung ein besonderes Anliegen. Gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) muss für ein derartiges Interview Ihre Zustimmung eingeholt werden, da die Aussagen in der wissenschaftlichen Masterarbeit verwendet (zitiert) werden. Ihre Daten werden ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) erhoben und verarbeitet.

Die Inhalte des Interviews werden transkribiert. Namen und personenbezogene Daten werden anonymisiert. Auf Wunsch erhalten Sie die Abschrift vor der Verwendung zur Freigabe. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich. Die Daten können von den Betreuer:innen und/oder den Begutachter:innen der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Es besteht das Recht auf Auskunft durch die Verantwortlichen dieser Datenerhebung über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung und Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie das Recht auf Datenübertragbarkeit.

Sofern Sie unter 1A oder 1B einer Verwendung Ihrer Daten in nicht pseudonymisierter Form zugestimmt haben, können Sie diese Zustimmung jederzeit widerrufen. Jede Verwendung Ihrer Aussagen in einer wissenschaftlichen Arbeit, die bis zu diesem Zeitpunkt stattgefunden hat, ist allerdings rechtskonform und muss nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Wenn Sie Fragen zu dieser Datenerhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an die Verantwortlichen der Untersuchung: Nina Hansmann (a01268592@unet.univie.ac.at),

Studentin im Fachbereich DaF/Z an der Universität Wien oder an den Betreuer dieser Masterarbeit, Herrn Mgr. Michal Dvorecký, PhD (michal.dvorecky@univie.ac.at).
Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

_____

Ort, Datum

_____

Name in BLOCKBUCHSTABEN

Unterschrift

B Transkripte der Interviews

1	**Interview mit Teilnehmer:in 1**
2	**Interviewerin:** Also, hallo, danke, dass du das Interview mit mir machst. Im Folgendem lese ich dir einige Faktoren vor, die den Erfolg des Deutschlernens beeinflussen können, zum Beispiel: Alter, Mehrsprachigkeit, Geschlecht und Bildungsstand. Ich möchte gerne deine Meinung dazu erfahren.
3	**Teilnehmer:in 1:** Gut, also bei dem damaligen Kurs. Das war ein A2 Kurs, da waren die Leute schon länger im Land, als es in den Alphakursen meist der Fall ist, also viele konnten schon fließend sprechen (…) und wollten hauptsächlich Grammatik lernen.
4	**Interviewerin:** Ja, okay. Und würdest du sagen, jetzt zum Beispiel das Alter, wenn du jetzt eine Klasse, wenn du dich dann zurückerinnerst, wenn du deine Klasse hast (…). Hängt der Lernerfolg auch vom Alter ab? Ob jemand jünger oder älter ist?
5	**Teilnehmer:in 1:** Ja, tendenziell schon. Aber es gibt auch immer Ausnahmen. Es gibt auch ältere Leute, die sehr gut sind, und junge, die eher „Pfeifen“ sind, aber (…)
6	**Interviewerin:** Okay, wie schaut es mit Mehrsprachigkeit aus? Wie ist das also? Hast du das Gefühl, dass Personen, die mehrere Sprachen können, sich leichter tun beim Deutschlernen?
7	**Teilnehmer:in 1:** Tendenziell glaube ich schon, aber weiß nicht. Je nachdem, unterschiedlich.
8	**Interviewerin:** Zum Parameter Geschlecht, zum Beispiel: Konntest du da irgendwelche Unterschiede beobachten?
9	**Teilnehmer:in 1:** Na ja, gut, Frauen haben oft einmal offenbar, zumindest ältere, kommt mir vor, hatten wenig Gelegenheit, was zu lernen, früher. Also, das kommt schon vor, aber ich weiß nicht, es gibt auch welche, die supergut sind.
10	**Interviewerin:** Ja, also in dem Fall, welcher Faktor hat dann den größeren Einfluss, Geschlecht oder Bildungsstand?
11	**Teilnehmer:in 1:** Bildungsstand ist sicher ein größerer Einflussfaktor. Ja, definitiv.
12	**Interviewerin:** Warum ist es ein größerer Einflussfaktor?
13	**Teilnehmer:in 1:** Weil Leute, die es gewohnt sind zu lernen, natürlich sich leichter tun als jemand, der nicht in der Schule war.
14	**Interviewerin:** Mhm, gibt es noch deiner Meinung nach weitere Einflussfaktoren auf den Lernerfolg?
15	**Teilnehmer:in 1:** Naja, die Motivation (lacht) ist natürlich ganz wesentlich.
16	**Interviewerin:** Ja, okay, passt wunderbar. Gut, wir gehen zur Frage 2: Jetzt interessiert es mich, welche Meinung du zu verschiedenen methodischen Zugängen im Deutschunterricht hast, die als Lerntraditionen bezeichnet werden. Bei einer Lerntradition stehen die Grammatik und die Übersetzung im Vordergrund. Eine andere Tradition fokussiert sich auf das Zuhören und das mündliche Wiederholen, während ein weiterer Ansatz auf freie Kommunikation setzt. Meine Frage nun an dich: Wie wirken sich deiner Meinung nach die Lerntraditionen auf den Lernerfolg der Lernenden aus?
17	**Teilnehmer:in 1:** Ja, das kann ich schwer beurteilen. Ich habe mir da nicht so viele Gedanken gemacht über die Lerntraditionen, ehrlich gesagt.
18	**Interviewerin:** Also zum Beispiel: Aus welchen Ländern kamen denn zum Beispiel deine Teilnehmenden?
19	**Teilnehmer:in 1:** In dem damaligen Kurs war es ganz gemischt: Türkei, Georgien, Indien, Polen, Afghanistan, (…) das war ganz bunt gemischt.
20	**Interviewerin:** Also grundsätzlich kann man sagen, dass in diesen Ländern des Öfteren die nach der Grammatikübersetzungsmethode unterrichtet wird. Das heißt, dass eben eher die Lehrperson im Fokus steht. Die Lehrperson bestimmt, wie und was unterrichtet wird. Es wird hauptsächlich nur übersetzt und Grammatik gelernt und es gibt wenig offenen Unterricht. Es gibt wenige Hörübungen, es gibt wenig offenes Sprechen. Welche Erfahrungen hast du in Bezug auf die Lerntraditionen gemacht?
21	**Teilnehmer:in 1:** Ich habe damals die Leute viel sprechen lassen, vor allem so gegen Kursende hin. Und das haben sie aber sehr gerne gemacht, tatsächlich. Also ich habe da keine Schwierigkeiten bemerkt.
22	**Interviewerin:** Mhm, okay, ja. Auf welche Lerntraditionen stützt du dich als Lehrperson? Verwendest du zum Beispiel die Grammatik-Übersetzungsmethode?
23	**Teilnehmer:in 1:** Nein, (lacht), definitiv nicht.
24	**Interviewerin:** Verwendest du die Tradition der freien Kommunikation, also den kommunikativ-handlungsorientierte Ansatz?
25	**Teilnehmer:in 1:** Freie Kommunikation (…), nicht wirklich frei, sondern gelenkt. Gelegentlich geb‘ ich Beispiele oder so Bausteine, was man sagen kann. „Sagen oder reden Sie irgendwas!“, das funktioniert nicht.
26	**Interviewerin:** Ja, genau. Und jetzt noch als zweite Frage, als Unterfrage: Es gibt im DaF-Unterricht verschiedene Lernstrategien, wie zum Beispiel die Verwendung von Karteikarten oder Mindmaps oder Sprachenvergleiche. Wie lautet Deine Einschätzung zu dem Stellenwert der Lernstrategien für den Lernerfolg? Was denkst du, wie wichtig ist das, dass man solche Lernstrategien kennt, beziehungsweise auch anwendet?

27	**Teilnehmer:in 1:** Puh, (…) Lernstrategien (…). Manche Leute machen das von sich aus, habe ich beobachtet und (…)
28	**Interviewerin:** Kannst du dann erkennen, ob der Lernerfolg größer ist bei Personen, die diese Lernstrategien verwenden?
29	**Teilnehmer:in 1:** Naja schon. Also das sind ja auch die, die sich überhaupt bemühen, die, die motiviert sind und die sich auch zu Hause noch einmal hinsetzen und wiederholen und so weiter.
30	**Interviewerin:** Also glaubst du, dass es, wenn man Lernstrategien anwendet, dass das einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg hat?
31	**Teilnehmer:in 1:** Ja schon, aber ich denke, dass da eher noch ein dritter Faktor ist, der überhaupt dazu motiviert, Lernstrategien anzuwenden.
32	**Interviewerin:** Wie heißt der dritte Faktor in dem Fall?
33	**Teilnehmer:in 1:** Ja, das ist die Motivation, auch das Wissen schon über Möglichkeiten, aber ja hauptsächlich schon Motivation, würde ich sagen.
34	**Interviewerin:** Ja, okay, passt. Wir kommen zu Frage 3: Im Hinblick auf Hinblick auf die Motivation der Lernenden wird zwischen der intrinsischen und der extrinsischen Motivation unterschieden. Ich gebe dir ein Beispiel dafür: Die intrinsische Motivation zeigt sich zum Beispiel durch Interesse an der Sprache und Neugierde, also durch den inneren Antrieb. Während die extrinsische Motivation durch äußere Belohnungen oder Bestrafungen beeinflusst wird. Lernende können je nach Situation und Persönlichkeit von beiden Formen der Motivation beeinflusst sein. Welchen Stellenwert misst du den Formen der Motivation in Bezug auf den Lernerfolg bei?
35	**Teilnehmer:in 1:** Gut, die intrinsische Motivation finde ich ganz wesentlich. Die Extrinsische, dass man zum Beispiel nur im Kurs sitzt, wenn man Geld bekommt (…), würde ich jetzt gar nicht als eine Motivation sehen, ehrlich gesagt. Von Bestrafungen halte ich generell gar nichts. Ich schau, dass die Leute sich wohlfühlen, dass es ihnen Spaß macht, dass wir auch Themen behandeln, die die Leute interessieren. Also gerade bei (…), das war damals ein A2-Kurs, da kann man die Leute ja schon fragen: „Sollen wir jetzt lieber über das sprechen oder über das Thema?“
36	**Interviewerin:** Also gibt es ein Mitbestimmungsrecht, in dem Fall, auch von den Teilnehmenden?
37	**Teilnehmer:in 1:** Ja und (…) ich lobe sie sehr viel. Ja, das funktioniert wunderbar.
38	**Interviewerin:** Okay, bist du der Meinung, dass die Lernenden durch den Einsatz von diesen genannten Motivationsstrategien zum Beispiel von dir, durch die Lehrpersonen, effektiver Deutsch lernen?
39	**Teilnehmer:in 1:** Ja.
40	**Interviewerin:** Ja, okay warum? Warum denkst du das?
41	**Teilnehmer:in 1:** Weil ich denke, wenn’s einem Spaß macht und man sich wohlfühlt, dass man dann generell aufnahmefähiger ist, ja, als wenn man sich vor Bestrafung fürchtet oder wenn es einfach fad ist.
42	**Interviewerin:** Ja, okay, welche Motivationsstrategien verwendest du im Unterricht?
43	**Teilnehmer:in 1:** Also wie gesagt, ich lobe sie, dann eine angenehme Atmosphäre, oder auch je nachdem (…). Manche wollen gerne was vorlesen oder was zeichnen oder was an die Tafel schreiben. Andere wollen das nicht. Also die, die wollen, die dürfen halt (…) Ja, also ich gehe in dem Fall auf die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen auch ein, je nachdem welche (…) Ja, also manches möchte ich, dass das alle machen, aber gewisse Sachen machen halt nur die, die wollen. Da lasse ich ihnen auch die Freiheit, genau.
44	**Interviewerin:** Okay, super. Ok, wir kommen zu unserer nächsten Frage. Und zwar wir kommen jetzt zu den weiteren Lernvariablen. Es gilt hier die Feldabhängigkeit als Variable zu nennen. Lass mich dir hier ein Beispiel nennen: Lernende, die feldabhängig sind, brauchen eine Lernumgebung, die ihren persönlichen Präferenzen entspricht. Das betrifft zum Beispiel die Helligkeit, Lautstärke und Ordnung im Raum. Im Kontrast dazu haben (…), fallen unabhängige Lernende durch eine höhere Toleranz gegenüber diesen Faktoren auf. Also, eben wie gesagt, denen ist es egal, ob es hell ist oder dunkel, die Lautstärke oder die Ordnung und sie können besser über etwaige Störungen hinwegsehen. Wie schätzt du den Einfluss der Feldabhängigkeit auf den Lernerfolg ein?
45	**Teilnehmer:in 1:** Ja gut, ich habe mir da noch nicht viele Gedanken drüber gemacht, aber gerade in dem Kurs, von dem ich da erzähle, war tatsächlich mal eine Teilnehmerin, da wollte ich so Partnerübungen machen: Es ist halt zu zweit miteinander zu sprechen. Und sie hat dann gesagt, sie findet das ganz fürchterlich, sie hört rund herum alle Leute. Und den, mit dem sie reden sollte, versteht sie nicht. Ja, dann habe ich das halt nicht mehr gemacht.
46	**Interviewerin:** Konntest du einen Einfluss der Feldabhängigkeit auf den Lernerfolg beobachten?
47	**Teilnehmer:in 1:** Ja, und dann habe ich das halt so gemacht, dass zwei reden und die anderen derweil leise sind und zuhören. Das hat dann funktioniert.
48	**Interviewerin:** Okay, hast du grundsätzlich auch schon Erfahrungen damit gemacht, dass da Teilnehmende sich gestört fühlten, wegen den genannten Faktoren?
49	**Teilnehmer:in 1:** Na ja, wenn es sehr laut ist, natürlich
50	**Interviewerin:** Wie sieht es mit dem Faktor „Ordnung in der Klasse/beim Lernplatz“ aus zum Beispiel?
51	**Teilnehmer:in 1:** Wäre mir nichts aufgefallen.

52 **Interviewerin:** Zum Beispiel eben, ob eine Klasse beziehungsweise im Onlineunterricht der Lernplatz der Lernenden beziehungsweise der Lehrperson gut oder schlecht beleuchtet ist, zum Beispiel?

53 **Teilnehmer:in 1:** Ist mir auch nichts aufgefallen (…) eine Zeit lang war es einmal in manchen Räumen bei den Teilnehmern anscheinend kalt, das hat die Leute zu Hause schon gestört. Verständlicherweise, aber das wäre auch wieder etwas Anderes.

54 **Interviewerin:** Okay, gut.

55 **Interviewerin:** Wir kommen zu Frage 5: Im DaF-Unterricht spielen auch Lernstile eine Rolle. Hierbei wird unter anderem zwischen sequenziellen Lernenden und zufälligen Lernenden unterschieden. Sequenzielle Lernende sind Personen, die Struktur im Unterricht und im Lehrwerk sehr schätzen und beispielsweise ungern Seiten im Lehrwerk überspringen. Zufällige Lernende finden es langweilig, das Buch Seite für Seite abzuarbeiten und bevorzugen freie und abwechslungsreiche Übungen. Jetzt meine Frage an dich: Wie schätzt du den Einfluss der genannten Lernstile auf den Lernerfolg ein?

56 **Teilnehmer:in 1:** Also in dem damaligen Kurs hatte ich beides. Da hatte ich welche, die gerne gesprochen haben über irgendwas und andere, die sich dann beschwert haben, wenn wir eine Übung ausgelassen haben. Dann habe ich halt, wenn wir eine Übung ausgelassen haben, habe ich halt erklärt, warum wir das jetzt auslassen, um hier auch entgegenzukommen.

57 **Interviewerin:** Hast du das Gefühl, wenn jetzt eine Person sagt, sie möchte nur alle Übungen im Buch machen oder eine andere Person sagt, nein, ich brauche ein bisschen einen abwechslungsreichen Unterricht? Hast du das Gefühl, es hat einen Einfluss auf den Lernerfolg?

58 **Teilnehmer:in 1:** Ich weiß nicht. Ich habe das so gemischt und wenn sich jemand beschwert hat, dann habe ich halt erklärt, warum wir jetzt dies überspringen und so.

59 **Interviewerin:** Konntest du diesbezüglich noch Weiteres beobachten?

60 **Teilnehmer:in 1:** Das könnte ich jetzt nicht sagen.

61 **Interviewerin:** Es gibt hier noch eine Unterfrage, und zwar: Welche positiven oder negativen Erfahrungen hast du bereits in Bezug auf diese Faktoren im Unterricht gemacht?

62 **Teilnehmer:in 1:** Na ja, eigentlich, wenn jemand sich beschwert hat, dass wir etwas auslassen und ich dann erklärt habe, warum wir dies auslassen, dann war das eigentlich okay.

63 **Interviewerin:** Wir kommen jetzt zur 6. Frage. Was denkst du über die Sozialformen, zum Beispiel die Arbeit im Plenum, in der Paar- oder Gruppenarbeit oder in der Einzelarbeit in Bezug auf den Lernerfolg?

64 **Teilnehmer:in 1:** Ja, mir scheint es am sinnvollsten, wenn man abwechselt. Also wenn man was im Plenum macht und dann jeder einzeln und dann wieder mal was zu zweit oder in einer größeren Gruppe.

65 **Interviewerin:** Ja, warum denkst du das? Warum denkst du, dass das wichtig für den Lernerfolg ist?

66 **Teilnehmer:in 1:** Ja, für manche Sachen, die man den Leuten beibringen möchte, passt halt besser die eine Sozialform als die andere.

67 **Interviewerin:** Okay, super. Wie reagieren deine Lernenden auf die Auswahl und die Frequenz der gewählten Sozialformen?

68 **Teilnehmer:in 1:** Äh, ach so, ich kann mich jetzt nicht erinnern, dass es da Probleme gegeben hätte.

69 **Interviewerin:** Mhm, gab es vonseiten der Teilnehmenden eine Wertschätzung dafür, dass du die verschiedenen Sozialformen im Unterricht verwendet hast?

70 **Teilnehmer:in 1:** Ja, glaube ich schon. Also so gegen Ende des Kurses haben wir auch, in Vorbereitung auf die Prüfung halt, auch so viele Sprechübungen gemacht, so Dialoge in der Partnerarbeit, zum Beispiel, und genau, das hat sehr gut funktioniert. Es gab auch da eine positive Rückmeldung.

71 **Interviewerin:** Und hattest du das Gefühl, dass es einen Einfluss hat, in dem Fall auf den Lernerfolg? In Bezug auf die Wahl der verschiedene Sozialformen?

72 **Teilnehmer:in 1:** Ja.

73 **Interviewerin:** Was sind Vor- und Nachteile dieser Sozialformen in Bezug auf den Lernerfolg? Du hattest ja Onlineunterricht. Wie hat das so geklappt?

74 **Teilnehmer:in 1:** Also, zum Beispiel gegen Ende des Kurses, also während der Prüfungsvorbereitung haben wir hauptsächlich gesprochen. Da, im Onlineunterricht, haben wir dann hauptsächlich eben Sprechübungen gemacht, Dialoge, dann gemeinsam irgendwas planen und so weiter. Dann haben halt zwei gesprochen und die anderen haben derweil zugehört. Das hat tatsächlich auch online gut funktioniert.

75 **Interviewerin:** Mhm, also waren Gruppenarbeiten im Onlineunterricht möglich?

76 **Teilnehmer:in 1:** Also online gar nicht. Nein, wüsste ich auch gar nicht, wie ich das technisch bewerkstellige.

77 **Interviewerin:** Okay, ja. Wie ist es mit Einzelarbeit? Hat das gut geklappt?

78 **Teilnehmer:in 1:** Ja, Einzelarbeit. Na ja, ich meine, online war das auch nicht so gut. Also vielleicht, weil ich da auch technisch auch nicht so versiert bin. Also wenn sie wirklich alleine irgendwas geschrieben haben, habe ich das so gemacht, das sie das Buch oder das Heft hochhalten.

79 **Interviewerin:** Okay, ja.

80 **Teilnehmer:in 1:** Ja, da gibt es wahrscheinlich elegantere Formen der Umsetzung.

81 **Interviewerin:** Ja, es ist eine Art der Umsetzung. Konntest du den Teilnehmenden ein gutes Feedback geben, konntest du die schriftlichen Arbieten gut sehen?

82 **Teilnehmer:in 1:** Ich konnte es sehen, aber es ist natürlich mühsamer, als wenn man einfach dann selber was dazu schreiben kann. Also, wenn man es quasi als Heft vor sich hat.

83 **Interviewerin:** Ja, und wie hat es so geklappt im Plenum? Wenn du etwas erklärt hast, konntest du die Tafel im Onlineunterricht verwenden?

84 **Teilnehmer:in 1:** Ja, eine Tafel hatte ich ja eben nicht. Das hat, das hat mich gestört.

85 **Interviewerin:** Ja.

86 **Teilnehmer:in 1:** Aber also gerade zur Grammatiksachen, da zeichne ich gern was auf und so. Das war sehr eingeschränkt möglich. Also normalerweise stehe ich ständig an der Tafel und zeichne irgendwas auf und so. Ja, das ist mir sehr abgegangen.

87 **Interviewerin:** Okay. Gut. Wir kommen zu unserer letzten Frage. Wir sind fast fertig. Jetzt würde ich gerne wissen: Wie wichtig sind für dich die Lehrmaterialien und ihre Zugänglichkeit für den Lernerfolg der Lernenden?

88 **Teilnehmer:in 1:** Also, dass ich damals online unterrichtet hab, da war das ziemlich (…) Also es ist nicht gut vorbereitet worden. Das war wegen Corona und, also es war schon immer irrsinnig mühsam, dass es bei allen überhaupt irgendwie funktioniert. Dann sind viele zu Hause gesessen mit dem Handy und im Hintergrund sind die Kinder vorbeigelaufen. Also die technischen und räumlichen Voraussetzungen und so weiter (…) Ich selber bin in der Küche gesessen und war immer froh, wenn es tatsächlich funktioniert hat, was auch nicht immer der Fall war. Also schon von daher, der Anfang war überhaupt katastrophal, und sonst, finde ich, es ist halt schon sehr eingeschränkt. Also normalerweise gehe ich dauernd herum. (…) Die Tafel nutze ich ganz viel. Das konnte ich dann überhaupt nicht. Da konnte ich höchstens was auf einen Zettel schreiben und dann halt hinhalten, also ja.

89 **Interviewerin:** Also würdest du eher sagen, das Unterrichtsetting „Onlineunterricht"(…): Hat sich das positiv oder negativ auf den Lernerfolg deiner Lernenden ausgewirkt? Was denkst du?

90 **Teilnehmer:in 1:** Na ja, schon also (…), wenn der Unterricht noch länger nur online gewesen wäre, auf jeden Fall negativ. In diesem Onlinekurs haben wir zum Beispiel hauptsächlich eben Prüfungsvorbereitung gemacht. Wie gesagt, Sprechen, das ist gegangen. Aber andere Sachen, wie gesagt, Grammatik erklären das, keine Ahnung, das hat schlecht funktioniert.

91 **Interviewerin:** Wie ist es gelaufen mit Lehrmaterial, also mit Büchern?

92 **Teilnehmer:in 1:** Ja, die hatten ihre Bücher und dann hab ich gesagt: „Seite sowieso. Jetzt lesen wir das, oder (…)."

93 **Interviewerin:** Ja, aber bei der Kontrolle der Übungen, zum Beispiel. Wie hast du das gelöst? Und hat es gut funktioniert?

94 **Teilnehmer:in 1:** Nein, das (lacht). Na ja, es ist irgendwie gegangen. Aber wenn sie was geschrieben haben, dann haben sie es halt so hingehalten, also in die Kamera, und ich habe gesagt, das passt. Na also, das hat nicht gut funktioniert.

95 **Interviewerin:** Okay. Und würdest du sagen: diese Art der Kommunikation, auch diese Kontrolle der Übungen (…)? Sind das auch ein wichtiger Teil des Lernerfolgs?

96 **Teilnehmer:in 1:** Und das ist auf jeden Fall ein wichtiger Teil. Ich sehe immer noch heute, wenn ich Vertretungen mache an zwei Kursen, dass die Leute keinen Punkt machen, am Anfang vom Satz nicht großschreiben, manche Buchstaben falsch schreiben, also so ganz essentielle Sachen.

97 **Interviewerin:** Und das war schwierig, diese Faktoren, zum Beispiel die Satzzeichen, zu kontrollieren?

98 **Teilnehmer:in 1:** Und so Satzzeichen erkennt man da ja im Onlineunterricht überhaupt kaum! Extrem mühsam, diese Fehler zu kontrollieren und zu korrigieren.

99 **Interviewerin:** Ja, wie wichtig ist denn, deiner Meinung nach, die Einstellung der Lernenden zu diesem Online-Unterrichtsetting?

100 **Teilnehmer:in 1:** Sie waren damals tatsächlich froh, weil das eben Corona war, und da hatten sie ja auch Angst sich anzustecken. Also so waren sie schon froh, dass sie zu Hause sitzen konnten und das machen, aber wie gesagt (…), ja. Die ganzen technischen Voraussetzungen waren nicht gegeben, auch bei mir nicht. Ich hatte (…), war auch überhaupt nicht darauf vorbereitet. Ja, das läuft vielleicht mittlerweile viel besser, aber so wie ich es damals gemacht habe, war es sehr provisorisch.

101 **Interviewerin:** Ja, okay. Welche Möglichkeiten und Grenzen konntest du beobachten bei diesem Unterrichtssetting?

102 **Teilnehmer:in 1:** Eher Grenzen eben, dass ich das, was die Leute, wenn die Leute was schreiben, dass das ganz schwer zu kontrollieren ist. Das ist mal eine Sache. Und sonst: (…) Es hat auch immer wieder technische Probleme gegeben.

103 **Interviewerin:** Welche technische Probleme, zum Beispiel?

104 **Teilnehmer:in 1:** Ja, dass Leute plötzlich weg waren und dann wieder aufgetaucht sind. Oder irgendwer hat nichts gehört oder man hat das Hintergrundgeräusch gehört, alles Mögliche. Also das war dann auch schwierig für das Unterrichten, also einen Unterricht zu halten und auch für die anderen Lernenden. Natürlich, ja.

105 **Interviewerin:** Du hast auch vorher gesagt (…) wegen den Räumlichkeiten: Was gab es da für Probleme?

106 **Teilnehmer:in 1:** Ja, ja, ich kenne ja die Wohnsituation nicht, aber es hat nicht so gewirkt, als ob die alle so professionell ausgestattet wären. Die Teilnehmenden hatten nicht alle einen Arbeitsplatz für sich.

107 **Interviewerin:** Ja, also was würdest du sagen: Wie wichtig ist ein eigenes Arbeitszimmer oder einen Arbeitsplatz für den Unterricht? Sind diese Bedingungen für den Onlineunterricht essentiell?

108 **Teilnehmer:in 1:** Ja, ich denke schon, ja. Also, wenn man mit dem Handy irgendwo im Winkel sitzt, glaube ich, dass das nicht so förderlich ist.

109 **Interviewerin:** Ja, wie ist es eben? Welche technischen Geräte hatten die Teilnehmenden zur Verfügung?

110 **Teilnehmer:in 1:** Die meisten hatten nur das Handy. Es hat auch welche mit Laptop gegeben, aber die meisten hatten das Handy.

111 **Interviewerin:** Und hat es gut funktioniert mit dem Handy?

112 **Teilnehmer:in 1:** (…) Es hat, (lacht), irgendwie funktioniert.

113 **Interviewerin:** Konntest du beobachten, ob sie mit dem Handy dem Unterricht gut folgen konnten?

114 **Teilnehmer:in 1:** Naja, ich hatte ja auch keine Möglichkeit, jetzt irgendwie groß was aufzuschreiben. Also wir haben es meistens so gemacht: Sie hatten ihre Bücher vor sich, ich hatte auch das Buch und wir haben hauptsächlich eigentlich gesprochen, das meiste mündlich gemacht. Das ist gegangen.

115 **Interviewerin:** Ja, und weitere Übungen, wie eben etwas aufzuschreiben oder Lückentexte, wie hat das denn funktioniert?

116 **Teilnehmer:in 1:** Na, na, na, das ist kaum (…), wenig sinnvoll.

117 **Interviewerin:** Ja, warum war es wenig sinnvoll?

118 **Teilnehmer:in 1:** Weil ich es nicht gescheit kontrollieren kann. Wegen den Handys, also den technischen Geräten, der schlechten technischen Verbindung, ja.

119 **Interviewerin:** Ja okay, wunderbar. Ja, vielen Dank für das Interview. Wir sind am Ende dieses Interviews angelangt. Möchtest du noch etwas hinzufügen, das wir nicht angesprochen haben?

120 **Teilnehmer:in 1:** Nein, es gibt nichts mehr. Gerne.

121 **Interviewerin:** Danke für deinen Beitrag. ,

1 Interview mit Teilnehmer:in 2

2 **Interviewerin:** Dann starten wir. Hallo und vielen Dank für das Interview.

3 **Teilnehmer:in 2:** Nichts zu danken.

4 **Interviewerin:** Wir starten mit der Frage 1: Im Folgenden lese ich dir einige Faktoren vor, die den Lernerfolg des Deutschlernens beeinflussen können. Alter, Mehrsprachigkeit, Geschlecht und Bildungsstand. Ich möchte jetzt gerne deine Meinung dazu erfahren.

5 **Teilnehmer:in 2:** So zu jedem Punkt?

6 **Interviewerin:** Wenn es geht, genau, ja.

7 **Teilnehmer:in 2:** Ich bin mit allen Punkten einverstanden. Ich glaube. Alters(...) ja, also altersbedingt ist es schon natürlich, je älter man ist, desto weniger ist man aufnahmefähig. Vielleicht aber(...), aber in einigen Fällen sag ich dir auch so, auch wenn wir jüngere Teilnehmer haben, kann es, glaub ich, auch passieren, dass die Konzentration noch nicht da ist oder die Motivation vielleicht noch nicht da ist. Also ich glaub, das spielt auch eine große Rolle. Deswegen glaube ich, so circa 30-Jährige, das ist für mich die Altersgruppe, wo ich sage, ja, da kann man, glaube ich, am meisten mit den Leuten so quasi anfangen. Mehrsprachigkeit, definitiv, vor allem, wenn es so quasi ein Zweitspracherwerb, im(...), in einer Unterrichtsgestaltung stattgefunden hat. Ich hoffe es ist klar, was ich meine.

8 **Interviewerin:** Was meinst du genau?

9 **Teilnehmer:in 2:** Nicht, wenn man natürlich die Zweitsprache erworben hat, sondern wenn es quasi im Unterricht (…). Also man hat schon die Lernstrategien oder gewisse Lernstrategien. Geschlecht, das hört sich jetzt vielleicht blöd an, aber ich glaube beim (…). Nehmen wir an, mit höherem Bildungsstand, denke ich, dass es quasi gleich ist zwischen Frauen und Männern, also mit einem höheren Bildungsstand. Aber ich glaube, je niedriger der Bildungsstand, desto besser sind die Frauen, glaube ich. Also die Frauen sind, denke ich, aufnahmefähiger, also das ist auch wirklich etwas, was das beeinflussen kann. Was ich mir dann noch überlegt habe (…) oder hast du noch Fragen? Stell die Fragen, wenn du noch Fragen hast.

10 **Interviewerin:** Ja, warum denkst du, dass die Frauen besser arbeiten können oder besser lernen können in dem Fall?

11 **Teilnehmer:in 2:** Ich weiß es nicht. Ich glaube, es ist was Psychologisches. Ich glaube, auch Frauen mit niedrigerem Bildungsstand (…). Nehmen wir zum Beispiel Teilnehmerinnen aus Somalia. Auch wenn die keine, keine Schule besucht haben (…), ich glaube, sie sind voll aufnahmefähig, weil die Motivation vielmehr da ist, glaube ich. Also, das ist was (…)

12 **Interviewerin:** Ja, ist deiner Meinung die Motivation bei Frauen höher?

13 **Teilnehmer:in 2:** Ich glaub schon, ich glaub schon, weil endlich hat man die (…) so quasi den Freiraum, um sich da ein bisschen bestätigt zu fühlen, durchs Lernen, glaube ich. Das ist wirklich vielleicht nur eine persönliche Meinung, aber ich glaube, es ist wirklich so.

14	**Interviewerin:** Mhm.Ja.
15	**Teilnehmer:in 2:** Und was ich mir dann noch überlegt habe, ist, aber ich weiß nicht, ob das dazu zählt, dass die Motivation natürlich ein, ein Einflussfaktor wäre, hier daran(...), ob man überhaupt hier Zielsetzungen hat, im Kurs, persönliche Zielsetzungen hat.
16	**Interviewerin:** Ja.
17	**Teilnehmer:in 2:** Und dann natürlich noch, wie (...), quasi nicht nur der Deutschunterricht, sondern die ganze Freizeitgestaltung ist.
18	**Interviewerin:** Also der Ausdruck „Freizeitgestaltung“, wie meinst du das in Bezug auf das Lernen?
19	**Teilnehmer:in 2:** Was, ja, ja, was und wie viel machst du dann zu Hause, quasi dazu?
20	**Interviewerin:** Mhm okay, also in dem Fall, also wenn ich dich frage, ob es deiner Meinung nach weitere Einflussfaktoren auf den Lernerfolg gibt: Welche Einflussfaktoren würdest du dann nennen?
21	**Teilnehmer:in 2:** Nehmen wir Motivation, persönliche Zielsetzungen und die Freizeitgestaltung.
22	**Interviewerin:** Mhm. Okay, super. Gut, wir kommen jetzt zu unserer zweiten Frage. Es interessiert mich jetzt, welche Meinung du zu verschiedenen methodischen Zugängen im Deutschunterricht hast, die als Lerntraditionen bezeichnet werden. Bei einer Lerntradition stehen die Grammatik und die Übersetzung im Vordergrund. Eine andere Tradition fokussiert sich eher auf das Zuhören und das mündliche Wiederholen, während ein weiterer Ansatz auf freie Kommunikation setzt. Meine Frage nun an dich: Wie wirken sich deiner Meinung nach die Lerntraditionen auf den Lernerfolg der Lernenden aus?
23	**Teilnehmer:in 2:** Ich persönlich glaube, dass eine Mischung von allen Lerntraditionen im Unterricht am effektivsten ist. Erstens aber ist es nicht so langweilig, wie (...), wenn man nur mit einer Methode arbeitet. Ich weiß, dass es sehr viel Erfolg auch bei der audiolingualen-Methode, oder wie heißt das hier? Also beim Zuhören und das Mündliche wiederholen. Es gab früher, also in den Siebzigern, sehr große Fortschritte, die man da gemacht hat, aber langsam, sehr, sehr langsam. So quasi dieses repetitive Wiederholen finde ich sehr nützlich. Wir haben es auch gemacht, in den 80er Jahren, finde ich sehr nützlich, vor allem in den unteren Stufen. Das weißt du eh, wenn man ja repetitiv arbeitet, dann bleibt wirklich sehr viel hängen. Natürlich, diese Grammar Translation Methode kann auch nützlich sein, zum Beispiel für Teilnehmer, die aus diesem Kulturkreis kommen. Ich hatte schon Teilnehmer, die zum Beispiel alles für sich übersetzt haben, weil es anders für sie einfach nicht ging und nicht vorstellbar war. Da sie das zuhause als Lernstrategie eigentlich anwenden, aber vielleicht auch Ukrainer vielleicht. Aber im asiatischen Kulturkreis, also da war es auch so. Auch wenn wir andere Methoden da im Unterricht angewendet haben, mussten sie für sich alles mitübersetzen, dann noch einmal quasi den Stoff bearbeiten, sagen wir so. Und dann, freie Kommunikation, du weißt, ich bin eh dafür, in allen Stufen. Also ich glaube eher, das ist, dass es halt die niederen Stufen ja brauchen, mehr von dieser Methode. Die höheren Stufen brauchen mehr freie Kommunikation, vielleicht weil die das schon können. Aber wir haben bei der Alpha-Ausbildung gelernt, dass die dort unbedingt wollten, dass wir zum Beispiel mit diesem Total Physical Response arbeiten, wo die Teilnehmer aufstehen und dann herumhüpfen und etwas machen, weil es da auch, psychisch gesehen, eigentlich helfen würde, jetzt beim Lesen. Das habe ich persönlich bei Erwachsenen noch nie ausprobiert, also wegen (…), keine Ahnung. Ich habe auch keinen Ball und sonstiges. Aber ist auch interessant. Bei Kindern kann ich es mir ein bisschen besser vorstellen. Bei Erwachsenen, also ich persönlich fühl mich da ein wenig überfordert [lacht]. In dieser Hinsicht, ja, also halt, da mit erwachsenen Männern herumhüpfen oder sonstiges, ja.
24	**Interviewerin:** Okay. Also auf welche Lerntradition stützt du dich als Lehrperson?
25	**Teilnehmer:in 2:** Also ich hoffe von diesen drei Lerntraditionen, alle drei. Ich glaube nicht, dass ich die eine oder die andere da forcieren würde. Ich, ich denke, dass, dass ich mich auf alle drei beziehe, abwechselnd je nach Stufe, je nach Teilnehmern. Auch wenn es bei der Übersetzungsmethode nur als eine Hausaufgabe vorkommt. Aber ich denke alle drei, ja, mhm.
26	**Interviewerin:** Hattest du Schwierigkeiten im Unterricht? Jetzt zum Beispiel, wenn du sagst, du hattest zum Beispiel auch schon öfters Teilnehmenden, die ähm, zum Beispiel aus dem asiatischen Raum kamen oder aus der Ukraine, die zum Beispiel nur mit der Grammatikübersetzungsmethode gearbeitet hatten. Konntest du Beobachtungen machen, ob die Teilnehmenden dann Schwierigkeiten mit anderen Lerntraditionen hatten?
27	**Teilnehmer:in 2:** Ich bin mir sicher, dass viele Probleme haben mit kommunikativen Lernmethoden, also Traditionen. Weil die das noch nicht kennen und manchmal verstehen sie den Sinn dahinter nicht wirklich, weil jeder denkt, es ist nur freies Sprechen. Es ist kein freies Sprechen, sondern man muss ja auch geführtes Sprechen, so blöd es sich auch anhört, aber ich glaube, sehr viel mit geführtem Sprechen machen. Und da findet nicht jeder, glaube ich, den Sinn dahinter. Und sie hinterfragen das manchmal. Und es ist natürlich auch langweilig, aber es gehört dazu. Ich glaub‘, das kannst du nicht umgehen, wenn du frei sprechen möchtest, dann später. Es fängt dort an, dass du repetitiv etwas (…), also Fragen beantwortest, zum Beispiel. Ja, ich glaub, ich glaub schon, dass es viele damit (…) oder sehr viele haben (…), aber ich glaube das kommt bei verschiedenen (…). Also kommt bei einer anderen Frage auch noch vor, viele haben das Problem mit der Partnerarbeit in diesem Sinne oder dass sie sich schämen, zum Beispiel, bei den Fragen etwas zu sagen. Und sie haben Probleme, Fehler zu machen und sie fühlen sich nicht sicher, solange sie wirklich nicht diese, die Übersetzung zu den Sachen haben, die wortwörtlichen Übersetzungen, ja, zu den Fragen und zu den Antworten, ja.
28	**Interviewerin:** Okay, danke für deine Eindrücke. Ich habe noch eine weitere Frage, und zwar: es gibt im DaF-Unterricht verschiedene Lernstrategien, wie zum Beispiel die Verwendung von Karteikarten, Mindmaps, Sprachenvergleiche. Wie lautet deine Einschätzung zum Stellenwert von Lernstrategien für den Lernerfolg?
29	**Teilnehmer:in 2:** Ich verwende leider nicht alle. Jetzt bin ich draufgekommen, zum Beispiel Mindmaps mache ich fast nie, aber Karteikarten, zum Beispiel finde ich sehr, sehr, sehr nützlich. Ich verwende sie fast jeden Tag, dann, da habe ich noch ein bisschen nachgeschaut, Zusammenfassungen zum Beispiel, von Texten oder, ich habe mir noch aufgeschrieben, eigene Beispiele, also einen Text vorgeben und dann einen eigenen Text schreiben, finde ich sehr, sehr, sehr nützlich, also natürlich 100%, zu 100% ist es nützlich.

30	**Interviewerin:** Okay, super. Denkst du, dass es einen Einfluss auf den Lernerfolg hat, wenn man die Lernstrategien einsetzt?
31	**Teilnehmer:in 2:** Ich glaube, dass es einen Einfluss hat. Also ich bin überzeugt davon, absolut. Wie du siehst, die Perfektformen, zum Beispiel, wie ich es mache mit den Karten, jeden Tag die Perfektformen wiederholen. Und ich glaube, es ist viel besser, als wenn man zu Hause ist und versucht, die noch einmal zu durchzugehen und dann denkt man: „Ja, da habe ich auch alles im Kopf." Ich glaube es zu 100%, aber ich glaube nicht immer, dass die Teilnehmer jetzt den Sinn dahinter sehen.
32	**Interviewerin:** Aha. Warum denkst du das? Woran könnte das liegen?
33	**Teilnehmer:in 2:** Ich glaube manchmal, einige finden mich kindisch, weil ich mit Bildkarten arbeite. Die denken, das gehört nur in die Volksschule oder beim Kinder-Unterrichten dazu. Bei uns sollte alles eher so fachtextmäßig ausschauen, weißt du. Aber ich glaube, die kommen dann drauf, dass es dann wirklich hilft, später.
34	**Interviewerin:** Siehst du da einen Zusammenhang mit den Lerntraditionen?
35	**Teilnehmer:in 2:** Ja, absolut ja. Also wenn du von der Grammar-Translation-Methode kommst, natürlich, also du hast noch nie mit Karten gearbeitet und so etwas hast du wirklich nur gesehen bei Kindern, das bedeutet, du kennst dich da nicht aus. Du, du denkst, es sei einfach ja komisch, kindisch, lächerlich vielleicht manchmal. Aber ja, ich glaube absolut daran, dass es alle, alle Sachen (…), oder was du machst, zum Beispiel, die Verwendung von Farbcodierungen (…). Ich mache das nicht, aber sicherlich bei Alpha Gruppen. Sicherlich kann man das nicht einmal wegdenken von den Alpha Gruppen, dass man mit sowas arbeitet.
36	**Interviewerin:** Okay, danke für deine Antwort. Gut, wir kommen zu Frage 3: im Hinblick auf die Motivation der Lernenden wird zwischen der intrinsischen und der extrinsischen Motivation unterschieden. Ich gebe hier ein Beispiel dafür: Die intrinsische Motivation zeigt sich durch Interesse an der Sprache und Neugierde, also durch innere Antriebe. Während die extrinsische Motivation durch äußere Belohnungen oder Bestrafungen beeinflusst wird. Lernende können je nach Situation und Persönlichkeit von beiden Formen der Motivation beeinflusst sein. Welchen Stellenwert misst du den Formen der Motivation in Bezug auf den Lernerfolg bei?
37	**Teilnehmer:in 2:** Ja, ich glaube, wir sollten da noch die natürliche Motivation dazu nehmen. Also erstens einmal, leider gehe ich immer davon aus, dass die natürliche Motivation da ist.
38	**Interviewerin:** Wie definierst du natürliche Motivation?
39	**Teilnehmer:in 2:** Dass die, die Lernenden eigentlich nicht so viel (…), also weder, weder so viel intrinsische noch so viel extrinsische Motivation brauchen, da sie über eine natürliche Motivation verfügen, um die Sprache zu lernen. Es ist nicht der Fall, ich meine nur, ich gehe davon aus, es ist ein großes Problem. Weil wenn es dann doch nicht da ist, dann sollte ich diese intrinsische Motivation steigern im Unterricht. Ich glaube, ah, extrinsische, wir können uns davon wegdenken. Ich verwende, glaub ich, da gar nichts. Das Einzige, woran ich da denken könnte, ist meine eigene Person, dass ich versuche den Unterricht interessant zu gestalten, so gut es geht, ja. Und das ist die einzige Motivation, weil sonst kann ich weder Belohnungen noch Bestrafungen, meinen Ansichten nach, da irgendwie ausüben im Unterricht. Und ich verlass mich sehr, sehr, sehr darauf, ob eine natürliche und intrinsische Motivation da ist. Ich glaube, sie ist nicht immer da.
40	**Interviewerin:** Mhm. Was würdest du sagen, wie wichtig sind die Formen der Motivation in Bezug auf den Lernerfolg? Gibt es deiner Meinung in diesem Fall nach einen positiven oder negativen Einfluss auf den Lernerfolg?
41	**Teilnehmer:in 2:** Kann man das prozentmäßig sagen?
42	**Interviewerin:** Ja, natürlich.
43	**Teilnehmer:in 2:** Nehmen wir, nehmen wir intrinsische. Ich glaub 70%.
44	**Interviewerin:** Mhm, ja.
45	**Teilnehmer:in 2:** So viel würde das ausmachen, glaube ich. Extrinsisch, wie gesagt, (…) nicht so wirklich viel Erfahrung damit, aber ich würde dann da 30% geben.
46	**Interviewerin:** Ok, und du bist schon ein bisschen auf deinen Unterricht eingegangen. Bist du der Meinung, dass die Lernenden durch den Einsatz von Motivationsstrategien durch die Lernperson effektiver Deutsch lernen?
47	**Teilnehmer:in 2:** Ich glaube schon. Ich glaube, dass wenn die Lehrperson selber ihr Bestes gibt, dass sie selber motiviert erscheint im Unterricht, (…) glaube, da steigert sich auch die Motivation. Es ist vielleicht eine extrinsische, es ist vielleicht ein bisschen was an Belohnung, wenn du das Gefühl hast, ja, die andere Person tut auch etwas. Und ich glaube, dadurch kann man die intrinsische Motivation steigern, glaube ich. Nicht unbedingt das Interesse an der Sprache, sondern so andere innere Antriebe.
48	**Interviewerin:** Mhm kannst du ein Beispiel nennen?
49	**Teilnehmer:in 2:** Also die meisten, wenn sie das sehen, wie du arbeitest, dass du mit Motivation arbeitest, ich glaube, die, die tun sich schon ein bisschen selber motivieren, dass sie auch dann motivierter arbeiten.
50	**Interviewerin:** Und du bist vorher auch schon ein bisschen darauf eingegangen. Welche Motivationsstrategien verwendest du denn im Unterricht?
51	**Teilnehmer:in 2:** Nicht wirklich viele, leider.
52	**Interviewerin:** Also du, du hast ja schon gesagt, also vorher, ein wichtiger Aspekt ist ja, dass man zum Beispiel auch lobt. Kannst du mehr darüber erzählen?

53 **Teilnehmer:in 2:** Ja, ja, also, gutes Beispiel, einmal mündliche Belohnung, so quasi Lob aussprechen, Bestrafungen, wie gesagt, ich mach das nicht, ich glaube, du hast es eh schon gesehen, aber (…)

54 **Interviewerin:** Ja.

55 **Teilnehmer:in 2:** Mündliche Belohnungen, ja, (…) kann man (…). Ich kann nicht wirklich viel geben, so durch Belohnungen, glaube ich. Aber ich glaube, ein Lächeln, dass du die Leute mit den Namen ansprichst, hilft auch schon. Also Wertschätzung ist auf jeden Fall ein Faktor. Ja. Natürlich, eine erfolgreiche Prüfung oder eine gute Hausaufgabe ohne Fehler, vielleicht können wir die auch als Belohnungen hier bei Erwachsenen, ja bei Kindern sicherlich nicht, aber bei Erwachsenen kann man das auch als Belohnung sehen.

56 **Interviewerin:** Okay wunderbar. So, wir kommen jetzt zu Frage 4: Kommen wir zu weiteren, Lernenden Variablen. Es gilt hier die Feldabhängigkeit als Variable zu nennen. Lass mir dir ein Beispiel nennen: Lernende, die feldabhängig sind, brauchen eine Lernumgebung, die ihren persönlichen Präferenzen entspricht. Das betrifft zum Beispiel die Helligkeit, Lautstärke und Ordnung im Raum.
Im Kontrast dazu haben wir feldunabhängige Lernende, die eine höhere Toleranz gegenüber diesen Faktoren haben und besser über etwaige Störungen hinwegsehen können. Wie schätzt du den Einfluss der Feldabhängigkeit auf den Lernerfolg ein?

57 **Teilnehmer:in 2:** Ich glaube (…), also nehmen wir wieder Prozente. Nehmen wir den Unterricht, glaube ich, das sind vielleicht 30%. Wir könnten sagen, ja, es sind noch andere Sachen auch da, natürlich, Raum, Ordnung et cetera spielen eine große Rolle, aber vielleicht ist das nicht das Wichtigste. Die Lehrperson ist dennoch auch da. Die Tafel ist auch noch da. Das Tafelbild ist auch noch da. Also ich glaube: 30%. Aber in der Freizeitgestaltung, glaube ich dann, sind es 60%, 70%, denke ich. Die Frage ist nun, ob Lernende auch sich selbst so gut kennen, bei uns, dass sie auch wissen, was ihr Optimales (…) also sagen wir so, Umfeld ist, um da optimal oder effektiv lernen zu können, zu Hause. Ich geh jetzt von mir aus, ich weiß, zum Beispiel, ich kann definitiv nicht auf der Couch sitzen oder liegen und dort lernen. Ich brauch da definitiv einen Tisch und irgendwie Struktur oder etwas zum Schreiben, das gehört einfach dazu. Ob die Leute das wirklich erkennen oder wissen, was sie brauchen, da bin ich mir nicht sicher. Aber, ich glaube, sicherlich 60,70% ist es zu Hause vielleicht, vielleicht auch noch mehr. Beim Online-Unterrichten, ich glaube es ist auch deswegen schwierig, weil du zu Hause nicht unbedingt immer ruhige Umfelder hast. Also Kinder sind vielleicht da, der Partner ist da. Es gibt ein Zimmer. Kann man nicht wirklich ruhig lernen, auch wenn man weiß, wie man das da machen möchte und in diesem Sinne ist es sehr, sehr, sehr schwer, glaube ich, für Leute, die feldabhängig sind. Feldunabhängige Personen: Ich glaube, ich kenne nicht einmal solche Personen. Wie viele solche Personen gibt es überhaupt, hast du da etwas gelesen, so prozentmäßig?

58 **Interviewerin:** Also das ist relativ neu. Es gibt dann einfach einen Grad an Feldabhängigkeit und Feldunabhängigkeit, ja.

59 **Teilnehmer:in 2:** Mhm, ja, ja, also wie gesagt, also beim Onlineunterrichten ist definitiv (…), spielt es eine große Rolle.

60 **Interviewerin:** Wie siehst du das im Onlineunterricht? Diese Einflussfaktoren, also feldabhängige und feldunabhängige Teilnehmer, konntest du da schon dazu Erfahrung sammeln?

61 **Teilnehmer:in 2:** Ich persönlich hatte da Probleme in einer A1-Gruppe, zum Beispiel also einer A1-plus-Gruppe, wo Leute, die Kinder hatten. Die konnten nicht wirklich an Onlinesitzungen teilnehmen, weil es einfach nicht möglich war, so quasi die Kinder auszuschalten, für die Zeit also, die haben die schriftlichen Übungen gemacht. Aber am Gesprächstraining und so weiter konnten die nicht teilnehmen. Andererseits muss ich auch dazu sagen, ich hatte eine B1-plusGruppe, wo online unterrichten sehr gut funktioniert hat. Es war aber für mich selbst störend, dass es so still war die ganze Zeit, also wo ich zum Beispiel, wo ich etwas Neues eingeführt habe, online, und alle waren da stumm geschalten. Es war, es war sehr, sehr, sehr still für mich, mich hat es sehr, sehr, sehr gestört. Und so, die kleinsten Kleinigkeiten haben mich zum Beispiel gestört, dass es bei einer Dame eine Uhr gab in der Küche und die hat ständig ein Geräusch gemacht und das war sehr, sehr, sehr störend. Also Klick, Klick, ja. Also in diesem Sinne, auch wenn es Gruppen sind, wo es wirklich alles gut funktioniert, kann das auch ein Störfaktor sein, ja.

62 **Interviewerin:** Also das war für dich schon als Lehrperson störend, haben sich da auch Teilnehmende darüber geäußert, wie das für sie war?

63 **Teilnehmer:in 2:** Nein, nicht negativ geäußert. Es hat also (…), wo es funktioniert hat, hat es sehr gut funktioniert. Die in der A 1 Gruppe, also wie gesagt die Teilnehmer, die das nicht machen konnten, die haben daran einfach nicht teilgenommen. Weil die (…), das war einfach nicht machbar.

64 **Interviewerin:** Ja. Du hast jetzt auch schon den Vergleich zum Präsenzunterricht. Wenn man jetzt annimmt, dass es vielleicht Teilnehmende gibt, die sich eher an, zum Beispiel, Faktoren wie Helligkeit, Lautstärke oder Ordnung im Klassenraum stören. Wie siehst du das im Onlineunterricht? Gibt es da, im Vergleich zum Präsenzunterricht (…), kann es dazu Störungen geben?

65 **Teilnehmer:in 2:** Ich, ich glaube wirklich, also da, da hängt alles zusammen, auch mit der Motivation. Weil in den A 1 Gruppen, ich glaube, man lässt sich zum Beispiel zu Hause viel einfacher ablenken von Sachen. Ich glaube nicht, dass man unbedingt, ja, präsent ist, quasi die ganze Zeit, die man im Präsenzunterricht präsent ist, weil zu Hause kann alles einen ablenken.

66 **Interviewerin:** Ja.

67 **Teilnehmer:in 2:** Ich weiß, einige haben manchmal eine Zigarette geraucht und sonstiges, also es waren schon viele Sachen, wo man sich ein bisschen ablenken ließ. Höhere Stufen weniger, muss ich dazu sagen, aber da musste man auch quasi die drei Stunden, die wir gehabt haben (…). Ich habe das so quasi so Minute für Minute geplant, was wir machen, damit keine Leerphasen da dazwischen kommen und keiner so quasi die Möglichkeit hat sich ablenken zu lassen von etwas. Ich glaube, zu Hause kannst du deinen Lieblingspatz suchen, aber wie gesagt, vielleicht ist dein Lieblingsplatz oder dein Lieblingsort in der Wohnung nicht unbedingt dieser Ort, wo du am effektivsten lernst. Und ich glaube nicht, dass es die, die Personen das selbst wissen, überhaupt. Dazu gehört, glaube ich eine (…), also darüber sollte man sprechen im Unterricht, wie man zu Hause überhaupt lernt und wo man zu Hause überhaupt lernt, wenn man die Möglichkeit hat und auch im Onlineunterricht. Wir hatten da nicht wirklich die Möglichkeit. Weißt du, wir haben die Gruppen gestartet an einem Tag und am nächsten Tag waren wir schon online. Es ist alles einfach zu schnell passiert, aufgrund der Corona-Krise damals.

68 **Interviewerin:** Okay.

69 **Teilnehmer:in 2:** Und bei Kindern nehme ich mal an, es ist noch viel, viel, viel schwieriger. Ich muss ja sagen, in meiner B 1-Gruppe, habe ich alles geschafft, was ich wollte: Wir hatten auch Online-Partnerarbeit, Gruppenarbeit alles gemacht, also das war sehr erfolgreich. A 1 weniger, wir haben gemacht, was wir konnten, aber kommunikative Übungen waren nicht wirklich möglich.

70 **Interviewerin:** Zu diesem Punkt kommen wir noch später. Also, wie schätzt du denn den Einfluss der Feldabhängigkeit auf den Lernerfolg ein?

71 **Teilnehmer:in 2:** Wie gesagt. Im Klassenzimmer 30%.

72 **Interviewerin:** Ja.

73 **Teilnehmer:in 2:** Zuhause 70%.

74 **Interviewerin:** Ja, okay gut. Passt. Okay, passt. Es geht weiter. Im DaF-Unterricht spielen auch Lernstile eine Rolle. Hierbei wird unter anderem zwischen sequenziellen Lernenden und zufälligen Lernenden unterschieden. Sequenzielle Lernende sind Personen, die Struktur im Unterricht und im Lehrwerk sehr schätzen und beispielsweise ungern Seiten im Lehrwerk überspringen. Zufällige Lernende finden es langweilig, das Buch Seite für Seite aufzuarbeiten und bevorzugen freie und abwechslungsreiche Übungen. Wie schätzt du den Einfluss der genannten Lernstile im Onlineunterricht auf den Lernerfolg ein? Was denkst du darüber?

