

WELCHE LEHRWERKE FÜR WELCHE KULTUR?

INAUGURALDISSERTATION

zur Erlangung eines Grades des Doktors der Philosophie
im Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften
an der Technischen Universität Darmstadt

Referenten:

Prof. Dr. phil. Britta Hufeisen
Prof. Dr. phil. Doris Weidemann

vorgelegt von

XIAOYUAN WANG

aus Sichuan, VR China

Tag der Einreichung: 26. April 2018

Tag der mündlichen Prüfung: 05. Dezember 2018

D 17

DARMSTADT, 2018

Wang, Xiaoyuan: Welche Lehrwerke für welche Kultur?
Darmstadt, Technische Universität Darmstadt,
Jahr der Veröffentlichung der Dissertation auf TUprints: 2019
URN: urn:nbn:de:tuda-tuprints-85931

Tag der mündlichen Prüfung: 05.12.2018

Veröffentlicht unter CC BY-NC-SA 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/>

Inhaltsverzeichnis

1. EINFÜHRUNG	6
1.1 ZUR AUSWAHL DES FORSCHUNGSGEGENSTANDS UND ZUR MOTIVATION	6
1.2 AUSGANGSLAGE UND ERKENNTNISINTERESSE	8
1.3 FORSCHUNGSFRAGEN.....	10
1.4 AUFBAU DER ARBEIT	11
2. ENTWICKLUNG DER METHODENKONZEPTIONEN DER LEHRWERKE FÜR DAS UNTERRICHTSFACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE	13
2.1 GRAMMATIK-ÜBERSETZUNGSMETHODE	15
2.2 AUDIOLINGUALE UND AUDIOVISUELLE METHODE	16
2.3 DER KOMMUNIKATIV-PRAGMATISCHE ANSATZ.....	17
2.4 DER INTERKULTURELLE ANSATZ	21
2.5 DIE POST-/NEUKOMMUNIKATIVE PHASE	22
3. ENTWICKLUNG EINER TRAGFÄHIGEN UNTERSUCHUNGSBASIS	29
3.1 ZUM UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND: DIE RÜCKKEHR DES EINHEIMISCHEN LEHRWERKS IN DEN VORBEREITUNGSKURSEN	29
<i>3.1.1 Der deutsche Vorbereitungskurs der Universität Wuhan für einen Studienaufenthalt in den deutschsprachigen Ländern</i>	<i>30</i>
<i>3.1.2 Die Definition von Lehrwerk</i>	<i>32</i>
<i>3.1.3 Einheimische und eingeführte Lehrwerke</i>	<i>36</i>
<i>3.1.4 Zu den im untersuchten Kurs eingesetzten Lehrwerken</i>	<i>37</i>
3.2 DER ERSTE PRETEST – DIE ANNÄHERUNG AN DEN FORSCHUNGSGEGENSTAND.....	45
3.3 TERMINOLOGISCHE ABGRENZUNG DER TEILBEREICHE DER LEHRWERKFORSCHUNG	48
3.4 TERMINOLOGISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT KULTURSPECIFISCHEM LERNEN.....	51
<i>3.4.1 Zum Begriff Lernstil</i>	<i>51</i>
<i>3.4.2. Eine zweckgebundene Kulturdefinition</i>	<i>56</i>
<i>3.4.3. Lernkultur und kulturspezifische/kulturbezogene Lernstile</i>	<i>60</i>
4. METHODOLOGISCHE GRUNDÜBERLEGUNG ZUR EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	62
4.1 DER BEGRIFF DES KONSTRUKTIVISMUS.....	62
4.2 KENNZEICHEN QUALITATIVER FORSCHUNGSANSÄTZE.....	64
4.3 KRITERIEN ZUR BEWERTUNG QUALITATIVER FORSCHUNG	69
<i>4.3.1 Die Frage nach der Übertragbarkeit der Bewertungskriterien außerhalb der qualitativen Forschung</i>	<i>70</i>
<i>4.3.2 Vorschläge zu den Bewertungskriterien qualitativer Forschung</i>	<i>72</i>
4.4 LEITFADENORIENTIERTE EXPERTENINTERVIEWS ZUR DATENERHEBUNG	74
<i>4.4.1 Streit um das Experteninterview als eine eigenständige Interviewmethode und Typologie des Experteninterviews</i>	<i>74</i>
<i>4.4.2 Der Expertenbegriff und das Expertenwissen</i>	<i>76</i>
<i>4.4.3 Methodische Konsequenzen und Interaktionsstrukturen im Experteninterview</i>	<i>78</i>
4.5 ÜBERLEGUNG ÜBER DAS METHODISCHE VORGEHEN BEI DER DATENAUSWERTUNG.....	81
<i>4.5.1 Entwicklung der Inhaltsanalyse</i>	<i>83</i>

4.5.2 Das Mayringsche Verfahren qualitativer Inhaltsanalyse bzw. dessen Vorteile und Kritik daran	85
4.5.3 Das Kuckartzsche Konzept und der Arbeitsablauf	90
5. ERSTELLUNG DES FRAGENKATALOGS	97
5.1 LEHRWERKUNTERSUCHUNG IN DER FORSCHUNGLITERATUR ZU DAF IN CHINA	98
5.1.1 梁敏 Liang, Min (1999): Pluralistischer methodischer Ansatz	99
5.1.2 姚晓舟 Yao, Xiaozhou (1999): Konfrontation zwischen einem neuen didaktischen Konzept und der alten Lerngewohnheit	102
5.1.3 于雪梅 Yu, Xuemei (2004): Interkulturelles Lernen in DaF-Lehrwerken für China	104
5.1.4 李媛/朱建华 Li, Yuan/Zhu, Jianhua (2004): Vorstellung der Konzeption des Lehrwerks Klick auf Deutsch	109
5.1.5 于雪梅 Yu, Xuemei (2010): Begutachtung des DaF-Lehrwerks Berliner Platz zur Geeignetheit auf dem chinesischen Markt	112
5.2 AUSEINANDERSETZUNG MIT DEN VORHANDENEN KRITERIENKATALOGEN IM BEREICH DES DEUTSCHEN ALS FREMSPRACHE	114
5.2.1 Mannheimer Gutachten (Band 2: 1979)	115
5.2.2 Der Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern (1985)	119
5.2.3 Fragen zur Beurteilung von Lehrwerken in Kursen, die vom Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. gefördert werden (1990)	120
5.2.4 Ein Vorschlag zur Bewertung von Lehrwerken in zwölf Qualitätsbereichen (2004)	122
5.3 ERSTELLUNG DES FRAGENKATALOGS	124
5.4 ERSTELLUNG DES MANUSKRIPTS ZUM INTERVIEW	130
6. DURCHFÜHRUNG DER EXPERTENINTERVIEWS ZUR LEHRWERKEVALUATION	132
6.1 PRETEST MIT PERSON C	132
6.1.1 Interviewverlauf	132
6.1.2 Reflexionen über die Interviewfragen	134
6.1.3 Reflexionen über die Interviewtechnik	135
6.1.4 Transkriptionsform	138
6.1.5 Validierung des Interviews	140
6.2 EXPERTENINTERVIEWS	146
6.2.1 Der Interviewverlauf	146
6.2.2 Die Auseinandersetzung mit dem Validitätsproblem	147
7. ERGEBNISDARSTELLUNG	150
7.1 AUFBEREITUNG DER IN DER PRAXIS ERHOBENEN DATEN	150
7.2 ERGEBNISDARSTELLUNG ZUM HAUPTTHEMA <i>DIE EINSCHÄTZUNG DER INTERVIEWTEN ÜBER DEN VORBEREITUNGSKURS</i>	165
7.2.1 Die von den Kursleitenden wahrgenommenen Lernziele	165
7.2.2 Lehrziele	166
7.2.3 Die in den untersuchten Lehrwerken hauptsächlich angestrebten Kenntnisse bzw. Kompetenzen	167
7.2.4 Die im Kurs vermittelten Kenntnisse bzw. Kompetenzen	171

7.3	ERGEBNISDARSTELLUNG ZUM HAUPTTHEMA <i>FAKTOREN DER RÜCKKEHR ZUM EINHEIMISCHEN LEHRWERK</i>	176
7.3.1	<i>Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung</i>	178
7.3.2	<i>Lernergebnisorientierung</i>	180
7.3.3	<i>Zeitraumen des Kurses</i>	181
7.3.4	<i>Transparenz der Gliederung der Lektionen</i>	182
7.3.5	<i>Berücksichtigung der Lerngewohnheit</i>	183
7.3.6	<i>Berücksichtigung der Lernkultur</i>	186
7.3.7	<i>Zielgruppenadäquatheit</i>	188
7.3.8	<i>Berücksichtigung der Lehrgewohnheiten</i>	189
7.3.9	<i>Anforderung an die Lehrenden</i>	192
7.3.10	<i>Erleichterte Übergabe der Stunden zwischen den Lehrenden</i>	194
7.4	REKONSTRUKTION DER ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DEN BEIDEN HAUPTKATEGORIEN UND DER GRUNDGEDANKEN DER INTERVIEWTEN.....	194
7.4.1	<i>Person D: Ein lernerorientierter Kurs = das prüfungsorientierte Fremdsprachenlernen und ein Grammatik-zentrierter Deutschunterricht</i>	199
7.4.2	<i>Person B: Qualitätssicherung durch das Lehrwerk und Übereinstimmung zwischen den Lehrenden und Lernenden bei der Lehrwerkauswahl</i>	203
7.4.3	<i>Person A: Die hegemoniale Stelle der Lehrgewohnheit und der Zusammenhang zwischen den im Kurs vermittelten Kenntnissen und der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk</i>	207
7.5	ZWISCHENFAZIT.....	211
7.6	ERGEBNISDARSTELLUNG ZUM HAUPTTHEMA <i>EVENTUELLE EINFLUSSFAKTOREN BEI DER LEHRWERKAUSWAHL</i>	212
7.6.1	<i>Notwendigkeit eines Phonetik-Vorkurses</i>	215
7.6.2	<i>Nützlichkeit des Lehrerhandbuchs</i>	216
7.6.3	<i>Motivationswert</i>	217
7.6.4	<i>Authentizität</i>	219
7.6.5	<i>Vielfältigkeit</i>	220
7.6.6	<i>Strikte Prüfung der Lernstoffe</i>	222
7.6.7	<i>Wirkungslosigkeit des Lehrwerks zur Entwicklung der Hör- und Sprechfertigkeit</i>	222
7.6.8	<i>Erforderlichkeit der Aufnahme literarischer Texte</i>	224
7.6.9	<i>Grundlegende Stellung der Wortschatzarbeit</i>	225
7.7	ANALYSE DER ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DEN HAUPTKATEGORIEN.....	225
7.7.1	<i>Fall der Person D</i>	225
7.7.2	<i>Fall der Person B</i>	231
7.7.3	<i>Fall der Person A</i>	234
7.8	FAZIT.....	236
8.	INTERPRETATION UND DISKUSSION	238
8.1	THESEN ÜBER DEN DEUTSCHUNTERRICHT IN CHINA ZUR DISKUSSION.....	239
8.1.1	<i>Notwendigkeit der expliziten Auseinandersetzung mit Grammatik</i>	239
8.1.2	<i>Überlegungen über formbezogene Grammatikübungen</i>	241
8.1.3	<i>Priorität der Vermittlung der Sprachkenntnisse oder Entwicklung der Sprachkompetenz</i>	242
8.1.4	<i>Authentizität der Lernstoffe</i>	246
8.1.5	<i>Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht</i>	248
8.1.6	<i>Möglichkeit bzw. Angemessenheit des Methodentransfers</i>	250

8.1.7 Auseinandersetzung mit Lernstilen chinesischer Lernender.....	252
8.2 REFLEXION ÜBER DIE LEHRWERKUNTERSUCHUNG ZU DAF IN CHINA.....	254
8.2.1 Die Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht.....	254
8.2.2 Reflexion über die Lernerorientierung	256
8.2.3 Eine Lehrwerkuntersuchung chinesischer Prägung?.....	258
8.3 INTERPRETATION BEZÜGLICH DER HOCHSCHULREFORM CHINAS.....	260
8.3.1 Reflexion über das prüfungsorientierte Lernen.....	260
8.3.2 Reflexion über die Kommerzialisierung/Industrialisierung der Hochschulbildung	263
8.3.3 Qualitätssicherung und -kontrolle bei der Lehrwerkauswahl	265
8.4 SCHLUSSBETRACHTUNG	265
BIBLIOGRAPHIE.....	267
ANHANG	286

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Prinzipien des post-/neukommunikativen Fremdsprachenunterrichts.....	24
Abbildung 2: Referenzbereiche der Termini Lehr- und Lernmaterialien und Lehrwerk	33
Abbildung 3: Das Zwiebelmodell der Lernstile	55
Abbildung 4: Das Zwiebeldiagramm: Manifestation von Kultur auf verschiedenen Tiefenebenen.....	57
Abbildung 5: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein)	87
Abbildung 6: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse	91
Abbildung 7: Themenmatrix	96
Abbildung 8: Pluralistischer methodischer Ansatz	101
Abbildung 9: Zusammenhänge innerhalb der ersten Hauptkategorie der Person B.....	195
Abbildung 10: Zusammenhänge innerhalb der zweiten Hauptkategorie der Person B	197
Abbildung 11: Zusammenhänge zwischen der ersten und zweiten Hauptkategorie der Person B...198	
Abbildung 12: Zusammenhänge zwischen der ersten und zweiten Hauptkategorie der Person D ..199	
Abbildung 13: Modell des Grundgedankens der Person D über das Hauptthema der Faktoren der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk.....	203
Abbildung 14: Modell eines Grundgedankens der Person B über das Hauptthema der Faktoren der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk.....	207
Abbildung 15: Zusammenhänge zwischen der ersten und zweiten Hauptkategorie der Person A...207	
Abbildung 16: Modell des Grundgedankens der Person A über das Hauptthema der Faktoren der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk.....	210
Abbildung 17: Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien der Person D	226
Abbildung 18: Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien der Person B.....	233
Abbildung 19: Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien der Person A	235
Abbildung 20: Das Drei-Stufen-/Drei-Phasen Modell	243
Abbildung 21: Das Modell angemessener Verteilung von Unterrichtsaktivitäten	244

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Methodenmodell von Reinfried 2001.....	15
Tabelle 2: Preise der Lehrwerke zum Vergleich.....	42
Tabelle 3: Die Tabelle der Fragenliste.....	131
Tabelle 4: Beispiele zur Transkription prosodischer und parasprachlicher Ereignisse.....	139
Tabelle 5: Definitionsgruppe des Regelwerks zur Heidelberger SLT.....	142
Tabelle 6: Beziehungsgruppe des Regelwerks zur Heidelberger SLT.....	142
Tabelle 7: Zusammenfassung der Relationszeichen.....	143
Tabelle 8: Thematische Hauptkategorien.....	151
Tabelle 9: Entwicklung der Subkategorien.....	154
Tabelle 10: Zusammenstellung und Definition der Subkategorien zur Hauptkategorie Faktoren des Rückwechsels zu den einheimischen Lehrwerken	159
Tabelle 11: Subkategorien zur Hauptkategorie Eventuelle Einflussfaktoren bei der Lehrwerkauswahl	160
Tabelle 12: Textstellen zum Thema Die im Kurs vermittelten Kenntnisse bzw. Kompetenzen (Person D).....	161
Tabelle 13: Die von den Kursleitenden wahrgenommenen Lernziele.....	165
Tabelle 14: Lehrziele.....	167
Tabelle 15: Die in den Lehrwerken Themen aktuell bzw. em neu hauptsächlich angestrebten Kenntnisse bzw. Kompetenzen.....	169
Tabelle 16: Die im Lehrwerk Stichwort Deutsch hauptsächlich angestrebten Kenntnisse bzw. Kompetenzen.....	171
Tabelle 17: Die im Kurs vermittelten Kenntnisse bzw. Kompetenzen.....	176
Tabelle 18: Verteilung der Faktoren der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk.....	177
Tabelle 19: Subkategorien zum Hauptthema Eventuelle Einflussfaktoren bei der Lehrwerkauswahl	213

1. Einführung

1.1 Zur Auswahl des Forschungsgegenstands und zur Motivation

Während des Verfassens der Dissertation hat man mir wiederholt die Frage gestellt, ob die Lehrbücher in China¹ nicht von den Lehrenden, sondern von dem Bildungsministerium oder der Hochschulleitung festgelegt werden. Um diese Frage zu beantworten, muss die Auswahl des Forschungsgegenstands sowie die Motivation der vorliegenden Untersuchung erklärt werden.

Deutschkurse chinesischer Universitäten bzw. Hochschulen sind in universitätsexterne und -interne Kurse zu unterscheiden. Die universitätsinternen Kurse unterteilen sich wieder in Deutschkurse für Germanistikstudierende und Nicht-Germanistikstudierende. Die internen Kurse werden aus öffentlichen Mitteln finanziert. In diesen Kursen werden die Lehrwerke von den entsprechenden² Stellen und Verantwortlichen des Bildungsministeriums bzw. der Universitäten für einen längeren Zeitraum vorgegeben. Oft werden hier chinesische Lehrwerke benutzt, in die öffentliche Mittel zur Entwicklung und Aktualisierung investiert werden. Der Wechsel der eingesetzten Lehrwerke erfolgt in diesen Kursen sehr langsam, weil der Prozess von der Feststellung der Notwendigkeit dieser Änderung durch die Lehrkräfte bis zur Wahrnehmung und Behandlung dieser Forderung durch die zentrale Administration sich als zeitraubend erweist. Außerdem ist der weitschweifige Prozess anfällig für viele störende Faktoren. Daher bleibt eine administrative Entscheidung oft hinter dem realen Bedarf zurück.

Der universitätsexterne Deutschkurs, nämlich der deutsche Vorbereitungskurs an den chinesischen Universitäten für einen Studienaufenthalt in den deutschsprachigen Ländern³, richtet sich an die Studierenden, die sich bald in den deutschsprachigen Ländern für ein Studium aufhalten. Im Gegensatz zu den universitätsinternen Kursen ist der Vorbereitungskurs sowohl finanziell als auch organisatorisch unabhängig, wird von Germanistik- bzw. Deutschinstituten oder -abteilungen der Universitäten selbstständig betrieben und durch Kursgebühren finanziert. Anders als in internen Kursen nehmen die Organisatoren bzw. Lehrenden des Vorbereitungskurses die Lehrwerkauswahl selbst vor. Sie müssen sehr rasch auf neue Umstände des Markts reagieren und die Lehrwerke entsprechend anpassen, um in der starken Konkurrenz auf dem

¹ In der vorliegenden Arbeit wird mit China nur das Festlandchina gemeint, nämlich die Volksrepublik China ohne Hongkong und Macau, die ein anderes System und eine unterschiedliche Entwicklung aufweisen.

² Wörtlich übersetzt aus dem chinesischen Ausdruck 相关单位和相关领导 (xiāngguāndānwèi hé xiāngguānlǐndǎo), der sich als ein oft benutztes Wort in chinesischen Medien und Regierungsberichten darstellt und bereits zu deren Standardsprache gehört. Da ein klarer Bericht über konkrete und genaue Stellen und Verantwortliche durch diesen Ausdruck vermieden wird, wird der Ausdruck vom Publikum kritisiert.

³ Im weiteren Verlauf wird die Abkürzung der Vorbereitungskurs benutzt.

Ausbildungsmarkt zu bestehen, da viele Hochschulen bzw. Universitäten und zahlreiche private Ausbildungsinstitute diesen Kurs für alle Interessenten aus dem ganzen Land anbieten.

Im Vorbereitungskurs ist ein Lehrwerkwechsel in kürzeren Zeitabständen beobachtbar. Gegenüber der langjährigen Beharrung der traditionellen universitätsinternen Kurse auf bestimmte einheimische Lehrwerke zeichnen zuerst diese schnelle Reaktion und Aktualisierung der Lehrwerke den Vorbereitungskurs aus. Im Vergleich zum universitätsinternen Kurs, bei dem die Lehrenden meistens mit den von zentraler Stelle festgelegten Lehrwerken arbeiten, fällt die Einbeziehung der Lehrenden bzw. ihrer Ansichten bei der Lehrwerkauswahl auf. Diese Besonderheiten rechtfertigen die Auswahl des Vorbereitungskurses als Untersuchungsgegenstand.

Gerade diese akademische Freiheit bzw. die Lehrfreiheit des Vorbereitungskurses, d.h. die Lehrkräfte können bei der Lehrwerkauswahl die Entscheidung übernehmen und die Lehrveranstaltungen inhaltlich und methodisch frei gestalten, soll die zukünftige Richtung der chinesischen Erziehungs- bzw. Hochschulentwicklung darstellen. Während der Untersuchung ist dieser Ansatz auch in den universitätsinternen Kursen erkennbar, die nicht mehr auf chinesische Lehrwerke bestehen, und in denen die Lehrkräfte versuchen, ihre professionellen Ansichten bei der Lehrwerkauswahl durchzusetzen. Dieser Ansatz betrifft nicht nur Deutschkurse, sondern auch den ganzen Hochschulbereich. Laut der Statistik der Zeitung 北京青年报 (běijīngqīngniánbào) [*Beijing Jugend*] werden jetzt in ca. 500 von 1440 Kursen der Tsinghua Universität Lehrwerke berühmter ausländischer Universitäten eingesetzt. Laut dem Bericht gewinnen die Hochschullehrkräfte zurzeit größere Freiheit bei der Auswahl ihrer benutzten Lehrwerke (vgl. DW: URL1).

Entgegen dieser Entwicklung forderte das Bildungsministerium Anfang 2015 dazu auf, die ideologische Kontrolle im Hochschulbereich zu verstärken. Es wird darauf hingewiesen, dass die Benutzung der Lehrwerke aus dem Westen und die Äußerungen der Lehrkräfte im Unterricht stärker kontrolliert werden müssten, um die Verbreitung des westlichen Wertesystems zu stoppen⁴ (vgl. 人民网 rénminwǎng: URL2). Diese Aufforderung wird allerdings von der Öffentlichkeit und den Hochschullehrkräften stark kritisiert. Laut dem Bericht der Zeitung *Beijing Jugend* wird diese Aufforderung nicht von den Lehrkräften befolgt und ausländische Lehrwerke werden weiter benutzt (vgl. DW: URL1). Diese Tendenz zu immer größerer Lehrfreiheit darf meines Erachtens trotz des Unterdrückungsversuchs der Regierung nicht abgebrochen werden,

⁴ Das Bildungsministerium hat Hinweise zur Verstärkung und Verbesserung ideologischer Arbeit im Hochschulbereich angesichts der neuen Situation herausgegeben und der Bildungsminister YUAN, Guiren hat am 29. 01. 2015 auf einer Sitzung die Umsetzung dieser Hinweise betont.

denn die Augen können nicht wieder abgedeckt werden, nachdem man die Außenwelt angeschaut hat. Mit meiner Untersuchung hoffe ich, einen Beitrag zu dieser Entwicklung leisten zu können.

1.2 Ausgangslage und Erkenntnisinteresse

Nach einer Statistik des DAAD machen die ChinesInnen seit mehreren Jahren den größten Teil der ausländischen Studierenden in Deutschland aus (vgl. DAAD: URL3). Die Zahl der chinesischen Studierenden ist von 4.760 im Jahr 1997 stark gestiegen auf 22.828 im Jahr 2011 (vgl. DAAD: URL4). 1997 haben 797 ChinesInnen mit dem Studium an deutschen Hochschulen angefangen, während 2010 6.175 Studierende aus China neu eingeschrieben waren (vgl. DAAD: URL4). Also hat die Zahl der chinesischen Studienanfänger in diesem Zeitraum fast um das Achtfache zugenommen. Im Hochschulbereich boomt die Kooperation zwischen den beiden Ländern. „Immer häufiger geht es dabei nicht nur um den Austausch von Studierenden und Wissenschaftlern, sondern auch um die gemeinsame Entwicklung von Curricula oder sogar den Export ganzer Studiengänge nach China“ (DAAD: URL3). Chen schreibt dem Auslandsstudium „eine große intellektuelle Bereicherung“ der Studierenden zu und die Möglichkeit, die „Eigenschaft der deutschen Wissenschaftskultur“ (DAAD: URL3) kennenzulernen.

Mit diesem Zuwachs des Interesses am Studium in Deutschland wächst die Nachfrage nach deutschen Sprachvorbereitungskursen an den chinesischen Universitäten für einen Studienaufenthalt in den deutschsprachigen Ländern und der Bedarf an deutschen Lehrwerken stark. Angesichts dieses expandierenden Markts führten chinesische Verlage euphorisch in den ersten zehn Jahren dieses Jahrhunderts Lehrwerke aus Deutschland ein. Diese Lehrwerke werden in den meisten Fällen unter einem chinesische LeserInnen ansprechenden Titel verlegt und nicht adaptiert. Eben diese Originalausgabe als Verkaufsargument wird von Verlagen großgeschrieben. Trotz hoher Auflagen der importierten Lehrwerke am Anfang ist in letzter Zeit eine auffällige Rückkehr des einheimischen Lehrwerks erkennbar.

Wenn man die eingeführten Lehrwerke analysiert, merkt man sofort, dass im Vorwort all dieser Lehrwerke als Ziele explizit angeführt werden: die Förderung aller vier Sprachfertigkeiten, Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, die Entwicklung kommunikativer Kompetenz sowie die

Vermittlung von Kenntnissen der Landeskunde. Dies stimmt völlig mit der gängigen didaktischen Leitlinie des chinesischen Fremdsprachenunterrichts überein⁵. Mittlerweile werden zunehmend von chinesischen WissenschaftlerInnen mehr kommunikative oder interkulturell kommunikative Kompetenz und Lernerzentriertheit im Fremdsprachenunterricht bzw. im Unterricht von Deutsch-als-Fremdsprachen⁶ gefordert. Besonders für die Studierenden, die sich bald zum Studium in den deutschsprachigen Ländern aufhalten werden, ist Kommunikationsfähigkeit auf Deutsch erforderlich. Für die Kursteilnehmenden ist es besonders dringend, zuerst kommunikative Alltagssituationen bewältigen zu können und sich von Anfang ihres Aufenthalts in den deutschsprachigen Ländern an zurechtzufinden. Außerdem sind diese international eingesetzten Lehrwerke prüfungsorientiert und betonen dies nachdrücklich, wie: „*erneu drei Bände führen zur Zentralen Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts*“; „*Themen aktuell Zertifikatsband [führt] zum Niveau B1 (Zertifikat Deutsch)*“ usw. Als übergeordnetes Ziel orientiert sich der Vorbereitungskurs genauso an den Anforderungen der entsprechenden Sprachprüfungen z.B. der deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) oder der Test-DaF-Prüfung.

Auf den ersten Blick passen sich die eingeführten Lehrwerke an alle Bedürfnisse der Lerngruppe an. Daher erhebt sich die Frage, warum chinesische Lehrende nach einem Umstieg auf die eingeführten Lehrwerke schnell wieder zu einheimischen Lehrwerken zurück gewechselt haben. Dieser Frage wird in der vorliegenden Arbeit nachgegangen. Es wird versucht, diese Problematik in ihrem kulturellen Kontext zu beschreiben und deren spezifische Bedingungen bzw. Gründe zu rekonstruieren, die zu diesem Wechsel der Lehrwerke im Vorbereitungskurs führen. Mein besonderes Erkenntnisinteresse gilt der Frage, ob die Lehrwerke, die in Deutschland entwickelt werden, auf China, wo andere soziokulturelle Rahmenbedingungen gelten, übertragbar sind, denn diese Lehrwerke verfolgen die methodischen und didaktischen Prinzipien, die sich in Deutschland durchsetzen. Ist ein simpler Material- und Methodentransfer möglich oder angebracht?

⁵ Beispielsweise definiert College English Curriculum Requirements, verfasst von der Abteilung der Hochschulbildung des Bildungsministeriums der VR China, anfangs das Unterrichtsziel des Hochschulenglisches deutlich wie „The objective of College English is to develop students' ability to use English in an all-round way, especially in listening and speaking, so that in their future work and social interactions they will be able to exchange information effectively through both spoken and written channels, and at the same time they will be able to enhance their ability to study independently and improve their cultural quality“ (2007: 1). Das aktuelle Curriculum für Hochschuldeutsch (Nicht-Germanistikstudierende) legt die kommunikative Kompetenz als das oberste Ausbildungsziel fest, und betont die ausgewogene Entwicklung von Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben und Übersetzen (vgl. 2001: 5). Nach dem neulich revidierten Curriculum für den Englischunterricht der Oberstufe in der Mittelschule (senior English) sollen grundlegende Fertigkeiten von Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben entwickelt und die elementare Kompetenz der Kommunikation in der englischen Sprache verbessert werden (vgl. 2000: 1).

⁶ Im weiteren Verlauf wird die Abkürzung DaF-Unterricht benutzt.

1.3 Forschungsfragen

Die Forschungsfragen der Dissertation lauten:

Warum wechseln die Lehrenden des Vorbereitungskurses nach einem Umstieg auf die eingeführten Lehrwerke wieder zu einheimischen Lehrwerken zurück?

Welche Faktoren bewirken die Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk? Wie funktionieren diese Faktoren? Welche davon übernehmen z.B. die entscheidende Rolle oder welche sind z.B. von nebensächlicher Bedeutung? In welchem Zusammenhang stehen diese Kategorien miteinander?

Was sind die Grundgedanken der leitenden Lehrenden während ihrer Entscheidung für das einheimische Lehrwerk?

Wie sehen die didaktischen bzw. methodischen Vorstellungen der Interviewten aus? Welche Lehrziele verfolgen die Lehrenden im Vorbereitungskurs? Wie schätzen die Lehrenden die Lernziele der Lernenden im Vorbereitungskurs ein? Welche Kenntnisse bzw. Kompetenzen werden im Vorbereitungskurs angestrebt? In welchem Verhältnis stehen die Teilfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben im Vorbereitungskurs? In welchem Rang steht die Grammatik? In welcher Relation stehen das Lehr- bzw. Lernziel und die im Kurs bevorzugten Kenntnisse sowie das Verhältnis der Teilfertigkeiten? In welchem Zusammenhang stehen sie mit einer Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk?

Welche weiteren Faktoren können bei der Lehrwerkauswahl für den Vorbereitungskurs in Betracht gezogen werden?

Wie funktionieren diese Faktoren? Unter welchen Bedingungen werden diese Faktoren mitberücksichtigt? In welchem Zusammenhang stehen sie zu den bei der letzten Lehrwerkauswahl berücksichtigten Faktoren?

Auf welche Faktoren legen die Leitenden allgemein bei der Lehrwerkauswahl für Deutschkurse Wert?

Wie funktionieren diese Faktoren? Unter welchen Bedingungen werden diese Faktoren mitberücksichtigt?

Ist ein einheimisches oder eingeführtes Lehrwerk passender für den deutschen Vorbereitungskurs an chinesischen Universitäten?

Welche Rolle wird den Lehrwerken im Vorbereitungskurs zuteil? Welche Charakteristiken weisen das Lernen bzw. das Fremdsprachenlernen im chinesischen Kulturraum auf? Wie beurteilen die Interviewten die eingesetzten einheimischen und eingeführten Lehrwerke bezüglich der Zielgruppe?

Die Lehrwerke, die in Deutschland entwickelt werden, folgen den methodischen und didaktischen Prinzipien, die sich in Deutschland durchsetzen. Sind Sie auf China, wo andere sozio-kulturelle Rahmenbedingungen gelten, übertragbar?

Unter welchen Bedingungen können die neuen didaktischen oder methodischen Gedanken bzw. die diesen folgenden Lehrwerke in der Praxis umgesetzt werden? Unter welchen Bedingungen muss sich die Lehrwerkauswahl bzw. das Lehrwerk der alt bewährten Methode anpassen? Woran lassen sich die Auswahl und der Umgang mit dem Lehrwerk anpassen?

Welche Vorschläge und Anregungen können zur Praxis gemacht werden?

Welche Maßnahmen sind zu ergreifen zur didaktischen und methodischen Umorientierung chinesischer Lehrender und Lernender beim Umgang mit den didaktisch neuen bzw. didaktisch kommunikativ aufbereiteten Lehrwerken? Welche Vorschläge können zum DaF-Unterricht bzw. dem Vorbereitungskurs in China gemacht werden? Welche Anregungen sind zur Lehrwerkuntersuchung zu DaF in China zu geben? Welche Konsequenzen sind aus der Reflexion über diesen Vorbereitungskurs in Bezug auf die lange diskutierte Hochschulreform Chinas zu ziehen?

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit beginnt mit der Einführung in die Entwicklung der Methodenkonzeptionen bzw. der Lehrwerke für das Unterrichtsfach DaF. Diese rückblickende Betrachtung ist zum Verständnis der didaktischen Orientierung der Interviewten und zur theoretischen Verortung der untersuchten Lehrwerke unabdingbar, stellt auch den didaktischen Rahmen für die weitere Diskussion auf.

Im nächsten Kapitel wird zunächst der Untersuchungsgegenstand begrifflich abgegrenzt, nämlich wie der deutsche Vorbereitungskurs der Universität Wuhan für einen Studienaufenthalt in den deutschsprachigen Ländern organisiert wird, wie einheimische und eingeführte Lehrwerke für die vorliegende Untersuchung definiert werden. Um eine Untersuchungsbasis zu entwickeln, wird noch ein erster Pretest unternommen. Aus diesem Pretest ergibt sich, dass der Forschungsgegenstand aus der Sicht der Lehrenden und zwar in der Form der Lehrwerkevaluation betrachtet wird. Im Anschluss daran werden die genutzten Begriffe, z.B. das Wort Lehrwerk, und die Teilbereiche der Lehrwerkforschung, nämlich Lehrwerkanalyse bzw. -kritik, -erprobung, -evaluation und Wirkungsforschung, die Schlüsselwörter zum Bereich kulturspezifischen Lernens wie Lernstil, Kultur und Lernkultur konzeptuell geklärt.

Da der Konstruktivismus großen Einfluss auf qualitative Forschungsansätze ausübt, fängt das vierte Kapitel, das sich der methodologischen Überlegung zur empirischen Untersuchung widmet, mit einer kurzen terminologischen Beschäftigung mit dem Begriff Konstruktivismus an. Aus dieser begrifflichen Auseinandersetzung ergeben sich die Kennzeichen qualitativer Forschungsansätze. Auf Basis dieser Kennzeichen wird mit den Bewertungskriterien qualitativer Forschungsansätze umgegangen. Dieser Umgang gliedert sich in zwei Richtungen, einerseits die Diskussion über die Übertragbarkeit bestehender Kriterien außerhalb der qualitativen Forschung z.B. aus der quantitativen Forschung, nämlich Objektivität, Reliabilität und Validität; andererseits die Erstellung eigener Bewertungskriterien für qualitative Verfahren. Die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit den Bewertungskriterien qualitativer Forschung gelten als Kriterien, an denen sich die empirische Untersuchung für die vorliegende Arbeit orientieren muss. Danach wird in diesem Kapitel auf das methodische Konzept der vorliegenden empirischen Untersuchung eingegangen. Das methodische Konzept besteht aus dem Verfahren zur Datenerhebung, nämlich dem leitfadenorientierten Experteninterview, und dem Verfahren zur Datenauswertung, nämlich der qualitativen Inhaltsanalyse nach dem Kuckartzschen Konzept. In diesem Kapitel wird diese methodische Entscheidung in Bezug auf den Forschungsgegenstand begründet und die beiden Verfahren bzw. die Arbeitsschritte beschrieben.

Vor der Durchführung der empirischen Untersuchung wird in einem Einschub die Erstellung eines Fragenkatalogs dargestellt. Dazu werden die folgenden drei Bezugsbereiche, nämlich die aktuellen Forschungsergebnisse der Lehrwerkuntersuchung zu DaF in China, die vorhandenen Kriterien im Bereich DaF und die Spezifik des Vorbereitungskurses, berücksichtigt. Dieser für die vorliegende Untersuchung bearbeitete Fragenkatalog dient als Basis für die anschließende Formulierung der Interviewfragen.

Im sechsten Kapitel wird über die Durchführung der Experteninterviews zur Lehrwerkevaluation berichtet. Der Bericht umfasst die Erstellung der Leitfadenfragen bzw. Interviewfragen, den Pretest und Reflexionen danach sowie die Überarbeitung der Interviewfragen, Erläuterungen zur Transkription, den Interviewverlauf und die Auseinandersetzung mit der Problematik der Interviewvalidierung.

Die in diesen Experteninterviews erhobenen Daten werden im siebten Kapitel zunächst zur weiteren Analyse aufbereitet, indem das Kategoriensystem sowohl deduktiv aus den Interviewfragen als auch induktiv am Material entwickelt wird, und zum Überblick die Einzelfälle hinsichtlich dieser Kategorien zusammengefasst bzw. die Materialien dadurch komprimiert werden. Diese fallbezogene thematische Zusammenfassung befindet sich im Anhang. Im Anschluss hieran werden die jeweiligen Hauptthemen kategorienbasiert ausgewertet. D.h. die

Aussagen bzw. Einstellungen der Untersuchten zu den jeweiligen Kategorien werden zusammengefasst, miteinander verglichen und im Kontext der Gesamttex-te interpretiert. Danach werden die Zusammenhänge zwischen den Kategorien rekonstruiert. Das Ziel liegt erstens darin, die entscheidenden Faktoren, die die Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk bewirken, zu entdecken sowie den Grundgedanken der jeweiligen leitenden Lehrenden bei der Entscheidung für das einheimische Lehrwerk zu rekonstruieren. Zweitens wird darauf gezielt, weitere Faktoren, die die Lehrwerkauswahl für chinesische Deutschkurse beeinflussen können, und die Bedingungen, unter denen diese Faktoren mitberücksichtigt werden, zu erfassen. Die Arbeit endet mit dem interpretierenden Teil. Dieser Teil zielt auf Handlungsvorschläge, die sich in drei Aspekte gliedern: Reflexion über den DaF-Unterricht in China, Vorschläge zur Lehrwerkuntersuchung zu DaF in China und Reflexion bezüglich der viel diskutierten Hochschulreform Chinas.

2. Entwicklung der Methodenkonzeptionen der Lehrwerke für das Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache

„Lehrwerke werden nach bestimmten Lehrmethoden verfaßt“, und „versuchen, die Vorstellungen und Prinzipien von Lehrmethoden so zu präzisieren und zu konkretisieren, daß ein ganz bestimmtes Unterrichtskonzept entsteht“ (Neuner/Hunfeld 1993: 16). Deswegen lohnt es sich eingangs der vorliegenden Arbeit, die Entwicklung der Methodenkonzeptionen in groben Linien zu skizzieren, die sich in den jeweils als zeitgemäß geltenden Lehrwerken niederschlagen und somit im DaF-Unterricht eine Rolle spielen. Aufgrund der methodischen Ausrichtungen werden die folgenden Lehrwerkgenerationen unterschieden: Grammatikorientierte Konzepte, die aus der Grammatik-Übersetzungsmethode hervorgehen, audiolinguale und audiovisuelle Methode, kommunikative Konzepte mit pragmatischer Ausprägung und interkultureller Ansatz. Über die Feststellung dieser vier Generationen besteht Konsens in der wissenschaftlichen Literatur (vgl. Götze 1996: 29-30, Krumm 2010: 1216, Funk 2010: 941, Huneke/Steinig 2013: 199). Zu der Abgrenzung einer fünften Generation gibt es allerdings Unstimmigkeit. Während Huneke/Steinig (2013) nur vier Lehrwerkgenerationen anführen, sieht Götze (1996) die sogenannte kognitive Wende als die fünfte Generation an, wo sich das Fremdsprachenlernen wieder

auf Kognition stützt. Diese Phase wird gleichzeitig als post-/neukommunikative Phase bezeichnet (Piepho 1990, Königs 1991, Reinfried 2001)⁷. Brown (2007) und Funk (2010) sprechen von der Post-Methoden-Ära. Hingegen sieht Kwakernaak im post-/neukommunikativen Fremdsprachenunterricht keine neue Methode bzw. keinen neuen Ansatz. Dabei geht es eher um eine Ausweitung und die weitere Entwicklung des kommunikativen Ansatzes (vgl. Kwakernaak 1999: 7). Als Gegenbewegung zum kognitiven Trend ist laut Willkop in der Praxis die Tendenz zur Entkognitivierung in den neu verlegten Lehrwerken ersichtlich, um dem Bedarf des Exportmarkts bzw. den Anforderungen ausländischer Lehrender und Lernender gerecht zu werden. Daher spricht sie von Entkognitivierung. Die manifestiert sich darin, dass z. B. die Progression im Lehrwerk flacher im Vergleich zu den Vorgängern wird, die systematische Beschäftigung mit der Grammatik wieder ihren Platz findet, die Lehrenden stärker in den Vordergrund treten, die Hervorhebung der kognitiven Eigenständigkeit der Lernenden abnimmt sowie die Beschäftigung mit Lernstrategien bzw. das autonome Lernen weniger berücksichtigt werden (vgl. Willkop 2002: URL5). Ob diese Entkognitivierung als eine Lehrwerkgeneration bzw. ein Methodenmodell bezeichnet werden kann, sehe ich skeptisch. Es stellt sich die Frage, ob es nur um eine Anpassung des gängigen Methodenmodells an den Markt geht. Denn ein Methodenmodell⁸, das in Anlehnung an Richards & Rodgers (1986) von Reinfried erstellt wurde, beinhaltet drei Ebenen: „die Makroebene der lern- und sprachtheoretischen Inhalte; die Mesoebene, auf der die Unterrichtsziele und die Organisation des ‚didaktischen Felds‘ angesiedelt sind; die Mikroebene der konkreten Unterrichtstechniken“ (Reinfried 2001: 2). In der folgenden Tabelle wird dieses Methodenmodell schematisch dargestellt:

⁷ Piepho zieht für die Bezeichnung dieser neuen Tendenzen den Ausdruck die postkommunikative Phase vor, während Königs und Reinfried eine Kontinuität zu der ersten Phase des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, dem sprechakttheoretisch sowie pragmalinguistisch fundierten Konzept, feststellen und für neukommunikativen Fremdsprachenunterricht plädieren.

⁸ Funk stellt eine ähnliche topologische Sortierung dar. Er untergliedert die methodischen Modelle auch in drei Ebenen: die theoretischen Grundlagen, die Ebene der didaktisch-methodischen Prinzipien, die Ebene der methodischen Prinzipien und Szenarien (vgl. Funk 2010: 942).

Tabelle 1: Methodenmodell von Reinfried 2001

<p>Makroebene</p> <p>theoretische Annahmen</p>	<p>Bezüge zur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprachtheorie • Lernpsychologie • u. a. Bezugswissenschaften
<p>Mesoebene</p> <p>Unterrichtsziele und Organisation des ‚didaktischen Felds‘</p>	<p>Entscheidung über</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernziele • Inhalte • Lehr- und Lernkonzepte • Lehr- und Lernmaterialien • Rolle der Lehrenden und Lernenden
<p>Mikroebene</p> <p>konkrete Unterrichtstechniken</p>	<p>Festlegung von</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lehr- und Lerntechniken • Interaktionsmustern • Übungsformen

Allerdings weist Reinfried deutlich darauf hin, dass nicht in allen Methodenkonzeptionen alle Ebenen festzustellen sind, und erklärt:

Das lässt zum einem erheblichen Raum für Variationen, die zu allen Methodenkonzeptionen gehören, selbst zu den relativ geschlossenen Methodenkonzeptionen. Zum anderen hängt die unterschiedliche Explizitheit der einzelnen Methodenkomponenten damit zusammen, dass Methodenkonzeptionen Konstruktionen sind – Gedankengebäude, die das äußerst komplexe und vielgestaltige Feld der Unterrichtswirklichkeit von einseitigen Schwerpunktsetzungen aus angehen (Reinfried 2001: 2).

Aufgrund des Methodenmodells von Reinfried, das überzeugend erscheint, schließt sich die vorliegende Arbeit dem Begriff der post-/neukommunikativen Phase für die fünfte Generation an.

2.1 Grammatik-Übersetzungsmethode

Die Grammatik-Übersetzungsmethode ist in Anlehnung an den griechischen und lateinischen Unterricht entwickelt und weit verbreitet⁹. Im Unterricht orientiert man sich an der geschriebenen Sprache und zielt auf die Aneignung von Sprachwissen ab. Der Mittelpunkt des Unterrichts

⁹ Im chinesischen Kulturraum stimmt diese Methode mit der Tradition der Konfrontation der Lernenden mit dem Kanon in klassischem Chinesisch überein.

liegt darin, vorgegebene Textbeispiele grammatikalisch zu analysieren, Vokabeln zu prüfen und zu übersetzen. Nach dieser Methode wird im Lernprozess deduktiv gearbeitet. Die Lernenden erwerben zuerst Einzelteile einer Sprache wie Wortschatz und Grammatikregeln, die in der Muttersprache präsentiert werden, bauen daraus das Sprachsystem auf. Das Lernen gelingt schon, wenn sie anhand der erworbenen Grammatik und Vokabeln Texte der Zielsprache verstehen und in die Muttersprache übersetzen oder umgekehrt muttersprachliche Texte in die Zielsprache übersetzen und Sätze richtig rekonstruieren können. Ein weiteres Ziel ist „die Schulung des abstrahierenden und systematisierenden Denkens“ (Huneke/Steinig 2013: 200).

Unter dem Gesichtspunkt des heutigen theoretischen Stands lässt sich diese Methode kritisieren. Hinsichtlich der Tatsache, dass die Grammatik-Übersetzungsmethode weiter in institutionellen Kontexten in modifizierter Form eingesetzt wird, ist es aber wichtiger herauszufinden, warum diese Methode bis heute noch gängig ist, und welche Komponenten in die Praxis einsetzbar sind. „Insbesondere zwei Lernprinzipien haben immer noch eine gewisse Gültigkeit: daß das Sprachenlernen ein kognitiver Lernprozeß ist und daß eine Fremdsprache durch die Muttersprache gelernt wird“ (Edmondson/House 2006: 115). Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass sie „auf Grund ihres durchsichtigen Aufbaus, den Lehrenden und Lernenden eine klare Orientierung und das Gefühl von Sicherheit vermittelt“ (Henrici 2001: 843). Außerdem bestehen Übersetzung und Leseverständnis fremdsprachlicher Dokumente als ein Ziel beim Fremdsprachenlernen weiter.

2.2 Audiolinguale und audiovisuelle Methode

Die audiolinguale Methode stammt aus dem amerikanischen militärischen Bereich („Army Specialised Training Programm“), wird zur schnellen Dolmetscher- und Übersetzer Ausbildung während des zweiten Weltkriegs eingesetzt, breitet sich nach dem Krieg aus und erreicht in den 1960er Jahren ihren Höhepunkt. Für die audiolinguale Methode legen strukturalistische Sprachtheorie und Behaviorismus die theoretische Grundlage. Die Struktur der Sprache, besonders der gesprochenen Sprache wird in Betracht gezogen. Als Untersuchungseinheit der Analyse gilt der Satz, nicht das Wort. Nach dem Behaviorismus wird das Gesetz von Reiz und Reaktion hervorgehoben. Lernen wird als „ein mechanischer Prozeß der Gewohnheitsbildung“ (Neuner/Hunfeld 1993:61) aufgefasst. Die Gewohnheit soll sich durch Wiederholen, Lob bzw. Bestätigung, nicht durch Fehlerkorrektur herausbilden. Die audiolinguale Methode verzichtet daher auf Kognition, betont Imitation und mechanische Übungen, zielt auf die Automa-

tisierung von Sprachgewohnheiten. Satzmusterübungen (pattern drill) und Einsetzübungen/Lückentexte sind typisch für diese Methode. In der audiolingualen Methode wird im Gegensatz zu der Grammatik-Übersetzungsmethode Sprachkönnen statt Sprachkenntnisse angestrebt. Die gesprochene Sprache hat Priorität vor der geschriebenen Sprache. Hören und Sprechen gelten als primäre Fertigkeiten, erhalten den Vorzug vor den sekundären Fertigkeiten Lesen und Schreiben. Im Vordergrund steht die Anforderung, der Kommunikation in Alltagssituationen gewachsen zu sein. Dialogmuster bezüglich Alltagsthemen werden als Lernstoffe vom Tonband vorgespielt und auswendig gelernt, da sich der Einsatz vom Tonband für die mehrmalige Wiederholung und mechanische Imitation zur Verstärkung eignet. An dieser Methode wird oft die mangelnde Transfermöglichkeit kritisiert. Mechanische und reproduktive Übungen erhalten den absoluten Vorrang, während produktive Fähigkeiten und Kreativität der Lernenden vernachlässigt werden. Obwohl Lernmaterialien sich auf Alltagssituationen richten, sind sie nicht ganz authentisch, sondern hinsichtlich der Grammatik- und Wortschatzprogression künstlich und überdidaktisch vorbereitet. Des Weiteren wird darüber geklagt, dass keine Chance geboten wird, beigebrachte Kenntnisse in einer realen Situation bzw. einer realitätsnahen oder -ähnlichen Übung anzuwenden. (vgl. Neuner/Hunfeld 1993:45-61, Edmondson/House 2006: 117-118, Huneke/Steinig 2013: 203-206).

Parallel zur audiolingualen Methode wird in Frankreich die audiovisuelle Methode entwickelt. Wie in der audiolingualen Methode wird der Gebrauch der Muttersprache in dieser Methode ausgeschlossen, und die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben werden in derselben Reihenfolge beigebracht. Die audiovisuelle Methode zeichnet sich durch den Einsatz visueller Mittel zur Semantisierung aus. Am Anfang wird stark bildorientiert gearbeitet, später durch Videos gestützt. Dadurch werden Bedeutungen und Situationen der Modelldialoge verdeutlicht. Abgezielt wird auf eine direkte Verbindung vom visuellen sowie akustischen Reiz und Einprägen sprachlicher Ausdrücke. Außer Satzstrukturübung (pattern drill) werden Lernende in der audiovisuellen Methode bevorzugt aufgefordert, Dialoge zu vorgegebenen Bildern zu konzipieren. Elemente der audiolingualen und audiovisuellen Methode sind durchaus noch verbreitet (vgl. Henrici 2001: 846, Neuner/Hunfeld 1993: 45-61, Edmondson/House 2006: 117-118).

2.3 Der kommunikativ-pragmatische Ansatz

„Lehrwerke spiegeln in der Regel den jeweiligen Stand der fremdsprachendidaktischen Diskussion und sind insoweit Manifestationen der im Erscheinungszeitraum herrschenden me-

thodischen Vorstellungen von Deutschunterricht“ (Krumm 2010: 1216). Die zurzeit herrschende methodische Vorstellung ist das Konzept des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. In dessen Entwicklung werden weitere neue theoretische Ansätze integriert und sind drei Phasen zu erkennen: das pragmatische Konzept in den 1970er und frühen 1980er Jahren, der interkulturelle Ansatz ab der Mitte der 1980er Jahre und die post-/neukommunikative Phase.

Der kommunikativ-pragmatische Ansatz geht linguistisch auf die Pragmalinguistik zurück. Unter der Beeinflussung der Sprechakttheorie entsteht die Pragmalinguistik in Deutschland (vgl. Edmondson/House 2006: 83). Als Gegenbewegung zu der strukturalistisch geprägten Linguistik, die sich mit dem System und der Struktur der Sprache auseinandersetzt, wird in der Pragmalinguistik die inhaltliche bzw. kommunikative Funktion der Sprache erforscht. Es genügt bei der Kommunikation nicht, lediglich grammatisch bzw. semantisch-syntaktisch richtige Sätze zu produzieren. Weitere Faktoren wie die Situation, das Verhältnis der Gesprächspartner usw. müssen berücksichtigt werden (vgl. Hufeisen/Neuner 2007: 43). Besonderes Augenmerk gilt der Frage, mit welchen formalen Mitteln bestimmte sprachliche Handlungen realisiert werden. In der Grammatiktheorie Chomskys wird der Semantik eine große Bedeutung beigemessen. Während der Forschung ist aber die Schwierigkeit ersichtlich, ohne Zusammenhänge die Bedeutungen von Ausdrücken zu beschreiben. Als Ergänzung bezieht die Pragmalinguistik kommunikative Zusammenhänge in die Forschung mit ein. In der Pragmalinguistik wird der Text statt des Wortes oder Satzes als Grundeinheit der Untersuchung definiert, der sowohl gesprochen als auch geschrieben wird. Textanalyse, Konversationsanalyse, Gesprächsanalyse oder Diskursanalyse rücken stärker in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Sprachliche Gesetzmäßigkeiten sind im Text zu erklären. Das Schlüsselwort ist kommunikative oder funktionale Grammatik. Die Textstruktur als das Feld der Sprechhandlungen wird auch in Betracht gezogen (vgl. Holly 2001: 22).

Auf dieser sprachwissenschaftlichen Grundlage geht der Unterricht über die Erklärung der Grammatik und einzelner Vokabeln bzw. Sätze sowie Faktenwissen der Landeskunde hinaus, zielt auf die Beherrschung konkreter Gesprächssituationen ab, die bestimmte Sprechabsichten und dazu passende Sprechakte enthalten. Der Unterricht wird sprachfunktional aufgebaut und der Schwerpunkt liegt darin, welche Redemittel in der Zielsprache für eine Absicht zur Verfügung stehen, wie man eine Absicht der Situation angemessen ausdrückt. Um diese Absicht zu verbalisieren, werden passende grammatische Kenntnisse in den Unterricht bzw. ins Lehrwerk einbezogen, während sich der grammatikfokussierte Unterricht an der Grammatikprogression orientiert, und die Lektionstexte und -dialoge zum Zweck der Präsentation der neuen Grammatikkenntnisse künstlich produziert werden.

Zweitens geht diese Richtungsänderung bzw. Entwicklung kommunikativen Fremdsprachenunterrichts in Deutschland auf das Modell der herrschaftsfreien Kommunikation von Jürgen Habermas zurück und wird von emanzipatorischer Didaktik begleitet. In den 1970er Jahren wird vor dem politischen Hintergrund der sozialliberalen Umorientierung emanzipatorische Didaktik mit dem Namen Wolfgang Schulz verbunden. 1980 stellt er das neue Konzept Hamburger Modell vor, in dem die Unterstützung emanzipatorischen Denkens und Handelns als übergeordnete Aufgabe steht (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, Henrici 2001). Bei der Erziehung muss der Mensch die Chance haben, das Ziel zu erreichen, allem kritisch gegenüber stehen zu können. Dadurch wird die Veränderung gesellschaftlicher Zustände angestrebt. Die unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten werden zu den Ursachen für gesellschaftliche Ungleichheit gezählt. Daher sollen sprachlich benachteiligte Lernende gefördert werden, damit „sie vorgegebenen Gesellschaftsnormen nicht nur zu entsprechen vermögen, sondern - sich emanzipierende - auch eigene Lebensformen schaffen können“ (Felder 2006: 46). Dementsprechend dient der Sprachunterricht „als Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten (Strategien) zur Interessenartikulation, Konfliktaustragung und Konfliktlösung“ (Felder 2006: 46).

Vor diesem Hintergrund findet der Unterricht nicht mehr in der frontalen Form statt, die für autoritär gehalten wird. Stattdessen werden Partnerarbeit, Gruppenarbeit und interaktive Übungsformen bevorzugt (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 104-105, Henrici 2001: 847-848). Im Unterricht wird die Lehrerzentriertheit vermieden und ein lernerorientierter Unterricht entwickelt, in dem die Bedürfnisse der Lernenden mit einbezogen werden. Das Unterrichtskonzept soll die Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigen und deren Bedürfnisse abdecken.

Dieser Ansatz wird von vielen AutorInnen bzw. Lehrenden auf Grund ihrer Praxiserfahrungen kritisch reflektiert. Kommunikation wird „häufig als ausschließlich ‚mündliche Kommunikation‘ (miß-)verstanden“ (Königs 1991: 23), und das Mündliche hat im Unterricht absoluten Vorrang. Die Schreibkompetenz wird oft missachtet. Die deutliche Überrepräsentation der mündlichen Fertigkeiten und die Abwertung der schriftlichen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht werden von Lehrkräften bestätigt. Beispielsweise berichtet Rösler von der persönlichen Erfahrung im Deutschunterricht in London, dass neue StudienanfängerInnen Deutsch besser sprechen, aber schwächer beim Schreiben abschneiden als ihre KollegInnen vorheriger Jahre (vgl. Rösler 2008: 115). Deutlich weist Apelt darauf hin, dass man Kommunikativität nicht mit dem Sprechen gleichsetzen darf (vgl. Apelt 1991: 228). Kommunikativer Unterricht zielt auf freie Sprachanwendung nicht nur bei der mündlichen, sondern auch der schriftlichen Kommunikation ab. Apelt führt kritisch weiter aus, dass das simplifizierte pragmatische Sprechen keinesfalls Kommunikativität bedeutet, denn bei Kommunikation orientiert man sich an Bedeutungen (vgl. Apelt 1991: 228).

Dass explizite Grammatikvermittlung nicht mehr zu den zentralen Aufgaben im Unterricht zählt und somit vernachlässigt wird, wird aus der Praxis berichtet. Die These, auf die systematische Beschäftigung mit sprachlichen Gesetzmäßigkeiten sei zu verzichten, wird später von vielen kritisiert. Aus Erfahrungen mit dem kommunikativen Englischunterricht in Thailand ist bereits bekannt, dass das Fremdsprachenlernen ohne explizite Erklärung der Grammatik nicht gelingt (vgl. Tmangraksat-Watananguhn 1991: 75). Butzkamm ist auch der Ansicht, dass lexikalische und grammatische Kenntnisse gründlich zu verinnerlichen sind, bevor sie aktiv angewandt werden können. Besonders in der Anfangsphase muss eine längere rezeptive Phase der aktiven Benutzung vorausgehen. Allmählich steigt der Unterricht in die Phase ein, wo mitteilungsbezogene Kommunikation statt sprachbezogener Übungen¹⁰ überwiegt (vgl. Butzkamm 2002:147).

Kommunikativer Unterricht soll die Auseinandersetzung mit sprachlichen Normen und Regelmäßigkeiten nicht ausschließen, die zwar eindeutig nicht für das oberste Unterrichtsziel gehalten wird, aber nicht komplett abzuschaffen ist. Piepho stellt die Lernzielprioritäten so dar:

Oberstes Ziel ist, daß der Schüler bestimmten Situationen kommunikativ gewachsen ist. Auf der zweiten Lernzielebene beweist der Schüler seine Perfomanzfähigkeit, kommunikativ handelnd oder diskursiv reflektiert sprachliche Mittel erfolgreich zu verwenden. Erst an dritter Stelle, wenngleich nicht unwichtig für die curriculare Planung, wird die linguistische Kompetenz, also die Problematik grammatischer und stilistischer Normen, genannt (Piepho 1974: 35-36).

Obwohl er sich nicht gegen die Grammatik wendet, stellt sich für Piepho ein ausgeglichenes Spannungsverhältnis zwischen diesen Lernzielen nicht als eine leichte Aufgabe in der Praxis dar. Hinsichtlich des „geringeren Angebots an Grammatikstoff“ (Jung 1993: 110) wird festgestellt, dass eine steigende Zahl der Lernenden, „die an sie gestellten Erwartungen und Anforderungen eines möglichst grammatisch korrekten mündlichen und schriftlichen Gebrauchs der Sprache nicht erfüllen“ (Jung 1993: 110). In einer Untersuchung von Townson & Musollff in Großbritannien wird aufgezeigt, dass „die Grammatikkompetenz im Unterrichtsprogramm der Schulen keinen hohen Stellenwert hat“ und „in Flexionsmorphologie, Wortstellung, Syntax und auch in grundlegender grammatischer Terminologie große Wissenslücken [...] bestehen“ (Townson/Musollff 1993: 40). Laut ihnen hat der herrschende „kommunikative Ansatz eine größere Kompetenz im mündlichen Ausdruck und ein größeres Vertrauen der Studentinnen in die eigene Ausdrucksfähigkeit zur durchaus beabsichtigten Folge [...]. Es ist aber offensichtlich, dass das Fehlen grammatischer Grundkenntnisse –

¹⁰ Nach Butzkamm ist es sinnvoll, Kommunikationen im Fremdsprachenunterricht zu differenzieren. Obwohl das, was innerhalb des Unterrichts stattfindet, auch eine Art der Kommunikation ist, unterscheiden sich Übungen und Erklärungen im Unterricht von der Kommunikation im realen Leben. Butzkamm schlägt auf Grund der Sprechabsicht eine Einteilung in sprachbezogene und mitteilungsbezogene oder personen- und sachbezogene Kommunikation sowie eine Gegenüberstellung von sprachbezogenem Üben und Kommunizieren vor (vgl. Butzkamm 2002: 142).

und oft auch der Grundorientierung darüber, wie grammatische Probleme zu lösen sind – die weitere Entwicklung eines flüssigen und selbstbewussten Ausdrucks in der Fremdsprache behindern“ (Townson/Musollff 1993: 40).

Bemängelt wird weiter, dass aus der sprechaktororientierten Behandlung grammatischer Phänomene nur bruchstückhafte Kenntnisse über sprachliche Regelmäßigkeiten erfolgen. Dies führt dazu, dass die Lernenden Unmut spüren, wenn die Kenntnisse nicht zu systematisieren sind und sie diese dann schnell aus dem Gedächtnis verlieren (vgl. Jung 1993: 108). Grammatikkenntnisse unterstützen weiterhin die Strategiebildung zum Verstehen sowie das Selbstlernen. In diesem Zusammenhang wird der Grammatikvermittlung widersprochen, die sich nur an „ausgesuchten Sprachsituationen oder Sprechintentionen“ (vgl. Jung 1993: 116) ausrichtet.

Ein weiteres Leitprinzip zum kommunikativen Unterricht lautet, „der Inhalt einer kommunikativen Äußerung ist meist wichtiger als ihre formale Kodierung“ (Piepho 1979a: 120). Daraus ist abzulesen, dass die Übermittlung von Inhalten eine höhere Wertigkeit als die Korrektheit der Äußerung hat. Die unzureichende Beschäftigung mit dem Aspekt der Korrektheit gerät auch in die Kritik (vgl. Jung 1993: 110). Zu der Ansicht, dass Fehler geduldet werden sollen, sofern sie die Verständigung nicht beeinträchtigen, stellt sich in der Praxis die Frage nach dem Verständlichkeitsgrad (vgl. Tmangraksat-Watananguhn 1991: 67), der von persönlichen Gefühlen jeweiliger Lehrender abhängig ist und keine einheitlichen bzw. verfolgbaren Kriterien aufstellt.

Darüber hinaus wird von Jung (1993), Neuner/Hunfeld (1993), Apelt (1991) und Edmondson/House (2006) vor der Ausklammerung der Muttersprache gewarnt. Der Rückgriff auf die Muttersprache schneidet in bestimmten Unterrichtsphasen gewinnbringender ab.

2.4 Der interkulturelle Ansatz

Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre liegt die Blütezeit des interkulturellen Ansatzes. Neben der Vermittlung der sprachlichen Fertigkeiten bekommt der Unterricht die neue Aufgabe, die Lernenden zu interkultureller Kommunikation zu befähigen. Fachwissenschaftlich geht dieser Ansatz auf die interkulturelle Germanistik zurück, die von Wierlacher folgendermaßen zusammengefasst wird als:

eine germanistische Disziplin, die im Koordinatendreieck von Fremdsprachengermanistik, Deutsch als Fremdsprache und Grundsprachengermanistik Perspektiven auf Deutsches, die Deutschen und die deutschsprachigen Länder weder hierarchisch ordnet noch als Hindernis einschätzt, sondern als Quelle zu besserem, weil multiperspektivischem Sehen erkennt und anerkennt (Wierlacher 1994: 51).

Das Wort Fremdverstehen erhält einen besonderen Stellenwert. Durch Integration der komparativen Betrachtung zwischen der Fremd- und Eigenperspektive, der Ziel- und Ausgangssprache sowie der Ziel- und Ausgangskultur erfährt der kommunikative Unterricht eine Ausweitung. Gleichzeitig können „Einstellungen zu Normen der Herkunftskultur modifiziert und so Beiträge zur Entwicklung der eigenen Identität geleistet werden“ (Huneke/Steinig 2013: 211). Somit wird die Persönlichkeitsentwicklung wieder einbezogen. Und das Fremdsprachenlernen bekommt „stärker ganzheitlichen Charakter“ (Huneke/Steinig 2013: 212).