75 **Teilnehmer:in 2:** Natürlich. Also ich habe auch das immer wieder gehabt. Dass Personen sich aufgeregt haben, wenn man nur mal eine Übung ausgelassen hat aus dem Buch. Ich glaube hier wieder, dass es ein Mittelweg die gute Variante ist. Ich könnte mir das nicht vorstellen, das Buch zum Beispiel Seite für Seite durchzumachen oder Übung für Übung. Ich mache das Buch, aber da, da muss man sich für etwas entscheiden, wenn du dich dafür entscheidest, das Buch, mit dem Buch zu arbeiten und hauptsächlich das ist, das ist das, was ich mache. Kann ich jetzt nicht unbedingt Teile rauslassen, denn die Bücher werden so, so gestaltet, dass die Kapitel, die Einheiten aufeinander aufbauen. Da kann jetzt nicht einfach Kapitel 4 rauslassen, denn im Kapitel 5 wird schon vorausgesetzt, dass du Kapitel 4 durchgemacht hast. Aber ja, einzelne Übungen kann man überspringen, natürlich. Ich glaube aber eher, dass man zusätzliche Übungen dazu nehmen soll. Also man muss nicht unbedingt im Lehrwerk etwas überspringen, sondern immer wieder pausieren, auch vielleicht manchmal für einen ganzen Tag pausieren und ganz andere Übungen machen, andere Festigungsübungen, kommunikative Übungen, Wiederholungsübungen. Ich verlasse mich auf das Buch, das weißt du wirklich, sehr. Ich glaube, es gehört zum Unterrichten dazu. Ich mag nicht unbedingt jetzt auf einem Papier zu arbeiten, für mich gehört es dazu genauso wie für viele Teilnehmer. Vielleicht ist es deswegen, weil wir in dieser Tradition aufgewachsen sind, einfach, dass wir die Bücher immer gebraucht haben und wir sind wirklich auf das Grafische und auf das Visuelle angewiesen, da immer. Ja, ich glaube, ich glaube aber, man muss freie Übungen immer wieder dazwischen einbauen und übers Buch Seite für Seite abzuarbeiten (…): Ich glaube, das kann man so nicht wirklich sagen, weil bei jeder Übung musst du eigentlich nachdenken: Wozu ist diese Übung überhaupt gut? Also ja, ist es eine Grammatikübung ist klar ja, dass es eine Festigungsübung ist oder was auch immer. Aber nehmen wir Textarbeit, wo man sehr schwertut. Texte sind nicht deswegen da, damit man sie liest, sondern man muss einfach Übungen da einbauen oder sich ausdenken lassen, wenn das Buch nichts, nichts bietet. Dann muss immer überlegen, was fange ich da mit der Übung überhaupt an?

76 **Interviewerin:** Mhm. Und denkst du, dass diese eben (…) da gibt es zum Beispiel eben Personen, die bevorzugen eben Übung für Übung, dann andere, die eben eher, wie du schon geschildert hast, frei und abwechslungsreiche Übungen bevorzugen, anstatt Übungen zur Übung abzuarbeiten. Was denkst du, hatte das einen Einfluss auf den Lernerfolg?

77 **Teilnehmer:in 2:** Ich glaub, ich glaub, dass man eine Basis haben sollte. Nehmen wir an, unsere Basis ist das Buch und die freien Übungen gehören dazu und ich glaube, wenn man beides macht und man versucht beides zu integrieren, hat man einen viel größeren Lernerfolg. Ich, was ich persönlich denke, über Personen, die Übung für Übung nur das Buch durchmachen? Ich glaube, vielleicht können die auf einer Papierbasis sehr gut, Übungen ausfüllen, ja, Grammatik-Übungen ausfüllen oder Sachen lösen. Aber sobald es dazu kommt, dass sie ein Hörverstehen haben sollten, wenn es ein bisschen freier losgeht oder wenn sie sprechen müssen (...). Ich habe Personen gehabt, in B2 Gruppen, die auf dem Papierformat perfekt alles gemacht haben und keinen einzigen Satz sprechen konnten, weil die alles nur Übung für Übung auf einem Papierformat gemacht haben, nie die Freie, nie diese freie Übungsweise da. Also auch beim Sprechen nicht, auch wenn es dazu kam, irgendwie die Grammatik frei zu verwenden oder in einem anderen Kontext zu verwenden, haben die nichts verstanden davon. Ich hoffe du verstehst, was ich meine. Ich glaube, man muss es einfach (...), ich glaube, es ist natürlich wichtig, ja, also Übungen zu machen aus dem Buch, aber ich glaub, es gehört einfach was anderes auch dazu.

78 **Interviewerin:** Mhm, also siehst du, siehst du einen Unterschied des Lernerfolgs, zwischen sequenziellen oder zufälligen Lernenden?

79 **Teilnehmer:in 2:** Ich glaube, das hängt von den Personen ab. Weißt du auch, aus welcher Tradition sie kommen, erstens einmal. Nehmen wir jetzt (...), ja, das ist nur ein Beispiel, ja, nehmen wir Ukrainer: Natürlich kommt das Sequenzielle viel besser an. Ich glaube, Personen, die zum Beispiel, keine Schule besucht haben, die haben es nie, nie erfahren, wie man aus seinem Buch lernt oder wie man sequenziell überhaupt lernt und die wissen es auch immer noch nicht. Und für sie ist es vielleicht besser, wenn sie zufällig lernen und ich glaube die wollen das auch. Ich glaube, die wollen auf der Straße, wie die immer sagen, ja, auf der Straße quasi die Sprache hören oder auf YouTube. Und das irgendwo von dort erlernen und ich glaube, die müssen aber auch verstehen, dass ein System auch manchmal hilft, um die Sprache zu verstehen, und dass sie diverse Konstruktionen der Sprache verwenden zu können. Aber man muss sie dann zurückhalten, in diesem Sinne. Sequenzielle Lernende müssen aber auch verstehen, dass es auch freie Übungen dazugehören, und die müssen auch verstehen, dass man manchmal Übungen überspringt, auch wenn ich mich da auch schwertue, weil ich aus dieser Tradition komme, also. Ich bin auch manchmal ja dafür, dass halt man das ganze Buch machen muss, weil wir irgendwie (...), das Buch ist da und ja, wozu ist es dann da, wenn ich es nicht mache? Weißt du, es ist osteuropäische Tradition, oder Blödsinn vielleicht, aber es ist so, ja?

80 **Interviewerin:** Welche positive oder negativen Erfahrungen hast du bereits in Bezug auf diese Faktoren im Unterricht gemacht?

81 **Teilnehmer:in 2:** Ich, ein (...) Herr hat mich einmal voll kritisiert, weil wir eine kleine Übung nicht gemacht haben aus dem Buch. Und er hat gemeint, das geht nicht, so was gibt es nicht, dass man ein Buch, also eine Übung, einfach nur hier auslässt oder da durchgeht. Ja und? Ja, also man kann da schon Kritik einstecken. Negative Erfahrungen, schau, als wir keine Bücher hatten, denn wir hatten auch schon diese Zeit vor vielen Jahren(...). Wir hatten keine Bücher. Wir mussten die Unterrichtmaterialien selbst zusammenstellen. Das ist eine enorme Arbeit. Also das ist definitiv negativ, weil du als Lehrperson(...), ich glaube nicht einmal, dass man ohne Kenntnisse überhaupt kompetent genug ist, um die wirklich, die richtige Materialien zusammenzustellen. Weißt du, dass die wirklich gut aufeinander basieren, ein Beispiel? Ich habe heute ein Übungsblatt gehabt, auf dem das Verb „wissen" drauf war, das wir noch nicht durchgenommen hatten. Ja, ich habe ihnen gesagt: Okay, es ist so, nehmen wir das einmal an. Aber es war ein Fehler, ein kleiner Fehler, aber durch einen Fehler von mir, weil „wissen" war in der Übung dabei und es hätte nicht dabei sein sollen und du machst einen enormen Fehler, wenn du dich nicht auskennst und dann machst du nicht nur mit einem Wort, sondern mit ganzen Sequenzen einen Fehler. Wenn du das selbst zusammenstellst und ich glaube, das ist (...), das ist, das ist etwas Negatives, ja, okay, wenn du dich als Lehrperson nur auf freie, also nur auf zufällig Lernende konzentrierst.

82 **Interviewerin:** Okay. Was denkst du über die Sozialformen, zum Beispiel, über das Plenum, die Paar- oder Gruppenarbeit oder die Einzelarbeit im Kurs, in Bezug auf den Lernerfolg?

83 **Teilnehmer:in 2:** In niedrigeren Stufen im Onlineunterricht hat es nicht so gut funktioniert bei mir.

84 **Interviewerin:** Was hat nicht so gut funktioniert?

85 **Teilnehmer:in 2:** Das Einsetzen von Sozialformen überhaupt. Aber ich spreche ja mal von höheren Stufen, wenn (…). Ich habe den Unterricht sehr genau geplant damals und ich habe auch die Sequenzen, also die der diversen Sozialformen auch da eingebaut, im Vorhinein schon. Also ich wusste, wann was kommt. Bei mir, in dem Sinne, war es sehr erfolgreich, wirklich, weil die Gruppen da gut mitgemacht haben. Die haben sich technisch auch sehr gut ausgekannt. Es gab wirklich die wenigsten Probleme damit, dass es mit der Technik nicht funktioniert hätte und unsere Plattform, die wir damals bekommen haben, es war nicht wirklich kompliziert. Man konnte ganz einfach Frontalunterricht, auch ganz einfach machen, wenn du das gut geplant hast. Klassenplenum, auch wenn du also wirklich bereit warst, da dich auch einzusetzen, ein bisschen. Es hat sehr gut funktioniert und es war auch sehr einfach, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit zu machen, weil man konnte sie in externe Klassenzimmer schicken, die Teilnehmer. Und die haben dort Partnerarbeit gemacht. Das einzige natürlich(...), ich hatte dann noch weniger Kontrolle, ich konnte zwischen den Klassenzimmern immer wechseln und da immer einhören, ob die da mitmachen oder sprechen. Nur halt die Kontrolle war nicht da, also das(...). Das war eigentlich, ich sage, es war negativ, weil ich dann noch weniger kontrollieren konnte, was die Lernenden in der Partnerarbeit wirklich sprechen, beziehungsweise ob die richtig sprechen. Aber für das Freisprechen war das natürlich gut. Eine bereite Gruppe und bereite Lehrkraft brauchst du, also jemanden, der wirklich(...) Eine Gruppe, die wirklich bereit ist, alles zu geben und alles zu tun. Ich hatte Glück, wirklich, weil es war eine B1-Gruppe, das ist so wie bei uns eine B2 Gruppen. ja, aber ich habe auch alles gemacht, damit es gut funktioniert. Also, eine gute Planung ist wichtig für den Lernerfolg.

86 **Interviewerin:** Und würdest du sagen, dass der Einsatz von Sozialformen auch im Onlineunterricht wichtig ist für den Lernerfolg?

87 **Teilnehmer:in 2:** Ich glaube schon, weil jetzt, nehmen wir an, du hast drei Monate Zeit. Wie solltest du das da wegdenken, wenn du sowieso schon zu Hause bist? Allein, du hast mit niemandem zum kommunizieren, also du hast niemanden zu Hause, um da, ja, für die Kommunikation. Ich glaube, das kann man nicht wegdenken und im Onlineunterricht, vor allem weil wenn wir da wirklich einzeln durchgehen und einzeln im Klassen Plenum durchfragen. Erstens einmal, wenn du alle auf einmal sprechen lässt, dann wird es ein Chaos. Also musst du alle stumm schalten zuerst und dann einzeln. Und, wie ich schon gesagt habe, der Fokus zu Hause, es hört sich gut an, ja, ich bin zu Hause, das ist so angenehm, aber ich glaube, der Fokus zu Hause ist noch weniger. Es gibt viele Ablenkungsfaktoren(...) und bist du einzeln (...), ich glaub, es ist viel weniger effektiv als zwei Leute da in Partnerarbeit zu schicken. Die Partnerarbeit ist gut zu planen, dass die auch wissen was sie zu tun haben, dass sie auch kontrollierte Übungen dabei haben und dass die da viel mehr, viel mehr Möglichkeit haben, um wirklich kommunikativ da zu agieren, ja.

88 **Interviewerin:** Okay. Wie reagierten deine Lernenden auf die Auswahl und die Frequenz der gewählten Sozialformen?

89 **Teilnehmer:in 2:** Eigentlich sehr gut, in der A1-Gruppe. Ich habe so geplant, dass während die Leute die Übungsblätter gemacht haben, habe ich einzeln so circa 15 Minuten für eine Person geplant. Und wir haben nur gesprochen, ich hatte das vorgegeben, worüber sie sprechen müssen. Also ganz gezielte Fragen, Themen. Solche Themen wurden jeden Tag definiert. Und in der B1-Gruppe, zum Beispiel, haben die auch sehr gut drauf reagiert. Also die A1-Gruppen, ich sag dir ganz ehrlich: Leute, die da mitgemacht haben, die waren am Ende schon auf einem A 2 Niveau. Aber ich hatte dort wirklich die Zeit und die Möglichkeit um jetzt(...). Also, wer hat schon die Möglichkeit, jeden Tag 15 bis 20 Minuten mit dir zu sprechen, so quasi, wie wir jetzt sprechen, ja? Fast ,also jeden zweiten Tag, nicht jeden Tag, aber jeden zweiten Tag (…). Und ich glaube, es hat sehr viel gebracht für die, die da wirklich mitmachen konnten. Es waren nicht alle (…), aber es hat sehr viel gebracht und für die B1-Gruppen. Die Kontrolle war nicht da, dass ist da wirklich schade, aber trotzdem war es viel besser und es war zwar nicht die ÖIF-Prüfung sondern die ÖSD-Prüfung. Aber ich glaube alle von dieser Runde haben die Prüfung damals bestanden, aber es war B1 Plus. Also man konnte auch davon ausgehen, dass das halt (…) die meisten das schaffen werden.

90 **Interviewerin:** Ja. Und was sind die Vor- und Nachteile dieser Sozialform in Bezug auf den Lernerfolg? Was denkst du?

91 **Teilnehmer:in 2:** Im Onlineunterricht?

92 **Interviewerin:** Ja, also eben die Sozialformen, durch den Einsatz dieser Sozialformen.

93 **Teilnehmer:in 2:** Ich glaub, also jede unserer Sequenzen braucht seine eigene Sozialform und natürlich ich kann (…). Nachteile kann ich da nicht wirklich sehen(…), Nachteile für mich wären, wenn da ich zum Beispiel jetzt den ganzen Tag hier drei Stunden reden würde und da etwas präsentieren würde und ich würde da noch Frontalunterricht machen. Oder wie gesagt Klassenplenum, wo es halt eine Stunde dauert bis jeder etwas sagen kann, das würde ich da wirklich als Nachteil sehen. Aber wenn du das gut planst und gut einsetzt, dann gibt es glaube ich kaum Nachteile, außer dass es halt die Kontrolle fehlt bei der Partnerarbeit. Aber da muss man wirklich evaluieren: Was ist wichtiger, dass man kommuniziert oder dass man kontrolliert wird?

94 **Interviewerin:** Okay perfekt. Wir sind fast fertig. Jetzt würde ich gerne wissen, wie wichtig für dich die Lehrmaterialien und ihre Zugänglichkeit für den Lernerfolg der Lernenden war oder ist?

95 **Teilnehmer:in 2:** Bei uns hatten die Teilnehmerinnen die Bücher zu Hause bei sich. Das heißt, man musste in gewissen Fällen nur angeben, welche Seitenzahl das war, und die haben die Übung gemacht, genau wie im Unterricht. Die Audios konnten wir anhören, weil ich die abspielen konnte. Das heißt eigentlich wir haben fast alles machen können, was wir im Präsenzunterricht mit dem Buch hätten machen können. Wir haben genauso die Übungen kontrolliert, die haben es genauso vorgelesen. Die haben es genauso gemacht, die waren auch bereit, das zu machen und mit dem Kursbuch zu arbeiten. Also in diesem Sinne war das sehr, sehr, sehr gut für mich. Die anderen Materialien im Onlineunterricht, sag ich dir dazu, es ist (…) Also entweder erstellst du etwas extern oder du gibst externe Links, wo man online üben kann. Denn wir hatten jetzt keine Möglichkeit, um jetzt Kopien zu machen. Oder du machst Screenshots und präsentierst da etwas, zum Beispiel. Da ist es aber manchmal (…) dadurch, dass es einige auf einem Tablet oder Handy da waren, war es nicht sichtbar, es war zu klein also.

96 **Interviewerin:** Ja.

97 **Teilnehmer:in 2:** (…) Es gab auch Probleme mit den Papierformen, es war für die quasi zu klein. Es war nicht lesbar, es war nicht machbar. Das musste man auch so planen, dass es wirklich machbar ist. Auch die Präsentationen: Ich habe sehr viel mit PowerPoint-Präsentationen gemacht, damit ich das durchgehen kann, also beim (…). Überhaupt beim Präsentieren oder beim Frontalunterricht und auch bei den Übungen. Aber man muss es schon (…) es braucht auch Übung, bis du drauf kommst, wie groß muss der Buchstabe überhaupt sein, damit es halt jeder lesen kann, auf dem Bildschirm oder so. In diesem Sinne sind externe Links vielleicht besser, wo es Online-Angebote gibt. Auch dass die dort üben, weil dort wird das alles schon berücksichtigt. Aber es war nicht so schlimm. Also ich würde jetzt nichts (…), nicht wirklich jetzt sagen, es hat nicht funktioniert oder sowas. Ich glaub das stimmt nicht. Viele von meinen Kolleginnen, die ich kenne, die Onlineunterricht haben, die haben einfach Bücher hochgeladen und die machten dann die Bücher dann wieder durch. Wie gut das funktioniert hat, das weiß ich nicht, ich habe sowas nie gemacht, dass ich jetzt ganze Bücher hochlade. Ich weiß, Leute, die auch im Einzel-Setting online unterrichten, die laden auch Bücher hoch und dann machen die Bücher durch. Angeblich funktioniert das auch.

98 **Interviewerin:** Wie siehst du das mit Kontrolle der Übungen? Wie hast du das gemacht (…) oder wie, wie siehst du das im Onlineunterricht?

99 **Teilnehmer:in 2:** Wenn du externe Links teilst, dort wird es eh kontrolliert beim (…). Du weißt, wenn die etwas schreiben mussten oder sowas, die haben immer Fotos gemacht und uns via E-Mail zugeschickt.

100 **Interviewerin:** Ah, ja.

101 **Teilnehmer:in 2:** Wir haben das dann heruntergeladen, kontrolliert und dann wieder zurückgeschickt. Ich bin mir nicht sicher, ob (…), was wir zurückgeschickt haben, ob die sich das noch einmal angeschaut haben. Da bin ich mir nicht sicher, ich glaube eher weniger, denn es ist dann zu viel hin und her. Aber die mussten das natürlich via E-Mail zuschicken.

102 **Interviewerin:** Okay.

103 **Teilnehmer:in 2:** Also alle Hausaufgaben, also insofern war die Kontrolle auch da, ja.

104 **Interviewerin:** Okay, bezüglich technischer Schwierigkeiten, hattest du da Probleme?

105 **Teilnehmer:in 2:** Ich persönlich nicht, außer halt: Wie gesagt, wie groß, wie klein, wer kann was sehen, wer kann da am Handy gut mitmachen? Am Handy hört man sicherlich nicht alles genauso gut wie am PC. Aber ansonsten (…), ich persönlich kann mich nicht beschweren. Unsere Plattform war zwar (…) das war ein Einfaches, aber es war ziemlich effektiv für mich.

106 **Interviewerin:** Okay, wie wichtig ist deiner Meinung nach auch die Einstellung der Lernenden zu dem Online-Setting?

107 **Teilnehmer:in 2:** Schau, wenn jemand im vornherein sagt: „Na, das wird nicht gehen oder es wird nicht funktionieren, ich kann das nicht machen und kann mich nicht einloggen“, da wird das sicherlich nicht funktionieren. Aber wie gesagt, bei den Personen, die die Möglichkeit hatten und die auch das wollten, bei denen war es genau so: Also die haben mir auch später als Feedback gegeben, es (…), außer, dass die einander nicht sehen konnten, gab es quasi nicht wirklich einen Unterschied.

108 **Interviewerin:** Und welche Möglichkeiten und Grenzen konntest du bei dem Unterrichtssetting beobachten?

109 **Teilnehmer:in 2:** Möglichkeiten: Also für meine persönliche Entwicklung einmal, ich glaube, es war eine schöne Zeit in diesem Sinne, dass das mal was Neues gekommen ist. Ich glaub, ich hab es sehr genossen, eigentlich. Es war eine (…) also zeitlich war das nicht wirklich optimal, natürlich, weil du brauchtest für die drei Stunden im Minimum eineinhalb Stunden Vorbereitung, damit das alles wirklich so klappt, wie ich das wollte. Und die Möglichkeiten natürlich, wenn etwas passiert, auch jetzt könnten wir das zusätzlich anbieten, wie zum Beispiel diese Einzelsettings so mit Personen zu sprechen. Online-Unterricht kannst du auch von zu Hause aus machen. Grenzen? Ja, ich glaube, ich habe es schon ziemlich alles gesagt. Technische Probleme oder technische Einschränkungen bei einigen Teilnehmern. Und ja, also ja, Einschränkungen, sagen wir das. sagen wir das auch, dass in den niedrigen Stufen (…) für mich ist es (…) also Alpha Gruppen (…). Puuh! Eine Kollegin von mir hat angeblich ziemlich erfolgreich Alphagruppen online unterrichtet. Ich kann mir das jetzt nicht vorstellen, wie das funktioniert hat. auch die A1 Gruppe war schon schwer.

110 **Interviewerin:** Ja.

111 **Teilnehmer:in 2:** Weil die doch ohne Kontrolle vieles zu Hause machen müssen. Ja, die haben die Seiten zugeschickt, aber ja, also es war es war auch in A1 schwierig. Aber Alpha- Gruppen (…). Ich glaube, es wäre schon eine Grenze. Ich könnte mir das auf die Dauer für Alpha Gruppen nicht vorstellen.

112 **Interviewerin:** Wir sind am Ende dieses Interviews angelangt. Möchtest du noch etwas hinzufügen, das wir nicht angesprochen haben?

113 **Teilnehmer:in 2:** Nein, irgendwann reicht es ja dann auch, ich habe eh schon viel zu viel geredet [lacht].

114 **Interviewerin:** Okay. Vielen Dank für deine Eindrücke, für deine Antworten und vielen Dank für das Interview.

115 **Teilnehmer:in 2:** Danke dir.

1 Interview mit Teilnehmer:in 3

2 **Interviewerin:** Okay, vielen Dank, dass du mit mir das Interview machst. Im Folgenden lese ich dir einige Faktoren vor, die den Erfolg des Deutschlernens beeinflussen können. Alter, Mehrsprachigkeit, Geschlecht und Bildungsstand. Ich möchte gerne deine Meinung dazu erfahren. was denkst du darüber? Haben diese Faktoren einen Einfluss auf den Lernerfolg?

3 **Teilnehmer:in 3:** Ähm, ja. Ich denke, dass einige von diesen Faktoren einen sehr großen Einfluss auf den Lernerfolg haben. Mehr oder weniger so ausgeprägt, zum Beispiel das Alter, würde ich sagen, schon einen Einfluss hat. Also, wir haben jüngere Teilnehmer, bei denen der Lernerfolg schneller eintritt, würde ich sagen, was ich in der Praxis sehe. Bei etwas Älteren ist es etwas schwieriger und das hängt auch natürlich zusammen mit dem Bildungsstand. Und da komme ich gleich zu dem Punkt: Der Bildungsstand wäre bei mir der zweitwichtigste Faktor. Wenn wir Teilnehmer haben mit dem Bildungshintergrund, die haben es leichter im Lernprozess, also wenn sie auch mit der Alphabetisierung beginnen. Wenn sie in der Muttersprache auch alphabetisiert oder gebildet sind. Für sie ist es einfacher, Deutsch als Fremdsprache zu erlernen und zur Mehrsprachigkeit würde ich sagen: Unsere Teilnehmer sind meistens ein- oder zweisprachig, die meisten einsprachig. Das hat eher weniger Einfluss, aus meiner Sicht. Und Geschlecht, das spielt keine, nicht so große, oder würde ich sagen, gar keine Rolle aus meiner Beobachtung.

4 **Interviewerin:** Okay, gibt es deiner Meinung nach weitere Einflussfaktoren auf den Lernerfolg?

5 **Teilnehmer:in 3:** Ja. Ja, ich würde sagen, die Motivation der Teilnehmer, das ist auch ein großer Einflussfaktor. Die Lebensbedingungen, unter welchen Lebensbedingungen sie leben, zum Beispiel. Weibliche Teilnehmerinnen, die wenig Zeit haben. das hat auch einen Einfluss, dass sie nicht so viel Zeit haben zum Lernen.

6 **Interviewerin:** Warum haben sie wenig Zeit?

7 **Teilnehmer:in 3:** Wegen Kinderbetreuung, Haushalt. Ja, weil sie mehr im Haushalt beschäftigt sind als ihre Partner. Und auch natürlich selbst die Methoden: Sie kennen eben weniger Lernstrategien oder Methoden, weil vielleicht manche von ihnen keinen Bildungshintergrund haben in ihrer Muttersprache. Und sie wissen nicht genau, wie sie was lernen sollten.

8 **Interviewerin:** Mhm. Okay, vielen Dank. Wir kommen zu Frage 2. Jetzt interessiert es mich, welche Meinung du zu verschiedenen methodischen Zugängen im Deutschunterricht hast, die als Lerntraditionen bezeichnet werden. Bei einer Lerntradition stehen die Grammatik und die Übersetzung im Vordergrund, eine andere Tradition fokussiert sich auf das Zuhören und das mündliche Wiederholen, während ein weiterer Einsatz auf freie Kommunikation setzt. Meine Frage nun an dich, wie wirken sich deiner Meinung nach die Lerntraditionen auf den Lernerfolg der Lernenden aus?

9 **Teilnehmer:in 3:** Ja, diese verschiedenen Lerntraditionen haben einen immensen Einfluss auf die Lernerfolge unserer Teilnehmer, würde ich sagen. Da beginne ich gleich mit der letzten Lerntradition. Und diese kommunikative Lernmethode ist etwas schwieriger anzuwenden. Weil die Teilnehmer sich schwertun, etwas (…) ihre Meinung frei zu bilden, etwas kreativer zu sein im Unterricht. Und sie brauchen oft die Führung der Lehrperson.

10 **Interviewerin:** Warum ist das so, denkst du?

11 **Teilnehmer:in 3:** Also ich denke, ich nehme an, dass die Teilnehmer eben (…) dieser Bildungshintergrund spielt eine Rolle. Dass sie das nicht gewohnt sind, selbstständig zu denken, eigene Meinung zu bilden. (…) das auch in ihrer Muttersprache. Da tun sie sich schwer und besonders mit den Themen, die wir im Deutschunterricht durchnehmen. Und dann natürlich das auch in die Fremdsprache umzusetzen und in die passende Grammatikstrukturen umzusetzen. Zwar verstehen sie die Grammatikregeln, (…) Wortschatz. Also nun würde ich sagen, wenn sie es nicht verstehen, in den unteren Sprachstufen, die anderen Teilnehmer unterstützen sie. Aber dann in (…), das alles in die Praxis umzusetzen, das fällt ihnen schwer. Also, das ist diese kommunikative Methode, dass sie Frage – Antwortspiele (…) oder (…) spontane Ideen zu bilden, das ist schwer umzusetzen.

12 **Interviewerin:** Kann das an der Grammatikübersetzungsmethode liegen? Hast du Erfahrung gemacht, ob sie die Grammatikübersetzungsmethode früher in ihrem Heimatland hatten?

13 **Teilnehmer:in 3:** Dazu habe ich keine genaue Info. Also das das weiß ich nicht. Wie sie in ihrem Heimatland (…), welche Lerntraditionen (…) haben. Aber ich nehme an, dass sie eben schon vorgegeben bekommen, also die Inhalte, die sie einfach auswendig lernen und Wörter mehrmals wiederholen, nachsprechen, nachahmen. Und das wären die Methoden. Und sie sind gewohnt etwas nachzusprechen. Ja, das funktioniert viel besser als diese kommunikative Methode. Und daher, wenn sie eine neue Regel im Deutschkurs das erste Mal kennenlernen, Grammatikregeln oder Wörter, sie verstehen das nach der Erklärung, aber in die Praxis umzusetzen, das fällt ihnen sehr schwer.

14 **Interviewerin:** Was ist mit den anderen Lerntraditionen, also zum Beispiel mit dem Zuhören und dem mündliche Wiederholen, mit der audiolingualen Lerntradition? Hast du da schon Erfahrungen gemacht bei den Teilnehmenden?

15 **Teilnehmer:in 3:** Ja, also das funktioniert gut, würde ich sagen, die Grammatikübersetzungsmethode und die audiolinguale Methode funktionieren. Die zwei Methoden funktionieren am besten, würde ich sagen.

16 **Interviewerin:** Und auf welche Lerntraditionen stützt du dich als Lehrperson?

17 **Teilnehmer:in 3:** Natürlich versuche ich, diese Traditionen öfters zu mischen, aber grundsätzlich würde ich sagen, die Grammatikübersetzungsmethode und audiolinguale Methode. In den höheren Stufen ist es schon manchmal möglich, dass man die kommunikativen (…), kommunikative Methoden einsetzt.

18 **Interviewerin:** Gut okay, wunderbar. Ich hätte noch kurz eine Rückfrage in Bezug auf die Lerntraditionen, die du verwendest. Kannst du noch kurz erklären, warum du hauptsächlich die Grammatikübersetzungsmethode und die audiolinguale Lerntradition verwendest?

19 **Teilnehmer:in 3:** Ja, da würde ich sagen, nach meiner Beobachtung, dass unsere Teilnehmer, eben diese zwei Methoden (…), bei ihnen diese zwei Methoden am besten funktionieren, weil sie die praktische Verbindung oder irgendwelche Verbindungen mit ihrer Muttersprache herstellen können. Und dann kann ich ihnen sagen: „Schauen Sie, Sie sagen das so in der Muttersprache. Und auf Deutsch muss man andere Wörter benutzen und nicht wie bei euch." Und dann, wenn sie das schon kennen, dass sie nicht gleich denken müssen wie in ihrer Muttersprache, dann können sie umschalten und, Schritt für Schritt, langsam funktioniert das dann mit der Zeit. Ja, das wäre die Erklärung.

20 **Interviewerin:** Okay, es gibt im DaF-Unterricht verschiedene Lernstrategien wie zum Beispiel die Verwendung von Karteikarten, Mindmaps und Sprachenvergleichen. Wie lautet deine Einschätzung zu dem Stellenwert von Lernstrategien für den Lernerfolg?

21 **Teilnehmer:in 3:** Ja, die Lernstrategien sind sehr wichtig. Welche Strategien die Lernpersonen wählt, das ist dann auch zielführend oder nicht zielführend, je nach Gruppe. Also ich versuche erst mal, die Gruppe (…), ein Bild von der Gruppe zu bekommen. Wo man sie abholen kann, welchen Wissensstand sie gerade haben, was sie können (…). Und dann probiere ich diese Methoden. Und je nachdem, was am besten ankommt, was die Gruppe dann für die Zusammenarbeit auch annimmt, sozusagen, dann (…). Zum Beispiel die „Sprachvergleichmethode" kommt auch gut an, denn sie können mit ihrer Muttersprache vergleichen, ein bisschen übersetzen. Und Mindmaps funktionieren auch oft etwas, also ab A2 besser. Dass sie zum Beispiel Wortfelder nach ihrer Meinung bilden also, oder zu einem Thema ihren Wortschatz erweitern und ihre Gedanken schreiben, so dass wir dann die ersten Schritte zu eigenen Meinungsbildung trainieren.

22 **Interviewerin:** Mhm und hast du das Gefühl, dass es sich positiv oder negativ auf den Lernerfolg auswirkt, wenn man solche Lernstrategien einsetzt?

23 **Teilnehmer:in 3:** Ja, das hat (…). Da gibt es eher Lernerfolge, auch je nach Motivation. Das dauert etwas länger als in anderen Gruppen, also bei unseren Teilnehmern dauert das etwas länger. Aber wenn man das konsequent und jeden Tag macht, dann gewöhnen sie sich dran. Und sie kennen schon meine Methode, weil ich die Hauptlehrperson bin bei ihnen und dann sie wissen schon, wie wir das üben. Und dann gewöhnen sie sich dran und ihre Denkstrukturen verändern sich dann im Laufe der Zeit. Und das funktioniert nun gut, ja.

24 **Interviewerin:** Okay, danke sehr. Wir kommen zu Frage 3: Im Hinblick auf die Motivation der Lernenden wird zwischen der intrinsischen und der extrinsischen Motivation unterschieden. Ich gebe dir ein Beispiel dafür: Die intrinsische Motivation zeigt sich durch Interesse an der neuen Sprache und Neugierde, also innere Antriebe, während die extrinsische Motivation durch äußere Belohnungen oder Bestrafungen beeinflusst wird. Lernende können, je nach Situation und Persönlichkeit, von beiden Formen der Motivation beeinflusst sein. Welchen Stellenwert misst du den Formen der Motivation in Bezug auf den Lernerfolg bei?

25 **Teilnehmer:in 3:** Also ich würde sagen, was ich in meiner Praxis beobachtet habe, dass die (…), dass beide Arten von Motivationen vorhanden sind, sozusagen. Ähm, es ist immer unterschiedlich, je nach Gruppe und Teilnehmern. Es ist immer unterschiedlich. Intrinsische Motivation ist eher bei den Teilnehmern, die Ziele haben, konkrete Ziele haben, hier im neuen Land, würde ich sagen, die Familien haben und die eine bessere Zukunft für sich selber und für ihre Familien aufbauen möchten. Und die sind natürlich mehr motiviert, wenn sie sich auch mit dem Lernen schwertun. Die sind (…), die zeigen diese Motivation. Und jeden Tag machen sie kleine oder große Fortschritte, und das beobachtet man. Und gibt es auch Teilnehmende, die die extrinsische Motivation zeigen und weniger intrinsische und ja, natürlich hat das auch oft bei unseren Teilnehmern mit der äußeren Belohnung auch zu tun. Ja, und die Lernerfolge sind da auch unterschiedlich. Natürlich, wenn man intrinsisch motiviert ist, natürlich erzählt man schneller Erfolge und das beobachte ich auch und besonders in den höheren Stufen. Denn ich hatte in letzter Zeit alle höhere Stufen und jetzt habe ich zwei fortgeschrittene Stufen A2. Und bei denen, also die Teilnehmer sind, die meisten, sehr intrinsisch motiviert.

26 **Interviewerin:** Okay, als was hat deiner Meinung nach einen größeren Stellenwert für den Lernerfolg, die intrinsische oder die extrinsische Motivation?

27 **Teilnehmer:in 3:** Ja, momentan würde ich sagen, die meisten Teilnehmer zeigen die Art der Motivation, dass sie, ja, sie selber in ihrem Leben weiterkommen möchten und was aufbauen möchten und besser (…) deswegen, (…), dass sie wissen, dass die Sprache, die deutsche Sprache dafür notwendig ist.

28 **Interviewerin:** Gut. Bist du der Meinung, dass die Teilnehmenden durch den Einsatz von Motivationsstrategien durch die Lehrperson effektiver Deutsch lernen?

29 **Teilnehmer:in 3:** Ja, ich bin definitiv der Meinung, dass die Lehrperson auch eine sehr große Rolle spielt, dabei. Weil ich hab das auch selbst erlebt, dass die Teilnehmer kommen und am Anfang (…)natürlich, bis sie (…), bis diese Gruppendynamik entsteht, dass sie sich kennenlernen, dass sie mich als Lehrperson kennenlernen. Sie wirken am Anfang etwas unmotivierter. Und dann, wenn sie beobachten, dass ich mich (…) oder dass die Lehrperson sich wirklich einsetzt, sie ihnen helfen möchte. Und ich sage ihnen oft solche Worte, dass sie auch (…), dass ein Vertrauen zwischen uns aufgebaut wird. Und das stärkt uns, beeinflusst die Motivation auch sehr deutlich, habe ich beobachtet. Zum Beispiel, wenn ich ihnen sage, dass ich sie wertschätze, dass sie, wenn sie fleißig sind, dass das belohnt wird. Ja, weil sie haben (…), sie wissen das manchmal vielleicht nicht oder ist ihnen nicht bewusst. Und solche Äußerungen beeinflussen sie schon, ja. Wenn sie das zwar zum Beispiel nicht verstehen in den unteren Stufen, dann übersetzen die Kollegen später, was die Lehrerin gesagt hat. Und dann, am nächsten Tag, kommen sie und sind aufgeschlossener und etwas, würde ich sagen, fröhlicher. Und natürlich beeinflusst das auch die allgemeine Atmosphäre im Lernunterricht. Und jeden Tag beobachte ich dann diese Erfolge durch meine Motivation.

30 **Interviewerin:** Gut. Welche Motivationsstrategien verwendest du denn im Unterricht?

31 **Teilnehmer:in 3:** Ja, wie ich gesagt habe, ich lobe sie und fast jeden Tag, oder im Laufe des Unterrichts, zeige ich ihnen oder sage ich ihnen, welche Erfolge sie gemacht haben. Entweder verbal oder ich zeige Ihnen: „Schauen Sie, Sie haben jetzt diesen Satz so super gemacht." Oder: „Vor einer Woche haben Sie das nicht gewusst und jetzt haben Sie das richtig gesagt."

Oder ich schreibe an die Tafel und sie sehen: „Schauen Sie, Sie haben jetzt schon so richtig (…) das richtig so ausgedrückt und sehen Sie, wieviel haben Sie schon in einer Woche gelernt!“ Und dann der andere bemüht sich dann noch mehr, wenn er gesehen hat, dass der Kollege oder die Kollegin das jetzt so gut gemacht hat. Und sie ziehen einander so quasi mit; einer zieht den anderen dann mit. Und das tue ich also, ich lobe sie und das kommt sehr gut an.

32 **Interviewerin:** Okay, lobst du sie eher mündlich oder auch schriftlich?

33 **Teilnehmer:in 3:** Eher mündlich, ja, weil ich glaube, Worte kommen besser an als schriftlich. Ja, es ist nicht notwendig, also habe ich bis jetzt noch nie gemacht. Aber nur mündlich das kommt gut an.

34 **Interviewerin:** Okay, super. Wir kommen zur Frage 4. Kommen wir zu weiteren Lernenden-Variablen. Es gilt hier die Feldabhängigkeit als Variable zu nennen. Lass mich dir ein Beispiel nennen: Lernende, die feldabhängig sind, brauchen eine Lernumgebung, die ihren persönlichen Präferenzen entspricht, das betrifft zum Beispiel die Helligkeit, Lautstärke und Ordnung im Raum. Im Kontrast dazu haben feldunabhängig Lernende eine höhere Toleranz gegenüber diesen Faktoren und können besser über etwaige Störungen hinwegsehen. Wie schätzt du den Einfluss der Feldabhängigkeit auf den Lernerfolg ein?

35 **Teilnehmer:in 3:** Die Feldabhängigkeit, das ist ein relativ neuer Begriff. Das und die Definition (…), wenn ich jetzt da so darüber nachdenke, was ich da in meinem Unterricht beobachtet habe. Da kann ich nicht so viel dazu sagen. Natürlich gibt es Teilnehmer, die mehr Komfort brauchen oder die anderen fühlen sich gar nicht gestört, wenn diese Faktoren nicht da sind, die Umgebung oder so. Aber Lernerfolge hängen von der Motivation ab, was ich beobachte bei unseren Teilnehmern.

36 **Interviewerin:** Also du hast gesagt, du hast auch schon feldabhängige und feldunabhängige Lernende bei dir in Kursen beobachten können. Wenn es eine sehr laute Atmosphäre gab zum Beispiel und einige Lernende sich eher daran gestört haben und andere nicht. Konntest du dann irgendwelchen einen Einfluss auf den Lernerfolg entdecken?

37 **Teilnehmer:in 3:** Es gab natürlich, hin und wieder, solche Fälle. Dass manche Teilnehmer etwas lauter waren im Unterricht, andere wiederum nicht (…). Auf den Lernerfolg (…), das hab ich nicht beobachtet. Ja, einmal kann ich mich erinnern: Von 16 Teilnehmern, ein Teilnehmer war sehr leise und ruhig und die anderen waren sehr aktiv und agil und er hat in dieser Gruppe nicht ausgehalten. Nach zwei Tagen hat er sich abgemeldet.

38 **Interviewerin:** Wirklich?

39 **Teilnehmer:in 3:** Ja, also ich habe mich an den Fall erinnert, aber da kann man nichts über den Lernerfolg sagen, weil er dann weggegangen ist, ja. Aber sonst, wenn die Teilnehmer so sind, das sind eher Erwachsene, und mit den Erwachsenen kann man dann die Regeln aufstellen, am Anfang des Unterrichts und dann mehr oder weniger ist die Lage ausgeglichener. Also dann langfristig feldabhängige Lernerfolge, das hab ich nicht beobachtet bei mir im Unterricht.

40 **Interviewerin:** Wir kommen zu Frage 5: Im DaF Unterricht spielen auch Lernstile eine Rolle, hierbei wird unter anderem zwischen sequenziellen Lernenden und zufälligen Lernenden unterschieden. Sequenzielle Lernende sind Personen, die Struktur im Unterricht und im Lehrwerk sehr schätzen und beispielsweise ungern Seiten im Lehrwerk überspringen. zufällige Lernende finden es langweilig, das Buch Seite für Seite abzuarbeiten und bevorzugen frei und abwechslungsreiche Übungen. Wie schätzt du den Einfluss der genannten Lernstile auf den Lernerfolg ein?

41 **Teilnehmer:in 3:** Ich bin der Meinung, dass beide Ziele einen positiven Einfluss haben könnten, je nach Person. Und sequenziell lernende Personen haben ihre Strukturen, Lernstrukturen und sie gehen nach diesen Strukturen vor. Und die zufällig Lernenden haben auch eigene, würde ich sagen, so kreative Strukturen, weil sie können von einem Inhalt zum anderen schneller springen. Sie brauchen keine gerade Linie, um Inhalte besser (…) sich einzubringen. Aber der Lernerfolg hängt wiederum von dem Plan der Lehrperson ab. Ich würde sagen, wenn man als Lehrperson das beobachtet, dass die Teilnehmer teilweise sequenzielle Lernende sind oder zufällig Lernende, da kann man als Lehrperson das steuern, dass man einen Mittelweg findet, das vielleicht auch zufällig Lernende irgendwann mal diesen sequenziell lernenden Lernstil gut annehmen und akzeptieren können. Das habe ich beobachtet nämlich und umgekehrt. Das könnte auf die Lernerfolge von beiden Parteien, würde ich sagen, einen guten Einfluss haben und zum Ziel führen. Das habe ich auch erlebt so, ja.

42 **Interviewerin:** Und welche positiven oder negativen Erfahrungen hast du bereits in Bezug auf diese Faktoren im Unterricht gemacht?

43 **Teilnehmer:in 3:** Ich würde sagen, negative (…) jetzt fällt mir nichts ein. Aber positiv wäre das, dass ich immer versuche, ich habe (…) Man hat immer wieder solche Teilnehmer, die Gruppe ist nicht immer gleich und jeder Teilnehmer ist anders, daher mehr oder weniger ist bei jedem der eine oder andere Stil ausgeprägt. Und es ist eher positiv, wenn sie, die Teilnehmer so sind, zum Beispiel sequenziell lernen, dann lass ich sie so und dann wird der Unterricht angepasst und auch für zufällig Lernende, und das hat (…) Also wer lernen möchte, lernt auch so. Es hat auch mit der Motivation zu tun und hängt damit zusammen und ich beobachte eher positive Erfolge.

44 **Interviewerin:** Mhm, hattest du auch schon Schwierigkeiten, wenn du zum Beispiel Übungen überspringst oder Seiten überspringst, kam es da auch schon zu negativen Reaktionen dazu oder Unverständnis?

45 **Teilnehmer:in 3:** Ja, ja, das habe ich schon oft, aber dann erkläre ich ihnen, wozu das gut ist. Damit sie es wissen. Es ist manchmal auch gut. Sie verstehen dann, wozu das gut ist, dass man jetzt die Übungen nicht der Reihe nach macht, sondern jetzt einmal was anderes macht und dann wieder zurückkommt und dann noch mehr vertieft, oder zuerst einmal diese Übung auslässt und die später macht. Und wenn sie wissen, wozu das dient, dann akzeptieren sie das auch.

46 **Interviewerin:** Okay.

47 **Teilnehmer:in 3:** Das habe ich auch beobachtet, ja. Mhm.

48 **Interviewerin:** Wir kommen zu Frage 6. Was denkst du über die Sozialformen, zum Beispiel die Arbeit im Plenum, in der Paar- oder Gruppenarbeit oder in der Einzelarbeit im Kurs in Bezug auf den Lernerfolg, im Onlineunterricht in dem Fall?

49 **Teilnehmer:in 3:** Zunächst würde ich etwas sagen zur Arbeit im Plenum im Online-Unterricht. Diese Form des Unterrichts kommt am besten an, weil man ja nicht direkten Kontakt (…), die Teilnehmer keinen direkten Kontakt miteinander haben. Deswegen kann ich als Lehrperson sie so im Plenum besser unterrichten, Regeln erklären und sie können auch natürlich miteinander kommunizieren, und das wäre dann ja, also teilweise, Einzelarbeit. Paar- und Gruppenunterricht, das ist aus meiner Erfahrung etwas schwieriger, besonders in den niedrigen Stufen. Äh, weil das mit den technischen Apps oder Geräten oder ganzen Mitteln (…). Die Teilnehmer kennen sich weniger aus und wenn sie umschalten, dass sie jetzt eine andere Taste drücken oder in anderen virtuellen Raum gehen und einander dort sehen und sprechen, das ist etwas schwieriger, gestaltet sich etwas schwieriger.

50 **Interviewerin:** Funktioniert die Einzelarbeit gut im Onlineunterricht?

51 **Teilnehmer:in 3:** Ja, Einzelarbeiten, so kurze Arbeitssequenzen, Einzelarbeitssequenzen, das funktioniert okay. Ja, wenn man kurze Aufgaben aufgibt. Aber natürlich auch nicht zu lange, damit die Teilnehmer auch aktiv dabei sind. Muss man beziehungsweise (…), sollte man nicht zu lange Einzelarbeit-Aufgaben geben.

52 **Interviewerin:** Also du hast gesagt (…), also gibt es für dich Sozialformen, die gut funktionieren in Bezug auf die Lernerfolge, in dem Fall im Online-Unterricht? Würdest du sagen alle vier funktionieren sehr gut?

53 **Teilnehmer:in 3:** Also was ich beobachtet hab, Plenum und Einzelarbeit funktioniert besser als Paar- und Gruppenarbeit. Gruppenarbeit geht auch, also Paararbeit ist etwas schwieriger.

54 **Interviewerin:** Warum? Kannst du das Thema mehr ausführen?

55 **Teilnehmer:in 3:** Weil wenn man online ist und die Teilnehmer in einem Raum virtuellen Raum alle zugeschaltet sind. Das ist es bisschen schwieriger, dass, wenn alle zusammen reden, dann versteht einen den anderen nicht und es gestaltet sich schon schwieriger. Oder das muss so eingerichtet werden, dass man sagt: „Jetzt klicken die und die Teilnehmer auf den Link und gehen in den virtuellen Raum!“, dann ist es möglich. Aber das ist sehr aufwendig und dadurch verliert man auch ein bisschen Zeit. Und dann, in diesem virtuellen Raum, sind die Teilnehmer eben allein durch diesen Link und die Lehrperson kann das auch nicht beobachten, sozusagen beobachten, was sie da machen, wie sie die Aufgaben umsetzen, wie sie miteinander kommunizieren, ob sie die gegebene Aufgabe eben richtig umsetzen. Also die Lernkontrolle ist dort fast unmöglich.

56 **Interviewerin:** Mhm, genau. Wie hat es bei der Einzelarbeit mit der Kontrolle funktioniert oder mit den Aufgaben generell?

57 **Teilnehmer:in 3:** Ja, wenn sie in einem virtuellen Raum (…) wir alle in einem Raum sind und Einzelarbeit(…), jeder hat einzeln gearbeitet, dann kann man jede einzelne Teilnehmer:in abfragen: „Wie haben Sie die Aufgabe gelöst?“ Die anderen hören zu, ich korrigiere. Oder dann der eine oder der andere meldet sich. Und der Reihe nach kann man das irgendwie besser regeln. Also das meine ich mit Einzelarbeit.

58 **Interviewerin:** Mhm. Gut. Wie reagieren deine Lernenden auf die Auswahl und die Frequenz der gewählten Sozialformen?

59 **Teilnehmer:in 3:** Ja, eben diese Einzelarbeit ist gut, kommt immer gut an. Und im Plenum (…)also sehr positiv und eben Paar- und Gruppenarbeit:(…) Gruppenarbeit ist auch gut, aber eben Paararbeit, das da hab ich nicht umgesetzt ,also deswegen weiß ich nicht (…). Also auf die drei Arbeitsformen, Sozialformen haben, die haben dort (…) die Teilnehmer haben dort gut reagiert.

60 **Interviewerin:** Was sind die Vor- und Nachteile dieser Sozialform in Bezug auf die Lernerfolge im Unterricht?

61 **Teilnehmer:in 3:** Vor und Nachteile: Eben, wie ich schon erwähnt hab, also im Paar-Unterricht, also der Paar-Arbeit, da kann man keine Lernerfolge (…) Also im Prozess kann man nicht beobachten, wie die Lernenden die Aufgaben umsetzen. Das ist ein deutlicher Nachteil und der Vorteil des Online-Unterrichts im Plenum. Äh, (...) ist dann der Vorteil, dass man zum Beispiel nicht von zuhause weggehen muss, zu Hause ist, die keine Zeit verliert, unterwegs.

62 **Interviewerin:** Was waren denn Vorteile und Nachteile im Plenum? Wie hatte das mit der Kommunikation mit den Teilnehmenden zum Beispiel funktioniert, also mit dem Aufzeigen, mit dem Beantworten von Fragen, mit der Mitarbeit?

63 **Teilnehmer:in 3:** Ah. Ah ja. Also es tut mir leid, aber ich kann keine Vorteile da nennen

64 **Interviewerin:** Mhm, ja.

65 **Teilnehmer:in 3:** Es gibt fast keine Vorteile des Online-Unterrichts. Aus meiner Sicht ist es dann eine Notlösung, weil Präsenzunterricht kann nicht durch diesen Onlineunterricht ersetzt werden. Weil die Teilnehmenden dort auch manchmal, unabsichtlich, inaktiv werden können, weil während einer spricht, der andere kann sich ausloggen oder das Video minimieren, das Mikro und den Ton stummschalten und sich nicht mehr auf den Unterricht konzentrieren. Das ist ein großer Nachteil, finde ich

66 **Interviewerin:** Ja, zu diesem Punkt kommen wir später eh auch noch. Wie hast du die Gruppenarbeiten durchgeführt im Onlineunterricht?

67 **Teilnehmer:in 3:** Gruppenarbeit, äh, ich meine, dass eine Gruppe gebildet eben… Ja, alle Teilnehmer waren in der Gruppe. Ich habe mich zurückgezogen und ich habe ihnen die Aufgabe gegeben. ( ) weil eben, wie gesagt, in einem virtuellen Raum kann man nicht mehrere Gruppen bilden, weil wenn sie zusammen reden, das stört. Und dann wird alles misslingen. Und ja, das hat (…) Ich hab versucht, etwas abwechslungsreicher zu gestalten, deswegen habe ich diese Form schon eingesetzt, aber eher Einzelarbeit oder Plenum; Gruppenunterricht eher weniger.

68 **Interviewerin:** Was war ein Problem im Gruppenunterricht zum Beispiel? Wie war das mit der Reihenfolge, wer wann spricht, wie hast du das gelöst? Hat das gut funktioniert?

69 **Teilnehmer:in 3:** Nein, eben nicht. Und ich habe das möglichst kurz gemacht, ja. Da ich schon gemerkt habe, da gibt es jetzt keine klare Linie mehr, die Teilnehmer können sich weniger konzentrieren oder da wechseln sie schon zur

Muttersprache, weil etwas Stress entstanden ist, und sie können sich nicht mehr, da greift man natürlich unbewusst auf bekannte Mittel wie die Muttersprache. Dann konnte ich nicht mehr den Unterricht so richtig steuern. Durch diese Gegebenheiten. Und dann habe ich abgebrochen. Also daher, das ist ein klarer Nachteil von Online -Unterricht.

70 **Interviewerin:** Okay, danke sehr. Und wir kommen schon zu unserer letzten Frage. Wir sind fast fertig, jetzt würde ich gerne wissen, wie wichtig für dich die Lehrmaterialien und ihre Zugänglichkeit für den Lernerfolg der Lernenden hat.

71 **Teilnehmer:in 3:** Im Online-Unterricht?

72 **Interviewerin:** Genau, wie war das mit den Lehrmaterialien und mit ihrer Zugänglichkeit zum Beispiel im Online-Unterricht? Wie hat das funktioniert?

73 **Teilnehmer:in 3:** Ja, zuerst einmal war das überhaupt schwierig für die Lernenden mental auf diesen Online-Unterricht umzusteigen, bis man sich auskennt, bis die Teilnehmenden sich auskennen, wie der online Unterricht überhaupt funktioniert. Wie haben sie sich zu verhalten? (…) dass man sich zuerst einloggen muss. Diese ganzen Schritte, dass man jeden Tag das wiederholt. Und man vergisst einen Schritt, dann kommt man zu spät in den virtuellen Raum, dann vergisst man, dass man nicht das Buch als Papierform vor sich liegen hat, sondern man muss auf den Bildschirm schauen und diese ganzen Veränderungen, mental, das ist eine Herausforderung für die meisten Teilnehmer und besonders auf den niedrigen Stufen und besonders in den Alpha Kursen. Das ist eine große Herausforderung für die Teilnehmenden. Denn ich würde sagen, sie haben Schwierigkeiten mit den technischen Geräten und Lernmaterialien können sie auch (…). Sie wissen auch oft nicht, wie man welche Dateien abruft, herunterlädt und da können sie auch nicht diese Motorik richtig üben, denn die Handbewegungen sind anders im Online-Unterricht und im Alpha muss man viel diese Fertigkeiten üben. Dann die Lernmaterialien: der Zugang zu den Lernmaterialien war immer schwierig. Oft hatte man auch am Anfang, als Online-Unterricht eingeführt wurde und der Bedarf da war, dass man sehr dringend auf dem Online-Unterricht umsteigen musste, aufgrund bestimmter Gegebenheiten, auch keine Materialien dabei. Und wir als Lehrpersonen haben auch oft nicht gewusst am Anfang: Wo hängen wir was an, damit es auf dem Bildschirm erscheint? Wie macht man das größer? Wie macht man das kleiner? Wie kann man das zum Beispiel auf den Text hinweisen, mit welchen Hinweissymbolen? Also es waren so technische Kleinigkeiten, wo wir uns auch nicht ausgekannt haben. Und ja, also Zugänglichkeit zu Lehrmaterialien war für uns auch schon eine Herausforderung.

74 **Interviewerin:** Mhm, welche Lernmaterialien hast du denn im Online-Unterricht verwendet? Was hat denn gut funktioniert?

75 **Teilnehmer:in 3:** Lehrmaterial: Ich habe Dokumente (…), zum Beispiel: Wir hatten damals nichts vorbereitet, als ich das erste Mal damit angefangen hab, und ich musste Dateien von Online-Webseiten runterladen und dann eben in dieser App, womit wir gearbeitet haben, anhängen. Nur einzelne Blätter dazu waren das und sonst haben wir, habe ich mit dem Buch gearbeitet. Da habe ich einfach in die Kamera das Buch gezeigt und die Teilnehmer sollten die gleiche Seite suchen. Und dann habe ich ungefähr gesagt: „Sie sehen es auch da." Wenn die Kamera es nicht so deutlich gezeigt hat, dann habe ich ihn erklärt, welches Bild es ungefähr sein sollte, welche Seite es war. Das war ein ganz anderer Alltag als normale Alltagssituationen, also Unterrichtsalltag.

76 **Interviewerin:** Und konntest du sehen, in Bezug auf die Lernmaterialien, ihre Zugänglichkeit, dass es einen Einfluss auf den Lernerfolg der Lernenden hatte?

77 **Teilnehmer:in 3:** Ja, definitiv. Das war der Fall. Vier Monate oder drei Monate lang hat eine Gruppe von mir nur Online-Unterricht mit mir gehabt und als wir da in den Präsenzunterricht zurückgekehrt sind, da waren viele verzweifelt, weil sie lernen wollten und nicht so viele Erfolge bei sich selber beobachtet haben und ich auch natürlich. Das war für mich keine gute Erfahrung beim Online-Unterricht. Besonders auf niedrigen Stufen, wo die Teilnehmer sehr überfordert waren. Auch sprachlich, in der Fremdsprache, musste ich ihnen erklären, wie das alles funktioniert und auch die Grammatikregeln dazu, der Wortschatz (…) und es war eine große (…) sehr, sehr schwierig. Der Lernerfolg war natürlich so, sehr, sehr niedrig.

78 **Interviewerin:** Was haben die Teilnehmer gesagt? Warum hatten sie einen niedrigen Lernerfolg, konnten sie das selbst auch einschätzen? Haben sie Argumente dafür gebracht, dass sie nicht so gut lernen konnten, oder konntest du auch etwas beobachten?