Um das Ziel der Verständigung zu erreichen, wird im interkulturellen Ansatz dem Lese- und Hörverständnis hohe Bedeutung beigemessen. Alle Fertigkeiten und auch das Übersetzen werden gefördert. Außer Texten zu Alltagsthemen spielen literarische Texte, Filme und andere Medien eine wichtige Rolle. Unter Sprechen wird jetzt anders als zuvor verstanden, dass das Sprechen nicht nur mit Dialog gleichzusetzen ist. Sprechen wird nicht nur dadurch gelernt, die im Lehrbuch dargestellten Dialoge nachzuahmen bzw. mechanisch zu üben oder eine Rolle im Dialogmuster zu übernehmen. Um mündlicher Kommunikation gerecht zu werden, ist ebenfalls die Kompetenz erforderlich, sich zu einem Thema zu äußern bzw. zu debattieren (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 117, Edmondson/House 2006: 121, Huneke/Steinig 2013: 212). Statt eines fernerer Lernziels des kommunikativen Ansatzes, ein Sprachniveau zu erreichen, das ähnlich zu dem von einem/er Muttersprachler/in ist, wird das Konzept intercultural speaker gestellt. „Es sollte von den Fremdsprachenlernenden keine sprachliche Korrektheit gefordert werden, sie sollten in interkulturellen Situationen kommunizieren lernen“ (Maijala 2008: 2).

Boeckmann unterscheidet unter Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht drei Dimensionen: „Lehr- und Lernziel (Interkulturelle Kompetenz), Lehr- und Lernprozess (Interkulturelles Lernen) und schließlich Lehr- und Lernkontext“ (Boeckmann 2010: 954). Aus der dritten Dimension ergibt sich eine weitere Überlegung, dass die Herkunftskultur der Lernenden, ihre Lerngewohnheiten bzw. Lernkultur, der institutionelle Hintergrund usw. unter dem Schlüsselwort Regionalisierung der Lehrwerke ins Blickfeld rücken (vgl. Huneke/Steinig 2013: 212). Beispielsweise widmet sich der Arbeitsbereich Regionale Lehrwerke des Goethe-Instituts, der zu Beginn der 80er Jahre gegründet wird, intensiv der regionalen Bearbeitung in Deutschland erschienener Lehrwerke (vgl. Boeckmann 2010: 953).

2.5 Die post-/neukommunikative Phase

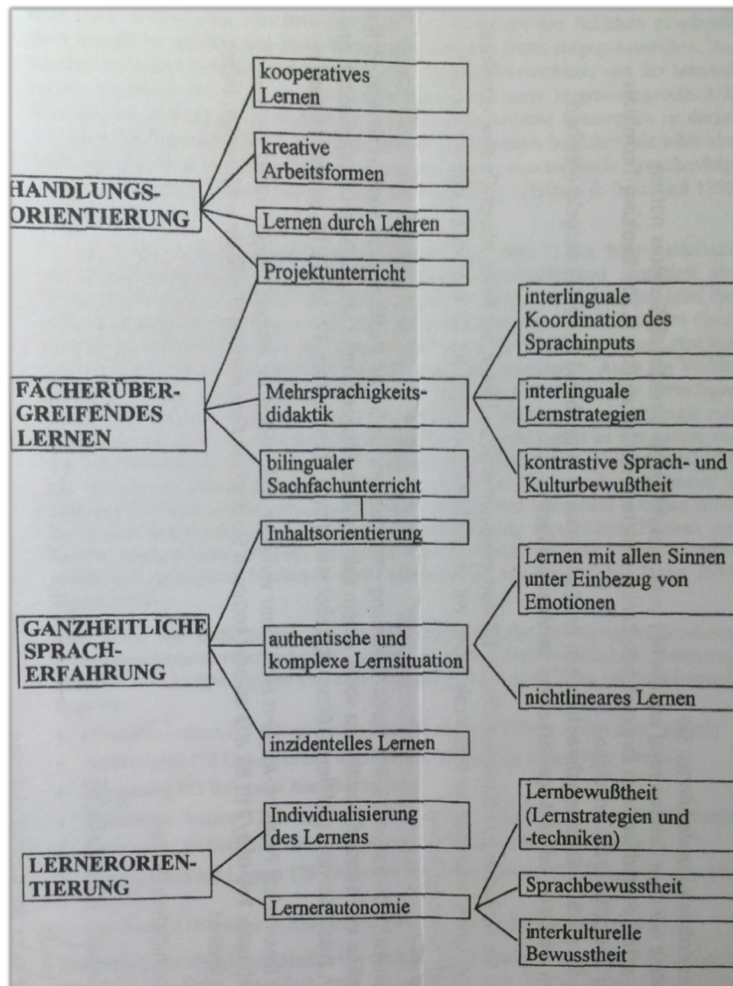
Anfang der 1990er Jahr wird in der Forschungsliteratur der post-/neukommunikativen Phase zugejubelt. Die AutorInnen führen Veränderungen und Ausweitungen des traditionellen Kon-

zepts vom kommunikativen Unterricht zusammen, die sich in der Praxis und Forschung abzeichnen, arbeiten daraus neue Tendenzen bzw. Strömungen heraus und sprechen diesen die Begründung der post-/neukommunikativen Phase zu. Der „Methodenmonismus“ (Königs 1991: 32) in der bisherigen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts wird beanstandet. Der Unterricht ist nicht mehr in der vorherigen Form anzutreffen, wo eine bestimmte Methode dominiert, sondern er stellt einen Mix aus verschiedenen Ansätzen dar. Um das oberste Ziel Kommunikation zu erreichen, sind alle methodischen Prinzipien anzuwenden, und werden die besten Elemente aus vorhergehenden Methoden herausgegriffen und bezüglich variierender Lerngewohnheiten sowie -voraussetzungen eingesetzt. Drei Merkmale dieser Phase werden von Funk zusammengefasst:

1. Einzelne methodische Ansätze wie der interkulturelle oder der Aufgaben-basierte sind durchaus in verschiedene Methodenkonzepte integrierbar.
2. Viele Curricula und internationale sowie regionale DaF-Lehrwerke sind nicht eindeutig einer Einzelmethode zuzuordnen, sondern methodisch offen.
3. Die Vielfalt lernkulturgeprägter Lehr-/Lernszenarien und Übungsformen wäre auf der Grundlage einer Gesamt-Methodenkonzeption nicht mehr beschreibbar: Es wäre wenig sinnvoll, z.B. Einzelübungen nach ihrer Form als „audiolingual“, „grammatikorientiert“ oder „kommunikativ“ zu klassifizieren, ohne den Gesamtkontext und die Ziele einer konkreten Unterrichtssequenz zu berücksichtigen (Funk 2010: 942).

Das bedeutet, auf der dritten Ebene des Methodenmodells von Reinfried, nämlich auf der Mikroebene (vgl. Tabelle 1), lassen sich konkrete Techniken schwer zuordnen. Eher auf der Mesoebene, auf einer allgemeineren Ebene, lässt sich diese Phase mit einheitlichen Prinzipien beschreiben. Vier Leitprinzipien für einen post-/neukommunikativen Fremdsprachenunterricht werden von Reinfried herausgearbeitet, nämlich Handlungsorientierung, fächerübergreifendes Lernen, ganzheitliche Spracherfahrung und Lernerorientierung. Sie entsprechen den gängigen methodischen Tendenzen und zeigen sich als dominante Grundsätze. Viele gegenwärtig stark diskutierte Stichworte sind als konkrete Merkmale oder Realisierungsmöglichkeiten den Leitprinzipien im Folgenden unterzuordnen (Reinfried 2001: 9). Im Folgenden werden diese Leitprinzipien und deren Schlüsselwörter bezüglich ihres theoretischen Hintergrunds ausgeführt.

Abbildung 1: Prinzipien des post-/neukommunikativen Fremdsprachenunterrichts



(Reinfried 2001: 10)

Der Konstruktivismus, als der lernpsychologische Ansatz, der der Kognitionstheorie zugrunde liegt (vgl. Meixner 2009:18), geht auf Piaget zurück. Vereinfacht dargestellt übernehmen die Menschen nicht objektiv, abbildhaft Informationen aus der Umwelt. Informationen, die die Lernenden der Umwelt entnehmen, werden abhängig vom bereits gespeicherten Wissen und vorhandenen Strategien¹¹ verarbeitet. Wenn sie sich als wichtig herausstellen, werden neue Informationen im Gedächtnis verankert und mit dem bereits vorhandenen Wissen vernetzt (vgl. Wolff 2003: 323). Dabei werden zwei Situationen unterschieden. Vor der Einordnung neuen Wissens in die bereits existierenden Wissensschemata¹² wird zunächst ein Versuch unternommen, eine geeignete Wissensstruktur vom Gespeicherten abzurufen. Wenn eine angemessene Struktur besteht, wird neues Wissen zu dieser Struktur hinzugefügt. Wenn keine

¹¹ Die beiden Faktoren werden nach Wolff Was-Wissen (deklarativem Wissen) und Wie-Wissen (prozeduralem Wissen) zugeordnet (vgl. Wolff 1993: 32).

¹² Die kognitive Psychologie geht davon aus, das Wissen im System organisiert und strukturiert gespeichert wird. Daraus entstehende kognitive Strukturen werden als Schemata bezeichnet (vgl. Wolff 1993: 31).

passende Struktur zu finden ist, wird das Wissen in neuen schematischen Strukturen aufbewahrt. Das gesamte Wissen wird strukturiert gespeichert, so dass es zugänglich ist. Schließlich ist im Gehirn noch ein produktiver Vorgang notwendig. Fertigkeiten werden auf Grund der kognitiven Struktur entwickelt. Mittels dieser Fertigkeiten kann das gespeicherte Wissen zur Bewältigung konkreter Aufgaben angewendet werden (vgl. Wolff 1994: 413).

Zusammengefasst wird die Wissenskonstruktion von der Umwelt „nur aus[ge]löst, [...] weder determiniert noch instruiert vor[geschrieben]“ (Bleyhl 1996a: 7). Dennoch wird das Wissen bei der zwischenmenschlichen Interaktion auf Gültigkeit hin geprüft. Von vielen AutorInnen wird daher nachdrücklich darauf hingewiesen, dass das Lernen sozial situiert ist, in die Lernumgebung eingebettet werden soll, und der Interaktion zwischen den Lernenden eine große Bedeutung beigemessen wird (vgl. z.B. Wolff 1994: 418, 421, Bleyhl 1996a: 7, Bimmel/Rampillon 2008: 40).

Diese Überlegungen über die menschliche Geistesbewegung werden in der Sprachlehrforschung aufgenommen. Die menschliche Sprachverarbeitung und Sprachlernfähigkeit werden dann als „Subjektivierungsprozess“ (Wendet 1998: 6) mit einer selbstorganisierenden Eigenschaft erachtet. „Das sprachliche Verstehen [wird] als ein Interaktionsprozess zwischen eingehenden sprachlichen Stimuli und bereits vorhandenen Wissensschemata modelliert“ (Wolff 1994: 409). Lernen ist ein aktiver Konstruktionsprozess, den die Lernenden auf der Grundlage ihrer spezifischen wie biographischen, soziokulturellen Erfahrung vollziehen (vgl. Wendet 1998: 6, Bleyhl 1996a: 6, Wolff 1994: 426). Die Lernenden verfügen über eigene subjektive kognitive Strukturen, in die neue Informationen eingebunden werden. Und auch die beim Lernen eingesetzten Strategien und Techniken sind von Individuum zu Individuum variabel, da sie mit individuellen Lernerfahrungen zusammenhängen. Die Anlässe oder Umweltstimuli wie die vorgestellten Lerninhalte bewirken nicht unbedingt das individuelle Lernen, wenigstens nicht völlig in den von Lehrenden übermittelten oder in den Lehrwerken ausgelegten Formen. Was sich die Lernenden aneignen, ist nicht mit der Summierung von Inputs gleichzusetzen (vgl. Meixner 2009:11, Wendet 1998: 6, Wolff 2003: 323-324). Der gleiche Lerninhalt kann von einzelnen Lernenden in differenzierenden Formen übernommen werden, was zu verschiedenen Lernergebnissen führen kann.

Hinsichtlich dieser theoretischen Erkenntnisse, dass das Lernen nicht von außen gesteuert, sondern selbstverantwortlich durchgeführt wird, wird die Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht immer mehr hervorgehoben. Die Lernerautonomie ist eine Fähigkeit, das eigene Lernen zu kontrollieren. Diese Fähigkeit betrifft mehrere Bereiche des Lernprozesses, wird als eine multidimensionale Fähigkeit angesehen. Sie bedeutet die Übernahme der Kontrolle durch

die Lernenden über deren eigenes Lernverhalten, die Lernorganisation, die kognitiven Lernprozesse, den Lerninhalt und die Lernsituation (vgl. Benson 2011: 59). Zuerst müssen die Lernenden sich selbstständig auf Grund persönlicher Wünsche und Erwartungen Lernziele setzen, dann zielgemäß das eigene Lernen planen und steuern sowie einen individuellen Zugang zu Fremdsprachen aufbauen (vgl. Tassinari 2010: 61, Schmenk 2016: 368). Hier spricht man häufig von der Lernbewusstheit, die die Vermittlung prozeduralen Wissens voraussetzt. Außer der Integration von Lernstrategien und Lerntechniken in den Unterricht (vgl. z.B. Rampillon 1996, 1997, 1998, Bimmel/Rampillon 2008) ist vonnöten z.B. die Sensibilität für eigenes Lernen zu steigern, etwa bezüglich Lernstile und Lernertypen, so dass sich die Lernenden ihrer Stärken und Schwächen bewusst sind. Dazu stehen verschiedene Lernstilfragebögen zur Verfügung. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts werden beispielsweise Elys Second Language Tolerance of Ambiguity Scale, Kolbs Lernstil-Inventar oder Reids Perceptual Learning Style Preference Questionnaire häufig eingesetzt. Dieser Bereich wird hauptsächlich von amerikanischen WissenschaftlerInnen wie Oxford, Reid erforscht. Deutsche Literatur kommt vor allem von Aguado und Grotjahn. Zur Ermittlung der Lernkompetenz können die Lernenden zudem veranlasst werden, über ihre vorangehenden Lernerfahrungen nachzudenken. Es ist besonders fruchtbar für lerngewohnte Lernende, ihre Lernerfahrung in einer Fremdsprache, ihr Wissen über Sprachen und Lernstrategien zu berücksichtigen. Daher erfreut sich die Forschung über die Tertiärsprache steigender Beliebtheit (vgl. Publikationen von Hufeisen). Durch den interlingualen Umgang und den Rückgriff auf Lernerfahrungen mit einer vorherigen Fremdsprache wird versucht, interferenzbedingten Fehlern entgegenzuwirken und einen positiven Transfer herbeizuführen (vgl. Hufeisen 2001: 648). Zusammenfassend wird immer mehr versucht, ein Bewusstsein für den weiteren Lernprozess zu schaffen. Die Lernerautonomie stellt weiterhin den Anspruch an die Lernenden, das Lernergebnis selbst zu evaluieren und den eigenen Lernprozess zu reflektieren (vgl. Wolff 1994: 420, Bimmel/Rampillon 2008: 177, Overmann 2002: 81, Tassinari 2010: 61, Schmenk 2016: 368).

Der Sprachbewusstheit wird eine zunehmend wichtige Funktion zugestanden. In diesem Begriff werden zuerst vier Ebenen des Spracherwerbes differenziert:

„Erstens ist das Lernen bewußt, wenn die Absicht zu lernen (‘Intentionality’) vorhanden ist, zweitens wird bewußt gelernt, wenn eine bestimmte Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand gerichtet ist (‘Attention’), drittens wird bewußt gelernt, wenn ‘Awareness’ das Lernen begleitet, und viertens wird als bewußtes Lernen im Prozeß verstanden, der Zielbewußtheit und interne Steuerung verlangt (‘Control’) (Edmondson/House 1997: 3).

Sprachbewusstheit umfasst in der Forschungsliteratur noch weitere zahlreiche Teilbereiche. Mit diesem Begriff wird die Funktion sowie Systematik der Sprache zum Gegenstand des Unterrichts, was aber nicht mit der deduktiven Grammatikarbeit in der Grammatik-Übersetzungsmethode vergleichbar ist, sondern für das induktive Vorgehen, die selbstständige Entdeckung

der sprachlichen Gesetzmäßigkeit plädiert. Außerdem ist mit der Einführung des Wortes kommunikative Bewusstheit beim Fremdsprachenlernen das pragmatische Wissen der Zielsprache zu berücksichtigen (vgl. House 1997: 84). Im Zusammenhang der Sprachbewusstheit betont De Florio-Hansen Lernbewusstheit und die Vermittlung der Lernstrategien (vgl. De Florio-Hansen 1997: 145).

Da Lernen aus konstruktivistischer Sicht ein subjektiver Konstruktionsprozess ist, „[scheint es] daher [...] nicht nur fragwürdig, sondern geradezu ein Widersinn zu sein, eine subjektive Leistung objektiv [...] nach festen Urteilkriterien bewerten zu wollen“ (Overmann 2002: 81). Daraus resultiert die weitere Implikation, im Unterricht nicht auf abfragbares standardisiertes Wissen abzuzielen. Beanstandet wird das übliche Ergebnis des traditionellen Fremdsprachenunterrichts, „dass die Lerner nicht daran interessiert sind, etwas zu lernen, sondern daran gute Noten zu bekommen“ (Bleyhl 2000: 38). Gute Noten besagen nicht unbedingt, eine Fremdsprache perfekt zu beherrschen, manchmal eher die Fähigkeit, geschickt mit der Prüfung umzugehen. Darüber hinaus wird auf der erziehungspolitischen Ebene „die Erwartung der vorschriftsmäßigen Antwort des LernerSystems“ (Overmann 2002: 81) bemängelt, die „zur Amputation interner Zustände und zur Blockierung der Entwicklung unabhängigen Denkens“ (Overmann 2002: 81) führt.

Wiederholt eingefordert wird, individuelles Interesse bzw. individuelle Lernvariablen zu berücksichtigen. Das kommt auch durch die Berücksichtigung von Lernstilen und -typen zum Ausdruck. Viele AutorInnen sind überzeugt davon, dass ein lernstilgerechter Unterricht signifikant Lernleistungen erhöhen kann, und die Lernzufriedenheit in einem solchen Unterricht ansteigt (vgl. z.B. Ehrman 1996: 126, Aguado 2001: 759, Grotjahn 2003: 330). Schulz-Wendler führt als Resultat ihrer empirischen Forschung die Berücksichtigung der folgenden vier Bereiche an: 1) abweichende Erwartungen an Präsentations- bzw. Erklärungsmodi neuer Lerninhalte, 2) variierende Ansprüche an die Gestaltung der Aufgaben, 3) kontroverse Interessen im Unterricht, 4) divergierende Bedürfnisse bei der Strukturierung bzw. Organisation des Unterrichtsgeschehens (vgl. Schulz-Wendler 2001: 369-370). Aus der Praxis werden konkrete Vorschläge berichtet, Lernenden Möglichkeiten anzubieten, nach eigenen Bedürfnissen und Interessen eigenes Fremdsprachenlernen zu gestalten. Z.B. wird statt eines standardisierten Vokabelverzeichnisses ein persönliches Vokabelheft von den Lernenden selbst geführt. Eingetragen werden Vokabeln, die Lernende persönlich benötigen (vgl. De Florio-Hansen 1996: 10). Ähnlich kann ein grammatisches Merkheft geführt werden. Umgegangen wird nicht nur mit einem vom Verlag aufgelegten Grammatikbuch. Grammatische Regeln werden auch selbstständig mit persönlich gewählten Symbolen markiert, in eigener Terminologie erläutert und mit ansprechenden Beispielsätzen aufgenommen (vgl. Rampillon 1996: 61). Empfehlenswert ist noch, dass Lernende die Grammatik- oder Wortschatzübungen selbst konzipieren (vgl. Weskamp

1995: 126). Meiner persönlichen Erfahrungen nach erweist sich dieses Konzept als besonders fruchtbar und hoch motivierend für die Gruppe der Oberstufe.

Im Kontext der interkulturellen Forschung gilt interkulturelle Kommunikation nicht als simpler Transfer von Informationen zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache gelten. Dabei handelt es sich mehr um subjektive Sinnzuschreibung in der anderen bzw. der eigenen Kultur, was konstruktivistischen Prinzipien entspricht. Im Fremdsprachenunterricht lässt sich daher das interkulturelle Lernen nicht auf die Vermittlung von Faktenwissen beschränken. Betont werden die „subjektiv[e] Bedingtheit von Begriffen und das bewußte Herangehen an das Fremde durch das Eigene und von unterschiedlichen Perspektiven her“ (Königs 1996: 74).

Eine authentische und komplexe Lernumgebung wird stark in den Vordergrund gerückt. Dem Unterricht kommt eine andere Rolle zu. „Unterricht darf nicht (mehr) als Transport von Wissen, sondern muss als Arrangement von Lernmöglichkeiten begriffen werden“ (Overmann 2002: 80). Die Lernumgebung soll Bezüge zu der realen Lebensumwelt aufweisen. In der authentischen Lernumgebung können die Lernenden mit Aufgaben oder Bedürfnissen aus der realen fremdsprachlichen Welt konfrontiert werden und Strategien zur Bewältigung dieser Aufgaben entwickeln. Weiterhin lässt sich die Komplexität der Wirklichkeit für das Lernen nicht reduzieren. Mit Komplexität wird „die Totalität der Interaktionen zwischen den Elementen eines gegebenen Systems“ (Overmann 2002: 80) gemeint. Die Mannigfaltigkeit der Lernsituationen spricht zudem vielfältige Motivationen und Interessen an, ermöglicht eine Vielfalt der Sinngenerierung und die Verbindung multipler Themen und Aufgaben. Eine konstruktivistische Lernumgebung wird durch die Merkmale erstens Authentizität und Situiertheit, zweitens multiple Kontexte, drittens multiple Perspektiven und viertens sozialen Kontext (vgl. Bleyhl 2000:38) gekennzeichnet.

Von vielen AutorInnen wird der Projektunterricht aufgeführt, der viele Forderungen der didaktischen Neuorientierung erfüllt (vgl. z.B. Hänsel 2009, Wicke 2007, 2012). Dessen Inhalts- bzw. Aufgabenorientierung wird hervorgehoben (vgl. Wolff 1994: 424) und wird von Butzkamm sogar zum Idealfall des Fremdsprachenlernens gezählt (vgl. Butzkamm 2002: 150). Dabei geht es nicht mehr um simulierte Kommunikation. Die Lernenden setzen sich nicht mit Sprachwissen, sondern mit authentischen Aufgaben in der fremdsprachlichen Umgebung auseinander, benutzen die Fremdsprache als Kommunikationsmittel wie in der Realität. Sie organisieren selbstverantwortlich die Arbeitsschritte, entwickeln eigenständig die Strategien zur Problembewältigung, bilden und prüfen Hypothesen. Dadurch gewinnen sie auch prozedurales und kontextuelles Wissen, dem die moderne Gesellschaft Gewicht verleiht. Sie übernehmen einerseits individuell ihre Lernprozesse, führen andererseits in Gruppen Arbeitsaufträge durch. So

werden individualisiertes und kooperatives Lernen verbunden. Zur Verfügung stehen verschiedene aus der Praxis hervorgehende Projekttypen: Begegnungsprojekte wie Personen der Zielkultur zu befragen, z.B. das vielfach angeführte Airport-Projekt von Legutke, Außenprojekte wie Besuch der Universitätsbibliothek, sich Bücher auszuleihen oder nach Informationen zu erkundigen, Korrespondenzprojekte, z. B. die Klassenkorrespondenz, und Textprojekte wie Bearbeitung von Theaterstücken oder literarischen Texten (vgl. Butzkamm 2002: 152, Müller-Hartmann 2003: 269-272, Wicke 2007: 272-274, Wicke 2012: 73-103, Legutke 2016: 351-352, Schewe 2016: 355-356).

Bezüglich der positiven Auswirkung der Interaktion zwischen Lernenden auf das Lernen wird Gruppenarbeit als die bevorzugte Sozialform im Unterricht eingesetzt. Während der Kommunikation mit der Umwelt wird das gespeicherte Wissen verifiziert bzw. falsifiziert. Auch auf Grund der Orientierung der modernen Gesellschaft an Zusammenarbeit wird kooperatives Lernen vielfach betont. Der Fremdsprachenunterricht wird damit als eine fremdsprachliche Lernwerkstatt umgestaltet, die „der Ort des individuellen oder gemeinsamen, des kreativen und selbstständigen Handelns und Lernens“ (Bimmel/Rampillon 2008: 46) ist. Dadurch lernen die Lernenden, die Interaktion der anderen zu berücksichtigen, Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit aufzubauen.

Zum fächerübergreifenden Lernen gehört z.B. bilingualer Sachfachunterricht, in dem die Lesekompetenz und die Wortschließungsstrategien eine Rolle spielen. Dazu muss noch das Schlüsselwort Mehrsprachigkeitsdidaktik erwähnt werden. Dabei werden interlinguale Verzahnung von Lernstrategien, Wortschatz und Grammatik berücksichtigt. „Sie impliziert einerseits, sprachliche Bestände so abzustimmen, dass ein positiver Transfer ermöglicht wird, andererseits, interferenzbedingte Fehlergefahren den Schülern prophylaktisch bewußt zu machen und durch kontrastive Übungen ihnen entgegenzuwirken“ (Reinfried 2001: 11-12).

3. Entwicklung einer tragfähigen Untersuchungsbasis

3.1 Zum Untersuchungsgegenstand: die Rückkehr des einheimischen Lehrwerks in den Vorbereitungskursen

Mit dem Ausdruck der Rückkehr impliziert der Untersuchungsgegenstand eine Relation zwischen den einheimischen und eingeführten Lehrwerken und besteht zudem aus zwei Objekten,

dem Vorbereitungskurs und den darin eingesetzten Lehrwerken, die sich in einheimische und eingeführte Lehrwerke unterteilen. Im Folgenden werden diese Objekte näher betrachtet.

3.1.1 Der deutsche Vorbereitungskurs der Universität Wuhan für einen Studienaufenthalt in den deutschsprachigen Ländern

Die Untersuchung konzentriert sich auf den Vorbereitungskurs der Universität Wuhan. Seit 15 Jahren zieht dieser größte Kursanbieter in Chinas Mitte Interessierte sogar aus Nachbarprovinzen an. Seit 2003 führt das Germanistikinstitut der Universität Wuhan die TestDaF-Prüfung als eines der fünf TestDaF-Zentren, die zunächst in der Volksrepublik China lizenziert sind, durch. Es ist mittlerweile eines von neun Testzentren der TestDaF-Prüfung¹³ in China und andere Kursanbieter in der Gegend orientieren sich am Kurs der Universität Wuhan bei der Lehrwerkauswahl und Organisation. Außerdem können die Lehrenden in Wuhan wegen einer schon zuvor bestehenden Bekanntschaft mit mir das Interview in einer offeneren Stimmung durchführen, ihre Gedanken und Ansichten leichter verbalisieren.

Das Institut für Germanistik erstellt selbst das konkrete Programm und den Zeitplan, während das Institut der Weiterbildung, das unter dem Fachbereich der Fremdsprachen eingerichtet ist, die Interessierten berät, Teilnehmende aufnimmt und die Kursgebühren einzieht. Von 2000, nämlich dem Anfang des Kursangebots, bis 2014 wurden ein Vollzeitkurs und ein Freizeitkurs unterschieden. Der chinesische Begriff für den Vollzeitkurs (脱产班 tuōchǎnbān) bedeutet wörtlich: Kurs für die Personen, die von der Arbeit freigestellt werden, um vorübergehend einer anderen Tätigkeit nachzugehen. D.h. die Teilnehmenden des Vollzeitkurses investieren ihre Hauptzeit in Deutschlernen. Von Montag bis Freitag fand der Vollzeitkurs mit täglich teilweise acht und teilweise vier Unterrichtsstunden statt. Dagegen fand der Freizeitkurs (业余班 yèyúbān) von montags bis donnerstags jeden Abend mit drei Unterrichtsstunden und samstag- und sonntagvormittags jeweils mit fünf Unterrichtsstunden statt. In den Winter- und Sommerferien wurde nur der Vollzeitkurs angeboten. Für die Grund- und Mittelstufe wurden jeweils 400 Unterrichtsstunden geplant. Laut dem jetzigen Institutsleiter fanden damals zu viele Kurse statt. Beispielsweise wurden während des Semesters häufig zwei parallele Gruppen sowohl der Grundstufe als auch der Mittelstufe angeboten.

¹³ Nach den aktuellen Angaben kann man an neun Testzentren in China die TestDaF-Prüfung ablegen: Beijing Daxue/Beijing University; Sichuan Waiyu Xueyuan/Sichuan International Studies University; Dalian Waiyu Xueyuan/Dalian University of Foreign Languages; Guangdong Waiyu Waimao Daxue/Guangdong University of Foreign Studies; Nanjing Shifan Daxue/Nanjing Normal University; Qingdao Daxue/Qingdao University; Shanghai Waiguoyu Daxue/ Shanghai International Studies University; Wuhan Daxue/Wuhan University; Xi'an Waiguoyu Daxue/Xi'an International Studies University (vgl. TestDaF: URL6).

Das Germanistikinstitut befindet sich zurzeit in der Phase, wo die alte Generation der Lehrenden in den Ruhestand tritt und die neue Generation deren Stelle und Arbeit übernimmt. Nach der Rückmeldung der Lehrenden fühlten sie sich bereits durch die zunehmende Arbeit im Institut beansprucht und konnten nicht so viel Zeit und Kraft in den Vorbereitungskurs investieren. Daher wurde der Kurs im Jahr 2014, nachdem der neue Institutsleiter angetreten war, neu gestaltet, indem die Unterrichtszeit eines einzelnen Kurses von 400 auf 300 Unterrichtsstunden reduziert, die Anzahl der angebotenen Kurse streng kontrolliert und das Arbeitspensum des Vorbereitungskurses auf alle Lehrende gleichmäßig verteilt wurde. Auch fällt die Unterscheidung zwischen Vollzeit- und Freizeitkurs weg. Jedes Semester finden jetzt nur ein Kurs der Grundstufe und ein Kurs der Mittelstufe parallel statt, und zwar mit täglich drei Unterrichtsstunden von montag- bis donnerstagabends und fünf Unterrichtsstunden jeweils am Samstag- und Sonntagvormittag. Während die Kurse in den Winterferien gestrichen werden, werden in den Sommerferien lediglich ein Kurs der Grundstufe und ein Kurs der Mittelstufe von montags bis freitags täglich mit fünf oder acht Unterrichtsstunden angeboten. Dadurch steigt natürlich die Anzahl der Teilnehmenden einer Kursgruppe. Durchschnittlich liegt die Anzahl bei ca. 30 Lernenden und beträgt manchmal sogar über 40 Teilnehmenden. Vor der Durchführung der TestDaF-Prüfung wird ein Kurs zur Prüfungsvorbereitung mit 120 Unterrichtsstunden jedes Jahr zweimal hinzugefügt. Während zwei Lehrende vorher eine Kursgruppe betreuten, übernehmen jetzt vier Lehrende einen Kurs und unterrichten wechselnd. Somit sollen die Lehrenden laut ihrer Rückmeldung die Haupttätigkeit im Germanistikinstitut und die Lehrtätigkeit im Vorbereitungskurs besser vereinbaren können.

Außerdem wird im Rahmen des Zusammenschluss-Programms der sieben Universitäten und Hochschulen Zentralchinas¹⁴ noch ein Kurs für ein Doppelstudium angeboten, in dem ein Teil der Teilnehmenden aus der Universität Wuhan kommt, ein Teil aus anderen Hochschulen. Nachdem die Mittelstufe abgeschlossen wird, erwerben die Studierenden einen akademischen Titel mit dem Vermerk des Doppelstudiums (kein Bachelorstudium).

Anfangs, von 2000 bis ca. 2001, wurde für kurze Zeit das Lehrwerk *Ziele* in diesem Kurs eingesetzt, das von einem Autorenkollektiv unter Mitwirkung der Zweigstelle des Goethe-Instituts Peking erstellt und 1991 vom Verlag foreign language teaching and research press¹⁵ in Peking

¹⁴ Seit 2001 betreiben Universität Wuhan, Technische Universität Zentralchinas, Technische Hochschule Wuhans, Hochschule für Geologie Chinas, Pädagogische Hochschule Zentralchinas, Landwirtschaftliche Hochschule Zentralchinas, Hochschule für Ökonomie und Jura Zentral- und Südchinas, die dem Bildungsministerium direkt unterstellt sind, ein sogenanntes Zusammenschluss-Projekt. Die Studierenden dieser Universitäten und Hochschulen können die Kurse innerhalb dieser sieben Univeristäten und Hochschulen besuchen und ein Doppelstudium abschließen. Für jeden Creditpoint werden Gebühren von 100 Yuan erhoben (vgl.wikipedia: URL7).

¹⁵ Im Folgenden als fltrp abgekürzt.

herausgegeben wurde. Von 2001 bis 2008 wurde die von der Universität Tongji neu herausgegebene zweite Auflage des Lehrwerks *Stichwort Deutsch* benutzt. 2008 wurden *Der neue Intensivkurs für Standarddeutsch*, nämlich *Themen aktuell* für die Grundstufe und *em neu* für die Mittelstufe in den Kurs eingeführt¹⁶. 2013 kehrten die Kurse zum frisch überarbeiteten Lehrwerk *Stichwort Deutsch* zurück. Dies bestätigt die derzeitige Tendenz der Rückkehr des einheimischen Lehrwerks in den Lehrwerkmarkt und kann exemplarisch für dieses Phänomen betrachtet werden.

3.1.2 Die Definition von Lehrwerk

Das Lehrwerk nimmt in der chinesischen Lerntradition einen zentralen Stellenwert beim Lernen ein. Sowohl chinesische Lehrende als auch Lernende sind längst daran gewöhnt, mit einem Lehrwerk zu arbeiten. Außerdem findet der Vorbereitungskurs nicht im Zielland statt. Auf Grund der großen geographischen Entfernung und der Kompliziertheit der Visumsbeantragung können sich Studierende häufig eine Studienreise nach Deutschland nicht leisten und somit sich nicht direkt mit der authentischen Umgebung der Zielsprache und -kultur konfrontieren. Daher stellt das Lehrwerk im Vorbereitungskurs den zentralen Zugang zur deutschen Sprache und Kultur dar. Für die Lehrenden ist es zudem schwierig, in China auf eigene Faust authentische Lernmaterialien zu sammeln.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff Lehrwerk lassen sich mehrere verwandte Termini feststellen, wie Lehrbuch, Kursbuch, Arbeitsbuch, Lehr- und Lernmaterial. Im Folgenden werden diese Begriffe gegeneinander abgegrenzt, um eine Arbeitsbasis der Begriffsbestimmung für die weitere Ausführung zu entwickeln.

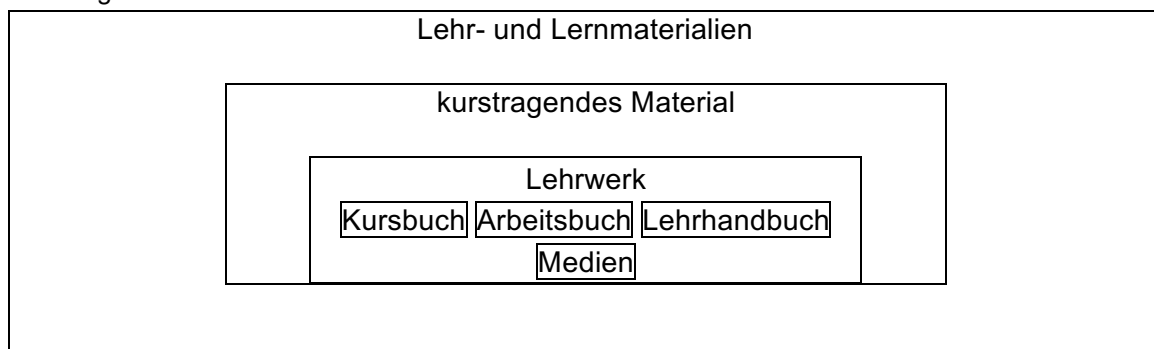
Das Lehrbuch wird nach Neuner definiert als „ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lehrstoffprogression, Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular, etc.) zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind“ (Neuner 2007: 399). Dieser Definition zufolge übernimmt das Lehrbuch Funktionen wie die Vorgabe der Lehrziele, der methodischen Ausrichtung und der Progression, die Auswahl der Lehrinhalte sowie die Gewichtung der Fertigkeiten und ggf. die Bestimmung der Sozialformen. Diese Funktionen betreffen auch das Lehrwerk. Im Gegensatz zum Lehrbuch, das sich als ein Buch darstellt, besteht ein Lehrwerk aus mehreren systematisch miteinander zusammenhängenden Teilen, die zu verschiedenen didaktischen Zwecken einzusetzen sind, wie dem Kursbuch, dem

¹⁶ Daher kommen diese Lehrwerke in der vorliegenden Arbeit in zwei Varianten vor.

zugehörigen Arbeitsbuch für die Lernenden, dem Lehrerhandbuch für die Lehrenden, wo die didaktische und methodische Konzeption des Lehrwerks erklärt wird, und auditiven bzw. visuellen Medienträgern wie CD, DVD, im Internet angebotenen Materialien usw. In der deutschen Forschungsliteratur wird das Lehrbuch als eine traditionelle Form des Lehrwerks begriffen. Laut Neuner dominiert das Lehrbuchkonzept eher etwa in der Grammatik-Übersetzungsmethode. Seit der Entwicklung audiolingualer und audiovisueller Methoden wird dieses traditionelle Lehrbuch zum Lehrwerk mit immer mehr Komponenten ausgeweitet (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1029, Neuner 2007: 399).

„Der Begriff ‚Lernmaterial‘ bezeichnet alle Materialien, die für das Fremdsprachenlernen verwendet werden können, unabhängig davon, ob sie extra dafür produziert wurden oder nicht“ (Rösler 2016: 471). Die Lehr- und Lernmaterialien werden in weiten Teilen der Forschungsliteratur sehr weit bestimmt und beziehen sich auf Materialien zum Lehren und Lernen. Die beiden Begriffe sind häufig synonym benutzt, und „sie unterscheiden sich durch die angenommene Perspektive: Traditionell wurde von Lehrmaterial gesprochen, mit der Wende zur Lernerorientierung geriet der Blick auf die Lernenden stärker in den Vordergrund“ (Rösler 2016: 471). Diese lassen sich in kurstragendes Material, ergänzendes Material sowie das Selbstlernmaterial, mit dem Lernende ohne Lehrende umgehen, und so weiter gliedern. Kurstragendes Material ist an die vorgegebenen Lehrziele bzw. Curricula gebunden (vgl. Krumm 2010: 1215, Bausch/Christ/Königs/Krumm 1999: 7), deckt meiner Ansicht nach das traditionelle Lehrbuch und das Lehrwerk, die vorgefertigt sind. Dazu gehören auch z.B. die vom Lehrwerk angebotenen visuellen bzw. auditiven Mittel. Ergänzendes Material fasst andere Materialien, die die Lehrenden benutzen, „um den eigenen Unterricht zu erweitern oder an die Bedürfnisse einer Lerngruppe anzupassen“ (Krumm 2010: 1215). Aus dieser Position ist ersichtlich, dass der Begriff von Lehr- und Lernmaterialien als der übergeordnete Begriff gilt. Diese Verhältnisse würde ich folgendermaßen darstellen:

Abbildung 2: Referenzbereiche der Termini Lehr- und Lernmaterialien und Lehrwerk



Von den anderen Lehrmaterialien unterscheidet sich das Lehrwerk dadurch, dass erstens das Lehrwerk die Lernstoffe und somit die Lehr- und Lerninhalte vorgibt; zweitens die Lehr- und

Lerninhalte festlegen, wie Themen und Fertigkeiten im Lehrwerk gewichtet und in eine Progression gebracht werden; drittens das Lehrwerk die Unterrichtsphasen bzw. den Lehr- und Lernprozess bestimmt (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1029, Neuner 2007: 399, Krumm 2010: 1215).

In der chinesischen Sprache findet eine äquivalente begriffliche Auseinandersetzung statt, die das Verstehen der deutschen terminologischen Klärung und die Übersetzung meiner Interviewfragen unterstützt. Das Lehrwerk würde ich mit dem chinesischen Wort 教材 (jiàocái) übersetzen, denn 教材 (jiàocái) wird im chinesischen Standardwörterbuch, dem Wörterbuch des modernen Chinesischen, definiert als die Materialien über den Unterrichtsinhalt wie Bücher, Lehrerhandreichung, Bilder, Handouts usw.¹⁷ Außerdem wird 教材 (jiàocái) im Internetangebot der chinesischen Enzyklopädie ähnlich erklärt und bestimmt als Material, das für Lehren und Lernen auf Grund eines Curriculums und praktischer Anforderungen ausgewählt und erstellt wird, hauptsächlich aus Lehrbuch, Lehrerhandreichung, Handout usw. besteht¹⁸.

Den Begriff Lehrbuch setze ich mit 教科书 (jiàokēshū) oder 课本 (kèběn) gleich. Die beiden chinesischen Termini sind sinngleich und beziehen sich auf das Buch, das dem Curriculum gemäß für die Lernenden zum Lernen im Unterricht und zur Wiederholung verfasst wird¹⁹.

Zu der Bezeichnung Lehr- und Lernmaterialien würde ich die wörtliche Übersetzung von 教学资源 (jiàoxuézīliào) und 学习资料(xuéxí zīliào) vorschlagen, die sich in 课堂资料 (kètángzīliào) [wörtlich übersetzt: Unterrichtsmaterial] für kurstragendes Material, 补充资料 (bǔchōngzīliào) [wörtlich übersetzt: ergänzendes Material] und 自学资料 (zìxú zīliào) [wörtlich übersetzt: Selbstlernmaterial] usw. unterteilen lassen.

Darüber hinaus kommt oft im chinesischen Buchmarkt die Bezeichnung 教程 (jiàochéng) vor. Mit dieser Bezeichnung wird ein spezieller Kurs gemeint. Das Wort wird aber meistens im Titel eines Lehrwerks für einen Kurs benutzt²⁰. Beispielsweise erscheinen *Themen aktuell* und *em neu* unter dem Titel 新标准强化教程 (xīnbiāozhǔnqiánguàjiàochéng) [*Der neue Intensivkurs für Standarddeutsch*] in China.

Unter Kursbuch verstehe ich ein Buch, das im Unterricht eingesetzt wird. In diesem Sinn scheint die Übersetzung von 课堂用书 (kètángyòngshū) [wörtlich übersetzt: das im Unterricht

¹⁷ 教材 (jiàocái): “有关讲授内容的材料, 如书籍、讲义、图片、讲授提纲等” (现代汉语词典 2010: 690)。

¹⁸ 教材 (jiàocái): “根据教学大纲和实际需要, 为师生教学应用而编选的材料。主要有教科书、讲义、讲授提纲等” (汉典/Handian: URL8)。

¹⁹ 教科书 (jiàokēshū): “按照教学大纲编写的为学生上课和复习用的书” (现代汉语词典 2010: 690, 汉典/Handian: URL8); 课本 (kèběn): 教科书 (jiàokēshū) (现代汉语词典 2010: 776, 汉典/Handian: URL8)。

²⁰ 教程 (jiàochéng): “专门学科的课程(多用于书名)” (现代汉语词典 2010: 690)。

benutzte Buch] treffend. Im chinesischen Buchmarkt wird das Kursbuch häufig z.B. im 新标准强化教程 (xīnbīāozhǔnqiánghuàjiàochéng) [*Der neue Intensivkurs für Standarddeutsch*] auch als 学生用书 (xuéshēngyòngshū) [wörtlich übersetzt: das von Lernenden benutzte Buch] bezeichnet.

Die Bezeichnung von 学生用书 (xuéshēngyòngshū) [wörtlich übersetzt: das von Lernenden benutzte Buch] birgt aber die Problematik in sich, die Bücher bzw. die Materialien für Lernende von denen für Lehrkräfte zu unterscheiden. In der deutschen Lehrwerkforschung wird das Problem immer wieder thematisiert, die Lehr- und Lernmaterialien abzugrenzen (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1029). Eine saubere Abtrennung der beiden Begriffe erweist sich aber als schwer, weil sie sich größtenteils überschneiden. Deutlich erkennbar richten sich die Ausdrücke Lehrwerk, Lehrbuch, Lehrmaterialien an das Lehren. Zweifelhaft ist, ob oder inwiefern mit solchen Materialien gelernt wird. In der Forschungsliteratur wird bereits diskutiert, dass das Lehrwerk von Lehrkräften entsprechend den Voraussetzungen und Bedürfnissen konkreter Lernender zu adaptieren ist. Dieser Gedanke wird allerdings von manchen AutorInnen skeptisch betrachtet. Die Zweifel bestehen darin, „wie weit dies mit vorgefertigten Lehrwerken gelingen kann, insbesondere solange die Lehreraus- und -fortbildung Lehrende nicht stärker zu einem souveränen Umgang mit Lehrmaterial qualifiziert“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1029). Den Definitionsversuch unternimmt Edmondson und meint mit Lehrmaterialien Texte, „die Lehrer für ihre professionelle Tätigkeit in der Fremdsprachenvermittlung direkt verwenden“ (Edmondson 1999: 53). Dazu werden z.B. Übungen, Filme, Bilder, Internet-Seiten, Gesang, Fernsehsendungen usw. aufgeführt. Damit verwendet er Lehrmaterialien in einer weiten Bedeutung, während er Lernmaterialien auf die Materialien zum Selbstlernen bzw. autonomen Lernen einschränkt. Er definiert die Lernmaterialien als Texte, „die von Lernern selbst für den direkten oder indirekten Fremdspracherwerb ausgewählt und benutzt werden“ (Edmondson 1999: 53). Diese Position schließt sich dem konstruktivistischen Standpunkt an. Wie in der vorherigen Ausführung erwähnt, wird unter dem Einfluss konstruktivistischer Prinzipien auf den Fremdsprachenunterricht ein lehrer- bzw. lehrwerkzentrierter Unterricht bemängelt. Beim radikalen Konstruktivismus wie in der Freinetischen Schule wird sogar auf das Lehrwerk im Unterricht verzichtet und an seine Stelle treten die von den Lernenden selbst erstellten Lernmaterialien im oben angeführten Sinn. Allerdings findet Edmondson selbst seinen Definitionsversuch „ziemlich eigenartig“ und weist nachdrücklich darauf hin, „die Isolierung des Gegenstandsbereichs ‚Lehr- (und Lern-) Materialien‘ steht im Widerspruch zu der Tatsache, daß sehr viele wichtige Fragen beantwortet werden müßten, BEVOR man überhaupt in der Lage ist, eine konkrete Antwort auf die [...] Frage: ‚Wozu brauchen wir Lehrmaterialien?‘ zu geben“ (Edmondson 1999: 54). Bezüglich der Schwierigkeit bei der Abgrenzung werden Lehr- und Lernmaterialien in der vorliegenden Arbeit im Prinzip immer zusammen benutzt.

3.1.3 Einheimische und eingeführte Lehrwerke

Die Fachliteratur beschäftigt sich schon sehr intensiv damit, dass die Lehrwerke bezogen auf die kulturelle Spezifik und Lern- bzw. Lehrtradition der Zielgruppe entwickelt werden. Die in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion großgeschriebene Lernerorientierung und interkulturelle Einstellung begründen diese Überlegung. In der Literatur werden häufig universale vs. regionale Lehrwerke genannt. Mit dem universalen Lehrwerk wird normalerweise ein Lehrwerk gemeint, das von muttersprachlichen AutorInnen im Zielsprachenland konzipiert wird und „allgemeingültig“ (Breitung, H./Taschkent, E. L. 2001: 1043) ist. Jedoch sind diese Lehrwerke nicht universal einsetzbar, sondern auch auf bestimmte Zielgruppen z.B. für bestimmte Berufe (wie *Wirtschaftskommunikation Deutsch*, *Deutsch im Krankenhaus*, *Deutsch im Hotel* usw.) und Altersgruppen (beispielsweise für Jugendliche wie *geni@l*, *Planet*) ausgerichtet. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit auf den Begriff *universale Lehrwerke* verzichtet, stattdessen *eingeführte Lehrwerke* benutzt, d.h. für bestimmte Zielgruppen werden passende Lehrwerke aus den deutschsprachigen Ländern, vor allem aus Deutschland importiert.

Die aus Deutschland eingeführten Lehrwerke, die auf dem chinesischen Markt verfügbar sind, werden alle unter einem chinesische LeserInnen ansprechenden Titel verlegt, inhaltlich nicht adaptiert und nicht übersetzt. Ein häufig in chinesischen Vorbereitungskursen benutztes Lehrwerk aus Deutschland ist 新标准德语强化教程 (xīnbiāozhǔndéyǔqiánghuàjiàochéng) [*Der neue Intensivkurs für Standarddeutsch*] in sechs Bänden, der aus *Themen aktuell* in drei Bänden für die Grundstufe und *em neu* in drei Bänden für die Mittelstufe besteht. Für die Grundstufe findet auch das Lehrbuch *Passwort Deutsch* mit dem chinesischen Titel 走遍德国 (zǒubiàndéguó) [*Kreuz und quer durch Deutschland*] Anwendung. Darüber hinaus wird 交际德语教程 (jiāojiàodéyǔjiàochéng) [*Der Deutschkurs zur Kommunikation*] in einen die Grund- und Mittelstufe deckenden Kurs eingesetzt. Das ist die chinesische Version des Lehrwerks *Studio d*.

Unter regionalen Lehrwerken werden solche verstanden, „die an die jeweiligen spezifischen Lehr- und Lernvoraussetzungen, an die spezifischen institutionellen, kulturellen, adressatenspezifischen Bedingungen des Lehrens und Lernens angepaßt sind“ (Seel 1986: 10). Aus dem Wort „angepasst“ ist abzulesen, dass die im deutschsprachigen Raum entwickelten Lehrwerke institutionengerecht, kulturbezogen und adressatenspezifisch abgestimmt werden. Dieser Definition entsprechen die in dieser Forschung untersuchten Lehrwerke nicht, die von einheimi-

schen AutorInnen bzw. in Zusammenarbeit mit MuttersprachlerInnen nur für chinesische Lernende verfasst und im Land verlegt werden. Daher bleibe ich beim Begriff *einheimische Lehrwerke*.

Laut der inoffiziellen Angabe des Deutschkollegs der Tongji-Universität besitzt das von ihm konzipierte Lehrwerk *Stichwort Deutsch* im Moment den größten Marktanteil. Das Lehrwerk *Stichwort Deutsch* wurde 1998 herausgegeben, 2002, 2007 und 2012 dreimal überarbeitet. Den vorliegenden Daten²¹ nach wird dieses Lehrwerk in den Vorbereitungskursen des deutschen Kollegs der Tongji-Universität, der Universität Wuhan, der Universität Nanjing, der Fremdsprachenhochschule Guangdong und vielen privaten Kursanbietern wie Xindongfang, dem größten privaten Ausbildungsinstitut für Fremdsprachen, eingesetzt.

3.1.4 Zu den im untersuchten Kurs eingesetzten Lehrwerken

In diesem Teil werden die eingeführten und das einheimische Lehrwerk, *Der neue Intensivkurs für Standarddeutsch*, nämlich *Themen aktuell/em neu* und *Stichwort Deutsch*, die in diesem Vorbereitungskurs benutzt wurden/werden bzw. im Untersuchungsphänomen der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk involviert sind, auf Grund der Informationen der Verlage beschrieben. Dabei wird auf Einzelheiten z.B. die Verfassenden, den Verlag, die Auflage bzw. das Erscheinungsjahr, den Umfang sowie die Bestandteile, den Preis und das Layout eingegangen.

Das Lehrwerk *Stichwort Deutsch* wird vom Deutsch-Kolleg der Tongji-Universität bzw. einem Autorenkollektiv für Personen ohne Deutschvorkenntnisse, die sich in den deutschsprachigen Ländern fortbilden, dort studieren und promovieren werden, zur intensiven Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache verfasst, und erschien beim Verlag der Tongji-Universität 1998 das erste Mal. Die erste Auflage besteht aus fünf Bänden, nämlich zwei Bänden für die Grundstufe, zwei Bänden für die Mittelstufe und einem Band für die Oberstufe. Das Autorenkollektiv orientiert sich beim Verfassen an den Anforderungen der DSH-Prüfung und stellt das Werk als die erste komplette Lehrwerkserie in China dar, in der die Vermittlung der Sprach- und Landeskundekenntnisse sowie der Kenntnisse zu interkultureller Kommunikation und das Training der Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibkompetenz sowie das Training zur Vorbereitung auf die DSH-Prüfung integriert werden. Der Prozess der Erstellung dieses Lehrwerks umfasst das Verfassen, Lehrwerkerprobung, Überarbeitung bis zur Herausgabe. Dieses Lehrwerk soll

²¹ Diese Daten werden von mir persönlich gesammelt. Im Hinblick auf die größere Anzahl der Vorbereitungskurse muss die Datensammlung auf die marktführenden Kurse eingeschränkt werden und ist somit unvollständig.

das einzige in China sein, das die Teilnahme an der DSH-Prüfung vorbereitet. Nach der Einschätzung der Verfassenden sollen die Lernenden in drei Semestern in der Lage sein, an der DSH-Prüfung erfolgreich teilzunehmen, wenn sie mit diesem Lehrwerk arbeiten.

Die Grundstufe Band I und II werden im ersten Semester eingesetzt und beanspruchen 24 Unterrichtsstunden pro Woche und insgesamt 19 Wochen, also 456 Unterrichtsstunden. Nachdem die Lernenden die Grundstufe abschließen, sollen sie sprachlich imstande sein, den Alltag zu bewältigen und die Grundkenntnisse der deutschen Grammatik zu beherrschen. Die Grundstufe besteht aus einem Phonetik-Vorkurs, der sich in sechs Lektionen gliedert mit fünf Unterrichtsstunden für eine Lektion, zusammen also 30 Unterrichtsstunden in Anspruch nimmt, sowie 28 Lektionen, die ca. 14 Unterrichtsstunden pro Lektion beanspruchen. Jeweils 14 Lektionen finden sich in Band I und II. Die Lektionen 7, 14, 21 und 28 davon dienen zur Wiederholung der jeweiligen Lernphase. Die Verfassenden gehen davon aus, dass drei Arbeitstage und pro Tag vier bis fünf Unterrichtsstunden zur Beschäftigung mit einer Lektion zur Verfügung stehen. Am ersten und zweiten Arbeitstag sollen die neuen Lernstoffe bearbeitet werden und am dritten Tag ist die Wiederholung vorgesehen. Zur Grundstufe gehören zwei Kursbücher und die zugehörigen Kassetten. Vorhanden sind zudem ein Testband und ein Lehrerhandbuch.

Im Jahr 2002 erfolgte die Überarbeitung des Lehrwerks, indem die Informationen aktualisiert wurden, die Schreibweise nach der Rechtschreibreform geändert wurde und mehrere Variante der Deutschprüfungen für den Hochschulzugang berücksichtigt wurden. Laut den Verfassenden wurde mehr Wert auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen, besonders der Hör- und Sprechkompetenz gelegt. Zu diesem Zweck wurden in dieser überarbeiteten Version mehr phonetische Übungen, Satzmuster-, Dialog- und Wortschatzübungen ergänzt. Hinsichtlich der Vielfalt der Deutschprüfungen für den Hochschulzugang wurden Übungstypen zu den Hör- und Lesetexten gezielt geändert und bereichert. Im Vergleich zur ersten Auflage wurden zwei Vokabelhefte hinzugefügt.

2007 erfolgte eine nochmalige Überarbeitung des Lehrwerks. Die veralteten Informationen der Lernstoffe wurden erneut aktualisiert. Stärker beachtet wurde die Erhöhung der Vielfältigkeit der Übungstypen zu den Hör- und Lesetexten.

2012 wurde die vierte Auflage herausgegeben. Neben der Aktualisierung der Informationen ist jetzt die Struktur des Lehrwerks geändert, indem der Phonetik-Vorkurs von sechs Lektionen auf eine Lektion, die sich in drei Teile gliedert, reduziert und eine Lektion dem zweiten Band hinzugefügt wurde. Im Vergleich zur dritten Auflage wird die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen vermehrt betont. Mehr Wert wurde zudem auf die Ausbildung der Hör- und Sprechkompetenz gelegt, besonders die Fertigkeit, mit der Prüfung umzugehen. Dank der

technischen Entwicklung wurde zur Tonaufnahme statt der Kassetten MP3 eingeführt. Zu dieser Auflage wurde als zusätzliches Material *Lern- und Übungsbuch zur deutschen Grundgrammatik* erstellt. Mit dieser vierten Auflage wird darauf gezielt, in kurzer Zeit die Sprachkenntnisse zu erlangen, die elementare Kommunikationskompetenz auf Deutsch zu meistern und den Umgang der Lehrenden mit diesem Lehrwerk bequemer zu machen.

Die erste Auflage für die Mittelstufe umfasst zwei Bände des Kursbuches und die Kassetten. Der Schwerpunkt liegt im Training der Ausdrucksfähigkeit, die von der syntaktischen Ebene zur Ebene des Textes übergeht. Was die Auseinandersetzung mit der Grammatik anbelangt, werden die morphologischen Kenntnisse, Kenntnisse generativer Grammatik, der Textgrammatik usw. in Betracht gezogen. Zum Thema interkultureller Kommunikation stellt das Lehrwerk in der Mittelstufe Vorstellungen deutscher Kultur in großer Menge zur Verfügung und fordert die Lernenden auf, die deutsche und chinesische Kultur zu vergleichen. Informationen zum deutschen Hochschulsystem werden auch berücksichtigt. Im Jahr 2003 erschien die zweite Auflage für die Mittelstufe, wobei ein Drittel der Lektionstexte durch neue Texte ersetzt wurde. Bezüglich des Bedürfnisses der Lernenden, sich auf die DSH- und TestDaF-Prüfung vorzubereiten, wurden die Übungstypen entsprechend verändert.

2008 wurden fast 50% der Lektionstexte getauscht, die Information von 10% der Texte aktualisiert. Zu den übrigen Texten wurden die zugehörigen Übungen entsprechend den Aufgaben der TestDaF-Prüfung verändert. Der wichtigste Grund dieser Überarbeitung liegt darin, dass sich die TestDaF-Prüfung verbreitet und die Anzahl der Teilnehmenden zunimmt. Daher sollen die Anforderungen nicht nur der DSH-Prüfung, sondern auch der TestDaF-Prüfung berücksichtigt werden. Die dritte Auflage für die Mittelstufe besteht auch aus zwei Bänden des Kursbuches mit jeweils 14 Lektionen mit CDs. Die ersten vier Lektionen des ersten Bandes dienen als Wiederholung der Grundstufe und somit als Übergang zur Mittelstufe. Das Lehrerhandbuch wurde ebenfalls ergänzt.

Zu bemerken ist, dass im Jahr 2012 viele zusätzliche Materialien zu diesem Lehrwerk erschienen: *das Wortschatztraining für die Mittelstufe, Grammatik verstehen und üben in der Mittelstufe, Hörtraining für die Mittelstufe, Hören und Sprechen für die Grundstufe*. Außerdem wurden unter dem Titel dieses Lehrwerks Stoffe zur Vorbereitung auf die TestDaF-Prüfung verlegt: *Wie schreibt man einen TestDaF-Aufsatz, Lesetraining, Übungsaufgaben zum mündlichen Ausdruck, Übungsaufgaben zum Hörverstehen, Texte aus Naturwissenschaft und Technik hören und verstehen, Wortschatz für das Studium in Deutschland*.

Im untersuchten Vorbereitungskurs wurden die zweite Auflage für die Grund- und Mittelstufe bis 2008 eingesetzt. 2013 kehrte dieses Lehrwerk, und zwar die vierte Auflage für die Grundstufe und die dritte Auflage für die Mittelstufe, zurück. Im Vorbereitungskurs wird hauptsächlich

mit den Kursbüchern gearbeitet. Die zugehörigen Tonaufnahmen, Lehrerhandbücher und Vokabelhefte finden im Unterricht bzw. außerhalb des Unterrichts Einsatz.

Wie dargestellt wurden *Themen aktuell* für die Grundstufe und *em neu* für die Mittelstufe unter dem Titel *Der neue Intensivkurs für Standarddeutsch* vom Verlag fltrp auf den chinesischen Markt eingeführt. Im Folgenden wird die Aufmerksamkeit mehr darauf gerichtet, die originalen Lehrwerke und die in China verlegte Version zu vergleichen. *Themen aktuell* und *em neu* sind Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, herausgegeben vom Hueber-Verlag. *Themen aktuell* hat eine lange Geschichte aufzuweisen, erschien zum ersten Mal 2002 als Folge des Lehrwerks von *Themen neu*, das die überarbeitete Ausgabe von *Themen* ist. *Themen aktuell* bietet der Hueber-Verlag entweder als dreibändige Ausgabe mit separatem Arbeitsbuch oder als sechsbändige Ausgabe mit integriertem Arbeitsbuch an. Die chinesische Version folgt der dreibändigen Ausgabe. Bei der dreibändigen Ausgabe entspricht ein Band einer Niveaustufe des Europäischen Referenzrahmens. D.h. *Themen aktuell* 1 führt zum Niveau A1, der zweite Band zu A2 und der Band 3, nämlich der Zertifikatsband, zu B1, bereitet somit auf die Prüfung Zertifikat Deutsch des Goethe-Instituts vor. Jeder Band enthält zehn Lektionen. Nach den Hinweisen des Hueber-Verlags kann von einem Zeitbedarf von 12 bis 14 Unterrichtsstunden pro Lektion ausgegangen werden, d.h. ca. 120 bis 140 Unterrichtsstunden pro Band und insgesamt 240 bis 280 Unterrichtsstunden für die ersten beiden Bände, die im Vorbereitungskurs eingesetzt werden, unter der Bedingung, dass die Kursteilnehmenden als Berufstätige in der Freizeit Deutsch lernen und sich auch außerhalb des Unterrichts mit dem Deutschlernen selbst beschäftigen.

Die in China eingeführte Version ist fast identisch mit dem deutschen Original bis auf ein im Kursbuch eingebautes Glossar, in dem die Vokabeln und Kernsätze nach den Lektionen und mit der Angabe der Seitenzahl und chinesischen Übersetzung aufgelistet werden. Im Kursbuch befindet sich noch ein chinesisches Vorwort, in dem die Motivation der Einführung des Lehrwerks erklärt wird. Laut dem chinesischen Verlag stellt sich die starke Ausbildung der Hör- und Sprechkompetenz als der größte Vorteil dieses Lehrwerks dar. Bezüglich der beiden Kompetenzen sollen chinesische Deutschlernende Schwächen zeigen. Durch realitätsnahe Artikel und Übungen zum Hören und Sprechen sollen sich die Lernenden schneller die Kommunikationsfähigkeit in der deutschen Sprache aneignen können und Deutschland besser kennenlernen. Dadurch soll laut diesem Vorwort das Interesse am Deutschlernen aufrechterhalten und das authentische bzw. korrekte Deutsch erworben werden. Im Arbeitsbuch wird eine Benutzeranleitung auf Chinesisch hinzugefügt. 2003 wird *Themen aktuell* nach China importiert. Der Verlag fltrp führt das komplette Lehrwerkssystem von *Themen aktuell* ein, d.h. neben den Materialien für den Kursunterricht, nämlich dem Kursbuch mit Tonmaterialien und Arbeitsbuch, noch Zusatzmaterialien vom Hueber-Verlag, nämlich *Sprechübungen* unter dem Titel *Hören*

und Sprechen, ein Lesejournal namens *Lesetraining* und *Hören Sie mal* unter dem Titel *Schritt für Schritt Deutsch hören*, als Serie des Lehrwerks *Der neue Intensivkurs für Standarddeutsch*. Ausschließlich das Phonetikheft *Phonetik aktuell* wird nicht auf dem chinesischen Markt herausgegeben.

Das Lehrwerk *em neu* für die Mittelstufe besteht auch aus drei Bänden, *Brückenkurs*, *Hauptkurs* und *Abschlusskurs*. Zu jedem Kursbuch gibt es ein zugehöriges Arbeitsbuch. 2006 führt *em neu* die Auflage *em neu* des Jahres 2004 ein, die 2009 durch die überarbeitete Ausgabe *em neu 2008* ersetzt wird. *em neu Brückenkurs* dient als Übergang vom Niveau B1 zu B2, während *em neu Hauptkurs* zum Niveau B2 und *em neu Abschlusskurs* zu C1 führen. Wie bei *Themen aktuell* enthält jeder Band zehn Lektionen. Für eine Lektion kann nach den Hinweisen des Hueber-Verlags von einem Zeitbedarf von 20 bis 25 Unterrichtsstunden ausgegangen werden, d.h. ca. 200 bis 250 Unterrichtsstunden pro Band und insgesamt 400 bis 500 Unterrichtsstunden für die Bände *Hauptkurs* und *Abschlusskurs*, mit denen im Vorbereitungskurs umgegangen wird. Für *Themen aktuell* kann von 240 bis 280 Unterrichtsstunden ausgegangen werden, somit für *Themen aktuell* und *em neu* zusammen von 640 bis 780 Unterrichtsstunden. Im Vergleich der beanspruchten Kurszeit haben das einheimische und die eingeführten Lehrwerke keinen großen Unterschied aufzuweisen. Wie beschrieben enthalten die Grund- bzw. Mittelstufe des Lehrwerks *Stichwort Deutsch* insgesamt 28 Lektionen und es werden von den Verfassenden 14 Unterrichtsstunden pro Lektion vorgeschlagen, also jeweils 392 Unterrichtsstunden für die Grund- und Mittelstufe, insgesamt 784 Unterrichtsstunden. Bezüglich der vorgesehenen Kurszeit von 600 Unterrichtsstunden ist es zeitlich knapp, diese Lehrwerke durchzuarbeiten. Vergleichend nähern die eingeführten Lehrwerke sich dieser Kurszeit mehr an.

Das Lehrwerk *em neu* wird als die Originalausgabe eingeführt. Vom chinesischen Verlag werden dem Kursbuch die Erklärung über den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, die Wortliste, in der die Vokabeln nach Lektionen geordnet sind, und eine Liste der grammatischen Terminologie mit chinesischer Übersetzung beigelegt. Zur Mittelstufe des Lehrwerks *Der neue Intensivkurs für Standarddeutsch* nämlich *em neu* wird noch *em Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache* eingeführt. Außerdem erscheint das Lehrwerk *Planet* von Hueber als weiterer Bestandteil dieser Lehrwerkserie unter dem Titel *Der neue Intensivkurs für Standarddeutsch für Jugendliche*. Im untersuchten Vorbereitungskurs wird mit dem Kursbuch und Arbeitsbuch jeweils des Bandes I und II von *Themen aktuell*, des Bandes *Hauptkurs* und *Abschlusskurs* von *em neu* umgegangen. Sie werden in der vorliegenden Untersuchung betrachtet.

Beim Vergleich der chinesischen und deutschen Ausgabe ist besonders die Papierqualität aufgefallen. In den chinesischen Arbeits- und Lehrerhandbüchern sind die Blätter extrem dünn

und so durchsichtig, dass der Inhalt auf der Rückseite gesehen werden kann. Auch wenn die Blätter in den chinesischen Kursbüchern dicker sind, sind sie im Vergleich zu denen in den deutschen Büchern dünner. Grund ist, vermute ich, dass die Kosten reduziert werden können und der Preis damit günstiger wird. Die Preise der chinesischen bzw. deutschen Ausgabe der eingeführten Lehrwerke und des einheimischen Lehrwerks stehen in der folgenden Tabelle einander gegenüber.

Tabelle 2: Preise der Lehrwerke zum Vergleich

	deutsche Ausgabe	chinesische Ausgabe	Stichwort Deutsch	
Themen aktuell A1			Grundstufe Band I	78yuán (ca. 10,40€)
Kursbuch	17,49€	49yuán²² (ca.6.53€)		
Arbeitsbuch	16,49€	25yuán (ca.3.33€)		
Themen aktuell A2			Grundstufe Band II	68yuán (ca. 9,00€)
Kursbuch	17,49€	49yuán (ca. 6,53€)		
Arbeitsbuch	16,49€	25yuán (ca. 3,33€)		
em neu Hauptkurs			Mittelstufe Band I	58yuán (ca. 7,73€)
Kursbuch	26,99€	45yuán (ca. 6,00€)		
Arbeitsbuch	16,49€	18yuán (ca. 2,40€)		

²² 元(yuán) ist die Einheit der chinesischen Währung. Der Kurs z.B. vom 07. 09. 2016 liegt bei 1€ = 7,5 yuán.

em neu Ab- schluss- kurs			Mittelstufe Band I	58yuán (ca. 7,73€)
Kurs- buch	18,99€	45yuán (ca. 6,00€)		
Arbeits- buch	16,49€	28yuán (ca. 3,73€)		

Die chinesische Ausgabe des Lehrwerks *Der neue Intensivkurs für Standarddeutsch* ist deutlich günstiger, besonders die Arbeitsbücher sind viel günstiger als die deutschen. Beispielsweise ist der Preis des originalen Arbeitsbuchs von *em neu Hauptkurs* das Zehnfache des Preises des chinesischen. Im Vergleich zum Lehrwerk *Stichwort Deutsch* ist die chinesische Ausgabe hinsichtlich des Preises dadurch konkurrenzfähig.

Auf den ersten Blick ist zu erkennen, dass der Abstand zwischen Zeilen bzw. Absätzen größer ist, und auch die Buchstaben größer in *Stichwort Deutsch* sind als die in den eingeführten Lehrwerken. Besonders in *em neu* können die Lernenden angesichts eines langen Texts mit kleineren Zeichen und engerem Zeilenabstand dazu tendieren, in Nervosität zu verfallen. Das chinesische Lehrwerk ist so angelegt, dass genug Platz ist, um Notizen zu machen. In diesem Punkt erscheint das chinesische Lehrwerk benutzerfreundlich. Außerdem ist es auffällig, dass das chinesische Lehrwerk bis auf die Abbildung der deutschen Scheine bzw. Münzen, eines Linienplanes für Berlin und einer Landkarte Deutschlands, Österreichs sowie der Schweiz und Europas im Großen und Ganzen schwarz-weiß gedruckt wird. Fast alle Bilder werden mit der Hand gezeichnet und authentische Bilder kommen selten vor. Im Gegensatz dazu sind die Kursbücher der eingeführten Lehrwerke bunt und von weniger dunklen Farben, ausgestattet mit zahlreichen authentischen Fotos und farbigen Karikaturen. Beispielsweise wird in *em neu* einer Lektion eine Farbe zugeordnet. Im Grammatikverzeichnis von *Themen aktuell* ist die Signalgrammatik deutlich zu erkennen. Die Farben werden unterstützend eingesetzt. Z.B. werden die Schlüsselwörter der jeweiligen Grammatikregeln bzw. Beispiele farbig markiert. Manche Regeln beispielsweise lokale Präpositionen werden durch Zeichnungen veranschaulicht. In dieser Hinsicht sollen die eingeführten Lehrwerke die Lernenden besser ansprechen.

Darüber hinaus fallen die Inhaltsverzeichnisse ins Auge. Im Inhaltsverzeichnis der Grundstufe von *Stichwort Deutsch* werden ausschließlich die in jeder Lektion zu vermittelnden Gramma-

tikregeln und Wortschatzkenntnisse aufgelistet. Daraus lässt sich erkennen, dass die Vermittlung der Grammatikkenntnisse und die Wortschatzerweiterung im Mittelpunkt liegen. Auf Grund eines kurzen Lektionstitels hat man ab und zu keine Vorstellung, worum es in einer Lektion inhaltlich konkret geht. Z.B. kann man sich zahlreiche Themen unter *China* der Lektion 18 und *Deutschland* der Lektion 19 vorstellen. Vom Titel der Lektion elf *Vergleich* wissen die LeserInnen nicht, was verglichen wird. Klar ist aus diesem Titel, dass es um Komparation geht. Dies betrifft ebenso Lektion 15 *Auskunft*. Davon gibt es sehr viele Varianten. In der Mittelstufe werden nur die Titel der Lektionstexte und der Grammatikregel zusammengestellt. Dagegen erscheint das Inhaltsverzeichnis der eingeführten Lehrwerke viel ausführlicher. In *Themen aktuell* werden zuerst die Lernziele nämlich die erzielten Kommunikationshandlungen angeführt. Die Darstellung des Inhalts unterteilt sich in vier Punkte: Hörtexte, Lesen, Schreiben und die zu bearbeitende Grammatik, nämlich Hinweise auf die Grammatikübersicht im Anhang. Das Inhaltsverzeichnis von *em neu* besteht aus zwei Teilen. In einer einseitigen Liste wird der Inhalt einer Lektion nach den Teilen: Einstiegsseite, Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören 1, 2 usw., Wortschatz und Grammatik in der Reihenfolge der Seitenanzahl dargestellt. In einem anschließenden Kursprogramm wird der Inhalt in den sechs Rubriken Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen, Wortschatz und Grammatik zusammengestellt. Besonders zu Sprechen werden nicht nur der Inhalt bzw. die Themen, sondern auch die jeweiligen Kommunikationszwecke ergänzt. Z.B. werden im ersten Inhaltsverzeichnis zu Sprechen der ersten Lektionen nur die Themen wie „Sprechen 1 Fragebogen“, „Sprechen 2 fiktive Biographien“, „Sprechen 3 »Unsere Besten«“, „Sprechen 4 Spiel: Bücher verschenken“ gesammelt. Im Kursprogramm wird zum ersten Thema „Fragebogen“ der Zweck bzw. die Sprechhandlung „jemanden vorstellen“ ergänzt oder zum Thema „Spiel: Bücher verschenken“ „etwas begründen“ angemerkt. Auch der Inhalt der Grammatik wird im Kursprogramm sehr ausführlich dargestellt. Beispielsweise steht zu Grammatik der dritten Lektion im Inhaltsverzeichnis nur ein Titel „Der Satz“. Im Kursprogramm werden diesem Titel die konkreten Lerninhalte wie „Wortstellung im Hauptsatz“ und „Wortstellung im Nebensatz“ beigefügt. Daher scheinen mir die eingeführten Lehrwerke hinsichtlich des Inhaltsverzeichnisses deutlicher und transparenter.

Kurzum erscheinen die eingeführten Lehrwerke auf den ersten Blick im Großen und Ganzen ansprechender bzw. dynamischer und übersichtlicher. Im Vergleich zum einheimischen Lehrwerk liegt der einzige Nachteil darin, dass es keinen ausreichenden Platz zum Schreiben gibt und das Lesen wegen kleinerer Schriftgröße und engerem Zeilenabstands anstrengender ist.

3.2 Der erste Pretest²³ – die Annäherung an den Forschungsgegenstand

Nachdem der Forschungsgegenstand bzw. die Forschungsobjekte näher beschrieben werden, wird in diesem Teil die erste methodische Überlegung angestellt. In der vorliegenden Untersuchung ist für die Datenerhebung geplant, ein auf Leitfadenfragen beruhendes Experteninterview mit den Kursleitenden durchzuführen. Dieses Vorhaben wird durch die folgende Überlegung begründet.

Es ist vorstellbar, aus der Sicht der Lernenden die Lehrwerke zu untersuchen. Anfangs wurde in Erwägung gezogen, dass zwei Parallelgruppen mit unterschiedlichen Lehrwerken arbeiten und die Lernergebnisse verglichen werden. Diese Vorgehensweise setzt aber die gleiche Situation voraus. Ihr größter Nachteil liegt darin, dass eine vollständige Bedingungskontrolle nicht möglich ist. Das Unterrichtsgeschehen ist multifaktoriell beeinflusst. D.h. nicht alle Bedingungen und Faktoren sind festzustellen und zu isolieren. Daher ist es nicht möglich, deren Folgen und die Kausalbeziehung zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen zu identifizieren. Außerdem wäre die Organisation laut der Rückmeldung der Kursanbietenden schwer realisierbar.

Ein anderes mögliches Verfahren zur Datenerhebung ist, die Lernenden zum Vergleich der einheimischen und ausländischen Lehrwerke zu befragen. Ich habe Kontakt mit den ehemaligen Kursteilnehmenden aufgenommen, die die beiden Lehrwerke kennen. Das heißt, sie haben zuerst in China mit dem einheimischen Lehrwerk *Stichwort Deutsch* angefangen und danach in Deutschland mit dem Lehrwerk *Themen aktuell* eine Wiederholung gemacht, oder sie haben mit *Stichwort Deutsch* die Mittelstufe absolviert und mit *em neu* weitergearbeitet. Während eines inoffiziellen Meinungsaustausches²⁴ habe ich ein Problem dieses Verfahrens erkannt, nämlich den unterschiedlichen Ausgangsstand dieser Studierenden beim Umgang mit den beiden Lehrwerken. D.h. sie haben bereits über deutsche Vorkenntnisse verfügt, als sie mit *Themen aktuell* angefangen haben. Dagegen waren sie absolute AnfängerInnen, als sie mit *Stichwort Deutsch* gearbeitet haben. Dieser unterschiedliche Ausgangsstand betrifft auch die Mittelstufe. Dadurch wird die Vergleichbarkeit der Meinungen dieser Studierenden bezüglich der beiden Lehrwerke stark beeinträchtigt. Darüber hinaus ist zu erkennen, dass die Be-

²³ Anders als im Pretest im Kapitel sechs werden zum Fertigstellen des Forschungsdesigns im ersten Pretest die Vor- bzw. Nachteile der verschiedenen Verfahren zur Datenerhebung gegeneinander abgewogen, und wird deren Angemessenheit hinsichtlich des Forschungsgegenstands geprüft.

²⁴ Anfang 2013 habe ich in einem chinesischen Internetforum ein Thema geöffnet und diese ehemaligen Teilnehmenden eingeladen, ihre Meinungen und Erfahrungen zu posten. Bis zum April 2013 haben neun Personen Beiträge geschrieben. Sie sind im Anhang dokumentiert.

urteilung der Lernenden zu den Lehrwerken oft mit der Bewertung des Kurses bzw. der Lehrenden gemischt sowie von diesen Faktoren beeinflusst wird, denn es handelt sich um eine in sich verbundene Erfahrung.

Deswegen scheint es angemessener, sich dem Untersuchungsgegenstand durch die Auseinandersetzung mit den Ansichten der Kursleitenden zu nähern. Es ist zwar auch nicht ausgeschlossen, die Kursleitenden auf einer Gruppensitzung zu dem Forschungsthema debattieren zu lassen, damit die Kursleitenden retrospektiv bzw. introspektiv Aussagen über ihre Erfahrungen machen. Bei dieser Methode befürchte ich jedoch, dass ich mir als junge Wissenschaftlerin nicht genug Autorität und Kompetenzen verschaffen kann, die Gruppensitzung erfolgreich und aufschlussreich zu führen. Damit meine ich die Kompetenzen, z.B. mich passend auf andere Gedanken einzulassen, die Motivation der Teilnehmenden zu erhalten, sich äußern zu können, aktive Beteiligung aller Teilnehmender zu ermöglichen, damit eine Diskussion entsteht usw. Mit dieser Aufgabe, eine Diskussion zu moderieren, könnte ich überfordert sein.

2013 wurde ein Vorgespräch mit den Kursleitenden an den Universitäten Tongji und Wuhan im kleinen Umfang durchgeführt, das dazu diente, die Problematik und den aktuellen Zustand des Forschungsgegenstands genau zu definieren, ferner die Forschungsfragen weiter zu präzisieren und ein passendes Forschungsdesign anzufertigen. Alle angesprochenen Lehrenden verhalten sich anfangs sehr hilfsbereit und stellen mir ausführliche Informationen über die landesweite Organisation der Vorbereitungskurse und die eingesetzten Lehrwerke zur Verfügung. Die Kommunikation wird allerdings nicht mit Erfolg fortgesetzt, nachdem die Fragen gestellt werden, wie die Entscheidung bei der Auswahl der Lehrwerke fällt, wer diese Entscheidung trifft und welche Faktoren dabei berücksichtigt werden. Die angesprochenen Lehrenden scheinen plötzlich zurückhaltend bei diesen Fragen zu sein, umgehen sie vorsichtig. Nur ein Verantwortlicher drückt nach dem Gespräch beim gemeinsamen Essen mit mir erst seine Neigung zu den eingeführten Lehrwerken *Der neue Intensivkurs für Standarddeutsch* und begründet die Entscheidung für das einheimische Lehrwerk mit dem Argument, dass berufliche AnfängerInnen auf Schwierigkeiten beim Umgang mit den eingeführten Lehrwerken besonders bezüglich landeskundlicher Kenntnisse stoßen können, weil ihnen noch keine Aufenthaltserfahrungen in den deutschsprachigen Ländern vorliegen. Einige lassen die Fragen unbeantwortet oder geben eine Antwort wie „als berufliche Anfängerin weiß ich nicht“, während die Verantwortlichen des Germanistikinstituts auf diplomatische Weise erwidern, „Auf Grund der Rückmeldungen der Kursteilnehmenden, dass das einheimische Lehrwerk den chinesischen Lernenden besser gefällt, wechseln wir für die Vorbereitungskurse wieder auf das einheimische Lehrwerk zurück“; und „Wir, die Lehrenden haben uns auf Grund unserer Erfahrungen auf einer Routinesitzung gemeinsam für das einheimische Lehrwerk entschieden“. Auffällig ist zuerst in den beiden Antworten, dass „wir“ die Entscheidung treffen. Unklar bleibt weiter, wer

„wir“ sind. Der zweiten Antwort zufolge orientiert sich der Wechsel der Lehrwerke an der Erfahrung der Lehrenden. Hingegen werden die Rückmeldungen der Kursteilnehmenden als Entscheidungsfaktor bei der ersten Antwort genannt. Nicht geklärt ist hier, ob die gleichen Kursteilnehmenden zuerst mit den einheimischen und eingeführten Lehrwerken vergleichend arbeiten und Rückmeldungen geben, oder ob die Gruppe, die mit dem einheimischen Lehrwerk und die, die mit den eingeführten Lehrwerken arbeiten, unterschiedlich reagieren.

Die bestehende Unklarheit könnte erstens daran liegen, dass nicht alle mit dem Lehrwerkwechsel zufrieden sind. In der chinesischen Kultur werden üblicherweise gegensätzliche Ansichten nicht offen vorgetragen, um das Gesicht von anderen zu wahren und eventuelle Konflikte zu vermeiden. Diese unerwartet vorkommende Zurückhaltung kann auch im Zusammenhang damit stehen, dass die Lehrenden bei den letzten Fragen das Gefühl bekommen, sie bzw. ihre Entscheidungen werden als Forschungsgegenstand beobachtet und dabei kritisch untersucht. Dadurch besteht die Gefahr, das Gesicht zu verlieren. Aus dieser Überlegung ergibt sich ein Hinweis für das Forschungsdesign: Die Fragestellungen sollen sich überwiegend auf die Lehrwerke ausrichten, und alle Interviewfragen sind im Rahmen einer Lehrwerkevaluation zu integrieren, damit die Lehrenden beim Interview eigene Gedanken äußern können.

Die kurzen und knappen Antworten können auch aus interkultureller Sicht interpretiert werden. Deutsch ist eine typische Tun-Sprache (do-language). Dabei wird die Handlung, die zu dem Ergebnis führt, in den Vordergrund gestellt. Es wird explizit darüber berichtet, was alles getan wurde, damit eine Aktion zu Stande gekommen ist. Hingegen gehört Chinesisch zu den sogenannten Werden-Sprachen (become-languages), bei denen auf das Resultat fokussiert wird, nicht auf die Handlungen, die ausgeführt wurden, damit diese Situation eingetreten ist. Zudem bleibt in der Werden-Sprache Agens in der Regel unerwähnt und es liegt die Tendenz vor, das Personalpronomen „ich“ zu vermeiden (vgl. Ikegami 1991). Dies kann die oben genannte „wir“-Form begründen. Diese Interpretation legt für das Forschungsdesign nahe, die Interviewfragen möglichst zu konkretisieren und Steuerungsfragen dazu zu formulieren, um die Kommunikation beim Interview aufrechtzuerhalten und die Interviewten zum weiteren Erzählen anzuregen.

Das zurückhaltende Verhalten der GesprächspartnerInnen kann auch als Anzeichen dafür interpretiert werden, dass die Entscheidung des Lehrwerkwechsels ohne bewusste Abwägung zustande kommt. Das erweist sich bei der Lehrtätigkeit meiner Erfahrung nach als üblich. Wenn die Lehrenden bereits im Unterricht mit den Lehrwerken arbeiten, können sie ohne explizites Nachdenken in kürzester Zeit alle möglichen Eindrücke erhalten und spontan eine intuitive bzw. gefühlsmäßige Einschätzung geben, ohne dass sie sich oder anderen genau er-

klären, wie sie zu dieser Schlussfolgerung kommen. Diese Einschätzung ist aber kein zufälliger Prozess, der auf Vermutung beruht, und auch keine Addition von Erfahrungen. Sie hat kognitive Funktion und impliziert bereits eine Reflexion, die jedoch nicht wie in der üblichen wissenschaftlichen Vorgehensweise, eine Entscheidung zuerst systematisch und präzise zu begründen, angestellt wird. In methodischer Hinsicht bedeutet dies, dass „die grundlegenden Relevanzen des Experten, das implizite Wissen, also die ungeschriebenen Gesetze und Entscheidungsmaximen in den spezifischen Funktionsbereichen der Experten, nicht unmittelbar verfügbar sind“, und „die impliziten Regeln [...] nicht direkt abfragbar sind, sondern rekonstruiert werden müssen“ (Bogner/Menz 2009: 70). Für die vorliegende Arbeit bedeutet es, im Rahmen eines Interviews diese implizierte Reflexion der Lehrenden zum Lehrwerkwechsel nicht direkt abzufragen, sondern rekonstruieren. Dieser Entscheidungsprozess ist nicht einfach zu durchschauen und es kann sehr wahrscheinlich Erinnerungslücken geben. Aus diesem Grund rückt ein Interview in der Form der Lehrwerkevaluation ins Blickfeld. Dabei wird versucht, alle eventuellen Einflussfaktoren anzusprechen und die Interviewten anzuregen, in einem möglichst weiten Umfang zu berichten. Dies schafft eine Gelegenheit, möglichst viele Faktoren herauszufinden, die bei der Entscheidung des Lehrwerkwechsels im Vorbereitungskurs eine Rolle spielen, um schließlich diese Entscheidung zu verstehen.

3.3 Terminologische Abgrenzung der Teilbereiche der Lehrwerkforschung

Im letzten Teil wurde vorgestellt, dass ein Leitfadenterview in der Form der Lehrwerkevaluation zur Datenerhebung geplant wird. In diesem Teil wird die Lehrwerkevaluation terminologisch geklärt und gegen sinnverwandte Begriffe bzw. andere Teilbereiche der Lehrwerkforschung abgegrenzt. Lehrwerkforschung gliedert sich in die Teilbereiche Lehrwerkanalyse, -kritik, -erprobung, -evaluation und Wirkungsforschung (vgl. z.B. Vollmer 1999: 240, Barkowski 1999: 9, Henrici 1999: 84, Bausch 1999: 19, Wang 2011: 66).

1. Lehrwerkanalyse

Die Gestaltung eines Lehrwerks wird von legitimativen (z.B. gesellschaftliche Vorstellungen zu einem Fach), reflexiven (pädagogische Konzepte), institutionellen (z.B. Lehrpläne), analytischen (Sprachwissenschaft usw., die die Lehrstoffauswahl beeinflussen), konstruktiven (z.B. Lernpsychologie) und materiellen (z.B. Preis des Lehrwerks, die Ausstattung der Zielgruppe) Faktoren beeinflusst. Diese Faktoren bilden ein komplexes Bedingungsgefüge (vgl. Neuner 2007: 400). Bei der Lehrwerkanalyse wird der Zusammenhang zwischen einem Lehrwerk und dessen Bedingungsgefüge untersucht.

Der Lehrwerkanalyse liegt der Gedanke zugrunde, dass „Erfahrung auch blind machen kann für neue Ansätze und Möglichkeiten“, dass „das, was ‚funktioniert‘, nicht immer auch das didaktisch Wünschenswerte und Zielführende ist“ (Krumm 1999: 124). Es wird hermeneutisch vorgegangen. Ein Lehrwerk wird bezüglich z.B. dessen didaktisch-methodischer Konzeption, inhaltlicher sowie landeskundlicher Auswahl, Progression sprachlicher Mittel, Gestaltung der Aufgaben usw. beschrieben bzw. analysiert (vgl. Barkowski 1999: 13, Quetz 1999: 169-170), und „unabhängig von ihrer praktischen Erprobung auf die Übereinstimmung mit didaktischen und fachlichen Konzepten“ (Krumm 2010: 1218) überprüft.

Die Lehrwerkanalyse kann sich auf einzelne Faktoren konzentrieren oder sich systematisch mit den Aspekten auseinandersetzen, die sich aus dem aktuellen Forschungsstand als relevant herausstellen. Analysiert wird, wie diese Aspekte und Konzeptionen bzw. welche in Lehrwerke umgesetzt werden (vgl. Wang 2011: 68). In der Forschungsliteratur wird zur zukünftigen Weiterentwicklung der Lehrwerkanalyse betont, dass die Analyse Kriterien auf bestimmte Zielgruppen, deren spezifische Lernsituation, Lernvoraussetzungen und -ziele abgestimmt werden (vgl. z.B. Barkowski 1999: 13, Krumm 1999: 125, Rösler 2016: 474).

In der Lehrwerkanalyse können die Lehrwerke sowohl synchronisch als auch diachronisch betrachtet werden. Bei der synchronischen Lehrwerkanalyse geht es um die „Analyse der Faktoren, die bei einer bestimmten didaktisch-methodischen Konzeption auf die Lehrbuchgestaltung einwirken“ und ihr „wechselseitige(s) Zusammenwirken“ (Neuner 1996: 12). Die diachronische Lehrwerkanalyse fokussiert auf den Wandel des Bedingungsgefüges und die mit diesem Wandel zusammenhängende Veränderung der Lehrwerke. Beispielsweise werden Lehrwerke aus verschiedenen Zeiten hinsichtlich der sprachdidaktischen Entwicklung oder der Veränderung der gesellschaftlichen Einstellungen zur fremden Sprache und Kultur komparativ untersucht (vgl. Neuner 1996: 14, Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1037-1038).

Die Lehrwerkanalyse gilt methodisch als eine einfache Herangehensweise in der Lehrwerkforschung (vgl. Quetz 1999: 169) und bewährt sich auch in der Praxis. Beispielsweise wird aus der Untersuchung von Rauch der Schluss gezogen, dass die Schreibtischinspektion zu den Lehrwerken zu vergleichbaren Ergebnissen führt wie eine aufwendige Evaluation sowie unterrichtspraktische Erprobung (vgl. Rauch 1997: 264). Daher wird der theoriegeleiteten Lehrwerkanalyse ein zentraler Platz in der Lehrwerkforschung eingeräumt (vgl. Krumm 1999: 126).

2. Lehrwerkkritik

Lehrwerkkritik und -analyse untersuchen ein Lehrwerk als Produkt (vgl. Wang 2011: 66). Die Lehrwerkkritik geht von demselben Gedanken wie die Lehrwerkanalyse aus, nämlich der Blindheit der Erfahrung gegenüber neuen Ansätzen und Möglichkeiten (vgl. Krumm/Ohms-

Duszenko 2001: 1034-1035, Krumm 2010: 1218). Daher wird bei der Lehrwerkkritik auch eine hermeneutische bzw. qualitative Vorgehensweise verwendet.

Neuner beschreibt die Lehrwerkkritik folgendermaßen, „Lehrwerkkritik beschäftigt sich dagegen mit der Frage, ob ein Lehrwerk seine - etwa durch den Lehrplan festgelegten - Aufgaben im Hinblick auf den Unterricht mit einer bestimmten Lernergruppe im Rahmen eines vorgegebenen Lektionstexts erfüllt“ (Neuner 2007: 400). Daraus kann man erstens ablesen, dass die Lehrwerkkritik auf die Prüfung der Angemessenheit eines Lehrwerks für eine bestimmte Zielgruppe zielt. Dabei werden die Vor- und Nachteile eines Lehrwerks bezüglich einer Zielgruppe festgestellt. Zweitens werden anders als bei der Lehrwerkanalyse nur aktuelle Lehrwerke zur Untersuchung einbezogen.

Ihre Praxisorientierung bedeutet aber nicht, die Lehrwerkkritik „denjenigen Praktikern [zu] überlassen, die auf der Basis des einen oder anderen Pilotkurses ... ihre Urteile verbreiten“ (Quetz 1999: 171). „Lehrwerkkritik versucht, vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse, unterrichtliche Erfahrungen und didaktische Zielvorstellungen in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu bündeln“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1034). In diesem Sinn stehen die Lehrwerkanalyse und -kritik im Zusammenhang. Die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse schlagen sich in einer ständig aktualisierten Lehrwerkkritik nieder (vgl. Quetz 1999: 171). Daher sind die beiden Bereiche nicht vollständig abzugrenzen.

Seit den 1970er Jahren werden immer wieder Versuche unternommen, für eine bestimmte Zielgruppe Analyse Kriterien bzw. Kriterienkataloge zu erstellen. Diese Entwicklungstendenz wird im Kapitel 5 näher beschrieben.

3. Lehrwerkerprobung

Die Lehrwerkerprobung bietet für die Lehrwerkentwicklung eine empirische Grundlage. Bei der ersten Phase der Lehrwerkerprobung wird ein Lehrwerk während der Erstellung in verschiedenen Lernergruppen probeweise gebraucht, um die Eignung bzw. erreichbare Wirkung des Lehrwerks zu prüfen und Auskünfte zur Korrektur sowie Verarbeitung einzuholen. Die zweite Phase wird nach der Einführung eines Lehrwerks durchgeführt. Die Akzeptanz bzw. mangelnde Akzeptanz wird in der Praxis untersucht. Die Untersuchungsergebnisse helfen bei der Verbesserung und Überarbeitung des Lehrwerks. Nach Quetz ist dieser empirische Schritt für die Lehrwerkverlage ein Muss. Allerdings hat die Lehrwerkerprobung in der Praxis der Lehrwerkentwicklung für Deutsch als Fremdsprache keinen festen Platz erlangt (vgl. Krumm 2010: 1219). In der Praxis wird unter zeitlichem und finanziellem Druck oft auf die empirische Forschung zu einer solchen Pilotversion verzichtet und die Untersuchung veröffentlichter Lehrwerke als sinnlos von Verlagen angesehen, weil eine durch inhaltliche und konzeptionelle Veränderungen hervorgebrachte gesamte Umgestaltung des Lehrwerks dem Verlag zu teuer ist

und daher ausschließlich eine begrenzte Verbesserung ausführbar ist (vgl. Quetz 1999: 171-172, Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1036-1037, Rösler 2016: 473).

4. Lehrwerkevaluation

Bei der Lehrwerkevaluation geht es ebenfalls darum, das Lehrwerk im Unterrichtsgeschehen zu erforschen, um die Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Zielgruppe zu prüfen. Anders als bei der Lehrwerkkritik arbeitet die Evaluation auf Grund der praktischen Erfahrung (vgl. Wang 2011: 66). Bedauerlicherweise wird die Lehrwerkevaluation in der Lehrwerkforschung bisher wenig berücksichtigt (vgl. Krumm 1999: 13, Henrici 1999: 85).

5. Wirkungsforschung

Hier wird untersucht, welche Einflüsse ein Lehrwerk auf das Lernen bzw. Lehren fremder Sprachen ausübt (vgl. Wang 2011: 66). Laut dem radikalen Konstruktivismus z.B. der Freinetschen Schule wirkt sich ein Lehrwerk hemmend auf den Lernprozess aus. Diese Ansicht wird von Henrici in Frage gestellt, weil sie empirisch nicht belegt wird. Für Henrici ist deswegen dieser Gedanke „reine Propaganda“ (Henrici 1999: 85). Dagegen argumentiert er, das Lehrwerk stelle „für die meisten Lernenden eine unverzichtbare Strukturierungs- und Orientierungshilfe, ein zuverlässiges Nachschlagewerk im Wirrwarr der bunt gemischten Zusatzmaterialien und Medien dar, die eher Irritationen hervorrufen als hilfreich sind (bes. bei ausländischen Lernern)“ (Henrici 1999: 85). Vor diesem Hintergrund ist empirische Forschung nach der tatsächlichen Wirkung eines Lehrwerks auf den Lern- sowie Lehrprozess notwendig. Allerdings liegen „derzeit keine nennenswerten systematisch gewonnenen Erkenntnisse“ darüber und somit noch kein „eigenständiger Wirkungsbegriff“ vor (Bausch 1999: 19).

3.4 Terminologische Auseinandersetzung mit kulturspezifischem Lernen

3.4.1 Zum Begriff Lernstil

Die Tendenz der Lernerorientierung bringt das Bedürfnis mit sich, einzelne Lernende verstärkt zu unterstützen, sowie individuelle Variablen der Fremdsprachenlernenden in die Forschung mehr einzubeziehen. Zu den wichtigsten Einflussfaktoren des Fremdsprachenerwerbs gehört der Lernstil. In der fremdsprachenforschungsbezogenen Literatur können sich die AutorInnen nicht auf eine gemeinsame und allgemein akzeptierte Definition einigen. In diesem Abschnitt wird durch die Abgrenzung von sinnverwandten Termini versucht, den Begriff Lernstil terminologisch zu klären und somit die Betonung dieses Aspekts bei der Beschäftigung mit der Variabilität fremdsprachlicher Erwerbsprozesse zu erklären.

Sehr häufig wird der Lernstil nicht sauber vom kognitiven Stil abgegrenzt. Die beiden Begriffe wurden lange Zeit synonym gebraucht (vgl. Aguado/Riemer 2010: 851, Aguado 2016: 262). Manchen wissenschaftlichen Positionen zufolge konzentrieren sich Lernstile stärker auf den Aspekt der Informationsaufnahme in Bezug auf den Lernprozess. Dies wird zu einem Teilbereich kognitiver Tätigkeiten gerechnet. Demnach ist zu erkennen, dass kognitiver Stil als Oberbegriff zum Lernstil angesehen werden kann (vgl. z.B. Rayner/Riding 1997, Dörnyei/Skehan 2008). Hingegen wird kognitiver Stil bei nicht wenigen AutorInnen für eine Subdimension des Lernstils erachtet. Grotjahn verwendet in einer weiten Bedeutung Lernstil als Oberbegriff zu kognitivem Stil, schließt nicht nur kognitive, sondern auch motivationale und affektive Ebenen in die Begriffsbestimmung mit ein. Grotjahn definiert den Lernstil als

intraindividuell relativ stabile, zumeist situations- und aufgabenunspezifische Präferenzen (Dispositionen, Gewohnheiten) von Lernern sowohl bei der Verarbeitung von Informationen als auch bei der sozialen Interaktion. Der Terminus bezieht sich damit nicht nur auf in engerem Sinne kognitive, sondern auch auf motivationale und affektive Aspekte menschlichen Verhaltens und Handelns. Lernstile sind als Konstrukte nicht direkt beobachtbar, sondern können lediglich anhand von Indikatoren, wie z.B. bestimmten beobachtbaren Verhaltensweisen, erschlossen werden. Zudem sind sie dem Lerner zumeist nicht bewusst (Grotjahn 2007: 326 - 327).

Brown sieht kognitiven Stil als den Link zwischen Persönlichkeiten und Kognition an. Davon hängt die Art und Weise ab, wie man lernt und Probleme löst. Im Kontext der Lern- und Lehrforschung werden außer kognitiven Aspekten auch affektive und physiologische Aspekte zur Ermittlung der Lernstile in Betracht gezogen (vgl. Brown 2014:114). Oxford vertritt die ähnliche Meinung, dass der Lernstil als übergeordneter Begriff zu behandeln ist. Sie bestimmt den Begriff Lernstil als „the learner’s preferred mode of dealing with new information“ (Oxford 1990: 68), spricht ihm kognitive, affektive, perzeptuelle und soziale Aspekte zu, beschränkt den Begriff Lernstil nicht nur auf das viel kleinere Konzept des kognitiven Stils (vgl. Oxford 1993: 543), sondern er „concerns preference for certain modes of information processing or functioning, or the person’s usual way of perceiving, thinking, or remembering“ (Oxford 1990: 70).

Schulz-Wendler weist darauf hin, dass die oben angerissene Diskrepanz der Beschäftigung mit den beiden Begriffen von den Beobachtungsperspektiven abhängt (vgl. Schulz-Wendler 2001: 10-13). Diese Ansicht teilt Schöcke in ihrer Dissertation. Welcher von den beiden welchem untergliedert wird, kommt auf den Bezugsrahmen bzw. die Perspektiven an, nämlich von welchem Lernstilansatz eine Untersuchung ausgeht (vgl. Schöcke 2007: 46-48).

Die vorliegende Arbeit wird sich dem Standpunkt von Brown, Grotjahn und Oxford anschließen, nämlich nicht nur kognitive, sondern auch andere für das Lernen relevante Faktoren wie perzeptuelle, affektive und soziale Aspekte zur Lernstilforschung zu ermitteln. Denn ich bin davon überzeugt, dass Lernen ein komplexer Prozess ist, nicht nur die Kognition beinhaltet.

Beim Lernen handelt es sich um einen intra- und interindividuellen Prozess. Individuelle Präferenzen sozialer Interaktionen können auch spracherwerbliche Eigengesetzmäßigkeiten verursachen. In Hinblick auf kulturelle Unterschiede und Einflussfaktoren ist der soziale Ansatz wichtig. Außerdem werden bei der Fremdsprachenvermittlung, besonders bei alternativen Methoden wie Suggestopädie, zunehmend affektive Aspekte berücksichtigt, die auf den Fremdsprachenerwerb positiv wirken können.

Bei Durchsicht der oben angeführten Definitionsversuche fällt aber auf, dass keine Einheitlichkeit in der Aufzählung der Faktoren besteht, die den Lernstil prägen. Verschiedene AutorInnen rechnen divergierende Aspekte zu lernstilbestimmenden Faktoren. Grotjahn listet z.B. kognitive, motivationale und affektive Faktoren auf (vgl. Grotjahn 2007: 326-327). Oxford zufolge determinieren kognitive, affektive und perzeptuelle Faktoren den Lernstil (vgl. Oxford 1993: 543). Diese Position wird später von Oxford und Anderson weiterentwickelt. Lernstilen werden von ihnen sechs Aspekte zugewiesen. Neben kognitiven, affektiven und physiologischen (perzeptuellen) Faktoren treten jetzt noch exekutive, soziale und behavioristische Aspekte hinzu (Oxford/Anderson 1995: 203).

Eine weitere wesentliche Frage ist, ob Lernstil als ein situationsübergreifendes oder situativ abhängiges Verhalten aufzufassen ist. Verhalten sich Individuen eines Lernstils immer gleich in allen Lernsituationen oder unterschiedlich angesichts verschiedener Kontexte bzw. Aufgaben? Gehen sie z.B. an eine fremdsprachliche Lernaufgabe in der gleichen Art und Weise heran wie an eine mathematische Aufgabe? Die Begriffsbestimmung von Grotjahn schreibt dem Lernstil eine übersituative Eigenschaft zu (vgl. Grotjahn 2007: 326, auch Biggs 2001: 74, Sternberg/Grigorenko 2001:13). Diesbezüglich ist bedenklich, ob ein Lernstil, der in irgendeiner Lernsituation zu erheben ist, auf andere generalisiert wird und für das Fremdsprachenlernen auch valid ist. Ist es noch sinnvoll, Lernstil bezüglich des Fremdsprachenlernens zu betrachten? Gibt es einen sogenannten Sprachlernstil („language learning styles“ Oxford/Anderson 1995: 203)?

Zu fragen ist weiterhin, ob Lernstil mehr auf fähigkeitsähnliche Dimensionen oder Persönlichkeitsdispositionen referiert, die sich aus dem Lernen bzw. allgemeinen mentalen Tätigkeiten ergeben. Dieses Problem wird ausdrücklich von Sternberg und Grigorenko hervorhoben. Wenn dieses Konstrukt mehr fähigkeitsähnliche Züge trägt, lässt sich die Frage nicht abwenden, welcher Lernstil mehr Lernerfolg verspricht als andere (vgl. Sternberg/Grigorenko 2001: 13). Dies impliziert, dass Lernende eines Stils als geeigneter für das Fremdsprachenlernen etikettiert werden als die eines anderen. Diese Annahme weicht aber weit vom Ausgang der Lernstilforschung ab, dass Lernstile neutral bewertet werden. Diese Auffassung setzt sich als Konsens in der Lernstilforschung durch (vgl. Ellis 1994: 508, Kinsella/Sherak 1998: 91, Skehan

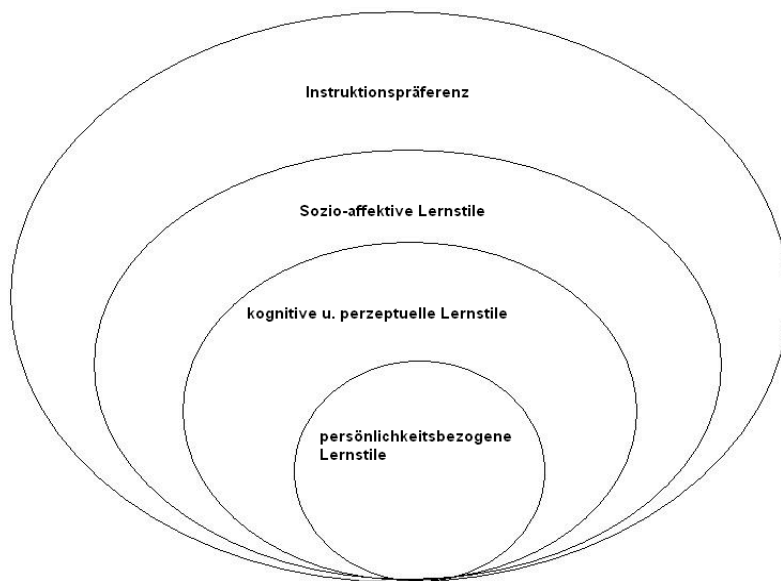
1998:239, Reid 1998: xiv, Grotjahn 2007: 330, Aguado 2016: 263). Biggs versucht, das Thema zu klären, indem er Lernstile, die auf Fähigkeiten fußen wie kognitive Lernstile, und Lernstile, die auf Präferenzen beruhen, z.B. Denkstile und Stile der Informationsverarbeitung, unterscheidet (vgl. Biggs 2001: 74).

Ferner besteht bei den Definitionsversuchen eine Unstimmigkeit darüber, ob Lernstil angeboren oder später erworben und somit stabil oder veränderbar ist. Z.B. spricht Brown (2014) dem Lernstil Stabilität, Konsistenz, charakteristische Eigenschaft zu. Dagegen kann laut Sternberg/Grigorenko (2001) ein Lernstil während der Sozialisation modifiziert werden. Grotjahn geht auf einen mittleren Weg, bezieht die Veränderbarkeit auf sich in der Sozialisation herausgebildete Faktoren, während die persönlichkeitsbezogenen Dimensionen schwer veränderbar sind (vgl. Grotjahn 2007: 330).

Die oben angerissenen Kontroversen und ungeklärten Fragen können anhand des Zwiebelmodells geschichtet werden, das Claxton/Murrell und Schulz-Wendler in Anlehnung an Curry (1983) gemäß der Stabilität und Modifikationsfähigkeit verschiedener Lernstilkonzeptionen vorstellen. Dieses Modell trägt auch dazu bei, variierende Lernstilkonzeptionen in einer sinnvollen und übersichtlichen Struktur zu organisieren, bietet damit einen strukturierten Rahmen bzw. eine Koordinate für weitere Forschungen und Diskussionen an. Wie im folgenden Bild gezeigt, liegen persönlichkeitsbezogene Lernstile am tiefsten, da sie in der Persönlichkeit verankert sind und auf basale Persönlichkeitsdispositionen verweisen. Sie sind am stabilsten und am schwersten zu verändern (vgl. Claxton/Murrell 1987:14). Dazu gehören z.B. Dimensionen wie Extravertiertheit vs. Introvertiertheit, Ambiguitätstoleranz vs. Ambiguitätsintoleranz. An diesen Kern der Zwiebel schließt die Schicht der Modelle der Informationsverarbeitung an. Hier unterscheidet Schulz-Wendler zwischen kognitiven und perzeptuellen Präferenzen (vgl. Schulz-Wendler 2001:17). Die beiden steuern die Wahrnehmung und Bearbeitung von Informationen. Kognitive Stile spiegeln bevorzugte intellektuelle Herangehensweisen wider, wie Informationen aufgenommen, bearbeitet bzw. konzeptualisiert, organisiert und wiedererkannt werden. Dazu gehören beispielsweise Umfeldabhängigkeit vs. Umfeldunabhängigkeit, holistische vs. analytische Informationsaufnahme. Die perzeptuellen Vorlieben ergeben sich aus der Tendenz eines Individuums zur Bevorzugung eines speziellen Wahrnehmungskanals bei der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen. Anhand sinnlicher Informationsgewinnung kann zwischen dem visuellen, auditiven, haptischen (bzw. taktilen) und kinästhetischen Stil unterschieden werden. Die nächste Schicht der Zwiebel steht für die sozio-affektiven Vorlieben. Sozialisationsbedingte Interaktions- und Lernpräferenzen können von Lernenden während langjähriger Sozialisation aufgenommen und verinnerlicht werden. Zu dieser Dimension gehört die individuell bevorzugte Wahl der Sozialformen. Zu affektiven Variablen werden Motivation,

Angst usw. gezählt (vgl. Riemer 2016: 267-268). Die äußerste Schicht bildet die Instruktionspräferenz. Sie referiert auf individuelle Einstellungen zur Lernumgebung. Die Ergebnisse, die man durch Messungen auf dieser Ebene erhält, sind instabil und vage, denn diese Schicht ist am leichtesten zu verändern und am anfälligsten für externe Einflüsse. Die Schichten der Zwiebel zeigen Unterschiede hinsichtlich des Grades an Stabilität bzw. Veränderbarkeit. Der Kern ist am stabilsten. Die äußerste Schicht ist hingegen leicht abzuändern. Eine Schicht beeinflusst die anschließende Schicht. Sie stehen in einer Wechselbeziehung zueinander (vgl. Claxton /Murrell 1987: 7, Schulz-Wendler 2001: 16-17).

Abbildung 3: Das Zwiebelmodell der Lernstile



Die anderen verwandten Begriffe sind Lern(er)typ und Lernstrategie. Die trennt Aguado vom Begriff Lernstil durch den Grad der Abstraktion. Sie stellt die Konstrukte Lern(er)typ, Lernstil und Lernstrategie, in „ein hierarchisches und interdependentes Verhältnis“ (Aguado/Riemer 2010: 852). Ein Lern(er)typ zeigt sich in einem bestimmten Lernstil. Ein Lernstil reflektiert sich darin, dass Lernende bestimmte Lernstrategien bevorzugen. Zur Differenzierung werden die „Veränderbarkeit bzw. Lehr-/Lernbarkeit“ (Aguado/Riemer 2010: 853) in ihre Kriterien einbezogen. Lern(er)typen sind „angeborene oder frühkindlich ausgebildete, in der Persönlichkeit verhaftete und dem Individuum zumeist unbewusste Präferenzen hinsichtlich der Wahrnehmung, Verarbeitung und Produktion von Informationen“ (Aguado/Riemer 2010: 853), und sind nicht zu modifizieren. Hingegen werden Strategien bewusst, gezielt erworben und eingesetzt. Der Lernstil weist beide Merkmale auf. Ein Teil der Aspekte vom Stil ist änderbar, während andere nicht erlernbar sind (Aguado/Riemer 2010: 853). Der Lernstil wird von Aguado als „vermittelnde Instanz“ (Aguado 2001: 754) zwischen dem Lern(er)typ und Lernstrategien aufgefasst, gilt daher meiner Ansicht nach als der geeignetste Ausgangspunkt zur Beschäftigung mit individuellen Variablen der Fremdsprachenlernenden.

Ein noch weiter gefasster Begriff ist Lerngewohnheit. Mitschian fasst „die Summe aus Informationsstand, speziellen Fähigkeiten, Arbeitstechniken und außerschulischen Lebensbedingungen als Lerngewohnheiten [...] oder einfach alle vorhandenen Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen“ auf, beispielsweise konkrete „intellektuelle Fähigkeiten, kognitive Strategien, Informationen, motorische Fertigkeiten und Einstellungen (Mitschian 1991:24)“. Aus dieser Definition geht hervor, dass Lernstile als Konstituenten von Lerngewohnheiten verstanden werden. In Anlehnung an diese Position wird in der vorliegenden Arbeit Lerngewohnheit als der Oberbegriff übernommen. Allerdings lege ich mehr Wert darauf, Lernstile zu betonen und zu berücksichtigen. Denn die Lernstile sind konsistent und weisen individuelle Eigenschaften intellektueller Tätigkeit auf, die ein Individuum definieren und von anderen unterscheiden. Besonders die persönlichkeitsbezogenen Lernstile und kognitive Lernstile sind stabil und schwer abzuändern, da Persönlichkeitsmerkmale darin Ausdruck finden.

3.4.2. Eine zweckgebundene Kulturdefinition

In der Wissenschaft wird der Kulturbegriff in variierenden Bereichen verwendet. Es werden mehr als 200 Positionen über den Kulturbegriff in der Forschungsliteratur ermittelt (vgl. Thomas/Straub 2003: 34). Brandauer arbeitet aus den vielfältigen Kultur-Definitionen sechs Schwerpunkte der Zuordnung zu Definitionsansätzen heraus.

- a) Beschreibende Definitionen: Auflistung sämtlicher Aktivitäten und Aspekte des menschlichen Lebens;
- b) Historische Definitionen: Fokus auf Akkumulation von Traditionen in einem temporär orientierten Ordnungsschema; also: aus dem Geschichtszusammenhang gesehen, wie sich Kultur entwickelt;
- c) Normative Definitionen: Analyse der Regeln [...] von Aktivitäten einer Gruppe/eines Volkes. Nicht wie a) und b) um sichtbare Ausprägungen von Kultur bemüht, sondern c) das Verhalten wird beleuchtet;
- d) Psychologische Definitionen: Kriterien wie Anpassung, Problemlösungen, Gewohnheiten und Lernen stehen hier im Vordergrund. Kultur wird als gelernt angesehen und der Lernprozess wird als Aufstellen von Regeln und Gewohnheiten einer Gruppe aufgefasst, die sich somit wiederkehrenden Problemen anpassen können (und Orientierung);
- e) Strukturierte Definitionen: handeln von der Organisation einer Kultur, die ein Muster („pattern“) von zusammenhängenden Merkmalen aufbaut. Man versucht dabei die Anordnungen aufzudecken;
- f) Genetische Definitionen: die Ursprünge von Kultur werden behandelt: drei Unterkategorien: Kultur entsteht durch Adaptionen von Gewohnheiten, durch soziale Integration oder durch einen für den Menschen charakteristischen kreativen Prozess (Brandauer 2007: 18-19).

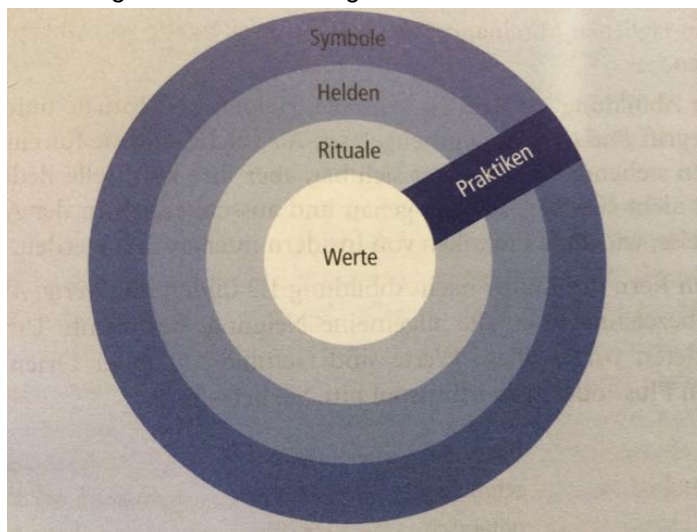
Im vorliegenden Fall soll ein Kulturbegriff herausgegriffen werden, der die Beobachtung eines kulturell bezogenen Lernverhaltens begünstigt und eine interkulturelle Perspektive aufweist.

Deswegen ist das oben aufgeführte Kriterium d) in diesem Zusammenhang für die Begriffsbestimmung von besonderer Bedeutung. Das Schlüsselwort hier ist das Orientierungssystem. Im Kontext der interkulturellen Forschung legt Thomas Kultur so dar:

Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzungen zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung (2003: 436-437).

Die Kultur strukturiert ein Wertgefüge, an dem sich die dieser Kultur zugehörigen Individuen orientieren. In Analogie zum Computer vergleichen Hofstede/Hofstede/Minkov die genetisch geerbte menschliche Natur mit dem Betriebssystem und führen für das Schlüsselwort Kultur mentale Software ein (vgl. Hofstede/Hofstede/Minkov 2017: 3). Die mentale Software programmiert das Denken, Fühlen und Handeln der Mitglieder, manifestiert sich durch Symbole, Helden, Rituale und Werte. Dazu wird auch ein Zwiebelmodell zur Veranschaulichung gestellt:

Abbildung 4: Das Zwiebelmodell: Manifestation von Kultur auf verschiedenen Tiefenebenen



(Hofstede/Hofstede/Minkov 2017: 7)

Zu Symbolen gehören Worte und Fachsprache, Kleidung, Frisur, Gesten und Mimik. Symbole stammen aus der Konvention, unterliegen dem Wandel der Zeit und der Mode, ändern sich schnell. Helden werden als Vorbilder angesehen und glorifiziert, weil sie die in der zugehörigen Kultur großgeschriebenen Charakteristika aufweisen, und sind im kollektiven Gedächtnis einer Gesellschaft verankert. Helden können zur aktuellen Zeit oder in der Vergangenheit leben, können fiktiv oder in der Literatur erdichtet werden. Einem Held können zu verschiedenen Zeiten unterschiedliche Bedeutungen oder mehr bzw. weniger Relevanz beigemessen werden.

Rituale beinhalten beispielsweise die Grußformen, Hochachtung gegeneinander, soziale Zeremonien. Symbole, Helden und Rituale sind von anderen Kulturen leicht zu beobachten und zu erlernen und werden nach Hofstede/Hofstede/Minkov als Praktiken bezeichnet. Werte sind Vorstellungen über Eigenschaften. Sie machen den Kern der Kultur aus, sind die tiefer liegenden Faktoren und unsichtbar. Sie steuern das Verhalten, stellen die Grundregeln zur Verfügung und erleichtern den Zugehörigen, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. Praktiken sind ständigem Wandel ausgesetzt und stellen die Kultur aus deskriptiven Aspekten dar, während Grundwerte stabiler bleiben und die Kultur explikativ beschreiben. Die Werte und Praktiken erlernen die Menschen im Verlauf des individuellen Sozialisationsprozesses (vgl. Hofstede/Hofstede/Minkov 2017: 6-8).

Eine Kultur wird erlernt, indem ein Individuum Bestätigung erfährt, wenn es sich den in dieser kulturellen Gemeinschaft als verbindlich angesehenen Regeln entsprechend verhält, im Gegensatz dazu Erfolglosigkeit bei Abweichung erfährt. Dadurch erkennt das Individuum während der Sozialisation, was man tun kann, darf und muss, ist dann in der Lage, das Leben unter Kontrolle zu halten. In diesem Verhältnis kann der Terminus Kultur als Ergebnis gemeinsam in sozialer Interaktion ausgearbeiteter Bedeutungen interpretiert werden, und bezieht sich auf die innerhalb dieser Kultur bevorzugte Art und Weise, sowohl bei der Informationsverarbeitung als auch bei der sozialen Interaktion, Aufgaben anzugehen und Probleme zu lösen. Die aufgenommenen Normen bzw. Muster werden danach verinnerlicht, nicht selten unbewusst aufgerufen, und schließlich als selbstverständlich bzw. natürlich empfunden (vgl. Hofstede/Hofstede/Minkov 2017: 9-11).

Die kulturellen Erkenntnisse manifestieren sich in zwischenmenschlichen Interaktionen, stellen damit die Basis für individuelles Handeln bzw. Handlungsentwürfe dar. Mit deren Hilfe werden Intentionen und Erwartungen anderer vermittelt. Die Verständigung fällt den Menschen leichter, wenn sie gleich bzw. ähnlich mental programmiert werden, d.h. über gleiche oder ähnliche Deutungsmuster und Interpretationsregeln verfügen. Der gemeinschaftliche Wissensvorrat gibt an und begründet, wie sich die Mitglieder hinsichtlich der in dieser Kultur hoch im Kurs stehenden Werte angemessen verhalten sollen. Die Gedanken bzw. das Verhalten des Kommunikationspartners sind dann zu verstehen und nachzuvollziehen, deren Kausalität ist zu erfassen. Diese Sozialisation bzw. Hereinnahme von Werten und Denk- und Verhaltensmustern einer Kultur wird als die kulturelle Programmierung bezeichnet. „[D]ie kollektive Programmierung des Geistes [...] [unterscheidet] die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen“ (Hofstede/Hofstede/ Minkov 2017: 4).

Zusammenfassend ist Kultur ein durch Sozialisation erworbenes Orientierungssystem von Werten, die sich innerhalb dieser Kultur als richtig erwiesen, und besteht aus den gemeinsam

herausgearbeiteten Bedeutungen, die durch Kommunikation bzw. Interaktion unter den Mitgliedern aufrechterhalten und weiterentwickelt werden. Aufgrund dieser kollektiv präferierten Werte und Bedeutungen sind relativ homogenisierte Denk- und Verhaltensweisen zur Lösung von Problemen und Aufgaben aufweisbar.

Zu dieser Begriffsbestimmung wird vor einem homogenisierenden und geschlossenen Kulturkonzept gewarnt hinsichtlich der „Widersprüche und Heterogenitäten moderner Gesellschaften“ (Altmayer 2010: 1407). Die kulturelle Programmierung schafft, wie in den Definitionen bereits dargestellt, nur Wertorientierungen, führt aber nicht zu einem uniformen sozialen Verhalten. Der Kultur soll keine determinative Funktion zugesprochen werden. Zu warnen ist hier vor der Gefahr, leichtsinnig einzelne Erlebnisse zu generalisieren und kulturelle Stereotypen zu bilden und somit die Vielfalt sowie individuelle Differenzen der Persönlichkeiten innerhalb einer Kultur zu übersehen.

Weiterhin zu erklären ist, dass der Mensch als Träger der Kultur einerseits die Kultur internalisiert, in die er hineingeboren ist, andererseits diese Kultur weiterbringt, und sie auch verändert. Der Mensch soll nicht als eine unselbstständige Marionette der Kultur betrachtet werden, sondern dessen Innovationspotential beachtet werden. Die kulturelle Programmierung versetzt die Menschen in die Lage, sich dem gegebenen kulturellen Umfeld anzupassen oder sich abweichend von kulturellen Standards zu verhalten, wenn sie bereit sind, die Konsequenzen zu tragen, sowie die Kultur zu erneuern. In diesem Sinn konstituieren sich Kultur und Menschen gegeneinander. Unter diesem Gesichtspunkt beruft sich Geertz auf Weber und erklärt seine Position:

Der Kulturbegriff, den ich vertrete [...] ist wesentlich ein semiotischer. Ich meine mit Max Weber, daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht. Mir geht es um Erläuterungen, um das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft erscheinen (Geertz 1991: 9).

Der Begriff Kultur handelt von den gemeinsam geteilten Bedeutungen, die vom Individuum kontextbezogen und subjektiv interpretiert bzw. konstruiert werden. Diese Bedeutungen kann außerdem das Individuum in konkreten Situationen und hinsichtlich der Reaktion anderer modifizieren. Das bedeutet empirisch, die kollektiven Sinnzuschreibungen aus individuellen subjektiven Perspektiven zu beschreiben und individuellen Differenzen sowie einzigartigen Sichtweisen der beteiligten Subjekte nachzugehen.

3.4.3. Lernkultur und kulturspezifische/kulturbezogene Lernstile

Auf Grund der oben angerissenen Kulturdefinition setzt sich dieser Abschnitt mit dem Begriff Lernkultur auseinander. Auch die Begriffsbestimmung der Lernkultur wird in der Forschungsliteratur aus verschiedenen Standpunkten beispielsweise aus der Erziehungswissenschaft und Pädagogik, Philosophie, Kompetenzforschung, Bildungsforschung, pädagogischen Anthropologie usw. beschrieben (vgl. Martz-Irngartinger 2011: 8-9). Für die vorliegende Untersuchung ist die konzeptuelle Abgrenzung aus der Erziehungswissenschaft und Pädagogik zutreffender. Im Folgenden werden ein paar aktuelle Definitionen aus diesem Kontext zusammengestellt. Die Definitionen aus der Erziehungswissenschaft und Pädagogik legen Wert auf die Orientierungsfunktion der Lernkulturen. Z.B. erklärt Kirchhöfer den Begriff:

Der Begriff „Lernkultur“ bezeichnet danach strukturierte Gesamtheiten von Institutionen, Tätigkeiten, Mentalitäten und Traditionen, deren wesentlichen Funktion darin besteht, in Gemeinschaften gelagerte handlungsleitende Orientierungen des Lernens zu vermitteln, kollektiv erzeugte und geteilte Haltungen und Wahrnehmungen zum Lernen anzubieten und mit Systemen von Ordnern (Werte, Normen) Lernen zu organisieren (Kirchhöfer 2003: 247).

In der Definition von Arnold und Schüßler rückt auch die Orientierungsfunktion von Lernkultur in den Brennpunkt:

Lernkultur bezeichnet [...] die Gesamtheit der Lern- und Entwicklungspotentiale, die über das Zusammenwirken der Mitglieder in Interaktions- und Kommunikationsprozessen auf unterrichtlicher, kollegialer und organisatorischer Ebene arrangiert werden. [...] Lernkulturen [...] bieten den in ihr lebenden Mitgliedern eine gewisse Orientierung für ihr Lehr-Lernhandeln, konstruieren damit aber auch gleichzeitig eine soziale Realität. Diese Orientierungsfunktion bleibt [...] so lange erhalten, solange die der überlieferten Lernkultur zugrundeliegenden Normen, Werte und Deutungsmuster von den Lehrenden und Lernenden geteilt werden (Arnold/Schüßler 1998: 4-6).

Weinert beschreibt Lernkultur folgendermaßen:

Wendet man den Begriff der Kultur und des kulturellen Wandels auf das schulische Lernen an, so könnte man unter einer Lernkultur die Gesamtheit der für eine bestimmte Zeit typischen Lernformen und Lernstile sowie die ihnen zugrundeliegenden anthropologischen, psychologischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Orientierungen verstehen (Weinert 1997: 12).

In dieser Definition wird neben der Angabe der Funktion von Lernkultur, nämlich dem Schlüsselwort der Orientierung, versucht, den Bestandteilen der Lernkultur Rechnung zu tragen. Siebert führt in seiner Definition die Bestandteile weiter aus:

Die Lernkultur ist Teil der gesellschaftlichen Gesamtkultur. Zur Lernkultur gehören die Lernstile, Lernmotivationen, Lernthemen, Lernräume, Lernangebote, Lerneinrichtungen, die lokale Lerninfrastruktur, die öffentliche Verantwortung und Finanzierung des Bildungssystems (Siebert 2001: 142)

Nach der terminologischen Beschäftigung schließt sich die Notwendigkeit an, zu klären, ob oder inwiefern Lernen bzw. Lernstile durch die Kultur geprägt werden, ob es kulturspezifische

bzw. -bezogene Lernstile gibt. Empirisch werden die Differenzen der Lernstile im soziokulturellen Rahmen bzw. nach ethnischen Gruppen ermittelt. Es entstehen viele Untersuchungen der kulturbezogenen Lernstile. Trotz vieler Diskussionen über individuelle Unterschiede und Differenzen zwischen verschiedenen Subgruppen in einer Gesellschaft wird empirisch bestätigt, dass sich eine deutliche Gemeinsamkeit bzw. Ähnlichkeit der Lernstile innerhalb einer Kultur feststellen lässt (vgl. z.B. Oxford/Anderson 1995, Abramson/Keating/Lane 1996, Barmeyer 2000, Afsaneh 2004, Jaudzin 2008).