79 **Teilnehmer:in 3:** Ja ein paar von ihnen haben versucht das auszudrücken, auf Deutsch. Und sie haben das, wenn ich das jetzt richtig ausspreche, so richtig aussage, da hat es geheißen, für sie war es anstrengend, alles zu verstehen, weil man die Stimme der Lehrerin nicht immer richtig gehört hat und weil sie die Lehrerin nicht direkt sehen können oder ihre Kurskolleg:innen. Sie konnten sich nicht konzentrieren auf das Lernen und sie haben auch selbst gesagt: „Ich habe es dann gelassen. Ich bin nur dagesessen und ich konnte nicht lernen." Und sie waren wirklich verzweifelt.

80 **Interviewerin:** Ja, okay. Wie wichtig ist deiner Meinung nach auch die Einstellung der Lernenden zu dem Online-Setting?

81 **Teilnehmer:in 3:** Die Einstellung, dass sie mit total neutraler Einstellung gekommen sind, zum Online-Unterricht. Aber viele von ihnen beobachten, also sehen das als Herausforderungen. Sie mögen das nicht, besonders Alpha-, A1- oder A2-Gruppen.

82 **Interviewerin:** Und wie begründeten sie das?

83 **Teilnehmer:in 3:** Die Teilnehmer:innen? Ja, sie begründen das eben damit, dass sie die Lehrerin nicht direkt sehen können. Denn sie brauchen eben diese, diese persönliche Kommunikation. Face to Face-Kommunikation mit der Lehrperson. Sie brauchen eben diese, diesen Bewegungsraum, diese Tafel besonders, diese Visualisierung von Wörtern und diese (…) eben; echtes Raumgefühl brauchen sie.

84 **Interviewerin:** Wie schaut es mit Feedbacks aus und mit der Kommunikation mit anderen Teilnehmenden und dir als Lehrperson?

85 **Teilnehmer:in 3:** Ah, also zum Beispiel die Kommunikation untereinander. Ja, eben das war auch sehr eingeschränkt. Das war sehr eingeschränkt, weil eben sie so überfordert waren. Sie wussten nicht mehr, sollen sie sich auf die Lehrerin konzentrieren, auf die Teilnehmer? Wo ist das Bild von meinem Kollegen? Wo ist das Bild von der Lehrerin in diesem ganzen virtuellen Raum? Und wo ist das Bild jetzt? Und dann, wenn ich zum Beispiel zwischen den Bildern von den

Teilnehmenden, die in diesen Raum sitzen und dem Unterrichtsmaterial gewechselt habe, das hat sie auch gestört, das hat sie auch irritiert. Weil diese Veränderung, Bildveränderung, hat auch dazu geführt, dass sie ausgestiegen, kurzfristig ausgestiegen sind. Also deswegen war die Kommunikation zwischen ihnen auch nicht (…), ist nicht so glatt gelaufen, ja.

86 **Interviewerin:** Welche Möglichkeiten und Grenzen kannst du noch beim Unterrichtssetting Onlinekurs beobachten?

87 **Teilnehmer:in 3:** Zuerst würde ich mal über Möglichkeiten sprechen. Online-Unterricht ist an sich eine sehr innovative, gute Möglichkeit heutzutage, wenn man sich auf lokaler Distanz befindet oder und etwas lernen möchte, Fremdsprache oder ein Seminar machen möchte. Für die Personen, die sich mit der Technik auskennen und schon das gewohnt sind, wie diese ganze Strukturen oder Vorgänge funktionieren. Das ist schon etwas Positives, das sowas dann gut geht. Aber für die Zielgruppe, die wir hier haben, für unsere Teilnehmenden, das ist etwas zu viel und es überfordert sie und führt auch aus meiner Sicht zu wenigen Lernerfolgen. Und ich würde sagen, dass in unserem Unterricht Online-Unterricht ist eine(…),ist weniger effektiv.

88 **Interviewerin:** Woran liegt das zum Beispiel? Wie lief es mit der Technik im Online-Unterricht?

89 **Teilnehmer:in 3:** Mhm.

90 **Interviewerin:** Also welche Erfahrungen hast du da gemacht? Hat das alles gut funktioniert oder hattest du Schwierigkeiten oder deine Teilnehmenden auch Schwierigkeiten?

91 **Teilnehmer:in 3:** Ja, eben die Apps, wo der Unterricht stattfindet, dieser virtuelle Seminarraum. Das war (…) manchmal ist es schwierig sich dort einzuloggen. Oder nicht jeder Teilnehmer hat passende Geräte zu Hause, Laptop oder PC. Und Handys haben aber nicht so viel Speicherplatz, dass sie diese Apps herunterladen. Und dann ist oft die Internetverbindung schlecht. Deswegen sehe ich da keine (…).

92 **Interviewerin:** Ja, hattest du Probleme oder gab es im Kurs Probleme bezüglich der Audios beziehungsweise auch, wenn sich jemand melden wollte, gab es da Probleme?

93 **Teilnehmer:in 3:** Via Audio, wie meinst du?

94 **Interviewerin:** Zum Beispiel mit den Mikrofonen. Gab es da Störungen?

95 **Teilnehmer:in 3:** Nein, nicht alles hat gut funktioniert. Oft gab es Hintergrundgeräusche, zum Beispiel, weil das Mikrofon von dem Handy nicht gut funktioniert hat, vom Teilnehmer. Ja, oder im Hintergrund (…) Geräusche. Und die Bedingungen auch, wenn die Teilnehmer am Online Unterricht teilnehmen, haben auch nicht immer gepasst.

96 **Interviewerin:** Welche Bedingungen gab es da, zum Beispiel? Hast du da was mitbekommen?

97 **Teilnehmer:in 3:** Ja, zum Beispiel, wenn die Teilnehmer zu Hause, von zu Hause, am Unterricht teilnehmen. Die haben nicht alle einen extra Raum, wo sie sich zurückziehen können und in aller Ruhe am Unterricht teilnehmen können und wenn die Familienmitglieder dabei sind, war auch oft der Fall, dass im Hintergrund Geräusche entstanden sind. Und oft war das Mikrofon nicht in Ordnung und diese ganzen Faktoren haben den Unterricht und Lernprozess sehr beeinflusst.

98 **Interviewerin:** Wie war das mit der Kommunikation bzw. mit der Kontrolle der Teilnehmenden für dich als Lehrperson? Also konntest du die Anwesenheit der Teilnehmer zum Beispiel gut kontrollieren?

99 **Teilnehmer:in 3:** Mhm. Ja, eben das ist auch ein großes Problem. Da kann man die Anwesenheit nicht so hundertprozentig kontrollieren wie im Präsenzunterricht. Weil der Teilnehmer kann eingeloggt bleiben und dann im Moment, wo er die Kamera oder ein Mikrofon ausschaltet, vielleicht ist er gerade nicht dabei und bekommt die Unterrichtsinhalte er nicht mit und ist ja vielleicht abwesender und eben nur einfach eingeloggt und das kann man auch nicht hundertprozentig kontrollieren oder wissen.

100 **Interviewerin:** Ja, also wie siehst du das: Sind beim Online-Unterricht eher positive oder eher negative Faktoren in Bezug auf den Lernerfolg gegeben?

101 **Teilnehmer:in 3:** Grundsätzlich würde ich sagen, in unserer Praxis, mit unserem Lern-, Zielpublikum oder Teilnehmenden habe ich eine eher negativere Erfahrung gemacht als positive. Ja, also eher negative.

102 **Interviewerin:** Wir sind am Ende dieses Interviews angelangt. Möchtest du noch etwas hinzufügen, das wir nicht angesprochen haben?

103 **Teilnehmer:in 3:** Nein danke, ich denke, wir haben eh schon über so Vieles gesprochen.

104 **Interviewerin:** Okay, passt. Vielen Dank.

1 Interview mit Teilnehmer:in 4

2 **Interviewerin:** So. Hallo, vielen Dank, dass du mit mir das Interview machst. Wir kommen gleich zu unserer ersten Frage, und zwar lese ich dir im Folgenden einige Faktoren vor, die den Einfluss des Deutschlernens beeinflussen können: Alter, Mehrsprachigkeit, Geschlecht und Bildungsstand. Ich möchte gerne deine Meinung dazu erfahren.

3 **Teilnehmer:in 4:** Also meine zehnjährige Erfahrung als Deutschtrainerin sagt, dass die jüngeren Leute leichter und schneller lernen können, obwohl sie nicht immer gleich motiviert sind. Es muss nicht sein, aber es ist eindeutig, glaube ich, dass sie schon, ähm, besser und schneller lernen können, ja. Dann, Männer und Frauen, das ist ein (…) schon ein Unterschied: Ich hatte einmal eine Teilnehmerin aus Ägypten, die A2 bei mir besucht hat. Sagen wir, fast die Hälfte des Kurses hatte sie absolviert und das Problem war, dass sie auf einmal gefehlt hatte, obwohl ihr der Kurs Spaß gemacht hatte. Dann habe ich im Büro doch nachgefragt, warum sie auf einmal weg ist, denn es gab keinen Grund und sie hatte mir auch

nichts gesagt. Kommt eine (…), dann habe ich eine E-Mail vom Büro bekommen, dass sie sich aus persönlichen Gründen beim AMS abgemeldet hat. Daraufhin habe ich zu Hause angerufen, (…) war ihr Sohn am Telefon statt sie selbst und er wollte mir nicht erklären, warum sie nicht mehr in den Kurs kommt. Am Schluss war es so, dass ihr Mann und ihr Sohn sie überzeugt haben, nicht mehr Deutsch zu lernen, damit sie halt nicht so selbstständig wird. Weil das ein Nachteil für sie war (…) also, sie haben so gedacht und ich war schockiert.

4 **Interviewerin:** Ok, vielen Dank für deine Eindrücke, aber in Bezug auf die genannten Einflussfaktoren, kannst du auf diese näher eingehen?

5 **Teilnehmer:in 4:** In Bezug auf das Lernen, muss ich aber auch sagen, dass manchmal die Frauen (…). Ich hatte einmal eine Teilnehmerin beim B1 Kurs, mit 5 Kindern, und war die Beste und hat die Prüfung mit 100% abgeschlossen, mit vollen Punkten abgeschlossen. Das heißt, manchmal muss ich schon sagen, ja, ich habe das Gefühl, dass die Frauen engagierter sind.

6 **Interviewerin:** Könntest du diesen Punkt etwas genauer ausführen?

7 **Teilnehmer:in 4:** Ja, dass sie engagiert sind und deswegen auch besser lernen können (…), auch mehr lernen. Ich habe jetzt wieder Fälle aus der Ukraine, wo die Frauen eindeutig engagierter sind und besser sind, besser lernen, bessere Erfolge haben. Das heißt, oh ja, merke ich, vor allem bei arabisch Sprechenden (…) ich denke, ja, da ist auch ein Unterschied, es macht auch Sinn. Okay, also teilweise denke ich, dass die Frauen besser oder schneller Deutsch lernen beziehungsweise(…) besser abschneiden, als die Männer, ja, auch bei den Prüfungen teilweise.

8 **Interviewerin:** Okay.

9 **Teilnehmer:in 4:** Nicht immer aber. Ich hatte unterschiedliche Gruppen, schon wo die Frauen auch nicht so engagiert waren, aber normalerweise sind sie durchschnittlich besser, ja.

10 **Interviewerin:** Okay. Woran liegt das, deiner Meinung nach?

11 **Teilnehmer:in 4:** Hm, dass sie (…) eigentlich manche bildungsbewusster sind, beziehungsweise, dass es ihnen bewusst ist, wozu sie hier Deutsch brauchen und dass sie (…) manche arbeiten auch, das heißt, es ist ihnen schon klar, dass sie einen Job nur durch bessere Sprachkenntnisse bekommen oder einen besseren Job auch haben werden in der Zukunft, wenn sie halt gut Deutsch lernen und sich engagieren.

12 **Interviewerin:** Okay ja, wie schaut es mit dem Faktor Mehrsprachigkeit aus? Denkst du, dass der Faktor Mehrsprachigkeit einen Einfluss auf den Lernerfolg hat?

13 **Teilnehmer:in 4:** Ja, die, die mehrere Sprachen sprechen, lernen auch wesentlich besser Deutsch, ja. Mhm.

14 **Interviewerin:** Aus welchem Grund deiner Meinung nach?

15 **Teilnehmer:in 4:** Weil sie es gewohnt sind, vor allem, wenn sie die Sprachen in der Schule gelernt haben. Dann wissen sie um die Methoden, kennen sie die Methoden, dann wissen sie, wie man auch eine Sprache lernt, und sie haben bessere Erfolge.

16 **Interviewerin:** Wie siehst du den Faktor Bildungsstand in Bezug auf den Lernerfolg?

17 **Teilnehmer:in 4:** Puh, ja. Ich muss schon sagen, dass die Teilnehmer, Teilnehmerinnen mit höherer Bildung, mit höherem Bildungsniveau, auch besser abschneiden und höhere Niveaus in kürzerer Zeit schaffen als die anderen, schon ja. Die anderen haben schon größere Probleme und sind halt langsamer oder überhaupt, haben überhaupt weniger Erfolge.

18 **Interviewerin:** Okay, gibt es deiner Meinung nach noch weitere Einflussfaktoren auf den Lernerfolg?

19 **Teilnehmer:in 4:** Ja, wie gesagt, bei Frauen die Männer, bei den Männern die Familie, die Kinder, manchmal und (…)

20 **Interviewerin:** Siehst du einen Zusammenhang mit dem persönlichen Umfeld?

21 **Teilnehmer:in 4:** Die persönlichen Lebensbedingungen sind wichtig, Familie oft auch, ja. Vor allem, wenn sie Kinder haben, sind sie schon sehr belastet, ja, und haben dementsprechend weniger Zeit. Aber wie gesagt, ich hatte schon einige, die sich trotzdem gut organisieren können, und dass sind wenige und die haben dann großen Erfolg. Okay, wie gesagt, eine Dame aus Tschetschenien mit 5 Kindern hatte mit vollen Punkten die Prüfung abgeschlossen. Also es ist alles möglich, nur bei vielen ist das Problem die Organisation, das Zeitmanagement, (…) und dann denke ich mir, dass sie zu viel Zeit manchmal für Haushalt, für Sachen aufwenden, die nicht so essentiell sind, und deswegen kommen sie nicht genug zum Deutschlernen.

22 **Interviewerin:** Mhm. Okay, super, vielen Dank.

23 **Interviewerin:** Wir kommen jetzt zu Frage 2: Jetzt interessiert es mich, welche Meinung du zu verschiedenen methodischen Zugängen im Deutschunterricht hast, die als Lerntraditionen bezeichnet werden. Bei einer Lerntradition stehen die Grammatik und die Übersetzung im Vordergrund, eine andere Tradition fokussiert sich auf das Zuhören und das mündliche Wiederholen, während ein weiterer Ansatz auf freie Kommunikation setzt. Meine Frage nun an dich: Wie wirken sich deiner Meinung nach die Lerntradition auf den Lernerfolg der Lernenden aus?

24 **Teilnehmer:in 4:** Also ich denke mir, dass man verschiedene Lernstrategien im Unterricht benutzen soll, weil das sonst sehr einseitig ist und die Teilnehmer, besonders in den niedrigen Niveaus, wollen mehr Action. Das heißt …

25 **Interviewerin:** Warte nur ganz kurz, das ist gleich meine nächste Frage. Aber zuerst noch kurz zu den Lerntraditionen, du hast über die Grammatikübersetzungsmethode gesprochen. Könntest du das noch weiter ausführen?

26 **Teilnehmer:in 4:** Ah, also zum Teil verwende ich die Gramatik-Übersetzungsmethode. Also ich verwende alle drei. Bei mir machen sie auch viele Dialoge. Aber zuerst erkläre ich ihnen natürlich die Grammatik und dann versuchen wir, das so

gut wie möglich, anzuwenden, mit Dialogen, mit Spielen, mit Wiederholungen. Genauso ist mir wichtig, Hören, einmal von mir oder von der CD-Hörverstehen. Also ich mache da, bunt gemischt jeden Tag also (…) das ist bei mir immer (…) Also das sind immer (…) alle Lernstrategien, äh, ich meine Lerntraditionen, oder diese verschiedenen Lerntraditionen werden angewendet.

27 **Interviewerin:** Und hast du auch (…) Was denkst du, wenn du jetzt merkst, dass Teilnehmende von dir, aus anderen Ländern kommen, die zum Beispiel die Grammatik-Übersetzungsmethode eher verwenden. Bemerkst du da einen Einfluss auf den Lernerfolg der Lernenden in Bezug auf die Lerntraditionen?

28 **Teilnehmer:in 4:** Ja, weil manche (…). Es sind auch immer verschiedene Lerntypen in der Gruppe. Das heißt, ich probiere mit allen Lerntypen, mhm, gerecht umzugehen, sozusagen, weil sonst hat man ein Problem. Und ich denke mir, manche schreiben lieber, manche haben lieber Grammatik, manche machen lieber Übungen und manche sprechen lieber. Und die zeigen es selbst dann auch und verlangen, das heißt von mir, dass ich (…), dass wir mehrere Dialoge machen. Manche sind gut beim Hören, zum Beispiel gefällt ihnen das Hörverstehen, oder (…). Also das wirkt sich schon aus, weil die Gewohnheiten bleiben. Und die zeigen sich dann aber eh im Unterricht. Also deswegen muss man den auch abwechslungsreich machen, weil sonst (…). Es ist für sie nicht interessant. Sonst fühlen sie sich entweder überfordert, unterfordert oder, keine Ahnung, sie machen nicht mit.

29 **Interviewerin:** Okay, ja, danke für deine Eindrücke. Und auf welche Lerntraditionen stützt du dich als Lehrperson? Du hast vorhin schon einiges gesagt.

30 **Teilnehmer:in 4:** Also Dialoge, wir machen viele Dialoge zu allen Übersetzungen. Ich helfe ihnen, bei den niedrigen Niveaus, auch mit Englisch, obwohl sie nicht alle Englisch können, aber die meisten sprechen Englisch. Ich erkläre ihnen die Grammatik. Wir machen auch, wie gesagt, viele Hörübungen. Ich gebe Ihnen viele Arbeitsblätter, wo sie selbst (…), wo sie in Gruppen oder in Paaren zusammen arbeiten. Wir lesen viel vor, alles (…). Alle drei Stile in dem Fall.

31 **Interviewerin:** Okay. Und vorher hast du schon angefangen über die Lernstrategien zu sprechen. Also es gibt im DaF-Unterricht verschiedene Lernstrategien, wie zum Beispiel die Verwendung von Karteikarten, Mindmaps oder Sprachenvergleiche. Wie lautet deine Einschätzung zu dem Stellenwert von Lernstrategien für den Lernerfolg?

32 **Teilnehmer:in 4:** Ja. Also ich bin der Meinung, ich kann ihnen die Lernstrategien empfehlen, aber jeder muss selbst draufkommen, wie er am effektivsten lernen kann und welche Strategie für ihn am besten passen (…)

33 **Interviewerin:** Ja?

34 **Teilnehmer:in 4:** (…) weil ich das nicht entscheiden kann. Ich probiere ihnen halt verschiedene Strategien zu zeigen oder Tipps zu geben. Und ich überlasse es ihnen dann. Auch die (…) ich sage auch immer sie müssen sich so einteilen, dass sie, wenn sie Deutsch lernen, Zeit haben und dass sie nicht übermüdet sind. Und sie müssen wissen, wann für sie am besten passt, wann sie (…)

35 **Interviewerin:** Mhm. Und würdest du sagen, dass Teilnehmende, die Lernstrategien beim Deutschlernen anwenden, einen höheren (…), eine höhere Chance auf einen Lernerfolg hat ?

36 **Teilnehmer:in 4:** Ja, absolut, ja. Die, die Lernstrategien nutzen, denn nicht alle machen das, die haben auf jeden Fall einen besseren Erfolg und das ist aber noch immer die Minderheit, würde ich sagen, bei unserem Publikum.

37 **Interviewerin:** Ja, okay, danke.

38 **Interviewerin:** Wir kommen zu Frage 3: Im Hinblick auf die Motivation der Lernenden wird zwischen der intrinsischen und der extrinsischen Motivation unterschieden. Ich gebe dir ein Beispiel dafür: Die intrinsische Motivation zeigt sich durch Interesse an der Sprache und Neugierde, also durch innere Antriebe, während die extrinsische Motivation durch äußere Belohnungen oder Bestrafungen beeinflusst wird. Lernende können, je nach Situation und Persönlichkeit, von beiden Formen der Motivation beeinflusst sein. Welchen Stellenwert misst du den Formen der Motivation in Bezug auf den Lernerfolg bei?

39 **Teilnehmer:in 4:** Also meiner Meinung nach zählt sehr viel die intrinsische Motivation, was aber leider bei unserem Publikum nicht so breit vorhanden ist, muss ich dazu sagen oder die Selbstmotivation. Manche begreifen das im Laufe der Zeit im Kurs, manche eben nicht und deswegen muss man sie auf jeden Fall täglich extern motivieren. Das heißt, ich erkläre ihnen den Sinn des Kurses. Sie haben auch sogar bei A2-Kursen im Kursbuch „Warum man die Fremdsprachen lemt“ (…) sogar im ersten Kapitel oder so. Und wichtig sind Alltagsthemen (…) also es ist so, dass sie auch selbst begreifen. Ich gebe auch viele, viele Beispiele, zum Beispiel aus eigenen Erfahrungen, die für sie sehr, sehr interessant sind und ich glaube, ich motiviere sie immer mehr. Die, die selbst motiviert sind, haben dann noch eine größere Motivation und die anderen kriegen etwas Motivation, sagen wir dazu. Sonst, ja, ich (…) oft mit Belohnungen, natürlich aber manchmal auch mit Strafen, je nachdem wie sie sich benehmen und wie sie den Deutschkurs ernst nehmen, beziehungsweise welche Leistungen sie erbringen oder ob sie überhaupt eine Leistung erbringen. Je nachdem handle ich.

40 **Interviewerin:** Mhm, ja. Und denkst du, dass diese Formen der Motivation einen Einfluss auf den Lernerfolg haben?

41 **Teilnehmer:in 4:** Absolut, weil das habe ich selbst erlebt in der Schule. Wenn die Lehrer uns motivierten, motivieren konnten, dann lernte man natürlich besser. Und man sieht auch in der Gruppe, dass die Atmosphäre besser ist und die Gruppendynamik passt auch. Daher kann man viel besser machen (…), beziehungsweise, bessere Fortschritte machen und ich (…) normalerweise bei Standardgruppen, ja leider bei Kompakt-Gruppen ist das nicht möglich, je nach der Tagesverfassung (…). Also ich, ich schaue, dass ich mich immer der Gruppe anpasse, Niveau und Tagesverfassung. Wenn sie mehr also konzentrierter sind und wenn sie besser arbeiten, dann machen wir halt mehr. Dann nutze ich diese Tage auch aus. Dafür manchmal, wenn ich sehe, dass es gar nicht geht, halt etwas weniger. Und wir machen dann, wenn es zu viel ist, mit der Grammatik (…) oder ja, dann (…) oder zu anstrengend, wenn ich das sehe oder mit dem Schreiben oder (…) dann machen wir halt Sprechen und Anwendungen und Spiele, was auch immer, damit sie nicht so belastet sind. Und freitags oder auch sonst machen wir zum Beispiel auch den Wertekatalog und wir lesen einfach dann die Fragen, die ich ihnen erkläre. Und also für mich reicht nicht nur, dass sie richtig antworten, sondern sie müssen auch wissen, warum diese Arbeit, warum diese Antwort richtig ist. Das heißt, ich erkläre ihnen das, vor allem bei A1- und A2-Gruppen. Und sie machen gut

mit. Das ist auch eine gute Übung für das Lesen. Also es gibt schon Möglichkeiten, dass man trotzdem weiterlernt, obwohl sie schon entweder übermüdet sind oder einen schlechten Tag haben.

42 **Interviewerin:** Wir kommen jetzt zur nächsten Frage. Kommen wir zu weiteren Lernenden- Variablen. Es gilt hier die Feldabhängigkeit als Variable zu nennen. Hier ein Beispiel: Lernende, die feldabhängig sind, brauchen eine Lernumgebung, die ihren persönlichen Präferenzen entspricht. Das betrifft zum Beispiel die Helligkeit, Lautstärke und Ordnung im Raum. Im Kontrast dazu haben unabhängige Lernende eine höhere Toleranz gegenüber diesen Faktoren und können besser über etwaige Störungen hinwegsehen. Wie schätzt du den Einfluss der Feldabhängigkeit auf den Lernerfolg ein?

43 **Teilnehmer:in 4:** Also dieses, also unser Publikum ist, glaube ich, sehr feldabhängig, ja, also finde ich, das sind die meisten. Die meisten lassen sich ablenken vom Lärm. Wegen einer Baustelle hatten wir extra Probleme mit dem Lärm. Deswegen musste ich immer die Fenster zu machen, nicht nur beim Hören, weil das letzte Mal, da waren die Arbeiten eh nur kurz. Es war genug, dass sie abgelenkt waren, sofort, und sich nicht mehr konzentrieren können. Mich nervt, also nerven auch die Handys und so weiter, deswegen sage ich immer, sie sollten sie auf lautlos schalten. Während des Unterrichts, auch das stört sie. Ja, hmm. In Bezug auf den Onlineunterricht generell ist das eine Katastrophe, weil sie waren zu Hause und da waren die Kinder ja und das war eine große Katastrophe, weil die Kinder manchmal, weil sie manchmal keine Betreuung für ihre Kinder hatten. Und es war, das war sehr störend, der Erfolg war wesentlich kleiner und die Bedingungen im Onlineunterricht haben das Lernen erschwert, also die Umstände waren schon erschwerend für sie. Also da ist es im Präsenzunterricht schon besser. Der Onlineunterricht ist für dieses Publikum eigentlich nichts sehr geeignet und noch dazu treten die Probleme auch aus technischen Gründen auf. Das heißt, wir hatten sehr, sehr viel Stress.

44 **Interviewerin:** Mhm, was zum Beispiel?

45 **Teilnehmer:in 4:** Zum Beispiel, sie konnten sich lange Zeit oder Tage nicht einloggen, weil sie das nicht verstanden haben, wie man das macht, dann kamen sie oft zu spät, dann, sie haben gedacht, weil sie zu Hause sind, können sie weiterschlafen, sie waren nicht ganz motiviert und ganz konzentriert. Viele, also, sie hatten immer wieder Ausreden und es gab viele Störfaktoren.

46 **Interviewerin:** Ja, zum Beispiel. Welche Störfaktoren gibt es zum Beispiel? Du hast gesagt, Kinder waren ein Störfaktor, welche weitere gab es?

47 **Teilnehmer:in 4:** Kinder, Nachbarn, Baustellen oder keine Ahnung, manche haben statt gelernt, gekocht und gegessen, auch die Pausen haben sie länger gemacht, weil du kannst sie ja nicht zwingen pünktlich zu kommen, also das ist eher im Präsenzunterricht möglich als online. Das heißt, es war schon anstrengend. Ja, und sie haben auch nicht immer gehört. Dann musste ich, es war auch für mich anstrengend, ich musste sehr viel schreien. Aber vor allem war das Problem überhaupt die Plattform für den Online Unterricht zu erstellen und Korrekturen, egal was, alles war halt sehr eingeschränkt.

48 **Interviewerin:** Mhm, ja, zudem kommen wir eh auch noch.

49 **Interviewerin:** So, wir kommen zu unserer nächsten Frage, Frage 5: Im DaF-Unterricht spielen auch Lernstile eine Rolle. Hierbei wird unter anderem zwischen sequenziellen Lernenden und zufälligen Lernenden unterschieden. Sequenzielle Lernende sind Personen, die Struktur im Unterricht und im Lehrwerk sehr schätzen und beispielsweise ungern Zeiten im Lehrwerk überspringen, zufällige Lernende finden es langweilig, das Buch Seite für Seite abzuarbeiten und bevorzugen freie und abwechslungsreiche Übungen. Wie schätzt du den Einfluss der genannten Lernstile auf den Lernerfolg ein?

50 **Teilnehmer:in 4:** Okay, ich denke mir, also aus meinen Erfahrungen würde ich sagen, dass es mehrere sequenzielle Lernende gibt. Zufällig Lernende gibt es in der Minderheit. Und ich mache eine Mischung: Sie bekommen bei mir auf jeden Fall Struktur. Wir machen nicht jede Seite, aber fast. Ich erkläre ihnen auch, aber ich mache eine Mischung, damit der Unterricht nicht zu anstrengend wird oder langweilig. Dadurch, ich glaube, das Publikum ist eher gemischt, ein bisschen zufällig lernend aber mehr sequenziell auf jeden Fall. Bei mir kriegen sie zuerst Struktur. Von der Grammatik her, zum Beispiel, die erkläre ich ihnen, aber dann machen wir auch verschiedene Übungen und Anwendungen. Und da, da kommen sie alle gut zurecht, sind auch alle zufrieden und der Unterricht ist nicht so (…), für sie ist nur sequenzieller Unterricht, glaube ich, ziemlich anstrengend und ich schaue auch, dass ich die Grammatik vor der Pause mache, maximal eine Stunde. Der Rest sind Wortschatz, Anwendung, Dialoge und Spiele, ganz einfach. Das heißt, sie brauchen eine Struktur, aber nicht in solchen Details wie in der Schule, und die Struktur ist wichtig, daher verwende ich Arbeitsblätter. Viel mache ich dann auch für die sequenziellen Lernenden, dass ich die Hausaufgaben in diese Richtung gebe, nicht nur aus dem Arbeitsbuch, sondern auch meine Arbeitsblätter, und da sind sie auch zufrieden. Ja, dass sie (…). Sonst habe ich keine Probleme. Aber es gibt eben die (…), die meisten sind sequenziell Lernende.

51 **Interviewerin:** Hast du das Gefühl, dass es einen Einfluss gibt auf den Lernerfolg, je nachdem, ob du eben sequenziell lernst oder zufällig lernst? Siehst du Unterschiede bei diesen zwei Lernendengruppen? (…)

52 **Teilnehmer:in 4:** Also ich war selbst auch mehr sequenziell. Ich glaube, ich kann das nicht behaupten. Ich denke mir, beide können gut lernen. Es gibt eben verschiedene Lerntypen und wenn ihnen Zufälliges Lernen besser passt, dann ist es auch in Ordnung, finde ich. Aber sie dürfen auch nicht auf die Strukturen vergessen, die sind da wichtig. Ich glaube nicht (…) ich glaube, beide könnten nur (…), dass wir in unserem Publikum wenige solcher Leute haben.

53 **Interviewerin:**(…) Sprichst du hier von sequenziellen oder zufälligen Lernenden?

54 **Teilnehmer:in 4:** Okay, ich meine hier zufällige Lernende. Ja, dass es wenige gibt. Sie sind in Minderheit und deswegen (…), aber ich habe keine Probleme. Wenn ich etwas überspringe, erkläre ich auch warum: „Wir haben das schon gemacht." Oder: „Es ist nicht so wichtig", vor allem bei Kompaktkursen kann man nicht alles machen.

55 **Interviewerin:** Ja, ja, eh klar.

56 **Teilnehmer:in 4:** Da muss ich auch selektionieren und das verstehen sie.

57 **Interviewerin:** Okay.

58 **Teilnehmer:in 4:** Oder mehr zu Hause dann üben und wir wiederholen, aber die Grammatik erkläre ich ihnen.

59 **Interviewerin:** Mhm, jetzt bist du schon ein bisschen drauf eingegangen, welche positiven oder negativen Erfahrungen hast du bereits in Bezug auf diese Faktoren im Unterricht gemacht?

60 **Teilnehmer:in 4:** Hm ich habe positive Erfahrungen, wenn ich die Mischung mache. Wenn ich beides berücksichtige. Weil es verschiedene Lerntypen gibt und auch das versuche ich im Unterricht zu berücksichtigen, auch die (…). Weil sie sonst Probleme haben und (…). Ich will nicht, dass sie sich langweilen. Also ich mache immer eine Mischung. Mhm, okay.

61 **Interviewerin:** Danke dir. In Bezug auf den Onlineunterricht, ja. Was denkst du über die Sozialformen zum Beispiel eben, das Plenum, die Paar- oder Gruppenarbeit oder die Einzelarbeit im Kurs in Bezug auf den Lernerfolg?

62 **Teilnehmer:in 4:** Ja. Im Onlineunterricht ist es halt schwierig, in Gruppenarbeiten, bei diesem Publikum, (…) eher Einzelarbeit. Und sie müssen schon selbständiger arbeiten. Es ist ziemlich erschwert. So einen Unterricht kann man nicht mit dem Präsenzunterricht vergleichen, daher auch diese (…). Man könnte alle Sozialformen benutzen, aber nicht im Onlineunterricht. Ich glaube, vielleicht sind Plenum oder Einzelarbeit am besten, manchmal eventuell beim Sprechen. Gruppenarbeit oder Dialoge, nein, das habe ich nicht benutzt. Also der Onlineunterricht ist eine für dieses Publikum eine ziemliche Einschränkung.

63 **Interviewerin:** Warum? Kannst du das noch weiter ausführen?

64 **Teilnehmer:in 4:** Weil die Bedingungen nicht da sind und weil man auch viele Sachen, die man im Präsenzunterricht machen kann, online nicht machen kann. Die Korrekturen sind schwieriger, die Technik (…), aus technischen Gründen ist vieles auch nicht möglich. Und sie werden mehr abgelenkt zu Hause. Auch die Atmosphäre (…) ist so, dass sie glauben, zu Hause müssen sie nichts machen. Sie sind legerer, haben nicht so viel Motivation, wie wenn sie zum Kurs kommen. Das heißt, es ist echt problematisch, sie derartig zu motivieren, damit sie einen Lernerfolg haben.

65 **Interviewerin:** Wie reagieren deine Lernenden auf die Auswahl und die Frequenz der gewählten Sozialformen im Onlineunterricht?

66 **Teilnehmer:in 4:** Im Onlineunterricht denke ich, dass sie, puh (…)! Wir haben uns auf das Minimale, Notwendigste, Minimale eingeschränkt, und das war halt Einzelunterricht und eventuell Plenum. Auf den Onlineunterricht allgemein reagieren sie nicht so positiv, weil sie auch aus technischen Gründen viele, viele Probleme haben. Daher fehlen sie auch viel mehr als im Präsenzunterricht. Also die Abwesenheit ist höher und der Lernerfolg viel schlechter. Also ja, das kann man nicht vergleichen.

67 **Interviewerin:** Ja, was sind die Vor- und Nachteile dieser Sozialformen im Onlineunterricht in Bezug auf den Lemerfolg?

68 **Teilnehmer:in 4:** (…), dass sie also im Plenum (…), dass die anderen, vielleicht, die nicht so gut sind, vielleicht mehr Hilfe oder Motivation bekommen von den anderen Teilnehmern, die engagierter sind, die (…) und Hilfe von ihnen bekommen. Aber, genauso vielleicht (…), eventuell bei den Gruppenarbeiten, aber eigentlich (…). So viel beeinflussen diese Sozialformen den Onlineunterricht nicht. Es ist also ein guter Lernerfolg, weil der sowieso ziemlich niedrig ist. Also ich finde, es ist ein eingeschränkter Unterricht aus (…). Vor allem ein Problem ist natürlich die Technik, aber ja, das ist eine der Faktoren.

69 **Interviewerin:** Darauf gehen wir noch einmal in einer weiteren Frage genauer ein. Danke dir.

70 **Teilnehmer:in 4:** Ja.

71 **Interviewerin:** Gut, wir sind fast fertig. Gerne möchte ich wissen, für wie wichtig du die Lehrmaterialien und ihre Zugänglichkeit für den Lernerfolg der Lernenden hältst?

72 **Teilnehmer:in 4:** Also bei diesem Publikum halte ich die Lernmaterialien als sehr wichtig, denn die Teilnehmer brauchen sowohl das Kursbuch als auch das Arbeitsbuch, was beim Onlineunterricht nicht selbstverständlich war. Wenn sie das Buch früher nicht bekommen haben, dann hatten sie keins. Das war schon einmal die Nummer 1- Katastrophe. Dann waren die Zusatzmaterialien problematisch zu versenden. Auch und überhaupt, man musste schauen, dass die E-Mail-Adresse richtig war, sonst hat es nicht funktioniert. Dann nicht alle haben nachgeschaut. Bis sie sich dran gewöhnt hatten, dass sie Zusatzmaterialien auch per Mail bekommen, das hat lange gedauert. Das heißt, es war ziemlich, ziemlich eingeschränkt und unzufriedenstellend. Weil die Zusatzmaterialien nicht in dem Ausmaß verfügbar waren wie im die Präsenzunterricht auch. Und deswegen war alles eingeschränkt. Also, die Materialien sind schon wichtig und das kann man nicht vergleichen. Man kann online nur eingeschränkt die Materialien zur Verfügung stellen.

73 **Interviewerin:** Mhm, wie hast du das mit der Kontrolle gemacht, zum Beispiel, wenn sie Aufgaben hatten? Wie hatte das funktioniert?

74 **Teilnehmer:in 4:** Die Kontrolle war leider nur so möglich: Bei niedrigen Niveaus haben sie die Hausaufgaben nicht geschickt, deswegen wurde der schriftliche Teil auch sehr, jetzt sage ich nicht vernachlässigt, aber im Vergleich zum Präsenzunterricht, nicht so toll gemacht. Denn sie haben vorgelesen, sie haben, ja, (…). Wir haben uns mehr aufs Sprechen und Lesen eingeschränkt. Und das Hören war extrem problematisch, aus technischen Gründen. Manchmal haben sie auch nicht funktioniert, am Anfang, die Hörübungen. Das heißt, ich habe kaum Texte korrigiert, weil sie nicht geschickt hatten, auch wenn ich die Aufgaben gegeben habe und deswegen (…). Vielleicht funktionierte es bei höheren Niveaus, aber die niedrigen Niveaus (…) und bei Alpha ist sowieso kein Onlineunterricht möglich.

75 **Interviewerin:** Warum nicht?

76 **Teilnehmer:in 4:** Da können sie nicht schreiben, weil sie zu wenig verstehen. Aber vor allem ist das Problem bei ihnen, dass viele keine Computer oder keine Laptops haben. Und nur mit Handys ist das unmöglich zu machen, also zu bewältigen, da ist es dann egal welches Niveau: Es ist zu anstrengend. Es war ihnen zu stressig, einmal das Buch, einmal Arbeitsbuch, einmal meine Arbeitsblätter, Lernmaterialien, es war ziemlich, ziemlich chaotisch.

77 **Interviewerin:** Und das unabhängig vom Niveau, oder nur bei Alpha?

78 **Teilnehmer:in 4:** Nein, nein, nein! Das waren oft A1, A2, auch egal. Sie waren überfordert, ganz einfach, wenn sie auf etwas schauen sollten, dann (…). Sie haben lange gesucht, wo das ist (…).

79 **Interviewerin:** Wie hat sich das auf die Unterrichtszeit ausgewirkt?

80 **Teilnehmer:in 4:** Ja, viel Zeit, viel Zeit ist verloren gegangen. Ich musste lange warten, bis alle die Aufgaben gefunden hatten, dann konnte ich erst etwas machen. Und sie haben das auch allgemein nicht so ernst genommen, weil sie zu Hause waren. Für sie ist zu Hause Freiheit, wenig machen und schlafen. Manche waren noch beim Frühstück und so weiter. Also sie haben es ziemlich locker genommen im Vergleich zu Präsenzunterricht, zu locker. Und die Lehrerin nicht, das ist das Nächste [lacht] (…) von der Plattform, das erzähle ich dann später.

81 **Interviewerin:** Ja, wie wichtig ist deiner Meinung nach, auch die Einstellung der Lernenden zum Onlineunterricht?

82 **Teilnehmer:in 4:** Sehr wichtig, weil, wenn sie eine falsche Einstellung haben, machen sie gar nichts oder besser gesagt, sie erscheinen nicht. Und das war auch der Fall. [lacht] Das war eine ziemliche Aufgabe in der Früh, sie irgendwie dazu zu bringen, dass sie sich eingeloggt haben. Also das ist (…), das war schon eine große Herausforderung, ja, jeden Tag, ja. Das hat nicht so (…), also funktioniert auch beim Präsenzunterricht nicht, sie kommen später. Aber da sind sie nicht einmal erschienen und viele haben plötzlich nur Termine gehabt. Das heißt, die Anwesenheit war 50%.

83 **Interviewerin:** Ja, wie ist es? Was haben denn die Teilnehmer gesagt, wie hat ihnen das Unterrichtssetting „Onlineunterricht" gefallen, was haben sie gemeint? Was war denn das Feedback?

84 **Teilnehmer:in 4:** Verschieden, verschieden. Also manche die, die lernen wollten, haben natürlich versucht, auch da davon zu profitieren. Die anderen, ganz einfach, es war ihnen eh egal und da ist auch das Feedback wahrscheinlich (…). Also ich denke mir, dass sie auch damit zufrieden waren, weil sie mit allem zufrieden sind, weil es ihnen egal ist, wieviel sie lernen. Das heißt (…), und die anderen haben probiert, auch davon zu profitieren, auch in der Zeit, ja.

85 **Interviewerin:** Wie hat es funktioniert?

86 **Teilnehmer:in 4:** So, dass sie mehr (…) Es hat sich auf den Lernerfolg ausgewirkt und ich habe gemerkt, dass sie, dass sie mehr (…) also es besser können oder genauso gut lernen, fast wie im Präsenzunterricht. Aber das waren (…), das war die Seltenheit, also das waren weniger Fälle, wirklich.

87 **Interviewerin:** Okay. Welche Möglichkeiten und Grenzen kannst oder konntest du bei deinem Unterrichtssetting Onlineunterricht beobachten?

88 **Teilnehmer:in 4:** Grenzen, das heißt viele Grenzen. Also aus technischen Gründen war vieles nicht möglich. Lange (…) nicht zu hören. Ein Problem war auch, größere Mengen zu verschicken. Ein Problem war auch zum Beispiel das Korrigieren, etwas zu korrigieren und zurückzuschicken, weil sie ihre Arbeiten nicht geschickt hatten. Auf jeden Fall gab es vor allem technische Einschränkungen. Und weil sie (…), weil die meisten keine Laptops und Computer haben, hatten sie auch nicht gerade Spaß oder Lust daran. Sondern für sie war das eher ein (…), wie ein Notunterricht, den sie nicht genutzt hatten. Das heißt, es war schwierig, es war schwierig. Oft haben auch die (…) oder das Internet war überlastet, dann mussten wir lange warten, bis wir wieder weitermachen konnten und so weiter. Dann war die Frage, wie viele noch geblieben sind und wie viele sich wieder einloggen. Also es war schon ziemlich, ziemlich stressig, ja. Und wie gesagt, ziemlich eingeschränkt, weil man schneller die Sachen kopieren kann und ihnen geben als einscannen schicken. Ich musste sie bitten, dass sie dann die Übungen zu Hause machen und wir es im Unterricht lesen. Es war nicht einfach und nicht sehr zufriedenstellend, muss ich sagen. Na, beide, von beiden Seiten, von beiden Seiten nicht zufriedenstellend, also. Ich hatte (…), also ich sehe bei diesem Publikum (…). Onlineunterricht, das verstehe ich, bei Studenten geht das schon. Oder im Fernstudium, kein Problem, aber nicht hier, aber nicht für dieses Publikum. Die sind das nicht gewohnt und die sind auch nicht gewohnt, selbstständig zu arbeiten, daher brauchen sie Präsenz-Unterricht, weil das einfach schwierig ist. Und wenn die Kinder zu Hause waren, eben weil sie auch Onlineunterricht hatten, dann war das auch ziemlich störend und es war laut und wir mussten warten, bis es (…). Ich habe ihnen erklärt: „Das Kind muss in ein anderes Zimmer, denn sonst können wir nicht weitermachen!", und so weiter…, schwierig, Chaos, chaotisch, schwierig. Ja.

89 **Interviewerin:** Wie war das mit der Vorbereitung zum Beispiel?

90 **Teilnehmer:in 4:** Das ist eine andere Art, da war mehr Vorbereitung, die Materialien zu sortieren, auszusuchen, weil man nicht alle benutzen konnte. Und dann es ging viel Zeit mit dem Schicken verloren, bis ich sie der ganzen Gruppe versandt habe (…), hat es schon gedauert. Dann mit den E-Mail-Adressen hat es am Anfang nicht funktioniert, das heißt (…). Das war aber Voraussetzung, damit sie sich überhaupt einloggen konnten und das war schon problematisch, bis alles geklappt hat.

91 **Interviewerin:** Du hast schon vorher über technische Probleme gesprochen. Was gab es zum Beispiel für technische Probleme?

92 **Teilnehmer:in 4:** Ja, Internetüberlastung, keine (…), wir hatten (…) plötzlich hat das Internet nicht funktioniert, das heißt, es ist abgestürzt und oder die schlechte Qualität beim Hören? Auch die Hörübungen hatten wir erst später für Onlineunterricht, oder die Methode, wie man sie vorspielt, denn das musste man auch irgendwie anpassen. Es waren dann zum Beispiel, ja, auch die Überlastungen und Abstürze, ja, das war es.

93 **Interviewerin:** Wie hat die Kommunikation im Onlineunterricht funktioniert?

94 **Teilnehmer:in 4:** Ja, ich meine, bei ihnen hat auch nicht immer alles funktioniert. Also schwierig, teilweise, teilweise ziemlich eingeschränkt und manchmal, wie gesagt, deswegen haben sie die Motivation verloren, auch weil es nicht gut funktioniert hat eben.

95 **Interviewerin:** Hattet ihr zum Beispiel Probleme mit den Mikros oder mit den Lautstärken?

96 **Teilnehmer:in 4:** Auch mit Mikros, bei manchen haben die Mikros nicht funktioniert. Manche haben nicht gehört, mit den Lautsprechern. Probleme gab es oft mit Mikros, ja, ich habe sie nicht gehört. Meistens sie haben das Mikro nicht

eingeschaltet, haben es vergessen und so weiter. Die Lautstärke war zu leise, sonst was, ja. Es gab alle Arten von technischen Problemen, also nicht lustig.

97 **Interviewerin:** Welche Möglichkeiten des Onlineunterrichts gibt es?

98 **Teilnehmer:in 4:** Die Möglichkeit, dass sie etwas lesen. Also, wenn sie die Bücher hatten, konnten wir etwas lesen. Wir haben uns mehr eingeschränkt auf die Arbeitsbücher, die sie bei sich zu Hause hatten. Dann haben wir daraus mehr Übungen gemacht. Lesen (…) Hören war auch möglich, aber eben Schreiben war eingeschränkt und Sprechen ist auch teilweise möglich, ist aber nicht so optimal, weil sich die Leute, die Teilnehmer, gerne einmischen. Oder die Stärkeren tendieren dazu, dass sie mehr sprechen, was aber nicht gerecht ist. Deswegen musste man schon schauen, dass die anderen auch zu Wort kommen, mehr als im Präsenzunterricht. Ja, ja, das haben sie auch (…). Ja, aber wie gesagt, die Engagierten haben teilweise davon profitiert, für die anderen war es eine verlorene Zeit.

99 **Interviewerin:** Wie haben sie davon profitiert?

100 **Teilnehmer:in 4:** Indem sie das Maximum geleistet haben, das sie konnten. Und dass wir (…), dass sie unsere (…) unser Engagement schätzen konnten. Also haben sie auch mitgemacht und sie haben sich nicht von äußeren Faktoren stressen lassen, so wie viele. Oder ja, sie hatten weniger Ausreden und das hat man gesehen, schon an der Präsenz. Die, die präsent waren, haben meistens auch besser mitgemacht. Aber die Frage ist, wie viele (…). Die Gruppe war ziemlich eingeschränkt, muss ich sagen.

101 **Interviewerin:** Und in Bezug auf den Lernerfolg?

102 **Teilnehmer:in 4:** Der Lernerfolg war niedriger, wie ich gesagt habe. Beim Online-Unterricht hat man weniger Lernerfolg, weil nicht (…) das anbieten kann, was man im Präsenzunterricht machen kann und weil die Konzentration wesentlich schlechter ist als im Präsenzunterricht.

103 **Interviewerin:** Wir sind am Ende dieses Interviews angelangt. Möchtest du noch etwas hinzufügen, das wir nicht angesprochen haben?

104 **Teilnehmer:in 4:** Nein, das war alles, was mir jetzt dazu einfällt.

105 **Interviewerin:** Okay, vielen Dank, danke dir.

1 Interview mit Teilnehmer:in 5

2 **Interviewerin:** So, vielen Dank, dass du das Interview mit mir machst.

3 **Teilnehmer:in 5:** Bitte, gerne.

4 **Interviewerin:** Im Folgenden lese ich dir einige Faktoren vor, die den Erfolg des Deutschlernens beeinflussen können: Alter, Mehrsprachigkeit, Geschlecht und Bildungsstand. Ich möchte gerne deine Meinung dazu erfahren, genau, lege mal los!

5 **Teilnehmer:in 5:** Ja, also ich glaub, dass all diese Faktoren das Lernen beeinflussen, und zwar zum Beispiel das Alter: Die jungen Leute lernen eindeutig leichter als die Älteren, auch wenn die Älteren zum Beispiel genauso fleißig sind wie die Jungen. Sie tun sich einfach schwerer, sich manche Sachen zu merken, auch zum Beispiel Aussprache sich zu merken oder nachzumachen. Ich hab zum Beispiel einen Siebzehnjährigen jetzt gerade im Kurs und er ist einfach um Einiges schneller, mit der Aussprache und um sich Sachen zu merken und nachzusagen als die anderen im Kurs. Und ich hatte auch vor ein paar Monaten eine ungefähr 60-jährige Dame: Es war für sie wirklich extrem schwer. Sie hat die Grammatik sehr gut verstanden, aber sich das Ganze zu merken war einfach schwieriger als für junge Leute.

6 **Interviewerin:** Mhm, ab welchem Alter, würdest du sagen, gibt es diese Probleme?

7 **Teilnehmer:in 5:** Ich würde sagen, das ist ein Prozess. Es wird einfach immer schwerer, je älter man ist. Die ältere Dame hat (…) war nicht (…), dass sie sich gar nichts merken konnte. Man hat einfach gemerkt, dass sie trotzdem daran gewöhnt war zu lernen und ja, sie hatte einfach auch viele andere Sachen noch zu denken. Der 17-Jährige hat zum Beispiel keine Familie, an die er denken muss und so, und das kommt noch dazu. Aber trotzdem, ich glaub, es beginnt schon ab Mitte 20, dass es schwieriger ist. Aber es wird eben immer schwieriger im Laufe des Alters. Ist so, muss man sich damit abfinden. Deswegen muss man älteren Leuten nachsehen, wenn sie sich Sachen nicht so schnell merken wie jetzt ein Zwanzigjähriger. Und Mehrsprachigkeit ist definitiv ein Faktor. Leute, die zum Beispiel europäische Sprachen schon kennen oder können sogar, tun sich eindeutig leichter mit Deutsch als zum Beispiel Arabischsprachige, die keine Ahnung haben davon. Arabisch ist einfach sehr anders als unsere Sprache und die Brücke da zu bauen, ist weiter als jetzt zum Beispiel jemand, der aus Europa kommt oder jemand, der schon Englisch oder irgendwelche romanischen Sprachen als Zweitsprache kennt. Für die ist das Europäische, die deutschen Wörter zu lernen, wie für uns, keine Ahnung, japanisch. Und dann haben wir das Geschlecht. Das habe ich vorher überlesen (…), aber das Geschlecht würde ich nicht unbedingt als Faktor nehmen. Es kommt vielleicht darauf an, wie viel Verantwortung auf, zum Beispiel Frauen dann abgewälzt wird, und um wen sie sich privat noch kümmern muss. Denn das nimmt auch teilweise von ihrer Konzentrationsfähigkeit weg, aber das kann bei Männern auch passieren. Also (…) Geschlecht: (…) eher weniger. Und Bildungsstand: Sicher, aber hier geht es auch eher darum (…), sind die Leute gewohnt zu lernen oder nicht. Leute, die in der Schule waren oder auch viele Jahre in der Schule waren, sind gewohnt zu lernen, sind gewohnt zu wiederholen und Muster zu entdecken und sich so Sachen zu merken. Sie haben schon Lernstrategien, sie müssen keine neuen mehr lernen. Leute, die das nicht gemacht haben, für die ist das Lernen an sich teilweise neu, oder das regelmäßige Lernen für Leute, die zwar in der Schule waren, aber nicht allzu lang, das ist ein himmelweiter Unterschied.

8 **Interviewerin:** Ok, vielen Dank für die Eindrücke. Jetzt die erste Nachfrage: Gibt es deiner Meinung nach noch weitere Einflussfaktoren auf den Lernerfolg?

9 **Teilnehmer:in 5:** Ich würde sagen, auch ob die (…), wie die Atmosphäre ist in einer Klasse, wo alle schlechte Laune haben und nur praktisch Tabellen auswendig lernen, werden manche Leute gelangweilt sein, andere wird das einfach so nicht interessieren. Die werden dann an andere Sachen generell denken. Und nur Leute, die generell gern nach Schemas lernen, wird das vielleicht interessieren, aber das sind nicht so viele. Und wenn man aber zum Beispiel generell eine bessere Atmosphäre hat und auch ein bisschen Humor oder Spiele reinbringt, dann werden auch die mitgerissen, die so am Lernen weniger Interesse haben, aber vielleicht gerne mit den anderen interagieren und dadurch sich etwas merken. Zum Beispiel habe ich in der Alpha-Gruppe Leute, die sich einfach freuen, wenn sie jetzt irgendwas Neues gelernt haben und das gleich bei anderen ausprobieren, weil sie gemerkt haben, dass es Spaß macht, das anzuwenden. Oder auch dann kommen sie vielleicht auf die Idee: „Okay, ich möchte das jetzt gerne auf Deutsch sagen." Und sie suchen sich das einfach selber, weil sie gemerkt haben, man kann dann einfach fragen, ob das so funktioniert oder nicht. Und Leute, die in einer negativen Atmosphäre sind in der Klasse, die haben auch nicht das Gefühl, dass sie einfach fragen können.

10 **Interviewerin:** Ja, okay, vielen Dank für diese Eindrücke. So, wir kommen zu unserer nächsten Frage: Jetzt interessiert es mich, welche Meinung du zu verschiedenen methodischen Zugängen im Deutschunterricht hast, die als Lerntradition bezeichnet werden. Bei einer Lerntradition stehen die Grammatik und die Übersetzung im Vordergrund. Eine andere Tradition fokussiert sich auf das Zuhören und das mündliche Wiederholen, während ein weiterer Ansatz auf freie Kommunikation setzt. Meine Frage nun an dich: Wie wirken sich deiner Meinung nach die Lerntraditionen auf den Lernerfolg aus?

11 **Teilnehmer:in 5:** Okay, also freie Kommunikation mache ich auch mit ihnen. Aber gerade am Anfang, zum Beispiel bei Alphas, funktioniert das noch relativ wenig, weil sie sehr unsicher sind. Also beginnst du mit einfachen Sätzen, die sie aber dann schon möglichst genau nachsagen sollen, weil garantiert irgendjemand in der Gruppe ist, der sich das richtig gemerkt hat und sofort die andere korrigiert. Und so lasse ich sie oft dann auch Dialoge machen, also Kurzdialoge, vor allem am Anfang und einfach üben. „Wie sagen wir das? Wie sagen wir das?", dann gibt es vielleicht jemanden in der Gruppe, der das schon anders gehört hat. Dann können wir das Ganze noch ein wenig ausweiten. Und es gibt dann eben mehrere Möglichkeiten, wie man das sagen kann. In höheren Niveaus, wenn sie zum Beispiel dann einen Vorlage für Dialoge oder so haben, da tun sie sich schon oft schwer, weil sie nicht genau wissen, wie sie das jetzt zusammenbauen sollen. Deswegen ist es für mich trotzdem auch wichtig, dass sie Satzbau lernen. weil vor allem, auch wenn sie Texte schreiben sollen, und sie wissen nicht, wie sie es Sätze bauen können, kommen teilweise komplett verwirrende Sachen raus, die man nicht verstehen kann. Und dasselbe passiert auch bei Dialogen, wenn sie sprechen sollen, wenn sie eben sprechen, nur sprechen und das nicht aufschreiben. Dann versteht man teilweise, was sie sagen möchten und man kann auch nachfragen. Wenn man aber nur ihre Texte liest, zum Beispiel, dann geht das nicht. Und sie brauchen diese Bausteine: Wie kann ich Sachen sagen?

12 **Interviewerin:** Mhm, ganz kurz nur, aber merkst du irgendwie, wenn jetzt zum Beispiel eine Person, die durch der Grammatikübersetzungsmethode Sprachen gelernt hat, dann zu dir in den Kurs kommt, merkst du, dass die Schwierigkeiten hat, zum Beispiel, wenn du deinen genannten Ansatz wählst?

13 **Teilnehmer:in 5:** Teilweise, ehrlich gesagt, ich weiß, dass sie dieselben Methoden eigentlich haben sollten, aber manche tun sich schwer damit, manche nicht. Ich find das ist meistens ziemlich individuell, ja , auch wenn sie dieselben Methoden gewohnt sind, weil sie aus demselben Land sind. Manche können was damit anfangen, manche nicht. Und, ja, das lässt sich nicht über einen Kamm scheren, finde ich. Und dann zum Beispiel auch die Übersetzungsmethode nehme ich eigentlich nur insofern, wenn wir zum Beispiel Texte lesen und sie verstehen Wörter nicht, dass ich sie die übersetzen lasse, in ihre Sprache, damit sie wissen, worum es geht und (…)

14 **Interviewerin:** Noch kurz eine Frage: Auf welche Lerntradition stützt du dich denn als Lehrperson in dem Fall?

15 **Teilnehmer:in 5:** Freies Sprechen auch ja, und auch zum Beispiel, wenn sie dann schon Vokabeln kennen. „Wie können wir jetzt einen Satz sagen?", vor allem auch, wenn sie gerade zum Beispiel schreiben lernen, dann schon Sätze schreiben, ist das für sie immer so ein Erfolgserlebnis: „Ja, jetzt kann ich nicht nur ein Wort, jetzt kann ich dann einen Satz damit machen." Und in höheren Niveaus, wenn dann die Sätze komplizierter werden, die brauchen auch Hilfe damit. Man muss die Grammatik verwenden, weil zum Beispiel mit verschiedenen Konnektoren, zum Beispiel, kann ich jetzt andere Bedeutungen reinbringen und kompliziertere Sachen sagen.
Wenn sie nur Wörter rausschmeißen, versteht man trotzdem nicht, was sie sagen wollen. Und das muss man ihnen zum Beispiel auch erklären, weil manche das immer probieren.

16 **Interviewerin:** Wie sieht es aus mit der (…) mit der Lerntradition in Bezug auf das Zuhören und das mündliche Wiederholen aus? Verwendest du diese Lerntraditionen im Unterricht?

17 **Teilnehmer:in 5:** Das hat nicht so viel Platz in dem Kurs. Eigentlich: Das Zuhören und mündliche Wiederholen mache ich nur dann, wenn es um die Aussprache von einzelnen Wörter geht, wobei sie Probleme haben. Zum Beispiel lange Wörter mit vielen Vokalen, die zum Beispiel Araber gern verschlucken, das lasse ich sie öfter wiederholen, teilweise alle einzeln, damit sie alle wissen: So spricht man es aus. Es kann sein, dass sie es bis zum nächsten Mal vergessen, aber zumindest haben sie es mal rausgekriegt und dann auch schon dieses: „Okay, jetzt habe ich es richtig gesagt." Dann wissen sie schon „Es ist schon mal gegangen, ich schaffe es irgendwann wieder."

18 **Interviewerin:** Ja, okay

19 **Teilnehmer:in 5:** Und die Grammatik- und Übersetzungsmethode, wenn es in dem Fall teilweise gleich lange dauert, von Anfang an. Ja, teilweise, ehrlich gesagt, ich mische diese Methode ziemlich mit den anderen, nur dieses (…)

20 **Interviewerin:** Mit welchen anderen Methoden?

21 **Teilnehmer:in 5:** (…) Grammatikübersetzung, ein bisschen, und Freisprechen auch zusammen. So eine Mischung. Einmal das, mal das, mal verbunden und ja, nur dieses (…). Es gibt zum Beispiel auch so Übungen, wo die CD oder so einen Satz sagt, und sie sollen den Satz im Buch beantworten. Nur wenn sie alle im Chor antworten, dann hören sie sich selber nicht. Sie hören teilweise den anderen nicht und es wird ein „Brei". Ich verstehe teilweise nicht, was sie sagen, deswegen mache ich das auch nicht. Wenn wir so etwas machen, ich muss die einzelnen Leute hören, dann kann ich sie korrigieren. Dann können die anderen hören, wie der das sagt, wie ich das sage und selber probieren. Aber im Chor das funktioniert nicht.

22 **Interviewerin:** Danke für deine Einschätzung. Jetzt es gibt im DaF-Unterricht verschiedene Lernstrategien, wie zum Beispiel die Verwendung von Karteikarten, Mindmaps und Sprachenvergleiche. Wie lautet deine Einschätzung zu dem Stellenwert der Lernstrategien für den Lernerfolg?

23 **Teilnehmer:in 5:** Karteikarten finde ich sehr praktisch für das Vokabellernen. Nur die müssten sie selber machen und die wenigsten machen das. Dann Mindmaps: Wenn wir zum Beispiel neue Themengebiete haben, wie wir jetzt Vokabeln lernen, für Gemüse oder Obst oder irgendwas, das mache ich auf jeden Fall. Und meistens mache ich das mit ihnen zusammen. Zum Beispiel an die Tafel kommt das, und dann frage ich sie, welche Vokabeln sie kennen. Dann fangen sie auch an zu „googeln" und schauen: „Okay, ich möchte das sagen." und versuchen das vorzulesen. Wenn es nicht funktioniert, schaue ich, was sie meinen, oder sie suchen irgendetwas, das sie so nicht finden und zeigen mir das Foto und dann sammeln wir einfach Vokabeln. Weil vor allem kommen sie auch auf viele Vokabeln, die mir zum Beispiel nicht einfallen würden, aber in ihrem täglichen Leben von Interesse sind, und dann schauen wir einfach, was das ist.

24 **Interviewerin:** Mhm. Würdest du sagen, dass der Einsatz von Lernstrategien sich positiv auf den Lernerfolg auswirken kann?

25 **Teilnehmer:in 5:** Ich glaub schon, vor allem, weil man dann strukturiert etwas machen kann. Sonst sind sie teilweise ein bisschen verloren und wissen nicht wirklich, wo sie anfangen sollen. Sonst können sie zum Beispiel eben schauen: „Okay, heute haben wir die Vokabeln aufgeschrieben, schaue ich mir die nochmal an. Wenn ich mich nicht dran erinnere, wie man es schreibt, dann schreibe ich es nochmal." Ich habe zum Beispiel einige, die Wörter einfach öfter schreiben, um sich zu merken, wie man das jetzt genau schreibt. Und man merkt den Erfolg, wenn ich sie zum Beispiel dann an Tafel schreiben lasse. Diejenigen, die das geübt haben, tun sich eindeutig leichter als diejenigen, die es nicht gemacht haben.

26 **Interviewerin:** Okay, gut, vielen Dank. Im Hinblick auf die Motivation der Lernenden wird zwischen der intrinsischen und der extrinsischen Motivation unterschieden. Ich gebe dir ein Beispiel dafür: Die intrinsische Motivation zeigt sich durch Interesse an einer Sprache und Neugierde, also innere Antriebe, während die extrinsische Motivation durch äußere Belohnungen oder Bestrafungen beeinflusst wird. Lernende können, je nach Situation und Persönlichkeit, von beiden Formen der Motivation beeinflusst sein. Welchen Stellenwert misst du den Formen der Motivation in Bezug auf den Lernerfolg bei?

27 **Teilnehmer:in 5:** Ich denke, die intrinsische Motivation ist die wichtigere, weil, wenn jemand von sich aus überhaupt kein Interesse daran hat, wird er sich schwer tun, Motivation aufzubringen, auch wenn sonst alles gut läuft. Wenn dann jemand überhaupt nicht an Sprache interessiert ist, ist sogar aus dem Fensterschauen schon interessanter als Deutsch lernen. Und, ja, für extrinsische (…), Belohnung und Bestrafung: Es hat auch schon einen Einfluss, vor allem Belohnung, würde ich sagen, Bestrafung eher weniger, weil sonst machst du es einfach nur, damit es erledigt ist. Und es heißt aber nicht, dass man sich allzu viel merkt dabei, wie zum Beispiel auch Schüler, die Angst haben, dass sie bestraft werden, wenn sie die Hausübung nicht machen, sie schreiben es von einem Nachbarn ab. Und unsere Teilnehmer sind da nicht viel anders.

28 **Interviewerin:** Ja.

29 **Teilnehmer:in 5:** (…) und Belohnung: Insofern nehme ich das schon, aber meine Belohnung ist mehr so, dass ich sie dafür lobe, wenn sie es gut gemacht haben oder einfach nur probiert haben. Also das ist ja auch eine Form der Belohnung. Und viele sind dann einfach (…), sind aber über das schon glücklich, weil erstens freuen sie sich über das Lob. Sie freuen sich, dass sie es gut gemacht haben und dass sie es jetzt verstanden haben. Und das motiviert sie dann auch, dass sie dann vielleicht gleich die nächste Übung machen und versuchen, das nächste zu verstehen. Oder, keine Ahnung, es motiviert sie dann auch dazu, andere Sachen wissen zu wollen. Und dann verwandelt sich die extrinsische Motivation teilweise in die intrinsische. Ja, nur mit dem Lob darf man es teilweise auch nicht übertreiben, weil, wenn manche wissen, sie haben sich zwar jetzt bemüht, aber Fehler gemacht, wollen sie nicht zu viel gelobt werden, weil sie wissen, dass sie Fehler gemacht haben und sie wissen, das Lob haben sie nicht verdient. Also Lob anpassen an die Situation, wenn jemand jetzt geschrieben hat und fehlerfrei war: Super Lob, okay, passt. Wenn jemand sich zwar bemüht hat aber einige Fehler gemacht hat: Okay, dann gut, aber jetzt nicht super.

30 **Interviewerin:** Okay also gibt es deiner Meinung nach eine Differenzierung bezüglich des Lobs?

31 **Teilnehmer:in 5:** Ja, ja, weil sie wissen ganz genau, wie gut sie waren. Und wenn man sie über den grünen Klee lobt, wenn sie Fehler gemacht haben, dann nehmen sie das nicht ernst. Und wenn man aber das Lob der jeweiligen Situation anpasst, dann wissen sie: Ein hohes Lob ist ein hohes Lob und es ist ehrlich gemeint.

32 **Interviewerin:** Mhm. Und würdest du sagen, dass diese Formen der Motivation in Bezug auf den Lernerfolg einen großen Faktor darstellen?

33 **Teilnehmer:in 5:** Schon, ich würd' sagen. Wenn man von sich aus will, macht man auch weiter. Wenn man momentan das jetzt nicht so gut versteht, wenn man nur denkt: „Ich muss das machen, weil ich die Prüfung schaffen muss oder weil ich dieses Dokument brauche!", dann quält man sich durch das Ganze und das Hirn schaltet sich nebenbei ab und irgendwann wird man zwar fertig, aber wieviel man sich dafür wirklich gemerkt hat, wie viel man versteht, das ist eine andere Sache. Wenn man aber das verstehen will und es von selber nicht versteht, dann findet man Mittel und Wege, das irgendwie anders zu verstehen. Man sucht sich eine Person, die man fragen kann. Man schreibt Texte, die man sich anschauen lässt oder man fragt: „Habe ich das so jetzt richtig gesagt? Das machen Leute mit extrinsischer Motivation eher weniger.

34 **Interviewerin:** Mhm. Okay. Okay, bist du der Meinung, dass die Lernenden durch den Einsatz von Motivationsstrategien durch die Lehrpersonen effektiver Deutsch lernen?

35 **Teilnehmer:in 5:** Schon. Wenn man sie nie lobt, dann haben sie keine Rückmeldung und dann denken sie: „Okay, mach ich. Mach ich das gut oder nicht, hat es überhaupt irgendeine Auswirkung?" Also irgendeine Rückmeldung brauchen sie, und wenn es nur Lob ist. Teilweise freuen sie sich auch, wenn sie vielleicht irgendeine Schokolade oder so kriegen. Aber das machen die wenigsten. Und nicht alle wollen Schokolade. Dann hast du Leute, die sagen: „Nein, danke." Aber über Lob freuen sie sich, die meisten zumindest.

36 **Interviewerin:** Okay. Welche Motivationsstrategien verwendest du im Unterricht?

37 **Teilnehmer:in 5:** Eh meistens Lob und eben Ansprache. So wie: Okay, die anderen sind jetzt fertig, Sie haben noch nicht das gemacht, machen Sie das auch?“ „Ja, okay, ich mach das auch.“ Oder: „Sehen Sie, er hat das jetzt sehr gut gemacht, können Sie das auch?“ Also manchmal ein bisschen am Ehrgefühl packen funktioniert auch ganz gut, wenn sie sehen: „Okay, alle haben das jetzt gemacht. Dann mache ich das auch, denn ich will nicht der Einzige sein, der sich jetzt nicht getraut hat, oder der Einzige, der jetzt zu faul dafür war.“

38 **Interviewerin:** Verwendest du nur ein mündliches Lob oder auch ein schriftliches Lob?

39 **Teilnehmer:in 5:** Eigentlich nur mündlich. Manchmal mache ich ihnen schon „Hackerl“, wenn sie Sachen richtig gemacht haben. Aber meistens schreiben wir eben an der Tafel oder sprechen, und dann funktioniert mündliches Lob gleich direkt. Mhm.

40 **Interviewerin:** Okay, vielen Dank. Wir kommen zu Folge 4. Kommen wir zu weiteren Lernenden-Variablen. Es gilt hier die Feldabhängigkeit als Variable zu nennen. Lass mich dir ein Beispiel nennen: Lernende, die feldabhängig sind, brauchen eine Lernumgebung, die ihren persönlichen Präferenzen entspricht, das betrifft zum Beispiel die Helligkeit, Lautstärke und Ordnung im Raum. Im Kontrast dazu haben feldunabhängige Lernende eine höhere Toleranz gegenüber diesen Faktoren und können besser über etwaige Störungen hinwegsehen. Wie schätzt du den Einfluss der Feldabhängigkeit auf den Lernerfolg ein?

41 **Teilnehmer:in 5:** Kommt drauf an, welche Variablen das sind. Zum Beispiel Helligkeit im Raum hat definitiv eine Wirkung, und zwar nicht nur für die Feldabhängigen, sondern auch für die anderen, vor allem zum Beispiel, die schlechter sehen. Wenn es heller ist, tun sie sich um einiges leichter, als wenn der Raum dunkler ist. Und andere Sachen hab ich bemerkt, dass es bei den meisten zum Beispiel nicht so wichtig ist, ob jemand im Raum spricht oder ob ein bisschen Chaos herrscht. Denn meisten ist das egal. Es gibt schon welche, die das ganz genau haben müssen, aber das ist nicht so oft.Und beim Sprechen, ich hab bemerkt, dass gerade die arabischen Leute sehr oft darüber hinwegsehen können, wenn irgendwer quatscht. Leute aus Europa können das weniger, zum Beispiel wenn man dann Araber zusammen mit Ukrainern in einem Raum hat, das kann schon sein, dass sie aneinandergeraten, weil die Ukrainer das ruhig haben wollen. Ich schätze mal, so sie sind es gewohnt, vom Unterricht in ihrem Land Und für die Araber ist es nicht so wichtig, sie haben anscheinend irgendwie gelernt sich zu konzentrieren, auch wenn um sie herum Chaos herrscht. Ich schränke es eigentlich eher dann ein, wenn ich nichts mehr verstehe und weise sie auch darauf hin, dass die anderen auch nichts mehr verstehen. Und dann kommen sie schon drauf: Ah ja, okay, wir sind zu laut. Sie weisen sich dann auch gegenseitig in die Schranken, aber es dauert dann oft ein bisschen und dann wird es wieder. Und ja, aber generell, zum Beispiel Lärm von draußen, ist auch wieder verschieden. Manche stört das sehr, auch Araber, und manchen ist das komplett egal. Da kommt es wieder nur drauf an, was die Übung ist. Wenn wir Hörübungen machen, stört es alle. Wenn wir andere Übungen machen, können sich andere(…), manche einwandfrei konzentrieren und andere denken: „Ich kann nicht, es geht nicht!“

42 **Interviewerin:** Und was denkst du? Also, wenn diese feldabhängigen Personen sich nicht konzentrieren können, hat das dann deiner Meinung nach auf die lange Zeit gesehen einen Einfluss auf den Lernerfolg?

43 **Teilnehmer:in 5:** Wenn diese Situation generell anhält, wahrscheinlich schon, weil, wenn sie sich andauernd nicht konzentrieren können, werden sie sich viel weniger von dem merken, was wir machen. Sie werden sich nicht auf Gespräche konzentrieren können und auch vielleicht teilweise nicht wirklich mitkriegen, was die andere Person sagt, und ja (…).

44 **Interviewerin:** In Bezug auf den Online-Unterricht: Wie hast du das auch schon beobachtet bezüglich der feldabhängigen und feldunabhängigen Personen? Welche Störfaktoren gab es da zum Beispiel für feldabhängige Personen?

45 **Teilnehmer:in 5:** Dort ist das eigentlich weniger ins Gewicht gefallen, weil alle zuhause waren und (…) wie zuhause ihre Wohnung aussieht oder welche Geräusche dort sind. Erstens kann ich das nicht beeinflussen, sie teilweise auch nicht. Ich hatte zum Beispiel eine Teilnehmerin, bei der gerade draußen eine Baustelle war. Und es war eben laut bei ihr. Sie musste dann entweder das Fenster zumachen oder das Mikrofon ausschalten und für sie war es schon schwierig, sich zu konzentrieren, weil es trotzdem für sie leichter gewesen wäre, wenn es leise ist. Aber keiner konnte das ändern. Für die anderen, so wie sie ihre Wohnung haben, kann sie ablenken oder nicht. Aber eben wieder ich kann das nicht ändern, da müssten sie etwas daran ändern und ich seh nicht mal, wie das aussieht. Dann beim Online-Hören war auch eines: die Mikrofone mussten wir teilweise alle ausschalten, weil garantiert irgendjemand dabei war, dessen Mikrofon irgendein Pfeifen oder irgendein Geräusch von sich gegeben hat, dass mindestens eine, wenn nicht alle gestört hat. Und deswegen hatten wir sehr oft alle auf leise (…) , außer irgendjemand wollte was sagen, der hat sich eingeschaltet. Und dann hat es auch funktioniert. Dann, manchmal ist es eben auch vorgekommen, wenn jemand vergessen hat seines auszuschalten, dass es zu Rückkopplungen gekommen ist, weil man natürlich, was die eine Person dann gesagt hat, im Lautsprecher gehört hat. Und im Lautsprecher von der Person, die auch ihr Mikrofon eingeschaltet hat, und das hat dann teilweise zu sehr unangenehmen Geräuschen geführt. Das hat natürlich alle gestört. Aber sowas wie Helligkeit im Raum oder so (…)? Ja, wenn zu Hause der Raum zu dunkel ist zum Lernen, ist er wahrscheinlich auch zu dunkel für andere Sachen und darum sollten sich die Leute dann selber kümmern.

46 **Interviewerin:** Ja, also würdest du aber sagen, wie verhält sich die Situation zu Hause für feldabhängige Lerner beim Onlineunterricht in Bezug auf mögliche Störungen (…) Was konntest du beobachten?

47 **Teilnehmer:in 5:** Zu Hause ist es wahrscheinlich störend, denn es hat schon einen Grund, warum man in eine Schule geht, wo ein Lernumfeld ist. Zu Hause ist trotzdem auch dieses „Ich hab frei“-Umfeld. Dort steht mein Bett, da sind meine Sachen, dort ist vielleicht irgendetwas, was ich jetzt gerne lieber machen würde als das da und es ist(…).

48 **Interviewerin:** Was meinst du mit „das da“?

49 **Teilnehmer:in 5:** (…) lernen, weil, sagen wir, da steht der Fernseher und vielleicht wollte ich gerade eine Serie fertig anschauen, kann ich aber jetzt nicht, weil ich Deutschunterricht habe. Oder da liegt mein Buch, wo ich gerade mittendrin bin, und es war spannend. Oder ich habe mein Bild nicht fertig gemalt und will gerne das machen. Oder ich sitze direkt vor meinem Fenster und da draußen ist schönes Wetter. Es sind zu Hause sehr viele Sachen, die ablenken können. In der Schule sind trotzdem alle zusammen, alle sitzen vor dem Buch, alle schauen in Richtung Lehrer und ich glaube, das hat auch etwas Fokussierendes, deswegen hab ich das Gefühl, dass sich beim Online-Unterricht viele schwerer getan haben als in einem Klassenraum.

50 **Interviewerin:** Mhm, gab es beim Online-Unterricht mehr feldabhängige Lernende als im Präsenzunterricht deiner Meinung nach?

51 **Teilnehmer:in 5:** Das nicht. Aber diejenigen, die nicht feldabhängig sind (…), sie hatten es vielleicht leichter, aber ich glaube, jeder ist bis zu einem gewissen Grad feldabhängig (…) und diejenigen, die komplett feldabhängig sind, die waren verloren. Und eben, es kommt eben drauf an, wie viel Ablenkung zu Hause ist und mit wie viel man sich trotzdem noch konzentrieren kann. Das war bei jedem ein anderer Grad und hier waren eben schon dann doch, ich würde sagen, 70 bis 80%, die sich schwer getan haben. Vor allem auch, weil es dann schwierig war, wenn das Internet zum Beispiel nicht gut funktioniert hat und man Kameras ausschalten musste, dass sie vielleicht nicht alles sehen konnten. Oder wenn sie permanent immer das Mikrofon ein- und ausschalten mussten, konnten sie nicht immer alles gleich fragen wie sonst im Unterricht. Und auch wenn ich etwas zeigen wollte, ich hab zwar meinen Bildschirm geteilt und ihnen so alles gezeigt, aber dann hat bei irgendjemandem vielleicht irgendetwas wieder nicht funktioniert oder er ist aus dem Internet rausgefallen und musste wiederkommen und hatte ein Stück verpasst. Es waren viele Sachen, die unangenehm waren, abgesehen von Feldabhängigkeit.

52 **Interviewerin:** Mhm, wir kommen eh später auch noch zu diesen Punkten. Vielen Dank. Wir kommen jetzt zur Frage Nummer 5: Im DaF-Unterricht spielen auch Lernstile eine Rolle. Hierbei wird unter anderem zwischen sequenziell Lernenden und Zufälligem Lernen unterschieden. Sequenzielle Lernende sind Personen, die Struktur im Unterricht und im Lehrwerk sehr schätzen und beispielsweise ungern Seiten im Lehrwerk überspringen, zufällige Lehrende finden es langweilig, das Buch Seite für Seite abzuarbeiten und bevorzugen freie und abwechslungsreiche Übungen. Wie schätzt du den Einfluss der sogenannten Lernstile auf den Lernerfolg ein?

53 **Teilnehmer:in 5:** Ich denke beide Lernstile haben ihre Vorteile. Ich hab bemerkt, dass sequenzielle Lerner meistens mehr auf Grammatik und Schriftliches fokussiert sind und das dann auch ziemlich gut können. Und die anderen, sie sind eher freier, sie hören zum Beispiel Sachen auf der Straße und fragen dann: „Was heißt das?“, oder „Wie kann man das sagen?“, und sie merken sich das auch. Das sind diejenigen, die dann auch zum Beispiel ziemlich gut sprechen können oder sich schnell Sachen merken, wie man das sagen kann. Und für die ist teilweise das Schreiben ein bisschen schwierig. Aber ja, sie sollten beides können. Ich mach eher sequenziell, weil ich eher auf „Schreiben“ aufbaue, und dann zu „Sprechen“ gehe, weil es gibt auch sehr viele, die sich nicht trauen zu sprechen, solange sie es nicht schreiben können. Sie wissen nicht, wie sie einen Satz machen sollen beim Sprechen, also bring ich ihnen das schriftlich bei, dann bleibt das irgendwie im Hirn hängen, hoffentlich. Und dann können sie es auch sagen, weil diese „Nicht -Sequenziellen“-Lerner sind irgendwie weniger als die anderen. Und ich hatte auch schon einige, vor allem diejenigen, die sehr geordnet denken und zum Beispiel auch mathematisch wahrscheinlich gut sind. Die mögen das Sequenzielle sehr gern, weil sie auch dann merken, welche Regeln zum Beispiel die Grammatik hat und die Regeln können sie lernen, die Regeln können sie anwenden. Gut, die ganzen Ausnahmen müssen sie lernen, aber ja (…).
Und dann haben sie auch gleich einen Erfolg: „Okay, ich kann das jetzt und ich kann mit diesen Regeln, so Sätze machen und kann gleich viel.“ Die anderen lernen vielleicht einen Brocken dort, einen Brocken da. Gut, sie haben vielleicht dann einen breiten Wortschatz, verwenden ihn teilweise aber auch auf eine Art, die die Österreicher nicht so schnell verstehen.

54 **Interviewerin:** Mhm, kannst du näher auf das Thema eingehen?

55 **Teilnehmer:in 5:** In langer Hinsicht sind wahrscheinlich zufällige Lernende sind eher im Nachteil im Deutschunterricht. Es kommt dann drauf an, was sie machen wollen. Wenn sie zum Beispiel irgendwie nur rausgehen und sprechen wollen, wenn sie eine Arbeit haben, wo sie nicht wirklich schreiben müssen, aber verstehen und sprechen, dann wird es für die vielleicht ganz gut werden. Sie werden wahrscheinlich noch viele Fehler einbauen und die Leute müssen sich oft anstrengen, dass sie sie verstehen, aber sie kommen trotzdem irgendwie hin. Die Sequenziellen werden durch (…) dadurch, dass sie das immer sehen und schreiben, sich auch so viele Sachen merken und irgendwann dann keine Angst mehr haben zu sprechen. Es wird auch besser, ja. Deswegen denke ich, dass solche Leute sich dann zum Beispiel leichter tun in Arbeiten, wo sie auch schreiben müssen und wo sie Zeit haben, nachzudenken, bevor sie sprechen.

56 **Interviewerin:** Welche positiven oder negativen Erfahrungen hast du bereits in Bezug auf diese Faktoren im Unterricht gemacht?

57 **Teilnehmer:in 5:** Zum Beispiel positive Erfahrungen: Wenn ich Grammatik erkläre, sind die sequenziellen Lerner immer die ersten, die es verstehen und die das dann teilweise den anderen auch erklären. Wenn dann welche sind, die zum Beispiel nicht sequenziell lernen, die tun sich dann teilweise auch schwer das zu verstehen, wenn sie es in ihrer eigenen Muttersprache von denen erklärt kriegen, die es schon verstanden haben. Aber dafür, wenn es ums Sprechen geht, sind das diejenigen, die den anderen dann wieder helfen, um Wörter zu finden. Mhm ja, ich hab den Rest der Frage vergessen (…).

58 **Interviewerin:** Welche weitere positive oder negative Erfahrungen hast du bereits gemacht?

59 **Teilnehmer:in 5:** Also Negative: Ja, die Nicht-Sequenziellen: Denen wird dann schnell langweilig, wenn wir Grammatik machen. Und leider ist ein Großteil des Deutschlernens auch Grammatiklernen und wenn die wirklich absolut gar nichts damit anfangen können, sind die irgendwie mit den Gedanken sofort woanders.

60 **Interviewerin:** Okay. Gut, dann kommen wir zur nächsten Frage: Was denkst du über die Sozialformen, zum Beispiel: Arbeit im Plenum, in der Paar- oder Gruppenarbeit oder in der Einzelarbeit in Bezug auf den Lernerfolg?

61 **Teilnehmer:in 5:** Okay, generell, in einem normalen Setting, mache ich so, dass wir zuerst im Plenum irgendetwas erarbeiten und...

62 **Interviewerin:** Was ist ein normales Setting? Kannst du das kurz erklären.

63 **Teilnehmer:in 5:** …also im Präsenzunterricht wenn wir zum Beispiel eine neue Grammatik erarbeiten, dann machen wir das im Plenum. Ich erkläre etwas, ich gebe Beispiele, ich frage in die Runde, ob sie vielleicht auch Beispielideen haben. Teilweise mache ich mit ihnen dann gleich zusammen ein paar Sätze zum Thema. Und erst dann gebe ich ihnen zum Beispiel Übungen. Wenn ich weiß, dass sie jetzt vielleicht noch nicht sicher sind damit, aber es einigermaßen verstanden haben, dann lasse ich sie das meistens in Partnerarbeit machen, weil wenn eine hier etwas nicht weiß, die andere schon, können sie sich austauschen. Gruppenarbeiten sind eher besser für andere Sachen als zum Beispiel Grammatikübungen. Habe ich momentan

jetzt weniger Möglichkeit gehabt dazu. Im Online-Unterricht habe ich Gruppenarbeiten ein paar Mal gemacht, weil wir weil ich höhere Niveaus hatte und sie sollten zum Beispiel Argumente für oder gegen etwas finden. Und wenn man da ein paar Leute zusammen in einem Unterraum von dem Programm, was wir verwendet haben, zum Beispiel gibt, dann können sie miteinander sprechen und zusammen ein paar Argumente finden. Das funktioniert eigentlich ganz gut und vor allem, wenn nicht so viele sind, blockieren sie sich auch nicht gegenseitig mit irgendwelchen Mikrofehlfunktionen oder so. Partnerarbeit ist da weniger praktisch, weil man sonst so viele Einzelgruppen machen muss und die Übersicht verliert.

64 **Interviewerin:** Warum könnte man die Übersicht verlieren?

65 **Teilnehmer:in 5:** Wenn man auf dem Bildschirm dann alle Gruppen hat und teilweise bei jemanden reinschaut und sagt, ob sie schon bereit sind oder noch nicht. Und wenn sich das andauernd verschiebt. In dem Programm, das ich zum Beispiel hatte, dort weiß man nicht mehr, wo man reingeschaut hat und wo nicht.Wenn nur drei Gruppen da sind, ist es schnell zu überblicken. Aber wenn es jetzt, keine Ahnung, sieben oder acht Gruppen sind, wird schon ein bisschen schwieriger. Mhm.

66 **Interviewerin:** Wie hat es im Online-Unterricht mit der Plenumarbeit funktioniert?

67 **Teilnehmer:in 5:** Eigentlich ganz gut. Nur, das (…) von ihnen Fragen stellen, war eben schwieriger, weil wir die Mikros meistens aushalten. Hat aber einigermaßen auch funktioniert, wenn sie eben (…) wenn ich in die Runde gefragt habe, ob jemand zum Beispiel ein Beispiel hat. Und jemand schaltet dann eben einfach Mikro ein und sagt eins. Gerade in den höheren Niveaus, wenn die Grammatik schwieriger ist, dann schalten eh nicht alle auf einmal ein. Maximal waren es vielleicht zwei, dann hat einer generell dem anderen den Vortritt gelassen und eben das Beispiel gesagt und dann der nächste, das hat eigentlich ganz gut funktioniert. Und ja, aber nur dieses generelle schnelle Miteinander, auch über Sachen reden, geht weniger, weil man andauernd laut und leise schalten muss und das war ein bisschen unpraktisch. Aber ansonsten (…), ansonsten funktioniert es schon auch.

68 **Interviewerin:** Mhm, wie ist es mit der Reihenfolge, wenn hier sich jemand meldet oder mit dem Aufzeigen? Wie hat das funktioniert?

69 **Teilnehmer:in 5:** Das war eigentlich ganz okay. In den Gruppen, die ich hatte, die waren eher zurückhaltend, vielleicht auch Technologieangst, ich weiß nicht. Es war eben sehr (…), vielleicht haben sich zwei gemeldet, dann kann man schnell mal entscheiden, wer zuerst kommt. Und wenn es wirklich mehrere waren, dann sagt man: „Okay. Bitte, Sie zuerst“. Die schaltet ihr Mikro ein, sagt ihr Ding und dann ruft man sie auf, weil sie haben auch so ein Icon gehabt für das Handheben. Die meisten haben das auch verwendet. Ein paar, die am Handy waren, für die war es ein bisschen schwieriger. Die haben sich teilweise eben einfach eingeklinkt und gesagt: „Ich hab eins.“ Und ja, wenn sie nicht weiter gesprochen haben, hat man auch schnell entscheiden können, ob die jetzt drankommen oder wer von den anderen zuerst war.

70 **Interviewerin:** Mhm. Was denkst du über die Einzelarbeit im Online-Kurs in Bezug auf den neuen Lernerfolg?

71 **Teilnehmer:in 5:** Das geht eigentlich ganz gut, vor allem, wenn ich ihnen Übungen gegeben habe. Dann konnten sie sich alleine durchdenken und eben schauen, ob sie (…), welche Lösungen sie finden, weil zusammen besprochen haben wir sowieso. Und wenn sie alleine die Übung gemacht haben, dann hatten sie zum Beispiel auch keinen anderen, der irgendwo im Hintergrund irgendwas flüstert, ihnen vielleicht richtige oder falsche Lösungen einflüstert oder sie unsicher macht, weil sie denken, sie haben die Lösung gefunden, der sagt aber was anderes. Wenn sie alleine zu Hause sitzen und das Mikro aus haben, passiert das einfach nicht. Natürlich gibt es auch welche, die die Übung nicht machen und darauf warten, was die anderen tun. Aber das ist in einem normalen Setting genau dasselbe.

72 **Interviewerin:** Ja, aber in einem Online-Setting, in dem Fall, wie ist es eben in Bezug auf die Kontrolle der Arbeiten?

73 **Teilnehmer:in 5:** Bei Grammatikübungen habe ich das eigentlich nicht wirklich gemacht. Die haben wir zusammen besprochen und sonst, wenn sie zum Beispiel Texte schreiben sollten. Natürlich kann ich nicht kontrollieren, ob sie sie auch wirklich selber geschrieben haben. Aber sie sind alle erwachsen. Sie wissen, dass sie zur Prüfung gehen müssen und deswegen müssen sie üben. Sie haben dann eben die Texte geschrieben und mir geschickt. Ich hab sie korrigiert, mit Anmerkungen, und sie ihnen zurückgeschickt. Wenn sie Fragen hatten, konnten sie mich fragen, und meistens hat es gut funktioniert.

74 **Interviewerin:** Mhm. Wie reagierten in dem Fall im Online-Unterricht deine Lernenden auf die Auswahl und die Frequenz deiner gewählten Sozialformen?

75 **Teilnehmer:in 5:** Ich glaub sie waren ziemlich zufrieden damit. Zumindest hat sich niemals jemand negativ geäußert.

76 **Interviewerin:** Was sind die Vor- und Nachteile der Sozialformen in Bezug auf den Lernerfolg?

77 **Teilnehmer:in 5:** Ich glaube, dass sind eigentlich alle. Ja, ich glaube, am besten ist eine Mischung eben. Wenn man immer dasselbe macht, wird es langweilig, auch im Online-Unterricht. Deswegen ist es ganz gut, wenn man zum Beispiel Grammatik erklärt, das im Plenum zu machen. Bei Übungen kann man sie alleine arbeiten lassen, bei schwierigeren Übungen vielleicht zusammenschalten in Gruppen oder wenn es darum geht, jetzt zum Beispiel für Sprechthemen irgendwelche Ideen zu finden, funktioniert sehr gut sie in Gruppen zusammen zu schalten. Weil gerade bei B 2 Niveaus hatten sie immer irgendwelche Themen, worüber sie sich dann äußern sollten. Und wenn sie dann zusammen darüber nachdenken können und Argumente für oder gegen etwas finden, funktioniert das viel besser, als wenn sie alleine sind. Und wenn wir das im Plenum machen, ist es auch oft so, dass manche nur schauen, was die anderen machen und selber ihr Hirn nicht einschalten.

78 **Interviewerin:** Okay gut, vielen Dank. Wir kommen zu unserer letzten Frage. Wir sind fast fertig. Jetzt würde ich gerne wissen, wie wichtig du Lernmaterialien und ihre Zugänglichkeit für den Lernerfolg, der Lernen hältst.

79 **Teilnehmer:in 5:** Die Lehrmaterialien finde ich ziemlich wichtig, ohne die wird es schwierig. Ich habe generell mit den Büchern gearbeitet, die wir hatten und habe Zusatzmaterial auch gegeben, meistens in der Form von PDFs oder Word. Wenn ich selber zum Beispiel Beispiele kreiert hab. PDFs waren teilweise alte Unterlagen die ich noch hatte und selbst eingescannt oder auch aus dem Internet, weil es verschiedene Datenbanken gibt mit zum Beispiel Texten mit Fragen oder Grammatikübungen. Und die habe ich ihnen meistens zugeschickt und eben dann gefragt, ob sie es bekommen haben. Und wenn alle das hatten, habe ich das auf meinem Screen für alle gezeigt und sie gefragt, ob sie meinen Bildschirm sehen können.

Ein Problem bei manchen war vor allem die, die keinen eigenen Laptop hatten, wenn sie auf dem Handy sich eingeschaltet hatten, mussten sie andauernd zwischen Screens hin und her wechseln und das war zum Beispiel sehr unpraktisch, wenn sie jetzt das PDF zum Beispiel ansehen wollten und aber dann zurück wechseln wollten zu unserem Fenster, wo ich das gezeigt habe oder sich einschalten wollten, weil jemand im Chat was geschrieben hat und sie wollten das lesen. Dann bei denen, die am Handy war, war auch oft das Problem, dass sie entweder den am Chat nicht teilnehmen konnten oder sie konnten nicht sprechen. Aus irgendeinem Grund, weil irgendwie das Mikro nicht funktioniert hat und für die war das eben dieses Hin und her immer wirklich ein Problem, vor allem noch dazu mit dem kleinen Screen vom Handy.

80 **Interviewerin:** Ist es deiner Meinung nach wichtig für den Lernerfolg, welches technische Gerät die Lernenden für den Onlineunterricht zur Verfügung haben?

81 **Teilnehmer:in 5:** Ja, ist sehr wichtig. Diejenigen, die wirklich zu Hause einen Computer haben oder einen Laptop, haben so viele Vorteile gegenüber denen, die sich mit dem Handy dazuschalten müssen Deswegen denke ich, denn wenn es eben zu Online-Unterricht kommt, diejenigen, die keinen Laptop oder so irgendetwas haben, sollten einen gestellt kriegen, wenn sie das machen müssen und sonst, wenn sie nicht müssen, sollten sie vielleicht für einen auf einen Präsenzkurs warten. Mit dem Handy ist wirklich sehr mühsam. Dann, was noch? Ah ja. Wenn wir zum Beispiel zusammen Grammatikübungen gemacht haben, generell zum Beispiel die Übungen besprechen, ich hab dann teilweise direkt am Screen gleich eingefügt, was welche Lösungen wir hatten und sie konnten das auch sehen. Manche, die zu Hause wirklich sehr ausgestattet waren, haben sich die Übungsblätter auch gleich ausgedruckt und das mit der Hand eingeschrieben. Diejenigen am Handy hatten wieder eben ein Pech und haben das teilweise in ihr Heft alles abgeschrieben. Pech für sie, dass sie das machen mussten, aber es war ein paar sehr fleißigere dabei, die das auch wirklich gemacht haben und mir dann teilweise Fotos geschickt haben von ihrem fertigen manchmal. Wenn wir solche Übungen als Hausübung hatten, habe ich regelmäßig Fotos gekriegt von handgeschriebenen Grammatikübungsblättern. Und ja.

82 **Interviewerin:** Wie würdest du das einschätzen, wie wirken sich die Arbeitsbedingungen auf den Online-Unterricht in Bezug auf den Lernerfolg aus?

83 **Teilnehmer:in 5:** Es kommt immer darauf an, wie die Leute eingestellt sind zur Technologie. Manche sind sehr vertraut damit und arbeiten sehr gerne am Computer, für die ist das kein Problem, Leute, die kaum Zeit mit der Technologie verbringen und sich mit Laptop oder Computer nicht allzu sehr auskennen und auch das Handy vielleicht nur für Internet, surfen und telefonieren verwenden, für die war es sehr schwierig. Und die sollten wirklich Fragen, gibt es auch so einen Kurs präsent, weil das andere ist einfach nicht für sie. Und ja, die anderen, wenn sie gewohnt sind, am Computer Arbeitsblätter zu bearbeiten oder wenn sie schon mal in einer Arbeit auch am Computer gearbeitet haben, für die ist das absolut kein Problem. Zum Beispiel hatte ich einen Teilnehmer, der hatte ein Adobe Programm in der professionellen Version und konnte teilweise mit seinem Programm machen Sachen machen, die ich mit meinem nicht machen. Konnte und wir haben das dann teilweise in dieser Gruppe so gelöst, dass er den Screen gezeigt hat und er hat einfach alles geschrieben, was wir dann gesagt haben. Was da reinkommt, hat das für alle gezeigt, hat mich meistens auch gefragt, passt. Eh so. Und ja, hat gut funktioniert. Er hatte wirklich auch sehr gute Übertragung. Also sein Internet war immer da, alle konnten immer alles sehen und ja, in gerade das hat sehr gut immer funktioniert. Aber es ist eben nicht bei allen Leuten so. Die Leute sind verschieden, manche kennen sich aus mit Technologie, manche nicht und man sollte wirklich darauf Rücksicht nehmen.

84 **Interviewerin:** Mhm, denkst du, dass bei Lernenden ein gutes Verständnis für Technologien und ein positiver Lernerfolg im Zusammenhang stehen?

85 **Teilnehmer:in 5:** Ja, eigentlich schon. Außer es gibt auch Leute, die sich zwar mit Technologie auskennen, aber nicht gern am Computer lernen. Für die könnte es auch sein, dass sie weniger gut lernen, einfach, weil sie die ganze Zeit alles am Screen sehe, aber die anderen, die es gewohnt sind mit dem solche Sachen zu machen, auch zu lernen, ist für diese ein absolutes Problem und vor allem ist es für die auch noch so, sie können dann mit ihrem Computer so sitzen wie sie sonst zum Beispiel auch sitzen, wenn sie Computer spielen oder sie haben einen Laptop, sie sitzen sich auf die Couch, holen sich, wann immer sie wollen einen Kaffee, schalten sich zwischendurch auf stumm, gehen auf die Toilette, wann sie wollen. Niemand kriegt das mit, das war für viele schon sehr praktisch. Sie konnten nebenbei eigentlich machen, was sie wollten, weil es leise war. Ich hatte eine Teilnehmerin, die hat irgendwann angefangen zu kochen. Wir haben nichts mit davon mitgekriegt, außer einmal, weil sie eben eine Antwort gegeben hat, hat sie laut geschaltet und wir haben ein Zischen gehört und jemand fragt: „Was ist denn das?“ Sie sagt: „Ja, ja, ich koch gerade.“ Okay soll sie machen, sie hat trotzdem weiter mitabgearbeitet.

86 **Interviewerin:** Wenn du in dem Fall mitbekommen hast, dass manche Teilnehmende diverse Tätigkeiten noch nebenbei gemacht haben. Hat das deiner Meinung nach einen Einfluss auf den Lernerfolg?

87 **Teilnehmer:in 5:** Kommt drauf an: Bei solchen wie ihr absolut nicht, sie hat sich genauso auf das konzentriert, sie hat (…) Sie war generell gut, sie hatte richtige Antworten, sie hat mitgemacht und diejenigen, die andere Sachen nebenbei gemacht haben, wo es nicht funktioniert hat, das waren sowieso diejenigen, die sich generell weniger darauf konzentriert hatten oder keine Lust hatten.

88 **Interviewerin:** Okay, wie wichtig ist deiner Meinung nach auch die Einstellung der Lernenden zu dem Online Setting?

89 **Teilnehmer:in 5:** Ist schon wichtig, wenn sie von vornherein das Gefühl haben: "Das wird nicht funktionieren.", "Ich kann das nicht!" - dann wird es für sie wahrscheinlich vor allem am Anfang schwieriger sein. Vielleicht ändern sie dann im Laufe der Zeit ihre Meinung, wenn sie merken: "Okay, so schlimm ist es nicht." Aber sie werden sicher nie so eine positive Einstellung haben wie Leute die von Anfang an positiv hingehen und sagen: "Okay, das ist ein Computer. Ich nehme immer an den Computer, warum nicht jetzt auch?"

90 **Interviewerin:** Mhm. Okay. Gut, welche Möglichkeiten und Grenzen kannst du bei dem Unterrichtssetting Onlineunterricht beobachten?

91 **Teilnehmer:in 5:** Möglichkeiten. Ja, dass man eben nicht permanent von einem Ort zum anderen fahren muss, dass man sich nicht auf der Toilette anstellen muss, wenn man gerade zum Beispiel in der Pause alle gehen. Dass man sich Kaffee essen oder was auch immer holen kann, wann immer man will. Man muss nicht warten bis der Automat frei ist. Und auch, dass einen zum Beispiel andere Teilnehmer nicht ablenken (...) Sicher kann man abgelenkt werden, von Sachen und Dingen, die im Raum sind, aber manche Leute sind sehr abgelenkt von anderen Teilnehmern, die jetzt quatschen und so und das hat

man einfach nicht, weil das Mikrofon stumm geschaltet ist und negative Sachen eher. Es hat eben diese ganzen technischen technischen Probleme, die immer wieder auftauchen, wie Internet ist weg, es lässt mich einfach nicht rein, ich probier schon fünftes Mal, dass ich mich anmelde, es geht nicht. Dann ich hab dann auch regelmäßig E-Mails gekriegt: "Ich versuch mich schon fünfmal anzumelden, bitte, was kann ich tun?" oder "Bitte holen Sie mich in den Raum rein! Ich bin die ganze Zeit draußen im Warteraum und komm nicht rein!" und (....) oder dass man immer sich zuerst wieder Mikrofon einschalten muss, bevor man was sagt, das ist zum Beispiel auch, was oft vergessen worden ist. Die Teilnehmer sagen irgendetwas, niemand hört, weil sie vergessen haben, das Mikrofon einzuschalten. Oder jemand schaltet aus Versehen andere stumm und plötzlich hört niemand irgendetwas und oder was auch. Es gibt teilweise irgendwelche Teilnehmer oder so, da hat das Stummschalten nicht funktioniert. Das Mikro hat sich automatisch immer wieder eingeschaltet und das war meistens bei Teilnehmern, die irgendwelche Hintergrundgeräusche hatten. Auf einmal geht es wieder. Das ist natürlich sehr störend für die anderen, oder? Eine Teilnehmerin ist gerade dabei, irgendetwas zu lesen und auf einma1 kommen hinten die Kinder angerannt. Es ist zwar süß, aber also oft sollte das auch nicht passieren, weil es ablenkend ist. Es gibt aber auch einen Vorteil. Die Leute, die ihre Kinder oder Haustiere oder so zu Hause haben. Es lockert das schon auf, wenn man das mitbekommt, wie zum Beispiel, wenn dann ein kleines Kind kommt und sagt: "Mama, kann ich das haben?" Dann sind die anderen Teilnehmern auch gleich so: "Wer ist das Kind?", "Wie alt ist sie denn?" oder "Ist das deine Katze?" Für die Atmosphäre hat es gute Auswirkungen, wenn solche Sachen passieren, weil das Ganze, wie zum Beispiel, wenn das Kind angelaufen kommt und etwas braucht oder wenn plötzlich die Katze vor dem Bildschirm läuft. Es macht das Ganze menschlicher und die anderen werden daran erinnert, dass die anderen Leute nicht nur Namen auf ihrem Bildschirm sind, weil die meiste Zeit hatten wir die Kameras ausgeschaltet, weil es zu viel Internetkapazität verbraucht hat.

92 **Interviewerin:** Was meinst du mit „solchen Sachen“?

93 **Teilnehmer:in 5:** Aber manchmal, wenn wir guten Tagen hatten, haben wir die Kameras schon eingeschaltet und man konnte auch sehen, wie jemand eben da sitzt und schreibt und wie im Hintergrund vielleicht der Ehemann vorbeigeht oder so irgendetwas. Und ja, die Teilnehmer hatten trotzdem aber weniger Kontakt als im Präsenzsetting, weil sie ja nicht dann in der Pause miteinander rausgehen können und quatschen oder so miteinander im Raum reden, das fehlt, deswegen waren diese kleinen Auflockerungen trotzdem ganz gut.

94 **Interviewerin:** Denkst du, dass die genannten technischen Schwierigkeiten sich positiv oder negativ auf den Lernerfolg auswirken können?

95 **Teilnehmer:in 5:** Ja, wenn man permanent abgelenkt ist davon, dass man sich schon wieder einloggen muss, weil man rausgefallen ist oder wieder nichts versteht, dann kriegt man erstens viel weniger mit und ein Teil der Konzentration geht immer drauf. Dieses Problem: Jetzt muss ich mich wieder einloggen und während man in dem Prozess ist, sich wieder einzuloggen, vergisst man teilweise, was vorher war, muss erst wieder neu reinkommen in das Thema. Und ja, abgesehen davon, von dem, was man gerade verpasst hat, es ist abträglich schon.

96 **Interviewerin:** Wir sind am Ende dieses Interviews angelangt. Möchtest du noch etwas hinzufügen, das wir nicht angesprochen haben?

97 **Teilnehmer:in 5:** Nein, nichts mehr. Danke.

98 **Interviewerin:** Mhm. Okay, vielen Dank. Danke für das Interview.

1 Interview mit Teilnehmer:in 6

2 **Interviewerin:** Hallo, danke, dass du das Interview mit mir führst.

3 **Teilnehmer:in 6:** Ja, gerne.

4 **Interviewerin:** Im Folgenden lese ich dir einige Faktoren vor, die den Erfolg des Deutschlernens beeinflussen können. Alter, Mehrsprachigkeit, Geschlecht und Bildungsstand. Ich möchte gerne deine Meinung dazu erfahren.

5 **Teilnehmer:in 6:** Okay, ich fange mal mit dem Alter an. Ich find Alter ist nicht so wichtig, tatsächlich. Also ich glaub, dass es viel wichtiger ist, wie die Bildungsgeschichte bis dahin war, ob die Leute einen hohen Bildungsabschluss haben oder ob sie schon Erfahrungen im Sprachenlernen insbesondere haben. Das ist deutlich wichtiger als das Alter also. Soll ich auch Beispiele nennen, oder?

6 **Interviewerin:** Ja, bitte gerne.

7 **Teilnehmer:in 6:** Okay, also zum Beispiel: In der einen Gruppe habe ich jetzt ein ukrainisches Ehepaar, die beide gut gebildet sind und die tun sich relativ leicht. Also die haben, wie gesagt, einen hohen Bildungsstand und dadurch spielt das Alter keine große Rolle. Also er ist 68, sie ist 72. Dann habe ich noch einen anderen Schüler in derselben Gruppe, der ist 55, der hat halt keine so lange Bildungsgeschichte. Also der kann auch in Arabisch nicht schreiben. Und deshalb tut er sich viel schwerer. Also, der hat auch große Fortschritte gemacht, aber wird jetzt halt noch mal den Alphakurs machen müssen.

8 **Interviewerin:** Ja, okay. Wie schaut es mit dem Geschlecht aus?

9 **Teilnehmer:in 6:** Ja, das ist, glaube ich, ein bisschen eine kulturelle Geschichte. Also wenn die Leute den Hintergrund haben, dass sie sagen, sie wollen sich auf eigene Beine stellen und sind motiviert und es wird als was Hohes angesehen, sozusagen, wenn Frauen gebildet sind, dann (…) Oder sie sehen selbst als Wichtigkeit für ihr Leben? Dann ist das (…) dann macht es schon (…).
Also ich hab das Gefühl, dass bei Frauen, die Frauen, die wenigen Frauen, die ich im Unterricht hab, dass die tendenziell eher motiviert sind. Und, (…) aber das Ding ist halt, ich hab halt momentan zwei Frauen in meinen zwei Kursen, das heißt, ich kann da nicht so viel dazu sagen, leider. Aber das ist so das, wie ich es einschätze.

10 **Interviewerin:** Also du denkst du, dass das Geschlecht eine Rolle spielt in Bezug auf den Lernerfolg oder ist es egal, welches Geschlecht eine Person hat? Ist es überhaupt am Geschlecht messbar, ob jemand einen Lernerfolg beim Lernen hat oder beim Deutschlernen?

11 **Teilnehmer:in 6:** Also ich würde sagen, die Frauen, die ich bis jetzt hatte, waren alle sehr motiviert. Deshalb würde ich schon sagen, dass es einen Unterschied macht und dass gerade Frauen das oft sehen, dass sie halt die Möglichkeit haben, sich so ein bisschen zu emanzipieren und dass sie deshalb motivierter sind. Also meiner Meinung nach sind Frauen motivierter als ihre männlichen Kollegen.

12 **Interviewerin:** Mhm, wie schaut's mit dem Einflussfaktor Mehrsprachigkeit aus?

13 **Teilnehmer:in 6:** Ja. Das hängt von der Sprache ab. Also wenn jetzt Leute aus (…), wenn Leute schon zum Beispiel Englisch ein bisschen können, dann können sie sich manche Worte ableiten. Wenn Leute nur Türkisch und Arabisch sprechen zum Beispiel, dann kann das schon schwieriger sein. Aber, also ich glaub‘, dass es da so Effekte gibt, wenn man halt Ähnlichkeiten in den Sprachen erkennen kann, dass es einen positiven Effekt hat.

14 **Interviewerin:** Aha. Also gibt es da deiner Meinung nach noch weitere Einflussfaktoren auf den Lernerfolg?

15 **Teilnehmer:in 6:** Also das spielt ein bisschen zum Typ hin. Aber zur Bildungsgeschichte würde ich sagen: Wenn Leute positive Erfahrungen mit Bildung gemacht haben, schon früher in die Schule gegangen sind und zum Beispiel, die schreiben gelernt haben in ihrer Muttersprache, dann macht das schon etwas, dann funktioniert das schon.

16 **Interviewerin:** Also meinst du hier die Bildungsgeschichte beziehungsweise den Bildungsstand in dem Fall?

17 **Teilnehmer:in 6:** Ja, ja, halt auch nicht (…). Genau, ja, also wie quasi ihre Erfahrungen mit Schule und Unterricht waren. Also zum Beispiel bei jungen Leuten, die einfach gewöhnt sind, in die Schule gegangen zu sein. Also bei Leuten, die die Schule mehr als ein notwendiges Übel gesehen haben.

18 **Interviewerin:** Mhm, also die Einstellung zur Schule ist deiner Meinung nach auch ein Faktor?

19 **Teilnehmer:in 6:** Ja. Ja und ich würde sagen, eine Sache, die, glaube ich, auch noch hineinspielt, ist halt so ökonomischer und kultureller Status. Also Leute, die einfach mehr Geld haben oder so. Und deshalb, ja, einen anderen Bezug dazu haben, die das anders gelernt haben. Ja, das ist wahrscheinlich auch ein bisschen Bildungsstand und halt die Lebenssituation von den Lernenden.

20 **Interviewerin:** Okay super, vielen Dank. Wir kommen jetzt zu Frage 2. Jetzt interessiert es mich, welche Meinung du zu verschiedenen methodischen Zugängen im Deutschunterricht hast, die als Lerntraditionen bezeichnet werden. Bei einer Lerntradition stehen die Grammatik und die Übersetzung im Vordergrund, eine andere Tradition fokussiert sich auf das Zuhören und das mündliche Wiederholen, während ein weiterer Ansatz auf freie Kommunikation setzt. Meine Frage nun an dich: Wie wirken sich deiner Meinung nach die Lerntraditionen auf den Lernerfolg der Lernenden aus?

21 **Teilnehmer:in 6:** Ich hab‘ bis jetzt noch nichts gehört von Lerntraditionen. Da hab‘ ich gerade eine kleine Einführung bekommen. Ja, ich hab‘ doch noch eine Frage.

22 **Interviewerin:** Ja, bitte.

23 **Teilnehmer:in 6:** Ist Lerntradition jetzt quasi die Geschichte der Lernenden, was sie (…), wie sie bis jetzt gelemt haben, oder? Die (…) wie ich dazu stehe, also?

24 **Interviewerin:** Sowohl als auch. Also es ist quasi. Es geht quasi darum, bei Lerntraditionen, wie du mitbekommen hast, wie die Lernenden bis jetzt Sprachen gelernt haben, oder (…), ja genau, in Bezug auf Sprachen. Und jetzt, wie du (…), wie sie eben jetzt in deinen Unterricht kommen. Und wie sie mit deiner Lerntradition, mit deinem Unterrichtsansatz zurechtkommen in dem Fall?

25 **Teilnehmer:in 6:** Okay. Da ist es so, dass ich nicht so genau weiß, wie quasi die Lerngeschichte meiner Schülerinnen und Schüler war. Es ist nämlich so, dass es eine relativ große Sprachbarriere gibt. Also sie sind alle im Alpha-Kurs bei mir. Ich habe bis jetzt nur Alphabetisierungs-Kurse gehabt, in denen ich einmal grundsätzlich die Buchstaben vermittelt habe. Deshalb kann ich nicht so genau sagen, wie die Lern- (…), die bisherige Lerngeschichte sich auswirkt, was den Erfolg der Lernstrategien (…) anbelangt.

26 **Interviewerin:** Meinst du die Lerntraditionen?