Aus der vorstehenden terminologischen Auseinandersetzung ergibt sich, dass „Lernkultur unabdingbarer Bestandteil von Kultur“ (Martz-Irngartinger 2011: 102) ist. Lernstilen als deren Komponente wird die Orientierungsfunktion beim Lernen zuteil. Sie bestimmen, wie man in einer Lernsituation zurechtkommt und eine Lernaufgabe angeht.

Bennett konzentriert sich auf das Lernverhalten der Lernenden aus verschiedenen ethnischen Gruppen in den Vereinigten Staaten. Sie weist darauf hin, dass, obwohl Lernstile von Lernenden zu Lernenden variieren, individuelle Lernstile stark durch die kulturelle Herkunft beeinflusst werden. Laut ihr werden fünf Faktoren konstatiert, die Lernstile prägen. Der erste Faktor ist der Sozialisationsprozess (*socialization process*), wobei ein Individuum autoritär oder liberal erzogen wird. Sie nimmt an, je mehr Kontrolle auf Kinder bei der Sozialisation ausgeübt wird, desto mehr tendieren sie zur Umfeldabhängigkeit. Als den zweiten Faktor nennt die Autorin soziokulturelle Strenge (*sociacultural tightness*). Wenn die Mitglieder beispielsweise mehr Druck bekommen, vorhandene soziale Strukturen anzunehmen, entwickeln sie sich eher umfeldabhängig. Drittens wirkt sich die ökologische Adaption (*ecological effect*), die die Fähigkeit bedeutet, sich dem Umfeld anzugleichen, besonders auf die Herausbildung perzeptueller Präferenzen aus. Darüber hinaus verursachen biologische Voraussetzungen (*biological effect*) die Herausbildung bestimmter Fähigkeiten oder physischer Entwicklungen. Als letzten Faktor führt Bennett den Grad einer Gesellschaft hinsichtlich der Lese- und Schreibfähigkeit (*literacy*) an, der besonderen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen hat, z.B. ob die Schreibfähigkeit besondere Beachtung im Sprachenunterricht findet (vgl. Bennett 1995: 157).

An ihrer Beschreibung ist explizit abzulesen, dass die Herausbildung und Manifestation des Lernstils eines einzelnen Lernenden von der menschlichen Natur, der Erziehung sowie Familie und dem sozialen Umfeld beeinflusst wird, was sowohl im Alltag, als auch in formellen Bildungsinstitutionen stattfindet. Schule und Hochschule sind die bedeutendsten Institutionen der Sozialisation. Dort wird nicht nur reines Faktenwissen vermittelt, sondern auch kulturell charakteristische Denk- und Verhaltensweisen für das Lernen.

Die Bildung spiegelt einerseits kulturelle Spezifika wider, wird von den ausschlaggebenden Normen und Werten der jeweiligen Gesellschaft geprägt. Andererseits werden in Bildungsinstitutionen diese von der jeweiligen Gesellschaft bevorzugten Werte und Normen, Denk- und Verhaltensmuster von Lehrenden bewusst oder unbewusst unterstützt und beigebracht. Dieser Prozess wird Selektion genannt. Durch diese Selektion beeinflusst die Bildung die Interessen, Haltungen, Mentalitäten und Lernstile der Lernenden. Somit manifestieren sich die von der Kultur präferierten Stilmerkmale bzw. Denk- und Verhaltensweisen zur Lösung von Problemen und Lernaufgaben. Die Lernstile werden intrakulturell homogenisiert, und bestimmte Besonderheiten in Stilarten des Lernens in einer Kulturgruppe werden manifest (vgl. Barmeyer 2000: 150).

4. Methodologische Grundüberlegung zur empirischen Untersuchung

Seit Mitte der 1920er-Jahre entwickeln sich qualitative und quantitative Forschungsmethoden getrennt und unabhängig voneinander (vgl. Lamnek 2016: 17). In den 1960er Jahren fand die qualitative Forschung stärker Verbreitung (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2015: 26) und wird jetzt in der Soziologie, Psychologie, Kultur- und Erziehungswissenschaft sowie vielen angewandten Fächern eingesetzt (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2015: 13). Unter dem Begriff qualitativer Forschung versteht man keine einheitliche Forschungsmethodologie, sondern die Vielfalt von Untersuchungsansätzen, die an heterogene theoretische Hintergründe anknüpfen (vgl. z.B. Steinke 1999:15, Bennewitz 2010: 49). Darunter spielt auch der Konstruktivismus eine große Rolle. Das Interesse an diesem theoretischen Hintergrund nimmt in verschiedenen Disziplinen zu. Z.B. wird im Kapitel zur Entwicklung der Methodenkonzeptionen erwähnt, dass die kognitive Lerntheorie und der Konstruktivismus stärker in den Vordergrund treten. Der folgende Abschnitt setzt sich kurz mit dem Begriff Konstruktivismus in Bezug auf dessen methodologische Konsequenz zur qualitativen Forschung auseinander.

4.1 Der Begriff des Konstruktivismus

Unter dem Dach des Konstruktivismus gibt es verschiedene konstruktivistische Ansätze, die

„das Verhältnis zur Wirklichkeit problematisieren, indem sie konstruktive Prozesse beim Zugang zu dieser behandeln“ (Flick 2015: 151). Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Wissen produziert wird. In Anknüpfung an Piaget werden die Wahrnehmung der Welt und das Wissen über die Welt als Konstruktion verstanden. Während der Wahrnehmung wird die äußere Welt nicht passiv abgebildet, sondern aktiv vom Subjekt durch die Ordnung der Erfahrungen und die Herstellung von Begriffen bzw. Zusammenhängen konstruiert. Dadurch entstehendes Wissen wird auf Viabilität geprüft, also ob dieses Wissen in der Erfahrungswelt gilt. Für den sozialen Konstruktivismus „[lässt] [s]oziale Wirklichkeit [...] sich als Ergebnis gemeinsam in sozialer Interaktion hergestellter Bedeutungen und Zusammenhänge verstehen“ (Flick/von Kardorff/Steinke 2015: 20), die durch Kommunikationen bzw. Interaktionen unter den sozialen Mitgliedern aufrechterhalten und ständig weiterentwickelt werden. Andererseits beeinflusst soziale Konvention die Wahrnehmung und das Wissen im Alltag. Dieses Alltagswissen wird von Schütz Konstruktion ersten Grades genannt. Unter Konstruktion zweiten Grades werden die „Konstruktionen von Konstruktionen jener Handelnden im Sozialfeld“ (Flick 2015: 156) verstanden.

Eine zentrale Aufgabe qualitativer Forschungsansätze besteht darin, die Konstruktionen der Untersuchten, nämlich „subjektive Sichtweisen und Deutungsmuster der sozialen Akteure“, zu rekonstruieren (Flick/von Kardorff/Steinke 2015: 20), denn die soziale Wirklichkeit ist nur über Konstruktionen der individuellen Handelnden zugänglich. Es handelt sich nicht um eine faktische Abbildung, eher um „eine selektive Leistung der Erinnerung“ (Flick 2015: 162). Dabei stellt sich die Frage, „ob eine Repräsentation (der Wirklichkeit, eines Prozesses oder Gegenstandes) auf ihre Richtigkeit hin am <Original> überprüft werden kann“ (Flick 2015: 153). Dazu sind verschiedene Konstruktionen zum Vergleich heranzuziehen, damit allgemeine Prinzipien bzw. neue Theorien entstehen.

Aus dieser Ausführung des theoretischen Hintergrunds ergeben sich methodische Konsequenzen, die als Kennzeichen bzw. Grundprinzipien qualitativer Forschungsansätze anzusehen sind. In einer qualitativen Untersuchung wird darauf gezielt, etwas Neues zu entdecken und neue Theorien zu bilden (vgl. Kapitel 4.2 Entdeckung und Theoriebildung als Ziel) durch die Untersuchung bzw. Konstruktion der Einzelfälle, nämlich die Erschließung der Struktur oder Logik eines Einzelfalls (vgl. Kapitel 4.2 Fallanalyse). Die soziale Welt ist durch subjektive Konstruktionen über Einzelfälle von einzelnen Handelnden, d.h. subjektive Sichtweisen, Wahrnehmungen von Bedeutungen, einzigartige Sinnstrukturen, Handlungs- und Deutungsmuster im Alltag (vgl. Kapitel 4.2 Alltagswissen), zu erfassen. Deshalb ist zuerst ein angemessener Zugang zum Forschungsgegenstand und zu den Konstruktionen der Untersuchten erforderlich (vgl. Kapitel 4.2 Gegenstandsangemessenheit). Da es um eine Rekonstruktion der Konstruk-

tion geht und die Einbeziehung der Forschenden ein Bestandteil der Forschung ist, ist es deshalb angemessen, die Subjektivität der Untersuchenden zu reflektieren (vgl. Kapitel 4.2 Reflexivität) und das eigene theoretische System zuerst zurückzustellen (vgl. Kapitel 4.2 Offenheit). Auf der anderen Seite ist die subjektive Konstruktion kontextgebunden und ermöglicht der soziokulturelle Kontext einem Individuum, sich angemessen zu verhalten und seine Umwelt korrekt, nämlich kollektiv angenommenen Regeln entsprechend, zu interpretieren. Diese Rahmenbedingung bzw. der Kontext ist objektiv feststellbar und beschreibbar, ist zum Verstehen der subjektiven Sichtweisen von Relevanz (vgl. Kapitel 4.2 Kontextualität).

4.2 Kennzeichen qualitativer Forschungsansätze

In der Literatur findet sich keine gemeinsame und allgemein akzeptierte Definition qualitativer Forschung. In diesem Kapitel werden statt der Auseinandersetzung mit der begrifflichen Bestimmung Kennzeichen bzw. Grundprinzipien qualitativer Forschungsansätze ausgeführt, die im letzten Abschnitt herausgearbeitet wurden. Diese Kennzeichen und die im nächsten Abschnitt diskutierten Bewertungskriterien bieten die methodische Orientierung für die vorliegende Arbeit an.

1. Entdeckung und Theoriebildung als Ziel

Bei der qualitativen Forschung werden nicht die Hypothesen am empirischen Material geprüft wie z.B. in quantitativer Forschung, sondern eher die Theorien entdeckt bzw. gebildet. In der Forschungsliteratur wird manchmal der Gegensatz zwischen dem induktiven Vorgang qualitativer Ansätze und dem deduktiven Vorgehen quantitativer Forschung betont (vgl. Mayring 2010: 19, Flick/von Kardorff/Steinke 2015: 23). Zwei Erkenntniswege bzw. Schlussweisen werden dabei differenziert: Deduktion und Induktion. Bei der deduktiven Argumentation wird eine Schlussfolgerung über einen Einzelfall aus einer allgemeinen Theorie gezogen, wenn die gegebenen Bedingungen erfüllt werden. Im Gegensatz dazu gelangt die Induktion aus Einzelfällen durch die Auswertung, z.B. durch das Vergleichen empirischer Daten, zu Theorie und Verallgemeinerung. Der amerikanische Theoretiker Peirce hat einen dritten Weg, die Abduktion, vorgeschlagen. Mit der Abduktion wird eine Entdeckungslogik neuen Wissens bezeichnet. Kurz zusammengefasst kommt ein neues unerwartetes Phänomen vor, das nicht in den vorhandenen Wissensbestand einzuordnen ist. Dafür wird eine Hypothese erstellt und danach diese Hypothese wieder empirisch überprüft. Die verifizierte Hypothese wird dann als Wissen gespeichert und ist mit den bereits vorhandenen Bestandteilen kombiniert. Somit wird der Wissensbestand umstrukturiert (vgl. Steinke 1999: 23). Allerdings bezweifle ich, ob es sich bei der Abduktion um eine neue Erkenntnislogik handelt. Meinem Verständnis nach geht es in dem

Verfahren zuerst um Induktion, um aus Einzelfällen zu einer vorläufigen Hypothese zu kommen. Danach geht es deduktiv vor, aus dieser Hypothese Folgen bzw. Prognosen abzuleiten. Daraufhin wird wieder induktiv gearbeitet, die Hypothese auf Grund der Einzelfälle bestätigt oder modifiziert. In diesem Sinn bezieht sich diese sogenannte Abduktion m.E. eher auf den kombinierten Einsatz bzw. den zirkulären Forschungsverlauf von Induktion und Deduktion. Reichertz weist auch kritisch darauf hin: „Abduktives Schlußfolgern ist [...] keine Methode, aufgrund welcher genau angegebbarer Schritte jeder zu einem bestimmten Ergebnis kommt, sondern eine Einstellung, eine Haltung, tatsächlich etwas lernen zu wollen und nicht gelerntes anzuwenden“ (Reichertz 1997: 279).

Laut Mayring zielt die Sozialwissenschaft auf das Verstehen, während bei der Naturwissenschaft das Erklären allgemeiner Prinzipien angestrebt wird (vgl. Mayring 2010: 19). In den Naturwissenschaften können auf Grund der Theorien, die sich aus Experimenten ergeben und als allgemeingültig erweisen, „Aussagensysteme zur Erklärung und Vorhersage empirischer Ereignisse und Sachverhalte gebaut werden“ (Breuer 2010: 42). Diese Vorgehensweise ist schwer in den Sozialwissenschaften umzusetzen, denn ein Experiment über die komplexe soziale Welt ist auf Grund unübersichtlicher Faktoren fast unmöglich durchzuführen. Außerdem wird die Allgemeingültigkeit der Theorien in den Sozialwissenschaften nicht angestrebt.

Verstehen wird als Erkenntnisprinzip qualitativer Ansätze gezählt (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2015: 23). Dabei geht es um „das Verhältnis von Einzelfem und Allgemeinem, nun jedoch weniger um zwingende logische Ableitungen, sondern um das Einordnen von Sinneinheiten (Handlungen, Gesprächsäußerungen, Texten) in einen umgreifenden Bedeutungshorizont, ihr Verständlich- und Nachvollziehbar machen innerhalb eines gegebenen bzw. unterstellten Interpretationsrahmens“ (Breuer 2010: 44). In diesem Sinn ist Verstehen mit Konstruktion gleichgesetzt. Beim Prinzip Verstehen wird vor bloßer Beschreibung gewarnt. Es reicht nicht, geäußerte Gedanken zu beschreiben, sondern die beschriebene zu verstehen, nämlich die Perspektive des anderen nachzuvollziehen, Zusammenhänge zu finden und Faktoren zu einander in Beziehung zu setzen. Oswald weist kritisch darauf hin, „dass auch viele qualitative Studien theorielos und in ihrer empirischen Substanz oberflächliche Deskription sind“ (Oswald 2010: 197).

2. Fallanalyse

Qualitative Forschung wird auch dadurch gekennzeichnet, dass die Fallanalyse als Ausgangspunkt dient. Im ersten Schritt werden Daten aus einzelnen Fällen erhoben. Der Fall kann sich nicht nur auf einzelne Personen, sondern auch auf eine Institution oder Organisation beziehen. Nach der Datenerhebung werden Theorien in qualitativen Ansätzen auf unterschiedliche Weise gewonnen. Unterschieden werden zwei Pole. An einem Endpunkt werden einzelne

Fälle zuerst explizit rekonstruiert und die Struktur des einzelnen Falls wird erschlossen. Danach werden diese Fälle vergleichend analysiert. Dazu gehören beispielsweise Typenbildung und Objektive Hermeneutik (vgl. Steinke 1999: 36-37).

Auf dem anderen Pol wird die Analyse einzelner Fälle zur Theoriebildung von Anfang an und kontinuierlich vorgenommen wie z.B. in Grounded Theory. „Das Forschungsinteresse ist bei diesem Verfahren auf die Erforschung eines Phänomens und weniger auf die Erklärung und Beschreibung von (einzelnen) Fällen gerichtet“ (Steinke 1999: 37). Es geht nicht um die Analyse eines Einzelfalls bzw. das Erschließen dessen Struktur bzw. Logik, sondern um eine fallübergreifende Analyse. Bei dieser Analyse wird die Datenerhebung vom Forschungsstand der letzten Datenanalyse gesteuert. Die Fallauswahl erfolgt nach dem Prinzip des theoretical sampling, bis keine neuen Erkenntnisse vorliegen. „Ziel ist die Bildung einer Theorie über ein Untersuchungsphänomen, die alle untersuchten Fälle erklärt“ (Steinke 1999: 37).

3. Alltagswissen

In qualitativer Forschung werden die Bedeutungen von Erfahrungen, Handlungen und Ereignissen des Menschen im Alltag erschlossen, „so wie sie durch die Augen der jeweiligen Untersuchungspartner und -gruppen interpretiert werden“ (Steinke 1999: 33-34). Das Alltagsgeschehen und/oder das Alltagswissen können nicht vollständig auf einmal erfasst werden, sind „nur als reduziert wahrnehmbar, untersuchbar und darstellbar“ (Kelle 2010: 102).

Zuerst geschieht diese Komplexitätsreduktion auf der Ebene der Datenerhebung. D.h. die Daten werden nach bestimmten Aspekten und Vorgaben ausgewählt und eingegrenzt. Der Grad dieser Komplexitätsreduktion variiert aber in verschiedenen Verfahren zur Datenerhebung. Laut Steinke werden Handlungen bei einem interpretativen Verfahren ohne Eingreifen der Forschenden aufgezeichnet, während die Daten bei einer rekonstruktiven Forschung mit einem Verfahren z.B. durch Interviews erhoben und dadurch strukturiert werden. Je nach Art des Interviews werden die erhobenen Daten mehr oder weniger nach Vorgaben gestaltet: in fokussierten Interviews stärker als in narrativen Interviews (vgl. Steinke 1999: 34-35). Daraus ergibt sich die methodische Konsequenz, dass die Auswahl bzw. der Erhebungsprozess transparent beschrieben werden muss. Die Auskunft darüber, „was es beschreibt, reduziert und produziert [...] wieder Komplexität gleichermaßen“ (Kelle 2010: 113).

Die Alltagshandlungen bzw. das Alltagswissen enthalten viele Bedeutungsebenen und können aus unterschiedlichen Perspektiven interpretiert werden. Die Komplexitätsreduktion betrifft auch den Auswertungsprozess. Die erhobenen Daten werden nach selektierten Aspekten bzw. Kategorien ausgewertet. Für die Forschungspraxis bedeutet das, dass diese selektive Entscheidung „plausibel gemacht und begründet werden“ muss (Kelle 2010: 114).

4. Gegenstandsangemessenheit

Die Auswahl der Forschungsmethoden bzw. die Entwicklung des Forschungsdesigns sind abhängig vom Forschungsgegenstand. Dies betrifft nicht nur qualitative, sondern auch quantitative Forschung. Herrmann weist bereits darauf hin,

„[v]on Übel wären und waren bisweilen in früheren Jahren methodologische Dogmen, denen zufolge alles auf gleiche Weise erforscht werden sollte. Da gab es Dogmatiker, die für jegliche Forschung das Experiment forderten, wie andere das Experiment für jegliche Forschung verbieten wollten. Inzwischen hat der dominierende Hauptstrom der psychologischen Forschung längst erkannt, daß sich die wissenschaftliche Methodik auch in der Psychologie flexibler Weise dem Gegenstand zu fügen hat, so wie der Forscher diesen jeweils versteht“ (Herrmann 1994: 24).

Im Vergleich zu deduktiven, theorieprüfenden Verfahren kommt aber der gegenstandsangemessenen Methodenauswahl eine ganz entscheidende Bedeutung zu, wenn man von „lebensweltlicher Bedeutungserzeugung“ (Kelle 2010: 104) qualitativer Forschung ausgeht. Diese gegenstandsangemessene Methodenauswahl wird einerseits von der phänomenologischen Position begründet, in der die Intentionalität von Erleben und Handlungen betont wird. Dabei gilt „Was immer ich erfahre (erlebe, wahrnehme, denke, beurteile, fühle u. ä.), erfahre ich in einem mehr oder minder bestimmten Sinn, der anders sein kann für andere, anders für mich zu anderer Zeit, der sich wandelt“ (Graumann/Métraux 1977: 42). So sollen die komplexen subjektiven Perspektiven im Untersuchungsfeld artikuliert „und nicht zu stark durch methodische Strukturen eingeschränkt bzw. vorstrukturiert“ (Steinke 1999: 39) werden.

Außerdem „[unterliegen] die Bedeutungen von Alltagshandlungen und -sprache einem permanenten (zumindest leichten) Wandel“ (Steinke 1999: 40). Das methodische Vorgehen soll deshalb einem Untersuchungsgegenstand gerecht werden, der im Wandel ist. „Im qualitativen Forschungskontext verweist das Wort ‚angemessen‘ auf den wissenschaftlichen Anspruch, dass empirische Forschung sich bei ihren Beschreibungen und Analysen von der Lebenswirklichkeit im untersuchten Feld leiten lassen sollte“ (Kelle 2010: 102). Steinke weist noch darauf hin, dass sich diese Angemessenheit nicht nur auf die Methodenauswahl bezieht, sondern auch die Entwicklung bzw. Modifizierung der Methoden beinhaltet, wenn keine angemessene besteht (vgl. Steinke 1999: 40).

5. Offenheit

Qualitative Forschungsansätze rücken methodisch in den Mittelpunkt, weil qualitative Forschung einen offeneren Zugang zum untersuchten Gegenstand als standardisierte Forschungsmethoden ermöglicht, bei denen das Forschungsdesign ein festgelegtes normatives Konzept über den zu untersuchenden Gegenstand voraussetzt (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2015: 17). „Qualitative Sozialforschung versteht sich im Gegensatz zur quantitativen Vorge-

hensweise nicht als Hypothesen prüfendes, sondern als Hypothesen generierendes Verfahren“ (Lamnek 2016: 34). Bei qualitativen Zugangsweisen kann das Neue und Unbekannte vom zu erforschenden Gegenstand entdeckt bzw. zugelassen werden. Subjektive Perspektiven der Betroffenen lassen sich dabei berücksichtigen, konkretere Beschreibungen über die Praxis bzw. die untersuchten Phänomene können geliefert werden, wogegen standardisierte Methoden eher objektivistisch vorgehen (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2015: 17). Das Prinzip der Offenheit für den Untersuchungsgegenstand und die Erfassung der Perspektive der beteiligten Subjekte rechtfertigen qualitative Forschungsansätze für meine Forschung über die Sichtweisen der betroffenen chinesischen Lehrenden.

„Das Prinzip der Offenheit besagt, daß die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (Steinke 1999: 35). Dieses Prinzip kann auf vier Ebenen näher erläutert werden. Auf der Planungsebene können die Interviewenden feststellen, ob den Gesprächspartner „die Fragestellung überhaupt interessiert, ob sie in seiner Lebenswelt – man sagt auch: in seinem Relevanzsystem – einen Platz hat und wenn ja, unter welchem Aspekt sie für ihn Bedeutung gewinnt“ (Bohnsack 2014: 22), wenn sie ihr Erzählen selbst nach der eigenen Relevanzstruktur konstruieren. Die zweite Ebene bezieht sich auf das Verstehen. Dabei werden die Rückstellung der eigenen Deutungen und die Konzentration auf die Wahrnehmung der Äußerungen der Interviewten betont. Auf der Ebene der Interviewsteuerung wird mit Offenheit reflektierter Umgang mit den eigenen Interventionen und der Einmischung der interviewenden Person ins Erzählen der Erzählperson gemeint. Schließlich wird die kritische Selbstkontrolle der Befragenden in der Interviewkommunikation, eigene „Begriffe, Relevanzen und Situationsdefinition einzubringen“ (Helfferich 2011: 115), unterstrichen.

6. Reflexivität

Das Prinzip Offenheit bedeutet keinen vollständigen Verzicht auf den Einsatz von Vorwissen, Kontrolle und Steuerung durch die Untersuchenden, sondern eine kritische Reflexion des eigenen Vorwissens, der eigenen selektiven Aufmerksamkeitshaltung und Steuerung (vgl. Steinke 1999: 36, Helfferich 2011: 117). Diese reflektierte Einstellung der Forschenden im untersuchten Feld kennzeichnet qualitative Forschung. Das Prinzip Reflexivität gilt auch bei der Interpretation, bei der der Entstehungskontext der Interviews bzw. die Kommunikation beim Interview reflexiv mit einzubeziehen ist (vgl. Helfferich 2011: 157).

Aus diesem Kennzeichen wird methodisch die reflektierte Einbeziehung der Subjektivität der Untersuchenden gefolgert (vgl. Steinke 1999: 231). Die Reflexion der Subjektivität bezieht sich vor allem auf die Datenerhebung und auch indirekt auf die Interpretation (vgl. Helfferich 2011: 157). Sie erfolgt auf vier konkreten Ebenen: erstens wird eine Selbstreflexion bezüglich des

gesamten Forschungsprozesses unternommen. Dazu sollen Irritationen, Verunsicherungen, Ängste, die im Forschungsprozess die Forschenden beschäftigen, bewusstgemacht werden. Geprüft wird zudem die Angemessenheit zwischen dem methodischen Vorgehen und den Kompetenzen der Forschenden wie kommunikative Fähigkeit, Umgang mit Unsicherheiten usw. Zweitens wird die theoretische Vorannahme der Forschenden zum Untersuchungsgegenstand reflektiert. Empfohlen wird von Steinke eine distanzierte Betrachtung der Transkriptionen der ersten Interviews, um die eigene implizite Einstellung zum Untersuchungsgegenstand zu erkennen. Drittens bezieht sich die Reflexion auf eine Beziehung bzw. Vertrauensbeziehung zwischen Untersuchten und Untersuchenden. Schließlich erfolgt die Reflexion während des Einstiegs in das Untersuchungsfeld (vgl. Steinke 1999: 232-239).

7. Kontextualität

Laut dem theoretischen Grundgedanken, der qualitativen Forschungsansätzen zugrundeliegt, wird soziale Wirklichkeit in zwischenmenschlicher Interaktion hergestellt. Die subjektiven Perspektiven der Menschen sind kontextgebunden. Daraus resultiert das nächste Kennzeichen qualitativer Forschung, nämlich, dass die empirischen Daten im Kontext erhoben und auch im Kontext interpretiert werden, die subjektive Wirklichkeitskonstruktion im kulturellen oder sozialen Kontext zu beschreiben und zu rekonstruieren ist (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2015: 21). „Es geht nicht (nur) um den Text als Produkt der Erhebung, sondern um die Produktion von Versionen in bestimmten Kontexten“ (Helfferich 2011: 155).

Die erste methodische Konsequenz, die sich daraus ergibt, bezieht sich auf die Datenerhebung. Die Datenerhebung soll in einem möglichst natürlichen Kontext durchgeführt werden, was im Leitfadenterview mit seinen offenen Fragen so ist. Zweitens ist der Forschungstext detailliert zu dokumentieren. Im Auswertungsprozess ist der spezifische Kontext bzw. der Interaktionskontext, der diese Daten hervorbringt, einzubeziehen, um einzelne Äußerungen zu interpretieren (vgl. Steinke 1999: 31).

4.3 Kriterien zur Bewertung qualitativer Forschung

Zur Diskussion über die Bewertungskriterien qualitativer Forschung bestehen zwei Richtungen: 1) die bestehenden Kriterien außerhalb qualitativer Forschung zu übertragen bzw. in modifizierter Weise zu übernehmen und 2) spezielle Kriterien zur Qualitätssicherung qualitativer Verfahren anzuwenden (vgl. Hülst 2010: 294). Die folgende Diskussion setzt sich mit diesen beiden Richtungen auseinander.

4.3.1 Die Frage nach der Übertragbarkeit der Bewertungskriterien außerhalb der qualitativen Forschung

An Objektivität, Reliabilität und Validität ist vor allem die Naturwissenschaft orientiert, und diese werden weitgehend z.B. in der Testtheorie und experimentellen Forschung als Bewertungskriterien übernommen (vgl. z.B. Steinke 1999, Albert/Marx 2014).

1. Objektivität

Dieses Kriterium gibt an, dass das Ergebnis eines Tests unabhängig davon ist, wer die Untersuchung durchführt. Um Objektivität zu erzielen, werden bei der Datenerhebung die Untersuchungssituationen standardisiert z.B. durch stark vorstrukturierte Fragen und Festhalten an eindeutig ausformulierter Instruktion zur Datenerhebung. Dadurch wird die Subjektivität der Untersuchten und Untersuchenden eingeschränkt. Zur Herstellung der Objektivität der Auswertung werden z.B. die Vorgabe der Antwortkategorien und die klare Ausarbeitung der Theorie vorgeschlagen (vgl. Steinke 1999: 133-134). Solche Maßnahmen widersprechen deutlich und klar den oben diskutierten Kennzeichen qualitativer Forschung wie Offenheit, Subjektivität, Kontextualität usw.

2. Reliabilität

Parallel zum Begriff „Reliabilität“ werden „Verlässlichkeit“ und „Zuverlässigkeit“ verwendet. Diese Begriffe „bezeichnen dasselbe, und zwar ob das Messverfahren exakt ist, ob es das, was gemessen werden soll, exakt erfasst“ (Albert/Marx 2014: 29). Dabei wird verlangt, dass die Ergebnisse einer Forschung nicht variieren dürfen, wenn eine Untersuchung unter identischen Bedingungen wiederholt wird, und zwar unabhängig von den Personen, die die Forschung durchführen. Im Rahmen der standardisierten bzw. quantitativen Untersuchung stehen zur Ermittlung der Verlässlichkeit vier klassische Verfahren zur Verfügung: Testwiederholung, Paralleltest, Testhalbierung bzw. Konsistenzprüfung. Diese Prüfungsformen sind in vieler Hinsicht schwer auf qualitative Forschung übertragbar. Erstens stößt eine erneute Untersuchung auf veränderte Verhältnisse des Untersuchungsphänomens. Zweitens sind bezüglich der Komplexität der Alltagsbezogenheit die Erhebungssituationen schwer identisch zu halten. Drittens ist ein offenes Interview selbstverständlich nicht standardisierbar. Eine Frage führt bei verschiedenen Personen zu unterschiedlichen Antworten und somit auch unterschiedlichen Reaktionen. Die Standardisierung des Messverfahrens ist nicht vereinbar mit den Kennzeichen qualitativer Forschung wie Offenheit und Reflexivität. Außerdem ist in qualitativer Forschung unvorstellbar, dass ein Interviewter in jedem Kontext gegenüber verschiedenen Interviewenden immer dasselbe formuliert. Unveränderte Aussagen implizieren die Gefahr, dass

„stereotyp sich wiederholende Aussagen bzw. Beobachtungen eher ein Indikator für eine bewußt vermittelte Version des Geschehens sind und kaum als Indikator für die Qualität der Daten gelten können“ (Steinke 1999: 73).

3. Validität

Validität (Gültigkeit) bezieht sich auf die Frage, inwiefern die Messinstrumente und auch das gesamte Forschungsdesign tatsächlich das messen, was mit ihnen gemessen werden sollte (vgl. Albert/Marx 2014: 31). Zur Gültigkeitsprüfung sind verschiedene Konzepte möglich. Zur anschließenden Diskussion wird das Konzept interne und externe Validität, das für experimentelle Untersuchungen auf induktivistischer Basis gilt, berücksichtigt, da qualitative Forschung auch induktivistisch vorgeht. Die beiden unterscheiden sich voneinander, indem „im klassischen Induktivismus nur kausale Beziehungen zwischen Phänomenen postuliert und analysiert werden“ (Steinke 1999: 165), während in qualitativer Forschung Verstehen komplexer Zusammenhänge angestrebt wird.

Interne Validität referiert auf die Gültigkeit der Kausalbeziehung zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen. Damit wird gemeint, dass „nur die unabhängige Variable Ursache für die abhängige Variable [ist]“ (Steinke 1999: 160). Das entspricht keinesfalls qualitativer Forschung. Im Konzept zur Erfassung interner Validität sind störende Bedingungen in einer Untersuchung zu kontrollieren. Das Konzept ist schwer in einer qualitativen Forschung einzusetzen. „Da es isolierte Variablen zur Voraussetzung hat, die Untersuchungen in experimentellen bzw. Laborsituationen nahelegen. Qualitative Forschung hingegen ist gerade dadurch charakterisiert, daß Forschung in natürlichen, alltäglichen Kontexten der Untersuchten stattfindet. [...] Die Erhebungssituationen sind sehr komplex und enthalten viele Bedingungen (im Sinne von unabhängigen Variablen) gleichzeitig, die nicht in der Erhebungsphase isoliert werden können und sollten“ (Steinke 1999: 164).

Externe Validität bezieht sich auf die Verallgemeinerbarkeit der gewonnenen Ergebnisse (vgl. Steinke 1999: 165) und ist nicht vereinbar mit dem Kennzeichen der Fallbezogenheit qualitativer Forschung. Die Forschungsergebnisse qualitativer Forschung sind nicht universell gültig und deren Generalisierung ist begrenzt. Gerade aus diesem Grund ist es notwendig, die Auswahl der Untersuchungsfälle sowie deren Zahl in einer qualitativen Untersuchung gut zu begründen und den Untersuchungskontext usw. ausführlich zu beschreiben, damit der Gültigkeits- und Anwendungsbereich der Ergebnisse für andere erkennbar ist (vgl. Oswald 2010: 185).

4. Fazit

Aus der obigen Darlegung ergibt sich, dass die Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität, die außerhalb qualitativer Forschung weitgehend zur Bewertung einer Untersuchung benutzt werden, nicht direkt auf qualitative Forschung übertragbar sind.

4.3.2 Vorschläge zu den Bewertungskriterien qualitativer Forschung

Auf Grund geringer Standardisierbarkeit und der Gegenstandsangemessenheit des methodischen Vorgehens qualitativer Forschung scheint es schwierig zu sein, universelle Bewertungskriterien zu erstellen, die in allen qualitativen Untersuchungen gelten sollen. Um dieser Schwierigkeit entgegenzuarbeiten, soll einerseits die Formulierung der Bewertungskriterien auf den konkreten Untersuchungsgegenstand bezogen sein und die Kriterien sind untersuchungsspezifisch auszuwählen und zu ergänzen (vgl. Steinke 2015: 324). Andererseits bestehen einige Bewertungskriterien, „die eher unspezifisch und allgemein gehalten, d.h. nicht nur an einem bestimmten Gegenstand bzw. ein bestimmtes Vorgehen gebunden sind“ (Steinke 1999: 205). Und solche Kriterien sind zur Forschungspraxis sinnvoller. Im folgenden Abschnitt wird über diese Kriterien diskutiert, die untersuchungsunspezifisch anwendbar sind. Der Vorschlag dieser Gütekriterien soll von den Kennzeichen qualitativer Forschung ausgehen, die bei allen Untersuchungen gelten. Daher schließen sich die nachstehenden vorgeschlagenen Kriterien an die ausgeführten Charakteristiken an.

1. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Wie im obigen Abschnitt dargelegt, ist das Kriterium der Objektivität, die sich auf intersubjektive Übereinstimmung bezieht, schwer transferierbar. Stattdessen wird für qualitative Forschung intersubjektive Nachvollziehbarkeit als Hauptkriterium definiert, denn die Prüfung anderer vorgeschlagener Bewertungskriterien setzt dieses Kriterium voraus (vgl. Steinke 1999: 209, Schmelter 2014: 42). Qualitative Forschung verfolgt kein standardisiertes Verfahren. Daher ist es erforderlich, den Lesenden das einmalige Verfahren zugänglich zu machen, alle Schritte zu explizieren und zu begründen. Diese Transparenz ermöglicht den Lesenden, die Ergebnisse zu prüfen und die Forschungsqualität einzuschätzen.

Dokumentiert werden 1) das Vorverständnis der Untersuchenden zum Forschungsgegenstand, z.B. das Vorwissen, die Vorannahmen; 2) das Erhebungsverfahren und die Informationen darüber, wie es entwickelt wird und stattfindet; 3) die Transkriptionsregeln und Daten, nämlich die transkribierten Interviews; 4) der Auswertungsprozess und dessen Schritte; 5) methodische

Entscheidungen insbesondere Probleme, Ängste und Widersprüche; 6) Kriterien, denen die Arbeit entsprechen soll; 7) die Selbstreflexion (vgl. Steinke 1999: 210-213, 2015: 324-325).

2. Reflektierte Subjektivität

„Dieses Kriterium prüft, inwiefern die konstituierende Rolle des Forschers als Subjekt (mit seinen Forschungsinteressen, Vorannahmen, Kommunikationsstilen, biographischem Hintergrund etc.) und als Teil der sozialen Welt, die er erforscht, möglichst weitgehend methodisch reflektiert in die Theoriebildung einbezogen wird“ (Steinke 2015: 330-331). Reflektiert wird einerseits über den gesamten Forschungsprozess. Das bedeutet zuerst Selbstbeobachtung wie die Wahrnehmung eigener Ängste, Verunsicherungen, die im gesamten Forschungsprozess auftreten. Zweitens werden persönliche Voraussetzungen, wie die Angemessenheit zwischen dem methodischen Vorgehen bzw. dem Untersuchungsgegenstand und der Forschungsperson, die berufliche Voraussetzung und die kulturelle Herkunft der Forschenden in Betracht gezogen. Darüber hinaus ist es notwendig, eine passende Distanz zu den Untersuchten zu halten. Außerdem bezieht sich Reflexivität beispielsweise auch auf die eigenen Vorannahmen zum Forschungsthema, die Vertrauensbeziehung zu den Untersuchten oder Irritationen beim Einstieg ins Untersuchungsfeld (vgl. Steinke 1999: 231-239, Schmelter 2012: 43).

3. Empirische Verankerung der Theoriebildung und -prüfung

Wie oben ausgeführt wird bei der qualitativen Forschung die Theorie an empirischen Daten gebildet und geprüft. Zur Sicherung dieses Kriteriums werden beispielsweise das kodifizierte Verfahren und die Lieferung hinreichender Textbelege vorgeschlagen (vgl. Steinke 1999: 223). Besonders kritisch ist der Umgang mit Widersprüchen und Abweichungen. Dazu werden das kodierte Verfahren, die analytische Induktion, kommunikative Validierung usw. vorgeschlagen, um die empirische Verankerung der Herstellung von Theorien bzw. Hypothesen und deren Überprüfung zu gewährleisten (vgl. Steinke 1999: 223-225, 2015: 328-329).

4. Limitation

Wie bereits dargestellt wird in qualitativer Forschung keine universelle Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse angestrebt. Mit dem Kriterium Limitation ist gemeint, „die Grenzen der Gültigkeit, d. h. der Verallgemeinerbarkeit, einer mit qualitativen Methoden entwickelten Theorie herauszufinden und zu prüfen“ (Steinke 2015: 329). Dazu ist eine transparente Beschreibung der Untersuchung erforderlich. Zur Umsetzung dieses Kriteriums stehen Verfahren zweier Arten zur Verfügung. Bei der einen geht es um die Bildung der Übertragbarkeit bei der Theoriegenerierung z.B. die Technik der Fallkontrastierung anhand von Gegenbeispielen in der Grounded Theory. Die zweite Art bezieht sich auf die Feststellung des Geltungsbereichs

einer abgeschlossenen Studie beispielsweise durch die Suche und Analyse von abweichenden, negativen und extremen Fällen (vgl. Steinke 2015: 329-330).

5. Indikation

In qualitativer Forschung kommt der Gegenstandsangemessenheit eine wichtige Bedeutung zu. Dieses Kennzeichen stellt die Forderung nach der Indikation einer Untersuchung. Das Kriterium Indikation „ist weiter gefaßt als die Forderung nach Gegenstandsangemessenheit, indem nicht nur die Angemessenheit der Erhebungs- und Auswertungsmethoden, sondern auch darüber hinausgehende methodische Entscheidungen, die während des Forschungsprozesses getroffen wurden, daraufhin betrachtet werden, inwiefern sie indiziert sind“ (Steinke 1999: 215). Die Indikation umfasst die folgenden konkreten Ebenen: 1) Indikation des Vorgehens, d.h. ob die Fragestellung dem Forschungsgegenstand angemessen ist und das eingesetzte Verfahren geeigneter als andere ist; 2) Indikation der Methodenwahl bei der Datenerhebung und Auswertung; 3) Indikation der Transkriptionsregeln; 4) Indikation der Samplingstrategie, nämlich der Auswahl der untersuchten Fälle; 5) Indikation methodischer Einzelentscheidungen, z.B. ob die Methode der Datenerhebung und die Auswertungsmethode zueinander passen, ob und inwiefern das Forschungsdesign angesichts Zeit- und Personalbedingungen realisierbar ist (vgl. Steinke 1999: 216-220, 2015: 326-328).

4.4 Leitfadenorientierte Experteninterviews zur Datenerhebung

4.4.1 Streit um das Experteninterview als eine eigenständige Interviewmethode und Typologie des Experteninterviews

Die Experteninterviews kommen weit verbreitet bei empirischen Forschungen zum Einsatz auf Grund der deutlichen Vorteile. Zuerst kann in der Explorationsphase schneller ein Überblick über den Forschungsgegenstand gewonnen werden als in einer teilnehmenden Beobachtung oder einer in großem Umfang durchgeführten quantitativen Untersuchung. Zudem kann bei der Durchführung des Interviews zeitlich und ökonomisch viel gespart werden. Die ExpertInnen kennen die Bedeutung von Forschungen, sind daher eher motiviert und bereit, mitzuwirken. Sie verfügen über gute fachliche und sprachliche sowie soziale Kompetenzen, gehen somit professionell mit Fragestellungen und Themen um (vgl. Bogner/Menz 2009: 7-9). Sie sind in der Lage und auch daran gewöhnt, eigene Perspektiven darzustellen bzw. zu begründen. Außerdem bekommen die Untersuchenden leichter den Zugang zu weiteren zu interviewenden ExpertInnen durch die Empfehlung interviewter ExpertInnen, besonders wenn diese

Person „eine einflussreiche und vielseitig vernetzte Figur im Untersuchungsbereich“ ist und „als Katalysator“ (Bogner/Menz 2009: 8) den Fortgang der Untersuchung begünstigt.

Trotz der großen Beliebtheit widersprechen einige WissenschaftlerInnen der Position, dass es das Experteninterview als eine eigenständige Methode gibt. Das liegt an dem umstrittenen Expertenbegriff und der methodischen Flexibilität sowie relativen Offenheit der Handhabung der Interviews. Zur Begründung der methodischen Generalisierung der Experteninterviews unterscheiden Bogner und Menz zuerst drei Formen, nämlich das explorative, das systematisierende und das theoriengenerierende Experteninterview.

Das explorative Experteninterview wird selbstverständlich zur Exploration angewendet und dient der ersten thematischen Orientierung des Untersuchungsfelds und Erstellung der Hypothesen. Das explorative Experteninterview wird möglichst offen und monologisch durchgeführt. Im Unterschied zum narrativen Interview wird das explorative Experteninterview aber anhand eines vorab erstellten Leitfadens strukturiert, der aber „lediglich rahmenleitenden Charakter“ (Kruse 2014: 169) hat. Im Vordergrund steht beim explorativen Experteninterview „die thematische Sondierung“ (Bogner/Menz 2009: 64), was das explorative Experteninterview kennzeichnet. Diese Form wird oft als Bestandteil eines multimethodischen Designs zur Erkundung des Untersuchungsfelds benutzt.

Das systematisierende Interview „zielt auf systematische und lückenlose Informationsgewinnung“ (Bogner/Menz 2009: 65) mit einem Schwerpunkt auf praxisbasiertes Handlungs- und Erfahrungswissen der ExpertInnen, das in der spontanen Kommunikation reflexiv verfügbar ist. Dabei wird auf das Expertenwissen auf der Ebene der Klärung der Fragestellung, nicht der Deutung fokussiert. Dieses Wissen bzw. die Fakten werden anhand „eines relativ ausdifferenzierten Leitfadens erhoben“ (Bogner/Menz 2009: 65). Diese Form des Experteninterviews wird nicht nur im Rahmen qualitativer, sondern auch quantitativer Forschung eingesetzt.

Das Experteninterview fungiert nicht nur als Instrument zur Felderschließung und Erhebung des Hintergrundwissens bzw. der Fakten, sondern zielt auch auf die Theoriebildung im Sinne qualitativer Forschung. Dieses Ziel gilt dem theoriengenerierenden Experteninterview. Dessen Interesse liegt in der Rekonstruktion subjektiver Handlungsorientierungen, impliziter Entscheidungsmaximen, der Klärungsmuster der ExpertInnen und des Wissens, „das in innovativen Projekten gewonnen wird und das (noch) nicht in bürokratische Strukturen eingeflossen ist“ (Meuser/Nagel 2010: 457) usw. Das Experteninterview als ein eigenständiges Verfahren soll eher bezüglich dieser Form theoretisch und methodologisch fundiert werden (vgl. Meuser/Nagel 1994: 181, Bogner/Menz 2009: 93, Flick 2011: 217).

In der Forschungsliteratur kommen zahlreiche Bezeichnungen der Interviewformen vor, die von verschiedenen Aspekten ausgehen. Gläser/Laudel unternehmen einen aufschlussreichen

Versuch, die wichtigsten Aspekte zur Unterscheidung zusammenzutragen und zu klassifizieren. Beispielsweise werden die biographischen Interviews nach dem Zweck bzw. dem Gegenstand der Interviews und Interviews mit Eliten oder Gruppeninterviews auf Grund der Art und Anzahl der Interviewten in einem Interviewgespräch benannt. Unter dem Aspekt der Technik der Datenerhebung sind die Interviews weiter nach der Kommunikationsform, z.B. ein persönliches Gespräch, ein Telefongespräch und nach dem Grad der Standardisierung wie standardisierte oder nichtstandardisierte Interviews zu unterscheiden. Zu nichtstandardisierten Interviews gehören Leitfadeninterviews, offene und narrative Interviews²⁵. Nach den oben angeführten Merkmalen können alle Interviews beschrieben werden (vgl. Gläser/Laudel 2010: 40-42).

Daher lässt sich das theoriengenerierende Experteninterview nach solchen Merkmalen für die vorliegende Untersuchung kurz beschreiben. Auf die Theoriegenerierung zielt dieses Interview, in dem das Expertenwissen erschlossen wird und die ExpertInnen anhand eines Leitfadens in einem Einzelgespräch persönlich oder telefonisch in einer nichtstandardisierten Form befragt werden. Mit den beiden Begriffen, dem Expertenwissen und den ExpertInnen, setzt sich der nächste Abschnitt auseinander. Von den nichtstandardisierten Formen ist das Leitfadeninterview zu bevorzugen. Dies wird später in diesem Kapitel begründet.

4.4.2 Der Expertenbegriff und das Expertenwissen

In der einschlägigen Literatur finden sich verschiedene Versuche, den Begriff Experte abzugrenzen. Bogner und Menz beschäftigen sich mit diesen und arbeiten drei Definitionstypen heraus, nämlich den voluntaristischen, konstruktivistischen und wissenssoziologischen Expertenbegriff (vgl. Bogner/Menz 2009: 67).

Der voluntaristische Expertenbegriff geht davon aus, dass alle Menschen zur Bewältigung des eigenen Lebens über besondere Informationen verfügen, die die Forschenden nicht kennen. In diesem Sinn können alle Menschen in irgendeiner Hinsicht des eigenen Lebens als ExpertInnen bezeichnet werden. Dieser Definitionsversuch erscheint nicht triftig und begründet keine methodische Eigenständigkeit des Experteninterviews gegenüber z.B. dem narrativen Interview. Zudem können das Bestehen und die soziale Wirkung von ExpertInnen nicht verneint werden (vgl. Bogner/Menz 2009: 67, Meuser/Nagel 2009: 37).

²⁵ Bei Leitfadeninterviews wird ein Leitfaden der Fragen gestellt, die für alle Gespräche verbindlich sind, während für ein offenes Interview nur Gesprächsthemen vorgegeben werden. Und ein narratives Interview orientiert sich an einer komplexen Frage, die die Interviewten zu einer längeren Erzählung anregt (vgl. Gläser/Laudel 2010: 42).

Der konstruktivistischen Position zufolge wird der Expertenstatus einerseits bezüglich des Forschungsinteresses konstruiert. Es interessiert das spezifische Faktenwissen der ExpertInnen, wie das Kontext- und Betriebswissen (vgl. Bogner/Menz 2009: 69, Littig 2009: 119). Andererseits wird das Konstrukt Experte zugleich bezüglich sozialer bzw. institutioneller Repräsentation bestimmt. Die Grenze dieses Definitionsversuchs liegt darin, „dass der Forscher in seiner Auswahl des Experten immer schon praktisch davon geleitet ist, in welcher Form er die soziale Welt bedeutungsstrukturiert vorfindet“ (Bogner/Menz 2009: 69).

Der dritte Versuch, den Expertenbegriff zu definieren, wird aus der wissenssoziologischen Perspektive unternommen. Dabei wird die spezifische Struktur des Expertenwissens hervorgehoben. Gezielt wird auf den Wissensvorsprung der ExpertInnen. In diesem Kontext wird das Expertenwissen von Schütz (1972) „als ein begrenztes, in seiner Begrenzung dem Experten klar und deutlich verfügbares Wissen“ (Meuser/Nagel 2010: 462) definiert. Diese begriffliche Bestimmung wird von Sprondel (1979) weiter abgegrenzt und das Expertenwissen wird als Sonderwissen eingestuft, das „komplex integrierte Wissensbestände umfasst und außerdem konstitutiv auf die Ausübung eines Berufs bezogen ist“ (Bogner/Menz 2009: 69).

Diese wissenssoziologische Bestimmung geht auf die Unterscheidung von drei Wissenstypen zurück, nämlich dem Experten, dem Mann auf der Straße und dem gut informierten Bürger. Diese drei Typen werden nach dem Ausmaß der „Bereitschaft, Dinge als fraglos gegeben anzunehmen“ (Meuser/Nagel 2009: 38) unterschieden. Nach den beiden Autoren ist das Expertenwissen jederzeit reflexiv verfügbar und explizit darzustellen. Diese Ansicht wird von Meuser/Nagel später korrigiert. Sie weisen darauf hin, dass die Relevanzen und Gesetze, die bei der Entscheidung der ExpertInnen gelten, nicht unbedingt klar und deutlich sind (Meuser/Nagel 2010: 463). Diese wissenssoziologische Definition hat große Wirkung auf die Debatte über den Expertenbegriff, wird trotzdem von Bogner/Menz weiterhin für nicht befriedigend gehalten, denn die soziale Relevanz des Expertenwissens bzw. die soziale Anerkennung des Expertenstatus werden in dieser Position nicht berücksichtigt.

Nach der Beschäftigung mit diesen vorhandenen terminologischen Abgrenzungen versuchen Bogner und Menz den Expertenbegriff neu zu definieren, indem die konstruktivistische und wissenssoziologische Perspektive kombiniert werden. Sie unterscheiden drei Dimensionen des Expertenwissens: das technische Wissen, das Prozesswissen und das Deutungswissen. In der Dimension des technischen Wissens handelt es sich um das sogenannte objektive Faktenwissen, während mit dem Prozesswissen Kenntnisse aus eigener Handlungserfahrung gemeint werden. In theoriengenerierenden Experteninterviews wird Deutungswissen erhoben. In ihrem neuen Definitionsvorschlag vereinen sich „Gestaltungsmacht“ und „Deutungsmacht“ (Littig 2009: 128). Auf kognitiver Ebene kennzeichnet sich das Expertenwissen im

Sinne des Deutungswissens durch ein „Konglomerat subjektiver, nicht unbedingt konsistenter Sinnentwürfe und Erklärungsmuster“ (Bogner/Menz 2009: 71). Die Gestaltungsmacht bezieht sich auf die soziale Wirksamkeit des Expertenwissens, nämlich die Handlungsbedingungen, die Problemlösung bzw. die Orientierung bei der Problemlösung anderer „Akteure in entscheidender Weise (mit-)[zu]strukturieren“ (Bogner/Menz 2009: 72).

Auf Grund dieser Auseinandersetzung wird der Expertenbegriff erneut folgendermaßen beschrieben. Dem schließt sich die vorliegende Arbeit an:

Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf ein spezifisches Handlungsfeld bezieht, in dem er in relevanter Weise agiert (etwa in einem bestimmten organisationalen oder seinem professionellen Tätigkeitsbereich). Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das ist entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in seinem Handlungsfeld (etwa in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext) hegemonial zu werden, d.h., der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit (Bogner/Menz 2009: 73-74).

Für meine Auswahl der Interviewten ist es noch erforderlich, ExpertInnen und SpezialistInnen voneinander abzutrennen. ExpertInnen und SpezialistInnen haben das Wissen zur Problemlösung gemeinsam. Das Expertenwissen unterscheidet sich vom Spezialwissen durch den Charakter des Überblicks, der „zur Erkenntnis und zur Begründung sowohl von Problemursachen als auch von Lösungsprinzipien befähigt“ (Pfadenhauer 2009: 101). Der maßgebliche Unterschied liegt in einer „institutionalisiert[en] Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit“ (Meuser/Nagel 2009: 38).

4.4.3 Methodische Konsequenzen und Interaktionsstrukturen im Experteninterview

Dieser terminologischen Klärung zufolge müssen die ausgewählten Untersuchten die folgenden Bedingungen erfüllen. Die interviewten Lehrenden sind erstens langfristig in dem deutschen Vorbereitungskurs tätig, d.h. sie verfügen über Unterrichtserfahrungen mit den beiden Lehrwerken, kennen sich daher mit ihnen und auch dem Kurs aus, sind vertraut mit den Arbeitsroutinen. Zweitens können sie Informationen über die Handlungsabläufe, Kursorganisationen, die Abläufe des Lehrwerkwechsels im Vorbereitungskurs liefern und sind in der Lage, die beiden Lehrwerke in Bezug auf die eigene Zielgruppe zu beurteilen bzw. evaluieren. Bis hierher werden das technische Wissen und Prozesswissen ermittelt. Solches Wissen ist explizit formulierbar und somit direkt abfragbar. Nach diesen Bedingungen rücken viele Lehrende

ins Blickfeld. Allerdings halte ich viele davon für SpezialistInnen. Ausschlaggebend für die Bestimmung der ExpertInnen in der vorliegenden Untersuchung ist, dass die ausgewählten Untersuchten zwei weiteren Kompetenzen aufzuweisen haben. Einerseits müssen sie eine Funktion im Institut haben. Sie sind in den Entscheidungsprozess involviert und können ihre didaktische bzw. methodische Orientierung bei der Lehrwerkauswahl durchsetzen bzw. teilweise durchsetzen. Andererseits sind sie nicht nur in der Lage, eigene Unterrichtsaufgaben zu bewältigen, sondern auch im Stande, Phänomene zu interpretieren, Entscheidungen zu erklären bzw. zu rechtfertigen und zu reflektieren.

Dieses Deutungswissen kann nicht immer klar und deutlich repräsentiert werden. Natürlich können die Interviewten „über Entscheidungsfälle berichten, auch Prinzipien benennen, nach denen sie verfahren; die überindividuellen, handlungs- bzw. funktionsbereichsspezifischen Muster des Expertenwissens müssen jedoch auf der Basis dieser Daten rekonstruiert werden“ (Meuser/Nagel 2009: 51). Denn der Entscheidungsprozess zeigt sich oft inkonsistent, ist nicht leicht zu durchblicken, Strategien, Relevanzen und Erklärungsmuster sind diskursiv nicht immer bewusst zu verbalisieren (vgl. Meuser/Nagel 1994: 182). Daraus ist methodisch zu schlussfolgern, dass ein leitfadenorientiertes offenes Interview angemessen zur Datenerhebung ist. Nur in einem offenen Interview können diese impliziten Kenntnisse zugänglich werden. Dadurch werden Freiräume für die Darstellung spezifischer Sichtweisen und unerwarteter Themen bzw. die subjektive Sinnggebung der ExpertInnen geschaffen. Allerdings ist ein direkter Leitfaden bzw. eine thematische Strukturierung erforderlich, damit sich das Interview auf die Maxime der Handlung und die Prinzipien der Entscheidung konzentriert. Dies unterscheidet das Experteninterview vom narrativ orientierten Interview (vgl. Meuser/Nagel 1994: 184, Meuser/Nagel 2010: 464, Kurse 2014: 169). Das bedeutet aber nicht, dass die Biographie der ExpertInnen vernachlässigbar ist (vgl. Bogner/Menz 2009: 72, Kruse 2014: 171).

Der in der einschlägigen Literatur viel besprochene Interaktionseffekt, dass der Eingriff der Interviewenden ins Gespräch die Ermittlung der sogenannten wahren Einstellungen der Untersuchten und die Erschließung der wirklichen Welt behindert, wird von nicht wenigen AutorInnen kritisiert (vgl. Bogner/Menz 2009: 75, Kurse 2014: 180). Auf Grund der neuen terminologischen Klärung wird das Expertenwissen im Sinne des Deutungswissens als analytische Konstruktion der Forschenden begriffen, die „sich abhängig von der Interviewstrategie in einer interaktiven Interviewsituation realisiert“ (Littig 2009: 122). In einem Interviewgespräch werden die Äußerungen der interviewten ExpertInnen von der Interaktion der Interviewenden und der Situation beeinflusst. Diese Interaktion bzw. der Interaktionseffekt sind nicht zu vermeiden und wirken auf die Konstruktion der subjektiven Sinnggebung ein, sind allerdings zu steuern (vgl. Bogner/Menz 2009: 76-77).

Auf Grund der Rollen, die die ExpertInnen den Interviewenden zuschreiben, werden sechs Typen der Interaktionsstrukturen unterschieden. Diese Typologie bietet die Möglichkeit, die Interaktion bzw. den Interaktionseffekt im Experteninterview zu steuern. Erstens werden die Interviewenden von den ExpertInnen als Co-ExpertInnen angesehen, die über gleichartige Fachkompetenz verfügen. Das Interview verläuft wie ein Fachgespräch und wird argumentativ und engagiert durchgeführt. So ist „der Befragte zu entsprechendem Engagement bereit und gibt Informationen und Wissen preis, das bei anderen Rolleneinschätzungen und Kompetenzzuschreibungen kaum zugänglich würde“ (Bogner/Menz 2009: 79). Diese Interaktionsstruktur ist angemessen für explorative und systematisierende Experteninterviews zur Erhebung der sogenannten sachlichen Daten und Fakten bzw. des fachlichen Detailwissens. Der Nachteil liegt darin, dass die den beiden Seiten bekannten Normen und fachlichen Hintergrundinformationen nicht näher erläutert werden.

Zweitens werden die Interviewenden von den Untersuchten als ExpertInnen einer anderen Wissensstruktur betrachtet, die gleichwertige Fachkompetenz aufzuweisen haben. Im Vergleich zu dem ersten Typ werden die Untersuchten häufiger zur Explikation und Begründung aufgefordert, denn das Gegenüber beherrscht andersartige Fachtermini. Deshalb kann diese Interaktionsstruktur im theoriengenerierenden Experteninterview zum Einsatz kommen. Jedoch besteht die Gefahr, dass die Interviewten die Forschenden für potenzielle Kritiker halten oder die Interviewten sich an den eingeschätzten Erwartungen der Forschenden orientieren und eigene Sinnstrukturen zurückstellen. Es kann auch passieren, dass das fachliche Detailwissen nicht erhoben wird.

Drittens erscheinen die Untersuchenden als Laien und das Interview läuft monologisch. Diese Interaktionsstruktur kann produktiv benutzt werden, denn die ExpertInnen fühlen sich nicht gezwungen, den eigenen Expertenstatus zu verteidigen. Dann können sie den Interviewenden als Laien freier ihre Erfahrungen und Ansichten vermitteln. Dies ist für die Analyse impliziten Wissens fruchtbar. Andererseits können die ExpertInnen die Fachkompetenzen des Gesprächspartners als gering einschätzen, so dass ihre Darlegung auf der Oberfläche bleibt und die Nachfragen der Interviewenden nicht berücksichtigt werden, die Interviewenden sogar keine Chance bekommen, den Monolog aufzubrechen und Fragen zu stellen.

In den nächsten zwei Interaktionstypen werden die Interviewenden als Autorität, nämlich als überlegene FachexpertInnen oder EvaluatorInnen aus einer übergeordneten Institution, bzw. als potenzielle KritikerInnen angesehen. Diese beiden Typen werden nicht empfohlen. Wenn die Interviewenden nicht den Eindruck der Position der Neutralität machen, fehlt bzw. lässt das Vertrauen nach, das für eine erfolversprechende Durchführung des Interviews erforderlich ist.

Die letzte Rollenzuschreibung der Interviewenden als Komplizen ist fruchtbar. Diese Interaktionsstruktur setzt den gemeinsam geteilten Erfahrungs- bzw. Wissenshintergrund und oft die persönliche Bekanntschaft voraus. Eine Vertrauensbeziehung zwischen den Gesprächspartnern kennzeichnet diese Interaktion. Damit können die Interviewten ihre subjektive Sinngebung offen darlegen. Der Nachteil dieser Interaktionsstruktur liegt ebenfalls darin, dass der geteilte Wissenshintergrund nicht hinterfragt wird und für die Datenauswertung schwer zugänglich ist.

Mit einem Wort kann ein qualitativ orientiertes Interview bzw. Experteninterview nicht neutral bleiben. Diese Rollentypologie dient dazu, die Interaktionsstrukturen bzw. die Kompetenzzuschreibung gezielt zu planen und zu benutzen, um die Interaktion zu steuern. In der Praxis kommt nicht nur ein Typ davon zum Einsatz, sondern können mehrere Typen bezüglich erwarteter Interaktionen strategisch angewendet werden (vgl. Bogner/Menz 2009: 77-92). Für die vorliegende Untersuchung wäre die letzte Rollenzuschreibung der Interviewenden als Komplizen vorwiegend von Interesse. Und die Typen Untersuchende als Laien und ExpertInnen einer anderen Wissensstruktur rücken auch ins Blickfeld, um das Gegenüber zur detaillierten Darstellung der Wissensbestände und zur Explikation der Handlungsweisen aufzufordern.

4.5 Überlegung über das methodische Vorgehen bei der Datenauswertung

Von den Strategien der Datenanalyse unterscheiden sich Strategien, die die erhobenen Daten reduzieren, von Strategien, die die Daten vermehren. Bei den ersten werden die Daten zusammengefasst, kodiert und kategorisiert, um Erkenntnisse zu gewinnen. Dadurch bekommt man einen Überblick über das Wesentliche der Daten. Dazu gehören z.B. das theoretische Kodieren, das thematische Kodieren und die qualitative Inhaltsanalyse. Die datenexpandierenden Strategien führen durch das Verfassen längerer Texte zu kürzeren Datenabschnitten dazu, den latenten Sinn und Zusammenhänge zugänglich zu machen. Dazu sind die Konversationsanalyse, die Diskursanalyse und die objektive Hermeneutik als Beispiele zu nennen (vgl. Demirkaya 2014: 217-218). Bei diesen Strategien bleiben die Struktur bzw. die Sequenz des Textes erhalten, die bei der Aufschlüsselung des verdeckten Sinnes von großer Bedeutung sind (Flick 1998: 218). Hinsichtlich der für die vorliegende Untersuchung durchgeführten Interviews ist es erforderlich, einen Überblick über das Wesentliche der Interviews und die darin aufgetauchten Aspekte bzw. Sichtweisen der Lehrenden zu gewinnen. Außerdem besteht in den durchgeführten Leitfadeninterviews keine festgelegte Struktur. Die Leitfadenfragen bieten

nur die Orientierung für die Interviews an und deren Reihenfolge ist flexibel. In konkreten Interviews kommen oft thematische Sprünge und Rückbezüge vor. Daher ist die Bewahrung der Sequenz der Interviews in meinem Fall nicht bedeutend. Aus diesem Grund rücken die datenreduzierenden Strategien ins Blickfeld.