27 **Teilnehmer:in 6:** Ja, die Lerntraditionen, auf die ich mich stütze, muss ich sagen: Ich baue eigentlich auf einen ziemlich großen Mix aus allen dreien auf. Also ich versuche selbstständiges Sprechen zu ermutigen und mit ihnen einfach in Dialog zu treten, dass sie sich trauen zu sprechen. Das ist nämlich schon eine Sache, die ich bei vielen Leuten mitbekomme, dass da ein gewisses Hemmnis da ist, gerade bei meinen zwei ukrainischen Schülerinnen und Schülern. Also bei den beiden zweien merke ich schon, dass die sehr, sehr wenig kommunizieren. Also die, (…), ich weiß nicht, ob sie sich nicht trauen oder ob sie das einfach nicht gewöhnt sind. Das ist mir schon aufgefallen. Also ich würde sagen: Am ehesten sind Leute, die noch jünger sind, die noch nicht so vorgeprägt sind und tatsächlich (…) ja, ich würde sagen so, auch aus Syrien sind, die Leute oder aus Afghanistan, (Ich habe einen Schüler aus Afghanistan, der ist sehr kommunikativ und sehr (…), als sehr geschickt, auch im Sprachenumgang.) Und ja, ich glaub, dass die, die lebensweltlichen Erfahrungen mit der Sprache wichtiger sind, also, dass die, also wie man in Gespräche kommt, wichtiger ist, dafür wie die Leute quasi tatsächlich dann kommunizieren. Also bei dem einen Schüler, der hat früher in Villach gewohnt, das ist eine kleinere Stadt, ja, im Verhältnis zu Wien, und er hat erzählt, dass dort die Leute viel kommunikativer sind und sich zu ihm hingesetzt haben, ihn gefragt haben: „Wo kommst du denn her? Was machst du denn?“ und so weiter. Und das macht, glaube ich, einen großen Unterschied, dass die Leute grundsätzlich auch von der Gesellschaft, die sie umgibt, ermutigt sind, dass sie sprechen.

28 **Interviewerin:** Okay, auf welche Lerntraditionen stützt du dich in dem Fall als Lehrperson?

29	**Teilnehmer:in 6:** Also, ich bau meinen Unterricht eigentlich auf alle drei Methoden auf. Ich muss sagen, ich orientiere mich relativ stark an der audiolingualen Methode. Also ich lasse meine Schüler viel Texte lesen, aber das liegt halt auch am Ziel meines Unterrichts. Also ich muss ihnen das Alphabet beibringen und deshalb ist das für mich halt die richtige Methode, dass sie die Leute zu den (…) zu den Wörtern, zu den Buchstaben, zu den Silben zuordnen können. Deshalb ist es für mich wichtig, dass ich mit ihnen viel lese und auch schreibe. Also ich schreibe auch mit ihnen einfach, um ihnen auch die Rechtschreibung zu vermitteln. Ich würde gerne mehr frei kommunizieren, aber das ist eher eine Sache für die Pausen. Also in der Pause rede ich viel mit ihnen, einfach wie es ihnen geht, was sich bei ihnen tut und schau halt, was sie mir erzählen. Und ja, es ist halt kompetenztechnisch manchmal ein bisschen schwierig, weil es ja noch nicht alle die Sprachkompetenzen erworben haben, um jetzt groß irgendwelche längeren Geschichten zu erzählen, aber (…). Das ist so das und Grammatik spielt auch eine Rolle, also die grammatische Lerntradition. Die spielt halt vor allem später im Kurs eine Rolle, wenn ich in dann Konjugation vermitteln will und so weiter. Und ich versuch das aber auch immer mit der Handlungsorientierten Methode zu verbinden, indem ich dann halt einerseits ihnen erkläre, wie die Grammatik funktioniert, grundsätzlich und nachher dann das anzuwenden versuche. Also, es ist so, da ich selber kein Arabisch sprech', kann ich es ihnen nicht wirklich übersetzen so. Ich kann Ihnen nur sagen: wie funktionieren die Worte zusammen, was erzeugt Notwendigkeiten. Also zum Beispiel, wenn man jetzt die Person hat: Welche Person ist das? Und welche (...), wie wird das Verb dann konjugiert?
30	**Interviewerin:** Okay, super. danke dir. Es gibt im DaF-Unterricht verschiedene Lernstrategien, wie zum Beispiel die Verwendung von Karteikarten, Mindmap, Sprachenvergleiche. Wie lautet deine Einschätzung zu dem Stellenwert von Lernstrategien für den Lernerfolg?
31	**Teilnehmer:in 6:** Ja, ist wichtig. Ich glaube, dass das Allerwichtigste ist, dass man ein breites Spektrum abdeckt und mit verschiedenen Methoden die Leute erreicht. Einfach um (…) ja, also, es ist einerseits nicht für jeden dasselbe gut. Manche lernen die eine Strategie besser, manche mit der anderen. Also auch die Abwechslung macht es aus, dass man halt immer wieder einen neuen Zugang hat und dann die Verbindungen herstellt zwischen den verschiedenen Bausteinen der deutschen Sprache.
32	**Interviewerin:** Was hast du denn für Erfahrungen bis jetzt gemacht? Haben die Lernenden bei dir, die jetzt einen größeren Lernerfolg hatten, hatten die auch (…) Hast du gesehen, ob die Lernstrategien für sich selbst auch beim Deutschlernen verwendet haben?
33	**Teilnehmer:in 6:** Das weiß ich nicht so genau. Ich habe, ich habe am Anfang des einen Kurses jetzt versucht Karteikarten zu etablieren, um ihnen einfach eine Lernstrategie an die Hand zu reichen. Ich glaub zum Teil wiederholen die Leute das selber. Viele Leute verwenden auch das Handy und schauen dann auf YouTube irgendwelche Videos oder so, um sich Phrasen beizubringen, oder suchen im Internet nach verschiedenen Themen oder gerade, wenn sie auch schon einen Kurs zum zweiten Mal machen, fragen sie auch gezielt nach (…) nach bestimmten grammatischen Geschichten zum Beispiel, die man dann erklären kann. Also es ist so, dass das ja (…) ich weiß nicht, dass sie halt quasi auf meine Kompetenzen irgendwie zurückgreifen und ich Ihnen das dann beibringen kann, vielleicht.
34	**Interviewerin:** Okay, super, danke dir. Im Hinblick auf die Motivation der Lernenden wird zwischen der intrinsischen und der extrinsischen Motivation unterschieden. Ich gebe dir ein Beispiel dafür: Die intrinsische Motivation zeigt sich durch Interesse an einer Sprache und Neugierde, also innere Antriebe, während die extrinsische Motivation durch äußere Belohnungen oder Bestrafungen beeinflusst wird. Lernende können je nach Situation und Persönlichkeit von beiden Formen der Motivation beeinflusst sein. Welchen Stellenwert misst du den Formen der Motivation in Bezug auf den Lernerfolg bei?
35	**Teilnehmer:in 6:** Also ich, (…) ich versuche ihnen immer mündliches Feedback zu geben, und zwar gleich. Also wenn sie jetzt was gut machen, sage ich ihnen: „Hast du gut gemacht." Und auch in Abstufungen, also: „Hast du gut gemacht, hast du sehr gut gemacht, toll, großartig, ...", was auch immer. Und auch, dass ich sag: „Ja, nicht so gut", oder: „Wie meinst du das?", dass ich nachfrage, wenn ich was nicht verstehe. Aber grundsätzlich versuch ich sie immer zu ermutigen, dass sie von sich aus auch aktiv sind. Und genau, ja, find ich Motivationsstrategien wichtig? Ich glaub schon, ja (…)
36	**Interviewerin:** Warte noch ganz kurz. Wie siehst du das Thema „Motivation" in Bezug auf den Lernerfolg? Wie siehst du das, gibt es eine Motivationsform, die quasi wichtiger ist als die andere, also würdest du sagen, dass die intrinsische Motivation wichtiger ist als extrinsische Motivation, wie siehst du das?
37	**Teilnehmer:in 6:** Okay. Also. Ich find, dass eine Motivation und eine Sinnhaftigkeit für das Lernen sehr wichtig ist. Also dass man, wenn man sagt, einerseits: „Ich find die Sprache spannend", und andererseits: „Ich kann das nachher auch anwenden." Also wer sagt: „Ich mach das jetzt, damit ich (…) ich komm da her, weil ich Geld vom AMS bekomme", der oder die ist nicht so motiviert wie jemand der sagt: „Ah, ich will die Sprache lernen. Ich will mit Leuten reden, ich will in meinem Beruf dann irgendwie die Möglichkeit haben, mich mit meinen Kollegen auszutauschen und Freundschaften zu schließen." Das ist schon sehr wichtig, also wenn Leute nur in den Kurs kommen, weil sie halt ein Geld von AMS bekommen, dann ist das nicht so gut. Also einer meiner Schüler hat es mal so im Schmäh gemeint: „Das ist ja unter Zwang, quasi", und damit hat er recht. Aber das ist (…), also der ist gerade einer, der eh sehr motiviert ist. Der hat das halt so im Schmäh gemeint: „Das ist quasi unter Zwang." (…)
38	**Interviewerin:** Okay.
39	**Teilnehmer:in 6:** Aber das ist so, wie ich es wahrnehme.
40	**Interviewerin:** Mhm, also in dem Fall würdest du sagen, im Vergleich intrinsische und extrinsische Motivation: Welche Motivation überwiegt?
41	**Teilnehmer:in 6:** Auf jeden Fall die intrinsische, also das sind die Leute, die regelmäßig kommen. Da merkt man, die sind motiviert, denen macht es einen Spaß. Das gibt denen einen Sinn oder so. Also weil, nur zu Hause zu sitzen oder irgendwo durch die Gegend zu rennen und das ist ja (…) Es gibt einem keinen so kulturellen, sozialen Zusammenhang. Also das ist schon wichtig.
42	**Interviewerin:** Okay gut. Bist du der Meinung, dass Lernende durch den Einsatz von Motivationsstrategien durch die Lehrperson effektiver Deutsch lernen?

43	**Teilnehmer:in 6:** Du hast vorhin gesagt, dass es einen Unterschied macht, ob die Lehrperson motiviert ist oder nicht. Und das glaube ich schon. Ja, (…) manchmal ist es also (…) manchmal merke ich auch selber, dass ich nicht so motiviert bin und gerade einfach keinen guten Tag habe oder einfach fertig bin. Und ich merke schon, dass das einen Unterschied macht. Es ist nur manchmal schwierig, weil das so eine Feedbackgeschichte ist. Also einerseits, man kommt mit weniger Energie hin und das, das kommt dann auch wieder zurück. Und deshalb kann das dann schwierig sein, da motiviert die Stunde anzugehen.
44	**Interviewerin:** Ja. Wenn du Motivationsstrategien anwendest im Unterricht, welche Auswirkungen hat das auf den Lernerfolg?
45	**Teilnehmer:in 6:** Schon, ja, ehrlich gesagt, es wirkt sich auch positiv auf den Lernerfolg aus (…). Es muss nicht mal direkt an die Person gerichtet sein, sondern, wenn man generell Leute lobt oder so oder Leuten an der Tafel was erklärt, die anderen bekommen das ja mit und lernen dann quasi mit. Und das ist nicht mal so, dass man immer nur sagen muss: „Du hast das sehr gut gemacht“, sondern das wirkt sich auch auf die Nachbarn quasi aus.
46	**Interviewerin:** Okay. Welche Motivationsstrategien verwendest du im Unterricht?
47	**Teilnehmer:in 6:** Ich lob die Leute, um zu sagen: „Das hast du gut gemacht.“ Oder manchmal, wenn ich sehr motiviert bin, bringe ich Schokolade mit oder so (…). Das mache ich nicht so oft, aber das gibt den Leuten auch irgendwie was, was sie sehen sollen, das hat gut funktioniert.
48	**Interviewerin:** Und verwendest du eher mündliches Feedback oder eher schriftliches?
49	**Teilnehmer:in 6:** Ich verwende eigentlich nur mündliches Feedback, aber das liegt auch daran, dass bei mir im Kurs weniger geschrieben wird. Also, es werden schon die Buchstaben halt geschrieben und ich schaue halt durch, schaue mir bei jedem an wie er geschrieben hat und sag dann: „Das ist gut, das ist nicht so gut.“ Manchmal markiere ich Sachen, gerade wenn wir was gemeinsam schreiben, dann streiche ich ihnen an, was passt, was nicht so gut passt. Aber im Großteil baue ich auf mündliches Feedback.
50	**Interviewerin:** Mhm. Okay, wunderbar, danke dir.
51	**Teilnehmer:in 6:** Bitte.
52	**Interviewerin:** Wir kommen zur Frage 4. Kommen wir zu weiteren Lernenden-Variablen. Es gilt hier die Feldabhängigkeit als Variable zu nennen. Lass mich dir ein Beispiel nennen: Lernende, die feldabhängig sind, brauchen eine Lernumgebung, die ihren persönlichen Präferenzen entspricht. Das betrifft zum Beispiel die Helligkeit, Lautstärke und Ordnung im Raum. Im Kontrast dazu haben wir feldunabhängige Lernende, die eine höhere Toleranz gegenüber diesen Faktoren haben und besser über etwaige Störungen hinwegsehen können. Wie schätzt du den Einfluss der Feldabhängigkeit auf den Lernerfolg ein?
53	**Teilnehmer:in 6:** Wär mir bis jetzt noch nicht aufgefallen. Hab ich bis jetzt nicht beobachten können.
54	**Interviewerin:** Ja, okay, also du hattest bis jetzt noch nie Situationen, in denen du gesehen hast, dass gewisse Lernende eher auf Lautstärke, zum Beispiel, reagiert haben oder auf Helligkeit oder auf Unordnung im Raum.
55	**Teilnehmer:in 6:** Nein, nicht wirklich.
56	**Interviewerin:** Ok passt. Dann kommen wir gleich zur nächsten Frage. Wir kommen zur Frage 5: Im DaF-Unterricht spielen auch Lernstile eine Rolle. Hierbei wird unter anderem zwischen sequenziellen Lernenden und zufälligem Lernenden unterschieden. Sequenzielle Lernende sind Personen, die Struktur im Unterricht und im Lehrwerk sehr schätzen und beispielsweise ungern Seiten im Lehrwerk überspringen. Zufällige Lernende finden es langweilig, das Buch Seite für Seite abzuarbeiten und bevorzugen freie und abwechslungsreiche Übungen. Wie schätzt du den Einfluss der genannten Lernstile auf den Lernerfolg ein?
57	**Teilnehmer:in 6:** Also ich, ich schätze persönlich zufällig Lernende ein bisschen mehr, weil das Abwechslung in den Unterricht bringt und ich das Gefühl hab, dass dadurch generell die Vermittlung besser geht. Also, dass die Leute besser lernen, weil sie verschiedene Inputs haben. Auch sind so Sachen, die sie persönlich interessieren und bewegen und was sie sich denken: „Wie funktioniert das überhaupt?“ (…) Ich würde sagen, bei sequenziell Lernenden ist es sehr wichtig, dass man sich dran orientiert, weil die lernen halt so besser. Aber grundsätzlich würde ich sagen, es gibt jetzt keinen Vor- oder Nachteil, von der einen Strategie oder der anderen. Das hängt halt sehr von den Lernenden ab, wie die lernen wollen. Also ich kann in dem Fall nicht sagen, ob einer dieser Lernenden-Gruppen besser lernt als die andere. Genau. Also ich würde sagen, zufällig Lernende haben es ein bisschen leichter, weil sie sich halt leichter tun mit Abwechslung und so weiter. Aber grundsätzlich glaube ich (…) okay, ich kann jetzt nur von meinem Unterricht reden. Aber da tun sich zufällige Lernende grundsätzlich leichter, weil ich gerne hin- und herspringe, ab und zu Sachen überspringe, manchmal Sachen wiederhole, mich manchmal gar nicht ans Buch halte oder manchmal mich sehr stark am Buch orientiere. Aber es war bis jetzt bei mir im Unterricht nicht so, dass irgendwer so ausgeprägt sequenzieller Lernender war, dass er gar nicht damit zurechtgekommen ist, wenn ich mich halt eine Stunde nur am Buch orientiert habe. Also das sind halt schon sehr Extreme.
58	**Interviewerin:** Ja, und in Bezug auf das sequenzielle Lernen. Ich komme jetzt gleich zu meiner nächsten Frage: Welche positive oder negative Erfahrungen hast du bereits in Bezug auf diese Faktoren im Unterricht gemacht?
59	**Teilnehmer:in 6:** Ja, also ich hatte einen Schüler zum Beispiel, der hat jede Seite unterschrieben, die er fertig gemacht hat, und das war halt sehr praktisch, wenn man dann genau den fragen hat können: „Haben wir das schon erledigt?“ Und dann gibt es andere, die sich halt schon vorarbeiten und so weiter. Mhm, ich glaub, sequenzielle Lernende haben es ein bisschen leichter, wenn man sich ans Buch hält, weil die dann sich vorbereiten können. Also, das kenne ich auch von mir selber. Ich hab auch mal versucht, Russisch zu lernen und da hatte ich in der ersten Einheit eine, die hat sich sehr gut ans Buch gehalten und in der zweiten Einheit war es dann so, dass die, also im zweiten Kurs, die hat dann ganz wild Methoden zusammengeklaubt und so weiter. Sie hat immer auch ein sehr starkes Tempo vorgelegt, deshalb habe ich mich nicht vorbereiten können und habe das halt viel schwieriger (…), dann mitzuhalten.

60 **Interviewerin:** Ja, okay, wunderbar, danke sehr. Was denkst du über die Sozialformen zum Beispiel: Arbeiten im Plenum, in der Gruppenarbeit oder in der Partnerarbeit im Kurs in Bezug auf den Lernerfolg?

61 **Teilnehmer:in 6:** Also, ich hab noch nicht so wirklich beobachtet, wie sich das jetzt verschieden auswirkt. Ich versuche halt eine Mischung anzubieten: Der Großteil meines Unterrichts ist eigentlich relativ frontal, aber ich versuche immer wieder Gruppenarbeiten einzubauen und Partnerarbeiten oder lockerere Lernformen, wo sie dann zum Beispiel Gelerntes wiederholen. Also ich schaue eigentlich, dass ich immer ein bisschen abwechsle und, ähm, es ist auch so: Wenn man Gruppenarbeiten oder Partnerarbeiten, die also nicht frontal sind, einführt, dann herrscht am Anfang oft große Verwirrung. Und die Leute wissen nicht so wirklich, wie sie jetzt agieren sollen. Weil sie das meistens nicht gewöhnt sind, auch. Also ich weiß nicht, ob es nur an mir liegt oder ob das quasi in ihrer Lerngeschichte begründet ist. Genau.

62 **Interviewerin:** Gut. Wie reagieren denn (…) also, du hast schon ein bisschen alles angesprochen. Wie reagieren deine Lernenden auf die Auswahl und die Frequenz der gewählten, deiner gewählten Sozialformen?

63 **Teilnehmer:in 6:** Ja, also manchmal kommt es halt zu großer Verwirrung. Also muss ein bisschen (…) also, was ich vorhin gesagt hab, meistens mache ich halt Frontalunterricht.

64 **Interviewerin:** Ja.

65 **Teilnehmer:in 6:** Aber ich versuch immer wieder, so alle paar Stunden, mal zumindest einen Dialog oder eine Gruppenarbeit einzubauen. Da hängt es davon ab, wie gewöhnt sie das sind. Also gerade Gruppenarbeiten können relativ schwierig sein, brauchen ein bisschen eine Vorlaufzeit, damit man erklärt: Wie funktioniert das? Was sollen die Leute machen? (…), dass die Leute auch verstehen, was die Aufgabe ist. Manchmal kommt ihnen die Übung auch albern vor. Das kommt auch vor, dass die Leute dann sich denken: „Das ist ja wie im Kindergarten. Wieso soll ich mich jetzt in alphabetischer Reihenfolge aufstellen oder so?“ Aber ja, das sind die (…). Das ist so meine Einschätzung dazu.

66 **Interviewerin:** Mhm. Was sind Vor- und Nachteile dieser Sozialformen in Bezug auf den Lernerfolg?

67 **Teilnehmer:in 6:** Also ein Vorteil vom Plenum ist halt, dass ich im Endeffekt die Kontrolle darüber hab, was wir wann machen, in welcher Geschwindigkeit. Und ich auch bei jedem direkt nachkontrollieren kann: Hat er das verstanden, was ich ihm gesagt habe? Ein Vorteil von Gruppenarbeiten ist, glaube ich eher, dass es halt anwendungsorientiert ist. Also, dass die Leute ausprobieren können, was sie gelernt haben und das wiederholen können. Also das ist so ein bisschen bei mir die Reihenfolge.

68 **Interviewerin:** Ja, okay, wunderbar, vielen Dank. Vielleicht hast du Nachteile auch noch?

69 **Teilnehmer:in 6:** (…) von Sozialformen? Ja, also ein Nachteil vom Plenum ist halt, dass die Leute nicht ausprobieren können und dass sie nicht wirklich, halt im Dialog, dann sich gegenseitig kontrollieren, sondern, dass quasi nur immer ich sie kontrolliere und deshalb sie nicht sehen, wie sie sich auch im Verhältnis zu anderen entwickeln. Und ein Nachteil von Gruppenarbeiten ist zum Beispiel, dass es eine lange Vorlaufzeit hat, in Bezug (…) auf die Vorbereitung der Gruppenarbeit und auf die Durchführung. Also es (…) das bringt ein bisschen eine Unordnung vielleicht in die Klasse. Also es ist nicht so, dass alles fix strukturiert ist, sondern man muss halt sich vorbereiten. Man muss das durchführen und danach müssen die Leute auch wieder ein bisschen runterkommen und wieder so (…), sich wieder auf den anderen Unterricht einstellen.

70 **Interviewerin:** Mhm, okay, wunderbar, danke dir. Ja. Wir sind fast fertig. Jetzt würde ich gerne wissen, wie für dich die Lehrmaterialien und ihre Zugänglichkeit für den Lernerfolg der Lernenden sind.

71 **Teilnehmer:in 6:** Mhm. Ich glaube, dass es viel Potenzial gibt, was Onlinemedien anbelangt. Also gerade, wenn Leute sich dann über TikTok oder Youtube schlau machen. Das ist, glaube ich, sehr hilfreich für den Unterricht. Weil die Leute dann auch draußen, außerhalb des Unterrichts, noch einmal wiederholen und sich noch mal mit Sachen auseinandersetzen, die sie vielleicht schon gelernt haben oder die sie dann schon in Peto haben, wenn man sich im Unterricht dorthin bewegt. Ich finde, Lehrbücher sind sehr wichtig. Das gebietet nämlich eine Struktur und Impulse, auch was die verschiedenen Lernthemen anbelangt. Ähm, die Tafel ist auch ein wichtiges Lernmittel, einfach weil die Leute dann (…). Also ich hab das jetzt so eingeführt, dass ich jetzt in der letzten Viertelstunde von meiner Klasse, zwei, drei Leute an die Tafel hol, für 5 Minuten, und die dann halt so durchwechseln lasse und ihnen was diktiere und sag: „Schreib das, schreib das!“, und dann können sie so ein bisschen bei den Nachbarn schauen: Wer hat das gut geschrieben?(…) und sich ein bisschen daran orientieren. Auch, dass sie wiederholen, dass sie die Rechtschreibung wiederholen. Weil das ja doch auch wichtig ist. Ja, also ich glaub, Zugänglichkeit ist sehr wichtig für den Lernerfolg. Dass das halt sequenziell aufgebaut ist, dass man nicht sagt: „So, das sind die Regeln für Konjugation in der ersten Einheit und die lernst du jetzt auswendig!“ oder so.

72 **Interviewerin:** Mhm, welche Lehrmaterialien verwendest du denn im Unterricht?

73 **Teilnehmer:in 6:** Ich verwende eigentlich vor allem das Buch. Also wir haben da das „Schritte“, glaube ich, „Schritte Alpha Plus“ Und Hefte verwende ich sehr viel und die Tafel. Also ich versuche, zum Beispiel, Bilder zu zeichnen zu verschiedenen Themen und ihnen dann halt da, so zu erklären: „Ich gehe in das Haus und ich bin in dem Haus.“ Das sie mir halt einen Max zeichnen neben dem Haus und dann einen Pfeil zeichnen, ins Haus hinein oder ein Haus und daneben dann das Maxerl ins Haus hineinzeichnen. Und sagen, ja was weiß ich: „Peter ist im Haus.“, oder: „Peter geht in das Haus.“, also dass man (…) also die Bewegung beim einen sieht und beim anderen halt den Zustand, dass er drin ist, in der Hütte. Und ich glaube, dass das (…) dass diese Visualisierung schon sehr wichtig ist. Dass die Leute was damit verbinden können und nicht ihnen einfach so die Unterrichtsbrocken an den Kopf geworfen werden.

74 **Interviewerin:** Okay, du hast vorher auch schon angeben, dass du sie auch schreiben lässt, auch an der Tafel zum Kontrollieren. Wie ist da der Einfluss auf den Lernerfolg, wenn sie die Übungen handschriftlich machen?

75 **Teilnehmer:in 6:** Ah, ich glaube sehr gut, ehrlich gesagt. Also wenn man es nur spricht, ist es halt eine Möglichkeit zu lernen. Aber wenn man es halt noch mal handschriftlich wiederholt, verfestigt sich es noch mal anders. Also, es ist einerseits, man hat es halt auditiv oder taktil. Das man halt die verschiedenen Zentren quasi anspricht, die es (…), die es beim Menschen gibt. Also dass man halt, beim einen Mal hört man es und beim nächsten Mal schreibt man es. Und das macht (…) ich glaube die Kombination ist wichtig, aber ich würde sagen (…) sprechen tun wir es ja sowieso. Und wenn sie es dann nachher noch

mal schreiben, so verfestigt das halt dann noch mal, weil sie sich damit beschäftigen müssen: Welcher Laut wird welchem Zeichen zugeordnet? Und fügt das dann zusammen.

76 **Interviewerin:** Okay. Wie wichtig ist deiner Meinung nach auch die Einstellung der Lernenden zu dem Unterrichtssetting Präsenzunterricht?

77 **Teilnehmer:in 6:** Also meinst du, ob sie gerne dort sind?

78 **Interviewerin:** Oh, es geht eher um den Unterrichtsort, also quasi als Präsenzform im Vergleich jetzt zur Onlineform. Du hast ja keinen online Unterricht, sondern Präsenzunterricht. Und da sind andere Bedingungen als im Onlineunterricht. Wie siehst du das im Präsenzunterricht?

79 **Teilnehmer:in 6:** Okay, also ich find Präsenzunterricht ist, glaub ich, wichtig und besser als Onlineunterricht, weil es halt unmittelbarer ist, wenn man in einem Setting ist, wo man sich auf den Weg machen muss, vielleicht mit Leuten kommunizieren muss und deshalb schon auch eine Anwendung von dem Gelernten irgendwie hat. Aber ich glaube, dass online Sachen (…) also ich glaube nicht, dass so via Chat, via Zoom oder so dieselbe Qualität hat. Ich glaub, dass das halt unmittelbarer, persönlicher ist, wenn man sich halt dorthin bewegt, dann einem die Hand schüttelt und sagt: „So, das und das ist wichtig." Sonst hat man halt ein Gesicht auf einem Bildschirm und kann sich nicht so wirklich viel drunter vorstellen. Aber ich glaub, dass so Sachen wie online Karteikarten, wo man dann sich ein Online-Karteikartenset runterladen kann oder Spielformen, also dass man halt Gamification hat, dass das schon sehr, sehr förderlich ist und auch die Leute motivieren kann, dass sie sich noch mal mit dem gelernten Stoff auseinandersetzen.

80 **Interviewerin:** Mhm. Wie siehst du die Einstellung der Lernenden bezüglich der Erreichbarkeit im Präsenzunterricht aus, in Bezug auf die Lehrperson und anderen Lernenden?

81 **Teilnehmer:in 6:** Also grundsätzlich merke ich schon, dass die Lernenden den Präsenzunterricht schätzen. Also ich bin halt da. Ich bin halt dann meine 3 Stunden in der Schule und hab diese (…) bin halt diese 3 Stunden für meine Lernenden zur Verfügung, also da (…). Oder ich gebe ihnen noch meine Handynummer und dann können sie mir halt schreiben. Wenn ihnen irgendwas passiert oder wenn sie irgendwas wissen wollen, dann können sie halt Bescheid geben. Und das funktioniert schon recht gut, also.

82 **Interviewerin:** Mhm, in Bezug auf Fragen zum Beispiel: Wie ist die Situation, wenn die Lernenden zum Beispiel während des Unterrichts Fragen haben?

83 **Teilnehmer:in 6:** Ja, also (…) es gibt natürlich ein paar Schüchternere. Also ich glaub, für die ist vielleicht einfacher, wenn die sich nicht outen müssen vor der Klasse, gerade wenn es vielleicht ein bisschen eine schlechte Dynamik gibt, was Fragen anbelangt. Das kann schon (…), das gibt es schon, also, dass zum Beispiel Leute dann halt irgendwie so darüber lachen, wenn irgendwer eine Nachfrage stellt. Das ist wahrscheinlich online einfacher, wenn sie einen direkt anschreiben können. Aber es braucht halt andere Kompetenzen. Weil, wenn die Personen noch nicht das Alphabet können, dann hilft es ihnen nichts, wenn sie mir eine Nachricht schreiben können, weil das ist halt außerhalb ihrer Reichweite.

84 **Interviewerin:** Mhm, okay, in Bezug auf Kommunikation mit anderen Lernenden im Präsenzunterricht. Wie funktioniert das?

85 **Teilnehmer:in 6:** Ja, das ist das bietet halt einen Raum, das Gelernte zu wiederholen. Also es gibt schon viele Leute, die dann zum Beispiel arabisch miteinander reden, einfach, wenn sie der deutschen Sprache noch nicht zu mächtig sind oder gerade einfach die Situation so ist. Aber es gibt halt dann Leute, die vielleicht außerhalb dieser Gruppen sind, die Arabisch sprechen. Also zum Beispiel: Ich habe einen Schüler, der (…) oder ich habe immer wieder Schüler, die zum Beispiel Farsi oder Paschtu sprechen und dann auch einfordern, dass die anderen auch Deutsch sprechen, um sich im Gespräch beteiligen zu können. Das gibt es halt im Onlineraum eigentlich nicht, oder nicht wirklich

86 **Interviewerin:** Okay, welche Möglichkeiten und Grenzen kannst du bei dem Unterrichtssetting Präsenzunterricht beobachten?

87 **Teilnehmer:in 6:** Noch einmal bitte.

88 **Interviewerin:** Welche Möglichkeiten und Grenzen kannst du bei dem Unterrichtsetting Präsenz-Unterricht beobachten? Also was sind Vor- und Nachteile des Präsenzunterrichts?

89 **Teilnehmer:in 6:** Ja, wie gesagt, also es hängt, glaub ich, sehr stark vom Stand der Lernenden ab. Also wenn jetzt jemand zum Beispiel auf einem Level C 1 ist oder B2, dann kann der Online-Unterricht durchaus gleichwertig sein mit dem Präsenzunterricht oder zumindest nur geringfügig schlechter. Aber wenn wir jetzt zum Beispiel das Alphabet vermitteln, dann braucht man eigentlich die Präsenz, damit man sieht, wie die Leute die Buchstaben schreiben, dass man sie an die Tafel holen kann, mit denen dort Wörter schreiben kann, dass man einfach (…). Man kann genauer auf die Leute eingehen im Präsenzunterricht, tendenziell und das ist ein Problem. Das Onlineformat, würde ich sagen, beim Alphabet, dass man viele Sachen, die halt zum Beispiel über die Schulter schauen benötigen oder so, das kann man halt im Onlineunterricht nicht machen. Also es gibt halt schon die Möglichkeit zu chatten. Aber wenn die Leute das Alphabet noch nicht können, dann können sie eigentlich nur mit Google Translate irgendwie versuchen was zusammenzuschustern und da ist es halt dann auch viel mühseliger nachzufragen und zu fragen: „Wie meinst du das?" Und dann müssen sie das halt zwei-, dreimal hin- und herübersetzen, was halt auch immer wieder Übersetzungsfehler mitbeinhaltet. Also grad, was Alphabet anbelangt, kann ich mir online Unterricht sehr schlecht vorstellen. Ich glaub, umso höher das Niveau ist, also das Sprachniveau, umso eher kann ich mir mal Onlineunterricht auch sinnvoll vorstellen.

90 **Interviewerin:** Mhm, und was würdest du sagen, was sind noch weitere Vor- und Nachteile des Präsenzunterrichtes?

91 **Teilnehmer:in 6:** Ja, also ein Vorteil vom Präsenzunterricht ist die Unmittelbarkeit, das Setting. Also man hat einfach Leute in einem Raum, mit denen man sprechen kann. Es gibt irgendwie ein Gemeinschaftsgefühl. Zum Beispiel, du kennst halt deine Leute, zumindest sind es Bekannte, vielleicht Freunde, mit denen man dann auch gerne Zeit verbringt, und deshalb kommt man dann auch eher in den Unterricht. Da ist, glaube ich, die, ja, das ist halt eine Sache, die das Onlineformat nicht so anbieten kann.

92 **Interviewerin:** Wir sind am Ende dieses Interviews angelangt. Möchtest du noch etwas hinzufügen, das wir nicht angesprochen haben?

93 **Teilnehmer:in 6:** Nein, da fällt mir jetzt nichts mehr ein.

94 **Interviewerin:** Mhm. Okay, vielen Dank, danke für das Interview.

95 **Teilnehmer:in 6:** Ja, danke, gerne, bitte.

1 Interview mit Teilnehmer:in 7

2 **Interviewerin:** Okay, ja, vielen Dank, dass du mit mir das Interview machst. Wir kommen gleich zur Frage 1. Im Folgenden lese ich dir einige Faktoren vor, die den Erfolg des Deutschlernens beeinflussen können: Alter, Mehrsprachigkeit, Geschlecht und Bildungsstand. Ich möchte gerne deine Meinung dazu erfahren.

3 **Teilnehmer:in 7:** Eigentlich, also ich find schon, ich glaub schon, dass also, dass das Alter einen großen Einfluss hat auf das Sprachenlernen. Denn ich merke immer wieder bei meinen Teilnehmenden halt, die jüngeren lernen etwas schneller und sind einfach motivierter. Und auch wenn sie auch nicht so aufmerksam sind, sie merken sich die Sachen trotzdem, also das ist glaub ich gut. Ja, Mehrsprachigkeit, naja ich weiß es nicht, je nachdem, ob, (…) haben sie die Sprache genauso in der Schule irgendwo gelernt, als Zweitsprache oder Drittsprache, oder sie haben das einfach, zum Beispiel in der Türkei Türkisch gelernt oder auch die anderen Sprachen, ja? Da kann ich so wirklich sagen, wenn sie das wirklich in der Schule wie Englisch und Französisch als Zweit-, Drittsprache hatten und sie wissen, wie man eine Fremdsprache lernt, dann funktioniert´s, ja, meiner Meinung nach. Ja, Geschlecht auch, also ich finde, das ist jetzt nicht so ein großer Einflussfaktor, Bildungsstand ist schon sehr wichtig, also wie gesagt, wenn man weiß, wie man eine Sprache lernt und einfach, wie das System, wie das Bildungssystem funktioniert, das ist, glaub ich, um einiges einfacher für sie.

4 **Interviewerin:** Ja, also, in Bezug auf das Geschlecht, äh, siehst du da irgendwelche Unterschiede, zwischen den Geschlechtern beim Lernen?

5 **Teilnehmer:in 7:** Ich habe meistens, also in meiner Gruppe nur Männer, ähm, ich hatte aber auch mal auch so Frauen, aber nein, eigentlich habe ich jetzt da nicht so was bemerkt. So manche Frauen sind jetzt nicht so motiviert, um eine Sprache zu lernen, weil sie halt Hausfrauen sind und haben so drei, vier Kinder und sie haben einfach keine Zeit, finde ich, ansonsten, nicht so ein großer Unterschied. Und sie haben auch keine, also wir sprechen jetzt über die Frauen, die meistens so aus Afghanistan und aus Syrien kommen, ja? In diesem Fall, sie sind auch nicht so oft in der Gesellschaft, sie sind meistens zu Hause und kommen einfach in die Schule und gehen wieder nach Hause und ja, mit wem sprechen sie? Sie sprechen meistens nur mit Frauen und mit ihren Männern, das heißt, ja, da ist es ein bisschen schwer zu sagen, dass man ja (…) und Männer sind meistens so draußen und sie haben mehr Möglichkeiten zu kommunizieren und das Gelernte anzuwenden.

6 **Interviewerin:** Mhm, ok, jetzt hätte ich noch eine Zusatzfrage: Gibt es deiner Meinung nach noch weitere Einflussfaktoren auf den Lernerfolg?

7 **Teilnehmer:in 7:** Ich würde sagen, ja, also ich würde Motivation als so großen Faktor, Einflussfaktor nennen und das ist egal, Mann, Frau, jung, alt. Also man muss einfach motiviert sein, wo sie diese Motivation herbekommen, keine Ahnung, [lacht] aber wenn sie motiviert sind, dann lernen sie halt. Also, ja (…).

8 **Interviewerin:** Ok, vielen Dank. Wir kommen zu Frage 2: Jetzt interessiert es mich, welche Meinung du zu verschiedenen methodischen Zugängen im Deutschunterricht hast, die als Lerntraditionen bezeichnet werden. Bei manchen Lerntraditionen stehen die Grammatik und die Übersetzung im Vordergrund. Eine andere Tradition fokussiert sich auf das Zuhören und das mündliche Wiederholen, während ein weiterer Ansatz auf freie Kommunikation setzt. Meine Frage nun an dich, wie wirken sich deiner Meinung nach die Lerntraditionen auf den Lernerfolg der Lernenden aus?

9 **Teilnehmer:in 7:** Ich bin der Meinung, eigentlich, dass alles ein bisschen dazu gehört. Man kann nicht immer nur Grammatik machen oder halt nur so Audio- oder Videodateien einschalten und dann mit ihnen so arbeiten, oder, ja, nur sprechen geht auch nicht immer. Ja, vor allem ich habe ja meistens Alpha-Standard-, das sind quasi zwischen Alpha- und A1- oder A1-Gruppen. Und da funktioniert auch natürlich das freie Sprechen nicht immer so gut. Die Teilnehmerinnen sagen nur ein paar Sätze, und dann ist halt Stille, dann wird es langweilig. Und ich halte es schon für sinnvoll, dass man auch so Grammatik vermittelt, ja, so ein bisschen Grammatik und dann auch wiederholen, immer wieder. Also das auch mündlich Wiederholen, sei es, zum Beispiel einfach Konjugation des Verbs oder so, egal, (...), dass sie das auch mündlich machen können, nicht nur so schriftlich, das halte ich für sinnvoll, zum Beispiel.

10 **Interviewerin:** Und wie siehst du das? Hast du jetzt bei deinen Teilnehmern gemerkt, wenn sie jetzt aus einem Land kommen und eine andere Lerntradition haben, wie zum Beispiel die Grammatik-Übersetzungsmethode und dann kommen sie zu dir in den Kurs mit dem Unterricht, den du hast, hast du das Gefühl, dass sich diese Lerntraditionen auf Ihren Lernerfolg auswirken?

11 **Teilnehmer:in 7:** Schon. Also ich bin nicht wirklich der, also, Fan von reiner Grammatikübersetzungsmethode und du brauchst auch ein bisschen Zeit, bis du dich irgendwie mit deinen Teilnehmern gut verstehst und so einen Weg findest, dass es für alle passt, quasi. Und ich versuche auch, mit ihnen das zu (...). Also ich, wir probieren etwas Neues aus und wenn ich es merke, okay, also da langweilen sich viele oder das taugt irgendwie ihnen nicht, dann versuchen wir etwas ganz anderes und manchmal sagen sie, zum Beispiel: „Gestern war es so.“ Wir haben einfach so mündlich Wortschatz geübt, jemand sagt ein Wort und dann halt sagt ein nächster, aber ganz, ganz schnell, sehr schnell sollte man denken. Und das hat ihnen voll getaugt und sie haben gesagt: „Können wir das jeden Tag so zehn Minuten machen oder so?“ Ist gut, ja da machen sie auch mit, wenn sie etwas merken. Ja, das funktioniert, oder ja, das ist gut, ja.

12 **Interviewerin:** Wie ist die Einstellung der Lernenden dann dazu, positiv oder negativ?

13 **Teilnehmer:in 7:** Positiv, genau, obwohl sie ein anderes Lernen gewöhnt sind. Und ja, und ich versuche auch (...). So jetzt habe ich eine Alpha-Standard-Gruppe. Auch ich kann Türkisch. Viele verstehen Türkisch, aber wir übersetzen nicht. Ich

versuche zuerst halt auf Deutsch zu erklären, was irgendwas bedeutet, wenn sie das halt verstehen. Ich spiele halt Pantomime und so weiter, aber wenn sie das ohne Übersetzung verstehen, sie sind dann auch sehr stolz und sie verstehen so, okay das funktioniert nicht nur, dass man einfach im Handy etwas schreibt und ah, okay. Das bedeutet, dass (...), das kann man auch so erklären mit anderen Wörtern. Sie versuchen es auch, sie versuchen es auch und was ganz wichtig ist, auch auf Deutsch. Und was ich in den in den letzten Zeiten gemerkt habe ich, ich bin wirklich sehr aktiv mit Gestikulationen und so weiter, was ganz okay ist, in der Alpha-Gruppe. Sie tun jetzt das auch, sie gestikulieren auch und sie zeigen …. Und ja, wenn sie mir auch etwas erklären möchten, versuchen sie irgendwie so auch mit Händen und Füßen so (...) und das das ist gut, ja.

14 **Interviewerin:** Ja.

15 **Teilnehmer:in 7:** Die Teilnehmer machen das auch mit, also (...), obwohl sie vielleicht etwas Anderes gewöhnt sind. Oder sie kennen das System überhaupt nicht, weil sie manche bei mir nie in der Schule waren. Aber sie sind auch sehr neugierig.

16 **Interviewerin:** Mhm. Hast du das Gefühl, dass die Lerntradition sich auch auf den Lernerfolg auswirken?

17 **Teilnehmer:in 7:** Ich glaube schon. Also ich glaube schon, man sollte schon ein System haben, glaube ich. Also, ja, Knowhow ist immer gut, immer wieder neue Sachen auszuprobieren, damit es ihnen nicht langweilig ist und damit es, vor allem den Teilnehmern, nicht langweilig ist. Ja, aber trotzdem, man sollte, glaube ich, einen Plan haben. Ich mache alles ein bisschen und das funktioniert gut.

18 **Interviewerin:** Mhm. Zu dem kommen wir gleich. Ich muss nochmal nachhaken. Also, wenn du das Gefühl hast, also (...), wenn du jetzt Teilnehmende hast, die eine andere Lerntradition haben, hast du dann das Gefühl, dass das ein großer Einfluss auf den Lernerfolg hat? Oder transformieren sie die Lerntradition quasi und nehmen auch neue Methoden an?

19 **Teilnehmer:in 7:** Sie nehmen schon neue Methoden an. Also ich komme ja auch aus dem Osten, und ich kenne diese nur die Grammatik-Übersetzungsmethode. So habe ich auch Deutsch gelernt, und ich weiß, dass es sehr langweilig ist. Für mich ist es sehr langweilig und ich versuche es (...) ich weiß, dass man auch andere Methoden ausprobieren kann und das wirkt auch. Und das ist bis jetzt auch eigentlich erfolgreich gewesen und man nimmt es an, wenn man immer wieder (...). Man probiert etwas aus, ja, nicht nur so im Frontalunterricht, dass man einfach steht und an der Tafel etwas schreibt und also halt verlangt, dass die Teilnehmer dies annehmen und verstehen, ja, sondern ich gebe ihnen auch den Raum, dass sie auch irgendwas vorschlagen, vielleicht, oder sie wollen was anderes machen. Sie sagen, ja: „Erinnern Sie sich, wir haben letztes Mal sowas gemacht, so eine Übung. Können wir das noch einmal machen?", und dann machen wir das. Ich sage immer: „Bitte stellen Sie Fragen, (…) irgendwelche Vorschläge und so weiter, ja." Und dann, das tun sie auch nicht so oft, aber sie nehmen es schon an. Sie merken sich das.

20 **Interviewerin:** Auf welche (...), du hast schon das vorher angesprochen, ich hätte noch gerne mehr Infos dazu: Auf welche Lerntradition stützt du dich als Lehrperson?

21 **Teilnehmer:in 7:** Ich finde schon, also bei Alpha-Standard, da fängt man ja wirklich von (...), also wirklich von null an, mit Personalpronomen zum Beispiel oder Verben oder ganz typische Grammatik, Grammatikthemen. Aber zum Beispiel was ich ganz oft mache, bei Fortschrittsübungen, zum Beispiel: Mindmaps: Also da sage ich: „Artikel sind nicht wichtig.", ja, dass wir zum Beispiel (...). Gestern haben sie so (...), ich habe gesagt: „Elektrogeräte und Möbeln", zum Beispiel, ja, und sie fangen an, ja: „Okay, Elektrogeräte, unser Kühlschrank, ah, okay…", das muss ich da schreiben, das muss ich da schreiben und so festhalten, mit verschiedenen Farben und so weiter(...)

22 **Interviewerin:** Also das verwendest du im Unterricht. Und welche Lerntradition (...) Also das hat ja jetzt auch mit Lernstrategien zu tun. Die Frage kommt dann noch, aber auf welche Lerntraditionen stützt du dich im Unterricht, von den drei großen, sagen wir es mal?

23 **Teilnehmer:in 7:** Also. Hm, ich würde sagen: Mündliches wiederholen, also tatsächlich immer wieder etwas wiederholen und auch Freies Sprechen. Meistens ja, und, ja, also wie gesagt, so eine Mischung von diesen Dreien. Man kann nicht sagen, ich verwende eigentlich nur das oder das oder eine öfter als andere Methode, eigentlich eine Mischung, ja.

24 **Interviewerin:** Okay, und du hast jetzt vorher schon angefangen zu erzählen von deinen Lernstrategien, die du verwendest. Es gibt im DaF-Unterricht verschiedene Lernstrategien, wie zum Beispiel die Verwendung von Karteikarten, Mindmaps und Sprachenvergleichen. Wie lautet deine Einschätzung zu dem Stellenwert von Lernstrategien für den Lernerfolg?

25 **Teilnehmer:in 7:** Ähm. Ich glaube schon, dass, zum Beispiel, wenn ein Kurs vier, beziehungsweise sechs Monate lang dauert und man jeden Tag nur zum Beispiel so einen Frontalunterricht macht, das wird irgendwann mal auch langweilig. Deshalb ist das, glaube ich, sehr wichtig, dass man den Unterricht etwas abwechslungsreicher gestaltet. Das versuche ich auch, also je nach Thema, kann man schon schauen: Wie kann man da irgendwie so kreativer sein? Manchmal passt zum Beispiel die Mindmap, manchmal passen quasi so irgendwelche Formulare, manchmal können sie zum Beispiel selbst irgendwas aussuchen, was sie machen möchten.

26 **Interviewerin:** Und hast du das Gefühl, wenn es (...), wenn du zum Beispiel die Lernstrategie (...), zum Beispiel Mindmaps, den Lernenden näherbringst und erklärst, hast du das Gefühl, dass die Verwendung von diesen Lernstrategien eben oder auch wie die Karteikarten, dass die zu einem positiven Lernerfolg führen?

27 **Teilnehmer:in 7:** Ich glaub schon. Also ich habe nicht nur das Gefühl, ich kann´s wirklich sagen, ja, weil zum Beispiel, wenn man (...), wenn du sagst: „Bitte lernt die Wörter, die wir heute zum Beispiel geschrieben haben!" Sie merken sich überhaupt nichts. Sie vergessen es am nächsten Tag. Aber wenn du es halt so mit den Bildern quasi machst und so weiter, ein bisschen fünf Minuten Wiederholen und so, das merken sie sich immer. Und dann fällt es ihnen ein, wenn sie das halt sehen. Wenn sie irgendwas visualisieren können, dann merken sie es sich besser.

28 **Interviewerin:** Vielen Dank. Wir kommen zu Frage 3. Im Hinblick auf die Motivation der Lernenden wird zwischen der intrinsischen und der extrinsischen Motivation unterschieden. Ich gebe dir ein Beispiel dafür: Die intrinsische Motivation zeigt sich durch Interesse an der Sprache und Neugierde, also durch innere Antriebe, während die extrinsische Motivation durch äußere Belohnungen oder Bestrafungen beeinflusst wird. Lernende können, je nach Situation und Persönlichkeit, von beiden Formen der Motivation beeinflusst sein. Welchen Stellenwert misst du den Formen der Motivation in Bezug auf den Lernerfolg bei?

29 **Teilnehmer:in 7:** Hmm, das ist eine interessante Frage, eigentlich, ich glaube, ähm, intrinsische Motivation ist wichtiger, vor allem bei den Erwachsenen, ja, ähm. Ich glaube nicht, dass man die Erwachsenen irgendwie dazu zwingen kann, irgendetwas zu tun oder einfach so zu machen. Das ist, oder bis jetzt ist mir das noch nicht gelungen, das ist unglaublich schwer, finde ich. Also sie sollten schon, auch wenn sie nicht wirklich zu sehr motiviert sind, sie müssen irgendein Interesse haben, also irgendeine Motivation. Ist das eine externe Motivation, müssen sie das für irgendein (…), damit sie einen besseren Job finden, oder damit sie sich draußen besser verständigen können. Ja, was das dann für eine Motivation das ist? Aber sie müssen schon auch ein bisschen Interesse zeigen, dass sie diese Sprache lernen wollen, das ist, glaub ich, wichtig.

30 **Interviewerin:** Würdest du sagen, dass die extrinsische Motivation bei deinen Teilnehmenden, jetzt zum Beispiel, (…) Welches Gewicht hat die extrinsische Motivation im Vergleich zu der intrinsischen Motivation?

31 **Teilnehmer:in 7:** Ähm, eigentlich, zum Beispiel bei der extrinsischen Motivation, ja, also Belohnungen: Also wie kann man sie dann belohnen? Also das kann ich mir jetzt gerade nicht vorstellen, eher vielleicht bestrafen, denn sie wissen schon, (…) Konsequenzen (…), was ist, wenn sie nicht lernen, was ist, wenn sie einfach nicht kommen. Ja, dann müssen sie dann zum Arzt gehen, Bestätigungen holen. Ja, manche sind so dermaßen (…), also, ich weiß nicht, ob es ihnen egal ist oder ob sie es einfach nicht wollen, manche kommen einfach spät oder sie gehen tausendmal wieder raus und dann kann man etwas konsequent sagen: „Ja, jetzt ist es aus!“, einfach persönlich eine Grenze zeigen. Und ich versuch`s halt schon am Anfang zu sagen: „Ihr respektiert mich, dann respektiere ich auch euch, wenn nicht, dann halt, dann müsst ihr, ähm, nach vorne gehen, zum Administrationsbüro.“ Dann sprechen halt die anderen mit ihnen. (…). Wir sind ja alle erwachsen. Ich versuch`s halt auf diese Art: „Wir sind alle erwachsen, lassen wir uns gegenseitig respektieren!“ Ansonsten bestrafen oder belohnen (…). Ja, (…) belohnen, dann bin ich gut gelaunt und der Unterricht läuft schön. [lacht]

32 **Interviewerin:** Ja, [lacht], bist du der Meinung, dass die Lernenden durch den Einsatz von Motivationsstrategien durch die Lehrperson effektiver Deutsch lernen?

33 **Teilnehmer:in 7:** Ich glaub schon, dass die Lehrperson ein Motivator sein kann, ähm, wie gesagt, also, wenn du auch dieses Interesse zeigst, dass dein Job dir gefällt, dass du es gern machst, dass du versuchst, ihnen wirklich etwas beizubringen und nicht, dass du so einfach kommst: Ja, okay, heute mache ich den Unterricht irgendwie und dann gehe ich halt nach Hause. Ja, wenn du mit dem Handy spielst, dann kannst du weiterspielen und jemand stört den Unterricht und du schaust nicht einmal, das merken sie ja auch. Ich versuche schon immer ein bisschen strenger zu sein oder den Unterricht zum Beispiel abwechslungsreicher zu gestalten. Und wenn auch nicht alle, schon viele merken das. Und auch die anderen Teilnehmer helfen dir ja auch, dass der Unterricht eigentlich gut und quasi, ich sag jetzt mal, ruhiger, abläuft, ja. Wenn jemand etwas macht, sagen sie: „Hey, bitte, ja? Bitte, konzentriere dich!“, oder so. Und ich find schon, dass die Lehrperson sie eigentlich motivieren kann, eine Sprache zu lernen.

34 **Interviewerin:** Welche Motivationsstrategien verwendest du im Unterricht?

35 **Teilnehmer:in 7:** Ähm, also ich, zum Beispiel, ich weiß es nicht jetzt, also das kommt nicht von mir, aber ich, ich habe, (…) ich höre sehr oft solche Fragen wie: „Haben Sie auch Deutsch gelernt?“ Oder: „Wie lange lernen Sie Deutsch?“ oder: „Warum sprechen Sie so gut Deutsch?“ Oder so, ja. Und wenn ich dann sage: „Ja, ich wohne seit 8 Jahren in Wien“, dann: „Ha und Sie sind schon eine Lehrerin?“ Und: „Ich will auch so wie Sie Deutsch lernen!“ oder „Wie haben Sie Deutsch gelernt?“ Und ich gebe ihnen auch so viele Informationen von außen. Es gibt zum Beispiel, wie heißen die, so Organisationen, “Fremde werden Freunde” zum Beispiel, die organisieren zum Beispiel so Treffen und Spiele und Sprachcafés und so weiter. Ja, ich sag ihnen: „Bitte geht dort hin, und da gibt es so eine Veranstaltung, da gibt`s das, ihr könnt da mitmachen, da gibt es diese Bibliothek, da könnt ihr mitgehen, ich geh` auch mit.“ Und sie haben tatsächlich ein paar Mal mitgemacht, ja, und ja, ich versuche sie so zu belohnen, quasi zu zeigen, man kann dort mitmachen, dort mitmachen. Meistens, also, sie machen vieles wegen (…), also aus finanziellen Gründen und daher betone ich auch: Das ist kostenlos und da mache ich auch mit, da gehe ich auch mit. Und eigentlich das. Wenn du motiviert bist. Sie sind auch dabei, also sie sind dann auch bereit, wenn du ihnen etwas zeigst, das auch mitzumachen. Dann, am nächsten Tag, kommen sie und dann erzählen sie es dann auch weiter. Hey, und dann plötzlich wissen sie, wann die nächste Veranstaltung ist, zum Beispiel. Ja, sie sagen: „Lass uns gehen. Gehen Sie auch mit?“ Manchmal (…) so? Genau das ist halt so. Wenn du motiviert bist und versuchst, ihnen möglichst viel zu zeigen. Ich versuche sie halt so zu motivieren.

36 **Interviewerin:** Mhm. Verwendest du auch mündliches oder schriftliches Feedback für die Teilnehmenden für ihre Leistungen innerhalb des Kurses?

37 **Teilnehmer:in 7:** Eigentlich schon. Ja, ich habe, so wie in der Grundschule, hab auch so Sticker, manchmal und wenn wir irgend so einen Test schreiben oder so. Ich versuche manchmal so Witze darunter zu schreiben, ja, oder „So cool gemacht!” oder so einfach. Und sie lesen es und finden es eigentlich cool. Ja oder so Smileys oder so ein Sticker (…). Manche finden es kindisch und lachen darüber und manche finden es süß, aber trotzdem ist es schön zu sehen, dass sie, dass sie so lachen. Oder ich betone immer, dass es nicht wichtig ist, wenn sie auch schlecht geschrieben haben, damit sie nicht abschreiben oder nicht einfach so übersetzen oder so. Ich sag: „Ich vertraue Ihnen, ich werde nicht stark kontrollieren, während ihr schreibt. Aber bitte, das ist ja für euch, das brauche ich nicht, das bekommt ihr dann nach 20 Minuten zurück. Bitte schreibt es so, ja?“ Und jetzt merke ich eigentlich, am Anfang haben sie eh versucht so abzuschreiben oder dass alles so perfekt ist. Also ist aber mit der Zeit haben sie eh aufgehört und auch wenn sie Fehler machen, dann sagen sie: Ach Fehler, na okay, passt schon. Ja, ich betone zum Beispiel diese Seite nicht so stark und stehe auch nicht da und sage: „Schau, was du da schlecht geschrieben hast!“ oder so: „Warum schreibst du schlecht? Eigentlich nicht, ich sage nur: „Nächstes Mal machst du das besser.“ Und das funktioniert.

38 **Interviewerin:** Mhm. Okay, super, danke. Wir kommen zur Frage 4: Kommen wir zur weiteren Lernenden-Variablen. Es gilt hier die Feldabhängigkeit als Variable zu nennen. Lass mich dir ein Beispiel nennen: Lernende, die feldabhängig sind, brauchen eine Lernumgebung, die ihren persönlichen Präferenzen entspricht: Das betrifft zum Beispiel die Helligkeit, die Lautstärke und die Ordnung im Raum. Im Kontrast dazu haben wir feldunabhängig Lernende, die eine höhere Toleranz gegenüber diesen Faktoren haben und besser über etwaige Störungen hinwegsehen können. Wie schätzt du den Einfluss der Feldabhängigkeit auf den Lernerfolg ein?

39 **Teilnehmer:in 7:** Das ist eigentlich schwer zu beantworten, aber ich hatte schon zum Beispiel teilnehmende Frauen, die sind manchmal gekommen und haben sich voll beschwert, der Raum sei zu schmutzig. Und sie haben dann angefangen zu putzen und ein bisschen Staub weg zu wischen. Manche sitzen zum Beispiel mit dem Kopfhörer da und können sich trotzdem

konzentrieren. Das wundert mich, zum Beispiel. Es gibt aber auch manche, sie stört es, wenn daneben jemand spricht oder so permanent (…). Das ist immer unterschiedlich, aber ich glaube schon, dass vor allem die Helligkeit und wie zum Beispiel die Lautstärke, ja, wenn die Lehrperson zum Beispiel sehr leise ist, (…). Natürlich, sie werden dann laut, das habe ich schon gemerkt, ja. Einen Ton höher muss man immer sein. Also, als Lehrperson, muss man schon lauter sprechen. Wenn du halt zu leise sprichst, dann sind sie auch zu laut und unkonzentriert, das habe ich schon mal erlebt. Ja. Ich hatte danach immer wieder Halsweh, aber trotzdem, das merkt man: Je leiser du wirst, desto lauter werden sie dann halt. Und sie sind dann total unkonzentriert. Was mich aber ganz, ganz wundert, zum Beispiel (...) jetzt, du weißt ja eh, unsere Baustellen, diese ist ziemlich laut. Und manchmal, wenn es heiß ist, muss man die Fenster öffnen. Mich stört dieser Lärm, sie aber nicht. Ich habe sie dann auch mehrmals gefragt, ob es okay ist, oder ob es okay ist, wenn wir die Fenster zu machen, (…) „Nein, das stört uns überhaupt nicht." Also ja, das hat mich eher gestört. Was aber ganz traurig war, die Antwort also von ihnen war folgende: „In Syrien ist das ganz okay, Staub, Baustelle, Lärm, das ist okay. Wir sind es gewöhnt." Das war natürlich traurig, ja.

40 **Interviewerin:** Wie siehst du den Lernerfolg bei feldabhängigen Lernenden?

41 **Teilnehmer:in 7:** Ich glaub schon, dass ja, wenn jetzt jemand eher feldabhängig ist, also eine Person, die eben diese Faktoren eher stören, dass diese einen schlechteren Lernerfolg hat. Also wenn jemand (...), ich habe zum Beispiel einen Tag, vielleicht auch zwei, aber ab dem dritten Tag merkst du, wie die Person schon genervt ist und demotiviert ist und nicht mitmachen will. Ja, weil (...) die, auf ganz was anderes sich konzentriert oder so. Und deshalb finde ich schon, wenn man merkt, dass zum Beispiel etwas nicht passt, das du als Lehrperson versucht das zu lösen Zum Beispiel, ja, wenn der Raum zum Beispiel zu klein ist. Da kannst du natürlich nichts machen. Aber wenn der Raum etwas (...) keine Ahnung, zu schmutzig ist oder zu dunkel ist oder zu heiß ist, da kann man irgendwie schon das Problem zumindest versuchen zu lösen. Und ich glaube, ja, dass das wirkt auf den Lernerfolg, voll.

42 **Interviewerin:** Im DaF-Unterricht spielen auch Lernziele eine Rolle. Hierbei wird unter anderem zwischen sequenziell Lernenden und zufälligen Lernenden unterschieden. Sequenzielle Lernende sind Personen, die Struktur im Unterricht und im Lehrwerk sehr schätzen und beispielsweise ungern Seiten im Lehrwerk überspringen, zufällige Lehrende finden es langweilig, das Buch Seite für Seite abzuarbeiten und bevorzugen freie und abwechslungsreiche Übungen. Wie schätzt du den Einfluss der genannten Lernstile auf den Lernerfolg ein?

43 **Teilnehmer:in 7:** Ich bin der Meinung, ein Buch, egal (...), ist es ein Arbeitsbuch, meistens gibt es bei uns nur so Kurs- und Arbeitsbücher, ja, Seite für Seite abzuarbeiten ist total langweilig für mich als Lehrperson. Und ich glaube, es ist eher besser, auch für den Lernerfolg und auch für die für die Lernenden, wenn die Übungen, zum Beispiel, zusätzliche Aufgaben (...), also, wenn irgendein Thema eine zusätzliche Aufgabe hat. Manchmal ist es so, dass die Teilnehmenden zu Hause, zum Beispiel, alles schon gemacht haben oder geschrieben haben und manchmal, sitzen sie einfach im Unterricht und können sich nicht beschäftigen. Und wenn sie eine zusätzliche Übung bekommen, dann freuen sie sich. Also ich finde schon, man braucht immer etwas Zusätzliches.

44 **Interviewerin:** Wenn du jetzt aber überlegst, in deinen Kursen, die du bis jetzt hattest, (...). Wenn du jetzt sequenziell Lernende hattest, zum Beispiel, waren die besser im Vergleich zu zufälligen Lernenden, die eher Abwechslung brauchen, hatte das einen Einfluss auf den Lernerfolg? Ist es einer Meinung nach wichtig, welcher Lerntyp man ist?

45 **Teilnehmer:in 7:** Ich glaube, ich glaube ja. Also es gibt manche, also manche Teilnehmende, zum Beispiel, die versuchen auch zu Hause viel zu machen. Manche übertreiben quasi, ja, sie sind bereit, so zwei bis drei Kapitel so nacheinander irgendwie alles zu schreiben. Bei manchen sind die Seiten einfach leer, also sie schreiben sogar im Unterricht gar nichts. Da musst du fast kontrollieren, dass sie etwas schreiben oder so. Aber die, die, zum Beispiel, Übungs-Seite für Seite arbeiten möchten (...). Ich versuche halt, wenn wir etwas nicht schaffen oder es gerade im Unterricht überspringen müssen, (…) das ist jetzt gerade wichtig (…), meiner Meinung nach, (…) das müssen wir machen(...). Ich sage dann: „Bitte kannst du die Übungen zu Hause machen, ich kontrolliere dann diese morgen!". Also quasi versuche ich, eine Alternative zu finden zwischen diesen beiden Strukturen, dann sagen sie meistens ja, also sie bestehen nicht drauf. „Nein, ich muss das jetzt machen". Und wenn sie etwas nicht verstehen, dann fragen sie und ich versuche halt(...), die Aufgabe nochmals zu erklären und als Hausübung dann zu geben, damit sie das zuhause dann selbstständig machen, und meistens funktioniert das.

46 **Interviewerin:** Okay, also würdest du sagen, dass ein Lernstil, also diese zwei Lernstile, haben diese überhaupt einen Einfluss auf den Lernerfolg?

47 **Teilnehmer:in 7:** Ja, ich denke schon. Also wenn sie irgendwelche Lehrbücher bekommen, und sie lesen sie durch. Also sie schauen sich das zu Hause an oder eher im Unterricht (...) und ich habe das Gefühl, wenn du komplett etwas anderes machst, dann sind sie verloren. Und dann sie wissen nicht (...). zum Beispiel: Sie gehen ja nach Hause (...), oder sie sind da, und sie machen das Buch auf und sie wissen nicht, was du gerade mit ihnen machst. Sie kennen sich überhaupt nicht aus und deshalb versuche ich (...) „Okay, wir sind, zum Beispiel, (...) wir machen jetzt gerade das und das Thema. Wir machen aber dazu noch zusätzliche Übungen." Dann kennen sie sich aus. Aber ich springe dann nicht komplett ab und sage: „Na, bitte das weg, das ist das machen wir jetzt nicht." Und (…) „Wir machen heute das, und morgen dann aus dem Kapitel, keine Ahnung, neun, machen wir das und übermorgen das siebte Kapitel." Ich versuche sie nicht zu verwirren.

48 **Interviewerin:** Okay und denkst du nun, dass es bei sequenziellen Lernende oder zufälligen Lernenden Unterschiede gibt in Bezug auf den Lernerfolg?

49 **Teilnehmer:in 7:** Ähm. Wie gesagt, es hängt glaube ich, von der Lehrperson ab, wie sie das macht, wie sie(...). Also es gibt ja auch die Lehrpersonen, die nur mit Lehrwerken arbeiten, also wirklich, ja. Aber es gibt auch Lehrpersonen, die nur mit eigenen Materialien arbeiten. Ich kann es auch verstehen, deshalb ist es natürlich schwer zu sagen. Ich bin aber der Meinung, für einen Lernerfolg sollte man mixen.

50 **Interviewerin:** Welche positive oder negative Erfahrung hast du bereits in Bezug auf diese Faktoren im Unterricht gemacht?

51 **Teilnehmer:in 7:** Also positiv: Ich, ich finde schon, man sollte es nicht übertreiben, weil, wenn auch zum Beispiel zusätzliche Materialien(...), wenn man zu viel gibt. Da habe ich auch zum Beispiel, als ich angefangen habe, ich habe mir gedacht, lieber mehr als weniger und manchmal habe ich zu viel gegeben. Und dann habe ich gesehen, die Teilnehmenden sind sehr überfordert und sie wissen nicht mit welchem Arbeitsblatt sie anfangen können. Oder sie sind dann auch voll verwirrt, so tausende Arbeitsblätter und so weiter, und dann hat man das Gefühl(...), dann habe ich manchmal das Gefühl

gehabt, sie wollen lieber mit dem Buch arbeiten. Da können sie halt mehr oder weniger folgen, ja. Ja, deshalb denk ich also, ja, das war mein(...), ich weiß nicht, ob es positiv oder negativ gesehen wird. Zu viel finde ich auch nicht gut, wenn sie überfordert sind, dann wollen sie gar nichts mehr machen. Negative Erfahrungen habe ich eigentlich nicht. Bis jetzt. Ja, ich habe ja ein paar Standardkurse, da ist das Buch eigentlich nicht so groß (…). Da braucht man immer etwas Zusätzliches, sonst ist man schnell durch, ja. Genau, und bis jetzt hat es eigentlich gepasst, gut gepasst.

52 **Interviewerin:** Okay danke. Wir kommen zu Frage 6: Was denkst du über die Sozialformen, zum Beispiel: Arbeit im Plenum, in der Paar- oder Gruppenarbeit oder in der Einzelarbeit im Kurs in Bezug auf den Lernerfolg?

53 **Teilnehmer:in 7:** Ich glaube schon, dass das sehr wichtig ist. Also wie gesagt, erstens einmal, was ich wichtig finde: Sie müssen lernen, auch selbstständig zu arbeiten. Und wenn sie im Plenum sprechen können, zum Beispiel, ihre Meinung sagen können oder in Gruppen sprechen können, da lernen sie quasi Teamarbeit, ja, dass sie auch anderen zuhören müssen. Was also in Alpha-Standardgruppen ist, es funktioniert nicht immer, solche Gruppenarbeiten, oder ja. Aber manchmal machen wir es so, zum Beispiel: Jemand erzählt etwas und andere müssen zuhören, und zwar alle. Und dann kann ich zum Beispiel fragen, ja: „Was hat er gerade gesagt oder was interessiert ihn oder von wo kommt er her?“, und so weiter, ja. Und dann versuchen die anderen (...), also ich (...) für mich ist es wichtig zu hören, dass sie es tatsächlich verstanden haben, was für Informationen kommen. Und dass sie es auch wieder erzählen können. So was machen wir das zum Beispiel in der Gruppe und manchmal zu irgendwelchen Themen (...), so gemeinsam Sätze schreiben, Wörter und so weiter. Also das funktioniert schon, das finde ich eigentlich gut, dass sie auch, auch für mich (...) zum Beispiel, ja, manchmal so 10 Minuten Pause machen, während sie also (...), während sie auch so selbstständig arbeiten. Dass sie nicht das Gefühl haben, nur die Lehrperson muss die ganze Zeit dastehen und alles selbst machen und erklären und ja kontrollieren. Ja, dass, das ist, glaube ich, wichtig.

54 **Interviewerin:** Okay, wie reagieren deine Lernenden auf die Auswahl und die Frequenz deiner gewählten Sozialformen?

55 **Teilnehmer:in 7:** Manchmal funktioniert es, manchmal funktioniert es nicht. Also das ist, glaube ich, in der Praxis ganz typisch. Meistens positiv, meistens machen sie mit, meistens spielen sie wirklich mit und das funktioniert gut. Und ich glaube, sie freuen sich auch, wenn sie selbständig etwas machen können. Wir haben schon mal so (...), ich habe mit meiner Gruppe schon mal ausprobiert, dass sie, quasi so malen, wie sie sich ihren Nachbarn oder ihre Nachbarin so vorstellen. Das war ziemlich lustig und vor allem, wie sie dann erzählt haben, warum. Ja, und ich glaube, wir haben da das Thema Menschen und Tiere behandelt. Das war ziemlich lustig. Der Unterricht war tatsächlich lustig und sie machen es meistens mit.

56 **Interviewerin:** Mhm, gibt es da irgendwelche Präferenzen für gewisse Sozialformen in Bezug (...), auch von den Lernenden aus. Also würden sie (...)? Gibt es Lernende, die sagen: „Ich arbeite lieber im Plenum oder ich arbeite lieber in der Einzelarbeit oder lieber Partner-/ oder Gruppenarbeit.“?

57 **Teilnehmer:in 7:** Eigentlich nicht, aber ich habe zum Beispiel gemerkt, sie nehmen irgendwo Platz. Oder öfter neben jemandem Platz und sie sind dann gewöhnt, halt nur mit einer Person dann zu arbeiten. Also das habe ich dann schon gemerkt und wenn du versuchst sie zu trennen, dass sie mit anderen auch arbeiten, so gemischt, das funktioniert dann irgendwie nicht. Sie wollen es nicht, sie bestehen so (…): „Nein, ich bleib hier und ich werde es schon mit ihm machen.“ und dann (...). Also manchmal diskutieren sie dann auch mit dir und das ist auch für die anderen etwas unangenehm, deshalb lasse ich es halt manchmal.
Ansonsten, so: „Nein, ich möchte nur alleine arbeiten“, das gab's bis jetzt nicht. Ja, das ist nie der Fall gewesen, aber dass sie nur mit einer Person arbeiten möchten oder mit zwei, das kommt öfters vor.

58 **Interviewerin:** Okay. Was sind die Vor -und Nachteile dieser Sozialformen in Bezug auf den Lernerfolg?

59 **Teilnehmer:in 7:** Ich glaube, es gibt immer zum Beispiel motivierte Teilnehmende, ja oder stärkere Teilnehmer, ja. Und meistens ist es so: Wenn so eine Gruppe arbeitet oder so ein Team (...), also zu zweit, wenn sie zum Beispiel arbeiten, einer macht mehr als der andere. Und das merkt man als Lehrperson also. Wenn man beobachtet, nur eine oder zwei machen (...) oder halt zwei oder einer macht halt gar nichts, ja. Und das ist natürlich für einen gut. Dann beim Präsentieren spricht auch meistens nur einer oder eine. Und das ist natürlich (...), dann kannst du das auch nicht erzwingen, dass der andere auch viel mehr etwas sagt. Weil, wenn du etwas fragst, der sagt irgendwas ganz kurz und dann schweigt er weiter. Und das ist nicht (...), da kann man auch nicht immer erzwingen, dass alle irgendwie gleich viel machen, gleich viel sprechen, ja. Das ist tatsächlich schwer so (...), sozusagen. Ich glaub schon, dass wenn man immer so was macht, dann funktioniert es dann tatsächlich nicht. Da machen meistens nur die, die aktiv sind, also im Unterricht aktiv sind (...) machen mit bei Gruppen- und Partnerarbeiten, in dem Fall.

60 **Interviewerin:** Wie ist es mit dem Plenum, mit Vor- und Nachteilen des Plenums?

61 **Teilnehmer:in 7:** Da gibt es auch wieder mal so die Aktiveren, die Teilnehmenden, die im Unterricht immer aktiv sind, und sie versuchen immer so zu antworten, alles zu sagen. Da soll, glaub ich eh, die Lehrperson da mitmachen und extra so explizit die Teilnehmenden fragen. Wenn das nicht der Fall ist, dann funktioniert es halt nicht. Das ist auch, (...) ich versuch's auch (...), wenn ich merke, jemand hat nichts zu sagen oder kann gerade nicht antworten, dann gehe ich schon einfach weiter. Damit es ist nicht so unangenehm wird, ja. Aber ja, es gibt halt Teilnehmende, die weder in Gruppen- Arbeiten etwas machen noch im Plenum.

62 **Interviewerin:** Wie schaut es mit der Einzelarbeit aus?

63 **Teilnehmer:in 7:** Einzelarbeit. Ich habe schon vorhin gesagt, ich vertrau (...), ich sag es immer: „Ich vertraue euch und bitte euch nicht abzuschreiben, bitte!“, zum Beispiel, ja. „Arbeiten Sie selbstständig“ und, und, „Das ist gut für Sie“, ja, und meistens funktioniert das. Und bis jetzt muss ich sagen, also, vor allem in Alphagruppen funktioniert Einzelarbeit am besten. Weil die sind (...), also ich (...), ich merke auch, sie sind immer so schüchtern, dass sie etwas nicht wissen und dass sie das irgendwie nicht so frei etwas erklären können oder sagen können. Ich bin mir sicher, wenn sie gut sprechen würden, dann hätten sie was zu sagen zu jedem Thema, zu jeder Frage. Aber da ist eher so die Sprachbarriere. So sie sind eingeschüchtert und deshalb können sie nicht viel was sagen. Deshalb habe ich das Gefühl, Einzelarbeit funktioniert am besten in der Alpha-Gruppe.

64 **Interviewerin:** Okay, danke sehr.

65 **Teilnehmer:in 7:** Gut, letzte Frage, oder?

66 **Interviewerin:** Wir kommen zu der letzten Frage. Wir sind fast fertig. Jetzt würde ich gerne wissen, wie wichtig du die Lernmaterialien und ihre Zugänglichkeit für den Lernerfolg der Lernenden hältst.

67 **Teilnehmer:in 7:** Ich glaube, dass es sehr, sehr wichtig ist.

68 **Interviewerin:** Was ist wichtig?

69 **Teilnehmer:in 7:** Also, zum Beispiel, wenn wir hier (...), wir sprechen hier über Präsenzunterricht. Ich glaube schon sehr wichtig ist dieser Augenkontakt, was eigentlich im Online-Unterricht fehlt, ja. Als Lehrperson fühlt man sich wahrscheinlich auch sehr unangenehm, wenn du nur schwarze Bildschirme anschaust, oder so, ja. Und ich glaube auch, wenn du halt (...) Im Präsenzunterricht finde ich es sehr wichtig, dass, wenn jemand eine Frage hat, dass du halt so dazukommen kannst und so erklären kannst. Oder wenn jemand eine Frage hat, kann er auch zu dir kommen. Das ist einfach so eine (…), so ein menschlicher Kontakt, das ist, glaube ich, sehr, sehr wichtig. Und auch Lernmaterial, da ist auch, dass wenn du das auch persönlich so geben kannst (...), das sind ganz menschliche Faktoren, die da mitspielen. Das finde ich halt sehr, sehr wichtig, nicht nur (...).

70 **Interviewerin:** Mhm, welche Lehrmaterialien verwendest du in dem Fall und wie machst du sie zugänglich für die Teilnehmenden?

71 **Teilnehmer:in 7:** Also meistens, sind das so Arbeitsblätter, ja und ich, wenn ich zum Beispiel Arbeitsblätter ausgedruckt habe und sie verteile, da weiß ich, jeder hat das. Und zum Beispiel, wenn man das mit dem online Unterricht vergleicht, da musst du halt warten, bis sie das alle finden und aufmachen und (…), ob sie da alle, zum Beispiel, mitschreiben können. Ob sie da direkt in diesem Online- (…) da, schreiben können oder sie das im Heft machen müssen und das ist (...), das stresst, finde ich, alle, ja. Und in diesem Fall, zum Beispiel, habe ich irgendwelche Arbeitsblätter und das verteile ich und ich kann gleich zum Beispiel die Aufgabenstellungen erklären, die Aufgabe 1 (...) Und wenn sie zum Beispiel fertig sind, gehe ich durch und ich sehe, dass alle fertig sind, und dann kann ich dann anfangen weiterzumachen und so weiter. Also das funktioniert halt viel besser im Präsenzunterricht (...). Egal, was für Materialien du behandelst, auch wenn du zum Beispiel nur irgendein Spiel machst, ja, mit Bildern arbeitest, wenn ich zum Beispiel die Zahlen mache (...). Da so (...), wir machen (...). Ich mache halt oft mit den Teilnehmern: „So, verbinde die Zahlen!“ Ich sage Zahlen und sie müssen halt die Punkte verbinden. Da siehst du einfach, ob sie da mitkommen, ob sie tatsächlich alle (...). Da hast den Überblick quasi, ja. Wenn jemand nicht (...). Du siehst, jemand ist verzweifelt. Jemand ist nicht so (...), also die sind ja auch (...), dieses Geschwindigkeitstempo, die sind nicht alle gleich schnell und da kann man ein bisschen warten. Online ist das, leider Gottes, nicht möglich.

72 **Interviewerin:** Wie ist wichtig ist deiner Meinung nach auch die Einstellung der Lernenden zu dem Unterrichtssetting Präsenzunterricht?

73 **Teilnehmer:in 7:** Ähm, dass man (...)?

74 **Interviewerin:** Wie wichtig ist deiner Meinung nach auch die Einstellung der Lernenden? Also wie sehen sie die Vor- und Nachteile? In Bezug auf den Präsenzunterricht.

75 **Teilnehmer:in 7:** Also bis jetzt war das nie die Frage, weil ich nie so Onlineunterricht hatte mit den Teilnehmenden. Aber ich kann nur davon ausgehen, wenn wir quasi so Online- und Präsenzunterricht gemacht hätten, ja. Viele hätten einfach Online-Unterricht nicht mitgemacht (...). Beim Online-Unterricht, das wäre, glaube ich, das hätte, glaube ich, so eine katastrophale Auswirkung auf den Lernerfolg, finde ich. Ich glaube, vor allem bei Alpha-Gruppen oder A1-Gruppen sind die Präsenzunterrichte schon sehr, sehr wichtig.

76 **Interviewerin:** Warum?

77 **Teilnehmer:in 7:** Erstens einmal für die Motivation, denke ich, dass sie dann eigentlich aufstehen und in die Schule kommen und dass sie von dort quasi so Face-to-Face, sozusagen, den Unterricht machen. Ich glaube, für unsere Teilnehmenden ist es wichtig, dass sie einfach da sind. Beim online Unterricht ist, glaub ich, diese Verantwortung ist nicht so groß, finde ich. Wie kann man das so richtig sagen? Da machen sie (...), ich habe das Gefühl, da hätten sie einfach nicht mitgemacht. Da könnte man sie einfach nicht, nicht mehr so motivieren, denn manchmal kommen ja (...), also nicht alle, aber viele kommen ja nur zum Unterschreiben zum Beispiel, ja. Und da kann man so, je nach Situation, sie auch mehr oder weniger so motivieren, dass sie mitmachen. Das kann ich zum Beispiel bei Online-Unterricht überhaupt nicht vorstellen und ich glaube, die Teilnehmenden sehen es auch so.

78 **Interviewerin:** Mhm. Ja, welche Möglichkeiten und Grenzen können (...), kannst du bei deinem Unterrichtsetting beobachten?

79 **Teilnehmer:in 7:** Na ja, Grenzen, gibt es überhaupt Grenzen? Ja, ja, Möglichkeiten: Ich versuche immer wieder zu sehen oder zu (...). Nein, anders: Wenn ich sehe, dass die Teilnehmenden wirklich etwas gelernt haben und dass sie dabei auch ein bisschen Spaß haben, das freut mich sehr. Und sie haben auch (...), also ich, ich glaube, da lernen wir (...) Ich lerne was von ihnen, sie lernen was von mir und dass es quasi dieser Austausch im Präsenzunterricht ist, glaube ich, (…) am wichtigsten, und da ist wahrscheinlich eh die Möglichkeit, also jetzt gerade (...).

80 **Interviewerin:** Ja?

81 **Teilnehmer:in 7:** Genau. Also ich glaube schon (...), erstens einmal ja, wie gesagt, schon der Austausch und zweitens, vor allem bei Alpha-Gruppen (...), da muss man schon, glaube ich, also ja, kontrollieren, ob sie mitmachen. Wenn du irgendeine Aufgabe gibst, das muss man unbedingt kontrollieren. Also man kann nicht davon ausgehen, dass sie das eh verstehen. Das geht einfach nicht, ja, dass, wenn das auch ein Buchstabe ist, wenn das nur ein Wort ist, dieses Schreiben, da muss man dazu kommen und das wirklich kontrollieren. Da kann man sich nicht so drauf verlassen. „Ah, ja, okay ist eh klar, das ist ja eh klar!“, also meistens ist das nicht möglich. Und eher für Alpha-Gruppen ist online (...), also Online-Unterricht (…), das kann ich mir überhaupt nicht vorstellen.

82 **Interviewerin:** Wir sind am Ende dieses Interviews angelangt. Möchtest du noch etwas hinzufügen, das wir nicht angesprochen haben?

83 **Teilnehmer:in 7:** Nein, danke.

84 **Interviewerin:** Okay, perfekt, vielen Dank.

1 Interview mit Teilnehmer:in 8

2 **Interviewerin:** So danke dir, dass du mit mir das Interview machst. Im Folgenden lese ich dir einige Faktoren vor, die den Einfluss des Deutschlernens beeinflussen können: Alter, Mehrsprachigkeit, Geschlecht und Bildungsstand. Ich möchte gerne deine Meinung dazu erfahren.

3 **Teilnehmer:in 8:** Gut, meiner Meinung nach sind diese Einflussfaktoren wirklich relevant, vor allem, wenn man den Unterricht mit geflohenen Personen betrachtet. Beispielsweise spielt das Alter in meinem Kurs oder in meinen Kursen, sollte ich sagen, eine Relevanz, weil ich merke, dass vor allem ältere Teilnehmer und Teilnehmerinnen wesentlich größere Schwierigkeiten haben, Wissen aufzunehmen und zu verarbeiten, unabhängig jetzt von ihrem Bildungsstand. Wenn wir beispielsweise zwei gebildete Personen aus dem gleichen Land nehmen, und sie sind jünger und älter, jeweils, dann merke ich schon, dass es für die ältere Person wesentlich schwieriger ist, dieses vermittelte Wissen zu verarbeiten.

4 **Interviewerin:** Ab welchem Alter würdest du sagen wird es schwieriger?

5 **Teilnehmer:in 8:** Puh, ich möchte jetzt wirklich keine Zahl nennen, weil das einfach nicht genau wäre. Aber deshalb mache ich das ja, ich würde mal sagen, vor allem, wenn sie dann so 40, 50 werden und dann einfach nicht mehr im Lernprozess drinnen sind. Sprich, wenn sie nur noch arbeiten und nicht mehr wirklich täglich lernen. Ja, weil, wenn wir 20, 30 sind, dann haben wir es ja oft so, dass wir einfach noch einer Ausbildung nachgehen, dass wir noch täglich einen aktiven Lernprozess haben und dadurch, glaube ich, auch besser darin sind. Also wenn man jünger ist, besser darin ist, das Ganze aufzunehmen, glaube ich.

6 **Interviewerin:** Okay, wie schaut es mit dem Einflussfaktor Mehrsprachigkeit aus?

7 **Teilnehmer:in 8:** Ist definitiv ein Faktor. Ich merke es bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen, die einfach mehrere Sprachen beherrschen, weil sie dann beispielsweise die Syntax oder einfach die Regeln von verschiedenen Sprachen. Sie überlegen dann: Also welchen grammatikalischen Regeln unterliegt eine Sprache? (…) und sie dann einfach eher verstehen. „Ah, in dieser Sprache, in Sprache A funktioniert das so, in Sprache B funktioniert das so, und in Sprache C, jetzt beispielsweise Deutsch, funktioniert das so?“ Und wenn sie das System kennen, dann macht es einen wesentlichen Unterschied. In meinen Kursen beispielsweise kommen, hin und wieder, Teilnehmer und Teilnehmerinnen her, die Englisch beherrschen. Und wenn wir eben Deutsch und Englisch haben, also die indogermanische Sprachfamilie, dann können sie aus dem Wissen, das sie aus dem Englischen schöpfen, und die Grammatik, die die englische Sprache besitzt, das in einem gewissen Grad oder bis zu einem gewissen Grad auf das Deutsche übertragen. Sprich, sie verstehen, warum das so (…). Im Englischen ist das sehr ähnlich, beziehungsweise auch die Lexik ist, ja. Es nicht nur die Grammatik. Also ja, es macht einen Unterschied, weil sie dann Sprachen vergleichen können und ihnen das hilft, besser die deutsche Sprache zu erwerben.

8 **Interviewerin:** Okay, wie schaut es mit dem Geschlecht aus?

9 **Teilnehmer:in 8:** Tendenziell nichts, aber vor allem in unserem Feld, wenn der Lernprozess beziehungsweise das Lernen selbst von kulturellen und von politischen Situationen abhängt. Beispielsweise Afghanistan, wo den Frauen, die Bildung ab einem gewissen Alter verwehrt bleibt, dann macht das schon einen Unterschied. Aber wenn wir jetzt Österreich hernehmen, oder ich nehme jetzt Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus der Ukraine, dann glaube ich nicht, dass es einen Unterschied macht.

10 **Interviewerin:** Okay, ja. Wie schaut es aus mit dem Faktor Bildungsstand?

11 **Teilnehmer:in 8:** Bildungstand ist für mich der letzte Punkt und der absolut wichtigste Punkt meiner Meinung nach, weil man das (…), weil man da sehr gut erkennen kann: Hat diese Person gelernt, wie man lernt? Zum Beispiel anhand von Syriern, da gibt es viele Unterschiede in der Bildungsschicht. Es gibt Menschen, die haben eine sehr gute Bildung genossen, und dann gibt es natürlich auch leider Analphabeten, Menschen, die eben nie gelernt haben. Und vor allem zwischen ihnen gibt es große Unterschiede, wie sie lernen. Die Leute, die die Sprache nie gelernt haben, die nie gelernt haben zu lesen, weder auf Arabisch noch auf Deutsch noch in einer anderen Sprache. Sie wissen beispielsweise nicht, wie man lernt. Sie sind nicht in der Lage dazu, weil sie es eben nie gelernt haben, eigenständig und allein zu Hause zu lernen. Während jene Leute, die einen gewissen Job erworben haben, wo man eben auch sich theoretische Grundlagen aneignen muss, die hingegen in der Lage sind, auch eigenständig zu Hause zu lernen. Und das macht einen Riesenunterschied.

12 **Interviewerin:** Mhm. Gibt es deiner Meinung nach noch weitere Einflussfaktoren auf den Lernerfolg?

13 **Teilnehmer:in 8:** Ja, ich will jetzt mal behaupten, dass Affinität einen gewissen Beitrag dazu leistet, das bedeutet im Sinne von (…) Beispielsweise in meiner Familie: Mein Bruder ist sehr gut mit Computern. Ich hingegen bin einfach sehr gut mit Sprachen, sprich, es muss ein gewisses, ich möchte nicht sagen, dass es ein Talent ist, sondern es fällt mir einfach wesentlich leichter. Wenn ich jetzt in meinem Fall die Mathematik hernehme: Ich müsste mich wesentlich mehr anstrengen, damit ich ein gewisses Grundwissen aufbaue, während ich bei einer Sprache das teilweise einfach nur absorbiere und weniger Effort, weniger Anstrengung dahintersteckt. Ich glaube, dass es bei gewissen Menschen einfach (…), dass es gewissen Menschen viel einfacher fällt, eine Sprache zu erlernen.

14 **Interviewerin:** Okay, super, danke.

15 **Interviewerin:** Wir kommen zu Frage 2. Jetzt interessiert es mich, welche Meinung du zu verschiedenen methodischen Zugängen im Deutschunterricht hast, die als Lerntradition bezeichnet werden. Bei einer Lerntradition stehen die Grammatik und die Übersetzung im Vordergrund, eine andere Tradition fokussiert sich auf das Zuhören und das mündliche Wiederholen, während ein weiterer Ansatz auf freie Kommunikation setzt. Meine Frage nun an dich: Wie wirken sich deiner Meinung nach die Lerntraditionen auf den Lernerfolg der Lernenden aus?

16 **Teilnehmer:in 8:** Ich denke, dass es im Endeffekt sehr individuell ist, wie die Person lernt und wie fähig sie ist, eine Sprache zu lernen. In meinem Fall, in meinem Unterricht, fokussiere ich mich sehr darauf, dass die Teilnehmenden zuhören und das, was ich gesagt habe, aktiv wiederholen. Bedeutet jetzt nicht, dass sie mir wie ein Papagei nachplaudern, sondern dass sie eben das Gesagte, beispielsweise bei Fehlern, dass ich ihnen nicht direkt sage: „Hey, du hast einen Fehler gemacht", sondern dass ich, was sie gesagt haben, paraphrasiere. Ja, ich paraphrasiere das und sie wiederholen dann das richtig Gesagte, weil das natürlich dann auch einen Unterschied macht oder einen Einfluss auf die Motivation hat. Damit sie nicht ständig das Gefühl haben, etwas Falsches gesagt zu haben. Mhm. Außerdem ist es für mich dann auch sehr wichtig, ähm, einfach die freie Kommunikation. Die freie Kommunikation funktioniert vor allem bei jenen Leuten, die individuell sehr gut lernen können, also nicht individuell, sondern allein eigenständig lernen können, weil sie dann einfach einen besseren oder einen größeren Spielraum haben das Gelernte, was sie zu Hause gelernt haben, was sie privat, was sie mit anderen Menschen gelernt haben, umzusetzen. Leider sehe ich dann eben vor allem bei Leuten diesen Erfolg nicht, die, die Grammatik einfach nur übersetzen, die diese Methodik anwenden. Bei ihnen sehe ich leider diesen Erfolg nicht und da muss ich auch gestehen, dass ich da nicht wirklich weiß, wie ich als Lehrperson weiterkomme.

17 **Interviewerin:** Mhm, okay. Gut. Auf welche Lerntraditionen stützt du dich als Lehrperson?

18 **Teilnehmer:in 8:** Also, wie ich das auch schon vorhin gesagt habe, ich stütze mich auf jene Traditionen, wo es einfach darum geht, mit den Teilnehmern zu interagieren. Ja, ich möchte nicht diesen (…), ich nehme jetzt mal den stereotypischen Ansatz von Sprachunterricht in Japan, wo es wirklich nur einseitig ist, wo der Lehrer oder die lehrende Person etwas sagt, und die Kinder wiederholen das dann einfach nur. Das ist für mich nicht sinnvoll und einfach nur irreführend, weil sie dann einfach nur bestimmte Phrasen lernen, aber keinen (…), nicht freestylen können, beispielsweise. Sie können nicht eigenständig Sätze reproduzieren oder bilden, sage ich mal. Deshalb ist es für mich wichtig, dass ich den Leuten einen gewissen freien Raum gebe, aber ihnen auch den Rahmen für die Sprache gebe, sprich, dass sie auch bei mir die Grammatik erwerben. Und dann in diesem Rahmen, den sie von mir bekommen haben oder den sie erlernen sollten, sprich, Grammatik, Satzbau et cetera, dass sie dann so versuchen in diesem Rahmen, die Sprache zu verwenden und zu lernen.

19 **Interviewerin:** Mhm, verwendest du die freie Kommunikation in dem Fall auch?

20 **Teilnehmer:in 8:** Genau, ja, hauptsächlich freie Kommunikation. Die Tradition des Zuhörens und des mündlichen Wiederholens, das verwende ich eher, um die Aussprache von Lernenden zu verbessern.

21 **Interviewerin:** Mhm ja, und was dann eher weniger in dem Fall?

22 **Teilnehmer:in 8:** Die Grammatikübersetzungsmethode. Das dann eher weniger.

23 **Interviewerin:** Okay, gut, es gibt im DaF-Unterricht, verschiedene Lernstrategien, wie zum Beispiel die Verwendung von Karteikarten, Mindmaps, Sprachenvergleiche. Wie lautet deine Einschätzung zu dem Stellenwert von Lernstrategien für den Lernerfolg?

24 **Teilnehmer:in 8:** Das ist meiner Meinung nach sehr wichtig. Zum Beispiel, wenn ich jetzt ein neues Thema einführe, dann beginne ich gerne bei null. Beispielsweise, wenn ich das Thema Banken habe, dann ist die erste Assoziation der Leute in meinem Kurs oft: „Ah, Bank ist gleich Geld." Und von dort arbeite ich mich dann quasi hoch. Ich sag den Leuten „Ja, welches Wort assoziiert ihr mit Geld? Was kann man alles mit Geld machen?" Und dann kriege ich viele verschiedene Ideen, auch von Leuten, die wesentlich schwächer sind, sprich, dann höre ich auf einmal: „Geld sparen, Geld wechseln, Geld investieren, Geld abheben, Geld einzahlen…" Und von dort arbeite ich mich dann zu ein bisschen komplexeren Ideen hoch. Dann haben wir beispielsweise eine Mindmap, wo wir dann ein Nomen haben, eben Geld und dann die Verben, die man damit verwenden kann und von dort aus arbeite ich mich dann weiter und dann sprechen wir ein bisschen genauer drüber: „Was macht er in einer Bank?" „Warum geht er dort hin?" „Was hast du das letzte Mal getan, als er in der Bank warst?" Und dann sprechen wir auch einfach tiefgründiger über das Thema, beispielsweise über Gesundheit. Da kann man noch mehr in die Tiefe gehen, da kann man dann nicht nur über körperliche Gesundheit sprechen, sondern auch über mentale Gesundheit. Was ist mentale Gesundheit? Was ist körperliche Gesundheit? Was ist wichtiger? Gibt es etwas, was wichtiger ist? Was ist Psychosomatik beispielsweise? Das geht dann wirklich in die Tiefe, und das sehe ich dann, wieviel Ahnung oder wie bewandert die Menschen in diesem Thema sind.

25 **Interviewerin:** Mhm, ja, Wenn du jetzt deine Teilnehmenden anschaust und (…) Siehst du dann, ob wenn sie zum Beispiel (…), wenn du ihnen Lernstrategien zeigst, wie Karteikarten oder Mindmaps, wie du jetzt gerade beschreibst oder Assoziationen oder Sprachenvergleiche, wenn diese Teilnehmenden die Lernstrategien oder einige Lernstrategien anwenden, siehst du dann einen Effekt auf den Lernerfolg?

26 **Teilnehmer:in 8:** Ja, dass meiner Meinung nach schon. Es muss, es liegt dann eben im Endeffekt auch in der Persönlichkeit, ob sie diese Lernstrategien auch übernehmen. Ja, wenn die Person im Vorhinein nicht wirklich daran interessiert ist, dann kann ich sowieso nichts ändern, aber wenn die Person willig ist, ja bereit ist, diese Strategien zu übernehmen und es auch zu Hause anzuwenden, dann glaube ich schon, dass es maßgebend für den Erfolg ist.

27 **Interviewerin:** Okay. Super, danke sehr. So wir kommen zu Frage 3: Im Hinblick auf die Motivation der Lernenden wird zwischen der intrinsischen und der extrinsischen Motivation unterschieden. Ich gebe dir ein Beispiel dafür: Die intrinsische Motivation zeigt sich durch ein Interesse an der Sprache und Neugierde, also durch innere Antriebe, während die extrinsische Motivation durch äußere Belohnungen oder Bestrafungen beeinflusst wird. Lernende können je nach Situation und Persönlichkeit von beiden Formen der Motivation beeinflusst sein. Welchen Stellenwert misst du den Formen der Motivation in Bezug auf den Lernerfolg bei?

28 **Teilnehmer:in 8:** Meiner Meinung nach ist es so, dass es vor allem in unserer Arbeit oder in unserer Arbeit mit den Menschen, maßgeblich die extrinsische Motivation ist. So, was möchte ich damit sagen? Dadurch, dass bei uns eben 90, 95, 99% Flüchtlinge sind…, Ja, welche Motivation haben sie, um die deutsche Sprache zu erwerben? Hauptsächlich die extrinsische Motivation. Ich bin jedoch der Meinung, dass die extrinsische Motivation nicht genügend für einen adäquaten Spracherwerb ist. Warum? Ich finde, dass die intrinsische Motivation wesentlich stärker dabei ist, wenn ich eine Sprache lernen will, weil es mich interessiert. Weil ich ein grundlegendes Interesse an der Kultur habe, dann werde ich wesentlich größere Lernerfolge erzielen als eine andere Person, die aus ihrem eigenen Land leider vertrieben worden ist und sie die

Sprache lernen muss, weil sie in diesem Land lebt. Insofern glaube ich das die intrinsische Motivation hier wesentlich stärker ist.

29 **Interviewerin:** Bist du der Meinung, dass die Lernenden durch den Einsatz von Motivationsstrategien durch die Lehrpersonen effektiver Deutsch lernen?

30 **Teilnehmer:in 8:** Ja, definitiv. Wenn ich diverse Klassen sehe, in denen ich beispielsweise Vertreter bin, wo ich dann für ein, zwei Tage bin, und das soll jetzt nicht ein Seitenhieb gegen diverse Kollegen sein, aber wo sie mir dann sagen, dass die Lehrperson, die Lehrkraft wesentlich ziemlich passiv ist und einfach nur dasitzt und quasi wie eine (…), das Ganze wie eine Vorlesung handhaben, dann merke ich schon, dass die Leute gelangweilt sind. Ja, und mein Ansatz im Unterricht ist Entertainment. Ich versuche sie auf meine Art und Weise mit meiner Persönlichkeit zu unterhalten. Warum? Wenn sie im Unterricht merken: „Hey, dieser Typ, diese Person, ist lustig, er ist unterhaltsam, er bemüht sich", dann sind sie wesentlich rezeptiver und sie nehmen das Ganze auch an. Wenn ich selbst kein Interesse an der Materie habe, und ich vermittle das ganz genau so, dass es langweilig ist, dann ist es für sie auch langweilig. Wenn ich jedoch erzähle, und ich mache Spaß darüber, ich mache Witze, ich bringe den ganzen Stoff lustig und interessant rüber, dann wollen sie sich auch mehr beteiligen. Und so assoziieren sie dann das Deutschlernen nicht mehr mit Langeweile, mit Anstrengung, sondern „Hey, dieser einer Lehrer, mit dem war das ein ziemlicher Spaß. Jetzt gehe ich nach Hause und das macht eigentlich auch Spaß, die deutsche Sprache zu lernen." Das heißt, ich finde, dass da Motivation sehr wichtig ist

31 **Interviewerin:** Mhm. Welche Motivationsstrategien verwendest du im Unterricht?

32 **Teilnehmer:in 8:** Das habe ich jetzt auch schon erwähnt. Einfach, dass ich als Person versuche, als Lehrperson versuche, die Teilnehmenden zu unterhalten. Ja, das heißt, ich versuche aktiv zu sein: Ich mache Pantomimen, ich versuche sie über (…) ich versuche, ihnen Themen näher zu bringen, die für sie relevant sind. Und was ich auch gerne mache, ist dadurch, dass wir uns im 21. Jahrhundert befinden, versuche ich auch bis zu einem gewissen Grad Medien einzubeziehen, beispielsweise „Kahoot". Wenn wir ein Quiz haben und diese ganze Situation, dieser Unterricht oder diese Unterrichts Sequenz, sage ich mal, wie ein Spiel rüberkommt, dann denken die Leute nicht mehr aktiv nach, dass sie (…) dann denken die Leute nicht mehr daran, dass sie aktiv lernen. Denn das ganze aktive Lernen ist ja das, was den meisten Leuten nicht Spaß macht. Sie wollen ja eher etwas passiv konsumieren, wie beispielsweise bei einem Quiz. Und was ich dann sehr gerne mache, wenn die Gruppen größer sind und sie verstehen sich gut, dann mache ich eben ein Quiz. Und die ersten drei Personen, die also die, die jeweils Erster, Zweiter, Dritter werden, die erhalten dann von mir einen Preis, beispielsweise Schokolade. Und dann werden sie plötzlich ganz anders im Unterricht. Wenn sie im Unterricht eher ruhig sind oder eher zurückhaltend, dann sind sie während des Spiels auf einmal sehr ambitioniert, weil sie wisse: „Hey, es geht um etwas!". Ja: „Oh mein Gott, es geht um ein Kinderschokobonbon, ich will das unbedingt gewinnen! Interessiert mich die Schokolade? Nein, ich esse keine Schokolade, aber ich will gewinnen! "Und das hilft dann auch, weil sie dann einfach ein Ziel haben, quasi kurzfristig, aber es hilft, ja.

33 **Interviewerin:** Mhm. Also gibst du sowohl mündliches als auch schriftliches Feedback?

34 **Teilnehmer:in 8:** Generell oder in dieser Situation?

35 **Interviewerin:** Also in Bezug auf die Motivation.

36 **Teilnehmer:in 8:** Natürlich ja. Also, wenn sie beispielsweise E-Mails verfassen müssen, dann gebe ich ihnen das schriftlich. Dann sage ich ihnen, oder dann schreibe ich ihnen auf, was hier passt, was hier fehlt, was hier noch nicht so gut ist, was auch gut ist. Ja, also mir ist es wichtig, dass da eine Balance ist. Ich möchte nicht nur Negatives schreiben, weil sonst nehmen sie auch nur Negatives mit nach Hause und dann haben sie auch keine Lust. Wenn sie sprechen, dann achte ich vor allem, dass mein Wortlaut sehr positiv ist. Dann sage ich bei diversen Kleinigkeiten: „Ja, das hast du gut gesagt, hast du schön gesagt, hast du gut ausgedrückt." Und wenn sie Fehler machen, dann versuche ich nicht so streng damit umzugehen. Ich weise explizit am Anfang des Kurses, also beim Kursstart, darauf hin, dass sie Fehler machen sollen, dass sie Fehler nicht als Scham sehen sollen, sondern dass sie Fehler als Quelle des Lernens sehen sollen. Sie müssen sich nicht dafür schämen. Der Unterschied zwischen uns und Kindern ist, die Kinder interessiert es nicht, ob sie Fehler machen, die nehmen das einfach mal auf. Aber wir Erwachsene hingegen sehen Fehler als etwas Schlechtes an und deswegen ist unser Lernfortschritt auch nicht so geschmeidig wie bei Kindern.

37 **Interviewerin:** Okay, vielen Dank. Wir kommen zu Frage 4: Kommen wir zu weiteren Lernenden-Variablen: Es gilt hier die Feldabhängigkeit als Variable zu nennen. Lass mich dir ein Beispiel nennen, Lernende, die feldabhängig sind, brauchen eine Lernumgebung, die ihren persönlichen Präferenzen entspricht, das betrifft zum Beispiel die Helligkeit, Lautstärke und Ordnung im Raum, im Kontrast dazu haben unabhängige Lernende eine höhere Toleranz gegenüber diesen Faktoren und können besser über etwaige Störungen hinwegsehen. Wie schätzt du den Einfluss der Feldabhängigkeit auf den Lernerfolg ein?

38 **Teilnehmer:in 8:** Ich denke, dass es einen Riesenunterschied macht oder wirklich relevant ist, ob jemand feldabhängig ist oder nicht. Ich habe es bei Teilnehmern und Teilnehmerinnen beobachtet, die absolute Ruhe im Unterricht benötigen. Und da habe ich dann auch gemerkt, dass, wenn es eben nicht ihren Präferenzen oder ihrer Persönlichkeit oder das, was sie eben mögen, wenn es nicht dem entspricht, dann merke ich, dass ihre Leistung schon ein bisschen daran leidet und sie dann eben zu Hause das Ganze kompensieren müssen.

39 **Interviewerin:** Okay. Wie ist es mit feldunabhängigen Lernenden?

40 **Teilnehmer:in 8:** Das ist ehrlich gesagt schwierig zu beantworten. Jene die feldunabhängig sind, die ignorieren dann einfach alles. Ich weiß da (…), da kann ich leider nicht etwas Spezifisches dazu sagen.

41 **Interviewerin:** Okay, danke dir. Wir kommen zur Frage 5: Im DaF-Unterricht spielen auch Lernstile eine Rolle. Hierbei wird unter anderem zwischen sequenziellem Lernen und zufälligem Lernen unterschieden. Sequenzielle Lernende sind Personen, die Struktur im Unterricht und im Lehrwerk sehr schätzen und beispielsweise ungern Seiten im Lehrwerk überspringen, zufällige Lernende finden es langweilig, das Buch Seite für Seite abzuarbeiten und bevorzugen freie und abwechslungsreiche Übungen. Wie schätzt du den Einfluss der genannten Lernstile auf den Lernerfolg ein?

42 **Teilnehmer:in 8:** Meiner Erfahrung nach sind viele der Teilnehmer, bei denen hängt das echt von der Lehrkraft ab. In meinem Unterricht würde ich das eher dem zufälligen Unterricht zuschreiben, ja dem zufälligen Lernen zuschreiben, weil ich beispielsweise nicht ein Buch Seite für Seite arbeite. Am Anfang habe ich das beispielsweise gemacht und dann haben sich die Leute auch daran gewöhnt. Das heißt, sie waren dann fast gewöhnt, was ich gemacht habe. Sprich wir machen die Seite und dann machen wir das so und dann machen wir das nächste. Im Laufe der Zeit habe ich das dann auch geändert und habe dann auch eher…, dann bin ich auch eher zum zufälligen Lernen übergegangen. Und meiner Erfahrung nach sind eben…, bevorzugen es mehr Menschen, dass, sie eher zufällig lernen, weil sie dann eine gewisse Abwechslung haben. Es gibt manche Menschen, die bevorzugen die Struktur, aber ich glaube, dass eben jene, die diese Struktur bevorzugen, auch ein bisschen langsamer lernen, weil es einfach nur aufbauend auf das nächste ist. Während wir beim zufälligen Lernen eine gewisse, ein gewisses Excitement haben und du dann eben verschiedene Sachen lernst.

43 **Interviewerin:** Okay. Welche positiven oder negativen Erfahrungen hast du bereits in Bezug auf diese Faktoren im Unterricht gemacht?

44 **Teilnehmer:in 8:** Eben, weil ich damals eher Seite für Seite (…) und dass, ich möchte nicht sagen, dass ich das penibel gemacht habe, aber ich habe mich vor allem am Anfang meiner Karriere auf das Buch gestützt, weil ich noch nicht wirklich viel…, weil ich noch nicht ein großes Kompendium und Lernmaterialien oder an Methoden sonstige Art und Weise hatte, wie ich unterrichte. Das heißt vor allem am Anfang habe ich gemerkt, ich bin nicht wirklich vielfältig, ich kann nicht auf die verschiedene Art und Weisen dieses Wissen übermitteln. Das heißt, am Anfang habe ich immer nur das Gleiche gemacht und dann habe ich auch gemerkt, dass die Leute gelangweilt davon waren. Und im Laufe der Zeit, in jedem Kurs, habe ich dann beispielsweise ein Grammatikthema erklärt. Und dann habe ich versucht, im Folgekurs, in einem anderen Kurs, dieses gleiche Grammatikthema anders zu vermitteln. Dann habe ich das beispielsweise in Spielen versucht, dann habe ich das versucht, auf eine andere Weise zu erklären oder habe einfach andere Analogien genommen und dann habe ich für mich Schritt für Schritt bemerkt, dass das Zufällige lernen in der Hinsicht für mich besser ist. Sprich, das sequenzielle Lernen hat für mich persönlich nicht funktioniert.

45 **Interviewerin:** Okay, wie ist es in Bezug auf den Lernenden? Wenn du siehst, dass du jetzt zum Beispiel sequenzielle Lernende im Kurs hast und zufällige Lernende? Welche Erfahrungen hast du in diesem Bereich dann gemacht mit diesen Teilnehmenden?

46 **Teilnehmer:in 8:** Das war vor allem in Kursen, die nicht meine Kurse waren. Wenn es mein eigener Kurs war, dann habe ich ihnen von Anfang angesagt: „Hey Leute, wir lernen so." Für die meisten hat das gepasst. Also mich hat noch nie jemand offen darauf angesprochen. Wenn ich das allerdings in einem Kurs eines Kollegen, einer Kollegin probiert habe, dann haben sie mich oft darauf hingewiesen: „Hey, wir haben Seite 40 nicht gemacht, wir haben Seite 41 nicht gemacht. Können wir diese Seite machen?" In dem Fall ist es für mich dann einfach mich anzupassen. Ja, ich möchte jetzt nicht zu weit von der Methodik des Haupttrainers oder der Haupttrainerin abwenden. Ich möchte mich eher darauf fokussieren, was die Teilnehmenden jenes Kurses machen.

47 **Interviewerin:** Mhm. Okay, gut, also in dem Fall hattest du bis jetzt noch keine Probleme oder auch ein Feedback von Lernenden, von sequenziellem Lernen oder des zufälligen Lernens in Bezug auf deinen Unterricht?

48 **Teilnehmer:in 8:** Nein, mir wurde bisher immer nur Positives gesagt. Nur einmal habe ich es gehabt, dass eine Person gesagt hat: „Ja, wir haben immer nur das Buch verwendet und das war langweilig." Und das war vor allem eben am Anfang meiner Karriere. Danach ist es nicht mehr wirklich vorgekommen. Danach habe ich nur noch gehört: „Ja, mir gefällt, wie du das vermittelst und das ist mir lieber, als wenn du nur das Buch verwendest."

49 **Interviewerin:** Okay gut, danke sehr.

50 **Teilnehmer:in 8:** Ja, und dadurch, dass die meisten unserer Teilnehmer und Teilnehmerinnen eben nicht wissen, wie man lernt. So wie ich das eben schon vorhin erwähnt habe, kommt es weniger darauf an, ob man jetzt sequenziell oder zufällig lernt, sondern eher, wie man das Ganze vermittelt. Und ich glaube, das ist dann bei den meisten das Wichtige. Und dass sie dann eben dadurch durch die Lehrperson …, wenn sie das adäquat und kompetent vermittelt, dass sie so lernen können.

51 **Interviewerin:** Okay, danke dir. Wir kommen zur Frage 6. Was denkst du über die Sozialformen, zum Beispiel Arbeit im Plenum, in der Paar- oder Gruppenarbeit oder in der Einzelarbeit im Kurs in Bezug auf den Lernerfolg?

52 **Teilnehmer:in 8:** Ich denke, dass eine gewisse Abwechslung notwendig ist, aber es da auch stark abhängig von der Gruppe ist.

53 **Interviewerin:** So also in Bezug auf die Sozialformen. Welche Sozialformen verwendest du im Unterricht?

54 **Teilnehmer:in 8:** Das ist eben, wie schon vorhin erwähnt, hauptsächlich davon abhängig, wie sich die Gruppe untereinander versteht, ja, vor allem in unserem Feld, wo verschiedene Kulturen aufeinandertreffen. Da ist es schwierig, beispielsweise Paararbeit zu machen, wenn sie sich untereinander nicht mögen, dann ist es für mich als Lehrkraft einfach nur stressig, sie miteinander, in eine Gruppe zu tun oder in Paararbeit zu stecken, wenn ich dadurch nur potenzielle Streitsituationen bekomme. Ich hatte es oft so, dass ich Gruppen hatte, wo sie sich untereinander nicht gemocht haben. Und dann musste ich immer wieder auf Einzelarbeit zurückgreifen. Da ist die Frequenz der Gruppenarbeit oder der Paararbeit dann einfach gegen null gesunken, weil ich gewusst habe, sie mögen sich nicht und dann habe ich einfach damit aufgehört, weil ich mir diese Arbeit nicht antun wollte. Dann hatte ich wiederum Gruppen, die miteinander ziemlich harmonisch gelebt haben und gelernt haben. Da habe ich dann sehr gerne auf Gruppenarbeiten zurückgegriffen oder auch Paararbeiten, weil ich gewusst habe, sie können gemeinsam etwas Gutes, eine gute Antwort oder etwas Neues produzieren.

55 **Interviewerin:** Wie reagieren deine Lernende auf die Auswahl und die Frequenz deiner gewählten Sozialformen?

56 **Teilnehmer:in 8:** Ich glaube, sie merken dann auch selbst, wann ich auf einmal keine Gruppenarbeiten oder mehr Gruppenarbeiten anwende. Wenn sie merken: „Hey, in dieser Klasse gibt es irgendwie Spannung", dann gibt es auch teilweise Situationen, wo sie gesagt haben: „Hey, ich möchte nicht mit dieser Person arbeiten", wo ich dann auch selbst gesagt hab: „Okay, passt. Ich habe keine Lust drauf. Wir machen das einfach. Wir arbeiten einfach im Plenum und dann

machen wir einfach auch eine Diskussion im Plenum, aber ich werde euch nicht zusammen in eine Gruppe stecken, nur dass ihr dann beginnt zu streiten und irgendwie zu kämpfen.“

57 **Interviewerin:** Was sind vor und Nachteile dieser Sozialformen in Bezug auf den Lernerfolg?

58 **Teilnehmer:in 8:** Beispielsweise eben dann in der Gruppenarbeit, wenn es gut funktioniert, dann haben sie auch gemeinsam Ideen, dann kommt auch quasi ein Erfolgserlebnis, wo sie sagen können: „Hey, wir haben das ohne unseren Lehrer geschafft, das haben wir alleine gemacht und wir haben gute Ideen, uns sind gute Ideen eingefallen.“ Ja. In der Einzelarbeit können sie dann alleine beweisen, was sie machen können, und da sind sie einfach individuell gefördert. Das Problem ist dann bei Leuten, die eben einzeln nicht so gut arbeiten können, sprich eher von anderen abhängig sind, diese können dann eben weniger produzieren. Gut, die Nachteile dieser Sozialformen sind, eben schon erwähnt, interkulturelle Konflikte, beispielsweise. Das bezieht sich natürlich auch auf die Paararbeit. Aber bei der Einzelarbeit: Ein Nachteil davon ist, wenn man ständig nur mit den Leuten einzeln arbeitet, langweilen sie sich auch irgendwann mal.