Zunächst wird das theoretische Kodieren auf seine Angemessenheit geprüft. Das theoretische Kodieren ist das Verfahren zur Datenanalyse im Rahmen der Grounded Theory, die von Strauss/Glaser Ende der 1960er Jahre begründet wurde. Nach diesem Verfahren ist eine für den Untersuchungsgegenstand geltende Theorie in empirisch erhobenen Daten verankert. Die Grounded Theory ist ein komplexes Forschungskonzept, schließt alle Forschungsschritte von der Planung über die Datenerhebung und -analyse bis zur Theorieformulierung mit ein (Böhm 2015: 475). Bei diesem Verfahren fällt mir zuerst auf, dass die Theoriebildung intensiv auf Grund empirischer Daten erfolgt und die Erkenntnisgewinnung stark mit den erhobenen Daten verbunden ist. M.E. ist dieses Verfahren passend für einen Untersuchungsgegenstand, über den es wenig Literatur gibt und keine ausformulierte Theorie besteht. Allerdings passt zur vorliegenden Untersuchung das theoretische Sampling nicht, das in der Datenerhebung der Grounded Theory eine wichtige Rolle spielt. Das theoretische Sampling kennzeichnet sich dadurch, erstens, dass der Forschungsprozess nicht vorab festgelegt, sondern vom Forschungsstand der vorherigen Schritte gesteuert wird, zweitens, dass Datenerhebung und Datenanalyse verwoben sind. Das theoretische Sampling ist dann abgeschlossen, wenn keine neuen Erkenntnisse vorliegen. Dies wird theoretische Sättigung genannt (Demirkaya 2014: 223). An dieses Prinzip kann sich die Stichprobenziehung meiner Untersuchung nicht halten, denn die ausgewählten Untersuchten sind vorab festgelegt. Außerdem geht es wie erwähnt in der Untersuchung um ein Phänomen im Ansatz. Daher stehen die Stichproben bzw. die passenden Vorbereitungskurse in sehr begrenzter Anzahl zur Verfügung. Trotzdem sind die Gedanken der theoretischen Sättigung für die vorliegende Untersuchung sehr aufschlussreich. Genaues darüber wird bei der Auseinandersetzung mit dem Kuckartzschen Konzept der qualitativen Inhaltsanalyse erläutert.

Das thematische Kodieren wird in Anlehnung an Strauss (1991) von Flick entwickelt, indem das Verfahren von Strauss erstens in der Datenerhebung modifiziert wird. Statt des verzahnten Vorgehens der Datenerhebung und -auswertung werden die Untersuchten nach Repräsentativität vorab ausgewählt. Damit zeigt sich ein linearer Prozess von der Datenerhebung zur Auswertung. Zweitens unterscheidet sich das thematische Kodieren im Schritt der Datenanalyse vom Ansatz von Strauss, wo einzelne Fälle von Anfang an durch den Vergleich miteinander zur Theoriebildung einbezogen „und keine detaillierten Fallrekonstruktionen im Sinne des Erschließens der Struktur oder Logik des einzelnen Falls“ (Steinke 1999: 37) vorgenommen werden, dadurch, dass der Fallvergleich erst nach der vertiefenden Analyse einzelner

Fälle erfolgt. Das thematische Kodieren wird für die Forschung entworfen, die die gruppenspezifischen Sichtweisen auf ein Phänomen vergleicht und eine Theorie darüber entwirft (vgl. Flick 2011: 402). Dabei wird angenommen, dass „in unterschiedlichen sozialen Welten bzw. sozialen Gruppen differierende Sichtweisen anzutreffen sind“ (Flick 1996: 161). In dieser Arbeit werden keine Gruppen, sondern nur ein Typ der Lehrenden, nämlich leitende Lehrende bzw. ihre Ansichten, zum Vergleich herangezogen. Daher erscheint dieses Verfahren nicht geeignet für meine Untersuchung.

Nach Überlegung habe ich mich für die qualitative Inhaltsanalyse entschieden. Im Folgenden wird die qualitative Inhaltsanalyse näher beschrieben.

4.5.1 Entwicklung der Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse hat ihre Anfänge zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den USA und wird vor allem zur Auseinandersetzung mit Textmaterialien aus Massenmedien z.B. politischer Propaganda, die in großer Menge vorliegen, eingesetzt. Die Inhaltsanalyse erreicht den ersten Höhepunkt in den USA im zweiten Weltkrieg (vgl. Mayring 2010: 26, Mayring 2015: 469, Lamnek 2016: 451). In der Forschungspraxis bewährt sich die Inhaltsanalyse als eine breit einsetzbare wissenschaftliche Methode, wird z.B. in den Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften verbreitet, denn die Inhaltsanalyse ist „eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen“ (Früh 2011: 27). Durch diese Systematik und intersubjektive Nachvollziehbarkeit zeichnet sich die Inhaltsanalyse aus.

Zunächst wird die Inhaltsanalyse quantitativ und häufig zur Erhebung empirischer Daten eingesetzt. Bestimmte Merkmale des Materials werden hinsichtlich der Menge erfasst. Zu den quantitativen Techniken der Inhaltsanalyse zählen z.B. Frequenzanalyse, Kontingenz- und Bedeutungsfeldanalyse, Valenz- und Intensitätsanalyse. Im Rahmen der Valenzanalyse werden Aussagen zu einem Kode nach einfachen Kategorien z.B. als positiv oder neutral und negativ bewertet, während die Intensität einzelner Bewertungen beispielsweise mit einer mehrstufigen Skala durch die Intensitätsanalyse erfasst wird. Bei der Kontingenz- und Bedeutungsfeldanalyse interessiert man sich dafür, welche Merkmale im inhaltlichen Zusammenhang stehen, z.B. ob eine bestimmte Folge nach einer Handlung auftritt oder ob bestimmte Begriffe bzw. Argumente gemeinsam vorkommen. Unter den quantitativen Techniken ist die Frequenzanalyse das am meisten verwendete Verfahren und stellt sich auch als einfach dar. Bei der Frequenzanalyse wird die Häufigkeit bestimmter Elemente (Kodes) z.B. Wörter, Wortgruppen oder grammatikalischer Konstruktionen ausgezählt. Man geht davon aus, dass die Relevanz

eines Merkmals aus der Häufigkeit seines Auftretens abgeleitet werden kann. Zu diesem Verfahren gibt es mehrere kritische Anmerkungen. Erstens können dieselben Begriffe unterschiedliches bedeuten und muss der Kontext bei der begrifflichen Bestimmung von Kodes berücksichtigt werden. Außerdem kann die beabsichtigte Bedeutung der Aussagen vom Empfänger anders wahrgenommen werden. Bei der Analyse eines Kommunikationsvorgangs wäre es angebracht, die Kommunikation in ihrem Kontext zu verstehen. Erfasst wird nicht nur die gewöhnliche Bedeutung von Aussagen, sondern auch der latente Sinn. Zweifel besteht auch daran, dass die Frequenz des Auftretens der Merkmale als Indikator für die Bedeutsamkeit aufgefasst werden kann, weil die wenig vorkommenden Begriffe relevanter sein können. (vgl. Mayring 2010: 13-16, Lamnek 2016: 470-475).

In der deutschen Forschungsliteratur wird dieser quantitative Forschungsansatz von Philipp Mayring modifiziert und in eine qualitative Technik verwandelt. Sein Verfahren wird weitgehend akzeptiert und eingesetzt, somit wird er als „Hauptvertreter der qualitativen Inhaltsanalyse im deutschsprachigen Raum“ (Steigleder 2008: 21) betrachtet. Laut ihm analysiert die Inhaltsanalyse „die fixierte Kommunikation“ und besteht das Ziel der Inhaltsanalyse darin, „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (Mayring 2010: 13). Die Inhaltsanalyse kann sowohl als Datenerhebungsverfahren als auch Auswertungstechnik benutzt werden. Sowohl latenter und manifester Inhalt eines Textmaterials als auch formale z.B. sprachliche Aspekte des Textes können durch die Inhaltsanalyse erfasst werden (Mayring 2015: 469).

Qualitative Inhaltsanalyse bezieht Kommunikationsinhalte, die nicht explizit ausgesprochen werden, in die Analyse ein. Das bedeutet, die qualitative Inhaltsanalyse lässt auch „Rückschlüsse von sprachlichem Material auf nichtsprachliche Phänomene“ (Lamnek 2016: 447) zu. Qualitative Inhaltsanalyse stellt sich als eine Art der Kommunikation dar. Bei der Kommunikation teilen die Sprechenden (Sender) den Zuhörenden (Empfänger) mittels eines Mediums z.B. der Sprache ihre Absichten und Einstellungen mit. Die Aufgabe qualitativer Inhaltsanalyse ist, wie Empfänger die in einem Zeichensystem, nämlich der Sprache, kodierten Absichten und Einstellungen zu entschlüsseln und Bedeutungen zu rekonstruieren. Diese Gesprächsabsichten und Einstellungen sowie deren Formulierung werden durch den soziokulturellen Kontext mitbestimmt, während die Dekodierung bzw. die Wahrnehmung auch von institutionalisierten Normen, Werten und Interessen der Zuhörenden mitgeprägt werden (vgl. Früh 2011: 43-44). Aus diesem theoretischen Gedanken wird der Grundsatz qualitativer Inhaltsanalyse abgeleitet, den Kommunikationszusammenhang bei der Analyse einzubeziehen (vgl. Mayring 2015: 471, Lamnek 2016: 449). Das bedeutet für die vorliegende Untersuchung, die Interviews bzw. die transkribierten Interviews im soziokulturellen bzw. institutionellen Kontext zu interpretieren und

die aktuellen Forschungsergebnisse als einen wichtigen Kontext zum Verstehen mitzubersichtigen, somit individuelle und subjektive Einstellungen im Rahmen dieser objektiv vermittelnden Bedingungen zu beschreiben.

Mayring weist gesondert auf den Gegensatz der Forschungsweisen von Erklären der Naturwissenschaft und Verstehen der Geisteswissenschaft hin. Laut Flick/von Kardorff/Steinke gehört auch eher das Verstehen als die Erklärung zum Erkenntnisprinzip qualitativer Forschung (Flick/von Kardorff/Steinke 2015: 23). Der qualitative Ansatz zielt auf das Verstehen von etwas Individuellem und geht dabei induktiv vor, während beim quantitativen Ansatz das Erklären allgemeiner Prinzipien angestrebt wird und dieser stattdessen deduktiv vorgeht (vgl. Mayring 2010: 19, auch Flick/von Kardorff/Steinke 2015: 23). Die vorliegende Arbeit wird sich der Definition des „Verstehens“ von Mayring im qualitativen Forschungskontext anschließen, „Gegenstände, Zusammenhänge und Prozesse nicht nur analysieren zu können, sondern sich in sie hineinzusetzen, sie nachzuerleben oder sie zumindest nacherlebend sich vorzustellen“ (Mayring 2010: 19). D.h. bei der qualitativen Inhaltsanalyse geht es darum, Menschen sowie ihre Gedanken und ihr Verhalten in ihrer sozialen Wirklichkeit zu verstehen und nicht zu erklären. Abgezielt wird zudem darauf, die nicht ausdrücklich formulierte Bedeutung bzw. den latenten Inhalt oder Sinn ihrer Aussagen zu erfassen und interpretieren (vgl. Steigleder 2008: 20-21). Dies entspricht dem Zweck meiner Arbeit, die Rückkehr des einheimischen Lehrwerks bzw. die Ansichten der chinesischen Lehrenden darüber in ihrem kulturellen Kontext zu verstehen und zu ermitteln.

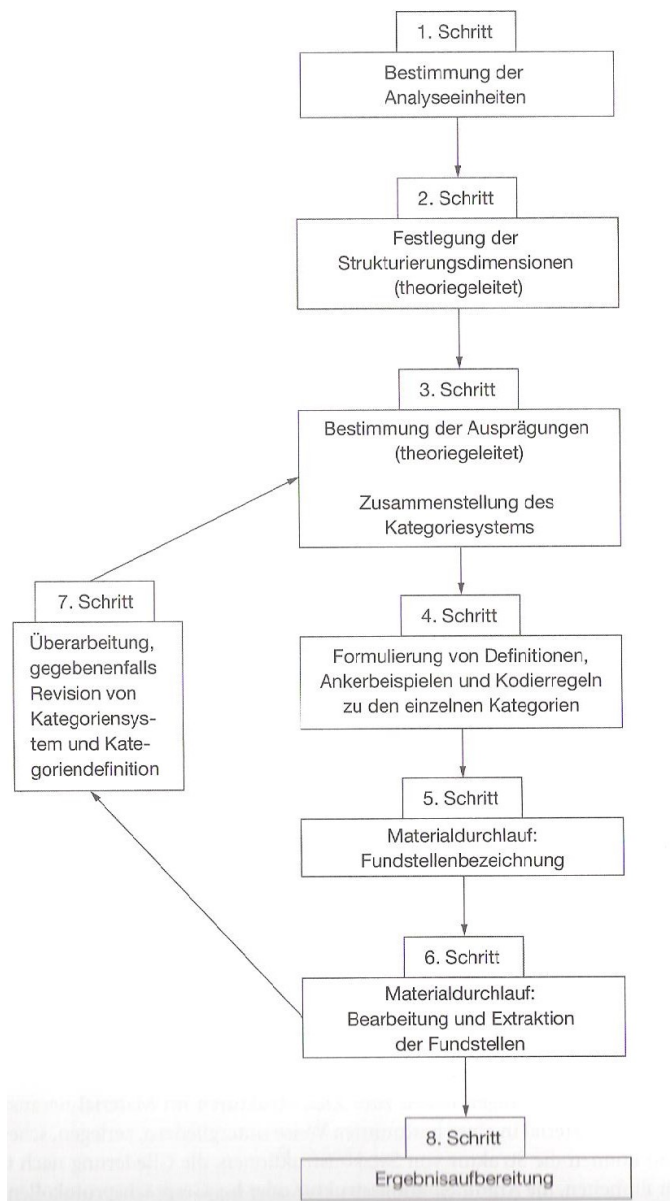
4.5.2 Das Mayringsche Verfahren qualitativer Inhaltsanalyse bzw. dessen Vorteile und Kritik daran

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse differenziert Mayring drei Grundformen des Interpretierens, nämlich Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Diese Techniken sind unabhängig von einander und entsprechen laut ihm „dem Alltagsverständnis davon, welche grundsätzlichen Wege man einschlagen kann, um ein zunächst unbekanntes (sprachliches) Material zu analysieren“ (Mayring 2010: 65). Bei der Zusammenfassung handelt es sich um die Reduktion des Materials auf das Wesentliche und die Abstraktion des Grundmaterials, während es bei der Explikation um die Einbeziehung zusätzlicher Materialien zur Erläuterung fraglicher Textteile geht. Das Prinzip der Strukturierung ist, bestimmte Strukturaspekte aus dem Material herauszufiltern, die ein Kode- bzw. Kategoriensystem bilden. Auf Grund dieses Systems wird das Material bewertet (vgl. Mayring 2015: 63-65). Allerdings geht es hier um die

Techniken, die auf demselben Forschungsgegenstand angewendet werden und einander ergänzen können. Durch Zusammenfassung schafft man einen Überblick über den Forschungsgegenstand, während bei der Explikation einige interessante Einzelteile untersucht werden. Die Strukturierung wird von Mayring als „die wohl zentralste inhaltsanalytische Technik“ (Mayring 2010: 92) angesehen, sie dient dazu, die innere Sinnstruktur des Materials zu erfassen, indem das Textmaterial verschiedenen Messoperationen unterzogen wird. Die vorliegende Untersuchung zielt auf das Verstehen der Ansichten der chinesischen Lehrenden gegenüber den im Vorbereitungskurs eingesetzten einheimischen und eingeführten Lehrwerken. Die qualitative Technik der Strukturierung erscheint mir geeignet zur Auswertung der von mir durchgeführten Interviews mit den chinesischen Lehrenden.

Ein allgemeines Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse besteht aus acht Schritten und wird in der folgenden Abbildung dargestellt. Zusammengefasst werden Strukturierungsdimensionen aus den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet. Dazu wird von Mayring betont, „die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen müssen genau bestimmt werden, sie müssen aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden“ (Mayring 2010: 92). Diese Strukturierungsdimensionen werden danach „weiterdifferenziert“ und „in einzelne Ausprägungen aufgespalten“ (Mayring 2010: 92). Dadurch entsteht das Kategoriensystem, notwendig ist es, hier die Kategorien zu definieren, konkrete Textteile als Ankerbeispiele bzw. Prototypen anzuführen und Regeln für die Kategorien, die nicht leicht zu trennen sind, festzulegen. Mit diesem Kategoriensystem werden dem Text Informationen entnommen. Diese entnommenen Informationen werden dann den Kategorien zugeordnet. Relativ unabhängig vom ursprünglichen Text werden diese Informationen unter den jeweiligen Kategorien weiter verarbeitet (vgl. Mayring 2010: 92).

Abbildung 5: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein)



(Mayring 2010: 93).

Unter strukturierenden Inhaltsanalysen unterscheidet Mayring weiter formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierungen mittels der Untersuchungsabsichten. Durch die formale strukturierende Inhaltsanalysetechnik wird eine Strukturbildung des Textmaterials anhand bestimmter formaler Kriterien vorgenommen. Diese Form der Inhaltstechnik eignet sich z.B. dafür, die Argumentations- oder Gesprächsstruktur herauszuarbeiten. Im Rahmen der typisierenden Strukturierung werden zunächst aus den vorhandenen Ergebnissen und dem theoretischen Interesse Typisierungsdimensionen festgelegt, anhand derer das Textmaterial durchgearbeitet wird. Das Ziel ist, auf einer Typisierungsdimension Ausprägungen aus dem Text herauszufiltern und diese zu beschreiben. Die skalierende Strukturierung kennzeichnet sich dadurch, dass die Ausprägungen zu Dimensionen in Skalenpunkten beispielsweise nach

Häufigkeit oder Intensität bestimmt werden. Zur Strukturbildung des Textmaterials bei der inhaltlichen Strukturierung werden bestimmte Inhalte und Themen nach theoriegeleiteten Kategorien herausgesucht und paraphrasiert, dann schrittweise zusammengefasst (vgl. Mayring 2010: 114).

Nach Mayring kennzeichnet sich die qualitative Inhaltsanalyse dadurch, systematisch, theorie- und regelgeleitet vorzugehen. Die systematische Auseinandersetzung mit Textmaterial bedeutet vor allem, dass ein Ablaufmodell mit den festgelegten einzelnen Arbeitsschritten und deren Reihenfolge vorgegeben wird. Dieses vorab festgelegte Ablaufmodell sowie das regel- und theoriegeleitete Vorgehen gewährleisten die Systematik und „intersubjektive Nachprüfbarkeit“ (Mayring 2010: 13).

Mit dem theoriegeleiteten Vorgehen ist gemeint, dass bei der Auseinandersetzung mit Textmaterialien bzw. der Auswertung die vorhandenen Forschungsergebnisse mitberücksichtigt werden. Mayring definiert Theorie als „System allgemeiner Sätze über den zu untersuchenden Gegenstand, so stellt sie nichts anderes als die gewonnenen Erfahrungen anderer über diesen Gegenstand dar“ (Mayring 2010: 57-58). Das bedeutet zunächst, dass die Fragestellung an den theoretischen Rahmen anknüpft. Zweitens wird jeder Analyseschritt theoretisch begründet und ist somit nachvollziehbar. Drittens werden bei der Interpretation die vorhandenen theoretischen Überlegungen beachtet (vgl. Mayring 2010: 13). D.h. Theoriegeleitetheit prägt alle Bestandteile der Forschung.

Ein regelgeleitetes Vorgehen bietet auch eine Voraussetzung zur systematischen Beschäftigung mit dem Textmaterial an und macht den Forschungsablauf deutlich sowie nachvollziehbar. Für jeden Analyseschritt der qualitativen Inhaltsanalyse und die Reihenfolge einzelner Schritte werden vorab Regeln festgelegt (vgl. Mayring 2010: 49). Das bedeutet, explizit definiert wird beispielsweise, wie der Text zergliedert wird bzw. wie die sogenannte Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit bestimmt wird; in welche Reihenfolge die aus der Theorie und Empirie gesammelten Kategorien gebracht werden, damit ein sinnvolles Kategoriensystem entsteht. Im Anschluss daran werden die Kategorien anhand des empirischen Materials begrifflich erläutert und zu den einzelnen Kategorien Kodierregeln bzw. Ausprägungen bestimmt, um Textteile herauszunehmen und entsprechenden Kategorien zuzuordnen. Daher kann man sagen, „die Entwicklung, Durchführung und Interpretation einer Inhaltsanalyse ist ein einziger, lückenloser Argumentationszusammenhang“ (Früh 2011: 24).

„Ein wesentliches Ziel der QIA liegt in der systematischen Reduktion von Komplexität“ (Aguado 2013: 126). Daher ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Aguado gerade auf Grund dieser Systematik, intersubjektiven Nachprüfbarkeit und Komplexitätsbewältigung geeignet für eine

Forschung, die sich mit komplexen Fragestellungen auseinandersetzt, wie die Fremdsprachenlehr- und lernforschung. Zudem unterstützen diese Systematik und strukturierte Vorgehensweise die Erlernbarkeit der qualitativen Inhaltsanalyse und machen besonders ForschungsanfängerInnen mit dem Verfahren schnell vertraut (vgl. Aguado 2013: 129).

Allerdings wird das zentrale Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse, nämlich das vorgegebene Ablaufmodell hinsichtlich des Prinzips der Gegenstandsangemessenheit hinterfragt. Dazu entgegnet Mayring, das Ablaufmodell gilt nicht als standardisiertes Verfahren und dient nur zur Orientierung. Das Verfahren muss der konkreten Untersuchung bzw. dem Untersuchungsgegenstand angepasst und entsprechend modifiziert werden. „Die Adäquatheit muss jeweils am Material erwiesen werden“ (Mayring 2010: 50). In der Forschungspraxis erweist sich auch, dass eine nicht an den konkreten Forschungsgegenstand angepasste Studie selten anzutreffen ist. In Folge entsteht aber erneut die Frage, „ob und inwiefern solche Modifikationen legitim sind“ (Aguado 2013: 130). „Daher ist die Explikation der einzelnen methodischen Verfahrensschritte und die Regelgeleitetheit der Untersuchung eine wichtige Kontrollinstanz zur Sicherstellung erforderlicher forschungsmethodischer Qualitätsstandards“ (Rogge 2013: 190).

Da die dem Kategoriensystem zugeordneten Informationen relativ unabhängig vom ursprünglichen Text verarbeitet werden, ist an qualitativer Inhaltsanalyse zu bemängeln, dass der Kommunikationskontext nicht genug berücksichtigt wird, und dadurch die Erfassung des Forschungsgegenstandes an der Oberfläche bleibt. Dieser kritischen Position tritt Eberhardt folgendermaßen entgegen:

Insbesondere die stets individuell zu treffenden Entscheidungen über die Größe der Kodier- und Kontexteinheiten sind dafür verantwortlich, wie weit sich die Dateninterpretation von der Denotation einzelner Wörter und der Textoberfläche entfernt und auch konnotative Wortbedeutungen und pragmalinguistische Aspekte in der Interpretation verbaler Aussagen miteinbezieht, inwiefern sie einzelne Sätze und Textpassagen nicht isoliert, sondern in ihrem Kontext betrachtet, und damit auch die Rekonstruktion latenter Sinneinheiten ermöglicht (Eberhardt 2013: 173).

Am heftigsten wird die eben als Vorzug dargestellte Komplexitätsreduktion kritisiert. Das vorab aus den Forschungsfragen und dem Vorwissen über den Forschungsgegenstand entwickelte Kategoriensystem ist eher geeignet zur Klassifikation der Daten, schränkt aber die Erschließung bzw. Entdeckung vorher nicht vorausgesehener Ansichten ein, reduziert somit stark, was zu erfassen ist und beeinträchtigt das Verstehen des Forschungsgegenstands (vgl. Steigleder 2008: 170, Gläser/Laudel 2010: 198, Aguado 2013: 126, Rogge 2013: 190-191). Dies stimmt selbstverständlich nicht mit den Prinzipien qualitativer Forschung wie Gegenstandsangemessenheit und Offenheit überein. Um diese Mängel zu beheben, wird der siebte Schritt, Überarbeitung, gegebenenfalls Revision von Kategoriensystemen und Kategoriendefinition (vgl. Abbil-

dung 5) von Mayring vorgesehen. Diese Revisionsmaßnahmen werden ebenfalls zum Gegenstand des Vorwurfs. Als Kritikpunkt daran wird aufgeführt, dass „hierzu seitens Mayring zum einen keine Informationen zu den Voraussetzungen, die eine Überarbeitung erforderlich machen könnten [existieren], und zum anderen es zudem bislang keine Handlungsanweisungen zur Art und Weise der Überarbeitung [gibt]“ (Steigleder 2008: 181).

Die Modifizierungsversuche dazu werden z.B. von Gläser/Laudel und Kuckartz unternommen. Im Gegensatz zur von Mayring vorgenommenen Revision zeichnen sich die Konzepte von Kuckartz und Gläser/Laudel zuerst dadurch aus, dass sie offen für Kategorien, die sich aus dem Datenmaterial ergeben, und somit auch gegenstandsangemessen sind. Zweitens ist die Kategorienbildung am empirischen Material auf Grund des regelgeleiteten und systematischen Vorgehens der beiden Konzepte intersubjektiv besser nachzuvollziehen. Bei Gläser/Laudel wird das theoriegeleitete Vorgehen qualitativer Inhaltsanalyse besonders großgeschrieben. Daher wird das aus der Theorie vorab abgeleitete Kategoriensystem beibehalten, das um aus der Empirie gebildete Kategorien ergänzt wird (vgl. Gläser/Laudel 2010: 205). Von Kuckartz wird eine Kombination der deduktiven Kategorienbildung aus dem vorhandenen Vorwissen und der induktiven Kategorienbildung am Material empfohlen (vgl. Kuckartz 2014: 69). Zwischen den beiden Varianten bevorzuge ich das Kuckartzsche Konzept. Im Konzept von Gläser/Laudel bleiben die Kategorien im Wesentlichen wie vorab gebildet. Erst während der sogenannten Extraktion der Daten werden die Kategorien am Material entweder geändert oder ergänzt. Die induktive Kategorienbildung scheint hier eine untergeordnete bzw. ergänzende Rolle zu spielen. Im Gegensatz dazu wird im Kuckartzschen Konzept die Kategorienentwicklung am Material von vornherein einbezogen. Dieses Vorgehen stimmt mehr mit den Prinzipien Systematik und intersubjektive Nachprüfbarkeit überein. Im nächsten Abschnitt werden die Vorteile des Kuckartzschen Konzepts ausführlicher erläutert und dessen Arbeitsschritte vorgestellt.

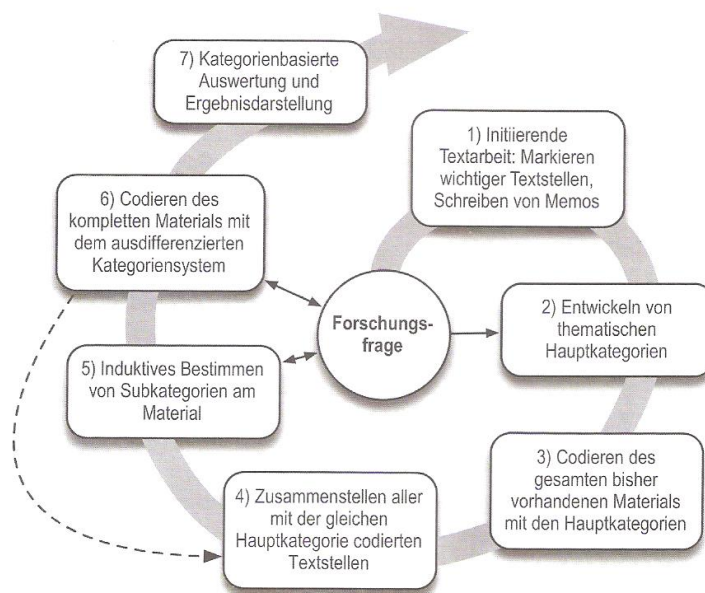
4.5.3 Das Kuckartzsche Konzept und der Arbeitsablauf

Statt der detaillierten Differenzierung der verschiedenen Techniken qualitativer Inhaltsanalyse von Mayring geht Kuckartz nur mit den Methoden um, die zur Technik der Strukturierung beim Mayringschen Konzept gezählt werden, denn die Strukturierung soll die wesentliche Technik der Inhaltsanalyse sein (vgl. Steigleder 2008: 30). Er unterscheidet drei grundlegende Methoden, nämlich die inhaltlich strukturierende, evaluative qualitative Inhaltsanalyse und typenbildende Inhaltsanalyse, die inhaltlicher, skalierender und typisierender Strukturierung im Mayringschen Konzept entsprechen sollen. Formale Strukturierung entfällt im Kuckartzschen Konzept. Diese Methode ist meinem Verständnis nach nicht völlig passend für die Erschließung

latenter Sinnrekonstruktion, kann ergänzend zu anderen Techniken benutzt werden, und wird auch nicht sehr weitgehend in die Forschungspraxis eingesetzt (vgl. Mayring 2010: 96). Daher bin ich der Ansicht von Kuckartz, dass die inhaltlich strukturierende, evaluative qualitative Inhaltsanalyse und typenbildende Inhaltsanalyse die wesentlichen Methoden ausmachen. Wie bei der Vorstellung des Mayringschen Konzepts erläutert, soll die inhaltliche Strukturierung in der vorliegenden Untersuchung Anwendung finden, und so wird deswegen auf diese Methode fokussiert.

Die inhaltliche Strukturierung des Kuckartzschen Konzepts besteht aus sieben Schritten und wird im folgenden Schema dargestellt:

Abbildung 6: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse



(Kuckartz 2014: 78)

1) Die erste Phase: Initiierende Textarbeit, Anfertigung von Memos und Kurzzusammenfassung des Einzelfalls

In dieser Phase wird das Textmaterial zuerst sorgfältig durchgelesen. Die wichtigen Stellen werden markiert. Anmerkungen und Auffälligkeiten können am Seitenrand notiert werden. Zur initiierenden Arbeit zählt Kuckartz die folgenden Maßnahmen:

- mit den Forschungsfragen an den Text herangehen,
- den Text intensiv lesen,
- zentrale Begriffe markieren,
- wichtige Abschnitte kennzeichnen und notieren,
- Argumente und Argumentationslinien analysieren,
- die formale Struktur (Länge etc.) betrachten,
- die inhaltliche Struktur, d.h. Abschnitte, Brüche etc. identifizieren,
- die Aufmerksamkeit auf den Ablauf richten.

(Kuckartz 2014:54)

Was meiner Ansicht nach das Kuckartzsche Konzept auszeichnet, ist, dass Maßnahmen aus den vorhandenen Konzepten, wie dem Mayringschen Konzept und auch aus anderen qualitativen Forschungsansätzen z.B. der Grounded Theory übernommen werden. Zum ersten Arbeitsschritt führt er die Idee der Memos aus der Grounded Theory ein. Im Gegensatz zur wichtigen Stellung der Memos in der Grounded Theory haben Memos im Kuckartzschen Konzept eine unterstützende Funktion inne. In einem Memo werden erste Gedanken aus der ersten Lektüre, Auffälligkeiten des Textmaterials, die ersten gebildeten Hypothesen sowohl in kurzen Notizen als auch Vermerken verschriftlicht (vgl. Kuckartz 2014: 54-55).

Nach der ersten Lektüre wird ein Fall bezüglich der Forschungsfragen entweder stichwortartig oder ausformuliert zusammengefasst. Für das jeweilige Interview kann eine typische Aussage als das Motto des Falls genannt. Besonders betont wird, dass es hier „um eine faktenorientierte, eng am Text arbeitende Komprimierung“ (Kuckartz 2014: 55) geht. Diese kurzen Zusammenfassungen der Einzelfälle dienen zur ersten Übersicht und dem Fallvergleich. Sie bieten den Ausgangspunkt für die Hypothesen- und Kategorienbildung an, und helfen bei der Erstellung der Themenmatrix zur vertiefenden Fallzusammenfassung. Zum Fallvergleich wird das Kriterium der minimalen bzw. maximalen Kontrastierung aus der Grounded Theory genannt (vgl. Kuckartz 2014: 58).

2) Die zweite Phase: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien

In diesem Schritt geht es um die deduktive Bildung der Kategorien, die sich in der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse auf die Hauptthemen der Interviews beziehen (vgl. Kuckartz 2014: 62). Für Leitfadeninterviews werden diese Hauptthemen oft aus den Forschungsfragen bzw. Leitfadenfragen und der Bezugstheorie abgeleitet.

Wie bereits erwähnt, betrifft die zentrale Kritik diese vorab definierten Kategorien der Mayringschen qualitativen Inhaltsanalyse. Kuckartz weist auch gesondert auf deren Nachteile hin. Die hauptsächlichsten Nachteile werden folgendermaßen zusammengefasst. Erstens werden die thematischen Kategorien begrifflich nicht genug präzisiert. Zweitens werden deswegen die Kategorien nicht deutlich voneinander unterschieden. Drittens ergeben sich daraus nicht die kompletten Kategorien (vgl. Kuckartz 2014: 61-62). Um diese Mängel auszugleichen, wird im Anschluss an die deduktive Kategorienbildung in der fünften Phase die induktive Kategorienentwicklung von Kuckartz eingeführt (vgl. Kuckartz 2014: 79).

Zum Schluss erfolgt ein Probedurchlauf, um die Anwendbarkeit der Kategorien am Material zu prüfen. Zum Test wird eine Menge von 10 bis 25% der Daten vorgeschlagen (vgl. Kuckartz 2014: 80).

3) Die dritte Phase: Erster Kodierprozess: Kodieren des gesamten (bis zu diesem Zeitpunkt vorhandenen) Materials mit den Hauptkategorien

In dieser Phase geht es um die Zuordnung der Textabschnitte zu den zutreffenden Kategorien. Zu dieser Phase ist zuerst der Begriff Kodiereinheit zu erklären. Bei der thematischen Kodierung bedeutet eine Kodiereinheit eine Textstelle, die sich auf ein bestimmtes Thema bzw. eine Kategorie bezieht. Anstatt der Kodiereinheit benutzt Kuckartz lieber die Wörter Textsegment oder Fundstelle, um die qualitative von der klassischen, nämlich eher quantitativ orientierten Inhaltsanalyse zu unterscheiden. Er führt aus:

In der klassischen Inhaltsanalyse findet durch das Codieren ein Schritt auf eine neue, höhere analytische Ebene statt, ein Rückbezug auf das Ausgangsmaterial ist nach diesem Schritt nicht länger erforderlich. In der qualitativen Inhaltsanalyse bleibt die Beziehung zwischen Kategorie und Ausgangsmaterial während der gesamten Analyse bestehen und es kann jederzeit von Interesse sein, auf den zugrunde liegenden Text zurückzugreifen (Kuckartz 2014: 48).

Vor dem Kodierprozess ist es notwendig, Kategorien möglichst deutlich zu umreißen. Im Kodierprozess lautet ein wichtiges Kriterium, dass „ein codiertes Segment auch außerhalb des Kontextes noch verständlich ist“ (Kuckartz 2014: 82). Das bedeutet für die Praxis erstens, dass die Interviewfrage mitkodiert wird, wenn diese zum Verstehen unerlässlich ist. Zweitens kann ein Textsegment aus einem Satz, einem Abschnitt oder mehreren Abschnitten bestehen. Darunter verstehe ich eine Sinneinheit. Drittens können in einem Abschnitt zwei oder mehrere Themen gemischt vorkommen. Um der Mehrfachkodierung einer Kategorie innerhalb eines Abschnitts entgegenzuwirken, wird das gesamte Textsegment kodiert, und zwar kann es mit mehreren Kategorien kodiert werden (vgl. Kuckartz 2014: 80-82).

4) Die vierte Phase: Zusammenstellung aller mit der gleichen Hauptkategorie kodierten Textstellen

5) Die fünfte Phase: induktives Bestimmen von Subkategorien am Material

Die in der zweiten Phase entwickelten thematischen Kategorien, besonders die Kategorien, die für die Forschungsfragen bedeutend sind bzw. in dem Interviewgespräch eine zentrale Stelle einnehmen, werden jetzt ausdifferenziert, indem die mit der gleichen Kategorie kodierten Textstellen zusammengestellt und daraus die Subkategorien erarbeitet werden. Anschließend werden diese Subkategorien gelistet mit Definition und Beispielen (vgl. Kuckartz 2014: 83-84). Bei der Bildung der Subkategorien ist es wichtig, möglichst viele Daten zu berücksichtigen, um die Definition der Subkategorien zu präzisieren und deren Vollständigkeit zu erhöhen. Außerdem können die Entwicklung der Subkategorien am Material und die Bildung der Hauptkategorien gleichzeitig vorgenommen werden, wenn die Datenerhebung bis zur Auswertung bereits fortgeschritten oder abgeschlossen ist (vgl. Kuckartz 2014: 88). Zur Orientierung nennt Kuckartz

das Kriterium der Sparsamkeit und Überschaubarkeit: So einfach wie möglich, so differenziert wie nötig: Je größer die Zahl der Subkategorien ist, desto präziser müssen die Definitionen sein, desto größer ist die Anfälligkeit gegenüber falschen Codierungen, desto aufwendiger die Codiererschulung und desto schwieriger ist es, Übereinstimmungen der Codierenden zu erzielen (Kuckartz 2014: 84).

Zur Kategorienbildung am Material zieht Kuckartz die Technik der Zusammenfassung des Mayringschen Konzepts und das offene Kodieren der Grounded Theory in Betracht. Im Mayringschen Konzept werden die inhaltstragenden Textstellen in Begriffen oder „in einer grammatischen Kurzform“ (Mayring 2010: 69) paraphrasiert, nachdem die Analyseeinheiten²⁶ festgelegt wurden. Im Anschluss an die Bestimmung des Abstraktionsniveaus werden die ersten Paraphrasen verallgemeinert. Danach werden die inhaltsgleichen und nichtssagenden Paraphrasen gestrichen. Die inhaltsähnlichen Paraphrasen und die Paraphrasen, die sich aufeinander beziehen, werden in einem Begriff bzw. einer Kategorie zusammengefasst (vgl. Mayring 2010: 67-70).

Während die Paraphrasierung im Mayringschen Konzept eine wichtige Rolle spielt und auf die Kategorienbildung gezielt wird, werden in der Grounded Theory Konzepte zur Theoriebildung angestrebt, die auf einer abstrakteren Ebene liegen. Der Begriff offenes Codieren aus der Grounded Theory wird von Kuckartz für sein Konzept nicht genau dargestellt und die Anpassung dieses Begriffs an sein Konzept bzw. eventuelle Modifizierung nicht deutlich ausgeführt. Offenes Kodieren gilt für ihn eher „als eine wertvolle Inspirationsquelle“ (Kuckartz 2014: 66). Im Gegensatz zur Bildung der theoretischen Kategorien der Grounded Theory werden aber in diesem Arbeitsschritt thematische Bereiche und Kategorien entwickelt. Daher knüpfe ich an die Definition offenen Kodierens im Rahmen des thematischen Kodierens an. Dabei werden die in Sinneinheiten zerlegten Daten kodiert mit den aus der fachwissenschaftlichen Literatur abgeleiteten Begriffen, die konstruierte Codes genannt werden oder In-vivo-Codes, die direkt aus den Aussagen der Untersuchten stammen. Besonders zu empfehlen sind die In-vivo-Codes auf Grund der Nähe zu den Daten. Daraus resultieren zahlreiche Codes. Diese Codes werden dann bezüglich der Phänomene, die für die Fragestellung relevant sind, weiter kodiert, indem sie unter einem abstrakteren Begriff zusammengefasst bzw. einer Kategorie zugeordnet werden (vgl. Flick 2011: 388-391). Dazu wird von vielen AutorInnen als hilfreich gehalten, einzelne Passagen hinsichtlich der folgenden Fragen zu analysieren:

²⁶ Um die Analyse zu präzisieren, wird im Mayringschen Konzept als der erste Schritt die Analyseeinheit bestimmt. Unter der Analyseeinheit unterscheidet Mayring die Kodiereinheit, die Kontexteinheit sowie Auswertungseinheit und erklärt diese Begriffe folgenderweise:

Die Kodiereinheit legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.

Die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.

Die Auswertungseinheit legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden (Mayring: 2010: 59).

Was? Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen?
Wer? Welche Personen, Akteure sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie dabei?
Wie interagieren sie?
Wie? Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen (oder nicht angesprochen)?
Wann? Wie lange? Wo? Zeit, Verlauf und Ort;
Wie viel? Wie stark? Intensitätsaspekt;
Warum? Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschließen?
Wozu? In welcher Absicht, zu welchem Zweck?
Womit? Mittel, Taktiken und Strategien zum Erreichen des Ziels (Flick 2011: 393, vgl. auch Kuckartz 2014: 67, Böhm 2015: 478).

Hierzu stellt sich die Frage, wie viele Daten durchgearbeitet werden sollen. Im direkten Kontext findet sich keine klare Anweisung dazu. In einem anderen Kapitel wird von der Sättigung gesprochen, die aus der theoretischen Sättigung der Grounded Theory abgeleitet wird. D.h. die Sättigung wird erreicht bzw. dieser Arbeitsschritt ist abgeschlossen, wenn keine neuen Kategorien bzw. Themen mehr vorliegen (vgl. Kuckartz 2014: 64). Dann kann das komplette Material mit diesen Subkategorien kodiert werden.

6) Die sechste Phase: zweiter Kodierprozess: Kodieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem

Jetzt sollen alle Materialien nochmal durchgearbeitet und die Daten den Subkategorien zugeordnet werden. Im Anschluss an den zweiten Kodierprozess wird die Themenmatrix erstellt und können die Einzelfälle bezüglich der jeweiligen Themen zusammengefasst werden.

Die Themenmatrix stammt aus der Idee der Profilmatrix. In die Tabelle werden keine Zahlen, sondern Eigenschaften der jeweiligen auf Themen zutreffenden Textstellen eingetragen, die analysiert und ausgewertet werden. Zur fallbezogenen thematischen Zusammenfassung wird die Tabelle waagrecht bearbeitet. Die Aussagen der Untersuchten werden hinsichtlich der Forschungsfrage bzw. der für die Untersuchung relevanten Themen bzw. Kategorien zusammengefasst. Hierzu fordert Kuckartz besonders keine Originalzitate, sondern die eigene Paraphrase (Kuckartz 2014: 93). „Ein solches Vorgehen ist insbesondere dann hilfreich, wenn man es mit relativ umfangreichem Material zu tun hat bzw. wenn Textstellen zu einem bestimmten Thema [...] über das gesamte Interview verteilt sind“ (Kuckartz 2014: 89). Als Ergebnis bekommt man einen Überblick über die Fälle und bereitet die nächste Auswertung und Interpretation vor.

Abbildung 7: Themenmatrix

	Thema A	Thema B	Thema C	
Person 1	Textstellen von Person 1 zu Thema A	Textstellen von Person 1 zu Thema B	Textstellen von Person 1 zu Thema C	⇒ Fallzusammenfassung Person 1
Person 2	Textstellen von Person 2 zu Thema A	Textstellen von Person 2 zu Thema B	Textstellen von Person 2 zu Thema C	⇒ Fallzusammenfassung Person 2
Person 3	Textstellen von Person 3 zu Thema A	Textstellen von Person 3 zu Thema B	Textstellen von Person 3 zu Thema C	⇒ Fallzusammenfassung Person 3
Kategorienbasierte Auswertung zu				
	⇓	⇓	⇓	
	Thema A	Thema B	Thema C	

(Kuckartz 2014: 74)

7) Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung

Was das Kuckartzsche Konzept auszeichnet, liegt zudem in der systematischen und regelgeleiteten Datenauswertung und Ergebnisfindung. Die Daten werden auf verschiedenen Ebenen analysiert und diese Analyse läuft schrittweise tiefer. Zu einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse bietet er sieben Formen der Auswertung an: 1. kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien, 2. Analyse der Zusammenhänge innerhalb einer Hauptkategorie, 3. Analyse der Zusammenhänge zwischen Kategorien, 4. Kreuztabellen – qualitativ und quantifizierend, 5. graphische Darstellungen, 6. Fallübersichten und 7. vertiefende Einzelfallinterpretationen. Diese Auswertungstechniken werden folgendermaßen zusammengefasst.

Zur kategorienbasierten Auswertung entlang der Hauptthemen muss zunächst die Aufeinanderfolge der Hauptkategorien festgelegt werden, damit sinnvoll und nachvollziehbar berichtet wird. Auf keinen Fall werden die Hauptthemen in einer beliebigen Reihenfolge beschrieben. Dabei geht es darum, die Textstellen in der Themenmatrix senkrecht zu beschreiben bzw. vergleichen. Obwohl man die Häufigkeiten, Anteile, Eigenschaften usw. erfassen kann, ist es wichtiger, die Aussagen zu den Hauptthemen inhaltlich näher zu beschreiben und zu interpretieren. Dann können die Zusammenhänge zwischen den Subkategorien innerhalb einer Hauptkategorie und zwischen den Kategorien untersucht werden. Was mich am Kuckartzschen Konzept interessiert, ist die visuellen Mittel wie Tabellen, Diagramme usw. einzuführen. Dadurch werden die Daten auf vielfältige Weise übersichtlich, somit auch überprüfbar präsentiert. Zur Inspiration werden ein paar Beispiele von Kuckartz genannt. Durch die Erstellung der Kreuztabellen „lassen sich Verbindungen zwischen gruppierenden Merkmalen [...] und den codierten thematischen Äußerungen herstellen“ (Kuckartz 2014: 95). Z.B. kann die Verteilung der Äußerungen einer bestimmten Gruppe zu einer Subkategorie ermittelt werden. „Mit Hilfe

von Diagrammen lässt sich ein Überblick über Subkategorien geben“ (Kuckartz 2014: 95). Beispielsweise können alle Subkategorien zu einer Hauptkategorie in einer Tabelle zusammengestellt werden. Man kann die zahlenmäßige Verteilung der Äußerungen einer bestimmten Gruppe zu einer Subkategorie in einem Diagramm darstellen. Bei graphischen Darstellungen gibt es auch zahlreiche Möglichkeiten wie bei der Erstellung der Kreuztabelle. Zu Fallübersichten werden die Fälle in einer Tabelle wie in einer Themenmatrix einander gegenübergestellt zu den zur Beantwortung der Forschungsfragen erforderlichen Kategorien oder zu den sich aus dem Forschungsprozess als relevant bzw. auffällig herausstellenden Aspekten. Kuckartz weist auf die Funktion dieser zahlenmäßigen Betrachtung hin, „die in den Daten vorhandenen Informationen voll auszuschöpfen und hierzu gehört auch die Information, ob ein Phänomen oder ein Zusammenhang von Phänomenen häufig vorkommt oder nur als Einzelfall aufgetreten ist“ (Kuckartz 2014: 96). Da die Ansichten der Untersuchten jetzt deutlich vertortet werden, unterstützen solche visuelle Darstellungsmittel auch die anschließende vertiefende Einzelfallinterpretation. Zu diesem Arbeitsschritt führt Kuckartz den Gedanken der vertiefenden Einzelfallinterpretation von Schmidt ein. Anstatt der allgemeinen Betrachtung der Untersuchten werden bei der vertiefenden Einzelfallinterpretation ausgewählte Einzelfälle bezüglich bestimmter ausgewählter Fragestellungen fokussiert und interpretiert (vgl. Kuckartz 2014: 93-97). „Ziele dieses Schrittes können sein, neue Hypothesen zu finden, Hypothesen am Einzelfall zu überprüfen, begriffliche Konzepte auszudifferenzieren, zu neuen theoretischen Überlegungen zu kommen oder den vorhandenen theoretischen Rahmen zu überarbeiten“ (Schmidt 2015: 455).

5. Erstellung des Fragenkatalogs²⁷

Bevor die in den Vorbereitungskursen benutzten Lehrwerke erforscht werden, wird ein Fragenkatalog dazu bezüglich des chinesischen Vorbereitungskurses dargestellt. Dieser Fragenkatalog, der den aktuellen Forschungsstand und die Spezifik des Untersuchungsgegenstands berücksichtigt, dient als Basis für die anschließenden Interviews zur Lehrwerkevaluation. Erst mit Hilfe eines klar definierten Fragenkatalogs ist eine Übersicht über die für den untersuchten

²⁷ Um das Missverständnis beim Lesen zu vermeiden, werden die beiden Begriffe, Fragenkatalog und Kriterienkatalog, unterschieden. Mit dem Fragenkatalog wird speziell der Fragenkatalog gemeint, der für die Interviews der vorliegenden Untersuchung erstellt wird, während der Begriff Kriterienkatalog sich auf die im Bereich DaF bereits vorhandenen und zur Erstellung meines Fragenkatalogs berücksichtigten Kataloge bezieht.

Vorbereitungskurs relevanten Aspekte zu gewinnen und werden die Fragen für Interviews bestimmt. Zur Erstellung des Fragenkatalogs setze ich mich mit den folgenden drei Bezugsbereichen, nämlich den aktuellen Forschungsergebnissen der Lehrwerkuntersuchung zu Deutsch als Fremdsprache in China, den vorhandenen Kriterien im Bereich Deutsch als Fremdsprache und der Spezifik des Vorbereitungskurses, auseinander.

5.1 Lehrwerkuntersuchung in der Forschungsliteratur zu DaF in China

In diesem Kapitel wird auf die vorhandenen Forschungen der Lehrwerkuntersuchung im Bereich des chinesischen DaF eingegangen. Zur Stellung der Kriterien bzw. der Interviewfragen und auch zur Interpretation der Interviewtexte ist es notwendig, den aktuellen Forschungsstand aufzuarbeiten.

Wang weist in seiner Dissertation kritisch auf die verzögerte Entwicklung der wissenschaftlichen Lehrwerkforschung nicht nur im chinesischen DaF-Bereich, sondern auch in der chinesischen Fremdsprachendidaktik trotz der zentralen Stelle des Lehrwerks im chinesischen Fremdsprachenunterricht hin (vgl. Wang 2011: 57). Diese verzögerte Entwicklung stellt sich laut ihm dar durch erstens eine kleine Anzahl von Veröffentlichungen, zweitens das Fehlen von Theorien und Methoden darüber, drittens eine „systematisch[e] Lehrwerkforschung im Sinne einer wissenschaftlichen Forschung der Grundlagen, Einzelaspekte, Funktion und Wirkung“ (Wang 2011: 56). Diese Problematik führt er zurück auf:

- 1) kurze Entwicklungszeit: Die Forschung zur Fremdsprachendidaktik wird wie alle Forschungen während der Kulturrevolution abgebrochen, und fängt wieder erst Ende der 1970er an;
- 2) späteren Start bei der Lehrwerkforschung: Chinesische GermanistInnen richten ihre Aufmerksamkeit hauptsächlich auf „die Rezeption und Anwendung westdeutscher Didaktik und Methodik, die Nutzung kontrastiver Linguistik für die Lehrplanforschung sowie die Fehleranalyse“ (Wang 2011: 58). Und auch bei der Lehrwerkforschung werden vor allem auf „die Curriculumerarbeitung und die Lehrwerkerstellung“ (Wang 2011: 56) fokussiert.
- 3) Schwierigkeit bei der Publikation: Obwohl die Anzahl wissenschaftlicher Zeitschriften in der jüngsten Zeit in China schnell wächst, verhält es sich in der Geisteswissenschaft nicht so glücklich. Neben einer geringen Anzahl von Fachzeitschriften spielt die Finanzierung zur Veröffentlichung wissenschaftlicher Bücher eine Rolle. Diese geschieht normalerweise auf Kosten der AutorInnen. Finanzielle Förderung dafür ist fast nicht vorhanden (vgl. Wang 2011: 58)

Trotz einer kleineren Anzahl von Publikationen erfreut sich das Fach DaF in China in der letzten Zeit qualifizierter Lehrwerkuntersuchungen. Berücksichtigt werden im Folgenden die für die vorliegende Arbeit aufschlussreichen Texte jeweils zur Lehrwerkevaluation, -analyse, -kritik und -erstellung, die die relevanten Teilbereiche der Lehrwerkforschung erfassen.

5.1.1 梁敏 Liang, Min (1999): Pluralistischer methodischer Ansatz

Ich halte diesen Text von Liang für relevant im Rahmen meiner Untersuchung, weil die Autorin eine der HauptverfasserInnen des Lehrwerks *Grundstudium Deutsch* ist. Dieses Lehrwerk ist von seinem Erscheinen 1992/1993 bis jetzt das Standardlehrwerk für Germanistikstudierende. Von diesem Lehrwerk können die didaktische und methodische Orientierung chinesischer Lehrender beeinflusst werden. Dieser Text beschäftigt sich nicht mit einem Lehrwerk mit Ausnahme des letzten Teils, wo die didaktische und methodische Orientierung des Lehrwerks *Grundstudium Deutsch* und die Benutzung dessen Lehrerhandbuchs kurz erörtert werden. In ihrem Text reflektiert Liang hauptsächlich über die didaktische Entwicklung im Fach DaF an chinesischen Hochschulen. Dies bietet einen Bezugsrahmen und den historischen Aspekt zum Verstehen der didaktischen Neigung chinesischer Lehrender an. Besonders die Lehrenden, deren Forschungsschwerpunkte nicht auf Deutsch als Fremdsprache liegen und die nicht explizit über Didaktik reflektiert haben, werden stärker von der Vorgehensweise ihrer Deutschlehrenden geprägt.

Liang beginnt mit der Definition von Tradition und Innovation. Sie betont, dass Innovation nicht mit der Erfindung von Neuem gleichgesetzt wird. Mit diesem Begriff werden Verwerfung vom Negativen und gleichzeitig die Bewahrung wertvoller Tradition gemeint, „und erst durch den Rückgriff auf Bewährtes wird Neues zu fruchtbarer Synthese auf eine höhere Ebene gehoben“ (Liang 1999: 200). Im Fach Deutsch als Fremdsprache definiert sie Innovation als „die Rezeption von Erkenntnissen eines internationalen Wissenschaftsbetriebs und ihre Adaption und Verwertung zu unseren Zwecken“ (Liang 1999: 200). Die starre Bewahrung des Alten und die Ablehnung irgendeiner Entwicklung mit dem Argument „Wir haben in China eben diese Gewohnheit“ (Liang 1999: 200) kritisiert sie stark und weist darauf hin, dass es bei diesem Argument nicht um die Tradition, sondern „Denkfaulheit“ (Liang 1999: 200) geht. Für sie ist es auch weniger sinnvoll, immer auf die zweitausendjährige konfuzianische Tradition zurückzukehren, wenn über den modernen und lebendigen Fremdsprachenunterricht diskutiert wird. Dieser Kritik stimme ich völlig zu. Wenn man über die Auswirkung der Tradition spricht, ist meiner Ansicht nach zuerst genau festzustellen, welche Tradition wie stark in der heutigen Lehrtätigkeit bzw. Fremdsprachendidaktik eine Rolle spielt. Die Entstehung und Entwicklung von Ansätzen und Methoden stehen stark im Zusammenhang mit zeitlichen Hintergründen wie sozialen, wirtschaftlichen, auch ideologischen und linguistischen Strömungen. Daher zieht die Autorin die Situation nach 1949²⁸ als traditionelle Koordinate in Betracht, da es um denselben zeitlichen Hintergrund geht.

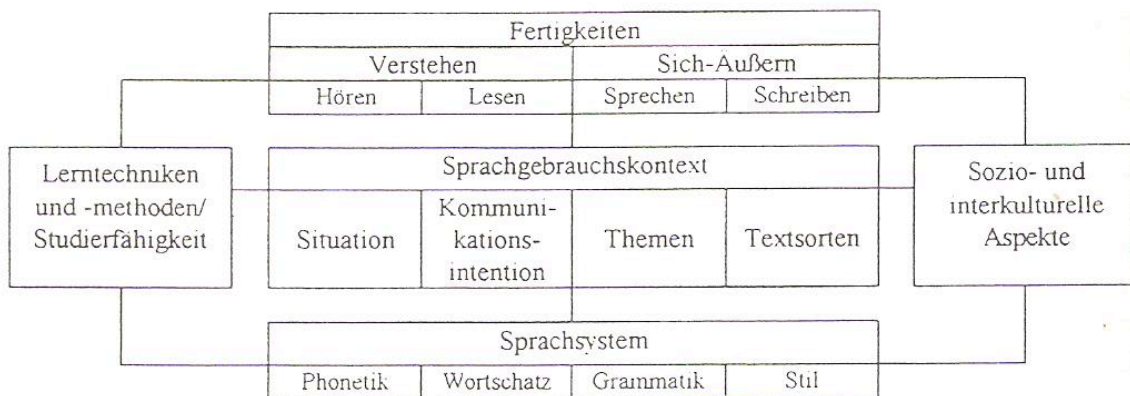
²⁸ Im Jahr 1949 wurde die Volksrepublik China durch die kommunistische Partei gegründet.

In den 1950er und der ersten Hälfte der 1960er Jahre herrscht im Deutschunterricht die Förderung der Lese- und Übersetzungskompetenz vor, um den großen Bedarf der Übersetzung technischer Informationen zu decken. Die Vermittlung der Phonetik, Grammatik und des Wortschatzes steht daher im Mittelpunkt des Deutschunterrichts. Eine Vermischung der Grammatik-Übersetzungsmethode und der bewusst-vergleichenden Methode aus der Sowjetunion dominiert (vgl. Liang 1999: 201). Zu dieser Zeit werden viele Fremdsprachenhochschulen nach sowjetischem Vorbild gegründet, deren Hauptziel in der Ausbildung von DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen liegt. Aus der Umbenennung von 德文系 (dévénxi) [Abteilung für deutsche Literatur] zu 德语系 (délyǔxi) [Abteilung für deutsche Sprache] an diesen Fremdsprachenhochschulen ist die Tendenz zu einer Umorientierung von der Germanistik und Literatur zur ausschließlichen Ausbildung von Sprachfertigkeiten ersichtlich. Von 1964 bis 1966 hält die audiolinguale und -visuelle Methode im Fach Deutsch Einzug. An diese Entwicklung wird Ende der 1970er Jahre nach Ende der zehnjährigen Kulturrevolution wieder angeknüpft. Dazu sei als Information zu ergänzen, dass viele jetzige und ehemalige Leitende der Germanistik- bzw. Deutschinstitute, die vor kurzem und auch bald in den Ruhestand treten, gerade zu dieser Zeit studierten.

Mit der Zunahme des internationalen Austausches und der Zusammenarbeit bzw. Lehrerfortbildung mit der Bundesrepublik Deutschland nach den 1980er Jahren rückt der kommunikative Ansatz ins Blickfeld. Mit der Einführung des kommunikativen Ansatzes entsteht gleichzeitig die Sorge, dass „funktionale Intention und verbale Kommunikation überbetont wurden, während man die Grammatikvermittlung und die Fähigkeit zur schriftlichen Kommunikation vernachlässigte“ (Liang 1999: 203). Liang räumt daher der Grammatikvermittlung wieder einen höheren, aber keinen zentralen Stellenwert im Deutschunterricht ein und hebt zusätzlich den interkulturellen Aspekt vor.

Im Anschluss an den chronologischen Rückblick stellt sie ihre didaktische Vorstellung vor: den „pluralistischen methodischen Ansatz“ (Liang 1999: 204), der sich als eine Zusammensetzung aus kommunikativ-pragmatischem und geistig-kognitivem Ansatz darstellt. Die Kommunikationsfähigkeit setzt sich nach ihrer Abbildung unten aus den Fertigkeiten zu verstehen (Hören und Lesen) und sich zu äußern (Sprechen und Schreiben) zusammen.

Abbildung 8: Pluralistischer methodischer Ansatz



(Liang 1999: 204)

Diese Kommunikationsfähigkeit setzt sich im Kontext des Sprachgebrauchs, nämlich durch die anpassende Reaktion auf Situation, Kommunikationsintention, Themen, Textsorten durch. Dazu sind noch sozio- und interkulturelle Kenntnisse nötig. Um die vier Fertigkeiten zu erlangen, muss man sich das Sprachsystem aneignen, das Phonetik, Wortschatz, Grammatik und Stil umfasst. Dieser Prozess hat kognitive Eigenschaften aufzuweisen und ist mit Lerntechnik sowie Sprachbewusstheit verbunden.

Dieser methodische Pluralismus von Liang entspricht dem Gedanken des post-/neukommunikativen Konzepts aus dem deutschsprachigen Raum. Mit diesem pluralistischen methodischen Ansatz betont sie keine „Beliebigkeit der Methode, sondern ein Eingehen auf die Lerner als Individuen“ (Liang 1999: 205). In ihrem Lehrwerk lässt sich die Mischung verschiedener Methoden und Ansätze deutlich erkennen. Anhand des von ihr verfassten Lehrwerks erläutert sie ihren Gedanken weiter, dass die Lehrenden ihren variierenden didaktischen Anliegen entsprechende Teile und Elemente aus dem Lehrwerk herausgreifen und im Unterricht behandeln.

Aus der Praxis hört man aber gerade die Kritik zu diesem Punkt ihres Lehrwerks. Trotz des Anliegen der Verfasserin, dass das Lehrwerk methodisch flexibel verwendet werden soll, be-
 anstandet Yu, dass man im Lehrwerk *Grundstudium Deutsch* neben dem kommunikativen und pragmatischen Konzept auch viele Spuren der Grammatik-Übersetzungsmethode und audio-lingualen Methode findet. Ihr zufolge sinkt das Lerninteresse der Studierenden durch starre Übungen wie Umformen nach Grammatikregeln, Übersetzung, Pattern Drill usw. stark (vgl. Yu 2004: 298). Diese Kritik aus der Praxis unterstützt meine Bedenken gegen den pluralistischen methodischen Ansatz. Attraktiv scheint auf den ersten Blick der Gedanke, gegenüber dem Methodenmonismus die besten Elemente aus den verschiedenen Methoden auszuwählen und den jeweiligen didaktischen Orientierungen der Lehrenden bzw. dem konkreten Zustand der Lernenden entsprechend in den Unterricht einzusetzen. Meiner Beobachtung nach richten die

Lehrenden, falls sie vorher nicht über dieses Konzept gut informiert werden, ihre Aufmerksamkeit aber darauf, was ihnen nicht gefällt, und auf die Teile, die ihrem methodischen Konzept entgegenlaufen.

5.1.2 姚晓舟 Yao, Xiaozhou (1999): Konfrontation zwischen einem neuen didaktischen Konzept und der alten Lerngewohnheit

Dieser Artikel ist für meine Untersuchung besonders aufschlussreich und zeichnet sich dadurch aus, dass der Autor seine praktischen Erfahrungen mit dem ersten chinesischen Deutschlehrwerk, das kommunikativ aufbereitet wurde, reflektiert. Im Artikel führt Yao die Konfrontation zwischen einem neuen didaktischen Konzept und der alten Lerngewohnheit sowie die schwierigen Situationen bzw. Probleme der Lehrenden in diesem Spannungsfeld aus.

Das Lehrwerk *Ziele* wurde am Anfang der 1990er Jahre von der Fremdsprachenhochschule Beijing unter Mitwirkung der Zweigstelle des Goethe-Instituts Beijing für chinesische Studierende und WissenschaftlerInnen konzipiert, die sich zu einem akademischen Zweck in Deutschland aufhalten werden. Das Lehrwerk ist didaktisch kommunikativ aufbereitet, unterscheidet sich von den vorherigen chinesischen Deutschlehrwerken durch folgende Aspekte:

1. Die Lernenden stehen jetzt im Mittelpunkt des Unterrichts, und sind selbst verantwortlich für ihr Lernen. Dies fordert eine aktive Lernhaltung auf, die der an die Lehrenden herangetragenen Erwartung chinesischer Lernender entgegensteht. Sie erwarten, dass die Lehrenden alles, was im Lehrwerk steht, genau erklären und alles, was sie im Unterricht machen sollen, ausführlich anordnen. Sonst fühlen sie sich unsicher, was „von Unverständnis über Unmut bis hin zu Protest gegen den Lehrer führen kann“ (Yao 1999: 164).

2. Das Konzept des selektiven Lernens spielt eine grundlegende Rolle im Lehrwerk *Ziele*. Ziel des selektiven Lernens ist es: „nur das zu verstehen, was wichtig ist oder was für die Antworten der vorformulierten Fragen wichtig ist“ (Yao 1999: 164). Im Gegensatz dazu ist das totale Lernen, „alles zu verstehen und alles auswendig zu lernen“ (Yao 1999: 164), mit dem die Lernenden im vorherigen Sprachunterricht vertraut sind und das sie bereits verinnerlichen. Wenn die Lernenden beim Umgang mit diesem Lehrwerk auf das totale Lernen bestehen, merken sie schnell, dass sie auf diese Weise nicht vorangehen können. Ab dem zweiten Band sind die Texte so lang und kompliziert, dass sie nicht mehr auswendig gelernt werden können und sich nicht alle Details verstehen lassen.

3. Die VerfasserInnen des Lehrwerks *Ziele* gehen davon aus, zwischen aktivem und passivem

Wortschatz zu unterscheiden. Im Lehrwerk steht ein reichhaltiges Wortschatzangebot, zu einer Lektion oft eine dreiseitige Vokabelliste, zur Verfügung. Wenn sich chinesische Lernende wie in einem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht mit allen Vokabeln gründlich auseinandersetzen, stoßen sie auf ihre Grenze.

4. Gegenüber der traditionellen deduktiven Vorgehensweise liegt ein induktives Grammatik-konzept im Lehrwerk *Ziele* vor. Grammatikregeln werden statt einer ausführlichen Erklärung in der Muttersprache dem Autor zufolge „auf eine natürliche Weise“ (Yao 1999: 164), nämlich in konkreten Beispielen z.B. einem kleinen Dialog, manchmal mit Illustrationen, eingeführt. Auf Grund seiner Erfahrung aus der Praxis stellt Yao dieses Konzept in Frage, ob und inwiefern erwachsene Lernende auch auf die natürliche Weise eine Sprache erwerben, ob also das Konzept der Zielgruppe gerecht wird.

Diese Konfrontation zwischen dem neuen didaktischen Konzept des Lehrwerks und der alten Lerngewohnheit erschwert den Lehrenden mehr Arbeit:

1. Da dieses Lehrwerk kommunikativ orientiert und auf die Kognition der Lernenden angewiesen ist, erweist sich es im Vergleich zu traditionellen Vorgängern in vieler Hinsicht für chinesische Lernende als komplizierter, müssen die Lehrenden gut überlegen, den Teilnehmenden passende Hilfsmittel zur Entlastung anzubieten.

2. Manche Lehrende sind didaktisch nicht genug ausgerüstet für dieses zu der Zeit neue Lehrwerk, und beharren auf der herkömmlichen Weise. Folglich funktioniert der Unterricht aus der traditionellen Sicht nicht, erreicht aber auch die von diesem Lehrwerk erzielte kommunikative Kompetenz nicht.

3. Wenn die Lehrenden nicht alles vom Lehrwerk erklären, können die Lernenden dies als Ausrede der Lehrenden „für mangelnde Qualifikation, Unverantwortlichkeit und fehlende Gründlichkeit“ (Yao 1999: 168) interpretieren. Dies betrifft besonders häufiger jüngere Lehrende, wenn sie sich noch nicht ausreichende Autorität verschafft haben.

4. Im Lehrwerk setzt sich das Prinzip der gemäßigten Einsprachigkeit durch. Dieses Prinzip wird vom Autor so definiert: „Soviel Deutsch wie möglich und soviel Chinesisch wie nötig“ (Yao 1999: 167). Dies stellt eine hohe Anforderung an die deutsche Sprachkompetenz chinesischer Lehrender.

5. Im Gegensatz zu den herkömmlichen Lehrwerken, mit denen sich die Lernenden Deutsch zum inländischen Zweck aneignen, bezieht das Lehrwerk *Ziele* landeskundliche Informationen ein. Die Lehrenden, die nicht in Deutschland gewesen sind, fühlen sich dadurch überfordert.

6. Für eine Lektion des Lehrwerks *Ziele* wird mit 16 bis 20 Unterrichtsstunden gerechnet. Auf

Grund des festgelegten Arbeitspensums kann eine Lehrkraft nicht eine komplette Lektion schaffen. In der Praxis werden dann die einzelnen Teile einer Lektion an mehrere Lehrende verteilt. Dadurch wird die Kontinuität beeinträchtigt.

Um chinesischen Lehrenden aus diesem Dilemma zu verhelfen, schlägt der Autor die Lehrerfortbildung in Didaktik und Methodik und einen Aufenthalt der Lehrenden in Deutschland zur Erweiterung der Landeskundekenntnisse vor. Außerdem müssen die Lehrenden zuerst durch ein Seminar gut über die didaktischen Anforderungen und Erwartungen des Lehrwerks informiert werden (vgl. Yao 1999: 167). Für die Lehrwerkforschung im chinesischen DaF stellt er zum Schluss für weitere Forschungen zukunftsweisende und für die vorliegende Arbeit relevante Fragen bzw. Aufgaben: „Soll sich ein Lehrbuch mehr den Lern- und Lehrtraditionen anpassen oder sollen sich die Lerner und Lehrer mehr zugunsten des neuen Lehrwerks (der neuen Methodik und Didaktik) umorientieren? Oder wäre gar ein Mittelweg möglich? Und unter welchen Bedingungen kann das eine oder das andere geschehen? (Yao 1999: 169)“

5.1.3 于雪梅 Yu, Xuemei (2004): Interkulturelles Lernen in DaF-Lehrwerken für China

Es gibt mehrere Texte und Bücher zum Bereich interkultureller Kommunikation zwischen China und Deutschland. Yus Dissertation fällt mir auf, weil sie die Auseinandersetzung zu interkultureller Kommunikation und die Lehrwerkforschung verbindet, dadurch einen Versuch unternimmt, ein didaktisches Konzept zum interkulturellen Lernen in DaF-Lehrwerken für chinesische Lernende zu stellen.

In ihrer Dissertation werden zum Ziel der Verbesserung der DaF-Lehrwerke für chinesische Lernende im Bereich der Förderung interkultureller Kompetenz die drei DaF-Lehrwerke in China *Ziele*, *Grundstudium Deutsch* und *Sprachbrücke* analysiert nach den Kategorien Gleichberechtigung, Vorurteilkritik und Multiperspektive, die von der Autorin als Grundprinzipien interkultureller Kompetenz definiert werden (vgl. Yu 2004 125-127). Durch interkulturelles Lernen bekommt man Gelegenheit, interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Die trägt auch zur Persönlichkeitsentwicklung und zum friedlichen Zusammensein der Völker bei (vgl. Yu 2004: 10-12). Yu betont die Funktion interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht, wo nicht nur Sprach- und Landeskundekenntnisse vermittelt werden. Kenntnisse kultureller Unterschiede, so ihr deutlicher Hinweis, führen nicht dazu, dass interkulturelle Kompetenz gewonnen wird und interkulturelle Kommunikation erfolgreich stattfindet. Durch die einseitige Betonung kultureller Unterschiede können sogar Klischeevorstellungen von anderen Kulturen hervorgerufen werden (vgl. Yu 2004: 153).

Das Lehrwerk *Ziele* wurde bereits vorgestellt. Bei der Themenauswahl beschränkt sich das Lehrwerk hauptsächlich auf das Hochschulleben in den alten Bundesländern, verzichtet auf die Darstellung einer vielfältigen deutschen Gesellschaft. Und „die neuen Bundesländer werden weder explizit dargestellt, noch implizit präsentiert“ (Yu 2004: 153). Dies führt die Autorin auf die Bildungspolitik in China zurück. „Dementsprechend sollten die Lernenden in Deutschland hochentwickelte Technologien studieren, ohne von der ‚westlichen Liberalisierung‘ und ‚geistigen Verschmutzung‘ negativ beeinflusst zu werden“ (Yu 2004: 151). Hinsichtlich des zeitlichen Hintergrunds - das Lehrwerk wurde kurz nach dem Niederschlag der studentischen Demokratiebewegung 1989 und der Blockauflösung in Osteuropa erstellt - sind die Sorgen der kommunistischen Partei China bzw. von deren Regierung, an Macht zu verlieren, und die verstärkte ideologische Kontrolle zu diesem Zeitpunkt nachvollziehbar. Unberührt bleiben in dem Lehrwerk die Themen wie Staatsform, Politik, Geschichte, Religion. Und von der Wiedervereinigung Deutschlands wird kein Wort gesprochen. Keine ostdeutschen Städte und Hochschulen kommen im Buch vor.

Die Autorin stellt aus den folgenden Gründen fest, dass das Lehrwerk *Ziele* von Ethnozentrismus und Eurozentrismus stark geprägt ist. Erstens wird Deutschland vor allem als eine monoethnische Gesellschaft dargestellt. Die meisten AusländerInnen in Deutschland werden als Studierende oder Deutschkursteilnehmende präsentiert. Obwohl das Thema von AusländerInnen und MigrantInnen in einer Lektion behandelt wird, kommen sie hauptsächlich in dieser Lektion als AsylbewerberInnen und Flüchtlinge oder einfache ArbeiterInnen vor (vgl. Yu 2004: 155). Zweitens werden die deutschen Verhaltensregeln als Maßstab ohne Erklärungen der Unterschiede der deutschen und chinesischen Perspektiven bzw. Hinweise auf den interkulturellen Vergleich angegeben. Deswegen können sich die Lernenden laut der Autorin zurückgesetzt fühlen (vgl. Yu 2004: 161-162). Drittens wird das Deutschlandbild im Großen und Ganzen positiv und harmonisch dargestellt. Von Problemen und Schwierigkeiten, auf die Studierende stoßen können, wird nicht gesprochen. Dies kann zur unrealistischen Vorstellung Deutschlands und später zu Enttäuschung führen (vgl. Yu 2004: 153). Im Gegensatz zum positiven Deutschlandbild wird China manchmal übertreibend abwertend geschildert, so dass sich die Lernenden beleidigt fühlen können. Beispielsweise werden die Chinesen als das Gegenteil zu ordentlichen und sauberen Deutschen in einer Übung gezeichnet (vgl. Yu 2004: 163-168).

Im Lehrwerk werden einerseits Vorurteile, Stereotype und Klischees thematisiert. Dazu werden Übungen konzipiert, um die Lernenden anzuregen, eigene Gedanken einer Prüfung zu unterziehen und Vorurteile bzw. deren Entwicklung kritisch zu reflektieren, um sie damit abzubauen. „Und schließlich können die Lernenden ein besseres Verständnis des eigenen Standpunktes bekommen und ihn im neuen Kontext verändern“ (Yu 2004: 173). Es werden beispielsweise Texte angeboten, in denen die Vorurteile gegenüber den Chinesen dargestellt

werden, so dass sich die Lernenden dadurch beeinträchtigt fühlen und damit die Gefahr von Vorurteilen erkennen. Anschließend werden die Lernenden angeregt, kritisch mit diesen Vorurteilen umzugehen. Andererseits vermitteln und verstärken aber einige Übungen zur Grammatik und Vokabeln klischeehafte Einstellungen. In solchen Übungen werden in einzelnen Sätzen ohne Zusammenhang Stereotype angegeben. Da es ausschließlich um Übungen grammatischer Strukturen geht, bekommt man keine Gelegenheiten, den Inhalt zu reflektieren (vgl. Yu 2004: 176-178).

Zwar bietet das Lehrwerk *Ziele* gute Beispiele zur Förderung der Multiperspektive²⁹ an, die die Kommunikation zwischen Deutschland und China bzw. die beiden unterschiedlichen Perspektiven vergleichend thematisieren. Landeskundliche Informationen beschränken sich aber nur auf Deutschland, und zwar Westdeutschland. Die Themen werden vor allem aus der deutschen Perspektive, nämlich monoperspektivisch, beschrieben. Chinesische Perspektiven werden wenig berücksichtigt. Und Deutschland wird eher als eine monokulturelle bzw. -ethnische Gesellschaft präsentiert. Die MigrantInnen und AusländerInnen in Deutschland kommen selten vor. Auch die abgebildeten Deutschen sind hauptsächlich StudentInnen und ProfessorInnen (vgl. Yu 2004: 178-186).

Das zweite Lehrwerk, das Yu einer Prüfung unterzieht, ist *Grundstudium Deutsch*. Dieses Lehrwerk gilt als Standardlehrwerk für Germanistikstudierende in China in den ersten zwei Jahren, nämlich der Grundstufe des Studiums. Aus der Untersuchung zieht die Autorin die Folgerung, dass die drei Kategorien Gleichberechtigung, Vorurteilkritik und Multiperspektivität in dem Lehrwerk gut umgesetzt werden.

Beispielsweise wird die Ausländerproblematik vielseitig aus verschiedenen Blickwinkeln, aus der Perspektive der deutschen BürgerInnen und der AusländerInnen selbst geschildert. Es werden auch Statistiken angeboten, um einen Überblick über die Entwicklung des Ausländeranteils und deren Einflussfaktoren sowie historische Hintergründe zu schaffen. Die Studierenden bekommen Stoff und Anregungen, mit dem Thema der Ausländerfeindlichkeit in Deutschland und den Gründen dafür umzugehen. Andererseits wird die Fremdenfeindlichkeit der Deutschen auch als ein Vorurteil gegenüber den Deutschen dargestellt. Im Lehrwerk stehen auch Informationen zur Verfügung über die historischen Hintergründe der Entstehung dieses Vorurteils und die Aktivitäten, mit denen die Deutschen dem Rechtsextremismus entgegenwirken. Dadurch bekommen die Studierenden ein vollständigeres Deutschlandbild und relativieren das

²⁹ Unter der Multiperspektive versteht Yu 1. die Anerkennung verschiedener Perspektiven und Denkweisen, 2. die Empathiefähigkeit bzw. das Einfühlungsvermögen, 3. den Perspektivenwechsel und die Perspektivenübernahme (vgl. Yu 2004 57-58).

Vorurteil. Was die Autorin an dem Lehrwerk besonders lobt, ist, die Problematik der Fremdenfeindlichkeit nicht auf Deutschland einzuschränken. Die LehrwerkautorInnen legen Wert darauf, eigene Einstellungen bzw. die Diskriminierung anderer Kulturen und ethnischer Gruppen in China bzw. den Sinozentrismus kritisch zu reflektieren (vgl. Yu 2004: 201-212).

Zur Auseinandersetzung mit Vorurteilen beziehen die LehrwerkautorInnen sich auf zahlreiche Länder. Dies zeigt, „dass Stereotype, Klischees und Vorurteile als allgemeine Probleme zwischenmenschlicher Beziehungen auf der ganzen Welt gelten“ (Yu 2004: 212). In Übungen haben die Studierenden gute Gelegenheiten, „die Entstehung der vorhandenen Vorurteile zu analysieren und sich die mangelnde Stichhaltigkeit der Vorurteile klarzumachen“ (Yu 2004: 215).

Was das Prinzip Multiperspektivität anbelangt, sind im Lehrwerk nicht nur Deutschland, sondern auch Österreich und die Schweiz ausführlich vertreten. Die Vielfältigkeit der deutschen Gesellschaft, z.B. Menschen aus unterschiedlichen sozialen Schichten, verschiedenen politischen Positionen, nicht nur schöne Seiten, auch Probleme und Konflikte werden im Lehrwerk dargestellt. Als besonders positiv erscheint der Autorin, dass das Lehrwerk bei der Themenauswahl die Globalisierung berücksichtigt.

Das Lehrwerk *Sprachbrücke* ist ein sogenanntes universales Lehrwerk für die Grundstufe und wurde Ende der 1980er Jahre konzipiert. Dem interkulturellen Konzept wird besondere Rechnung getragen. In dem Lehrwerk übernimmt ein fiktives Lilaland die Rolle des Ausgangssprachenlandes. Nach Erfahrungen der Autorin erscheint Lilaland den chinesischen Lernenden so fremd, dass sie sich verwirrt fühlen. Die Schilderung der Kultur dieses fiktiven Landes scheint den chinesischen Lernenden überflüssig und sie wünschen sich mehr Informationen über Deutschland (vgl. Yu 2004: 244).

Aus der Analyse zieht Yu die Schlussfolgerung, dass das Lehrwerk sich bemüht, die ethno- und eurozentrische Sicht zu vermeiden. Eine multikulturelle deutsche Gesellschaft und die multiethnische Zusammensetzung der deutschen Gesellschaft werden in das Lehrwerk gut eingearbeitet. Trotzdem ist der Ethnozentrismus dadurch festzustellen, dass die AusländerInnen vorwiegend als Flüchtlinge und Gastarbeiter aus der niederen und wirtschaftlich schwachen Schicht präsentiert werden. Obwohl die eurozentrische Einstellung in Texten kritisch, sogar ironisch behandelt wird, findet die Autorin mehrere Beispiele für einen diskriminierenden Kulturvergleich. Beispielsweise werden zum Thema verschiedener Essgewohnheiten im krassen Gegensatz zum deutschen Foto des schönen Bestecks der Marke WMF in einem anderen

Foto zwei notleidende Chinesen gezeigt, die sich am Straßenrand niederhocken, mit Esstäbchen aus der Schale essen und nur Reis in der Schale haben³⁰. Um unterschiedliche Wohntraditionen zu zeigen, werden Bilder aus Deutschland, Japan, Großbritannien und Nordafrika angeboten. Für Nordafrika wird ein völlig kaputtes Nomadenzelt ausgewählt, während für andere Industrieländer ordentliche bis prächtige Räume dargestellt werden. Die Autorin bemerkt kritisch, dass nur Vergleichbares im Kulturvergleich einbezogen werden soll (vgl. Yu 2004: 260).

Zur Vorurteilkritik vermittelt das Lehrwerk zuerst entsprechende Sprachkenntnisse, viele Redemittel und Satzmodelle, um Vorurteile zu erkennen und zu widerlegen, während *Sprachbrücke 2* in vielen Übungen die Lernenden anregt, Vorurteile zu analysieren und aufzugreifen. Die Beschäftigung mit der sprachlichen Dimension der Vorurteile ist ein gutes Konzept. Laut der Autorin reicht diese Mühe beim Umgang mit Vorurteilen noch nicht aus. Die Lernenden sollen Gelegenheiten bzw. Hinweise bekommen, eigene Gedanken bzw. Normen und Werte der eigenen Gesellschaft einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Ohne Selbstreflexion bleibt der Umgang mit dem Vorurteil oberflächlich (vgl. Yu 2004: 271-272).

Darüber hinaus unterstreicht die Autorin, dass interkulturelles Lernen sich nicht auf das Ausgangs- und Zielsprachenland beschränkt, nämlich nicht als „intra-kulturelles Lernen“ (Yu 2004: 264) zu verstehen ist. Obwohl ich dem Standpunkt der Autorin völlig zustimme, ist m.E. auf keinen Fall ein landesspezifisches Training zu ersetzen. Außerdem hat Yu bezüglich der Übungen zur Erkennung und Widerlegung der Vorurteile mit Hilfe von entsprechenden Redemitteln und Satzmustern die Sorge, „richtige Vorurteilkritik durch sprachliches Training zu ersetzen, besonders wenn der Lehrer nicht genug dafür sensibilisiert und kompetent ist“ (Yu 2004: 271). In dieser Hinsicht hängt die Durchsetzung des interkulturellen Konzepts dieses Lehrwerks von der Kompetenz der Lehrenden ab (vgl. Yu 2004: 290).

Die letzte Kategorie Multiperspektivität schlägt sich gut im Lehrwerk *Sprachbrücke* nieder. Im Lehrwerk werden nicht nur Deutschland, sondern auch die anderen deutschsprachigen Länder Österreich, die Schweiz, Luxemburg und Liechtenstein berücksichtigt, und globale Themen behandelt. Das Bild Deutschlands wird aus verschiedenen Sichten geschildert. Viele Texte beschäftigen sich mit der Kommunikation zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen und den Problemen hierbei (vgl. Yu 2004: 273-284).

Im Folgenden wird zusammengefasst, was für meine Untersuchung interessant scheint und Aufschlüsse gibt:

³⁰ Das sollen Deutsche als romantisch ansehen, während diese Figuren in den Augen der ChinesInnen eher als notleidende Personen, sogar als BettlerInnen erscheinen.

1. Auf Grund des beschränkten Umfangs eines Lehrwerks ist eine vollständige Vorstellung aller deutschsprachigen Länder nicht möglich. Deutschland kann als Schwerpunkt präsentiert werden, aber die Vernachlässigung der anderen deutschsprachigen Länder bringt Wissenslücken mit bzw. befriedigt Lernwünsche nicht. Vor dem Hintergrund der Globalisierung ist es empfehlenswert, der globalen Thematik Aufmerksamkeit zu schenken.
2. Die Vielfalt der deutschen Gesellschaft, z.B. die kulturelle und ethnische Vielfalt, soll ins Lehrwerk eingearbeitet werden. Die Themen sollen sich nicht auf das Studium beschränken, denn die Studierenden führen auch ein Leben neben dem Studium.
3. Das Deutschlandbild soll nicht harmonisiert werden. Die undifferenzierte Darstellung der deutschen Gesellschaft führt nur zu unrealistischen Vorstellungen von Deutschland. Probleme und Konflikte sind zu thematisieren. Besonders sinnvoll finde ich, den Lernenden passende Redemittel an die Hand zu geben, um möglichen Problemen entgegenzuwirken.
4. Die Kenntnisse kultureller Unterschiede bzw. die Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse reichen nicht aus zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. Es sollen zwei Aspekte sein, die separat zu behandeln sind.
5. Beim interkulturellen Lernen ist es bedeutend, wichtige Prinzipien interkultureller Kompetenz wie Gleichberechtigung, Vorurteilkritik, Multiperspektivität, Kritikfähigkeit, Empathiefähigkeit usw. zu vermitteln.
6. Außerdem können sich Studierende durch den Eurozentrismus und die Diskriminierung der eigenen Kultur, falls das Lehrwerk dies beinhaltet, beleidigt fühlen und demotiviert werden.

5.1.4 李媛/朱建华 Li, Yuan/Zhu, Jianhua (2004): Vorstellung der Konzeption des Lehrwerks *Klick auf Deutsch*

Die Entwicklung des Lehrwerks *Klick auf Deutsch* wurde vom chinesischen Bildungsministerium unterstützt, und es wurde 2002 als staatliches Lehrwerk festgelegt. Das Lehrwerk richtet sich an Nichtgermanistik-Studierende und wird im Bereich Deutsch als Anwendungsfach (Nebenfach) eingesetzt. In diesem Bereich wird Deutsch als Instrument, nicht wie im Germanistikstudium sowohl als Instrument als auch als Gegenstand gelernt. Anders als im Vorbereitungskurs, wo Deutsch für einen Aufenthalt in den deutschsprachigen Ländern vermittelt wird, lernen Studierende im Bereich Deutsch als Anwendungsfach die deutsche Sprache zu einem inländischen Zweck. Früher ging man davon aus, dass diese Studierenden Deutsch lernen,

um vor allem originale deutsche Fachtexte z.B. in der Technik, Natur- und Rechtswissenschaft, Philosophie ohne Übersetzung lesen zu können. Diese Ausgangssituation hat sich in der letzten Zeit geändert. AbsolventInnen haben immer mehr Kontakte mit Menschen aus den deutschsprachigen Ländern im Rahmen von Konferenzen oder ihrer beruflichen Tätigkeit in China und immer mehr Gelegenheiten, eine Dienstreise in deutschsprachige Länder zu unternehmen. Sie benötigen jetzt nicht nur Lesekompetenz, „sondern auch elementare Kompetenzen [...] im Bereich des Hörverständnisses, des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks, der Übersetzung und der interkulturellen Kommunikation Deutsch-Chinesisch“ (Zhu/Li 2004: 100). Im Artikel stellen die beiden AutorInnen ihre Konzeption zur Entwicklung des Lehrwerks dar, wobei sie versuchten, unter der Berücksichtigung der chinesischen Lerngewohnheiten und Lernmethoden den neuen Forderungen und methodischen Ansätzen gerecht zu werden.

Im Lehrwerk wird zuerst ein phonetischer Vorkurs angeboten, der von den beiden AutorInnen als „traditionelles und in China sehr bewährtes Element“ (Zhu/Li 2004: 101) angesehen wird. In den ersten beiden Bänden werden hauptsächlich Hören und Sprechen geübt. Im Band drei und vier kommen die Erweiterung der Lesekompetenz und das Training des Schreibens sowie der Übersetzung dazu. Dies spiegelt ein Prinzip des Lehrwerks, nämlich die Komplexität der Sprachfertigkeiten, wider.

Das Lehrwerk verfolgt funktional-kommunikative und pragmatische Ansätze, gestaltet sich nach bestimmten sprachlichen Handlungsabsichten. In jeder Lektion werden eine Kommunikationsintention bzw. deren entsprechende Ausdrucksmittel vermittelt. Diese Intention wird situationsverbunden behandelt.

Bezüglich der Text- und Themenauswahl sind sich die AutorInnen nicht einig, ob authentische oder didaktisierte Texte geeigneter sind. Einigkeit erzielt die „unmittelbare[...] Bezogenheit auf Deutschland und Deutsche“ (Zhu/Li 2004: 102), durch die das kulturelle Wissen nach den AutorInnen auch angeboten wird. Das andere Prinzip, das bei der Text- und Themenauswahl dieses Lehrwerks eine Rolle spielt, ist die Lernerbezogenheit. Darunter verstehen die beiden AutorInnen, dass die ausgewählten Themen mit Lebensumständen der Zielgruppe eng verbunden sind. Als Beispiel werden Studentenleben, Kaufen, Freizeit, Computer und Geld genannt. Im Anschluss an die Behandlung der deutsch- bzw. deutschlandbezogenen Texte bekommen die Studierenden Aufgaben, über eigenes Wissen und eigene Erfahrungen zum selben Thema zu berichten. Beispielsweise erarbeiten die Studierenden im Vergleich zum Vereinsleben in Deutschland Aussagen über ihre studentischen Vereine. Die Erwartung der AutorInnen, dass dieses Konzept die Lernenden motivieren soll, teile ich. Trotzdem habe ich noch Bedenken gegen ihr Verständnis der Lernerbezogenheit, das sich ausschließlich auf die eng definierten Lebensumstände der Zielgruppe beschränkt. Meiner Erfahrung nach können sich

die Studierenden als qualifizierte Menschen auch für Geschichte, Politik und soziale Themen interessieren, und gelangweilt, sogar geistig unterschätzt fühlen, wenn sie im Unterricht nur mit alltäglichen Themen konfrontiert werden.

Das interkulturelle Konzept des Lehrwerks schränkt sich nicht nur auf die Faktenvermittlung ein, sondern die beiden AutorInnen betonen die Veranlassung der Studierenden zur reflektierenden Diskussion und Reflexion eigener Positionen, wie Yu in ihrer Dissertation ausgeführt hat. Sie konzipieren noch Aufgaben für die Lernenden, selbst weitergehende Recherchen anzustellen, damit die Studierenden lernen, „Lehrbuchinhalten nicht blind [zu] glauben“ (Zhu/Li 2004: 103) und kritisch mit ihnen umzugehen.

Der nächste Aspekt, der in diesem Lehrwerk zu berücksichtigen ist, ist der der Tertiärsprachvermittlung: Deutsch nach Englisch. Da die Zielgruppe aus China kommt, große kulturelle und sprachliche Distanz zu der Zielsprache aufweist und Englisch gelernt hat, können die chinesischen Studierenden beim Deutschlernen auf ihre Lernerfahrungen beim Englischen zurückgreifen. Herangezogen werden in diesem Lehrwerk die vorhandenen Lernerfahrungen und Kenntnisse aus dem Englischen z.B. beim Vokabelnernen und phonetischen Training (vgl. Zhu/Li 2004: 104).

Die AutorInnen legen zudem Wert auf die Bedeutung der graphischen Gestaltung des Lehrwerks, weisen den Bildern im Lehrwerk neben der Entlastung und dem Amüsement der Lernenden weitere didaktische Funktionen zu. Sie „plädieren dafür, dass die graphische Darstellung einen didaktischen Hintergrund haben muss. Bilder sind auf keinen Fall nur Dekoration oder Illustration oder zum Lückenfüllen, sondern es geht dabei um das Herstellen von Assoziationen, von Zusammenhängen, um die Bereitstellung von Sprech- und Schreibanlässen, um genaues Hinsehen und Sich-Äußern, um bewusste Wahrnehmung unter interkulturell vergleichendem Aspekt (Zhu/Li 2004: 105)“. Sie weisen auf Grund ihrer Erfahrung darauf hin, dass Bilder schlechter Qualität den Unterrichtsprozess nur stören. Daher bestehen sie darauf, dass ihr Lehrwerk in Farbe gedruckt wird, und alle Bilder von einer Graphikerin entsprechend konzipiert werden.

Hinsichtlich der Verbreitung des Internetzugangs wird in dem Lehrwerk der Versuch unternommen, das Deutschlernen durch Internet zu unterstützen, indem die Lernenden in jeder Lektion Hinweise auf Webseiten mit weiteren Aufgaben und Lektüre erhalten. Laut den AutorInnen werden dadurch erstens die Lernenden immer mit aktuellen Informationen über die deutschsprachigen Länder konfrontiert, und zweitens können sie eine cursorische Lesestrategie üben. Drittens kommen Studierenden Möglichkeiten zu, nicht nur rezeptiv mit Sprachmaterialien umzugehen, sondern auch zu einem bestimmten Thema selbstständig zu recherchieren und eine Kommunikationsaufgabe selbstständig erledigen. Somit wird das Konzept *Learning by doing*

in die Praxis umgesetzt. Die Studierenden bekommen auch Gelegenheiten, individuellen Interessen zu folgen (vgl. Zhu/Li 2004: 106 - 107).

5.1.5 于雪梅 Yu, Xuemei (2010): Begutachtung des DaF-Lehrwerks Berliner Platz zur Geeignetheit auf dem chinesischen Markt

Yu bemerkt auch die starke Zunahme der in der letzten Zeit aus Deutschland importierten DaF-Lehrwerke auf dem chinesischen Markt und führt diese Zunahme einerseits auf den Zuwachs der Zahl der Deutschlernenden, andererseits auf „eine blinde Bewunderung gegenüber originalen DaF-Lehrwerken“ (Yu 2010: 444) chinesischer Lernender und mancher Lehrender zurück. Sie hält diese schnelle Vergrößerung des Angebots der importierten DaF-Lehrwerke für problematisch, weil die Einführung ihr zufolge „von Blindheit, Beliebigkeit und Zufälligkeit“ (Yu 2010: 444) geprägt ist. Daher schlägt sie vor der Einführung zunächst die Lehrwerkanalyse, nämlich eine Prüfung eines Lehrwerks auf die Eignung für chinesische Lernende vor. Diese Lehrwerkanalyse können die Lehrenden bei der Lehrwerkauswahl zu Rate ziehen. Sie soll den Lehrenden helfen, schnell das geeignete von zahlreichen Lehrwerken auszuwählen. Außerdem unterstützt die Lehrwerkanalyse die Verlage bei der Analyse der Marktaussicht (Yu 2010: 444). Als Beispiel begutachtet sie in dem Artikel das Lehrwerk *Berliner Platz*. Das Lehrwerk wird in Bezug auf das Einsatzfeld, den Aufbau und die didaktische Konzeption analysiert.

Zum Einsatzfeld werden die Kategorien Zielgruppenbezug, Lernort, Lernziele und Lernzweck gezählt. Die Autorin versteht unter chinesischen Deutschlernenden alle Typen der Kursteilnehmenden in China, nämlich drei Gruppen: Deutsch als Hauptfach für Germanistikstudierende im Grundstudium, Deutsch als Nebenfach und als zweite Fremdsprache für andere Studierende und Deutsch-Intensivkurse für das Studium in den deutschsprachigen Ländern. Mit dem Lernort meint sie, dass das Lehrwerk den gültigen Curricula entsprechen muss. Daher muss das Lehrwerk noch nach jeweiligen Curricula und Forderungen eines Kurses überprüft werden. Yu kommt zuerst zur Schlussfolgerung, dass das Lehrwerk *Berliner Platz* „wegen der didaktischen und methodischen Ablenkungen“ (Yu 2010: 453) im Deutschkurs für Germanistikstudierende nicht einsetzbar ist, weil „dessen Gestaltung und Inhalte genau geregelt sind“ (Yu 2010: 453). Von dem Lernzweck gesehen ist Yu davon überzeugt, dass das Lehrwerk eher geeignet für die Lernenden ist, „die sich auf das Studium in Deutschland sprachlich vorbereiten“ (Yu 2010: 448). Für diese Zielgruppe wären aber zusätzliche Materialien (mindestens ab der Mittelstufe) zur Vorbereitung auf sprachliche Aufnahmeprüfungen deutscher Hochschulen zu wünschen (vgl. Yu 2010: 453).

Dass das Lehrwerk *Berliner Platz* ein reiches Angebot, besonders ein zusätzliches Inernetangebot, an Lernmaterialien zur Verfügung stellt, sieht Yu als sehr positiv für chinesische Deutschlernende an, weil sie im alltäglichen Leben selten ihrem Deutschniveau entsprechende Lernmaterialien finden können. Mit der sanften Grammatikprogression steht das Lehrwerk der Gewohnheit chinesischer Lernender nah, sich systematisch und allseitig mit Grammatikregeln auseinanderzusetzen. Laut Yu stellt es sich aber als eine große Herausforderung für die Lehrenden dar, chinesische Lernende von der Konzentration auf das Sprachwissen an das Sprachkönnen umzugewöhnen. Besonders Nullanfänger können sich durch viele Vokabeln, Grammatikerscheinungen und Informationen überfordert fühlen. Außerdem ist ein deutsch-chinesisches Glossar empfehlenswert³¹ (vgl. 2010: 453).

Das Lehrwerk orientiert sich am europäischen Referenzrahmen. Der ist für den chinesischen DaF-Kreis zwar nicht fremd. „Aber auf die tatsächliche Umsetzung seiner Forderungen in die DaF-Praxis Chinas muss man noch warten“ (Yu 2010: 449).

Der Kapitelaufbau vom *Berliner Platz* ist der Autorin zufolge systematisch und übersichtlich. Diese Übersichtlichkeit, Transparenz und ein klarer Lernweg entlasten ihr zufolge chinesische Lernende, und sind besonders bedeutend für AnfängerInnen. Was die Themenauswahl, die Darstellung eines Deutschlandbildes sowie die Vorstellung anderer deutschsprachiger Länder anbelangt, gibt die Autorin dem Lehrwerk eine positive Bewertung. Es ist allerdings anzumerken, dass ein Chinabild und die Zielgruppe selbst in diesem Lehrwerk nicht vertreten sind.

Der Autorin fällt die Menge von Projekten in diesem Lehrwerk auf, in denen die Lernenden ihre erworbenen Sprachkenntnisse in die Praxis umsetzen und eigenständig Strategien zur Problembewältigung in der deutschen Sprache entwickeln. Das Problem ist, dass manche Projekte außerhalb von Deutschland nicht durchführbar sind.

In jedes Kapitel vom *Berliner Platz* werden phonetische Übungen integriert. Dies soll chinesischen Lernenden helfen. Trotzdem empfiehlt Yu einen separaten phonetischen Vorkurs, der mit Lernerfahrungen chinesischer Lernender übereinstimmt. Zum Schluss schlägt die Autorin ein Seminar vor, das vom Verlag organisiert wird und die Lehrenden mit dem didaktischen und methodischen Konzept des Lehrwerks vertraut macht (vgl. Yu 2010: 453).

³¹ Laut meiner Information wird das deutsch-chinesische Glossar bereits in Taiwan verlegt.

5.2 Auseinandersetzung mit den vorhandenen Kriterienkatalogen im Bereich des Deutschen als Fremdsprache

Angesichts der Tatsache, dass Sprache bzw. Fremdsprachenunterricht sehr komplexe Forschungsgegenstände sind und viele Elemente Aufmerksamkeit erfordern, ist es nicht leicht, einen präzisierten Fragenkatalog zu entwickeln, der verschiedene Sprachteilgebiete bzw. Aspekte des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt.

In den 1970er Jahren entstanden einige quantitative Analysen der Lehrwerke³². Deren quantitatives Vorgehen erweist sich als nicht geeignet und die Vernachlässigung des Lernkontexts und der Lernerfaktoren werden stark bemängelt (vgl. Krumm 1990: 8). In dem Zusammenhang fordert Krumm ein hermeneutisches Vorgehen und die Einbeziehung des Lernprozesses, persönlicher Unterrichtserfahrungen usw. In einer solchen Untersuchung besteht jedoch die Gefahr, „subjektive Aussagen aufzunehmen und beschreibende und bewertende Kategorien zu vermischen“ (Krumm 1990: 9). Um diese Subjektivität möglichst zu reduzieren und die Forschung der Lehrwerke stärker zu objektivieren, werden im Bereich Deutsch als Fremdsprache einige Kriterienkataloge als Vorschläge erarbeitet. In ihnen wird versucht, die wesentlichen Aspekte zur Lehrwerkforschung systematisch zusammenzustellen. Trotz dieser Bemühung weichen die jeweiligen Kriterienkataloge voneinander ab in der Auswahl und Gewichtung einzelner Gesichtspunkte. Inzwischen setzt sich die Auffassung als Konsens durch, dass die Lehrwerkuntersuchung von vielen Faktoren wie der Kulturspezifik, den institutionellen Voraussetzungen sowie der Zeiteinstellung, dem Lehrplan bzw. Lernziel, Vorkenntnissen, Lernerfahrungen und Erwartungen spezifischer Lerngruppen usw. abhängig ist. Sie lehnt sich auch an vorangehenden Arbeitserfahrungen der Lehrenden bzw. der Lehrerkompetenz an. In diesem Sinn kann und soll die Subjektivität der Zusammenstellung eines Kriterienkatalogs nicht komplett vermieden werden (vgl. Duszenko 1994: 27-28). Diese Auffassung rechtfertigt das Vorgehen der vorliegenden Arbeit, Kriterienaspekte hinsichtlich der bestimmten Lerngruppe und des spezifischen Lernkontexts auszuwählen und einzuschätzen.

An dieser Stelle muss dennoch betont werden: Obwohl dieses selektive Vorgehen subjektiven Charakter aufzeigt, darf die Auswahl der Kriterien nicht beliebig und willkürlich sein und müssen wesentliche Aspekte Berücksichtigung finden (vgl. Duszenko 1994: 28). Zur Festlegung eines Kriterien- bzw. Fragenkatalogs scheint daher angemessen zu sein, die vorhandenen Forschungsergebnisse und Kriterienkataloge im Bereich Deutsch als Fremdsprache einzusehen und die relevanten und brauchbaren Aspekte herauszuarbeiten. Die erste Aufgabe wird

³² Z.B. Bung, P. (1977): Systematische Lehrwerkanalyse, Kastellaun: Henn; Willee, G. (1976): Sprachlehrwerkanalyse mit Hilfe der elektronischen Datenverarbeitung, Tübingen: Niemeyer.

in den vorderen Kapiteln erledigt. Für die zweite Aufgabe habe ich mich für vier Kriterienkataloge entschieden: Mannheimer Gutachten (1979), Stockholmer Kriterienkatalog (1985), Fragen zur Beurteilung von Lehrwerken in Kursen, die vom Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. - gefördert werden (1990) und Qualitätsmerkmale zur Prüfung der Lehrwerke nach Funk (2004). Die Auswahl wird folgendermaßen begründet: Das Mannheimer Gutachten ist der erste größere Versuch, auf systematischer Basis eine größere Anzahl der DaF-Lehrwerke zu begutachten und erweist sich als das ausführlichste. Obwohl die untersuchten Lehrwerke veraltet sind, bietet das Mannheimer Gutachten einen Maßstab für spätere Kataloge an. Der Stockholmer Kriterienkatalog zeichnet sich durch die Einbeziehung der Perspektive der Lernenden aus. Der Kriterienkatalog Deutsch für ausländische Arbeitnehmer zeichnet sich aus meiner Sicht vor allem dadurch aus, Lehrwerke in einer bestimmten Unterrichtssituation und für eine bestimmte Lerngruppe zu untersuchen. Gerade dieser Einbezug der Zielgruppe soll meiner Untersuchung Anregungen geben. Der Kriterienkatalog von Funk wird in Betracht gezogen auf Grund dessen Berücksichtigung neuerer fachdidaktischer Positionen und der Einführung der Indikatoren zur Eingrenzung unterschiedlicher Interpretationen der Fragen bzw. Begriffe. Im Folgenden wird auf diese Kriterienkataloge eingegangen, die Auswahl ausführlicher begründet, und die Anregungen werden dargestellt, die zur Erstellung des eigenen Fragenkatalogs gegeben werden.

5.2.1 Mannheimer Gutachten (Band 2: 1979)

Im Auftrag des Auswärtigen Amtes der BRD entwickelt eine Kommission von Experten aus den Bereichen Linguistik, Didaktik und Deutschlandkunde im Rahmen des Mannheimer Gutachtens einen Kriterienkatalog. Die Lehrwerke der damaligen Zeit werden anhand dieses Kriterienkatalogs untersucht. Die einzelnen Gutachten werden im Anhang des Mannheimer Gutachtens beigelegt. Die erste Version wurde im Jahr 1977 veröffentlicht und 1979 überarbeitet. Die beiden Kataloge unterscheiden sich in vielen Aspekten voneinander. Das Mannheimer Gutachten vom Jahr 1979 unterscheidet die folgenden Hauptaspekte, die jeweils Subkriterien aufweisen:

1. Lernziele und Methoden
2. Struktur des Lehrwerks
3. Unterrichtsorganisation
4. Sprachdidaktische Konzeption
5. Übungen
6. Motivierung/Aktivierung der Lernenden
7. Deutsch: Abgrenzung, Texte

8. Grammatik
9. Phonetik und Graphemik
10. Lexik
11. Morphologie und Syntax
12. Kommunikative Kategorien/Sprechakte
13. Kontrastivität
14. Thematische Zielangabe
15. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen
16. Interkulturelle Kommunikation, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Das Mannheimer Gutachten orientiert sich am kommunikativen Ansatz, der auf die Sprechakttheorie und Pragmalinguistik zurückzuführen ist (vgl. Kapitel 2) und setzt Kommunikationsfähigkeit, nämlich „situationsgerechte[s] Handeln in der Fremdsprache“ (1979: 6) als erstes Lernziel. Diese Fähigkeit wird vor allem auf Grund der Sprechakttheorie als „Sprache zur Realisierung von Sprech- und Schreibabsichten zu verwenden“ (1979: 13) definiert. Im Folgenden wird mit dem Mannheimer Gutachten hinsichtlich der Erstellung der Kriterien für die vorliegende Untersuchung umgegangen.

Bei den didaktischen Überlegungen werden im Mannheimer Gutachten die Lernvoraussetzungen der Lernenden statt die linguistischen Erkenntnisse als Ausgangspunkt hervorgehoben. Die Lernerzentrierung und Lernprozessorientierung werden ins Blickfeld gerückt (1979: 9-10). Hinsichtlich dieser Forderung trägt das Mannheimer Gutachten dem Adressatenbezug Rechnung und weist darauf hin, dass „[i]n jedem Fall aber situations- und teilnehmerspezifische Lehrwerke bei im übrigen gleicher Qualität vorzuziehen [sind]“ (1979: 11). Bei universalen Lehrwerken wird die Ergänzung mit zusätzlichen Lernstoffen für konkrete Lerngruppen vorgeschlagen (vgl. 1979: 11). Diese Adressatenspezifität ist für meine Untersuchung von großer Relevanz. Es ist erforderlich, Zielsetzungen, Grundlagen, Zielgruppen und methodische Ausrichtung der Lehrwerke offenkundig zu machen. Diese Transparenz entlastet Lehrende bei der Materialauswahl, Materialanpassung und unterstützt auch die selbstständige Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lehrwerk (vgl. 1979: 12; 29-30).

Obwohl die Adressatenspezifität im Mannheimer Gutachten mehrmals betont wird, werden die Adressaten des Kriterienkatalogs nicht genannt. Ein Lehrwerk kann ausschliesslich begutachtet werden mit Blick auf bestimmte Gruppen. Zudem “[ist] [j]edes Beurteilungsraster subjektiv. Jede Beurteilung aufgrund eines solchen Rasters bleibt subjektiv“ (Kast 1990: 3). Mit dieser Eigenschaft der Subjektivität steht eine allgemeine Beurteilung nicht in Übereinstimmung.

Die Motivation der Lernenden aufrechtzuerhalten wird vom Mannheimer Gutachten als ein

Aspekt aufgenommen. In diesem Zusammenhang werden der Adressatenbezug und erwachsenengemäße Unterrichtsgestaltung hervorgehoben (vgl. 1979: 13-14). Die Vielfalt der Sozialformen im Fremdsprachenunterricht wird ebenfalls großgeschrieben (vgl. 1979: 15-16). Jedoch wird dieser Aspekt im Kriterienkatalog nicht definiert. Zuerst wird dieses Kriterium nicht klar und eindeutig definiert, und daher soll die Auseinandersetzung mit dem Lehrwerk hinsichtlich dieses Punkts nicht identisch durchgeführt werden. Bei Durchsicht der einzelnen Gutachten fällt mir auf, dass die AutorInnen von unterschiedlichen Schwerpunkten ausgehen. In den meisten Gutachten wird auf die Adressatenorientierung bei der Themenauswahl mit Nachdruck eingegangen, was im Punkt 15 nochmal ausführlicher beobachtet wird. Die Vielfalt der Übungsformen und eine angemessene Anzahl der Übungen werden auch meistens unter diesem Punkt aufgenommen, dem sich der fünfte Aspekt bereits widmet. Die Qualität der Hörmaterialien wird in manchen Gutachten erwähnt. Dabei werden die Sprechüblichkeit wie ein funktionaler Sprecherwechsel und die Einbettung der Situation gegenüber dem mechanischen Vorlesen angeführt. Im Hinblick auf die Tatsache, dass Multimedia im Unterricht eine immer wichtigere Rolle spielt, bin ich davon überzeugt, dass die multimediale Unterstützung in Kriterien gebührend untersucht werden soll. Außerdem wird das Lösungsheft bzw. der Lösungsteil von einzelnen Gutachtern in diesen Aspekt einbezogen. Wenn man von einem Lehrwerk, nicht von einem Lehrbuch spricht, soll das Lösungsheft zu einem unentbehrlichen Teil des Lehrwerks gezählt werden. In einigen Gutachten wird die Lernhilfe kurz angeführt. Auf Grund der aktuellen lernpsychologischen Erkenntnisse (vgl. Kapitel 2), dass der Entwicklung und Förderung der selbstständigen Lernkompetenz im Fremdsprachenunterricht eine Bedeutung zukommt, soll sich die Auseinandersetzung mit der Lernstrategie und Lerntechnik als ein selbstständiger Aspekt finden.

Beanstandet wird vom Mannheimer Gutachten der der audiolingualen bzw. -visuellen Methode zugrunde liegende Behaviorismus bezüglich dessen betonter Imitation und der dadurch gezielten Automatisierung von Sprachgewohnheiten. Ein grammatikfreier Fremdsprachenunterricht wird besonders für erwachsene Lernende im Mannheimer Gutachten stark bezweifelt (vgl. 1979: 19). Da die Kognition der Lernenden ins Blickfeld gerückt wird, fällt die Grammatik ins Gewicht. Die Grammatikdarstellung soll widerspruchsfrei, vollständig und eindeutig sein (vgl. 1979: 21). Zur weiteren linguistischen Überlegung des Mannheimer Gutachtens werden Texte als das wichtigste Element der Sprachproduktion betrachtet. Sie fungieren als Informationsträger, dienen zur Kommunikation bzw. Verständigung. Die Texte in Lehrwerken sollen weitgehend authentisch und situiert sein. Textproduktionsregeln sollen in den Texten transparent präsentiert werden (vgl. 1979: 23-25).

Im Mannheimer Gutachten werden Grammatik, Lexik, Morphologie, Syntax und komplexe Sätze (wie Wortstellung, Dialogkonnexität usw.) getrennt ausführlich dargestellt. Eine solche

Einteilung der Sprache in diese Subsysteme ist fraglich und nicht sauber zu definieren. Beispielsweise zeigt sich die Trennung der Lexik und Grammatik problematisch, weil z.B. Funktionswörter³³ einerseits zum gesamten Wortbestand einer Sprache gehören und andererseits auch „als Bestandteil bzw. Einheit der grammatikalischen Ebene beschrieben werden“ (Simon-Ruttloff 1997: 27). „Für eine didaktische wie pädagogische Grammatik gilt ein erweitertes Grammatikverständnis. Nicht mehr nur die Bereiche Phonetik, Morphologie und Syntax gehören dazu, sondern Semantik und Pragmatik gleichermaßen: Sprache soll nicht in ihre einzelnen Bestandteile zerlegt, sondern in ihren funktionalen Zusammenhängen erklärt werden“ (Götze 1996: 68). Außerdem ist ein einfacher Transfer linguistischer Ergebnisse in den Fremdsprachenunterricht nicht angebracht.

Bezüglich der didaktischen Prinzipien des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, kritisches Denken zu entwickeln, werden Texte im Mannheimer Gutachten als Hilfe bei der Bewältigung von Lebenssituationen und als Kritikförderung betrachtet (vgl. 1979: 26; Kapitel 2). Dieser Ansicht stimme ich zu und sehe diese Fähigkeit als erforderlich an. Die Zusammenhänge einzelner Kriterien dieser Hauptaspekte (Punkt 15 und 16) kann ich aber nicht erkennen. Angeführt werden z.B. Textsortenauswahl, Handlungsabsichten der Texte, LeseEinstellungen, Auseinandersetzung mit Stereotypen, die Förderung der Multiperspektivität, Kulturvergleich, nichtverbale Kommunikationsfaktoren usw. Manche einzelnen Punkte wie 15.12 Informationen über die Bundesrepublik Deutschland und 16.4 Deutschlandbild sind schwer zu unterscheiden. Außerdem wird ein Aspekt, beispielsweise die Adressatenspezifika hinsichtlich der Textsortenauswahl, Themenauswahl und der Auswahl politischer, sozialer, ökonomischer usw. Informationen, mehrfach redundant dargestellt.

Wie ausgeführt sollen Kriterien klar und verständlich formuliert werden. Die Schlüsselwörter sind vorab zu definieren, um Missverständnissen vorzubeugen. Kein Kriterien- bzw. Fragenkatalog soll und kann alle möglichen Aspekte abdecken und alle Aufgaben auf einmal erledigen. Es ist auch nicht notwendig und nicht möglich, jedes Lehrwerk bezüglich aller Gesichtspunkte einer Prüfung zu ziehen. Außerdem soll man sich mit einem Kriterien- bzw. Fragenkatalog den wesentlichen Aspekten widmen, denen einzelne konkrete Punkte zuzuordnen sind, damit der Katalog transparent ist und ein Aspekt nicht zweimal behandelt wird. Für meine Untersuchung ist außerdem die Kritik bedeutend, dass beschreibende und bewertende Kategorien im Mannheimer Gutachten nicht voneinander unterschieden werden (vgl. Krumm 1990: 9). Es wäre empfehlenswert, bekannt zu geben, welche Kategorien sich auf eine Beschreibung

³³ Funktionswörter sind die Bezeichnungen für Wörter aus geschlossenen Kategorien („closed set category“). Sie werden definiert als „The former comprises, as the term suggests, classes that are finite (and often small) with a membership that is relatively stable and unchanging in the language ... and they are sometimes referred to as ‘grammatical words’, ‘function words’ or ‘structure words’“ (Greenbaum/Quirk 1990 zit. in: Simon-Ruttloff 1997: 28). Sie erfüllen eher grammatische Funktionen gegenüber lexikalischer Bedeutungen.

des Lehrwerks beziehen, bei welchen eine Bewertung gefordert wird.

5.2.2 Der Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern (1985)

Der Stockholmer Kriterienkatalog entstand in den 1980er Jahren, ist im Vergleich zum Mannheimer Gutachten praxisorientierter und bezüglich der Unterrichtspraxis verwendbar. Die Kriterien werden als Fragen ausformuliert und acht Rubriken zugeordnet.

Was den Aufbau eines Lehrwerks betrifft, werden z.B. der Arbeitsteil bzw. das Arbeitsbuch, der Grammatikteil, das Wörterverzeichnis und Tonaufnahmen als unentbehrlich erachtet. Betrachtet werden noch zusätzliche Materialien, nämlich Lehrerhandbuch, Tests, Lösungen zu den Aufgaben, Bilder usw. Anschließend wird das Layout der Lehrwerke bezüglich der Übersichtlichkeit, Motivation, Qualität und Abstimmung zwischen Bild und Text untersucht. Des Weiteren wird die Übereinstimmung des Lehrwerks mit den Anforderungen des Lehrplanes überprüft.

Unter dem Titel Inhalte und Landeskunde sind viele Dinge in Betracht zu ziehen. Nach der Einsicht der konkreten Fragen ist zu erkennen, dass die Inhalte und Landeskunde Themen wie Alltag, Geographie und Wirtschaftsleben, Gesellschaft, nämlich politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Verhältnisse, Kultur, Literatur, Geschichte usw. umfassen. In der Rubrik der Landeskunde widmet sich ein Untertitel der Darstellung des eigenen Landes. Der Stockholmer Kriterienkatalog fällt dadurch auf, dass er auf den kulturellen Hintergrund der Lernenden beim Umgang mit der Landeskunde eingeht.

Dem nächsten Block der Sprache werden Angebote der sprachlichen Vielfalt z.B. der Umgangssprache, Werbesprache, Fachsprache, Jugendsprache und verschiedene Textsorten, authentische Sprache bzw. Aufnahme, Einbezug der Sprechfunktion und Redesituationen sowie Aussprache untergeordnet. Auffällig ist in diesem Katalog, die sprachliche Verwandtschaft zur Lernerleichterung ins Blickfeld zu rücken und kulturell-sprachliche Unterschiede zu berücksichtigen.

Zu Grammatik wird die Kombination bzw. Abstimmung zwischen Grammatik und Texten beachtet. Betont wird, die Grammatik in einem Lehrwerk systematisch und in konzentrierter Progression zu bearbeiten. Wert wird auf das Konzept der pragmatisch-kommunikativen Grammatik gelegt. In diesem Teil ist der Bezug auf die Lernenden wieder zu bemerken. Die grammatikalische Terminologie und Erklärung sind hinsichtlich der Zielgruppe zu bewerten. Weiterhin wird die Muttersprache bzw. der Vergleich mit der Muttersprache auch bei der Grammatikvermittlung in Betracht gezogen.

Im Teil der Übungen werden zunächst die Eindeutigkeit der Arbeitsanweisungen, Hinweise auf die Sprechsituation usw. analysiert. Das ausgewogene Verhältnis aller Fertigkeiten wird in diesem Katalog betont. Außerdem werden die Übungstypen darauf überprüft, ob ihnen eine entsprechende Systematik zugrunde liegt. Hervorzuheben sind die Unterstützung von Aufgaben zum Selbstlernen und die Möglichkeit, heterogene Lerngruppen zu differenzieren.

Zu beachten ist noch, dass in diesem Kriterienkatalog bei der Bewertung des Lehrwerks die Perspektive der Lernenden einbezogen wird. Im letzten Punkt wird fokussiert, wie die Lernenden das Lehrwerk betrachten bezüglich des Schwierigkeitsgrads des Inhalts und der Aufgabenstellung, bezüglich genügender Abwechslung der Inhalte, Textsorten und Übungen sowie der Erkennbarkeit der Lernziele und -fortschritte.

Zusammengefasst erregt der Stockholmer Kriterienkatalog meine Aufmerksamkeit, weil die Förderung des eigenständigen Lernens und die Einbeziehung der Lernenden in die Gestaltung des Lernprozesses bzw. die Berücksichtigung der Lerngruppe, z.B. ihrer Herkunftskultur, Muttersprache und ihres Niveaus ins Blickfeld fallen.

5.2.3 Fragen zur Beurteilung von Lehrwerken in Kursen, die vom Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. gefördert werden (1990)

Gefördert wird vom Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V., dass ein Team von zehn Experten in den Jahren 1978/79 Beurteilungskriterien entwickelt zur Prüfung der vom Sprachverband zugelassenen Lehrwerke. Diese Lehrwerke werden in Kursen für ausländische Arbeitnehmende und ihre Familienangehörigen aus den ehemaligen Anwerbeländern³⁴ sowie EU-Staaten angewendet. Der Kriterienkatalog und die Begutachtungen werden später in einer Sammlung veröffentlicht³⁵. Zehn Jahre nach dem Einsatz der ersten Kriterien wird der Katalog im Jahr 1990 entsprechend der veränderten zielgruppenspezifischen Bedingungen und didaktischen Erkenntnissen überarbeitet. Kursorganisatorisch ändert sich die Zielgruppe. Darin sind Kursteilnehmende mit neuen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen (wie z.B. Hausfrauen, Analphabeten und Jugendliche). Zudem sind die Sprachkurse mit beruflichen Weiterbildungen verknüpft. Didaktisch wird dem Lehrbuch nicht mehr der zentrale Platz im Unterricht eingeräumt (vgl. Paleit 1999: 1).

Der neue Kriterienkatalog geht auf sieben Themen ein, die sich als die wichtigsten Lern- bzw.

³⁴ Unter Anwerbeländern werden die Länder zusammengefasst, aus denen wie Italien, Spanien, Portugal, Jugoslawien, später Griechenland und der Türkei von 1955 bis zur Mitte der 1960er Jahre ausländische Arbeitnehmende kommen (vgl. wikipedia: URL9).

³⁵ Barkowski u.a. [1980]: Deutsch für ausländische Arbeit. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Königstein: Scriptor.

Lebenssituationen der Zielgruppen erweisen:

1. Bikulturelle Identität der Zielgruppe
2. Gesellschaftliche Situation
3. Heterogene Lernvoraussetzungen
4. Unterrichtlicher und nicht unterrichtlicher Spracherwerb
5. Kommunikationssituation
6. Belastung durch die Arbeitsplatzsituation
7. Rahmenbedingungen des Unterrichts

Zu jedem Thema wird ein Katalog erstellt, dessen Fragen sich in drei Typen differenzieren und zwar jeweils auf das Lehrwerk, die Lerngruppe und die Gesamteinschätzung beziehen. Hier wird ein konkretes Beispiel angeführt: Das zweite Thema Gesellschaftliche Situation gliedert sich in zwei Punkte. Zu denen werden jeweils zuerst Fragen gestellt, die um eine beschreibende Antwort zum Lehrwerk bitten, wie 2.1 „Wie wird im Lehrwerk auf die Situation von Ausländern eingegangen?“ und „Welche Möglichkeiten bietet das Lehrwerk, die besondere Situation der ausländischen Bevölkerung in den Unterricht einzubeziehen?“, 2.2 „Wo und wie werden im Lehrwerk Anregungen gegeben, aktuelle Themen im Unterricht aufzugreifen?“. Diesen deskriptiven Fragen folgt die Beurteilung des Lehrwerks zu demselben Gesichtspunkt in Bezug auf die angesprochene Lerngruppe: z.B. 2.1 „Wie beurteilen Sie die angebotenen Inhalte und Darstellungsformen für Ihre Lerngruppe?“ und 2.2 „Bietet das Lehrwerk methodische Hilfen an, um aktuelle Themen für Ihre Lerngruppe sprachlich zu erschließen?“ Zum Schluss des Themas wird zur gesamten Bewertung aufgefordert. Dazu wird eine Entscheidungsfrage gestellt: „Können Sie mit den inhaltlichen Angeboten dieses Lehrwerks einen für die Zielgruppe angemessenen Unterricht durchführen?“

Dieser Kriterienkatalog gibt mir besonders hilfreiche Aufschlüsse, um einen eigenen Fragenkatalog zu erarbeiten:

1. Die Erstellung eines Fragenkatalogs soll sich auf bestimmte Zielgruppen abstimmen, deren spezifische Lernsituation, Lernvoraussetzungen und -ziele berücksichtigen. Diese Zielgruppenspezifika kennzeichnen diesen Katalog. „Jede Lehrwerkbeurteilung ist von den Realitäten des DaF-Unterrichts in einem Land, einem Institut, einem Kollegium abhängig“ (Kast 1990: 3).
2. Dieser Katalog zeichnet sich nach meiner Auffassung auch dadurch aus, die auf die Beschreibung und Beurteilung zielenden Fragen deutlich zu trennen. Schematisch ist der Katalog übersichtlich.
3. Die einzelnen Kriterien werden als Fragen eindeutig ausformuliert. Im Vergleich zu den Stichworten im Mannheimer Gutachten werden Missverständnisse dadurch überwunden

oder reduziert.

5.2.4 Ein Vorschlag zur Bewertung von Lehrwerken in zwölf Qualitätsbereichen (2004)

Vor der Erstellung seines Katalogs richtet Funk einen Rückblick auf die kurze Geschichte der Lehrwerkanalyse, die Anfang der 1970er Jahre mit der Forschung zum Fremdsprachenunterricht zur gleichen Zeit zur Entwicklung der Bewertungskriterien für die Lehrwerke im Bereich DaF ansetzt. Ab Mitte der 1990er Jahre entstehen aber keine weiteren neuen Kriterien. Funk führt diesen Stillstand darauf zurück, dass der Einsatz eines Lehrwerks weder von der individuellen Bewertung, die Lehrende bzw. Lernende über das Lehrwerk angeben, noch von der fachwissenschaftlichen Qualitätsbewertung abhängt. Es kommt laut ihm mehr auf den Preis des Lehrwerks und das Marketing des Verlags an. Häufig wird ein Sprachkurs von großen Sprachkursanbietern verbunden mit einem bestimmten Lehrwerk zusammen verkauft. Dass die Lehrwerkanalyse nicht mehr vorankommt, liegt laut Funk zudem daran, dass die aktuellen Lehrwerke einander gleichen. Beispielsweise werden neuere didaktische und methodische Gedanken wie die Notwendigkeit phonetischer Übung, Bereitstellung einer Grammatikübersicht und der CDs, das Internetangebot, Einstufung des Niveaus nach dem Europarat usw. in fast allen aktuellen Lehrwerken mitberücksichtigt. Auch die Übungsformen und der Stil der graphischen Gestaltung nähern sich an (vgl. Funk 2004: 41).

„[A]nstatt Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen“ (Funk 2004: 42) werden von der Fachdidaktik eher kritische Bemerkungen an dem Lehrwerk und der Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht geäußert. Funk zitiert ein paar Kritiken. Der erste Kritikpunkt bezieht sich auf die Beschränktheit der Übungen „in Bezug auf die nötige Vielfalt der Verarbeitungsprozesse“ bzw. mit „Bezug zu den realen Sprachverwendungsmöglichkeiten der Zielgruppe“ (Funk 2004: 42). Zu bemängeln ist weiterhin, dass die konkreten Lernsituationen und -gruppen bei der Entwicklung der Lehrwerke nicht in Betracht gezogen werden. Außerdem wird oft „das Lehrwerk als Haupthindernis auf dem Weg zur Autonomie“ (Funk 2004: 42) betrachtet, die sich aus der heutigen didaktischen und methodischen Forschung herausstellt. Aus der Sicht der konstruktivistischen Lerntheorie widerspricht „die pauschale und zentrale Vorgabe von Zielen, Materialien und Methoden“ (Funk 2004: 42) durch das Lehrwerk dem theoretischen Standpunkt des individuellen Wissenserwerbs bzw. der Eigenständigkeit des Aufbaus von Kenntnissen (vgl. Funk 2004: 42).

Im Anschluss an diesen Rückblick weist Funk darauf hin, dass das Lehrwerk eher als „ein gestuftes, geordnetes, theoretisch fundiertes Lernprogramm [...], eine Leitlinie, die Theorie- und Praxiserfahrung enthält und verfügbar macht, nicht aber ein alles umfassendes Angebot für den Unterricht“ (Funk 2004: 42) betrachtet werden soll, und ordnet dem Lehrwerk eine

neue Rolle als differenziertes Serviceangebot zu. Zu dem differenzierten Serviceangebot gehören statt Aufgabentypen wie Lücken-, Zuordnungsübungen und zusätzlicher kontextloser Grammatikübungen z.B. das Angebot an kreativen Aufgaben zur Lernprozessessteuerung sowie progressionsgerechtes Trainingsmaterial, zudem die reichliche Medienausstattung, verarbeitbares, landeskundlich aktuelles Informationsmaterial bzw. ein ständig erneuertes Zusatzangebot. Zum Serviceangebot des Lehrwerks wird die Weiterbildung der Lehrenden gerechnet, damit die Lehrenden das didaktische Konzept des Lehrwerks kennenlernen können.