59 **Interviewerin:** Sprechen wir vom Plenum (…) Wie siehst du das in Bezug auf das Plenum?

60 **Teilnehmer:in 8:** Mhm. Das Problem, dass ich im Plenum persönlich habe, ist vor allem: Wenn sie nie gelernt haben, in einer Schule zu sitzen, sprich, wenn sie nie gelernt haben, in einer Klasse zu sitzen und quasi ruhig zu sein, wenn die Lehrkraft spricht. Dann habe ich oft das Problem, dass die Leute einfach alle nur durcheinanderreden, und dann muss ich eben mal streng sein und ihnen sagen: „Ich werde nicht mit fünf von euch gleichzeitig sprechen, ich werde mit einer Person von euch sprechen.“ Sprich, das Konzept vom Aufzeigen ist teilweise auch fremd. Und dann muss ich sie darauf hinweisen. Das funktioniert dann für einen Tag und dann vergessen sie es wieder und dann muss ich es wieder drauf hinweisen. Sprich, ich bin der Meinung, dass alle Sozialformen ihre Berechtigung haben oder wichtig sind. Es hängt einfach am Ende des Tages von der Gruppendynamik ab und wie sie miteinander zusammenarbeiten können. Wenn sie das nicht können, dann ist man einfach dem Plenum oder der Einzelarbeit ausgesetzt und das macht dann beispielsweise als Lehrender oder als Lehrende keinen Spaß. Und dann arbeitet man einfach seine Zeit ab.

61 **Interviewerin:** Mhm, danke sehr. Okay, wir kommen zu unserer letzten Frage. Wir sind fast fertig. Jetzt würde ich gerne wissen, für wie wichtig du die Lehrmaterialien und ihre Zugänglichkeit für den Lernerfolg der Lernenden hältst?

62 **Teilnehmer:in 8:** Ich finde eigentlich schon fast, dass das der wichtigste Punkt ist. Weil Autodidaktik bis zu einem gewissen Grad einfach nicht wirklich funktioniert, wenn man selbst keine Ahnung hat. Das bedeutet, wenn ich zum Beispiel weiß, ja, ich beherrsche mehrere Sprachen beispielsweise, dann weiß ich, wie ich alleine lernen kann. Wenn da jetzt jemand ist, einfach monolingual ist und noch nie wirklich gelernt hat, den musst du natürlich anleiten, wie man zu lernen hat oder wie man am besten diese Sprache erwirbt. Während eine Person, die halt zwei Sprachen alleine gelernt hat, die weiß welche Materialien relevant sind oder wie sie sich das selbst beibringen kann. Insofern sind wir als Lehrkräfte einfach Personen, die die Lernenden am Weg einfach begleitet. Ja, weil wenn sie das alleine nicht machen können, dann verirren sie sich auf dem Weg und machen komplett was anderes, was nicht wirklich zielführend ist. Ja, so würde ich das behaupten. Ich vergleiche es immer eben gerne mit diesem Weg, beispielsweise bei meinen Teilnehmern, wenn sie in meinen Kurs kommen. Dann werden sie 30% des Stoffs lernen. Arbiträre Zahl, irrelevant, sie werden 30% dieses Stoffs lernen, aber den Rest müssen sie selbst machen. Ich begleite sie nur zur Tür. Die Tür müssen sie am Ende des Tages selbst öffnen, sprich, wenn sie immer in einen Kurs kommen und zu Hause lernen, dann ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie die Prüfung bestehen, wesentlich höher. Wenn sie nur in einen Kurs kommen und sich berieseln lassen, alles verstehen, aber zu Hause nichts machen, dann wird das nichts und so sage ich das auch den Leuten.

63 **Interviewerin:** Welche Lehrmaterialien verwendest du?

64 **Teilnehmer:in 8:** Hauptsächlich Arbeitsblätter, dann auch eben versuche ich, die Medien mit einzubeziehen.

65 **Interviewerin:** Verwendest du das Lehrwerk zum Beispiel?

66 **Teilnehmer:in 8:** Das Lehrwerk verwende ich natürlich.

67 **Interviewerin:** Und wie ist es also? Wie ist es mit der Zugänglichkeit? Also du hast gesagt, Medien verwendest du auch, wie funktioniert das?

68 **Teilnehmer:in 8:** So wie das Beispiel vorhin erwähnt habe, vor allem, wenn ich jetzt kleine Quizze mach, wo ich einfach nur Fakten frage, damit einfach, damit sie einfach mal aus dem Lernalltag rauskommen, dass da einfach mal eine Spaßkomponente reinkommt. Was ich auch gerne mache, wenn sie schon ein bisschen besser sind, sprich B1, verwende ich auch gern kulturelle Ansätze, sprich, ich spiele Lieder ab auf „YouTube“ und gebe ihnen dann den Liedtext, den sie dann auch interpretieren und verstehen müssen.

69 **Interviewerin:** Okay. Wie wichtig ist deiner Meinung nach, auch die Einstellung der Lernenden zum Unterrichtssetting?

70 **Teilnehmer:in 8:** Ja, das habe ich vorhin schon erwähnt. Ich habe vorhin schon gesagt, dass das eine, das Wichtigste war, das war eine Lüge, das ist das Wichtigste. [lacht] Das ist das absolut Wichtigste. Weil wenn die Teilnehmer am Ende des Tages kein Interesse daran haben, was du machst, ja, das sind erwachsene Menschen, dann wirst du auch nicht zu ihnen durchdringen können. Wenn sie keine Lust haben zu lernen, dann kannst du der beste Lehrer, die beste Lehrerin der Welt sein und sie werden trotzdem am Ende des Tages oder am Ende des Kurses genauso viel wissen, wie am Anfang des Kurses. Macht für mich dann absolut keinen Unterschied. Wenn du hingegen eine Person hast, die sich halt wirklich Ziele gesetzt hat, die ambitioniert ist und die eine Ahnung hat, was in ihrem Leben will, ja, dann kannst du die größten Lernerfolge erzielen. Also ja, es ist für mich das Wichtigste.

71 **Interviewerin:** Mhm. Würdest du sagen, dass es(…) Wie reagieren deine Teilnehmer auf (…) wenn sie(…) hast du das Gefühl, dass sie davon auch profitieren oder sie es auch sehen, wenn sie in einer Schule, wenn sie in einem Raum unterrichtet werden? Im Gegensatz jetzt, zum Beispiel, zum Onlineunterricht, ja?

72 **Teilnehmer:in 8:** Ich bin schon der Meinung, dass sie davon profitieren. Ich habe es selbst bei mir im Online-Unterricht gemerkt. Wenn du einen Bildschirm vor dir hast, dann kannst du…, nicht, dass es gut ist, aber dann kannst du den Leuten nicht auf die Finger schauen, ja. Das heißt, sie sind mental oder tendenziell eher mental abwesend. Ich habe es auch in

persönlichem Unterricht bemerkt, wo ich nicht der Lehrende war, wo ich eine online Vorlesung oder einen online Kurs besucht habe und ich dann quasi wesentlich passiver war, als wenn ich in der Schule gewesen wäre. Es ist einfach dieses passive Konsumieren von, ich sag mal, Medien. Mit dem will ich das gleichsetzen, ja, ich muss ja dann nicht aktiv dabei sein, ich kann einfach nur auf den Bildschirm schauen. Aber worauf schaue ich? Im Endeffekt schaue ich auf den Unterricht oder habe ich nebenbei ein „YouTube"- Video laufen, ja? Und dann kommen noch private Faktoren dazu. Wenn ich in einem Umfeld lebe, wo ich zum Beispiel Kinder habe, wo es laut ist, dann kann ich mich natürlich auch nicht darauf konzentrieren.

73 **Interviewerin:** Mhm. Wie ist es für deine Teilnehmer, hast du das Gefühl, dass sie es wertschätzen, wenn sie in einer Schule…, wenn der Unterricht in einer Schule stattfindet?

74 **Teilnehmer:in 8:** Ja, ich finde, dass es einfach auch einen persönlichen Mehrwert hat. Vor allem wenn man bedenkt, dass die meisten oder fast alle von ihnen aus schwierigen Verhältnissen kommen, sprich Krieg und dergleichen, dass sie dann quasi ein Ziel haben, beziehungsweise einen geregelten Alltag bekommen, weil sie dann wissen, von 8:00 bis 11:00 Uhr muss ich in der Schule sein. Und mit dem Rest des Tages kann ich machen, was ich möchte. Das Problem hier, dass ich versuche…, das Problem hier ist, dass ich versuche anzusprechen, ist, wenn sie jetzt einfach keine Routine im Alltag bekommen, das sind dann andere Probleme, die dadurch entstehen. Beispielsweise weiß ich jetzt nicht, Depressionen, weil sie eben nicht wirklich einen Zugang haben. Außerdem ist dieses soziale Setting oder das Setting der Schule von Vorteil, weil die Teilnehmer dann auch Chancen haben, andere Menschen kennenzulernen, weil sie dann einfach sich miteinander austauschen können. Ein großes Problem, das wir in Österreich haben, ist einfach die Integration selbst. Nicht, weil die Leute wollen oder nicht wollen oder die Menschen in Österreich sie nicht akzeptieren oder akzeptieren. Sondern einfach, dass die Möglichkeit, nicht immer vorhanden ist, dass sie nicht arbeiten können, dass sie keinen Zugang zum, ich setz das mal unter Anführungszeichen, „realen Leben" haben. Und ich glaube, das ist schon ein guter Anfang.

75 **Interviewerin:** Mhm. Welche Möglichkeiten und Grenzen kannst du bei dem Unterrichtssetting Präsenzunterricht, also Unterricht in der Schule, direkt beobachten?

76 **Teilnehmer:in 8:** Nochmals die Frage bitte.

77 **Interviewerin:** Gut also in Bezug auf den Präsenzunterricht, welche Möglichkeiten und Grenzen siehst du da?

78 **Teilnehmer:in 8:** Ich finde, dass der Präsenzunterricht im Endeffekt grenzenlos ist, weil wir schon seit Anbeginn der Zeit immer die Kommunikation als das Wichtigste genommen haben, würde ich jetzt mal so behaupten. Ja, ich finde, dass einfach dieses Face-to-Face-Unterrichten einfach altbewährt ist. Ja, wenn wir uns auf die Geschichte stützen, ja, alte Philosophen, Psychologen, was auch immer. Es ist immer Face -to-Face gewesen. Ich glaube, dass der Online-Unterricht definitiv seinen Stellenwert hat oder einen Mehrwert zur Bildung leistet. Vor allem, wenn man zeitlich oder lokal begrenzt ist. Aber ich glaube, dass einfach diese menschliche Beziehung zueinander wesentlich vorteilhafter ist als auf einen Bildschirm zu starren.

79 **Interviewerin:** Wie es mit Kontrolle zum Beispiel: Hast du das Gefühl, dass im Präsenzunterricht die Kontrolle möglich ist?

80 **Teilnehmer:in 8:** In Bezug auf Verhalten oder Lernzielkontrollen?

81 **Interviewerin:** Ja, also in Bezug auf den Lernerfolg, in Bezug auf die Anwesenheit.

82 **Teilnehmer:in 8:** Ja, es ist wesentlich leichter, das zu kontrollieren, weil ich eben auch physisch durch den Raum gehen kann. Weil ich schauen kann, was die Leute machen, weil ich kontrollieren kann, ob jemand auch mental anwesend ist.

83 **Interviewerin:** Wir sind am Ende dieses Interviews angelangt. Möchtest du noch etwas hinzufügen, das wir nicht angesprochen haben?

84 **Teilnehmer:in 8:** Das wäre alles, glaub' ich.

85 **Interviewerin:** Okay wunderbar, danke für das Interview.

1 Interview mit Teilnehmer:in 9

2 **Interviewerin:** Hallo, vielen Dank, dass du das Interview mit mir machst. Im Folgenden lese ich dir einige Faktoren vor, die den Erfolg des Deutschlernens beeinflussen können: Alter, Mehrsprachigkeit, Geschlecht und Bildungsstand. Ich möchte gerne deine Meinung dazu erfahren.

3 **Teilnehmer:in 9:** Mhm. Ja, also ich würde sagen, dass das eigentlich schon alle Faktoren sind, die ich selber persönlich berücksichtigen würde beim Unterrichten. Und eben beim Lernerfolg. Ja, das mit der Mehrsprachigkeit, ich glaub, das sticht am ehesten für mich heraus. Das mit dem Alter natürlich, das spielt eine Rolle, hier und da, und überhaupt wieviel Stress sie im Leben haben. Also mir ist aufgefallen, dass jüngere Leute Sachen sehr schnell aufnehmen, weil sie wahrscheinlich nicht allzu viele Abhängigkeiten und Verantwortung haben. Aber auch deutlich ältere Leute, die ein bestimmtes Alter schon erreicht haben, wo sie auch nicht mehr allzu viel Verantwortung tragen, sind auch recht gut unterwegs. Ganz besonders schwierig ist es bei den Leuten, die vielleicht junge Kinder haben und einen Haushalt führen müssen und daneben vielleicht auch teilweise arbeiten gehen oder zeitweise arbeiten gehen. Ich finde, das war immer etwas, was mir aufgefallen ist, also wie groß die Gesamtbelastung ist, also mit der sie jeden Tag zurechtkommen müssen. Ich finde, dass das ein bisschen eine Rolle spielt, weil dann auch die Energie irgendwie auch eingeteilt werden muss. Also oft sind sie da, aber haben nicht die Energie, um tatsächlich Sachen aufzunehmen oder (…) die Kapazität eben auch nicht. Ja, aber ansonsten, ja, also die (...), also das mit Alter, Geschlecht, Mehrsprachigkeit und was war das Letzte noch mal?

4 **Interviewerin:** Bildungsstand. Kannst du noch kurz darauf eingehen, also in Bezug auf das Alter: Da hast du gesagt, würdest du sagen, dass es ein Faktor ist. Warum ist es ein Faktor für den Lernerfolg?

5 **Teilnehmer:in 9:** Also ich glaub zum Beispiel, dass bei den jüngeren Leuten eben noch das Bedürfnis da ist, dass sie sich auch mit den mit den Einheimischen hier irgendwie austauschen möchten und somit auch eher in Kontakt geraten mit dem Deutschsprechen, mit Aktivitäten oder sonst was. Und sie haben auch ein größeres Interesse, ja. Alles ist interessant, weil

sie jung sind. Und sie haben auch ein bisschen mehr Zeit. Sie kommen auch mit Social Media mehr in Kontakt: Sie schauen sich gerne YouTube Videos an, all diese Sachen. Da ist es ganz gut. Ja, und wenn sie zum Beispiel schon etwas älter sind und sonst eigentlich nichts mehr zu tun haben, vielleicht Enkelkinder haben, aber die Kinder sind schon aus dem Haus, da merke ich auch so: „Nee, sie haben Zeit und sie interessieren sich dafür." Und da geht es auch ziemlich gut. In der Mitte ist es halt immer schwierig, wenn die Familie schon in Wien ist. Und es sind eben viele Kinder und ja, sie haben halt viele täglichen Aktivitäten und Verantwortungen, denen sie nachgehen müssen. Und ich finde, da fällt das halt schon auf. Da sind wir (...), ich würde sogar fast so weit gehen und sagen, dass ist die schwächste Gruppe fast.

6 **Interviewerin:** Welches Alter ist das ungefähr?

7 **Teilnehmer:in 9:** Ich würde sagen, dass es so zwischen 23 und 42, ja vielleicht sogar 45.

8 **Interviewerin:** Mhm, okay, wie schaut es mit dem Faktor Mehrsprachigkeit aus?

9 **Teilnehmer:in 9:** Ja, das finde ich, ist definitiv eine der sehr, sehr schwerwiegenden Einflüsse, denn mir ist es (...), also darf ich Beispiele nennen?

10 **Interviewerin:** Ja, natürlich, bitte.

11 **Teilnehmer:in 9:** Zum Beispiel bei kurdischen Schülern: Ja, da ist mir mal aufgefallen, dass sie beim Lernen deutlich schneller sind als die arabischen, weil sie eben schon Kurdisch sprechen. Dann sprechen sie auch automatisch immer Arabisch, oft sprechen sie auch Türkisch und für sie ist es jetzt nicht so (...) Die Sprache ist kein Mysterium für sie und jetzt zerlegen sie schnell und das verstehen sie auch. Und sie haben auch (...) sie kennen das, dass ein Ding unterschiedliche Namen, unterschiedlichen Sprachen hat, ja. Und sie haben auch immer ein größeres Interesse so: „Ja auf Kurdisch nennen wir das so, auf Arabisch nennen wir das so, wie heißt das auf Deutsch?" und dass (...) die Mehrsprachigkeit hilft, finde ich, ja sehr.

12 **Interviewerin:** Mhm, wie schaut es mit dem Faktor Geschlecht aus?

13 **Teilnehmer:in 9:** Ja, okay. Da will ich sagen, dass (...) ich kann das, ehrlich gesagt, nicht als so gut beurteilen, weil (...)

14 **Interviewerin:** Oder ist es deiner Meinung nach überhaupt ein Faktor für den Erfolg?

15 **Teilnehmer:in 9:** Also, als ich noch nicht in Wien unterrichtet habe und keine Alphakurse gemacht habe, habe ich schon gefunden, dass Frauen deutlich besser abschneiden bei solchen Sprachlernaktivitäten. Aber jetzt im Nachhinein habe ich den Eindruck, dass sie beide ähnlich gut sind, ja. Wir haben also proportional gesehen, deutlich weniger Frauen als Männer. Und es ist schon ein Unterschied, ja (...) von der Anzahl her. Aber so gesehen sind jetzt die Frauen nicht automatisch viel besser oder viel schlechter, sondern es ist relativ ähnlich. Es ist eher sogar kulturell abhängig. Zum Beispiel sind (...) gibt es Schüler aus manchen (...), also Kursteilnehmer aus manchen Ländern, wo man weiß, okay, die hatten gar keine Schulbildung im Land. Das System ist gar nicht mal stark genug, um sie überhaupt zu unterstützen, irgendwas zu lernen. Da sind sowohl Frauen als auch Männer relativ schwach unterwegs, ja. Wobei aber in anderen Ländern, da gibt es zum Beispiel starke Frauen, starke Männer oder schwache Teilnehmer und schwache Teilnehmerinnen. Also, ja, ich weiß nicht(...), ich könnte das (…) genau beurteilen.

16 **Interviewerin:** Mhm, wie schaut es mit dem Faktor Bildungsstand aus?

17 **Teilnehmer:in 9:** Ja, das macht natürlich einen großen Unterschied. Ich mein, es ist halt da auch ein bisschen schwierig zu verstehen, was die Leute oft meinen, weil ich habe schon Uni-Absolventen hier drin sitzen gehabt, die aber nur in ihrer Muttersprache studiert haben und dann doch überfordert waren mit der Sprache. Aber sie waren mit dem Konzept nicht überfordert. Es waren vielleicht Aussprache-Themen, Grammatikthemen oder was war das noch mal(...)? Ja, der Wortschatz ist einfach ganz neu. Ja, aber es war zu schwer für sie? Ja, wenn sie studiert waren, schon. Aber nein, ich habe auch sehr viele Schüler gehabt oder Kursteilnehmer, die gar nicht gebildet waren, aber irrsinnig gut unterwegs waren. Ja, es muss nicht zwingend einen Einfluss haben, meiner Meinung nach.

18 **Interviewerin:** Mhm, gibt es also (...), du bist schon vorher ein bisschen darauf angegangen, gibt es deiner Meinung nach noch weitere Einflussfaktoren auf den Lernerfolg?

19 **Teilnehmer:in 9:** Ja, ich glaube, Stress. Also wie weit oder wie sehr sie gestresst sind, ja. Wie viele andere (...), anderen Sachen, sie beschäftigen über den Tag. Wie dringend diese anderen Sachen sind, ja, was ich persönlich auch zum Beispiel ja als Einflussfaktor als sehr wichtig empfinde, ist das Schamgefühl, das vom Scheitern kommt, ja. Wie sie mit dem mit dem Scheitern umgehen. Ja, es gibt so Leute, wenn sie einen Fehler machen, gar kein Problem, machen einfach weiter. Also dann gibt es Leute, wenn sie einen Fehler gemacht haben, sie verzeihen sich das nicht. Du merkst, es ist denen peinlich, dass ist ihnen unangenehm. Und ich habe das Gefühl, das ist so wie sie, wie sie mit ihrem Scheitern umgehen. Ja, ja klar, Fehler machen wir alle hie und da mal. Ja, und scheitern ist ja auch so ein fatales Wort. Fehler, ja mit Fehlern umgehen, ja. Diese Fehlerkultur, die man eigentlich so selbst sich antrainiert oder in der man aufwächst. Ich find das (...), das ist auch sehr oft. Ja, oft habe ich jetzt zum Beispiel Schüler gehabt, ja denen das so peinlich war, dass sie immer seltener und seltener zum Unterricht gekommen sind. Und da habe ich als Lehrer eigentlich hier und da immer wieder versucht, die Sache besser zu machen, aber das wurde dann vielleicht noch sogar schlimmer und dann habe ich mir gedacht: „Ja, was mach ich jetzt?" Wie sie damit umgehen, ja, ich würde schon sagen, dass das ein Thema ist, so dass sie sich beschämt fühlen, ja, und solche Sachen (...). Das ist vielleicht auch ein Einflussfaktor.

20 **Interviewerin:** Mhm. Danke dir. Wir kommen zur zweiten Frage. Jetzt interessiert es mich, welche Meinung du zu verschiedenen methodischen Zugängen im Deutschunterricht hast, die als Lerntraditionen bezeichnet werden. Bei einer Lerntradition stehen die Grammatik und die Übersetzung im Vordergrund, eine andere Tradition fokussiert sich auf das Zuhören und das mündliche Wiederholen, während ein weiterer Ansatz auf freie Kommunikation setzt. Meine Frage nun an dich: Wie wirken sich deiner Meinung nach die Lerntraditionen auf den Lernerfolg der Lernenden aus?

21 **Teilnehmer:in 9:** Die Lerntraditionen, die sie bereits praktisch mit sich genommen haben, in meinem Unterricht? Ja, da kann ich eigentlich einen Vergleich anstellen zwischen den Kursen, die ich vor meiner Zeit als Alphatrainer abgehalten hab und dann eben danach. Davor war das so. Ich habe halt damals in Bangladesch unterrichtet für Goethe, und da waren die

Schüler waren halt ganz anders: Das waren halt Akademiker und sie haben schon eine, eine riesige Laufbahn in der Bildung schon hinter sich. Ja, sie hatten schon bestimmte Fähigkeiten, sich Sachen anzueignen und da haben sie immer auf Grammatik bestanden. Ja, also ich musste denen Grammatik immer alles kurz und klein erklären und dann, dann musste ich das mit dem Englischen vergleichen, mit dem Bengalischen vergleichen, bis sie sich wirklich wohlfühlten. Da bleibt einem halt nicht allzu viel Autonomie als Lehrkraft, und besonders gut hat mir das auch nicht gefallen. Und dann, als ich dann vor fast 2 Jahren als Alphatrainer begonnen habe, das war für mich ideal. Denn die meisten Schüler haben eigentlich so gut wie gar keine Schulbildung in einem eigenen Land genossen. Entweder war es zu lang her oder es war nie, wurde nie wirklich ernst genommen, oder sie hatten einfach nicht die Gelegenheit dazu, ja. Und das ist(...), sie waren offen, ja. Und bei Goethe, als ich meine Deutschlehrerausbildung bei Goethe gemacht und da wurde eben, dieses(...), das Produktive immer nahegelegt, ja. Also immer sprechen, schreiben, erstellen und kreieren und all das, ja, Und natürlich, ich bin als Lehrkraft da, mit meinen Materialien, sie zu unterstützen mit meinen Erklärungen, sie zu unterstützen, damit sie produzieren können, ja. Aber Produktion stand halt bei uns immer an erster Stelle und eben das Handlungsorientierte, was du eben gerade vorhin auch genannt hattest, ja. Das Ziel ist es ja tatsächlich, dass sie, dass sie sich in alltäglichen Situationen irgendwie gut bewegen können. Und ja, also ich persönlich schätze diesen einen (...), also Frontalunterricht, er ist manchmal notwendig. Ich schätze das aber eher so, auf jeden Schüler einzeln einzugehen. Das hat aber wahrscheinlich eher ein bisschen was damit zu tun, dass ich wirklich fast 20 Jahre lang oder 15 Jahre lang als Nachhilfelehrer gearbeitet habe, mit Gruppenunterricht und allem. Und ich würde sagen, meine persönliche Einstellung zum Unterrichten in Bezug auf Lerntraditionen (...). Ja, also interaktiv. Es muss interaktiv sein, sie müssen produzieren, sie müssen ständig in Bewegung bleiben, sie müssen ständig was tun. Da muss ich ganz ehrlich sagen, ich möchte jetzt nicht nichts kritisieren, aber ich find zum Beispiel diese Bücher, mit denen wir in unserem Institut einfach Kurse abhalten und unterrichten, ich find zum Beispiel schon, dass sie sehr hinderlich sind, ja. Ja, klar, es gibt gute Übungen und so weiter, aber ich habe das Gefühl, da wird mir irgendwie so dieses(...), eine weitere Lerntradition, aufgezwungen, als Lehrkraft und den Schülern auch, obwohl es gar nicht mal so notwendig ist. Sie sind erwachsen. Vielleicht brauchen sie das gar nicht in dem Ausmaß, die Art und Weise, wie unterrichtet wird in den Büchern.

22 **Interviewerin:** Ja. Und hast du das Gefühl jetzt, bei den Gruppen, die du hast, da sitzen also die Personen, die in der Schule waren, dass es ihre sich Lerntradition auf ihren Lernerfolg auswirkt?

23 **Teilnehmer:in 9:** Ganz, ganz selten. Es gibt manche, die schreiben halt gern Sachen auf und man merkt: Das haben sie in der Schule gelernt: Egal, was du siehst, schreib es auf. Und das bringt denen natürlich was, ja, weil, je mehr sie schreiben (...), besonders in Alpha (-Kursen). Je mehr sie schreiben, desto mehr Übung haben sie, desto mehr trainieren sie ihre Feinmotorik, desto mehr merken sie sich Sachen. Denn man prägt sich das ja ein, wenn man Bewegung mit hineinbringt und so. Ja, das ist definitiv also eher positiv als negativ.

24 **Interviewerin:** Und hat das deiner Meinung nach mit der Lerntradition zu tun oder mit der vorigen Schulbildung schon, kann man da differenzieren?

25 **Teilnehmer:in 9:** Ich könnt mir halt nicht anders vorstellen, dass sie irgendwo sonst an eine Lerntradition rangekommen sind, außer vielleicht damals in der Schule, vor vielen, vielen Jahren. Ja, kann man da unterscheiden, ich weiß nicht. Bei ihnen vielleicht gerade nicht? Ich glaube in anderen Fällen vielleicht, aber bei ihnen tu ich mir selber schwer, das zu unterscheiden.

26 **Interviewerin:** Okay. Auf welche (...), du bist schon davor ein bisschen drauf eingegangen, auf welche Lerntradition stützt du dich als Lehrperson?

27 **Teilnehmer:in 9:** Eben das interaktive, das Produktive und diese Lernorientierung. Das ist eben auch irgendwo ganz großgeschrieben bei uns im Unterricht. Ja, was braucht denn der Schüler? Ja, klar, oft ist es auch so, dass man vielleicht Sachen schon vorbereitet hat, man merkt aber, okay, gut, (...) der bräuchte jetzt vielleicht eine andere Herangehensweise an das Lernen. Oft wissen sie ja selber nicht, auf welche Art und Weise sie am besten lernen, und dann erprobt man und man lernt eigentlich als Lehrer mit: „Okay, was funktioniert denn bei ihm?“ Ich weiß aber nicht, ob ich jetzt an der Frage vollkommen vorbeispreche…

28 **Interviewerin:** Nein, nein, aber in Bezug (...), also es gibt ja eben die die freie Kommunikation, Zuhören und mündliches Wiederholen als Lerntradition und die Grammatik und die Übersetzung, die im Vordergrund steht, als dritte Lerntradition. Welche würdest du sagen?

29 **Teilnehmer:in 9:** Das erste noch mal?

30 **Interviewerin:** Grammatik-, Übersetzungs- Lerntradition. Danach audiolinguale Lerntraditionen und die handlungsorientierte Lerntradition.

31 **Teilnehmer:in 9:** Ich würde sagen, handlungsorientiert ist eher so im Fokus. Das audiolinguale, das (...) es ist jetzt nicht auf Nummer eins, aber es ist definitiv eine Unterstützung, damit diejenigen, die das brauchen, das auch kriegen, zum Beispiel, wenn wir Redemittel trainieren, ja, dann kommen immer zwei Personen raus, trainieren das miteinander, die anderen hören zu. Und das Zuhören selbst und das Interagieren, sie sehen, ja, sie haben eine Körperhaltung, wie sie miteinander sprechen. Ja, ich würde sagen, ja, handlungsorientiert und audiolingual. Das mit Grammatikübersetzungen oder sonst was (...), ich selber spreche kein Arabisch oder Paschtu oder sonst irgendetwas. Ich habe diese Option nicht, ja. und Grammatik, das interessiert meine Schüler jetzt vorerst auch nicht so sehr, weil sie halt wirklich noch ganz am Anfang sind und (...) Ich weiß nicht, bei der Grammatik habe ich irgendwie so manchmal das Gefühl, dass es doch ein bisschen so (...) ja, es ist eher so ein Konzept und vielleicht sind sie noch nicht so weit, dass sie Konzepte so in dem Ausmaß verstehen, sofort in Alpha.

32 **Interviewerin:** Mhm, es gibt im DAF-Unterricht verschiedene Lernstrategien, wie z.B. die Verwendung von Karteikarten, Mindmaps, Sprachenvergleichen. Wie lautet Deine Einschätzung zu dem Stellenwert von Lernstrategien für den Lernerfolg?

33 **Teilnehmer:in 9:** Also ich sehe halt verschiedenste Lernstrategien von verschiedensten Lernnutzern und ich glaube, es ist halt immer das, was ein Lehrer daraus macht. Ja, also zum Beispiel benutze ich sehr gerne Mindmaps, aber ich kenne auch Lehrer, die sich überhaupt nicht mehr für Mindmaps interessieren, aber sehr wohl andere Methoden haben, den Schülern den Stoff näher zu bringen. Ist die Frage eher so, was ich am liebsten mache?

34 **Interviewerin:** In Bezug auf die Lernenden eher. Wie effektiv, also wenn Lernstrategien bekannt sind, wie groß ist der Einfluss der Lernstrategien auf den Lernerfolg der Teilnehmenden?

35 **Teilnehmer:in 9:** Es ist halt ein bisschen schwierig, denn ich habe das Gefühl, man fängt an, mit ihnen zu arbeiten, dann lernt man halt, okay, welche Strategie wird bei ihnen funktionieren, indem man versucht, das oder dies. Ich könnte es nicht verallgemeinern, welche Strategien, (...).

36 **Interviewerin:** Kannst du ein bisschen spezifischer darauf eingehen?

37 **Teilnehmer:in 9:** Es geht gar nicht so um genaue Strategien, sondern (...) Ob überhaupt (…), ob es was bringt? Ja, natürlich, auf jeden Fall ja, also vielleicht nicht jede Strategie bei jedem, aber es gibt immer bestimmte Strategien, die eben besonders gut bei manchen Lernern ankommen und sie eben auch Lernerfolge erzielen. Gerade durch eben solche Strategien oder Methoden. Ja, auf jeden Fall.

38 **Interviewerin:** Danke. Wir kommen zu Frage 3: Im Hinblick auf die Motivation der Lernenden wird zwischen der intrinsischen und der extrinsischen Motivation unterschieden. Ich gebe dir ein Beispiel dafür: Die intrinsische Motivation zeigt sich durch Interesse an der Sprache und Neugierde, also durch innere Antriebe, während die extrinsische Motivation durch äußere Belohnungen oder Bestrafungen beeinflusst wird. Lernende können je nach Situation und Persönlichkeit von beiden Formen der Motivation beeinflusst sein. Welchen Stellenwert misst du den Formen der Motivation in Bezug auf den Lernerfolg bei?

39 **Teilnehmer:in 9:** Also für mich zum Beispiel, als Lehrkraft, ist es so, dass ich eher so wahrgenommen habe, bis jetzt, wenn sie keine intrinsische Motivation verspüren, da eigentlich gar kein Lernerfolg möglich ist. Das ist aber natürlich nur meine Meinung. Ich kann hundertprozentig falsch liegen damit, aber nein, also ohne intrinsische Motivation geht das gar nicht eigentlich, also.
Und ich finde der Punkt ist sehr oft (...), also es gibt einige Schüler, die sich für die Sprache interessieren und all das. Aber ich glaube am ehesten, besonders bei eher schwachen Teilnehmern, am Anfang, ist es so, dass sie irgendwie diese Motivation erweckt bekommen, also erwecken lassen können, also, (…) Oder wie sag ich das am besten? Ja (...) ja, die Motivation muss erweckt werden. Und am besten ist es meiner Meinung nach immer bei mir, bei meinen Kursteilnehmern, so passiert, dass sie sich bewusst werden, zu was sie eigentlich fähig sind, sprachlich, ja. dass das nicht zu schwer ist. Weil ich glaube, für sie wirkt eben das Deutschlernen als etwas „Unschaffbares“, etwas Unmögliches. Und dann eben, dass sie diese Gelegenheit haben, dass sie sich selber ein bisschen testen können: „So, okay, kann ich das lernen?“ Und dann lernen sie es und dann sehen sie, dass sie das können und das schafft natürlich eine bestimmte Form von Energie, ja. Und ich glaub das ist die intrinsische Motivation. Und dann, wenn dann das nächste Arbeitsblatt kommt oder vielleicht ein nächstes Beispiel kommt, sie sind dann mehr dabei. Was bei den extrinsischen Motivationen hilft:(...) Also Strafen helfen gar nichts. Aber was eine Sache (...) was teilweise hilft, ja, ist zum Beispiel dieses Wettbewerbsdenken. Sie sehen so rechts und links: „Okay, der hat schon das dritte Arbeitsblatt und ich bin noch immer beim ersten. Na, das geht jetzt aber nicht!“, ja und dann sind sie schon beim zweiten, beim dritten. Und der Erfolg ist natürlich da hier bei der externen Motivation irgendwo bis zum gewissen Grad gegeben, aber bei weitem nicht vergleichbar mit den Resultaten, die man bekommt, wenn ein Schüler tatsächlich seine intrinsische Motivation erwecken kann

40 **Interviewerin:** Mhm. Also in welchem Verhältnis, würdest du sagen, steht die extrinsische Motivation in Bezug auf den Lernerfolg im Vergleich mit der intrinsischen Motivation?

41 **Teilnehmer:in 9:** Ja also, wenn ich das jetzt ganz, ganz einfach skalieren würde: Wenn ich sagen würde: Also intrinsische Motivation sind zehn Punkte, volle zehn von zehn, ist die extrinsische vielleicht vier, drei (Punkte).

42 **Interviewerin:** Mhm, okay. Bist du der Meinung, dass Lernende durch den Einsatz von Motivationsstrategien durch die Lehrperson effektiver Deutsch lernen?

43 **Teilnehmer:in 9:** Ja, auf jeden Fall. Also zum Beispiel, ja, also: Wenn man Sachen kleiner zurechtschneidet, also mundgerechte Stücke vorschneidet oder so. Zum Beispiel, wenn man merkt: „Okay, der hat schon insgesamt Schwierigkeiten mit dem Lesen, das ist ein primärer Analphabet“, und ich komme jetzt gleich mit, keine Ahnung, ja „schrill“ und „schwirr“ oder sonst was, das wird ihn überfordern. Aber wenn man dann ganz klein beginnt und er hat kleine Erfolge, ja oder sie hat keine Erfolge und dann treibt es sie oder ihn mehr an. Dann ist es ja schon eine Sache. Also auf jeden Fall, man (...), kann eine Lehrperson definitiv die intrinsische Motivation ankurbeln, antreiben oder sogar erwecken, ja, bei einem Kursteilnehmer. Das ist halt zumindest meine Meinung

44 **Interviewerin:** Welche Motivationsstrategien verwendest du im Unterricht?

45 **Teilnehmer:in 9:** Ja eben, Sachen eben (...), in kleineren, wie soll ich sagen(?) (...), Lerneinheiten, kleinschneiden mehr oder weniger und immer darauf achten, wie weit ist er denn ist, ja, und knapp ein bisschen schwerer als es, (…) als für ihn okay wäre, damit auch wirklich die Lernerfolge ein bisschen spürbar sind. Und er sich aber auch gut genug fühlt, ja. Also, wenn ja (...) es darf halt nicht langweilig werden. Weil, wenn es interessant ist und man merkt, dass sie sehr gut darauf reagieren und (...). Interessant es ist jetzt nur bei Alpha, ja, und bei meinen Schülern speziell. Aber sie reagieren auf gut geordnete Sachen und schöne Sachen. Sie fühlen sich dann mehr wertgeschätzt. Und dann, wenn sie das selber auch noch erreichen, schätzen sie es selber nochmal wert. Ja, ich würde sagen, ich versuche einfach ihre interne Energie ein bisschen zu erwecken, ja. Also diese (...), die sie in sich tragen diese (...), dieses Interesse zu erwecken, ja, tatsächlich etwas zu schaffen. Es geht dann fast gar nicht mehr um die Sprache, es geht darum etwas zu schaffen, ja, denn das sind schon sehr oft Leute, die sehr oft versagt haben, in vielen Fällen, im schulischen Bereich. Und kleine Gewinne, kleine Erfolge (...) ich glaube, dass sind eher so meine Ziele, während des Unterrichtens

46 **Interviewerin:** Mhm. Gibst du (...), wie ist es mit also Feedbacks, also quasi als Motivation? Gibst du mündliches oder schriftliches Feedback und hast das Gefühl, dass das auch zum Lernerfolg beiträgt?

47 **Teilnehmer:in 9:** Ja, ja, also ohne dem geht es, glaube ich, auch gar nicht bei mir. Also, wenn ich also (...) „Wie viele Punkte von zehn hast du diesmal bei dem Diktat? Wie viele Fehler sind das denn? Du kriegst noch immer einen Sticker, auch wenn du Fehler hast, denn du hast ja mitgemacht und das ist brav. Und beim nächsten Mal, wer weiß? Vielleicht hast du dann

weniger Fehler.“ Und tatsächlich haben sie beim nächsten Mal weniger Fehler. Und das ist halt nett zu sehen und ja die Sticker sind jetzt nicht so wahnsinnig interessant, aber sie freuen sich halt. Es ist ein Geschenk und ja (...)

48 **Interviewerin:** Okay. Super. Danke. Gut, wir kommen zu Frage 4: Kommen wir zur weiteren Lernenden-Variablen. Es gilt hier die Feldabhängigkeit als Variable zu nennen. Lass mich dir ein Beispiel nennen: Lernende, die feldabhängig sind, brauchen eine Lernumgebung, die ihren persönlichen Präferenzen entspricht. Das betrifft, zum Beispiel, die Helligkeit, Lautstärke, und Ordnung im Raum. Im Kontrast dazu, haben wir feldunabhängige Lernende, die eine höhere Toleranz gegenüber diesen Faktoren haben und besser über etwaige Störungen hinwegsehen können. Wie schätzt du den Einfluss der Feldabhängigkeit auf den Lernerfolg ein?

49 **Teilnehmer:in 9:** Ich glaube schon, dass es ein wichtiges Thema ist. Manche Sachen oder manche Einflüsse, die kannst du als Lehrkraft nicht stoppen. So etwas wie Lärmbelästigung von ganz außen, ja. Du kannst natürlich deine Schüler unter Kontrolle halten, damit sie nicht einander stören. Aber das Mitlernen ist halt immer ein Thema. Aber was man sehr wohl als Lehrkraft machen kann, ist natürlich einen Raum zu gestalten, dass sie sich gut fühlen. Die Beleuchtung (...), so viel Spielraum hat man hier nicht, aber Farben sind ein Thema und eben saubere Plätze, ja. Also es ist halt, ich reinige meine Tische immer, weil ich das Gefühl habe, dass sie einfach konzentrierter sind, wenn die Tische sauber sind, wenn sie genauer stehen. Also sie wissen auch selber, dass sie eine bestimmte Ordnung einhalten müssen. Und was auch sehr, sehr wichtig ist, Materialien müssen da sein, ja. Und Schreibwaren (...), oft haben sie vielleicht was, aber sie fühlen sich nicht wohl genug damit. Vielleicht schreibt der Stift nicht gut genug und das frustriert sie innerlich. Man muss halt immer Backups haben und egal was sie brauchen. Es soll halt irgendwo im greifbaren Bereich sein, ja. Und das sind die äußeren Einflüsse, die ein Lehrer, glaube ich schon, irgendwie beeinflussen kann.

50 **Interviewerin:** Hast du aber das Gefühl, dass feldabhängige Lernende, also die wirklich sich gestört fühlen durch diese Faktoren, dass die (...), dass du das erkennen kannst, aufgrund ihres Lernerfolgs? Also ob ihr Lernerfolg davon beeinflusst wird?

51 **Teilnehmer:in 9:** Ja, schon. Sie sagen das auch eigentlich ganz direkt, ja, also wie: „Es ist zu laut, ich kann mich nicht konzentrieren, ich verstehe nichts!“, oder ja, „Das ist zu viel oder das ist zu klein, das kann ich nicht lesen“, oder sonst irgendetwas. Also sie geben da schon Feedbacks und auch sowas wie: „Ja, das ist zu schwierig, oder das möchte ich nicht, oder das ist langweilig“, ja. Also, wenn ich jetzt, zum Beispiel, das Buch als äußeren Einfluss nehmen könnte oder sonst irgendetwas (...). Oder, zum Beispiel eben, wenn es zu laut ist draußen und sie hören die Hörübungen nicht mehr, weil die Lautstärke des Lautsprechers schon gerade auf dem Maximum ist. Und danach das von außen einfach noch mal lauter ist, ja, sie melden da schon zurück. Ich glaube, das ist bei ihnen ein Vorteil, weil sie erwachsen sind. Sie sind erwachsen und sie wissen, was sie stört, ein bisschen oder zumindest, bis zum gewissen Grad, wo sie sich verständigen können. „Es zu laut“, oder „Es ist das, oder es ist dies, oder es ist nicht genug Licht. Es ist zu dunkel“, oder sie gehen hin machen das Licht aus oder sie machen es an. Sie kennen ihre eigenen Freiheiten und sie kennen ihre (...). Und zum Beispiel, diejenigen, die eben sich da lärmbelästigt fühlen, die schneiden auch schlechter ab, ja. Und diejenigen, die eben durch Lärm gar keinen (...), also es juckt sie gar nicht, die sind halt immer die Klassenbesten, ja.

52 **Interviewerin:** Okay, danke dir! Wir kommen zur nächsten Frage. Im DaF-Unterricht spielen auch Lernziele eine Rolle. Hierbei wird unter anderem zwischen sequenziellen Lernenden und zufälligen Lernenden unterschieden. Sequenzielle Lernende sind Personen, die Struktur im Unterricht und im Lehrwerk sehr schätzen und beispielsweise ungern Seiten im Lehrwerk überspringen. zufällige Lernende finden es langweilig, das Buch Seite für Seite abzuarbeiten und bevorzugen freie und abwechslungsreiche Übungen. Wie schätzt du den Einfluss der genannten Lehrziele auf den Lernerfolg ein?

53 **Teilnehmer:in 9:** Also die Anzahl der Schüler, die eben diese sequenzielle Lernmethode oder Lernerlebnisse möchten und sich gestört fühlen dadurch, die waren von der Anzahl her geringer. Ich hab´ das Gefühl, dass die meisten Schüler, die ich hier in den Gruppen hab, dass sie eigentlich relativ offen sind. Also vielleicht einer von zehn fragt dann immer so: „Ja, warum haben wir das übersprungen?“, oder: „Warum machen wir das nicht?“ und fühlt sich richtig gestört davon. Diejenigen, die aber sich dadurch gestört fühlen, sind sehr oft Schüler, die doch ein bisschen schwächer sind. Ja, und sie sind sehr abhängig. Also es ist nicht so, dass sie das bevorzugen, sie sind abhängig davon, ja. Wohingegen aber die zufälligen Lerner eine bestimmte Offenheit haben und ihr Angstzustand, ihr Angstpegel ist deutlich niedriger. So: „Was kommt danach? Werde ich das verstehen oder nicht?“, dann so: „Okay, es wird schon gut gehen, es wird schon gut.“ Ja, und die zufällig Lernenden, meiner Erfahrung nach, haben eigentlich immer mehr Erfolge, die sie eigentlich im Endeffekt feiern können. Und außerdem ist es halt auch so, dass das Buch natürlich sehr viele Reize mit sich bringt und das ist auch sehr interessant. Aber es wiederholt sich, das System wiederholt sich. Und da, da entsteht dann plötzlich irgendwie so eine Monotonie, die dann doch irgendwo sehr erdrückend ist für manche, die eben das Zufällige lieber haben oder das mehr schätzen. Und ich habe auch das Gefühl, zum Beispiel, dass ja oft Fragen im Unterricht aufkommen und, um diese Fragen zu bewältigen, ja, da muss man offen sein für das Zufällige. Das Sequenzielle ist natürlich schön und gut. Ich hatte, glaube ich, eine Klasse bis jetzt, wo ich das Gefühl hatte, sie haben das Sequenzielle geschätzt. Aber es war mit weitem Abstand die allerschlechteste Klasse, die ich jemals hatte.
Und sie haben gar nicht gut auf das Ganze reagiert, auf irgendeinen Einschub, ja irgendeine extra Erklärung. Na, gar nicht. „Das steht nicht im Buch, das wollen wir nicht, das ist viel zu schwierig, das geht gar nicht.“ Und ich glaube auch, das war die Klasse, wo ich die schwächsten Schüler hatte. Es ging einfach nicht. Also ich hätte sie nochmal in den Alpha Grundkurs wieder eingeschrieben, aber sie waren schon bei mir im Alpha Standardkurs. Ja. Ja, es kann aber auch sein, dass nicht die Schüler das nicht so toll finden, sondern ich als Lehrer dieses nicht so toll finde, dieses sequenzielle Arbeiten. Ja, ich, meiner Erfahrung nach, meiner Beobachtung nach, sehe ich in den zufälligen Lernern, diejenigen, die mehr Erfolge feiern, im Endeffekt.

54 **Interviewerin:** Mhm. Welche positiven oder negativen Erfahrungen hast du bereits in Bezug auf diese Faktoren im Unterricht gemacht?

55 **Teilnehmer:in 9:** Ja, ich glaube, das war eh so ein bisschen diese eine Klasse, die das Sequenzielle gebraucht hat und ich habe das denen geboten. Ich selber hab mich natürlich gelangweilt, das war für mich negativ, aber für die Schüler war das ganz okay, aber sie sind nicht allzu weit gekommen, denn beim sequenziellen Abarbeiten ist halt auch das Problem, dass die Schwächeren eher die Gelegenheit haben, die Stärkeren zurückzuhalten, die Stärkeren sind dann so stark gelangweilt. Und Einschübe gibt es keine. Also du darfst nicht, weil diejenigen, die das sequenzielle mögen, die sind sehr (...). Sie vergeben sehr wenig, sie lassen nichts zu, und das geht nicht, und das ist nicht (...). „Wieso heißt das da, und wieso kriegt er das und wieso kriegt die das? Ja. Und das war meine negative Erfahrung mit den Sequenziellen. Mit den Zufälligen ja, da gibt es

positive und negative. Ja, also da gab es beides und so. Da verlieren sich die Leute ganz (…), weil es gar keine Struktur mehr gibt, also langfristig eher gesehen (...) Und auf der anderen Seite profitieren die anderen, weil sie halt voll und ganz irgendwie mehr lernen, als sie sich erwartet hätten? Das schon. Ja, das wären meine positiven und negativen Erfahrungen.

56 **Interviewerin:** Mhm, danke dir. Wir kommen zur Frage Nummer 6: Was denkst du über die Sozialformen, zum Beispiel, Arbeit im Plenum, in der Paar-/ Gruppenarbeit oder in der Einzelarbeit im Kurs in Bezug auf den Lernerfolg?

57 **Teilnehmer:in 9:** Also ich finde jede Art von Interaktion untereinander, unter den Schülern, ist sehr hilfreich und zielführend. Die Schwierigkeit, die ich hier und da mal habe, ist einfach, sie dazu zu überreden, dass sie tatsächlich miteinander arbeiten. Aber wenn man das irgendwie nach ihrem Geschmack ein bisschen verpackt, ja, so spielerisch praktisch (...) Spiele mögen sie ja alle sehr gern, zumindest halt in den Kursen, die ich hab´, welche halt hauptsächlich Alpha-Kurse sind. Dann kann man den Lernerfolg auch wirklich messen, habe ich den Eindruck. Denn sie lernen schneller. Das, was sie lernen, das bleibt auch länger. Und ich glaube, dass hat eher was damit zu tun, dass sie auch Spaß haben, ja. Also man muss wirklich ein Setting als Lehrer, glaube ich, erschaffen, dass sie miteinander Spaß haben, egal ob es eine Partnerarbeit ist, eine Einzelarbeit ist, wo sie dann das Ganze zusammenführen oder eben eine Gruppenarbeit, wo sie in zwei große Gruppen oder sowas aufgeteilt werden. Ja, das Miteinander ist immer fast immer erfolgreicher als die Einzelarbeit. Das einzige, die einzige Form von(...), also die einzige soziale Form im Unterricht, die, finde ich, nicht so gewinnbringend ist, ist manchmal diese unfreiwillige Partnerarbeit, wo der eine dem anderen gezwungenermaßen fast alles einsagt und der andere schreibt es hin, das bleibt nie hängen. Aber die anderen Sachen, wo man wirklich strategisch, als Lehrer, also bestimmte didaktische Wege, irgendwie nutzt, ja, (...), dass ja (...), es ist sehr zielführend und der Lernerfolg ist definitiv großartig beobachtbar.

58 **Interviewerin:** Wie reagieren deine Lernenden auf die Auswahl und die Frequenz der gewählten Sozialformen?

59 **Teilnehmer:in 9:** Die Frequenz, die ich normalerweise wähle, in meinem regulären Unterricht?

60 **Interviewerin:** Genau, also einfach, wie die Lernenden auf den Einsatz deiner Sozialform reagieren.

61 **Teilnehmer:in 9:** Ähm, ja. Von der Frequenz her gesehen würde ich sagen, dass sie doch zufrieden damit sind, weil die Sachen immer so (...), also ich plane meinen Unterricht schon ein bisschen, also nicht allzu streng, aber doch genug, um zu wissen: „Okay, das möchte ich einbringen und das nicht“ und manchmal sind sie halt (...), werden Sachen im Plenum bearbeitet, manchmal werden Sachen in der Gruppe, manchmal in Partnerarbeit (...). Und ich glaube, man muss da praktisch die Stimmung ein bisschen abfühlen in der Klasse und dann eben wirklich die Sozialformen einsetzen, die genau richtig sitzen. Ich habe das Gefühl, es passt immer, ja. Und wenn jemand wirklich nicht möchte, dann sagt er das auch, hab´ ich dann Eindruck. Und wenn jemand keine Lust hat, aber gezwungenermaßen mitmacht, (...) es wird nicht unangenehm, es ist in Ordnung.

62 **Interviewerin:** Mhm. Was sind Vor- und Nachteile dieser Sozialformen in Bezug auf den Lernerfolg?

63 **Teilnehmer:in 9:** Eben, was die Partnerarbeit zum Beispiel angeht: Ja, da gibt es immer eine dominantere Variante und also nicht Variante, sondern (...) eine dominantere Partei und eine etwas rezessivere Partei und die dominante Person tut sehr oft zum Beispiel, praktisch gar nicht mal auf die andere Person eingehen und einfach nur drüber mähen. Und ja das: „Schreib das!“ „Schreib dies!“, was auch immer (...) „Nein, nein, das ist richtig, das ist falsch“. Ja das ist (...), das passiert sehr oft in der Partnerarbeit, das ist halt ein Nachteil. Der Vorteil ist halt, dass, wenn es gut funktioniert miteinander, dass beide davon eigentlich profitieren. Plenum: Ja gemeinsam arbeitet man auf ein Ziel hin. Einzelarbeit ja, dazu Einzelarbeitseinheiten sind notwendig. Die sind notwendig, damit sie auch eine Zeit kriegen es zu festigen. Der Nachteil ist halt, dass ihnen vielleicht hie und da mal wirklich langweilig wird und dass sie vielleicht dann überfordert, sind von der Langeweile.

64 **Interviewerin:** Mhm und Gruppenarbeiten?

65 **Teilnehmer:in 9:** In der Gruppenarbeit sind die Vorteile, dass es sehr viel Energie bereitet. Aber der Nachteil darin ist, dass zum Beispiel der Schwächere irgendwie fast ausgelassen wird oder außen irgendwie stehengelassen wird, weil er vielleicht nicht Gewinne für die Gruppe erzielen kann. Also da (...), es ist eher so, fast auf mehr Wettkampf, als dass man wirklich eine große Gruppe (...), so dass jeder jeden gern hat und jeder jeden unterstützt oder so (...), Nein, wir müssen gewinnen als Gruppe so ungefähr.

66 **Interviewerin:** Mhm, danke dir. Wir sind fast fertig. Jetzt würde ich gerne wissen, wie wichtig für dich die Lehrmaterialien und ihre Zugänglichkeit für den Lernerfolg der Lernenden ist.

67 **Teilnehmer:in 9:** Der Lernmaterialien gezielt eben im Präsenzunterricht?

68 **Interviewerin:** Genau, ja.

69 **Teilnehmer:in 9:** Ja, also auf jeden Fall, einmal ist es so, dass es haptisch ein großes Thema ist, dass sie vielleicht Arbeitsblätter, Bücher, Stifte und sowas wirklich in der Hand haben können und beim Lesen wirklich mit dem Finger mitfühlen können, was ja beim Onlineunterricht jetzt bisher nie wirklich möglich war. Ja klar, man hat Methoden und Möglichkeiten bestimmte andere didaktische Maßnahmen zu nutzen, aber es ist kein Vergleich zu dem, dass man wirklich Stift und Papier nutzt und Sachen vor den Augen hat und auch das Miteinander ist viel intensiver, im Präsenzunterricht. Denn im Onlineunterricht hat man ja nur die Stimme und vielleicht maximal das Gesicht hie und da mal. Aber hier ist ja die ganze Körpersprache (...). Humor wird ganz anders wahrgenommen (...). Ich sage mal, für mich als Lehrer, da habe ich, glaub ich, eine so (...) Onlineunterricht mehr gemacht, weil ich hatte das Gefühl, dass egal, was ich ihnen zeigen wollte, das war direkt vor ihrer Nase. Und ich konnte es aus dem Internet rausziehen und ihnen das zeigen und dies zeigen. Und hier im Präsenzunterricht an dieser Schule, da habe ich halt gemerkt, wie wieviel mehr die Schüler eigentlich aufblühen, wenn sie wirklich hier drinnen sitzen, ja. Wo dieses soziale Miteinander und auch dieses Ausprobieren, es ist nicht irgendwas Theoretisches, es ist tatsächlich der Alltag, den sie üben, im Voraus, ja. Und das ist etwas (...), wo ich gemerkt habe, ich als Lehrer kann natürlich das eine gut finden, aber ich habe das nicht als Schüler erlebt. Und ich glaube, das ist angenehmer für die Schüler (...). Was eben bestimmte Grenzen sind, kommt das noch? Werden darüber sprechen?

70 **Interviewerin:** Das kommt später noch, ja. Welche Lehrmaterialien verwendest du denn? Beziehungsweise wie machst du sie zugänglich für die Lernenden?

71 **Teilnehmer:in 9:** Also für (...), damals im Onlineunterricht hatte ich hauptsächlich eben Online-Spiele vorbereitet und bestimmte Quizze und Slideshows, Videos und das hat ziemlich gut hingehauen. Denn das war mal ein Highlight. Aber hier im Präsenzunterricht hat man wirklich alles Mögliche, das man einsetzen kann, Arbeitsblätter, Bücher, eben Puzzles, Memorykarten, Realien, dann kreative Übungen (...). Ja, sie können sich künstlerisch betätigen. Das gemeinsame Singen, weil das war im Online-Unterricht nicht so möglich, weil, in dem schlechten Internet hier und da mal, ja, da singt einer (...) Alles ist natürlich ein Präsenzunterricht, was die Materialien angeht. Also da hat man viel mehr Optionen und man kann auch die Spiele, die man vorbereitet hat, früher, auch hier benutzen, denn jeder hat ein Smartphone. Man kann es in die WhatsApp Gruppe schicken und sie können dann selber damit arbeiten. Und ich habe das Gefühl, dass eben das im Präsenzunterricht eigentlich so gut wie gar keine (...), man hat gar keine Schwierigkeiten, kann jede Form von Materialien einzusetzen. Ja, man könnte eigentlich alle auch Lehrausgänge nennen, falls das jetzt fehlt. Es zählt eh nicht als Lehrmaterial, also als Unterrichtsmaterial aber (...) Es sind so viele Möglichkeiten.