Nach dieser Beschäftigung mit neuen Anforderungen an das Lehrwerk erstellt Funk seinen Kriterienkatalog, in dem sich im Vergleich zu den anderen Kriterienkatalogen neuere fachdidaktische Positionen bzw. Anforderungen an die Lehrwerke finden. Zudem zeichnet sich dieser Kriterienkatalog aus durch die Einführung von Indikatoren als Beispiele für die jeweiligen Merkmale zur Eingrenzung unterschiedlicher Interpretationen und durch die Einführung des Gewichtungsfaktors zur Offenhaltung. Funk betont besonders die Rolle des Katalogs „nicht als Normvorgabe“ sondern „als Strukturierungshilfe“ (Funk 2004: 44). Auf den Inhalt dieses Kriterienkatalogs wird ausführlich eingegangen, weil die neuen didaktischen bzw. methodischen Entwicklungen und Überlegungen, also der aktuelle Forschungszustand, wie erwähnt in diesem Katalog berücksichtigt werden. Der soll sich zur Erstellung eines passenden Fragenkatalogs für die vorliegende Untersuchung und hauptsächlich für die abschließende Interpretation und Diskussion als Bezugspunkt darstellen.

Wie im Titel dargestellt, besteht der Kriterienkatalog aus zwölf Qualitätsbereichen. Im Vergleich zu den zuvor diskutierten Kriterien wird in diesem Katalog zuerst das mediale Konzept betont, das CDs, Onlinematerialien bzw. neue technische Entwicklungen umfasst. Hervorgehoben wird zweitens die curriculare Kalibrierung, die z.B. auf die Aussagen zum Europäischen Referenzrahmen, Profile deutsch³⁶ und andere relevante Curricula sowie institutionsspezifische Vorgaben referiert. Dabei soll die Integration neuer didaktischer bzw. methodischer Gedanken wie Lernerautonomie, Portfolioarbeit, Evaluation und Selbstevaluation ins Lehrwerk in Betracht gezogen werden. Im dritten Bereich wird die Angemessenheit des Lehrwerks in Bezug auf konkrete Kurse z.B. hinsichtlich der Kurszeit, des Zuschnitts des Lehrwerks, der Qualifikation bzw. des Vorbereitungsaufwands der Lehrenden überprüft. Auf das Preis-/Leistungsverhältnis soll ebenfalls Rücksicht genommen werden.

Die vierten bis siebten Qualitätsbereiche beziehen sich auf die vier Fertigkeiten nämlich Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Zuerst sollen die Vorgaben von *Profile deutsch* darüber be-

³⁶ *Profile deutsch* ist ein Nachschlagwerk und „auf Initiative des Europarates in trinationaler Kooperation von Österreich, Deutschland und der Schweiz entwickelt worden und bezieht sich auf zwei vom Europarat vorgelegte Grundsatzpapiere, den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und das Europäische Sprachenportfolio“ (Goethe-Institut: URL10).

rücksichtigt werden. Für die rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen wird Wert auf die Sequenz verstehensvorbereitender, -steuernder und -überprüfender Übungen sowie die Unterscheidung globaler und selektiver Informationsaufnahme gelegt. Der Spaßfaktor des Audiomaterials wird auch großgeschrieben. Beim Training der Sprech- und Schreibfertigkeiten wird unterstrichen, dass die Lernenden als sie selbst handeln. Beim Sprechtraining finden die Übungen zur Automatisierung wieder ihren Platz. Anders als traditionelle mechanische Übungen wird hier der spielerische Faktor betont. Die Portfolioarbeit ist beim Schreibtraining zu berücksichtigen. Zu dem nächsten Bereich der Übungs- und Aufgabenkonzeption wird ein Konzept in den Vordergrund gerückt, in dem Übungen sprachlicher Teilfertigkeiten und Form bzw. alle Fertigkeiten involvierende Aufgaben ausgewogen angeboten werden.

Der neunte Qualitätsbereich widmet sich der Auseinandersetzung mit Grammatik und Phonetik. Die Überlegung, dass Grammatik im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz präsentiert und trainiert wird, findet einen festen Platz. Die Kontextualisierung der phonetischen Übungen wird ebenfalls betont. Durch die Vermittlung von Lernstrategien sollen die Lernenden bei der eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln unterstützt werden. Automatisierungsübungen werden wieder ins Blickfeld gerückt.

Anschließend wird die Wortschatzarbeit fokussiert. Im Lehrwerk bzw. Wörterverzeichnis sollen die passiv und aktiv zu beherrschenden Vokabeln unterschieden werden. Die Erweiterung und Auswahl des Wortschatzes orientiert sich an den Wortfeldern. Dabei wird die Beteiligung der Lernenden bzw. die Eigenständigkeit der Lernenden beachtet. Strategien zur Erschließung und Memorisierung von Wortschatz sollen daher beigebracht werden. Es wird wieder betont, Wortschatz in Handlungskontexten und assoziativ zu üben.

Der Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse und der Sensibilisierung der Lernenden für interkulturelle Kommunikation sowie der Lerner motivation wird Rechnung getragen. Zum Schluss werden die Möglichkeiten zur Evaluation bzw. Selbstevaluation in regelmäßigen Abständen und die Trainingsmaterialien zur Prüfungsvorbereitung unterstrichen.

5.3 Erstellung des Fragenkatalogs

Wie bereits aufgeführt erscheint es mir sinnvoll, die prägenden Eigenschaften des Vorbereitungskurses zu beschreiben. Diese Feststellung stellt die Grundlage zur Erstellung des Fragenkatalogs als Orientierung zur Formulierung der Interviewfragen dar. Im Folgenden werden zum einen die Lernenden bezüglich ihrer Lernvoraussetzungen, Lernsituation und Lernziele, zum anderen die Arbeitsbedingungen der Lehrenden und ihre Umgangsweise mit dem Lehrwerk betrachtet.

1. Lernvoraussetzung der Zielgruppe: Lerngewohnte Kursteilnehmende

An den Teilnehmenden im Vorbereitungskurs fällt zunächst auf, dass sie alle Studierende, meistens Bachelorstudierende, sogar Masterstudierende und DoktorandInnen bzw. Graduierte sind. Das bedeutet, sie sind hochqualifiziert, verfügen bereits über viele Lernerfahrungen. Sie haben mindestens eine Fremdsprache, vor allem Englisch langjährig gelernt. Hinsichtlich dieser Lernvoraussetzung wäre es empfehlenswert, die vorherigen Lernerfahrungen der Studierenden einzubeziehen und besonders auf ihre Erfahrungen mit den ersten Fremdsprachen zurückzugreifen (Frage 1.1³⁷). Auch fruchtbar wäre es, im Unterricht das Fremdsprachenlernen zu thematisieren und Lerntechnik bzw. -strategien zu vermitteln (Frage 1.2). Wie im Kapitel des Forschungsstandes mehrmals erwähnt, erachten die chinesischen WissenschaftlerInnen den phonetischen Vorkurs als einen bewährten Teil im chinesischen Fremdsprachenunterricht (Frage 1.3.). (*Schlüsselwort*³⁸: *Einbeziehung der vorhandenen Lernerfahrung und Thematisierung des Lernens*)

Im Nachstehenden werden die jeweiligen Fragen ausformuliert:

Teilaspekt 1: Einbeziehung der vorhandenen Lernerfahrung und Thematisierung des Lernens

- 1) Wird das Lernen thematisiert? Werden Lernstrategien im Lehrwerk vermittelt? Wird das selbstständige Lernen und Arbeiten gefördert?
- 2) Werden die Erfahrungen beim Umgang mit der ersten Fremdsprache, vor allem dem Englischen, im Lehrwerk genutzt?
- 3) Wird und wie wird die Phonetik eingeführt? Z.B. in einem separaten Vorkurs oder integriert in Lektionen?

Obwohl ein stark auf Grammatik ausgerichteter Fremdsprachenunterricht stark beanstandet wird und der Anteil der Grammatik im Unterricht reduziert wird, erhält die sprachliche Regelmäßigkeit ihren festen Platz im chinesischen Fremdsprachenunterricht. In der Forschungsliteratur wird die systematische Auseinandersetzung mit der Grammatik immer wieder betont, wie im Kapitel 2 und 5 dargestellt. Daher ist Beachtung dem Aspekt zu schenken, wie die Grammatik eingeführt (Frage 2.1) und behandelt (Frage 2.2) wird; wie viel Terminologie eingesetzt wird (Frage 2.3); welche Funktion die Grammatik ausübt: als Mittel oder Zweck (Frage 2.4)? (*Schlüsselwort*: *Konzept der Grammatikvermittlung*)

Teilaspekt 2: Konzept der Grammatikvermittlung

- 1) Wie werden die Grammatikregeln dargestellt? Durch visuelle Signale bzw. schematische Darstellung? Durch Beispiele? Oder durch Erklärung mit Hilfe der fachlichen Terminologie?

³⁷ Die aufgeführte Fragennummer weist auf die zusammenhängenden Interviewfragen mit den selben Ziffern des Fragenkatalogs hin.

³⁸ Beim Schlüsselwort geht es um einen Teilaspekt zur Konzeption des Fragenkatalogs.

- 2) Wird die Grammatikregel eher induktiv oder deduktiv bearbeitet?
- 3) Welche und wie viel Terminologie wird in den Lehrwerken verwendet? Z.B. Valenzgrammatik oder die übliche metasprachliche Darstellung aus der Muttersprache oder englischen Sprache?
- 4) Welche Aufgabentypen zu neuen Grammatiklektionen werden angeboten? Welche Funktion übt die Grammatik aus: als Mittel oder Zweck?

Mit der schnellen Verbreitung der neuen Medien sind junge Studierende heutzutage sehr erfahren beim Umgang mit Medien. Beim Sprachenlernen ist es inzwischen weitgehend üblich, dass CDs, DVDs, elektronische Lexika und verschiedene Computer- bzw. Internetprogramme zum Einsatz kommen. Die Entwicklung der Technologie bietet Studierenden in verstärktem Maße auch Möglichkeiten, von der Recherchefunktion und dem Kommunikationsmedium des Internets zu profitieren. Dadurch können die Lernenden aktuelle Informationen finden, einen direkten Zugang zu originalen Lernmaterialien wie Hör- und Lesetexten in der Zielsprache haben. Im Katalog von Funk rückt dieser Aspekt bereits ins Blickfeld. Auf diesem Hintergrund ist ein angemessenes Medienangebot zu betonen. Unter einem angemessenen Medienangebot verstehe ich:

1. Die erforderliche Hardware für die angebotene Software entspricht der Ausstattung im Unterrichtsräum und bei den Lernenden (Frage 3.1);
2. Das Angebot soll technisch flexibel und einstellbar sein. Da unterschiedliche Ausstattungen vorhanden sein können, sollen für einen Inhalt mehrere technische Kanäle zur Verfügung stehen (Frage 3.2);
3. Rezeptiver und aktiver Medienumgang sollen ausgeglichen sein (Frage 3.3);
4. Die Hörmaterialien sollen situationell z.B. mit Hintergrundgeräuschen, Interjektionen und Mimik bzw. Körpersprache im Video aufbereitet werden (Frage 3.4). Davon sind Stoffe zum Aussprachetraining zu unterscheiden, die deutlich und ohne akustische Störung angeboten werden müssen, und sich in der Anfangsphase als besonders notwendig erweisen (Frage 3.5).
(Schlüsselwort: Medienkonzeption)

Teilaspekt 3: Medienkonzeption

- 1) Welche Medienangebote sind Teil der Lehrwerke? Welche technischen Ausstattungen sind dazu erforderlich?
- 2) Stehen mehrere Medienmöglichkeiten zu demselben Inhalt zur Verfügung? D.h. ist die vorgeschlagene Hardware, wenn sie nicht vorhanden ist, durch eine andere ersetzbar?
- 3) Werden die Medien eher aktiv oder rezeptiv eingesetzt?
- 4) Sind die Hörmaterialien situationell z.B. mit Hintergrundgeräuschen, Interjektionen und Mimik bzw. Körpersprache im Video eingebettet?

2. Lernsituation: Mangel an Anwendungsmöglichkeiten der Zielsprache

Studierende besuchen den Kurs neben dem Studium abends und am Wochenende, während sie in den Ferien von Montag bis Freitag jeden Tag Deutsch lernen. Es geht um einen Intensivkurs, der fast die gesamte Freizeit der Lernenden in Anspruch nimmt. Zeitlich können sie sich außerhalb des Kurses fast keine zusätzliche Übung zur Anwendung des Deutschen leisten. Außerdem leben sie in China und haben meistens ausschließlich im Kurs die Gelegenheit, in der deutschen Sprache zu kommunizieren. Vonnöten ist zuerst die Motivation aufrechtzuerhalten zum Versuch, Deutsch zu nutzen, wie Li/Zhu in ihrem Artikel über die Überlegungen zur Entwicklung ihres Lehrwerks hingewiesen haben. Deshalb müssen abwechslungsreiche Sprechansätze geschaffen werden, die Impulse geben (Frage 1). Zweitens kann die Diskrepanz zwischen dem Kommunikationsbedürfnis und dem begrenzten Ausdrucksvermögen die Kommunikationsbereitschaft behindern. Zudem verfügen die überwiegenden Teilnehmenden über keine Erfahrungen in der realen Kommunikation des Ziellandes. Die Lernenden benötigen Input und ausführliche Hilfe bzw. Strategien, um die eigene Kommunikationsabsicht zu realisieren (Frage 2). Außerdem müssen die Lernenden auf eine komplexere Kommunikationsaufgabe schrittweise durch einzelne Aufbauübungen vorbereitet werden, die sich auf bestimmte Teilaspekte wie Redemittel, Satzstrukturen usw. konzentrieren und aufeinander bezogen sind (Frage 3). Dadurch werden die Lernenden entlastet und geraten nicht rat- und orientierungslos in die Aufgaben. Drittens müssen die angebotenen Kommunikationssituationen in das authentische Leben eingebettet und sinnvoll sein, erwachsenengerecht aufbereitet werden, da es um eine hochqualifizierte und intelligente Gruppe geht (Frage 4). Zum Schluss sind alle vier Teilfertigkeiten ausgewogen zu entfalten (Frage 5).

2. Mangel an Anwendungsmöglichkeiten der Zielsprache

- 1) Auf welche Weise werden Sprechansätze z.B. durch Lieder, Fotos, Videos, Illustrationen angeboten? Gibt es spielerische Elemente?
- 2) Werden Redemittel und Strategien zur fremdsprachlichen Kommunikation angeboten?
- 3) Gibt es Übungen, die komplexe Kommunikationsaufgaben vorbereiten und aufbauen? Werden die zugehörigen einzelnen sprachlichen Teilaspekte zuerst konzentriert bzw. strukturiert geübt? Wird diese Sequenz von Vorentlastung, Informationsaufnahme und Verständnisüberprüfung berücksichtigt?
- 4) Sind die angebotenen Kommunikationssituationen authentisch? Können sich die Lernenden als Auslandsstudierende in Deutschland identifizieren? Können sie als sie selbst sprechen?
- 5) Welche kommunikativen Fertigkeiten werden in den Lehrwerken überwiegend oder ausgeglichen geübt: Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen?

3. Lernziel 1: Prüfungsorientierung

Eine notwendige Voraussetzung für die Hochschulaufnahme ausländischer Studierender ist, die für das Studium erforderlichen deutschen Sprachkenntnisse zu erwerben und in einer sprachlichen Zulassungsprüfung (wie DSH- oder TestDaF-Prüfung) nachzuweisen. Dies stellt eines der bedeutendsten Lernziele der Zielgruppe dar. Viele Studierende setzen nach einem ein- oder halbjährigen Besuch des Vorbereitungskurses das Deutschlernen in einem Sprachkurs in Deutschland fort. Seit die TestDaF-Prüfung an lizenzierten chinesischen Testzentren angeboten wird, ist die Tendenz erkennbar, dass immer mehr Studierende die Teilnahme an der Sprachprüfung im Heimatland erstreben, wie sich im Kapitel 3 aus der Vorstudie ergibt. Daher sollen die Lehrwerke mit den Anforderungen dieser Prüfungen übereinstimmen (Frage 1). Die Vokabeln und Grammatikphänomene, die in den Prüfungen vorkommen, müssen abgedeckt werden (Frage 2). Hilfreich ist eine regelmäßige Lernkontrolle anzubieten, damit Studierende selbst prüfen, inwieweit das erstrebte Lernziel erreicht wird und sie eventuelle Wissenslücke rechtzeitig zur Nacharbeitung feststellen können (Frage 3).

3. Prüfungsorientierung

- 1) Welche Lernziele werden von den Lehrwerken vorgegeben? Stehen die in den Lehrwerken erstrebten Fertigkeiten mit den Anforderungen von der DSH-Prüfung und dem TestDaF im Einklang?
- 2) Stehen ein Vokabelverzeichnis und Grammatiküberblick zur Verfügung? Orientieren sich das Vokabular und Grammatikinventar an die DSH-Prüfung und den TestDaF?
- 3) Werden eine regelmäßige Lernkontrolle und Materialien zum Prüfungstraining angeboten?

4. Lernziel 2: Vorbereitung auf das Leben im Zielland

Eine dringende Notwendigkeit der Kursteilnehmenden ist, sofort nach ihrer Ankunft in Deutschland Kommunikationen im Alltag auf Deutsch bewältigen zu können. Die Themenauswahl der Lehrwerke soll zuerst die Vielfalt der Alltagssituationen umfassen und ihnen helfen, sich im Alltag zurechtzufinden (Frage 1). Die Behandlung der Themen soll problemorientiert sein und nicht nur die schöne und ideale Seite darbieten. Vonnöten ist, Studierenden Redemitteln und Strategien zur Auseinandersetzung mit kritischen Situationen zu vermitteln (Frage 2). Die angesprochene Zielgruppe wird in Deutschland studieren. Das bedeutet, spezielle Kommunikationssituationen beim Studium sind einzubeziehen (Frage 3).

Verschiedene Textsorten kennzeichnen sich durch unterschiedliche sprachliche Merkmale: „Sprache ist immer textsortenspezifisch“ (Duszenko 1994: 117). Die Textsorten im Lehrwerk

müssen deswegen vielfältig sein, um vielfältige Ausdrucksformen der Zielsprache zu präsentieren (Frage 4). Zweitens sollen künstlich überarbeitete Lehrtexte vermieden und authentische Texte möglichst unangetastet ins Lehrwerk übernommen werden. Die originalen Texte konfrontieren die Lernenden mit der sprachlichen Wirklichkeit und sprachlichen Textsortenspezifika (vgl. Duszenko 1994: 127), bieten auch landeskundliche Informationen an, die die Lernenden im realen Leben wiederfinden und die ihnen helfen können.

Das landeskundliche Angebot soll sich nicht in traditioneller Weise auf Fakten und Zahlen beschränken, sondern eher auf die konkrete Lebenswirklichkeit, wie Verkehrsschilder, Müllentsorgung usw. richten, damit, z.B. Studierende sich nicht „Einbahnstraße“ als Namen der Straße merken, wo sie wohnen, wie einige mir berichtet haben (Frage 5). Nicht nur Deutschland, sondern auch andere deutschsprachige Länder sollen vertreten sein (Frage 6).

4. Vorbereitung auf das Leben im Zielland

- 1) Welche Themen, z.B. den Alltag, das Studentenleben, Geographie, politisches System, gesellschaftliche Verhältnisse, Geschichte, deckt das Lehrwerk ab?
- 2) Welche eventuellen schwierigen Situationen bzw. Probleme im Alltag werden dargestellt? Werden Redemittel und Strategien zur Auseinandersetzung mit kritischen Situationen zur Verfügung gestellt?
- 3) Welche typischen Kommunikationssituationen beim Studium werden berücksichtigt?
- 4) Welche Textsorten gibt es in den Lehrwerken?
- 5) Welche landeskundlichen Informationen werden eingeführt?
- 6) Sind andere deutschsprachige Länder gut vertreten?

5. Lernziel 3: Sensibilisierung für interkulturelle Kommunikation

Die Studierenden werden in einem anderen Land leben, wo nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur ihnen Schwierigkeiten bereitet. Durch die Konfrontation mit einer anderen Perspektive bzw. Denkweise (Frage 1) und die Bewusstmachung der wichtigen Prinzipien für interkulturelle Kommunikation (wie Gleichberechtigung, Vorurteilkritik, Multiperspektivität, Kritikfähigkeit, Empathiefähigkeit usw.) (Frage 2) bzw. die Förderung interkultureller Kompetenz im Vorbereitungskurs kann man zwar nicht die gesamte Problematik bewältigen, aber die Studierenden werden auf diese Problematik aufmerksam gemacht und besser ausgerüstet. Außerdem können sich Studierende durch den Eurozentrismus und die Diskriminierung der eigenen Kultur, die das Lehrwerk beinhaltet, beleidigt fühlen und demotiviert werden (Frage 3).

5. Sensibilisierung für interkulturelle Kommunikation

- 1) Werden unterschiedliche Perspektiven und Denkweisen bewusst gemacht?

- 2) Wird interkulturelle Kompetenz wie Gleichberechtigung, Vorurteilkritik usw. gefördert?
- 3) Wie stellen die Lehrwerke Deutschland und andere Kulturen wie z.B. China vergleichend dar? Ist das Lehrwerk vom Eurozentrismus geprägt? Wird die Diskriminierung chinesischer oder einer anderen Kultur festgestellt?

6. Arbeitsbedingungen der Kursleitenden

Alle Kursleitenden unterrichten nur in der Nebenzeit im Vorbereitungskurs und führen eine normale Lehrtätigkeit im Institut für Germanistik durch. Durch ihre Haupttätigkeit sind sie bereits belastet und daher zeitlich beschränkt einsetzbar im Vorbereitungskurs. Dadurch ist noch weniger Zeit seitens der Lehrenden zur Vor- und Nachbereitung verfügbar.

Aus dieser Arbeitsbedingung ergibt sich die Forderung an das eingesetzte Lehrwerk, die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts den Lehrenden zu erleichtern. Die Struktur soll übersichtlich sein und Lernziele sowie -schritte der jeweiligen Lektionen sind transparent (Frage 1). Die Lehrenden sind vorab über didaktische und methodische Konzeptionen zu informieren (Frage 2). Zur Verfügung sind noch ausführliche Lehrerhinweise auf die Vorgehensweise, ausreichende Übungen zu jedem Lernschritt und abwechslungsreiche Übungstypen bzw. Anregungen (Frage 3) zu stellen. Zu vermeiden ist, die Lehrenden durch die Vorbereitung zusätzlicher Lernstoffe zu belasten (Frage 4).

6. Arbeitsbedingungen der Kursleitenden

- 1) Sind die Struktur der Lehrwerke sowie Lernziele und -schritte der jeweiligen Lektionen übersichtlich?
- 2) Stehen Informationen zur didaktischen und methodischen Konzeption der Lehrwerke zur Verfügung?
- 3) Stellen die Lehrwerke den Lehrenden Hinweise auf Umgangweise und Durchführung der Aufgabe zur Verfügung?
- 4.) Welche Übungstypen werden angeboten? Sind die Übungen ausreichend und abwechslungsreich?

5.4 Erstellung des Manuskripts zum Interview³⁹

Auf Grund dieses Fragenkatalogs werden zuerst Interviewfragen entwickelt und eine Fragenliste vorbereitet. Schematisch orientiere ich mich an dem Fragebogen „Fragen zur Beurteilung

³⁹ Das Manuskript ist im Anhang einzusehen.

von Lehrwerken in Kursen, die vom Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. gefördert werden“ (1990). Die Fragen werden in drei Typen unterteilt. Bei der ersten Frage geht es darum, das Lehrwerk hinsichtlich des jeweiligen Kriteriums zu beschreiben. Während der Interviewdurchführung werden dadurch erstens die Lehrenden angehalten, sich auf diesen Aspekt zu konzentrieren und die Lehrwerke gezielt für die Befragung anzusehen. Zweitens werden eventuelle Verständnisfragen abgeklärt und sichergestellt, dass der/die Interviewte und ich, die Interviewende, die jeweiligen Fragen und Schlüsselbegriffe nicht abweichend verstehen. Anschließend wird gefragt, wie die Lehrenden die Lehrwerke zu dem jeweiligen Aspekt in Bezug auf ihre Gruppe bzw. ihre Erfahrungen beurteilen. Danach werden die Befragten aufgefordert, eine Gesamteinschätzung zum Vergleich der Lehrwerke abzugeben. Beim Interview können auch Unklarheiten über Fragen und Schlüsselbegriffe vorkommen. Um die Durchführung aufrechtzuerhalten, werden nach meiner Einschätzung Erklärungen zu einzelnen Fragen und eventuelle Steuerungsfragen ergänzt. Da es um ein offenes Interview geht und die Interviewfragen sich nur als Orientierungshilfe darstellen, steht zu jedem Teilaspekt am Ende Platz zur Verfügung für Anmerkungen und Gedanken, die nicht geplant und in den Fragebogen nicht aufgenommen wurden. Um eine Übersicht darüber zu gewährleisten, erarbeite ich zu jedem Teilaspekt ein Schema, in dem einzelne Fragen den Kategorien „Fragen nach einer Beschreibung des Lehrwerks“ und „Fragen zur Beurteilung bezüglich der Zielgruppe“ zuzuordnen sind.

Tabelle 3: Die Tabelle der Fragenliste

Teilaspekt XXX		Fragen nach einer Beschreibung des Lehrwerks	Fragen zur Beurteilung bezüglich der Zielgruppe
1	Interviewfrage		
	Erklärung/Steuerung		
2	Interviewfrage		
	Erklärung/Steuerung		
Vergleich der Lehrwerke			
andere Anmerkungen			

Zum Schluss soll die Möglichkeit bestehen, neue oder unbekannte Perspektiven zuzulassen. Ein festgelegter Fragenkatalog kann Ungenauigkeiten und Abweichungen reduzieren, soll aber nicht geschlossen sein. Manche Kriterienaspekte können vorab nicht erkannt werden, sondern werden bei der Durchführung des Interviews entdeckt.

Bei der Vorbereitung wird auch Fragen Aufmerksamkeit gewidmet, die das Gegenüber zur Aufzählung auffordern und die Kommunikation aufrechterhalten. Dazu gehören Erzählaufforderung, Aufrechterhaltung- und Steuerungsfragen. Erzählaufforderungen sind inhaltsleer und haben die Funktion, zur Äußerung zu motivieren, wie „Erzählen Sie ...“, „Beschreiben Sie ...“. Nach Helfferich ist eine spezifische Erzählaufforderung in einem Experteninterview nicht notwendig (vgl. Helfferich 2011: 179). Aufrechterhaltungsfragen lassen sich in zwei Typen unterteilen: die, die Interviewte im besprochenen Thema halten (z.B. was bedeutet das? Können wir näher erklären...?) und jene, die die Erzählung weiterbringen (z.B. was haben Sie dazu unternommen?). Steuerungsfragen dienen einerseits dazu, die Befragten um weitere Details zu einem Thema zu bitten (können Sie ein paar Beispiele dafür nennen?), andererseits die Befragten zu einem neuen Thema zu führen (vgl. Helfferich 2011: 102-105).

Ferner beginnt das Interviewmanuskript mit einer kurzen Vorstellung über mein Projekt, die Untersuchungskonzeption sowie das Vorgehen des Interviews, damit die Befragten den Untersuchungskontext kennen und sich besser bezüglich ihrer Rolle im Interview orientieren können. Außerdem wird die Anonymisierung zugesichert.

6. Durchführung der Experteninterviews zur Lehrwerkevaluation

6.1 Pretest mit Person C⁴⁰

6.1.1 Interviewverlauf

Zum Probelauf wird eine Testperson bestimmt, die gerade auch beim Promovieren ist, deswegen Hilfsbereitschaft für meine Untersuchung zeigt, obwohl sie mit kürzeren Arbeitserfahrungen

⁴⁰ Im Vergleich zum ersten Pretest (Kapitel 3.2) geht es im Pretest mit Person C darum, die Verständlichkeit der Fragen zu überprüfen, die Schwierigkeiten und Unklarheiten beim Interview zu ermitteln, die technische Funktionalität zu prüfen, um die Fragen bzw. die Interviewtechnik zu verbessern sowie das Risiko des Misserfolgs zu reduzieren.

gen als ehemalige Berufsanfängerin nicht an der Lehrwerkauswahl beteiligt war und der Definition der ExpertInnen der vorliegenden Arbeit nicht entspricht. Deshalb werden die Fragen zu ihrer Vorstellung von Einflussfaktoren bei der Auswahl der Lehrwerke gestrichen. Bereits während der Planung des Projekts treffen wir uns persönlich, um uns über unsere jeweiligen Arbeiten zu unterhalten. Nach der Terminvereinbarung wird ihr das Manuskript mit den Interviewfragen zur Information per Email zugeschickt.

Vor dem Interviewtermin werden verschiedene Aufnahmeprogramme und -geräte probiert und geprüft. Um eine erfolgreiche Aufzeichnung sicherzustellen werden das Programm von Windows Audiorecorder, AudioNotiz im Ipad und ein MP3-Player eingesetzt. Mit der Probandin wird vereinbart, das Gespräch zuerst mit dem Web-basierten Videotelefon WeChat⁴¹ und danach per Telefon durchzuführen, damit ich die beiden Instrumente vergleichen kann.

Das Interview wird mit meiner kurzen Vorstellung über das Projekt und den Verlauf in chinesischer Sprache eingeführt, obwohl die Probandin diese Informationen in der deutschen Sprache vorab bekommen hat. Der Vorteil dieser Vorstellung liegt zuerst darin, dass die Muttersprache und Umgangssprache verständlicher sein sollte. Darüber hinaus wird dadurch auch eine Gelegenheit angeboten, eventuell auftretende Fragen bzw. Unklarheiten abzuklären.

Besonders wird die Offenheit des Interviews betont. Das heißt, die Interviewfragen stellen sich nur als Orientierungshilfe dar und bieten nur Anregungen für das Gespräch an. Die Probandin muss erstens nicht alle Interviewfragen beantworten. Zu den Aspekten, die ihrer Ansicht nach keine Rolle spielen bzw. über die sie sich keine Gedanken gemacht hat, müssen nicht unbedingt Meinungen abgegeben werden. Diese Hinweise erweisen sich auf Grund meiner Erfahrung als erforderlich, weil nicht wenige Menschen aus meiner Kultur davon ausgehen, eine Antwort ist besser als keine, und sie daher daran gewöhnt sind, z.B. in einer Klausur oder einem Interview alle Fragen zu beantworten, egal ob sie diese tatsächlich beantworten können oder nicht. Zweitens wird erklärt, dass gerade die Aspekte, die sich auf Grund ihrer Praxiserfahrungen als bedeutend erweisen, aber in meinen Fragebogen nicht aufgenommen wurden, besonders für meine Forschung wünschenswert und von Relevanz sind.

Anschließend wird hinsichtlich der Interviewsprache darauf hingewiesen, dass wir das Interview in Deutsch, Chinesisch oder einer Mischung von Deutsch und Chinesisch durchführen können, weil die Sprache hier nur als Instrument dient. Ausdrücklich schlage ich die chinesische Sprache vor mit dem Argument, dass ich meine Gedanken exakt formulieren kann und wir tiefgehend Gedanken austauschen können. Dieser Vorschlag wird von der Befragten ohne

⁴¹ WeChat (微信, Wēixìn) ist eine Nachrichten-App für Smartphones, bietet neben dem Instant Messaging das Versenden von Audionachrichten, Videotelefonie, das Teilen von Fotos und Videos usw. WeChat wurde von Tencent entwickelt und 2011 veröffentlicht, hat über 400 Millionen Nutzer (vgl. Tencent: URL11).

Diskussion angenommen. Danach werden Anonymisierung und die beiden Begriffe Lehrwerk vs. Lehrbuch kurz besprochen.

Das Interviewgespräch dauert insgesamt ca. 80 Minuten, also länger als meine Ankündigung von 40 Minuten. Zum Glück entsteht kein zeitliches Problem bei der Interviewten. Es stellt sich als wichtig heraus, mehr Zeit für das Interview einzuplanen. Im direkten Nachgang des Interviews gibt mir die Befragte Feedbacks.

6.1.2 Reflexionen über die Interviewfragen

Laut der Feedbacks der Versuchsperson enthält das Manuskript zu viele Informationen und Fragen. Dessen Lesen ermüdet sie schon. Deswegen wird für weitere Interviews ein gesondertes Informationsblatt zu einem schnellen Überblick über das Projekt und den Verlauf des Interviews mit den Leitfadenfragen in der chinesischen Sprache erstellt. Ein ausführlicheres Manuskript mit Erklärungen und Steuerungsfragen richtet sich ausschließlich an die Interviewende. Außerdem steht auf einem Blatt jeweils nur ein Aspekt bzw. Teilaspekt. Dies schafft einen besseren Überblick und höhere Lesbarkeit, sodass ich während des Interviews mit einem Blick den Inhalt erschließen kann.

Im nächsten Schritt werden die Fragen nach der Beschreibung des Lehrwerks geprüft, die m.E. in zwei Typen einzuteilen sind. Der erste Typ fragt nach reinen Fakten. Die Antworten zu diesen sogenannten Faktenfragen (z.B. „Wird die Phonetik eingeführt?“, „Stehen ein Vokabelverzeichnis und Grammatiküberblick zur Verfügung?“ „Welche Themen deckt das Lehrwerk ab?“) sind eindeutig und unmissverständlich. Die erfahre ich von allein. Deshalb werden solche Fragen gestrichen bzw. in einen Aussagesatz umgewandelt. Der zweite Typ der Fragen fragt zwar auch nach Fakten und fordert eine Beschreibung auf (wie „Sind die angebotenen Kommunikationssituationen authentisch?“ „Ist das Lehrwerk vom Eurozentrismus geprägt?“). Die Antwort dazu setzt theoretische Vorannahmen voraus und impliziert eine gewisse Beurteilung. Im Anschluss daran werden geschlossene Fragen zur Überprüfung herangezogen, denn solche Fragen bringen wenige Informationen und sind für InterviewpartnerInnen eher selten der Einstieg zum Erzählen. Beispielsweise beantwortet die Probandin die Frage „Ist das Lehrwerk vom Eurozentrismus geprägt? Wird die Diskriminierung der chinesischen oder einer anderen Kultur festgestellt?“ mit der kurzen Antwort „nein“ (vgl. C Satz 316), die Frage „Erkennen Sie die Struktur der Lehrwerke sowie Lernziele und -schritte der jeweiligen Lektionen“ mit einem einfachen „ja“ (vgl. C Satz 326). Diese Fragen werden als offene Fragen neu formuliert, wie „Wie stellen die Lehrwerke Deutschland und andere Kulturen z.B. China vergleichend dar?“,

„Wie werden die Struktur der Lehrwerke sowie Lernziele und -schritte der jeweiligen Lektionen beschrieben?“

Außerdem werden die Fragen eliminiert bzw. in die übergeordnete Frage integriert, die sich aus dem aktuellen Forschungsstand und meinen persönlichen Praxiserfahrungen ergeben, allerdings die untersuchten Lehrwerke nicht betreffen. Ein Beispiel dafür ist die Frage „Sind diese Hörmaterialien von Übungen zum Aussprachetraining zu unterscheiden?“ In meiner Praxis erweist es sich als sinnvoll und wird von Kursteilnehmenden begrüßt, dass ein Lektionstext zuerst zum Hörverständnis möglichst wie in einem originalen Kommunikationskontext dargeboten, dann nochmal langsamer, deutlicher und ohne akustische Störung vorgelesen wird, damit die Lernenden nachsprechen können. Dieses Konzept wird aber von den untersuchten Lehrwerken nicht verfolgt. Die Erzählperson kann nur mein Vorwissen bestätigen. Daher wird diese Frage weggestrichen. Diese Überlegung betrifft auch die Frage „Werden die Erfahrungen beim Umgang mit der ersten Fremdsprache, vor allem dem Englischen, im Lehrwerk ausgenutzt? Werden beispielsweise Ähnlichkeiten oder Unterschiede der Sprachen berücksichtigt“. Diese Frage wird in die nächste Frage nach der Thematisierung des Lernens integriert.

Darüber hinaus wird die Aufforderung zum Vergleich der Lehrwerke zu den jeweiligen Aspekten nach vorne gestellt. Dadurch wird der Erzählperson Raum gegeben, das Interview flexibler zu gestalten und das eigene Relevanzsystem zu entfalten. Die Erzählperson kann offenere Ausführungen erzeugen.

Ferner sollen alle Informationen und Fragen, besonders die Schlüsselwörter, die während des Interviews besprochen werden, präzise ins Chinesische übersetzt werden, damit weniger Miss- bzw. Unverständnis entsteht und ein zügigerer Verlauf gewährleistet wird.

6.1.3 Reflexionen über die Interviewtechnik

1. Umgang mit dem überlegenen Wahrheitswissen

Eine Frage, die mich nach dem Interviewgespräch beschäftigt, ist, wie ich auf die Aussagen des Gegenübers angemessen reagieren soll, die aus meiner Sicht nicht korrekt sind, d.h. dem aktuellen Forschungsstand bzw. -konsens, den ich kenne, nicht entsprechen oder Widersprüche aufweisen. Diese Problematik bezeichnet Helfferich mit dem Wort überlegenes Wahrheitswissen und erläutert, „dass sich die interviewende Person im Besitz eines Wahrheitswissens wähnt, das dem Wahrheitswissen der Erzählperson überlegen ist“. „Dieser Glaube [...] führt in der Interviewsituation [...] zur Erwartung, die Erzählperson müsse sich diesem Wissen entsprechend artikulieren“ (Helfferich 2011: 98). Von ihr wird empfohlen, dieses Gefühl zuerst zu

kontrollieren, denn dieser Glaube beschädigt das wichtige Prinzip der Offenheit qualitativer Interviews. Denn es entsteht die Gefahr, die Erzählperson zu zwingen, sich der Relevanzstruktur der Interviewenden anzupassen. Allerdings bedeutet diese Empfehlung nicht, dass die Interviewenden solchen Widersprüchen oder für sie irritierenden Aussagen nicht entgegentreten. Sonst fühlen sich die Interviewenden dadurch verwirrt, und können als Folge davon sich nicht auf die Erzählung der Interviewten konzentrieren (vgl. Helfferich 2011: 95-98). Außerdem geht es in der vorliegenden Untersuchung um ein leitfadenorientiertes Interview in der Form eines Dialogs. Das bedeutet keine Selbstexploration, sondern die Kommunikation zwischen Untersuchenden und Untersuchten. Wie bereits ausgeführt, sind die Untersuchenden auch in die Erzeugung der Daten involviert. Unterstrichen wird, „dass gerade geeignete Formen von aktiven Interviewer-Interventionen – z.B. solche, die die Erzählperson stützen – den Raum für Äußerungsmöglichkeiten eher erweitern als schließen“ (Helfferich 2011: 115-116).

Berechtigt sind die Untersuchenden auf jeden Fall zurückzufragen, um um Aufklärung zu bitten. Diese Rückfrage setzt voraus, dass die Interviewenden eigene Bedenken und Mitteilungsbedürfnisse zunächst zurückstellen, die Äußerungen der Interviewten aufmerksam verfolgen, anschließend eine neutrale Rückmeldung formulieren. Mit der neutralen Rückmeldung meine ich Verzicht auf Bewertungen und direkten Bezug auf die Äußerung der Interviewten, nämlich, dass das Gehörte ernstgenommen wird, ob und wie das Gehörte richtig verstanden wird. Dadurch sollen die Untersuchten Gelegenheiten bekommen, ihre Äußerungen zu erweitern, aber nicht das Gefühl bekommen, ihnen das Wort in den Mund zu legen. „[D]ie Grenze der Thematisierungsfähigkeit [ist] erreicht, wenn auf Nachfragen hin keine weiter- oder tiefgehenden Äußerungen gegeben werden“ (Helfferich 2011: 98).

2. Abwägung zwischen Telefon- und Videointerview

Unter Videointerviews verstehe ich Interviews mit der Nutzung von Web-basierten Videos. Dazu gibt es mittlerweile verschiedene Softwares wie Skype usw. In der ersten Hälfte des Probetests wird Wechat (微信 wēixìn) eingesetzt. Mit diesem Programm sind wir beide vertraut. Auf Grund meiner Erfahrungen erweist sich dessen Bildqualität als gut und es kommen keine Probleme wie Abbrechung der Verbindung vor, auch wenn ein Gespräch über eine Stunde dauert. Allerdings bricht die Internetverbindung dreimal gerade während dieses Gesprächs ab, was für die Untersuchte auch ungewöhnlich ist.

Ich gehe eigentlich davon aus, dass ein Bild guter Qualität nonverbale Signale des Gegenübers, nämlich den Blickkontakt, die Körperhaltung, die Gestik und Mimik deutlich vermittelt. Tatsächlich fühle ich mich vom Videobild gestört, weil die Webcam das Bild einschränkt. Somit fühle ich mich gezwungen, das Gegenüber die ganze Zeit direkt anzuschauen, und die Mimik bzw. Gestik des Gegenübers erscheinen mir übertrieben. Das stellt eine Ablenkung für mich

dar. Dadurch lassen die Aufmerksamkeit und Konzentration auf die Erzählung der Interviewten, der der zentrale Platz eingeräumt werden soll, manchmal nach.

Die zweite Hälfte des Interviews wird per Telefon durchgeführt. Die Gesprächsqualität am Telefon ist stabil. Ohne die Ablenkung des Videobilds kann ich mich sehr gut auf das Gespräch konzentrieren. Da ich und die Untersuchte uns gut kennen und gemeinsamen Erfahrungshintergrund teilen, hat sie anscheinend kein Problem mit dem Gespräch ohne Blickkontakt, weil ihr Redefluss laut meinem Eindruck nicht nachlässt.

3. Umgang mit Pausen beim Telefoninterview

Beim Telefoninterview tritt ein angemessener verbaler Einsatz zur Gesprächssteuerung in den Vordergrund, da keine nonverbalen Signale emotionale Reaktionen des Gegenübers vermitteln. Besonders anspruchsvoll ist auf Grund meiner Erfahrung der Umgang mit Redepausen. Denn es ist nicht mehr möglich, von nonverbalen Gesprächssignalen abzulesen, ob eine Pause den Redeschluss signalisiert und das Gegenüber einen Sprecherwechsel wünscht oder das Gegenüber diese Pause nur zum Nachdenken nutzt. Außerdem scheint das Schweigen am Telefon viel beunruhigender.

Empfehlenswert wäre Paraphrasieren, d.h. im eigenen Wort oder im Wort des Gegenübers das Gehörte zu wiederholen bzw. zusammenzufassen. Wenn es um Nachdenken geht, haben die Interviewten nach der Bestätigung der Paraphrase die Chance, weiterzureden oder bei Ambivalenz selbst zu korrigieren. Wenn die Befragten die Paraphrase bestätigen und nicht weitersprechen, wäre das deutlich ein Redeschluss.

Darüber hinaus ist es notwendig am Telefon, häufiger vokale Äußerungen, die inhaltsleer sind wie ah, oh, en, genau, klar, richtig, das stimmt usw., von der Seite der Befragenden zu geben, um zu zeigen, dass sie beim Zuhören bleiben und die Erzählung konzentriert verfolgen.

4. Vorteil und Nachteil des gemeinsamen Erfahrungshintergrunds

Da ich den Erfahrungshintergrund der Interviewten teile, fördert dies die Verständigung der Erzählung des Gegenübers. Somit wird die kognitive Nähe ausgebaut und der Zugang zu dem Wissen der Interviewten erleichtert. Andererseits „erübrigt sich eine Explikation“ wegen dieses gemeinsamen Erfahrungshintergrunds (Helfferich 2011: 126). Aussagen, die mir als selbstverständlich erscheinen und daher nicht mehr hintergefragt werden, können von Lesenden, die nicht über dasselbe Wissen verfügen, für undeutlich und explikationsbedürftig gehalten werden. Dieser Verlust der Explikation kann auch die Auswertung der Daten beeinträchtigen (vgl. Helfferich 2011: 126, Bogner/Menz 2009; 78-79).

Vorgeschlagen wird von der Literatur, dass die Befragenden das eigene Bezugssystem zurückstellen und die Fähigkeit entwickeln müssen, „Distanz zum Inhalt der Erzählung“ und „eine angemessene Nähe her[zu]stellen“ (Helfferich 2011: 128). Nach meiner Auffassung müssen die Interviewenden im Laufe des Interviewgesprächs den Gedanken im Hinterkopf behalten: es handelt sich nicht darum, was die Interviewenden persönlich wissen möchten, sondern, was die Interviewenden für die Untersuchung wissen sollen. Ferner wäre es hilfreich, ein Validierungs- bzw. Nachgespräch (vgl. Kapitel 6.1.5, Kapitel 6.2.2) einzuplanen und dies zu nutzen, um nachträglich aufdeckend weiterzufragen.

6.1.4 Transkriptionsform

Transkription wird definiert als „die graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch (z.B. einem Interview oder einer Alltagsunterhaltung) teilnehmen“ (Kowal/O’Connell 2012: 438). Das Verhalten bzw. das sprachbezogene Verhalten von Menschen sind in vier Arten unterteilt: das verbale, prosodische, parasprachliche und außersprachliche Verhalten. Das verbale Verhalten bezieht sich auf die geäußerten Worte, während zu prosodischem Verhalten z.B. Tonhöhenverlauf, Betonung und Lautstärke eines Wortes gehören. Mit dem parasprachlichen Verhalten wird nichtsprachliche vokale Äußerung gemeint z.B. Lachen, Hüsteln usw. Zu außersprachlichem Verhalten gehören Mimik und Gestik, die die Rede begleiten (vgl. Kowal/O’Connell 2012: 439, 2003: 98).

Kowal/O’Connell unterscheiden bei der Datenerhebung Primär-, Sekundär- und Tertiärdaten. Die Primärdaten sind Originaläußerungen, daher einmalig. Die Sekundärdaten beziehen sich auf Tonband- oder Videoaufzeichnung, und die Transkripte bilden Tertiärdaten. Sie machen Primärdaten langfristig verfügbar. Anhand der Transkripte bzw. Tertiärdaten sind die Analyse und Auswertung leicht handhabbar (vgl. Kowal/O’Connell 2003: 95).

Seit langem wird die Transkription als theorieneutral angesehen (vgl. Kowal/O’Connell 2012: 440). Tatsächlich werden aber Primär- und Sekundärdaten bei der Transkription reduziert. Diese Selektivität stellt „vielmehr [...] eine spezifische wissenschaftliche Konstruktion dar“ (Langer 2010: 516), beeinflusst die Auswertung der Daten. Welche Daten bzw. Verhalten transkribiert werden, hängt aber umgekehrt davon ab, welche tatsächlich analysiert werden (vgl. Kowal/O’Connell 2012: 444). Das stellt das erste Prinzip für die Entwicklung von Transkriptionssystemen dar. Das zweite Prinzip ist, dass das Transkriptionssystem offen für neue Kategorien sein soll. Darüber hinaus muss das Transkript lesbar sein und nicht auf bestimmte

Interpretation abzielen. Das letzte Prinzip ist, dass das Transkriptionssystem leicht handhabbar sein soll (vgl. Kowal/O’Connell 2003: 98-99). Außerdem muss das entwickelte System geeignet für Word-Dateien sein (vgl. Langer 2010: 524).

Die deutschen Transkriptionssysteme wie GAT (das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem) (vgl. Selting/Auer/u.a. 2009) geben mir viele Hinweise, sind allerdings nicht geeignet für die vorliegende Untersuchung, weil das Interviewgespräch in chinesischer Sprache transkribiert wird, die nicht als phonetische Umschrift gilt. Hinsichtlich konkreter Analyseinteressen und der Eigenart meiner Untersuchung werden die Transkriptionsregeln festgelegt.

In meiner Untersuchung liegt ein Interview mit ExpertInnen vor. Sie stellen sich als kompetente GesprächspartnerInnen dar. Im Interview werden ihr Expertenwissen, ihre Erfahrungen, nämlich ihre subjektiven Definitionen, Wahrnehmungen und Handlungen zu bestimmten Aspekten geäußert. Das bedeutet, ihr verbales Verhalten steht im Mittelpunkt der Analyse (vgl. Meuser/Nagel 2010: 466, Langer 2010: 519). Das genaue Vermerken prosodischer, parasprachlicher sowie außersprachlicher Ereignisse beeinflusst die Analyse etwa in einer psychologischen oder soziologischen Forschung. Und auch wie in einer Untersuchung, die auf eine linguistische Analyse abzielt, können z.B. Intonation und sprachliche Fehler wichtige Informationen zur Analyse und Auswertung liefern. Im Rahmen meiner Untersuchung sind solche Informationen nicht von Relevanz. In meinem Transkript wird neben dem verbalen Verhalten ausschließlich das vermerkt, was offensichtlich mein Verstehen des Gegenübers beeinflussen kann z.B.:

Tabelle 4: Beispiele zur Transkription prosodischer und parasprachlicher Ereignisse

Auslassung	(...)
Pause	(_ _)
Lachen	☺

Da das Interview auf Hochchinesisch durchgeführt wird, orientiert sich das Transkript an die vom Wörterbuch des modernen Chinesischen aufgenommenen Schriftzeichen bzw. Wörter. Das bedeutet, die gegebenenfalls vorkommenden dialektsprachlichen Vokabeln werden in ihren Äquivalenzen in der Standardsprache wiedergegeben. Da das erste Transkript in der chinesischen Sprache später ins Deutsche übersetzt wird, werden Überlappungen und Abbrüche einbezogen, weil der originale Text im vollen Wortlaut das Verstehen bei der Übersetzung fördert.

Das Interviewgespräch wird in eine Tabelle übertragen. Statt der Transkriptzeilen im GAT wird jeder Satz nummeriert, weil der Satz bei der Übersetzung zu der kleinsten Sinneinheit gezählt

wird und die deutsche Äquivalenz in die entsprechende Position gebracht werden kann. Für diese Satznummer ist die erste Spalte der Tabelle vorgesehen. Danach folgt die Sprecherkennzeichnung. Interviewende wird als I abgekürzt. Sprecherkennzeichnungen werden in der Folgezeile nicht wiederholt, wenn Sprechende gleichbleiben. In der nächsten Spalte wird der Transkripttext positioniert. Das Transkript kann durch die Ergänzung und Modifikation beispielsweise aus dem Nachgespräch erweitert werden, indem weitere Sätze mit der entsprechenden Satznummer unter dem bezugnehmenden Satz hinzugefügt werden. Zum Beispiel wird der Satz im Transkript mit Satznummer 3 versehen. Die Hinzufügung aus dem Nachgespräch dazu wird mit 3a), 3b) usw. pro Satz nummeriert. Die Word-Dateien machen diese Erweiterung technisch möglich und einfach.

Im Transkriptkopf werden allgemeine Informationen zum Interview aufgenommen wie Ort und Dauer des Interviews, Interviewtyp: persönliches Interview, Telefon- bzw. Videointerview, kurze Angabe über die Untersuchten: Berufserfahrungen, berufliche Qualifikation, Kursstufe und benutzte Lehrwerke. Darüber hinaus wird die Einleitung ins Interview nicht nochmal transkribiert.

6.1.5 Validierung des Interviews

Wie bereits ausgeführt, stützen sich qualitative Forschungsansätze auf Individualität und Eigenständigkeit des Menschen bei der Auseinandersetzung mit Informationen aus der Umwelt und der Organisation der Wissensbestände. Diese subjektive Wissens- bzw. Bedeutungskonstruktion wird dennoch bei der zwischenmenschlichen Interaktion auf ihre Validität hin geprüft (vgl. Kapitel 2 kognitive Lerntheorie und Konstruktivismus, Kapitel 4). Dieser theoretische Grundgedanke hat zur Konsequenz erstens, dass in qualitativer Forschung auf die Innenperspektive fokussiert wird. Zweitens besteht die Aufgabe der UntersuchungspartnerInnen nicht nur in der Datenlieferung, sondern auch Mitkonstruktion des Deutungsprozesses. Sie werden als denkende Subjekte auf eine Ebene mit Forschenden gestellt (vgl. Marsal 2010: 565). Drittens soll die Validierung eines Interviewgesprächs durch die kommunikative Interaktion zwischen Untersuchten und Untersuchenden stattfinden. Diese gemeinsame Diskussion zielt auf die Absicherung des vollständigen Verstehens davon ab, was die Untersuchten beabsichtigen (vgl. Marsal 2010: 563, Kallenbach 1996: 69).

1. Struktur-Lege-Technik⁴²

Eine Möglichkeit kommunikativer Validierung liegt in der Struktur-Lege-Technik⁴³. Diese dient dazu, die argumentative Struktur des Interviewgesprächs herauszufinden und graphisch sichtbar zu machen. Ein Strukturbild besteht aus inhaltlichen Konzepten, die in der Form zentraler Begriffe des Interviews notiert werden und Relationen, die sich als formale Verknüpfungsregeln z.B. Definition, Und-Beziehung, Oder-Beziehung, Absicht, Voraussetzung darstellen und inhaltliche Konzepte verknüpfen. Nach dem Interview durchsuchen die Untersuchenden das Interviewgespräch und bereiten zentrale Begriffe bzw. Relationen in Kärtchen vor, legen die Kärtchen anschließend gemäß der gefundenen Struktur. Die Untersuchten werden in der Zwischenzeit mit der SLT durch ein von den Untersuchenden erstelltes Informationsblatt vertraut gemacht. Zum nächsten Termin wird zunächst über die zentralen Begriffe diskutiert, bis die Untersuchten und Untersuchenden in dieser Hinsicht übereinstimmen. Im Anschluss daran sollen die Untersuchten selbst diese Begriffe in Beziehungen bringen. Dieses Strukturbild wird mit dem von den Untersuchenden erstellten verglichen. Darüber wird weiter diskutiert, bis ein Konsens erzielt ist (vgl. Kallenbach 1996: 65, Dann 1992: 3).

Die SLT fällt erstens durch die Veranschaulichung der argumentativen Struktur auf. Im Vergleich zu einer ausformulierten Ausführung ist das Strukturbild übersichtlich bzw. leicht zugänglich. Zweitens ist die SLT auch ökonomisch, weil auf das Wesentliche, nämlich die Kernbegriffe und die Relationen zwischen diesen bzw. die Strukturmerkmale fokussiert wird (vgl. Kallenbach 1996: 73). Ein weiterer Vorteil ist „die leichte Manipulierbarkeit“ (Dann 1992: 5). Die Kärtchen können leicht geändert, erweitert und umgeordnet werden. Außerdem ermöglicht die SLT, „Beziehungen zwischen Konzepten direkt darzustellen, ohne daß es rechnerischer oder interpretativer Verarbeitungsschritte bedürfte“ (Dann 1992: 4). Darüber hinaus sind die Untersuchten bei der SLT involviert, können deshalb „ihre Selbstdeutungen gegenüber den Fremddeutungen angemessen vertreten“ (Marsal 2010: 563) und es wird das vollständige Verstehen sowie „die Rekonstruktions-Adäquanz“ (Marsal 2010: 563) gewährleistet.

Das oberste Prinzip der SLT ist, dass das Regelsystem so konzipiert ist, dass die InterviewpartnerInnen mit diesem Regelsystem umgehen können. Daher steht kein Standard-Regelsystem zur Verfügung. Für eine konkrete Forschung muss ein adäquates Verfahren entwickelt werden, das auf die Kompetenz der Untersuchten und den Umfang der Untersuchung abzustimmen

⁴² Im weiteren Verlauf wird die Abkürzung SLT benutzt.

⁴³ Eine andere Möglichkeit ist z.B. das Fluss-Diagramm. Das wird von Groeben und Scheele (1988) entwickelt, ist geeignet für eine Forschung, die das Wissen über konkrete Handlungsmöglichkeiten und -abläufe erhebt (vgl. Kallenbach 1996: 71, Marsal 2010: 566). Müller (2004) entwickelt eine weitere Variante, das Strukturmodell, das laut Marsal noch mit einer größeren Stichprobe überprüft werden muss (Marsal 2010: 572).

ist. Mit der Kompetenz der Untersuchten werden die Abstraktions-, Verbalisierungs- und Kommunikationsfähigkeit gemeint. Je größer der Umfang eines Untersuchungsbereichs ist, desto größer ist die Anzahl der Erklärungsschritte und formalen Verknüpfungsregeln (vgl. Dann 1992: 7-9).

Dann (1992) stellt die wichtigsten Methoden, die in der Forschungspraxis Anwendung finden, mit der Aufführung eines konkreten Forschungsbeispiels und Erklärung der Einsatzmöglichkeiten zusammen. Bei der Durchsicht erweist sich meiner Ansicht nach die Heidelberger Struktur-lege-Technik als interessant für die vorliegende Untersuchung. Die Heidelberger SLT zählt als die bekannteste und erste Methode von vielen Variationen und wird am meisten angewendet. „Das Regelwerk (der Heidelberger Struktur-lege-Technik) entspricht zum einen den üblichen wissenschaftstheoretischen Definitionsregeln und orientiert sich zum anderen an den Modellen zur Überprüfung und Auswertung empirischer Relationen zwischen Variablen in den empirischen Sozialwissenschaften“ (Dann 1992: 17). Laut Dann ist die Heidelberger SLT geeignet dafür, „allgemeinere Konzeptstrukturen mit mehreren subjektiven Erklärungsschritten einschließlich der Definition wichtiger subjektiver Konstrukte“ (Dann 1992: 13-14) zu rekonstruieren. Dies entspricht genau meiner Forschung.

Das Regelwerk zur Heidelberger SLT setzt sich aus zwei Gruppen zusammen, einer zu Definition und einer zu Beziehungen. Zur Definitionsgruppe gehören beispielsweise:

Tabelle 5: Definitionsgruppe des Regelwerks zur Heidelberger SLT

=	identisch mit ... , z.B. eine andere verständliche Wortwahl;
/ \	Unterkategorien zu einem Begriff;
<u>Manif.</u>	Manifestation bzw. Beispiele für einen Begriff;
<u>Ind.</u>	Indikator, der das mit einem Begriff gemeinte Objekt signalisiert;
<u>Absicht</u>	Absicht, Ziel;
<u>Vo-</u> raus.	Voraussetzungen.

Als Regelwerk zu Beziehungen zwischen den Begriffen und Konzepten gibt es z.B.:

Tabelle 6: Beziehungsgruppe des Regelwerks zur Heidelberger SLT

A \rightarrow B	A bewirkt B, die Richtung ist positiv: nämlich je größer A ist, desto größer ist B;
A \rightarrow B	A bewirkt B, die Richtung ist negativ: je größer A ist, desto kleiner ist B;

$A \leftrightarrow B$	A und B sind voneinander abhängig, die Richtung ist positiv;
$A \dashv\rightarrow B$	A und B sind voneinander abhängig, die Richtung ist negativ;
$A^+ C \quad \rightarrow B$	nur wenn C gleichzeitig vorliegt, bewirkt A B bzw. die Abhängigkeit B von A wird verstärkt, wenn C vorliegt, und die Richtung ist positiv

(vgl. Dann 1992: 14-17)

Das Regelwerk der Heidelberger SLT erscheint mir so umfangreich und ausführlich, dass die individuelle Sicht der Untersuchten differenziert und unterschiedliche Relationsmöglichkeiten ausreichend dargestellt werden können. Allerdings besteht der Nachteil der Heidelberger SLT auch im Umfang des Regelwerks. Dies kann die Untersuchten überfordern, so dass sie den Überblick über das Regelwerk verlieren können. Daher wird ein Vorversuch vorgeschlagen, um festzustellen, „ob wirklich alle Relationen benötigt werden oder ob für den Untersuchungszweck bestimmte Vereinfachungen möglich sind“ (Dann 1992: 19).

Gegenüber diesem Vorschlag gilt meine Überlegung, dass jedes Interviewgespräch variiert und verschiedenes Regelwerk beanspruchen kann. Ein für ein einzelnes Interview festgestelltes Regelwerk ist daher nicht unbedingt passend für ein anderes, kann z.B. Reduzierung bzw. Einschränkung hervorrufen. Zudem sind möglicherweise die vorab von der Untersuchenden festgestellten Zeichen für das Relationssystem nicht für alle Untersuchten gleich verständlich. Aus diesen Gründen werde ich einen Satz leerer Kärtchen für das Regelwerk vorbereiten, die kleiner als Begriffskärtchen sind. Statt der vorhergehenden Feststellung der Zeichen für Relationen werden diese Relationszeichen mit den jeweiligen Untersuchten ihren Gewohnheiten nach während des Validierungsgesprächs vereinbart und von den Untersuchten selbst beschriftet. Danach wird das Regelwerk zur Übertragung der Strukturbilder in meine Arbeit hinsichtlich der Verfügbarkeit in der Word-Datei und zugunsten der Lesenden vereinheitlicht. Diese Regeln und ihre Funktionen werden folgendermaßen zusammengefasst:

Tabelle 7: Zusammenfassung der Relationszeichen

Thema:	《》	These/Behauptung:	„“
Argumente:	[]	Maßnahmen/Handlungen d.h. daraufhin tue ich folgendes:	→
Definition:	=	Zusammenhang d. h. a und b stehen im Zusammenhang:	—
Beispiele:	•	Adversativ wie aber:	⊘

Indikatoren:	★	zusätzliche Bemerkung:	#
Themen aktuell	T	das Lehrwerk <i>Stichwort Deutsch</i>	S
+	gut	-	negativ
++	besser	--	negativer

2. Das Validierungsgespräch mit Person C

Der Termin zur Validierung findet sieben Tage nach dem Interview in meinem Arbeitszimmer statt. Davor stelle ich auf einem Blatt kurze Informationen zur Erklärung des Zwecks und der Vorgehensweise der SLT bzw. des Regelsystems der Heidelberger SLT zusammen, schicke danach der Interviewpartnerin dieses Blatt per Email zu mit der Bitte, es vor dem nächsten Termin durchzulesen. In der Zwischenzeit exzipiere ich ihre Äußerungen in Stichworten aus dem Interviewgespräch, und zwar auf Deutsch übersetzt, und übertrage diese auf die Kärtchen mit entsprechenden Satznummern aus dem Transkript, anschließend lege ich sie vorab in eine Struktur. Das von mir angelegte Strukturbild dient zum Vorverständnis. Während der Validierung kann ich meines mit dem der Untersuchten vergleichen, Unterschiede bemerken und das Validierungsgespräch gezielt durchführen.

Zu Beginn des zweiten Treffens⁴⁴ beginnen wir nach meiner kurzen Vorstellung über die SLT und das Regelwerk mit dem ersten Aspekt „Einschätzung des Kursziels & der Erwartung der Kursteilnehmenden“. Zunächst gebe ich die Begriffskärtchen, insgesamt 13 zu diesem Aspekt vor. Die Untersuchte kann sich erstaunlich gut daran erinnern, was sie beim Interview erzählt hat. Ich nenne diese Stichworte auf Chinesisch, damit die Untersuchte überprüfen kann, ob ich sie richtig verstehe und meine Übersetzung mit ihren Aussagen übereinstimmt. Dann stelle ich das Kärtchen mit „Einschätzung des Kursziels & der Erwartung der Kursteilnehmenden“ oben in die Mitte des Schreibtisches. Sie ordnet zuerst die Kärtchen in vier Gruppen nämlich Grammatik, Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben, legt dann die Zweige an. Die Untersuchte hat kein Problem, mit dem Strukturbild umzugehen. Sie diskutiert mit mir über die Zeichen für Relationen und entscheidet sich für Begriffe chinesischer Schriftzeichen mit der

⁴⁴ Das Gespräch wird aufgezeichnet und in die Transkription integriert.

Begründung, dass die ihr deutlich sind und wiederholtes Nachschlagen nach der Bedeutung der Zeichen erspart wird.