72 **Interviewerin:** Mhm, wie wichtig ist deiner Meinung nach auch die Einstellung der Lernenden in Bezug auf den Präsenzunterricht?

73 **Teilnehmer:in 9:** ... im Vergleich zu Online-Unterricht oder insgesamt?

74 **Interviewerin:** Ja, kannst du auch...

75 **Teilnehmer:in 9:** Ja, also ich habe den Eindruck so gehabt, dass alle, die den Präsenzunterricht machen, den Unterricht sehr schätzen. Die einzige Schwierigkeit war halt eben, wenn sie wirklich krank sind, ja und körperlich krank. Nicht müde oder auch nicht, dass sie nichts verstehen können. Sondern sie müssen einfach zu Hause sein und sich auskurieren, da könnten sie bei einem Onlineunterricht trotzdem noch einschalten, was sie aber hier nicht mehr können. Sie sind da wirklich ausgeschieden. Und das hat man schon gemerkt, dass, wenn sie mal nicht im Unterricht sind, dass sie sich irgendwie ein bisschen ausgeschlossen fühlen.

76 **Interviewerin:** Mhm.

77 **Teilnehmer:in 9:** Aber bis jetzt war das irgendwie so, dass alle sehr enthusiastisch in den Unterricht kommen, wenn sie gesund sind. Bis jetzt hatte ich, glaube ich, nur einige wenige Teilnehmer, die gemeint haben, sie wollen Online-Unterricht und das war immer, also wirklich immer nur, weil sie einen Job schon hatten, ja, und sie wollten daneben lernen. Ja, es war im Endeffekt tatsächlich so, dass die Einstellung der Schüler sehr positiv war, dem Präsenzunterricht gegenüber und Onlineunterricht war eher so eine Notlösung. Ja, also sie kommen her, sie (...), also man (...), man hat wirklich den Eindruck, sie haben einander vermisst. Sie wollen miteinander etwas unternehmen und miteinander sprechen und miteinander Deutsch lernen. Und somit lernen sie auch viel besser Deutsch und Erfolge ist auch deutlich größer. Also die Erfolge im Präsenzunterricht, Erfolge beim Onlineunterricht, es sind Meilen auseinander. Dabei waren alle, also alle (...). Kann man Alpha überhaupt online unterrichten? Nee, oder?

78 **Interviewerin:** Gibt es schon auch. Doch, doch (...)

79 **Teilnehmer:in 9:** Ok, interessant. Ja, ich kann mir das nicht vorstellen, aber interessant.

80 **Interviewerin:** Mhm. Welche Möglichkeiten und Grenzen kannst du bei dem Unterrichtssetting Präsenzunterricht beobachten?

81 **Teilnehmer:in 9:** Bei dem Unterrichtssetting, kann man das vielleicht ein bisschen näher erörtern?

82 **Interviewerin:** Also wie siehst du das, was sind Vor- und Nachteile des Präsenzunterrichts? Mhm.

83 **Teilnehmer:in 9:** Ja, Vorteile, definitiv. Man ist miteinander in einem Raum, man ist ein Team, man hat ein Ziel, man verfolgt etwas gemeinsam, man will etwas lernen. Man hat die ähnlichen Erlebnisse, dasselbe Wetter und all das Mögliche. Nachteile sind natürlich, ja, die Anwesenheit. Man muss natürlich den inneren Schweinehund irgendwo überwinden, dass man wirklich rausgeht und danach wirklich zum Unterricht kommt. Für mich als Lehrperson würde ich sagen, dass die Vorteile im Präsenzunterricht sind, dass die Schüler sehr oft schon untereinander, so viel miteinander machen, dass sie schon selbst eine eigene Lernmethode entwickeln, dass sie bestimmte eigene Ziele erreichen, ohne dass ich jetzt allzu groß etwas erklären muss, das hatte ich im Onlineunterricht nicht. Da muss man wirklich alles kurz und klein erklären, und das ist trotzdem nicht immer ganz klar. Woran das liegt, weiß ich nicht, aber (...) das sind die Vorteile. Nachteile vom Präsenzunterricht. Ja, das Herkommen ist mal schwierig, besonders wenn sie, wenn sie weit weg leben. Und die Lärmbelästigung oder vielleicht bestimmte Hürden wie die Kopierer sind kaputt oder kein Internet oder so. Ja, das ist natürlich immer ein bisschen ein Thema, aber (...)

84 **Interviewerin:** Das ist die Situation als Lehrperson in dem Fall und würdest du sagen, dass sich das auch in dem Fall auf die Lernenden auswirkt?

85 **Teilnehmer:in 9:** Ja, genau. Ja, nur aus meiner Perspektive als Lehrperson. Lehrpersonen, ja.

86 **Interviewerin:** Du hattest gerade die Drucker angesprochen in Bezug auf die Vorbereitung. Wie findest du das im Präsenzunterricht?

87 **Teilnehmer:in 9:** Ja, das ist eine Menge Arbeit. Also ich sage nicht, dass Onlineunterricht weniger Arbeit ist, aber im Onlineunterricht, dann musst du nicht in den Kopierraum gehen, mitten im Unterricht, weil dir gerade auffällt: „Okay, dieses eine Arbeitsblatt wäre super für diese vier Kursteilnehmer, die gerade im Unterricht sitzen und hier gerade eine Wissenslücke haben." Und du kannst das direkt aus dem Internet rausholen, denn du kannst es denen vortippen oder sonst was, online. Das geht ein bisschen schneller. Und was du vorbereitet hast, hast du gespeichert auf dem PC, worauf du eben deinen Onlineunterricht abhältst. Aber hier eben, im Präsenzunterricht, da ist es ein wenig anders, da ist die Vorbereitungszeit wirklich nicht wenig. Also allein schon die Zeit, die ein Drucker braucht, um die Sachen zu drucken, da fängt es schon mal an. Dann eben auch, wenn du deine Arbeitsblätter erstellst. Du kannst schnell hier und da immer das erklären, denn du musst immer hin- und herlaufen, ja. Bei einem Onlinekurs, du schreibst das kurz in den Raum und der Fall hat sich erledigt. Aber hier musst du zu jedem einzelnen hingehen, wirklich mit Hand und Fuß alles Mögliche erklären. Das ist nicht einfach. Vorbereitung braucht man mehr im Präsenzunterricht.

88 **Interviewerin:** Und in Bezug auf die Kommunikation mit den Teilnehmenden. Wie findest du das im Präsenzunterricht?

89 **Teilnehmer:in 9:** Mhm, ich persönlich fand das als Lehrkraft besser online. Ja, aber den Vergleich kann ich jetzt nur mit A1 und A2 und B1 machen. Ja, bei Alpha, wie schon gesagt, ich kann mir das nicht vorstellen, wie das im Onlinebereich abläuft, das stelle ich mir irrsinnig schwierig vor.

90 **Interviewerin:** In Bezug auf den Präsenzunterricht: Wie ist die Kommunikation, wie funktioniert es, wie wichtig findest du sie?

91 **Teilnehmer:in 9:** Ja, ja, es ist, es ist besser möglich, ja. Der Schüler sieht die Mimik, die Gestik und auch die Bewegungen, also die die Sachen, die man versucht zu sagen, schnell, kurz, mal versucht zu übersetzen, was man meint, ja. Diese Option hätte ich, glaub ich, alle beim Dings da nicht, also im Präsenzunterricht nicht. Ja, ich könnt was übersetzen und (...)

92 **Interviewerin:** Im Onlineunterricht…

93 **Teilnehmer:in 9:** (...) genau. Ja, sie sehen maximal mein Gesicht. Ich kann, ich sehe (...) sie sehen, meine Arme nicht, sie sehen meine Füße nicht, die sehen nichts. Ja. Die Kommunikation ist definitiv besser im Präsenzunterricht.

94 **Interviewerin:** Was ist mit dem Feedback, verwendest du schriftliches oder mündliches?

95 **Teilnehmer:in 9:** Das ist auch im Präsenzunterricht besser, denn beim Onlineunterricht haben sie oft ihre Kamera zu. Du siehst ihre Mimik nicht, wie sich die Sachen verändern. Die Frustration siehst du auch nicht. wohingegen aber hier du sofort merkst, dass irgendwas nicht stimmt, ja. Und du fragst sie dann so: „Ja, was ist denn, ja, was brauchen Sie denn?“, was auch immer, und das wird schnell gelöst, ja. Beim Onlineunterricht, da sind sie schon einige Tage, einige Wochen sogar unzufrieden. Bis sie dir sagen: „Ja, okay. Sie sprechen zu leise oder sowas in der Art“, und „Ich habe Kopfschmerzen davon“, oder sonst was. (…) Ja, also ich finde, hier traut man sich mehr, denn sie haben einen persönlichen Bezug zu dir. sie können herkommen und mit mir persönlich ein Gespräch führen, das haben sie im Online- (…), die Option haben sie so nicht.

96 **Interviewerin:** Wir sind am Ende dieses Interviews angelangt. Möchtest du noch etwas hinzufügen, das wir nicht angesprochen haben?

97 **Teilnehmer:in 9:** Nein danke, ich denke, wir haben über alles gesprochen.

98 **Interviewerin:** Mhm, okay, vielen Dank.

99 **Teilnehmer:in 9:** Danke dir, gerne.

1 Interview mit Teilnehmer:in 10

2 **Interviewerin:** Ok, vielen Dank, dass du das Interview mit mir machst. Wir starten gleich mit unserer ersten Frage. Im Folgenden lese ich dir einige Faktoren vor, die den Einfluss (...), die den Erfolg des Deutschlernens beeinflussen können: Alter, Mehrsprachigkeit, Geschlecht und Bildungsstand. Ich möchte gerne deine Meinung dazu erfahren.

3 **Teilnehmer:in 10:** Okay, also ich glaub, dass all diese Faktoren eben den Lernerfolg beeinflussen, wie erfahren jemand beim Lernen ist, zum Beispiel (...)

4 **Interviewerin:** Kannst du kurz vielleicht auf die einzelnen Faktoren eingehen? Was würdest du sagen zum Faktor Alter, zum Beispiel. Würdest du sagen, dass der Faktor einen Einfluss hat auf das Deutschlernen, auf den Erfolg?

5 **Teilnehmer:in 10:** Ja, ich würde schon sagen. Ich glaube, dass es jüngeren Menschen leichter fällt zu lernen, wobei ich aber eine Kursteilnehmerin hatte, die war 70 oder 65, also schon im hohen Alter. Und sie war unglaublich. Ich hatte sie in A1-Deutsch und sie war auch eine meiner besten. Also ich habe auch das andere gesehen, aber ich glaub dennoch, dass es Jüngeren oder im mittleren Alter eben leichter ist Deutsch zu lernen.

6 **Interviewerin:** Welche Altersstufen würdest du sagen? Von wann bis wann ist die beste Phase?

7 **Teilnehmer:in 10:** Ich glaube, dass man unter 20 Jahren gerade andere Dinge im Kopf hat, aber dennoch, also ich weiß nicht(...) eh eine Sprache, eine Fremdsprache zu lernen(...)

8 **Interviewerin:** Mhm, jetzt in Bezug auf die Deutschkurse.

9 **Teilnehmer:in 10:** Auf die Deutschkurse: Eh bis, ich weiß nicht, 50.

10 **Interviewerin:** Also welche Zeitspanne in Bezug auf das Alter ist am besten für den Lernerfolg?

11 **Teilnehmer:in 10:** Ich glaube schon, dass 20 bis 50 Jahre die beste Phase ist, ich meine, sicher auch im jüngeren Erwachsenenalter ist es(...) also fällt es einem leichter, Deutsch zu lernen. Also überhaupt, wenn man zweisprachig aufwächst, desto früher, desto besser. Genau sagen wir mal null bis fünfzig.

12 **Interviewerin:** Null bis fünfzig, okay, passt. Wie schaut es mit dem Faktor Geschlecht aus?

13 **Teilnehmer:in 10:** Okay, ja, das ist ein bisschen schwierig, weil mit dem Faktor Geschlecht eben auch die Rolle einhergeht, was man dann ist. Zum Beispiel, wenn man eine Mutter ist, dann hat man vielleicht weniger Zeit zum Deutschlernen. Also ja, damit kommt leider vieles auch noch mit einher, dass man eben als Frau, wenn man eine Familie hat und Mutter ist, da diese Rolle (...) auch diese Rolle halt. Das beeinflusst leider, und ob man auch Zeit hatte und die finanziellen Mittel hat, das Kind eben in eine Betreuungsstätte zu geben oder betreuen zu lassen und dann eben sich die Zeit auch nehmen kann, um zu lernen. Wenn man zu Hause ist, muss man auch noch den Haushalt führen und so weiter da kommt vieles noch so einher. Ich glaube, dass es einem Mann eben leichter fällt Deutsch zu lernen oder wegen dieser Sache.

14	**Interviewerin:** Mhm. Und grundsätzlich siehst du jetzt, wenn es zum Beispiel zwei gleiche Situationen im Kurs sind, aber das Geschlecht (...). Siehst du hier einen Unterschied?
15	**Teilnehmer:in 10:** Nein. Das sehe ich keinen Unterschied.
16	**Interviewerin:** Zwischen was siehst du keinen Unterschied?
17	**Teilnehmer:in 10:** Ob es jetzt ein Mann ist oder eine Frau, wenn, wenn die Voraussetzungen gleich sind, dann ist der Lernerfolg auf beiden Seiten da. Also egal, ob es jetzt ein Mann ist oder eine Frau.
18	**Interviewerin:** Okay, wie sieht es mit dem Faktor Mehrsprachigkeit aus?
19	**Teilnehmer:in 10:** Ich glaube, je mehr Sprachen man kann, desto leichter fällt es einem noch eine neue Sprache zu lernen, weil man auch den Vergleich hat zu den anderen Sprachen. Man hat einfach einen Bezug, man weiß wie es(...), wie man eine neue Sprache lernt.
20	**Interviewerin:** Und wie sieht es mit dem Faktor Bildungsstand aus?
21	**Teilnehmer:in 10:** Ja, der spielt auch eine große Rolle. Weil je höher der Bildungsstand, desto leichter fällt es einem, glaube ich, eine neue Sprache zu lernen, weil man lernerfahren ist. Man weiß, man hat Erfahrung damit, einfach schon gesammelt in anderen Bereichen.
22	**Interviewerin:** Gibt es noch weitere (...)? Also gibt es deiner Meinung nach, noch weitere Einflussfaktoren auf den Lernerfolg?
23	**Teilnehmer:in 10:** Ja, der Familienstand, also das habe ich schon genannt. Die Familie, ob man jetzt Mutter ist oder Vater, zum Beispiel, alleinerziehend, nicht alleinerziehend, finanzielle Mittel, kann man sich eine Nachhilfe leisten oder extra (…) eben, jemanden, der einem hilft (...) oder Bücher, extra Bücher oder so. Dann ob man berufstätig ist oder nicht, spielt, glaube ich, eine große Rolle. Kommt dann darauf an, wieviel Zeit man hat zum Lernen. Psychische Belastungen, Trauma, all das spielt, glaube ich, eine große Rolle auf den Lernerfolg, für den Lernerfolg.
24	**Interviewerin:** Ja okay super, danke dir.
25	**Teilnehmer:in 10:** Okay, wegen des Bildungsstands, ich wollte nur sagen, in meinem A1- Deutschkurs habe ich eine Kinderärztin und oder (...) ich weiß nicht (...), dieser A1-Deutschkurs, den ich jetzt habe, da ist der Bildungsstand sehr hoch und ich habe (...), mir es einfach aufgefallen, dass es ihnen leichter fällt, Deutsch zu lernen, weil sie schon viel in ihrem Leben gelernt haben. Sie wissen, wie das funktioniert. Also wenn ich jetzt jemanden vor mir sitzen habe (...), ich weiß nicht, und die Person war bis jetzt nur Hausfrau, zum Beispiel. Dann weiß die Person ja gar nicht, wie, wie geht man es an. Da ist ja von Anfang an keine (...) man hat eben nie gelernt: Wie lernt man etwas? Welche Mittel holt man sich von der Seite? Wie geht man das an? Man muss also dieser Person von Anfang an (…), man muss noch einen Schritt zurückgehen und alles (...), überhaupt zunächst mal erklären: Wie lerne ich denn richtig eine Sprache, in diesem Fall. Ja, das wollte ich jetzt nur noch sagen. Danke.
26	**Interviewerin:** So, wir kommen zu Frage 2: Jetzt interessiert es mich welche Meinung du zu verschiedenen methodischen Zugängen im Deutschunterricht hast, die als Lerntradition bezeichnet werden. Bei einer Lerntradition stehen die Grammatik und die Übersetzung im Vordergrund, eine andere Tradition fokussiert sich auf das Zuhören und das mündliche Wiederholen, während ein weiterer Ansatz auf freie Kommunikation setzt. Meine Frage nun an dich, wie wirken sich deiner Meinung nach die Lerntradition auf den Lernerfolg der Lernenden aus?
27	**Teilnehmer:in 10:** Also, ich glaube schon, dass sie eine große Auswirkung haben auf den Lernerfolg. Es kommt auch auf den Background an. Woher kommt diese Person? In meinem A1 Deutschkurs habe ich zum Beispiel, der ist vorwiegend (...), eben kommen sie, kommen die Teilnehmer aus der Ukraine. Und da habe ich schon gemerkt, sie haben Grammatikbücher schon mitgehabt, haben ihre Tabellen mit den Adjektivdeklinationen, zum Beispiel „der, die, das“, ich weiß nicht (...), Nominativ, Dativ, Akkusativ und so weiter und da schauen sie immer drauf. Und wenn ich dann aber mit einer ganz anderen Lernstrategie beginne, dann kennen sie sich nicht aus. Oder (...), ja, ich weiß nicht, ich versuche in meinem A1-Deutschkurs anzuknüpfen an das, was sie kennen, wie sie es gewohnt sind zu lernen.
28	**Interviewerin:** Nein, warte noch kurz.
29	**Teilnehmer:in 10:** Okay.
30	**Interviewerin:** In Bezug auf die Lerntradition (...), also merkst du jetzt zum Beispiel (...)? Du hast jetzt auch schon auf die Ukraine Bezug genommen. Wie ist es mit anderen Teilnehmern von dir, wenn sie aus einem Land kommen und du merkst, da gibt es einen großen Einfluss einer Lerntradition, siehst du da Auswirkungen auf den Lernerfolg?
31	**Teilnehmer:in 10:** Jetzt, in meinem A1-Deutschkurs, sehe ich keine (...). Okay, dazu kann ich jetzt nichts sagen.
32	**Interviewerin:** Ja, in anderen Kursen, ist es dir in anderen Kursen auch schon aufgefallen oder bis jetzt noch nicht?
33	**Teilnehmer:in 10:** Also ich, warte, ich verstehe es gerade nicht.
34	**Interviewerin:** Mhm.
35	**Teilnehmer:in 10:** Also ich weiß nicht, ich habe jetzt versucht anzuknüpfen, an das wie sie lernen, wie sie es gewohnt sind zu lernen und ich habe mich dem angepasst. Und da habe ich positives (...) nur habe ich keinen Crash festgestellt, eher etwas (...) also ich habe mich dem angepasst, wie sie lernen und es hat dann gepasst. Aber ich versuche auch meine (...) zum Beispiel das freie Sprechen und das handlungsorientierte. In welchen Situationen können sie diese Grammatik so verwenden? Das baue ich aber mir immer wieder mit ein. Also ich versuch schon einen Mix aus all dem zu machen.
36	**Interviewerin:** Da kommen wir eh gleich zu der ersten Unterfrage: Auf welche Lerntradition stützt du dich als Lehrperson?

37 **Teilnehmer:in 10:** Also ganz konkret: In meinem A1-Deutschkurs behandle ich zuerst die Grammatik. Also zuerst nehme ich ganz viel (...), also nehme ich eine Grammatik her und erkläre, wie sie funktioniert. Dann gehe ich mal dahin, wie sie dies anwenden können und wir versuchen das freie Sprechen. Aber zuerst ist es mir wichtig, dass sie mal einfach nur die Grammatikübungen, viele Übungen mit dieser Grammatik machen. Und dann gehe ich, wenn sie das mal verstanden haben, dann gehe ich (…), dass sie es aktiv anwenden können, die freie Kommunikation einfach verwenden können. Und dann behandeln wir auch Situationen, wo sie das, sagen können, wie sie es verwenden können, zum Beispiel, und so weiter, ja, genau.

38 **Interviewerin:** Also auf welche Lerntradition würdest du dich stützen? In dem Fall oder stützt du dich auf (…)?

39 **Teilnehmer:in 10:** Also ich mache die Grammatik, also wo die Grammatik im Zentrum steht. Und ich mixe zudem dann noch das Zuhören und mündliches Wiedergeben, genau und die freie Kommunikation dann zum Schluss, wenn sie das gut beherrschen. Also als ergänzendes Ding, weil (...) und wo sie das dann im Leben verwenden können. Dann sage ich ihnen: „Okay, gehen sie hinaus und sprechen sie jemanden an der Bushaltestelle an und fragen sie nach dem Weg, zum Beispiel." Da können sie es dann jetzt wirklich im wahren Leben anwenden.

40 **Interviewerin:** Mhm, okay. Super, vielen Dank. Es gibt im DaF-Unterricht verschiedene Lernstrategien, wie zum Beispiel die Verwendung von Karteikarten, Mindmaps, Sprachenvergleiche. Wie lautet deine Einschätzung zu dem Stellenwert von Lernstrategien für den Lernerfolg?

41 **Teilnehmer:in 10:** Also ich glaube schon, dass Lernstrategien wichtig sind und ein Mix aus verschiedensten Strategien wichtig ist. Nicht immer die gleichen Lernstrategien zu verwenden, sondern immer wieder zu ergänzen, je nachdem, was man gerade durchmacht. Soll ich konkreter darauf eingehen?

42 **Interviewerin:** Ja, bitte gerne.

43 **Teilnehmer:in 10:** Zum Beispiel, wenn ich ein neues Thema behandle, dann mache ich gerne ganz am Anfang eine Mindmap an der Tafel. Was fällt den Kursteilnehmern zu diesem neuen Thema ein? Sagen wir mal „Arbeit" und dann kommen sie mit Wörtern, die sie schon kennen. Und dann am Ende von dieser Lektion haben wir noch viel mehr Wörter gelernt und die Mindmap ist bunter oder mit noch mehr Wörtern halt reicher Sprachenvergleiche: Immer wieder, wenn wir Grammatik durchmachen, frage ich auch: „Wie ist es denn in ihrer Sprache, gibt es denn diese gleiche Grammatik in ihrer Sprache?", damit sie das verknüpfen können. Karteikarten finde ich sehr zeitaufwendig, hab´ ich jetzt nicht so gerne, habe ich nicht gemacht.

44 **Interviewerin:** Welche Lernstrategien hast du noch?

45 **Teilnehmer:in 10:** Welche habe ich noch(...), sagen wir mal, wenn wir den Text lesen, (soll ich sagen?) ok, wir lesen einen Text zusammen. Also ein Kursteilnehmer liest, ich korrigiere, wenn ein Wort falsch ausgesprochen wird. Dann am Ende behandeln wir wichtige Wörter, welche Wörter haben sie neu gelernt. Welches Wort haben sie nicht verstanden. Wir besprechen diesen Text und wir versuchen dann versuche ich gezielt durch Fragen zu sehen, ob sie es verstanden haben. Ich frage einfach offene Fragen und sie beantworten mir diese Fragen zum Text. Das wäre jetzt zum Beispiel lesen. Was ich noch gerne mach beim Schreiben zum Beispiel, wenn wir eine E-Mail schreiben, dann teile ich ihnen mal die Aufgabe aus. Also was sie machen müssen, und dann gehen wir das zusammen durch, Schritt für Schritt, ob sie alles gut verstanden haben. Dann schreiben (...) dann, zuvor habe ich natürlich erklärt, wie man E-Mails allgemein schreibt. Dann schreiben wir diese E-Mail anhand von dieser Aufgabenstellung zusammen an die Tafel. Ich frage danach, ob sie mir helfen können. Wie leite ich die E-Mail ein, was, welchen Satz könnte ich wie schreiben und so weiter? Und wir machen das zusammen in der Gruppe. Dann haben sie eine, ein bisschen abgewandelte E-Mail, also Aufgabenstellung, die sie dann selbständig erarbeiten, auch mit Hilfsmitteln und so weiter. Also noch am Anfang werden sie lernen, können, dürfen sie Hilfsmittel verwenden. Dann geben sie mir diese E-Mails ab, ich korrigiere sie und ich sammle häufige Fehler auf der Seite. Welche Fehler sind häufig? Welche Fehler sind wichtig zu besprechen und so weiter? Dann sammle ich das und ich kopiere es ihnen, also beginnt (...). Dann gebe ich die Korrekturen zurück ich bespreche, wenn es geht, mit jedem einzelnen Kursteilnehmer die Fehler. Und dann, also wenn ich Zeit habe, dann besprechen wir die häufigen Fehler. Also ich teile ihnen dann auch noch ein Arbeitsblatt aus mit den häufigen Fehlern und wir gehen das alles zusammen durch. Und ja und das wars, das wäre mal das, wie ich E-Mails angehe.

46 **Interviewerin:** Wie ist es, hast du das Gefühl, dass, wenn Teilnehmer von dir Lernstrategien verwenden oder beziehungsweise anwenden, hast du das Gefühl, dass es einen Einfluss hat auf den Lernerfolg?

47 **Teilnehmer:in 10:** Ja, ah, ja sicher, so, jeder Kursteilnehmer hat eh auch seine eigenen Lernstrategien, und sicher hat es schon den großen Einfluss auf den Lernerfolg und jeder muss auch ein bisschen sein eigenes Lernverhalten kennenlernen. Wie lernt er denn am besten? Auch mit Bewegung zum Beispiel, wenn sie wichtige Wörter zum Beispiel lernen und sich dabei bewegen durch den Raum, vielleicht merken sie sich das leichter. Und dann gibt es wieder andere Kursteilnehmer, die brauchen keine Bewegung zum Lernen genau, glaub ich, ja. Okay, also es ist schwierig für mich zu unterrichten, weil ich das Fachliche dahinter nicht gelernt hab. Ich habe es nicht studiert. Ich habe mir das alles selbst erarbeitet durch Beobachtung oder durch die eigene (…), durch das eigene: „Wie lerne ich? Wie haben meine Professoren unterrichtet?" und dann durchs Erfahrung -Sammeln vor Ort, einfach mit den Teilnehmern. Und dann ist es aber besonders schwierig zu unterrichten mit Teilnehmern, die gar nicht lernerfahren sind. Da braucht man noch mal zusätzlich, finde ich, eine Ausbildung, die einem hilft und aufzeigt, wie man mit in solchen Situationen eben umgeht mit solchen Lernenden.

48 **Interviewerin:** Wir kommen zur Frage 3: Im Hinblick auf die Motivation der Lernenden wird zwischen der intrinsischen und der extrinsischen Motivation unterschieden. Ich gebe dir ein Beispiel dafür: Die intrinsische Motivation zeigt sich durch Interesse an der Sprache und Neugierde, also durch innere Antriebe, während die extrinsische Motivation durch äußere Belohnungen oder Bestrafungen beeinflusst wird. Lernenden können je nach Situation und Persönlichkeit von beiden Formen der Motivation beeinflusst sein. Welchen Stellenwert misst du den Formen der Motivation in Bezug auf den Lerner folg bei?

49 **Teilnehmer:in 10:** Mhm, also ich glaube, dass das Lernen durch den inneren Antrieb stärker ist, weil man einfach durch Neugierde geleitet wird. Und man möchte diese neue Sprache lernen, man tut es aus Sympathie, irgendwie. Und ich glaube, dass, ja, wenn man bestraft wird oder so, da schwingt immer etwas Negatives mit und dann verliert man vielleicht auch die

	Lust am Lernen. Man machts einfach ja vielleicht für eine andere Person, aber man entwickelt unterbewusst so eine Abneigung vielleicht auch gegen, gegen die Sprache, gegen den Professor oder die Lehrpersonen, ja, so würde ich sehen.
50	**Interviewerin:** Also vielleicht in einem Prozentsatz, was würdest du sagen welche Motivation überwiegt?
51	**Teilnehmer:in 10:** Die Neugierde auf jeden Fall, sagen wir mal, das sind siebzig Prozent.
52	**Interviewerin:** Siebzig Prozent von was?
53	**Teilnehmer:in 10:** Siebzig Prozent inneren Antriebe und die dreißig Prozent extrinsische Motivation.
54	**Interviewerin:** Okay passt, gut. Bist du der Meinung, dass die Lernenden durch den Einsatz von Motivationsstrategien durch die Lehrperson effektiver Deutsch lernen?
55	**Teilnehmer:in 10:** Ja, ich glaube schon. also wenn die, wenn die Lernenden eben durch die Lehrpersonen auch gelobt werden, aufmerksam gemacht werden, dass sie Fortschritte machen, dass sie dann einfach (...), dass es harmonischer ist und dass sie dann lieber lernen und besser lernen. Ja, also ich glaube schon und dass sie vielleicht auch durch die Gruppe motiviert werden, durch das Zusammen-Lernen (...), dass sie auch durch andere Gruppenmitglieder oder Kursteilnehmer motiviert werden können.
56	**Interviewerin:** Mhm, welche Motivationsstrategien verwendest du im Unterricht?
57	**Teilnehmer:in 10:** Ganz viel Lob, vielleicht sogar zu sehr, weil alles super ist, was sie machen. Ich muss aufpassen, dass ich richtig dosiere. Genau, also ganz viel Lob und dass ich ihnen auch aufzeige, von einer Lernziel Kontrolle bis zur nächsten, dass sie sich verbessert haben, dass sie auch jetzt besser lesen, zum Beispiel, als am Anfang des Deutschkurses. Genau, also immer diese kleinen Fortschritte loben und eh auch ihnen immer wieder aufzeigen, das, was wir jetzt lernen, diese Grammatik oder diese Wörter, in welchen Situationen im Alltag, in ihrem Leben sie das verwenden können. Zum Beispiel, wenn wir eine Entschuldigung schreiben, sagen wir mal im Deutschkurs: „Wir schreiben eine Entschuldigung für Ihre Kinder für die Schule." Nehme ich mal den Bezug: „Okay, das können Sie jetzt das nächste Mal, wenn ihr Kind krank ist, genauso verwenden und genauso schreiben". Oder zum Beispiel Arzt-Gespräche, Gespräche beim Arzt: Letztens, im A1 Deutschkurs, habe ich eben gemeint, dass sie sich vorbereiten sollen: „Wir machen morgen eben ein Gespräch beim Arzt. Ich bin die Ärztin und sie kommen zu mir und sie sind krank." Und dann am nächsten Tag hatten alle ganz verschiedenen Krankheiten, eben weil ja jeder ein anderes kleines Wehwehchen hatte und da gab es dann richtig interessante und lustige Gespräche. Und sie haben sich wirklich alle voll gut zu Hause vorbereitet und es hat so Spaß gemacht. Und dann war wieder, eben, nachdem wir diese Dialoge geübt haben und gespielt haben und Wörter, neue Wörter auf die Tafel geschrieben haben und voll viel gesammelt haben, war eben mein Kursteilnehmer krank und er hatte wirklich, das, was er eben gespielt hatte. Und das war eben so lustig, weil er es dann wirklich im Alltag verwendet hat. Und das hat ihm Freude bereitet, weil er es dort auspacken konnte, sein ganzes Gelerntes.
58	**Interviewerin:** Super, gut. Danke dir. Okay, wir kommen zu unserer nächsten Frage: Kommen wir zu weiteren Lernenden-Variablen, es gilt hier die Feldabhängigkeit als Variable zu nennen. Lass mich dir ein Beispiel nennen: Lernenden, die feldabhängig sind, brauchen eine Lernumgebung, die ihren persönlichen Präferenzen entspricht. Das betrifft zum Beispiel die Helligkeit, Lautstärke und Ordnung im Raum. Im Kontrast dazu haben feldunabhängige Lernende eine höhere Toleranz gegenüber diesen Faktoren und können besser über etwaige Störungen hinwegsehen. Wie schätzt du den Einfluss der Feldabhängigkeit auf den Lernerfolg ein?
59	**Teilnehmer:in 10:** Okay, ja, ich glaube schon, dass das einen Einfluss auf den Lernerfolg hat, weil diese Personen eben bestimmte (...), bei ihnen müssen bestimmte Faktoren berücksichtigt sein, damit sie lernen können. Also spielt es sicher eine Rolle.
60	**Interviewerin:** Ist dir das schon mal in deinen Gruppen aufgefallen?
61	**Teilnehmer:in 10:** Ja, zum Beispiel, wenn es draußen am Gang eben laut war, Schritte zu hören waren, waren manche Teilnehmer (…). (…), dass sie eben hochgeschreckt sind, dass sie dann geschaut haben. Sie waren davon einfach abgelenkt, also sie haben mich gefragt: „Was ist denn hier los?", und so weiter. Also ich (...) also schon. ich weiß jetzt nicht, ob das darunter auch fällt, aber auch die Stifte, die ich verwende an der Tafel, es spielt eine Rolle, welche Farbe sie haben, (...) ich weiß jetzt nicht, ob das ein anderer Punkt wäre, denn ein Kursteilnehmer, zum Beispiel, sieht nicht (...), kann Farben nicht unterscheiden. Dann habe ich darauf geachtet. Also, ich für mich selbst, ich aus eigener Erfahrung, weiß, dass das eine Rolle spielt, weil ich selbst nicht so gut lernen kann, wenn es unordentlich ist, zum Beispiel. Und deswegen schaue ich, aus persönlicher Erfahrung, dass es immer ordentlich ist. Weil das ja viel darüber aussagt, wie auch die Lehrperson ist, finde ich. Keine Ahnung, es spielt eine Rolle und ich habe es in manchen Situationen beobachten können, wie da, wenn jemand eben hochschreckt, weil es auf einmal laut ist oder ein Geräusch eben neu aufkommt.
62	**Interviewerin:** Mhm. Super, danke dir. Wir kommen zu Frage 5: Im DaF-Unterricht spielen auch Lernstile eine Rolle. Hierbei wird unter anderem zwischen sequenziellen Lernenden und zufällig Lernenden unterschieden. Sequenzielle Lernende sind Personen, die Struktur im Unterricht und im Lehrwerk sehr schätzen und beispielsweise ungern Seiten im Lehrwerk überspringen. Zufällige Lernende finden es langweilig, das Buch Seite für Seite abzuarbeiten und bevorzugen freie und abwechslungsreiche Übungen. Wie schätzt du den Einfluss der genannten Lernstile auf den Lernerfolg ein?
63	**Teilnehmer:in 10:** Okay also ich habe das jetzt nicht beobachten können. Ich kann jetzt in den direkten Lernerfolg nicht hernehmen und das Vergleichen, wie sich eben (...), wie es sich ausdrückt zu der (...)
64	**Interviewerin:** Siehst du einen Einfluss der Lernstile?
65	**Teilnehmer:in 10:** Nein, das kann ich jetzt nicht sagen
66	**Interviewerin:** Was kannst du nicht sagen?
67	**Teilnehmer:in 10:** Ich kann nicht (...), ich kann nichts zu dem Einfluss von den Lernstilen auf den Lernerfolg sagen. Ich habe es nicht beobachten können.

68 **Interviewerin:** Okay, welche positiven oder negativen Erfahrungen hast du bereits in Bezug auf diese Faktoren im Unterricht gemacht?

69 **Teilnehmer:in 10:** Eben, vor ein paar Tagen, wurde ich von einem Kursteilnehmer darauf aufmerksam gemacht, dass ich in einem Kapitel, eben zwei, drei Seiten nicht gemacht habe. Und dann habe ich eben gesagt, dass ich eben darauf noch mal zurückkomme, dass ich es auf keinen Fall vergessen habe, aber dass es gerade nicht zu unserer Grammatik passt oder zu dem Thema, das wir behandeln. Und normalerweise sage ich ihnen gleich am Anfang des Deutschkurses, wenn ich ihnen die Bücher erkläre, wie die Bücher funktionieren, sag ich ihnen auch gleich, dass wir nicht jede Seite machen werden, dass es auch nichts macht, wenn wir ein paar Sachen überspringen, wenn wir auch im Buch vielleicht hin und her springen. Und dass ich viele Arbeitsblätter kopiere. Wenn ich zum Beispiel sehe, dass im Buch zu wenige Übungen dazu sind, dann kopiere ich ihnen etwas und so weiter. Ich mache sie darauf aufmerksam, um die sequenziellen Lernenden zu beruhigen, damit sie sich also darauf einstellen können. Und damit sie auch wissen, eben, dass ich weiß, was ich mache, irgendwie. Genau, also ja, das war eben eine Erfahrung, die ich eben gemacht habe, dass der eine Kursteilnehmer ganz genau eben mir genannt hat, welche Übungen und welche Seiten wir nicht gemacht haben. Und ja das war's.

70 **Interviewerin:** Hast du auch schon Erfahrungen gemacht mit zufälligen Lernenden?

71 **Teilnehmer:in 10:** Umgekehrt, dass ich (...), kannst du „zufällige Lernende" noch einmal genauer (...), also dass sie davon profitiert haben, dass wir nicht jede Übung gemacht haben im Buch?

72 **Interviewerin:** Also bei zufällig Lernenden, die zeichnen sich, zum Beispiel, dadurch aus, dass sie es ein bisschen als langweilig empfinden, eben im Buch, Seite für Seite, Übung für Übung, alles durchzumachen. Und sie bevorzugen eben abwechslungsreiche Übungen, anstatt nur im Buch die Seiten abzuarbeiten.

73 **Teilnehmer:in 10:** Ja also, ich kopiere sehr viel. Ich (...), also deswegen weiß ich (...). Dazu kann ich jetzt nichts sagen. Also mit ihnen, da habe ich keine Erfahrungen gemacht.

74 **Interviewerin:** Okay, danke dir. Wir kommen zu Frage 6: Was denkst du über die Sozialformen, z.B. Arbeit im Plenum, in der Paar- oder Gruppenarbeit oder in der Einzelarbeit im Kurs in Bezug auf den Lernerfolg?

75 **Teilnehmer:in 10:** Mhm. Okay, also ich glaube, dass eine Kombination aus all dem wichtig ist, dass Arbeit im Plenum, Paar- und Gruppenarbeit und eben auch Einzelarbeit, dass alle Formen berücksichtigt werden sollen. Ich schau auch drauf, wie die Gruppe ist. Wenn das eine eher introvertierte Gruppe ist, dann ist es ein bisschen schwieriger, Gruppenarbeiten zu machen oder sie auch an die Tafel zu holen, zum Schreiben. Dann versuche ich aber auch, darauf Rücksicht zu nehmen und lasse sie dann eben auch mehr in Einzelarbeit arbeiten oder gehe darauf ein. Ich versuche sie aber auch ein bisschen herauszufordern und sie ein bisschen aus ihrer (...), ich weiß nicht, ein bisschen (...), damit sie wachsen, ein bisschen neu dazulernen. Denn vielleicht gefällt es ihnen ja am Ende doch. Also es ist nicht ganz, was ich alles (...), das ist, dann ganz weglasse oder so. also ja, ich mag die Arbeit im Plenum sehr. Ich glaube, das ist sehr motivierend für alle und wenn alle miteinbezogen werden, weil sie dann auch das Gefühl haben, dass sie wichtig sind und dass sie einen Beitrag leisten. Paar- und Gruppenarbeiten mag ich auch sehr gerne, vor allem wenn sie Rollenspiele spielen und Dialoge, weil sie sich dann ja, weil sie dann die kleinen Stars sind, und alle schauen ihnen zu und so weiter. Ich glaube, dass das eben auch ganz wichtig ist und Einzelarbeit auch, weil das dann um ihre individuelle Leistung geht und ich dann darauf besonders eingehen kann, ja.

76 **Interviewerin:** Wie reagieren deine Lernenden auf die Auswahl und die Frequenz der gewählten Sozialformen?

77 **Teilnehmer:in 10:** Ich glaube, dass sie (...), okay, wie reagieren sie darauf? Bis jetzt habe ich nichts Negatives erlebt oder nicht wirklich, dass es mir bewusst wurde, zum Beispiel die Arbeit an der Tafel (...). Ich hatte eine Gruppe, die es geliebt hat, an die Tafel zu kommen, und sie haben es dann mega gemocht und ich habe sie dann immer gefragt: „Wollen Sie schreiben oder soll ich schreiben?", und dann haben sie immer gesagt: „Ja wir, wir schreiben, wir schreiben!", und dann haben sie eben geschrieben. Eben das war es. Das ist eben mit der Tafel, was mir eingefallen ist und Rollenspiele habe ich in einer Gruppe besonders oft gemacht, weil sie das voll gemocht haben. Ich weiß nicht, ich bin dann sehr gruppenorientiert, wie die Gruppendynamik ist und wie die Teilnehmer auch miteinander können. In meiner A1-Gruppe, jetzt, habe ich mit (...) einen großen Gruppenzusammenhalt. Sie arbeiten so gerne alle miteinander zusammen und es sind nicht immer die gleichen Personen, die zusammenarbeiten, sondern auch unterschiedliche. Und das wirkt sich voll positiv auf den Lernerfolg aus.

78 **Interviewerin:** Super, was sind die Vor- und Nachteile der Sozialformen in Bezug auf den Lernerfolg?

79 **Teilnehmer:in 10:** Okay, also ich, wenn ich das jetzt richtig verstanden habe (...).

80 **Interviewerin:** Im Plenum zum Beispiel. Gibt es da Vor- und Nachteile in Bezug auf Lernerfolg?

81 **Teilnehmer:in 10:** Ich weiß nicht, mir fällt nur ein, wenn man zum Beispiel (...). Wenn jetzt jemand eher introvertiert ist und die Einzelarbeit bevorzugt, dann fühlt sich die Person vielleicht etwas, ich weiß nicht (...) von ihrer Persönlichkeit her, nicht so entspannt im Deutschkurs, weil sie immer da recht damit rechnen muss, irgendwie drangenommen zu werden. Oder selbst, dass da diese Erwartung ist, dass sie etwas sagt. Vielleicht ist eben das ein Nachteil. Und ich glaub, wenn man eines (...), zum Beispiel nur Einzelarbeiter bevorzugt, dann fällt ja dieses Gemeinschaftliche komplett weg und Gruppenarbeiten, wo es aber auch wichtig ist, reagieren zu können auf andere Gruppenmitglieder, das fällt dann weg, wenn man sich nur auf eine Sozialform beschränkt.

82 **Interviewerin:** Zum Beispiel, auf die Arbeit im Plenum eingehen, was ist denn der Vorteil? Was würdest du sagen, warum ist die Arbeit im Plenum gut für den Lernerfolg?

83 **Teilnehmer:in 10:** Na, weil man ganz viele Gehirne hat, die eben ganz Vieles schaffen können, oder ja, und sie sich auch gegenseitig motivieren können, glaube ich. Es ist einfach auch motivierend, es ist nicht langweilig, ja.

84 **Interviewerin:** Wie schaut's mit Paar- oder Gruppenarbeit aus? Was könnten da Vor- und Nachteile sein in Bezug auf den Lernerfolg?

85	**Teilnehmer:in 10:** Nachteile sind vielleicht, je nachdem, wie die Gruppenmitglieder sind, dass es desorganisiert ist, dass man gar nichts lernt, wenn nichts kommt von beiden Teilnehmern. Das sie dann einfach keinen Erfolg hat, diese eine Übung zum Beispiel. Aber wiederum, können sie sich aber auch gegenseitig motivieren. Und vielleicht, wenn einer ein bisschen stärker ist als der andere, kann der ihn mitnehmen und aufzeigen, wie es funktioniert. Das wäre das Positive, ja.
86	**Interviewerin:** Und bei der Einzelarbeit?
87	**Teilnehmer:in 10:** Bei der Einzelarbeit: Der Vorteil ist, dass man eben seine individuelle Art, sein eigenes Tempo hat, wie man arbeitet, wie man etwas nachschaut, wie lange (...), ja, wie man auch die Herangehensweise an diese Übung wählt und so weiter, kann man eben (...), kommt von einem selbst und man muss keine Rücksicht nehmen auf den anderen. Genau. Und das Negative oder der Nachteil ist: Dass eben dieses Äußere wegfällt, auch mitgenommen zu werden von dem anderen Gruppenmitglied oder auch: Von jemand anderem lernen zu können, das fällt dann weg. Mhm, keine Ahnung.
88	**Interviewerin:** Danke. Wir kommen zu unserer letzten Frage. Wir sind fast fertig, jetzt würde ich gerne wissen, für wie wichtig du die Lehrmaterialien und ihre Zugänglichkeit für den Lernerfolg der Lernenden hältst.
89	**Teilnehmer:in 10:** Okay also, die Lernmaterialien bekommen die Kursteilnehmer von mir und (…)
90	**Interviewerin:** Welche Lernmaterialien benutzt du denn im Kurs?
91	**Teilnehmer:in 10:** Die Bücher, die zwei Kursbücher und das Arbeitsbuch und ich habe ganz viele Arbeitsblätter, die ich immer wieder kopiere und zwei andere Bücher. Ja, also ich kopiere sehr viel und verwende eben zusätzliche Lernmaterialien. Genau, auch Spiele, zum Beispiel Karten, Verbkartenspiele und so weiter.
92	**Interviewerin:** Mhm. Was würdest du denn sagen in Bezug auf den Lernerfolg? Findest du es wichtig, dass Teilnehmende Bücher zum Üben haben, oder hast du das Gefühl, dass die Lehrmaterialien, die du einsetzt (…)? Wie wirken die sich auf den Lernerfolg aus?
93	**Teilnehmer:in 10:** Ja, ich glaub, dass es sehr wichtig ist, dass sie Lernmaterialien haben, also bekommen. Dass sie auch eine Mappe haben, wo sie alles sammeln können und immer wieder nachschlagen können. Ich finde es sehr wichtig.
94	**Interviewerin:** Ja, hast du noch zusätzliche Lehrmaterialien? Du hast vorhin schon über einige gesprochen.
95	**Teilnehmer:in 10:** Ja, genau, es gibt eine, ja, eine App oder auch eine Seite im Internet „deutschfuchs.de“, die ich sehr gerne verwende. Das gibt es aus allen, in allen Niveaustufen und man kann Übungen freischalten. Die Übungen sind wirklich auch sehr interaktiv, oder keine Ahnung, es gibt Hörübungen, Leseübungen, Schreibübungen, Grammatikübungen und ich kann sie freischalten und die Kursteilnehmer können es dann in der App oder eben zu Hause am PC oder Computer machen. Und dann sehe ich, wenn sie es gemacht haben. Geben sie es eben ab und ich kann es mit einem Klick einfach korrigieren und ihnen auch eine Bewertung dazu schreiben oder einen Kommentar hinterlassen und sie bekommen es dann quasi gleich zurück. Und es ist eigentlich ziemlich cool, weil man kann (...). Sie können dann die Übung nochmal wiederholen. Man kann auch den Lernerfolg messen. Ja, ich habe die echt geliebt diese Plattform, „deutschfuchs.de“. Aber sie ist eben (...) sie ist nicht gratis, sie ist nicht ganz gratis, man muss sich irgendwie freischalten lassen, es gibt aber auch Testversionen.
96	**Interviewerin:** Mhm. Okay. Wann hast du denn das Gefühl, das funktioniert? Gibt es einen Unterschied, funktioniert ein Lernmaterial besser als das andere in Bezug auf den Lernerfolg?
97	**Teilnehmer:in 10:** Ich glaub, dass eine Kombination aus all diesen Lernmaterialien wichtig ist, damit es nicht langweilig wird und man immer wieder anders angeregt ist irgendwie zu lernen. Ich verwende mal zwischendurch, mal auch Verbbildkarten und dann spielen wir auch Spiele, Pantomime oder ich weiß nicht. Ich versuche also ganz verschiedene Sachen mit einzubringen, damit sie ja immer neue (...), Also Kreativität ist, glaube ich auch ganz wichtig. Mhm.
98	**Interviewerin:** Mhm. Welche (...)? Du hast gesagt, eine Kombination aus Lehrmaterial? Aus welchen Lernmaterialien würdest du denn sagen?
99	**Teilnehmer:in 10:** … Arbeitsblättern, den Büchern, eben auch solchen Spielen online, „Kahoot“ oder so, oder eben dieser Plattform, die sie zu Hause voll gut verwenden können. Dann Karten spielen, auch Lieder und so weiter, okay.
100	**Interviewerin:** Wie wichtig ist deiner Meinung nach auch die Einstellung der Lernenden?
101	**Teilnehmer:in 10:** Die Lerneinstellung?
102	**Interviewerin:** Ja, zu dem Unterrichtssetting zum Beispiel.
103	**Teilnehmer:in 10:** Okay also auch zu den Materialien, oder?
104	**Interviewerin:** Ja, im gesamten Unterricht. Im gesamten Präsenzunterricht.
105	**Teilnehmer:in 10:** Ja, ich glaube, dass die sehr wichtig ist, weil darauf vieles einfach fundiert oder zurückgeht. Wenn sie im Vorhinein schon (...). Ich habe einen Kursteilnehmer gehabt, der war nicht so motiviert und war am Anfang die ersten zwei bis drei Tage gar nicht motiviert. Und ich habe es ihm so richtig angesehen, aber irgendwie wurde er dann doch mitgenommen und dann war er positiv (…), also hat sich im Laufe voll positiv verändert und dann hat er richtig Spaß gehabt an der ganzen Sache. Aber am Anfang war er ganz „Anti“, gegen alles: Er sei in der falschen Stufe, also im falschen Niveau. Das passt ihm nicht, das passt ihm nicht (…). Aber dann hat es sich voll geändert. Also die Einstellung ist voll wichtig. Dann gibt es wieder Kursteilnehmer, die von Anfang an negativ eingestellt sind, zu denen kann ich gar nicht durchdringen, weil sie ihre Meinung gar nicht ändern. Ich weiß nicht(...).
106	**Interviewerin:** Und in Bezug auf den Ort, also quasi auf die Räumlichkeiten, hast du das Gefühl, wie wichtig ist denn die Einstellung der Lernenden in Bezug auf also Präsenzunterricht eben in der Schule, in einer gemeinsamen Räumlichkeit?

107 **Teilnehmer:in 10:** Mhm, ja. Ich mag den Präsenzunterricht vor allem sehr gerne. Ich habe auch während Corona online unterrichtet und gebe immer wieder ein bisschen Nachhilfe online. Aber ich mag den Präsenzunterricht sehr, weil man auch mit seiner eigenen Persönlichkeit dann die Personen besser mitnehmen kann. Man kann (...), man ist freier in der Gestaltung, man kann auch individueller zu einzelnen Kursteilnehmern kommen und ihnen helfen. Es ist ja (…), man hat mehr Möglichkeiten, finde ich.

108 **Interviewerin:** Und hast du das Gefühl, dass die Teilnehmerinnen auch das schätzen, wenn man den Unterricht in einer gemeinsamen Räumlichkeit hat?

109 **Teilnehmer:in 10:** Auf jeden Fall. Ich glaube, sie schätzen auch die anderen Kursteilnehmer sehr, diese Möglichkeit, sich auszutauschen. Für viele, vor allem in der (...) mit der Zielgruppe, mit der ich arbeite: Viele haben niemanden, keinen Bezug oder, sagen wir mal, viele kennen nicht so viele Österreicher oder Österreicherinnen und sie schätzen es dann, an einen Ort kommen zu können, wo sie endlich jemanden haben, wo sie, mit dem sie, wo sie eben die Kultur lernen können, die Sprache. Das ist eben der Ort, wo sie das finden. Und das geht eben nur im Präsenzunterricht am besten, finde ich. Und da bekomme ich ebenso von den Kursteilnehmern zu hören.

110 **Interviewerin:** Mhm, mhm. Welche Möglichkeiten- du bist schon ein bisschen darauf eingegangen- welche Möglichkeiten und Grenzen kannst du bei deinem Unterrichtssetting beobachten?

111 **Teilnehmer:in 10:** Ja, eh das. Das sie eben gern, also gerne in den Präsenzunterricht kommen, weil sie die Möglichkeit haben sich auszutauschen, Informationen auch unabhängig vom Deutschkurs einander geben zu können. Dann überhaupt ist dieser Deutschkurs der erste Kontakt zur deutschen Sprache, zu der Kultur. Ja und überhaupt das Lernen vor Ort ist für viele leichter und einfacher, als auch allein zu Hause, in der Umgebung, in der sie sind. Vielleicht haben sie auch gar keine Laptops, PCs oder die Möglichkeit, ebenso zu lernen und sie haben auch die Ruhe hier vor Ort, um hier zu lernen, weil zu Hause Kinder sind oder, ich weiß nicht, die ganze Familie.

112 **Interviewerin:** Würdest du sagen, es gibt Grenzen im Unterrichtssetting Präsenz Unterricht?

113 **Teilnehmer:in 10:** Grenzen. Ja, einzig, dass man vielleicht das, was man lernt, sagen wir mal, man lernt Bestellen im Restaurant, das ist dann cool ist, wenn man ins Restaurant geht und dann vor Ort bestellt. Also ja, das wäre vielleicht eine Grenze, aber da macht man es halt mit Rollenspielen. Ich weiß nicht. Mir fällt gerade nichts ein.

114 **Interviewerin:** Ok, passt alles gut. Was würdest du sagen, welche Möglichkeiten gibt es noch als Lehrperson in Bezug auf den Lernerfolg? Wie siehst du das im Präsenzunterricht?

115 **Teilnehmer:in 10:** Welche Möglichkeit, was man noch machen kann?

116 **Interviewerin:** Was sind denn so Vorteile auch des Präsenzunterrichts für die Lehrperson? Also wenn du deine Teilnehmenden anschaust in Bezug auf den Lernerfolg?

117 **Teilnehmer:in 10:** Mhm, na ja, dass ich besser auf sie einwirken kann, wenn ich eben vor Ort bin, wenn ich sie vor mir habe, dass ich auch den Lernerfolg besser beobachten kann, wenn ich sie vor mir habe. Dagegen oder zumindest früher, als ich eben online unterrichtet habe, da ist vieles verloren gegangen, weil man diese ganze Gruppe, die im Unterricht war, eben auf diesem einen Bildschirm hatte. Und dann gibt es auch Kommunikationsprobleme, manchmal auch Internet-Verbindungsprobleme. Aber vor Ort habe ich ein besseres Bild und habe die Kursteilnehmer auch einzeln für mich besser im Blick oder kann sie besser beurteilen, glaube ich.

118 **Interviewerin:** Mhm, in Bezug auf die Kommunikation mit den Teilnehmenden. Wie siehst du das, wie siehst du diesen Punkt im Präsenzunterricht?

119 **Teilnehmer:in 10:** Ähm. Ja besser, weil ich, weil ich eben, wie ich ja auch ganz genau sehe, wenn sie jetzt etwas doch nicht verstanden haben, dann sehe ich es an der Mimik und Gestik, wie sie (...) „Was ist jetzt denn gerade los?“, verstehst du, was ich meine?

120 **Interviewerin:** Mhm, ja.

121 **Teilnehmer:in 10:** Sagen wir mal, ich erklär eine Grammatik, dann sehe ich ja an der Körpersprache, okay, haben sie es verstanden oder nicht? Muss ich es noch mal erklären, aber online ist das ein bisschen schwieriger zu erkennen, glaube ich, je nachdem, wie groß die Gruppe ist. Wenn es Einzelunterricht ist, dann ist es vielleicht einfacher. Aber wenn da jetzt eine Gruppe von 16 Personen ist, zum Beispiel. ist es halt schwieriger. Mhm.

122 **Interviewerin:** Okay, gibt es noch einen Faktor? Willst du noch sagen, einen weiteren Faktor, der für den Präsenz- oder gegen den Präsenzunterricht spricht in Bezug auf den Lernerfolg? Mhm.

123 **Teilnehmer:in 10:** Okay ja vielleicht gegen den Lernerfolg. Es kommt auch darauf an, auf die Gruppendynamik, wie die einzelnen Kursteilnehmer sind, vielleicht gibt es da einen Kursteilnehmer, der immer wieder Störsituationen reinbringt. Ja, das ist ganz schwierig, das wirkt sich negativ auf den Lernerfolg aus. Genau das muss man halt unter Kontrolle halten oder irgendwie drauf reagieren.

124 **Interviewerin:** Wir sind am Ende dieses Interviews angelangt. Möchtest du noch etwas hinzufügen, das wir nicht angesprochen haben?

125 **Teilnehmer:in 10:** Nein, das war alles denke ich. Mhm.

126 **Interviewerin:** Okay super, vielen Dank.