Anschließend sprechen wir über die Aussagen zur Berücksichtigung der Lernerfahrungen. Bis dahin dauert es bereits über eine Stunde und es wird eine kurze Pause eingelegt. Nach der Pause setzen wir uns mit dem nächsten Aspekt Grammatik auseinander. Zunächst werden die Begriffskärtchen besprochen. Meinem Empfinden nach ermüdet die Untersuchte, weil sie einige mal gähnt und sich nicht äußert. Trotz meiner Ermutigung wird die Platzierung der Kärtchen mehrmals mit Aussagen bzw. Fragen unterbrochen, wie „so viele Kärtchen“, „ich kann jetzt nicht mehr“; „wie viele Themen gibt es noch“; „ich muss spätestens um drei Uhr losfahren. Bis dahin schaffe ich es auf jeden Fall nicht“, „es ist zu viel Arbeit, hast du eine andere Idee“. Deshalb entscheide ich, aufzuhören. Während des gemeinsamen Mittagessens diskutiere ich mit ihr über die weitere Verfahrensweise. Meinen Vorschlag, dass wir uns zum nächsten Termin bei ihr treffen, akzeptiert sie nicht und gibt an, dass es beim nächsten Termin wieder sehr viel Zeit beansprucht. Sie äußert ihren Zweifel, warum die Untersuchten aufgefordert werden, die Strukturbilder selbst anzulegen. Sie ist der Ansicht, dass die Untersuchenden die Argumentationsstruktur bzw. Relationen selbst erkennen können. Nach dem Mittagessen wird das Gespräch fortgeführt und die Vorgehensweise modifiziert. Nach der Besprechung über Begriffskärtchen wird das Strukturbild von mir angelegt. Dabei erzähle ich meine Begründung und Überlegung, so dass die Untersuchte meinen Gedankengang nachvollziehen und Gelegenheiten haben kann, zu diskutieren.

Nach dem Erlebnis des Probeinterviews befürchte ich, dass keine anderen Untersuchten so viel Zeit zur Verfügung stellen wollen und können. Diese Untersuchte ist gerade beim Promovieren und zeigt großes Verständnis für meine Anforderungen, nimmt sich bereits viel Zeit für meine Untersuchung und ist auch zeitlich flexibel. Ich bedenke, ob andere Untersuchten mitarbeiten wollen oder Zeit verschwendet wird, wenn ich auf der von der Literatur vorgegebenen Vorgehensweise der SLT beharre. Darüber hinaus stimme ich gewissermaßen dem Gedanken der Untersuchten zu, da sie als Hochqualifizierte ihre Ansicht deutlich darstellt und die Argumentationsstruktur sich gut erkennen lässt. Daraus ergeben sich die folgenden Konsequenzen für die später stattfindenden Interviews. Erstens wird das Vorgehen des Validierungsgesprächs modifiziert, indem ich, als die Untersuchende, beim Gespräch das Strukturbild anlege und begründe, während die Untersuchten mein Strukturbild bzw. meine Begründung korrigieren sowie ergänzen. Das Gespräch wird zur Nachvollziehung aufgenommen. Zweitens werden die Kärtchen für Relationen mit chinesischen Schriftzeichen beschriftet, damit sie für die GesprächspartnerInnen leicht zugänglich sind.

6.2 Experteninterviews

6.2.1 Der Interviewverlauf

In meiner Haupterhebung werden die Lehrenden befragt, die das Institut leiten und die Lehrwerkauswahl für den Vorbereitungskurs beeinflussen. Dies garantiert, dass die Interviewten in die Entscheidungsprozesse involviert sind und über entsprechende Kompetenzen verfügen, die Interviewfragen zu beantworten. Um diesen Expertenstatus festzustellen, setze ich mich mit dem aktuellen Institutsleiter, den ehemaligen Institutsleitern und den Lehrenden mit langzeitigen Arbeitserfahrungen in diesem Kurs in Kontakt und stelle dadurch die passenden Stichproben fest. Insgesamt erfüllen vier Lehrende diesen Expertenstatus. Zuerst spreche ich sie auf die Mitwirkung telefonisch an. Um die Teilnahmebereitschaft zu steigern, unterhalte ich mich mit ihnen über das private Leben und stelle meine Untersuchung kurz vor. Dabei wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass der Einsatz einheimischer Lehrwerke nicht unbedingt mit ungenügender fachlicher Kompetenz der Lehrenden in Zusammenhang steht. Betont wird noch, dass im Interview einheimische und eingeführte Lehrwerke bezüglich des chinesischen Kontexts bzw. der Zielgruppe verglichen und Einflussfaktoren der Lehrwerkauswahl für den Vorbereitungskurs behandelt werden. Der Zweck ist, dass die Interviewten keine Sorge bekommen, dass in der Untersuchung ihre fachliche Kompetenz beurteilt würde. Nach der Zustimmung der Interviewten schicke ich Ihnen den Fragebogen per Email zu. Nur derjenige von diesen vier KandidatInnen, der als der ehemalige Institutsleiter inzwischen im Ruhestand ist, lehnt das Interview höflich ab, und gibt den Grund an, dass er das Institut nicht mehr leitet und die Arbeit des Instituts somit nicht mehr beeinflussen kann. Trotzdem stellt er mir bei den vorherigen Gesprächen ausführliche Informationen zur Verfügung. Die anderen drei Leitenden, die zurzeit jeweils eine Lehrergruppe leiten und den Vorbereitungskurs wechselnd betreuen, können am Interview teilnehmen.

Vor dem Interview werden anhand des zugeschickten Fragebogens das Forschungsthema, die Forschungsfragen und die Zentralbegriffe für das Interview durchgesprochen. Besonders werden erstens die Interviewsprache, nämlich die Instrumentfunktion der Interviewsprache und der Wunsch nach tiefgehenden Meinungsäußerungen der Interviewten betont. Dadurch wird die Aufmerksamkeit auf die subjektive Sinngebung der Lehrenden gerichtet und sollen diese sich nicht gedrängt fühlen, ihre Deutschkompetenz zu zeigen. Zweitens wird das offene Interview gesondert erklärt. Damit können die Kursleitenden ungestört ihrem Gedankengang folgen, ihre eigene Relevanzen entwickeln und formulieren.

Die Interviews finden teilweise telefonisch, teilweise persönlich bei mir zu Hause statt. Sie beanspruchen eine Zeitdauer von jeweils 80, 50 und 75 Minuten. Da die Interviewten in der

leitenden Funktion sind, können sie über die Forschungsfragen Auskunft geben. Da alle promoviert haben, kennen sie die Bedeutung von Forschungen, zeigen sich nach meinem Eindruck kooperativ. Außerdem können sie den eigenen Standpunkt gut begründen, weitgehend erläutern und vertiefen auch ohne meine Aufforderung. Es fällt mir auch auf, dass alle Befragten sich gut auf das Interview konzentrieren. Ein Abschweifen vom Thema des Interviews kommt nie vor. Nach meinem Eindruck haben sie die Interviewfragen vorher gründlich durchgelesen und sich gut vorbereitet. Besonders eine Befragte macht zur Vorbereitung Notizen und organisiert eine fließende, sauber strukturierte Formulierung fast ohne Einbrüche, Wiederholung, Unterbrechungen und Pausen. Außerdem verlangen sie mehr Strukturierung. Beispielsweise geht die Person D alle Aspekte des Fragebogens durch, während sich die anderen beiden Interviewten zu den Aspekten zusammengefasst äußern oder eingehend mit den Aspekten auseinandersetzen, über die sie viel überlegen. Allerdings wird keine festgelegte Abfolge der Themen eingehalten. Im Prinzip werden je nach dem erzählten Inhalt entsprechende Interviewfragen gestellt. Während der Interviews verzichte ich darauf, eigene Vorstellungen zu vertreten und mit den Interviewten zu diskutieren. Darüber hinaus ist vollständig zu vermeiden, auf eventuelle Widersprüche oder Fehler aufmerksam zu machen. Z.B. meint eine Befragte mit dem Begriff induktive Bearbeitung der Grammatikregeln eigentlich eine deduktive Bearbeitungsweise. In einem solchen Zweifelsfall bitte ich die Befragte, ihr Vorgehen zu konkretisieren bzw. zu veranschaulichen. Damit wird klargestellt, ob es wirklich um einen Ausdrucksfehler geht und was sie tatsächlich meint. Zum Schluss möchten alle Interviewten anonym bleiben.

6.2.2 Die Auseinandersetzung mit dem Validitätsproblem

Während der Durchführung der Interviews hat mich das Validitätsproblem beschäftigt. Mit der ersten Interviewten habe ich das Validierungsgespräch nach dem modifizierten Vorgehen durchgeführt. Allerdings stehe ich der Angemessenheit kommunikativer Validierung mindestens in meiner Untersuchung skeptisch gegenüber. Erstens besteht die Gefahr, dass die Interviewten dazu tendieren, meine Perspektive zu übernehmen, wenn ich das Strukturbild anlege und meine Überlegung erzähle. Zweitens benötigt das Gespräch nach dem modifizierten Vorgehen trotzdem mehr als eine Stunde. Dadurch hat sich die erste Interviewte wirklich ermüdet und die Aufmerksamkeit hat im Laufe des Gesprächs deutlich nachgelassen. Drittens ist ein qualitatives Interview nicht wiederholbar wie im theoretischen Teil erläutert. Einerseits war eine andere Reaktion im Validierungsgespräch zu erkennen. Im Gegensatz zum Interview, wo die Untersuchte entspannt bzw. offen geredet und ihren Gedankengang ausgeführt hat, war die Beunruhigung der Untersuchten im Validierungsgespräch eindeutig wahrzunehmen.

Das Gegenüber hat sich gezwungen gefühlt, den eigenen Standpunkt zu rechtfertigen. Obwohl die Erklärung über den Zweck und das Vorgehen ihr vorab zur Verfügung steht und vor dem Validierungsgespräch darüber gesprochen wird, richtet sie die Aufmerksamkeit lediglich darauf, wiederum zu betonen, dass sie selbst der kommunikativen Methode zustimmt und sie im Interview nur aus der Sicht der Lernenden erzählt hat, es nicht um ihre Ansicht ging. Solche Probleme regen mich an, mich weiter mit dem Thema der Validitätsbestimmung zu beschäftigen.

Die kommunikative Validierung wird vor allem im Forschungsansatz subjektiver Theorien verwendet. Im Rahmen subjektiver Theorien werden zwei Anforderungen gestellt, die sich auf die Validierung subjektiver Theorien beziehen. Die eine ist die kommunikative Validierung, bei der subjektive Theorien „im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar“ (Groeben 1988: 22) sein müssen. Kommunikative Validierung prüft, ob die Sicht der Subjekte adäquat rekonstruiert wird, und nicht, ob die vom Subjekt dargestellte Perspektive empirisch gültig ist. Zur Feststellung, ob subjektive Theorien das tatsächliche Handeln bestimmen, findet die zweite Phase Anwendung, die als explanative Validierung oder Handlungsvalidierung bezeichnet wird (vgl. Steinke 1999: 53-54, Caspari 2003: 71-72). Dabei ist die „Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen“ (Groeben 1988: 22). Mit diesem zweiphasigen Forschungsprozess bzw. den beiden Validierungsmethoden wird in diesem Abschnitt umgegangen und deren Angemessenheit für die vorliegende Untersuchung wird dabei erwogen.

Kommunikative Validierung und dessen Probleme, die sich aus den ersten Validierungsgesprächen ergeben, sind bereits dargestellt. In diesem Abschnitt werden die in der einschlägigen Literatur ausgeführten möglichen Probleme dieser Validierungsmethode zusammengefasst. Erstens besteht wie erwähnt die Gefahr der Selbstbestätigung der Untersuchenden. Es kann passieren, dass die Untersuchten der Sicht der Untersuchenden zustimmen trotz innerer Vorbehalte, oder obwohl sie der Darstellung der Forschenden nicht folgen (vgl. Langer 2000: URL12, Steinke 1999: 61, Caspari 2003: 73). Zweitens entsteht der Zweifel, ob die Untersuchten unabhängig von der Interviewsituation immer dasselbe vortragen. Kommunikative Validierung setzt voraus, dass „sich die rekonstruierte Subjektive Theorie nicht, z.B. in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext, verändert“ (Steinke 1999: 61). Diese Annahme widerspricht aber dem Kennzeichen qualitativer Forschung. Dazu kommt die Frage, ob die von Forschenden und Untersuchten gemeinsam abgestimmte Sicht die „eigentliche der Validierung ist“ (Caspari 2003: 74). Es lässt sich noch die Frage anschließen, ob das Validierungsgespräch selbst validiert werden soll, da es auch um Rekonstruktion der Innensicht des Subjekts geht. Ungeklärt sind die Fragen, an welche Kriterien sich kommunikative Validierung halten soll und wie deren Ergebnisse geprüft bzw. beurteilt werden. Aus diesen Gründen scheint mir kommunikative Validierung verwirrender bei der Durchführung als qualitative Interviews selbst. Angesichts

dieser erheblichen Bedenken halte ich kommunikative Validierung für nicht grundsätzlich notwendig für meine Untersuchung.

Bei explanativer Validierung wird geprüft, ob subjektive Theorien tatsächlich handlungsleitend sind. Laut Steinke ist explanative Validierung ein Kennzeichen subjektiver Theorien (vgl. Steinke 1999: 64). Auch diese Art der Validierung wird mit Zweifeln betrachtet. Explanative Validierung bezieht sich auf Kognition über Handlungen und nimmt an, dass beobachtbares Verhalten von subjektiven Theorien bestimmt wird und daher vorhergesagt werden kann. Allerdings ist das Verhältnis zwischen Kognition und Handeln nicht so eindeutig zu erklären. Empirisch wird mehrfach bestätigt, dass aus den Erkenntnissen zur subjektiven Sicht nicht unbedingt ein bestimmtes Verhalten abzuleiten ist. Andere Faktoren wie Emotionen usw. können auf das Verhalten einwirken (vgl. Steinke 1999: 66). Zudem wird der Geltungsbereich der explanativen Validierung eingegrenzt. Steinke führt die folgenden Forschungsgegenstände auf, in denen explanative Validierung funktioniert: handlungsleitende Kognitionen für umgrenzte Situationen, Phänomene mit kausaler Verbindung zwischen subjektiver Theorie und Handlung, zeitstabile subjektive Theorien und isolierte Handlungen (vgl. Steinke 1999: 62-65). D.h. explanative Validierung schränkt die zu erforschenden Phänomene subjektiver Theorien stark ein. Beispielsweise können „nicht bewusste, in sich widersprüchliche bzw. inkonsistente Subjektive Theorien sowie eine Reihe von psychologischen Phänomenen, wie z.B. Gefühle“ (Caspari 2003: 75) in diesem Forschungsprogramm nicht berücksichtigt werden. Dazu formuliert Steinke die Kritik, „[e]s scheint ein eher universaler Anspruch des Forschungsprogramms Subjektive Theorien zu bestehen. Die ‚Reduktion‘ des Ansatzes auf den Bereich der handlungsleitenden Kognitionen, die die Ausführungen zu den Subjektiven Theorien implizieren, wurde von den Autoren des Forschungsprogramms Subjektive Theorien kaum so eindeutig formuliert“ (Steinke 1999: 60).

In der vorliegenden Untersuchung wird die Innensicht der leitenden Lehrenden bezüglich der Auswahl und Evaluation der Lehrwerke rekonstruiert. In den Interviews sind Wissen, Erfahrungen bzw. erinnerte Erfahrungen, Absichten, Beurteilung, Begründung, Schlussfolgerung, Kritik und Reflexion gemischt. Viele davon sind nicht leicht per Handlungsvalidierung zu überprüfen und nicht alle sind handlungswirksam, aber für die Untersuchung bzw. für die Entdeckung subjektiver Konstrukte sowie Theoriebildung von großem Interesse. Zudem kann der Entscheidungsprozess einerseits organisatorisch und andererseits unter den identischen Bedingungen nicht wiederholt werden. Außerdem können die subjektiven Einstellungen zur Lehrwerkauswahl und -evaluation von aktuellen individuellen praktischen Erfahrungen oder von Entwicklung didaktischer Strömungen beeinflusst werden und sich ändern. Deshalb halte ich explanative Validierung für nicht sinnvoll für meine Untersuchung.

Nach Langer sind qualitative Forschungsmethoden während der Datenerhebung grundsätzlich valid, wenn „die Daten näher am sozialen Feld entstehen, die Informationen nicht durch Forscherraster prädeterniert sind, die Daten realitätsgerechter und angemessener sind, die Relevanzsysteme der Untersuchten berücksichtigt werden, die Methoden offener und flexibler sind, eine kommunikative Verständigungsbasis existiert“ (Langer 2000: URL12). Solche Kennzeichen qualitativer Forschung werden im Kapitel vier dargestellt. Und der Validitätsbegriff wird auch kritisch betrachtet. Im Kapitel vier wird ausgeführt, dass die Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität nicht direkt auf qualitative Forschung übertragbar sind, und ausführlich auf die Bewertungskriterien qualitativer Forschung eingegangen, die für die vorliegende Untersuchung relevant sind. Aus solchen Gründen werden Objektivität, Reliabilität und Validität der Untersuchung nicht gesondert geprüft. Daher bin ich davon überzeugt, dass das Validierungsverfahren des Forschungsprogramms subjektiver Theorien nicht geeignet für die vorliegende Untersuchung ist. Um Unklarheit und Nachfragen zu klären, werden allerdings kleine Nachgespräche mit den Interviewten geplant, die nicht viel Zeit von den Interviewten verlangen und zeitlich auch flexibel sind. Dadurch werden sich die Interviewten nicht von der Untersuchung belastet fühlen und die Konzentration im Nachgespräch gut erhalten.

7. Ergebnisdarstellung

7.1 Aufbereitung der in der Praxis erhobenen Daten

Wie im Kapitel vier dargestellt, werden im ersten Schritt die Interviewtranskripte zuerst intensiv gelesen. Anschließend werden neben der nochmaligen Lektüre Memos verfasst, in denen die ersten Hypothesen und Interpretationen, meine Vermutungen und Gedanken enthalten sind. Die Memos befinden sich im Anhang. Die Satznummern, auf die sich meine Gedanken beziehen, werden entsprechend vermerkt. Danach werden die jeweiligen Texte zusammengefasst und ein Zitat aus dem Text als Motto hinzugefügt, das meinem ersten Verständnis nach die jeweiligen Interviewten charakterisiert. Die Texte werden hinsichtlich der folgenden Punkte kurz beschrieben, die Bezug auf die Forschungsfragen nehmen: nämlich die bei der Lehrwerksauswahl im Vorbereitungskurs berücksichtigten Faktoren, Gründe des Rückwechsels zu den einheimischen Lehrwerken, die Lehrziele und von den Kursleitenden wahrgenommenen Lernziele, die im Vorbereitungskurs in erster Linie zu vermittelnden Kenntnisse bzw. Kompetenzen, positives und negatives in einheimischen bzw. eingeführten Lehrwerken. Zum Schluss der

Kurzzusammenfassung werden die originalen Aussagen der Interviewten unter dem Titel *Besonderes an der Haltung der Interviewten* zitiert, die beispielsweise der gängigen didaktischen bzw. methodischen Überlegungen und gewöhnlichen Gedanken widersprechen oder die didaktische bzw. methodische Orientierung der Interviewten kennzeichnen.⁴⁵

In der zweiten Phase werden thematische Hauptkategorien deduktiv erarbeitet. Da das bestehende Vorwissen und die Eigenschaften des Vorbereitungskurses schon bei der Formulierung der Interviewfragen berücksichtigt werden, geht die Entwicklung der Hauptkategorien aus dem Gedankengang der Erstellung des Fragebogens aus. Die Leitfragen zum Interview gliedern sich in drei Bereiche: *die Einschätzung der Interviewten über den Vorbereitungskurs, komparative Evaluation der Lehrwerke bezüglich der Zielgruppe* und *Gründe des Rückwechsels zum einheimischen Lehrwerk*. Die Hauptkategorien werden dann aus den Leitfragen hergeleitet, die direkt zu diesen Bereichen gestellt werden. Zu der ersten Hauptkategorie *die Einschätzung der Interviewten über den Vorbereitungskurs* sind vier Subthemen nämlich *die von den Kursleitenden wahrgenommenen Lernziele, Lehrziele, die im Kurs angestrebten und im Lehrwerk vermittelten Kenntnisse bzw. Kompetenzen* zu unterscheiden. In den Textteilen über *Gründe des Rückwechsels zum einheimischen Lehrwerk* werden Faktoren, die bei der letzten Lehrwerkauswahl berücksichtigt wurden, von den Interviewten genannt. Dies kann sich als ein Hauptthema darstellen. In den Textteilen zum Hauptbereich *komparative Evaluation der Lehrwerke bezüglich der Zielgruppe* können zwei Hauptthemen festgestellt werden. Einerseits wird in diesem Teil der Mechanismus dargestellt, mit dem die Einflussfaktoren des Rückwechsels zum einheimischen Lehrwerk funktionieren. Es wird näher beschrieben, wie und wie weit diese Faktoren im Vorbereitungskurs funktionieren. Deswegen wird die Hauptkategorie *Faktoren des Rückwechsels zum einheimischen Lehrwerk* übernommen. Andererseits erläutern die Befragten ausführlich, wie sie mit den Lehrwerken im Kurs umgehen und wie sie sich ein gutes Lehrwerk vorstellen. Dabei kommen Faktoren vor, die zwar bei der letzten Lehrwerkauswahl keine Rolle spielt, aber die die Interviewten besonders beachten und daher die zukünftige Lehrwerkauswahl oder Lehrwerkauswahl für andere Deutschkurse beeinflussen können, und wird deshalb *eventuelle Einflussfaktoren bei der Lehrwerkauswahl* als eine Hauptkategorie hingefügt.

Die endgültige Version der thematischen Hauptkategorien:

Tabelle 8: Thematische Hauptkategorien

Hauptbereiche der Interviewfragen	Thematische Hauptkategorien zur Auswertung
-----------------------------------	--

⁴⁵ Die ersten Kurzzusammenfassungen werden im Anhang beigefügt.

die Einschätzung der Interviewten über den Vorbereitungskurs	die Einschätzung der Interviewten über den Vorbereitungskurs			
	die von den Kursleitenden wahrgenommenen Lernziele	Lehrziele	die in den untersuchten Lehrwerken hauptsächlich angestrebten Kenntnisse bzw. Kompetenzen	die im Kurs vermittelten Kenntnisse bzw. Kompetenzen
Gründe des Rückwechsels zum einheimischen Lehrwerk	Faktoren des Rückwechsels zum einheimischen Lehrwerk			
komparative Evaluation der Lehrwerke	Faktoren des Rückwechsels zum einheimischen Lehrwerk			
	eventuelle Einflussfaktoren bei der Lehrwerkauswahl			

Anschließend wird das Interview mit Person D diesen Hauptthemen zugewiesen. Einige Punkte zur Einteilung müssen noch abgeklärt werden. Kodiert wird eine Sinneinheit, die ein einzelner Satz, meistens ein Absatz, oder mehrere Absätze sein kann. D.h. die Sätze, die in einem Kontext stehen und sich auf dieselbe Frage beziehen, fallen unter dieselbe Kategorie, damit erstens eine Kategorie nicht in einem kurzen Zusammenhang mehrfach vorkommt, zweitens diese Textabschnitte verständlich sind, auch wenn sie aus dem ganzen Text herausgenommen werden. Auch zum Zweck des Verständnisses werden meine Fragen und Rückmeldungen im Kontext mit kodiert. Während der Kodierung kann es manchmal passieren, dass ein Textsegment zwei oder mehreren Themen zugewiesen werden kann. Als typisches Beispiel dafür kann das folgende Zitat aus dem Interview mit Person B genannt werden. Der Abschnitt kann sowohl unter das Thema *eventuelle Einflussfaktoren bei der Lehrwerkauswahl* als auch das Thema *Faktoren des Rückwechsels zu den einheimischen Lehrwerken* und das Thema *die von den Kursleitenden wahrgenommenen Lernziele und Lehrziele* fallen:

Ja, es zielt hauptsächlich darauf, die Teilnehmenden die TestDaF-Prüfung bestehen zu lassen, denn das ist gerade, worum sie sich hauptsächlich kümmern. Vorher wurden Lehrwerke wie *Der neue Intensivkurs für Standarddeutsch* eingesetzt, weil sie (...) D.h. meinem Gefühl nach sind die Hörmaterialien von *Themen aktuell* im Wesentlichen viel lebendiger, lebhafter als die von *Stichwort Deutsch*. Wie man besonders im ersten Band der Grundstufe spricht, so sprechen die Deutschen im Wesentlichen auch. Das bedeutet, es nähert sich Deutschland an. Der Nachteil liegt darin, dass es in der Grammatik noch schwach aussieht. Da kommt es auf die Organisation der Lehrenden an. Wenn die Lehrenden wenig Zeit zur Verfügung stellen, nicht so gut organisieren, und noch den Lehrplan berücksichtigen, das bedeutet, dass man alles behandeln soll, was im Lehrwerk vorgegeben wird, können die Lernenden nach dem Kursabschluss nicht wissen, was sie gelernt haben. Was das Konzept von *Stichwort Deutsch* betrifft, ist es deutlich, worum es in diesem Abschnitt geht. In diesem Abschnitt wird erledigt, was in diesem Abschnitt steht, stimmt's? Wenn die Grammatik kommt, wird mit der Grammatik gearbeitet. In *Der neue Intensivkurs für Standarddeutsch* ist es nicht so, und am Seitenrand wird manchmal auf

die Grammatik hingewiesen, im hinteren Teil des Lehrwerks wird die Erklärung dazu angegeben. Es kommt auf die eigene Organisation der Lehrenden an, und manche erklären es nicht gut. Daher ist *Stichwort Deutsch* aus der Sicht der Prüfungsvorbereitung oder aus der Sicht, dass die Lernenden etwas erwerben können, geeigneter als *Der neue Intensivkurs für Standarddeutsch* (Interview mit Person B Satz 19-32)⁴⁶.

Im Anschluss an die Kodierung des gesamten Materials werden Subkategorien zu diesen Hauptkategorien entwickelt. Zunächst wird überlegt, welche Kategorien wie weit ausdifferenzieren sind. Wie vorne erwähnt gilt in diesem Schritt das Kriterium Sparsamkeit und Überschaubarkeit. Ob und wie weit eine Hauptkategorie ausdifferenziert wird, hängt von den Fragen ab, was und wie ausführlich über eine Kategorie bzw. eventuelle Subkategorien berichtet werden kann, und wie der Zusammenhang zwischen Kategorien dargestellt wird (vgl. Kuckartz 2014: 84). Zur Bestimmung der Subthemen wird auch zuerst das Interview mit Person D in Betracht gezogen, denn in diesem Interview werden fast alle im Fragebogen angeführten Fragen durchgesprochen, während sich die anderen beiden Interviewten nur zu ausgewählten Themen äußern. D. h. dieses Interview unterscheidet sich von den anderen beiden am stärksten hinsichtlich der angesprochenen Themen. Dann werden die Textstellen, die mit derselben Hauptkategorie kodiert werden, zusammengestellt und sorgfältig durchgelesen. Zum ersten Hauptthema der Einschätzung der Interviewten über den Vorbereitungskurs werden vier thematische Subkategorien festgestellt (vgl. Tabelle 8). Diese Gliederung stellt sich bei der Lektüre der zusammengestellten Textsegmente bereits als präzise dar und die weitere Ausdifferenzierung macht wenig Sinn. Im Gegenteil ist es auf Grund einer großen Menge der Textsegmente deutlich erforderlich, die beiden Kategorien *Faktoren des Rückwechsels zu den einheimischen Lehrwerken* und *eventuelle Einflussfaktoren bei der Lehrwerkauswahl* nach Subthemen weiter einzuteilen. Außerdem sind die beiden Kategorien hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage bedeutend, denn die Kategorie *Faktoren des Rückwechsels zu den einheimischen Lehrwerken* bezieht sich direkt auf die Forschungsfrage nach den Gründen des Rückwechsels, während die Kategorie *eventuelle Einflussfaktoren bei der Lehrwerkauswahl* im Zusammenhang mit der Forschungsfrage nach den Einflussfaktoren bei der Lehrwerkauswahl steht.

⁴⁶ 对, 最主要是为了让他们通过德福考试, 因为这也是他们主要关心的问题。比方说先前用《新标准》这些教材, 因为它们 (...)。就是我感觉, 《Themen aktuell》的听力基本上还是比《新求精》灵活, 鲜活得多。特别是初级上, 听他们怎么说, 基本上听了德国人说话也是这样来说的。就是很接近德国。它的坏处就是语法上还是空了一些。那要看老师的组织了。如果老师时间比较少, 组织不好啊, 然后还想照顾到把课程, 该上完的要上完, 然后就是学生可能学完了之后, 不知道自己学了些什么。然后《新求精》就是他们编排的时候, 就是这一块是什么, 这一块又是什么。到了这一块就做这一块的事, 是吧? 它到语法了, 就是语法。然后《新标准》就不是这样的, 有时候在书的角上提醒一下这种语法, 然后后面有一些解释。这就要看老师自己的安排, 有的就讲得比较零乱。所以从备考的角度上来讲, 或者说能够让学生学到东西的角度上讲, 可能《新求精》还比《新标准》适合一点。

Im Folgenden erkläre ich als Beispiel, wie die Kategorie *Faktoren des Rückwechsels zu den einheimischen Lehrwerken* anhand der dazu gehörenden Textsegmente aus dem Interview mit Person D ausdifferenziert wird. In der nachstehenden Tabelle werden die Textsegmente mit Satznummern zusammengestellt. In den originalen Textsegmenten werden die zur Beantwortung der entsprechenden Forschungsfragen bzw. zur Ausdifferenzierung wichtigen Stellen markiert wie im ersten Arbeitsschritt. Die markierten Stellen werden danach in Begriffe bzw. eine grammatikalische Kurzform übersetzt. Dabei werden möglichst die Ausdrücke bzw. Begriffe aus dem Originaltext beibehalten ähnlich wie die In-vivo-Kodes der Grounded Theory und des thematischen Kodierens. Diese Bezeichnung wird in der Tabelle übernommen. Im nächsten Schritt werden diese In-vivo-Kodes auf einem höheren Abstraktionsniveau generalisiert und die alten In-vivo-Kodes sind in den neu formulierten Kodes impliziert. Die neuen Kodes sollen so abstrakt sein, dass sie geeignet sind, unmittelbar die entsprechenden Forschungsfragen zu beantworten, und ähnliche In-vivo-Kodes umfassen. Die In-vivo-Kodes, die dieses Abstraktionsniveau bereits erreichen, sind in diesem Schritt belassen.

Tabelle 9: Entwicklung der Subkategorien

Satznummer	Originaltext	In-vivo-Kodes	Generalisierung
18-21	I: Mit welchen Lehrwerken hast du im Vorbereitungskurs gearbeitet? D: Am Anfang wurden zuerst <i>Stichwort Deutsch</i> und danach <i>Themen</i> eingesetzt und im ersten Studienjahr des Germanistikstudiums findet jetzt auch <i>Themen</i> Anwendung. Früher wurde im ersten Studienjahr <i>Grundstudium Deutsch</i> benutzt, das von LIANG, Min verfasst wurde. <u>Das Lehrwerk wird immer älter und seine Informationen sind veraltet⁴⁷.</u>	veraltete Informationen	hohe Aktualität
22-25	Daher habe ich damals <i>Themen</i> vorgeschlagen, denn ich halte <i>Themen</i> von Hueber für ein <u>klassisches Lehrwerk</u> . Derzeit berücksichtigt das Institut die Ansichten unserer Lehrenden mehr und dann wurden die Lehrwerke für das erste und zweite Studienjahr gewechselt. Im ersten Studienjahr wurden <i>Themen</i> Band 1 und 2 eingesetzt und im zweiten Studienjahr <i>em</i> , die alle vom foreign language teaching and research press eingeführt werden. Somit wurden die Lehrwerke des Vorbereitungskurses gleichzeitig gewechselt, in der Grundstufe Band I und II von <i>Themen</i> ,	ein klassisches Lehrwerk	Bevorzugung klassischer Lehrwerke

⁴⁷ I: 下一个问题想问一下你，你在短训班使用过哪些教材呢？L: 其实一开始是《新求精》，然后是《Themen》，我们现在一年级用的也是《Themen》。一年级最早的时候，一开始不是都用的是《Grundstudium Deutsch》，梁敏编的。然后后来就越来越老，它各方面的信息蛮旧了。

	manchmal die erste Hälfte des dritten Bandes und in der Mittelstufe <i>em</i> eingesetzt ⁴⁸ .		
26-33	Nach einiger Zeit wurde zu <i>Stichwort Deutsch</i> gewechselt. Ich denke, der Grund für den Wechsel liegt hauptsächlich in der Grammatik. Wenn du die Lehrwerke studierst, dann weißt du, dass <i>Themen</i> eigentlich ein sehr gutes Lehrwerk ist, aber für chinesische Lernende sein größter Nachteil im grammatischen Teil liegt. In diesem Lehrwerk ist <u>kein spezielles Kapitel für grammatische Erklärung</u> vorgesehen. Obwohl viele grammatische Übungen im Arbeitsbuch angeboten werden, besteht <u>keine Erklärung</u> . Wenn die Lernenden <u>eine Prüfung ablegen wollen</u> , und chinesische Lernende <u>eine deutliche Erklärung der Grammatik bevorzugen</u> , werden sie deshalb Probleme haben. Daher wurde zu <i>Stichwort Deutsch</i> gewechselt. <i>Stichwort Deutsch</i> stellt <u>viel Grammatik zur Verfügung</u> , was mit dem <u>Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung</u> übereinstimmt ⁴⁹ .	spezielle grammatische Erklärung deutliche Erklärung der Grammatik Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung	Berücksichtigung der Lerngewohnheit Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung
34-37	D: Bei der Anwendung von <i>Stichwort Deutsch</i> finde ich als Lehrerin das Lehrwerk ziemlich langweilig. Das heißt, hauptsächlich erzählen die Lehrenden allein ununterbrochen, während die Interaktion mit den Kursteilnehmenden wenig ist, und dann (...). Ich meine, <i>Themen</i> sind in vieler Hinsicht ansprechender und interessanter. Und <i>Stichwort Deutsch</i> ist <u>übersichtlich</u> , mein Eindruck ist, dass z.B. die <u>Grammatik, Erklärungen, Übungen und der Wortschatz übersichtlich</u> sind, aber die Interaktion im Unterricht weniger unterstützt wird ⁵⁰ .	Übersichtlichkeit der Grammatik, grammatischer Übungen und des Wortschatzes	Berücksichtigung der Lerngewohnheit

⁴⁸ 所以后来，因为我觉得 Hueber 出版的《Themen》是个经典教材，所以那时候我就提出来用《Themen》。现在系里还是比较尊重我们任课老师的意见，就把一二年级的教材换掉了。一年级换成《Themen》第一二册，二年级换成《em》，也都是外研社引进的。这样培训班也同步换了，初级使用的《Themen》第一二册，有时会讲到第三册一半，然后中级也是用《em》。

⁴⁹ 然后用了一段时间换成了《新求精》。我觉得换的目的主要还是因为语法这一块。因为，你研究教材知道，其实《Themen》是一个很好的教材，但是对中国学生来说，它的最大的空缺就是语法。它根本没有专门的章节去讲语法。虽然练习册上有很多的语法练习，但是它的讲解是没有的。所以了，如果这个学生他要考试的话，中国学生他比较喜欢把语法弄得清清楚楚的，所以了他就会有问题。所以就换了《新求精》。《新求精》它的语法很多，正好符合考试的需要。

⁵⁰ 但是《新求精》上起来，我个人作为老师来说的话，觉得这个教材就是比较枯燥一点。就是说基本上老师就是单方面地讲，不停地讲，学生的互动少一点，然后 (...). 反正《Themen》它各方面，我觉得吸引人一点，好玩一点。然后《新求精》就是清楚，感觉它里面清清楚楚的，语法啊，讲解啊，练习啊，然后词汇都蛮清楚地，但是它上课的课堂互动就比较少。

38-41	<p>I: Das bedeutet, man weiß genau, was man in jedem Schritt machen soll, wenn man mit <i>Stichwort Deutsch</i> arbeitet.</p> <p>D: Das bedeutet, seine Grammatik ist besonders deutlich. Die Grammatik nimmt meistens soviel Platz ein wie die Texte, manchmal wird der Grammatik <u>ein größerer Umfang</u> eingeräumt als den Texten. <u>Die Grammatik und Übungen dazu nehmen einen großen Raum in jeder Lektion ein</u>⁵¹.</p>	großer Umfang der Grammatik und grammatischer Übungen	Berücksichtigung der Lerngewohnheit
339-342	<p>I: Und die Lernergebnisse im Vorbereitungskurs?</p> <p>D: Viel schlechter. Denn die Lernenden werden <u>von sich selbst und auch von uns weniger kontrolliert</u>, während die Germanistikstudierenden voller Eifer lernen. Daher sind Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben in <i>Themen</i> und <i>em</i> ausgeglichen, wenn die Zielgruppe nicht in Betracht gezogen wird⁵².</p>	weniger Kontrolle von den Lernenden selbst und dem Kurs	Berücksichtigung der Lernkultur
343-344	<p>Dieses Lehrwerk eignet sich nicht im Vorbereitungskurs, wenn <u>sich die Lernenden auf die Prüfung vorbereiten. Der Grund ist, dass die Grammatik in Bezug auf die Prüfung nicht ausreichend erläutert wird</u>⁵³.</p>	Prüfungsvorbereitung ausreichende Erklärung der Grammatik	Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung
345-354	<p>Im ersten Jahr des Germanistikstudiums wird <i>Themen</i> benutzt, und der Lerneffekt erweist sich als sehr gut. Die Schwäche liegt in der Grammatik, aber wir können die Ergänzung machen und zurzeit findet man viele Bücher zur Grammatik. Wie besprochen sind Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben in <i>Themen</i> ausgeglichen, deshalb fühlen sich unsere Germanistikstudierenden angesprochen und sind guter Stimmung. Im ersten Jahr müssen sie motiviert werden, dieses Fach weiter zu studieren. So geht es im Vorbereitungskurs aber nicht. Denn die Teilnehmenden können schwer pünktlich im Unterricht erscheinen, deshalb (...) En⁵⁴, für gute Lernende ist <i>Stichwort Deutsch</i> geeigneter, weil sie in begrenzter Zeit</p>		

⁵¹ I: 就是说《新求精》上的时候，每一步都清楚知道要做什么。D: 就是它的语法特别清楚。它语法的篇幅基本上就是跟课文的篇幅是 1: 1, 有时候甚至超过课文的篇幅。它的语法每一课里头还是很多的, 语法练习也很多。

⁵² I: 那短训班的效果呢? D: 要差很多。学生自己的约束, 我们外界对他的管理约束都很少; 专业学生很勤奋。所以不看这个对象, 我觉得《Themen》和《em》的听说读写都很平衡。

⁵³ 短训班的学生如果就是为了考试, 它不是特别适合。因为就是考试的话, 它这个语法讲得也不够充分。

⁵⁴ Sprachliches Zögern auf Chinesisch hört sich wie „en“ an.

	<p><u>die Lehrenden treffen und zwar nur in der Freizeit.</u> Ich finde es nicht schlecht, dass sie zuerst die Grammatik und den Wortschatz durchblicken. Bei der Vorbereitung auf TestDaF werden dann Hören, Sprechen und Schreiben intensiv trainiert. Wenn sie bereits über die Grundlage der Grammatik und des Wortschatzes verfügen, können sie dieses intensive Training schaffen⁵⁵.</p>	begrenzte Lernzeit	Zeitrahmen des Kurses
494-502	<p>I: Welche Faktoren müssen deiner Ansicht nach bei der Lehrwerkauswahl berücksichtigt werden? D: Auf jeden Fall wird zu den wichtigen Faktoren <u>die Prüfung gezählt, nämlich sicherzustellen, dass die Lernenden die Prüfung gut bestehen können.</u> En, wenn wir jetzt den Vorbereitungskurs nicht in Betracht ziehen, bevorzuge ich im ersten Studienjahr <i>Themen</i> und im zweiten Studienjahr würde ich zum chinesischen Lehrwerk wechseln. Weil sie im ersten Jahr nicht mit der Prüfung konfrontiert sind, können sie entspannt eine neue Sprache kennenlernen. Wenn diese Sprache ihnen gefällt, bekommen sie Motivation. Im zweiten Jahr müssen sie mit der Prüfung, nämlich PGG⁵⁶ Stufe vier durchkommen, in der Grammatik und Wortschatz als zwei wichtige Bestandteile aufgefasst werden. Im Vorbereitungskurs bin ich vielleicht für das chinesische Lehrwerk. I: Hauptsächlich aus dem Grund der Prüfungsvorbereitung. D: Ja⁵⁷.</p>	Prüfungen gut zu bestehen	Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung

⁵⁵ 然后的话，但是我们专业一年级用《Themen》，效果是蛮好的。就是语法这方面薄弱，但是我可以去给他补充呀，现在语法书反正也很多。但是就像刚才说的，它听说读写蛮平衡的，所以我们的专业学生上得很有兴趣，学得很高兴。因为一年级的的时候，就是要给他一个很好的，觉得这个专业能够让他觉得有动力学下去。但是在短训班就不能这样了。因为那些孩子他就是连来准时上课都很难做到，所以（...）嗯，比较好的孩子呢，《新求精》比较适合他们一些，因为对于他们来说，跟老师见面的时间也比较少，只集中在业余时间。那能够把语法搞清楚，词汇搞清楚，我觉得就不错了。然后在备考德福的时候再去强化一下那个听说写啊。如果你有语法和词汇的基础，你再强化这方面还可以做得到。

⁵⁶ PGG ist die Abkürzung der Prüfung für das Grund-Germanistikstudium, wird vom Bildungsministerium organisiert und Ende des zweiten Studienjahres, nämlich im vierten Semester abgelegt. Die Verleihung des Bachelortitels setzt voraus, PGG Stufe vier und Stufe acht zu bestehen, die im achten Semester abgelegt wird.

⁵⁷ I: 最后你觉得在培训班教材选择方面应该主要考虑哪些因素？ D: 那肯定就是考试是个很重要的因素了，保证学生他能够考试有好成绩。嗯，因为现在我们撇开短训班的话，一年级的话，我倾向于用《Themen》，二年级我会换成国产教材。因为一年级他没有考试任务，他能够比较轻松地去认识一个新的语言。然后他只要喜欢就会给他动力。二年级他要对付考试，就是专四，语法啊，词汇啊，就是很重要的两块。短训班的话我可能会用国产教材。 I: 主要就是从考试这方面考虑。 D: 对。

503-505	I: Gibt es andere Faktoren, die du bei der Lehrwerksauswahl berücksichtigen könntest? D: <u>Stichwort Deutsch</u> ist auch kein schlechtes Lehrwerk. Wie wir besprochen haben, bietet es <u>viele Informationen über das Leben ausländischer Studierender in Deutschland</u> an, die den Lernenden später helfen ⁵⁸ .	studienbezogene Informationen der Landeskunde	Zielgruppenadäquatheit
506-509	Die einzige Schwäche ist, dass die Lernenden die ganze Zeit mit dem Löffel gefüttert werden und der Unterricht relativ wenig interaktiv ist. 80% der Zeit reden die Lehrenden alleine☺. Und die Lernenden machen wiederholt grammatische Übungen. <u>Unter dem Gesichtspunkt der Informationsmenge werden aber bedeutende Sprachkenntnisse sehr gut präsentiert.</u> ⁵⁹	gute Präsentation der Sprachkenntnisse	Berücksichtigung der Lerngewohnheit
510-511	<u>Eigentlich gewöhnen sich chinesische Lernende diese auf die Prüfung zielende Lehrmethode gut an.</u> Gute Lernende können diese Methode durchhalten ⁶⁰ .	Angewöhnung chinesischer Lernender an das auf die Prüfung zielende Lernen	Berücksichtigung der Lerngewohnheit
512-513	Was die <u>Lernergebnisse</u> betrifft, ist <u>Stichwort Deutsch im Vergleich besser im Vorbereitungskurs</u> angekommen. Das ist genau das, was eben besprochen wurde. ⁶¹	bessere Lernergebnisse	Lernergebnisorientierung

Daraus entsteht die erste Liste der Subkategorien zu der Kategorie *Faktoren des Rückwechsels zu den einheimischen Lehrwerken*. Danach wird diese Kategorienliste an dem Interview mit Person B getestet, denn dieses Interview fällt bei den ersten Lektüren dadurch auf, dass sich die Ansichten in diesem Interview am stärksten von den anderen unterscheiden. Dabei werden vier neue thematische Dimensionen, nämlich Anforderung an die Lehrenden, Berücksichtigung der Lehrgewohnheiten, Transparenz der Gliederung der Lektionen und erleichterte Übergabe der Stunden zwischen den Lehrenden, identifiziert. Zum Schluss wird der dieser Hauptkategorie zugeordnete Textteil aus dem Interview mit Person A nach diesen erkannten

⁵⁸ I: 那还有没有其他因素在选取教材的时候你会考虑的呢? D: 《新求精》也是一个很不错的教材。我们也谈到, 就是对他以后去德国的留学生活也是很有帮助的, 里面有很多这方面的信息。

⁵⁹ 所以, 就是唯一的, 它有点满堂灌, 就是课堂互动比较少。80%的时间就是老师一个人在讲☺。然后学生反复做一些语法练习。但是从信息量来说, 重要的语言知识点它做得蛮好的。

⁶⁰ 其实中国学生他比较适应这种以应试为目的的教学方式。好的学生他也能忍受。

⁶¹ 其实学习效果比较起来, 就短训班的话, 《新求精》还好一些。就是刚刚谈的这些。

Subthemen eingeteilt. In diesem Text kommen keine neuen Themen vor. Die Subkategorien werden im Folgenden zusammengestellt und definiert. Bei der Definition ist die oben angeführte Tabelle, nämlich die sukzessive Herausbildung der Subkategorien, besonders die In-vivo-Kodes sehr nützlich.

Tabelle 10: Zusammenstellung und Definition der Subkategorien zur Hauptkategorie *Faktoren des Rückwechsels zu den einheimischen Lehrwerken*

Subkategorien	Definition
Hohe Aktualität der Lehrwerke	bezieht sich auf die Aktualität der Informationen im Lehrwerk.
Bevorzugung klassischer Lehrwerke	bezieht sich auf die Lehrwerke, die „ununterbrochen erneut aufgelegt und benutzt werden“ (A Satz 42) oder „lange Zeit verwendet und mehrmals überarbeitet und herausgegeben“ (D Satz 519) werden.
Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung	bezieht sich auch auf die DSH-Prüfung, aber vor allem auf die Test-DaF-Prüfung.
Zeitraumen des Kurses	bezeichnet die Unterrichtsstunden und zeitliche Besonderheiten des Kurses.
Berücksichtigung der Lernkultur ⁶²	bezieht sich erstens auf das Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Profit. Die Kontrolle umfasst die Selbstkontrolle und die Kontrolle der Lehrenden und des Kurses. Zu der zweiten gehören z.B. Anwesenheitskontrolle, Lernkontrolle wie Tests, Erteilung der Hausaufgaben usw. Profit steht direkt im Zusammenhang mit der Anzahl der Anmeldungen. Diese Kategorie bedeutet zweitens die Konfrontation zwischen der didaktischen bzw. methodischen Orientierung der Lehrenden und einer höheren Stellung der Anforderungen der Lernenden in diesem kommerzialisierten Vorbereitungskurs. Die Lernenden rücken eigene Anforderungen und Bedürfnisse stärker in den Vordergrund. Außerdem enthält diese Kategorie die Berücksichtigung der Sprachumgebung des Kurses. D.h. es geht um eine bezüglich der Muttersprache homogene Gruppe. In der Umgebung fehlt die Zielsprache und dominiert die Muttersprache.
Zielgruppenadäquatheit	bezeichnet Ausrichtung des Fremdsprachenlernens zum Zweck des Studienaufenthalts in Deutschland z.B. studienbezogene Informationen der Landeskunde und Kommunikationssituationen, Berücksichtigung der Herkunft der Lernenden bezüglich des Kulturvergleichs sowie Adäquatheit nach Niveau der Zielgruppe z.B. die Sprechgeschwindigkeit der Hörmaterialien und eine flache Progression der Aufgaben besonders der Hör- und Sprechaufgaben.
Berücksichtigung der Lerngewohnheit	umfasst Lerngewohnheiten, -erfahrungen, Lernstile ⁶³ , z.B. auf die Prüfung zielendes Lernen, Bevorzugung deutlicher Erklärung der Grammatik

⁶² Der Terminus wird als ein umfassender Begriff sehr weit bestimmt (vgl. Kapitel 3). Eine alles umfassende Bestimmung ist aber nicht geeignet für die Forschung. Zudem „[ist] eine umfassende Bestimmung einer Lehr- und Lernkultur jedoch schon angesichts der Unklarheit, wie denn der Begriff ‚Kultur‘ zu definieren sei [...], kaum möglich“ (Boeckmann 2010: 953). Daher wird der Terminus eher auf die Wechselwirkung mit anderen Faktoren des Lern- und Lehrgeschehens beschränkt.

⁶³ Die beiden Begriffe Lerngewohnheit und Lernstil werden im theoretischen Teil definiert und voneinander

	matik und wiederholter mechanischer grammatischer Übungen, Tendenz zur Übersichtlichkeit grammatischer Erklärung sowie des Wortschatzes, Dominanz der Kenntnisvermittlung der Lehrenden.
Lernergebnisorientierung	kommt vor allem im Zusammenhang mit der Prüfung vor, und bezieht sich entweder auf die Prüfungsergebnisse oder darauf, wie viel Sprachkenntnisse bzw. welche Sprachkompetenzen die Lernenden nach dem Kursabschluss erwerben können. Beispielsweise sollen die Kursteilnehmenden durch zielorientierte mechanische Übungen effizient lernen.
Anforderung an die Lehrenden	bedeutet, dass der Umgang mit einem Lehrwerk besondere Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrenden voraussetzt, z.B. gute Kenntnisse der deutschen Grammatik, Fähigkeit, selbst die Grammatikregeln darzustellen und Vorbereitungsaufwand der Lehrenden.
Transparenz der Gliederung der Lektionen	bedeutet für die Kursleitenden und -teilnehmenden den Aufbau und Inhalt einer Lektion leicht zu erkennen. Beispielsweise ist eine Lektion deutlich nach sprachlichen Teilfertigkeiten strukturiert.
Berücksichtigung der Lehrgewohnheiten	umfasst die Gewohnheiten und Erfahrungen der Lehrenden beim Fremdsprachenlehren bzw. -lernen, didaktische bzw. methodische Orientierung, ihre Gewohnheit bei der Aufgabenverteilung, nämlich die fertikeitsorientierte Aufgabenverteilung, und das auf die Arbeitssituation abgestimmte Lehrverhalten.
Erleichterte Übergabe der Stunden zwischen den Lehrenden	bezeichnet, dass die Lehrenden sich nicht bei der Übergabe Zeit nehmen müssen, um der anderen Lehrkraft den Stand des Unterrichts zu erklären. D.h. die fertikeitsorientierte Aufgabenverteilung des Lehrwerks erleichtert die Übergabe der Stunden.

Zur Kodierung des gesamten Materials ist anzumerken, dass nicht alle Kategorien in allen drei Interviewtexten vorkommen. Darüber hinaus bemerkenswert ist, dass manche Kategorien von manchen Interviewten deutlich als Gründe der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk hervorgehoben werden, wohingegen sie von den anderen zwar nicht als Gründe genannt, aber bezüglich der Zielgruppe, genauer formuliert bezüglich der Auswirkung der eingesetzten Lehrwerke auf den Kurs ausgeführt werden. Zudem gehe ich davon aus, dass über diese Kategorien bei der letzten Lehrwerkauswahl bzw. in der Unterrichtspraxis von den Interviewten tiefgehend nachgedacht wurde, und daher diese bei der Untersuchung zu beachten sind. Die Ausdifferenzierung der Hauptkategorie Eventuelle Einflussfaktoren bei der Lehrwerkauswahl läuft wie im letzten Beispiel. Im nachstehenden wird eine Liste der Kategorien, die in diesem Teil vorkommen, aufgestellt.

Tabelle 11: Subkategorien zur Hauptkategorie *Eventuelle Einflussfaktoren bei der Lehrwerkauswahl*

Subkategorien	Definition
Notwendigkeit eines Phonetik-Vorkurses	erklärt offensichtlich, dass ein Phonetik-Vorkurs für chinesische Lernende notwendig ist.

unterschieden. Dabei wird erklärt, in der vorliegenden Arbeit den Begriff Lernstil stärker zu berücksichtigen.

Motivationswert	umfasst zuerst natürlich Motivation, auch stärkere Einbeziehung der Lernenden ins Unterrichtsgeschehen, authentische bunte Bilder bzw. das Layout und eine angemessene Menge der Übungen.
Authentizität	umfasst authentische Bilder, Hörsituationen bzw. -materialien, Kommunikationssituationen, auch Aussprache und Formulierungen.
Nützlichkeit des Lehrerhandbuchs	bedeutet, ob das Lehrerhandbuch die Lehrenden bei der Unterrichtsplanung unterstützt und ihnen die Unterrichtsdurchführung erleichtert.
Strikte Prüfung der Lernstoffe	bezieht sich auf ernsthaften Entwurf und Qualität der Bilder, die Auswahl der Lektionstexte bzw. landeskundlicher Informationen.
Vielfältigkeit	umfasst Vielfältigkeit der Textsorten, Lernstoffe, Aufgabentypen und die Kritik daran.
Wirkungslosigkeit des Lehrwerks zur Entwicklung der Hör- und Sprechfertigkeit	umfasst schwierige Durchführung der Hör- und Sprechübungen der Lehrwerke, kaum befriedigende Lernergebnisse nach dem Umgang mit Übungen der Lehrwerke, Notwendigkeit eines langzeitigen und intensiven Hörtrainings nach dem Unterricht.
Erforderlichkeit der Aufnahme literarischer Texte	bedeutet Verstärkung der literarischen Lehre.
Grundlegende Stellung der Wortschatzarbeit	bedeutet mehr Auseinandersetzungen mit dem Wortschatz.

Im Anschluss an die Kodierung sämtlicher Interviewtexte werden zuerst Einzelfälle zu den jeweiligen Subthemen zusammengefasst⁶⁴. In der Themenmatrix stehen in der ersten Zeile die Themen und in der ersten Spalte die Interviewten. Die entsprechend kodierten Aussagen der Interviewten werden den jeweiligen Themen zugeordnet. Im Anhang findet sich diese Themenmatrix. Um Platz zu sparen, werden allerdings statt der Textsegmente, Satznummern vom Beginn und Ende der jeweiligen Äußerung aufgeschrieben. Durch das folgende Beispiel des Auszugs aus dem Interview mit Person D versuche ich meinen Arbeitsprozess in diesem Schritt zu verdeutlichen. Zum Thema *Die im Kurs vermittelten Kenntnisse bzw. Kompetenzen* werden an sieben Textstellen entsprechende Äußerungen kodiert.

Tabelle 12: Textstellen zum Thema *Die im Kurs vermittelten Kenntnisse bzw. Kompetenzen* (Person D)

Satznummer	Textstelle
42-44	I: Du meinst, dass Grammatik die wichtigste Rolle im Vorbereitungskurs spielt. D: En, die Lernenden haben diese Anforderung, die Grammatik zu durchblicken.

⁶⁴ Diese thematische Zusammenfassung der Einzelfälle ist als Anhang 6.3 dieser Arbeit beigefügt.

	Wenn die Grammatik ihnen nicht erklärt wird, fühlen sie sich verwirrt beim Deutschlernen ⁶⁵ .
111-114	I: Welche Kenntnisse bzw. Kompetenzen sind deiner Meinung nach im Vorbereitungskurs wichtig? D: Welche Kenntnisse und Kompetenzen☺ (_ _ _) Jedenfalls Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Wortschatz und Grammatik. En (_ _ _), eigentlich finde ich Wortschatz und Grammatik in Ordnung, aber Hören und Sprechen sind in der späteren Lernphase ziemlich schwach ⁶⁶ .
157-182	I: Und werden Hören und Sprechen im Vorbereitungskurs viel geübt? D: Zum Hören gibt es zwei Hörtexte, während eine Lektion in <i>Stichwort Deutsch</i> fünf Lektionstexte anbietet. Allerdings fehlt in diesen zwei Hörtexten eine intensive Auseinandersetzung. Denn ich meine, die Lernenden benötigen eine Aufwärmung. Außerdem werden in diesem Lehrwerk normalerweise nach dem Hören einfach einige Fragen gestellt. Viele Lernende geben diese Aufgaben in der späteren Lernphase auf, weil sie nicht verstehen. Auch wenn sie dreimal hören, können sie nicht verstehen. Wenn sie nicht verstehen, können sie solche Fragen nicht beantworten. Deshalb denke ich, dass eine Aufwärmung vor dem Hören geplant werden muss oder eine Aufwärmung der Vokabeln. En, die Aufgaben werden auch nicht nach dem Schwierigkeitsgrad gestaltet, und man beginnt nicht mit einfachen Aufgaben. In dem Lehrwerk werden die Aufgaben hauptsächlich in der Form angeboten, Fragen zu beantworten, daher haben viele Lernende die aufgegeben. Im Unterricht haben wir eine Maßnahme getroffen, nämlich die Abschnitte, die die Lösungen enthalten, herauszugreifen und zu hören. Wenn sie manchmal nach dem dritten, vierten Mal noch nicht verstehen, werden wir ihnen die Transkripte eintippen und schreiben die Lernenden die auf. I: Das bedeutet, wenn sie Hörtexte von <i>Stichwort Deutsch</i> nicht verstehen, dann (...) D: Ja. Ein großer Teil der Teilnehmenden des Vorbereitungskurses versteht sie nicht. Natürlich gibt es die Lernenden, die die Hörtexte verstehen, und zu den guten gehören. Wahrscheinlich die Hälfte und mehr als die Hälfte verstehen die Hörtexte nicht. Ich denke, meine Erfahrung ist, ein linguistisches Zeichen besteht aus der Aussprache und Form. Die Lernenden werden normalerweise mehr mit der Form und Bedeutung dieses Zeichens konfrontiert, sehen es mehr und kennen seine Bedeutung. Sie bekommen weniger Anreiz in der Aussprache. Das heißt, was dieselbe Bedeutung betrifft, können sie diese durch Lesen, aber nicht Hören verstehen. Daher fordere ich meine Germanistikstudierenden des zweiten Studienjahrs auf, jede Woche zwei Texte in allen Einzelheiten zu hören. Das heißt, ich suche für sie Hörtexte und sie müssen jedes Wort aufschreiben. Nach einem halben Jahr sind sie viel besser beim Hören. Dass sie schneller auf den phonetischen Anreiz reagieren, das ist m.E. ein Grund ⁶⁷ .

⁶⁵ I: 你的意思就是说短训班中语法还是最主要的。D: 嗯，他们学生也有这种渴求，想弄清楚语法。因为他要没弄清楚的话，他就觉得他这个德语学得迷迷糊糊的。

⁶⁶ I: 那你觉得哪一些语言知识和能力是在短训班中重点要教给他们的呢？D: 哪些知识和能力☺ (_ _ _) 反正就是听说读写，反正就是词汇啊，语法啊。嗯 (_ _ _)，其实词汇语法我觉得都还好，但是后面的话，可能就是，比较薄弱的就是听力和口语表达。

⁶⁷ I: 那听说在短训班中做得多吗？D: 听的话一般《新求精》如果有五篇课文的话，它有两篇是听力。但是它那两篇听力的话，深入的程度都不够。因为我觉得听力吧，还是得有一个预热，就对他们来说。它就听了以后，后面摆几个问题在那里，基本上都是这种形式。然后很多学生到了后面，他就放弃掉了，因为他听不懂。就放三遍，他也听不懂。听不懂的话，他回答不了那样的问题。所以我觉得它那个听力一定要有预热，它前面一定要有那个，这方面或者是词汇的预热，然后再来听。嗯，那它中间那个练习的设计，它也不是从简单，容易，开始做些简单的练习。它那个反正基本上就是回答问题，回答问题的形式，摆几个问题，所以很多学生后面就放弃掉了。我们上课采用的办法，就是会把对应的答案那一块呢，就专门把它给他们挑出来播。播出来的话，哪怕是有时候播个三遍四遍，他们还听不出来，我们就给他们在黑板上打出来，把它打在黑板上，学生把它抄下来，就这样的一种方式。I: 就是说《新求精》的听力他们听不懂，然后 (...)
D: 对，听不懂。如果是短训

222-236	<p>I: Du hast einmal erwähnt, dass das Sprechen im Vorbereitungskurs nicht viel geübt wird, stimmt es?</p> <p>D: Nicht viel, meistens gar nicht. In der späteren Lernphase haben Lehrende mehr Schwierigkeiten, mündliche Übungen anzuordnen. Das heißt, über die angegebenen Themen kann er nicht reden. Und er kann auch in der späteren Lernphase beim Hören nicht verstehen. Am Anfang geht es noch. Wenn sie am Anfang bei Null beginnen, können sie eine kleine Vorstellung oder anderes machen. Später, weil sie auch wissen, dass sie in diesem Bereich schwach sind, verstecken sie sich im Schutzschild. Sie werden nicht reden, wenn solche Übungen da sind, fühlen sie sich☺, sie sollen die eigene Schwäche zeigen. Wenn wir wirklich diese Übung machen, sollen wir die Lernenden ihre Sätze zuerst aufschreiben lassen. Wenn man einen Dialog übt, sollen sie den Dialog zuerst aufschreiben und danach versuchen, ohne Angucken freizusprechen. Eine andere Möglichkeit ist, den Lernenden zuerst Zeit zur Vorbereitung zu geben, dass sie sich zu zweit vorbereiten. Danach sollen sie den Dialog vorspielen. Trotzdem haben sie auch große Schwierigkeiten. Das heißt, je weiter sie mit dem Lernen vorankommen, desto mehr Angst haben sie, Deutsch zu sprechen⁶⁸.</p>
244-249	<p>Die meisten Lehrenden lassen aber diese Übungen aus☺, behandeln direkt den nächsten Text oder die Grammatik, weil sie mit diesen Übungen nicht vorankommen. Wenn man wirklich nach dem Lehrwerk unterrichtet, bauen die Lernenden sofort ihre Schutzmechanismen auf. Die Lehrenden haben das Gefühl, dass der Unterricht nicht vorankommt, weil das Sprechen die Mitwirkung der Lernenden voraussetzt. Weil es in unserem Vorbereitungskurs keine Prüfung und keine Hausaufgaben gibt, eignen sich die Lernenden vieles nicht an, was gemeistert werden muss, besonders im Bereich des Wortschatzes. Dies stellt sich als die Grundlage des Sprechens dar. Daher haben sie wirklich in der späteren Lernphase Schwierigkeiten, zu sprechen⁶⁹.</p>
278-280	<p>I: An welcher Stelle steht das Lesen in deinem Kurs?</p> <p>D: Lesen, es wird in der Form der Lektionstexte angeboten. Wenn fünf Lektionstexte in einer Lektion von <i>Stichwort Deutsch</i> angeboten werden, kommt die Hälfte davon, ungefähr drei Texte, in der Form des Lesetextes vor⁷⁰.</p>
284-288	<p>I: Wird Schreiben in deinem Unterricht viel geübt?</p> <p>D: Im Vorbereitungskurs schreibt man nicht, weil es keine Hausaufgaben gibt. Auch wenn Hausaufgaben angegeben würden, schreibt man auch nicht. Im Unterricht</p>

班,应该来说一大部分同学听不懂吧。也不排除有些听得懂的,听得懂的就是里面比较好的。可能至少有一半或一半以上的听不懂。我觉得,我的经验就是,它作为一个语言符号,它有那个音的一面,还有那个形的一面。学生他平时接触的就是这个符号的形和义比较多,看得多,然后了解它的意思。但是作为它的音,这个方面的刺激它很少。就是同样的意思,他看得懂,但是听不懂。所以我们的专业二年级,就是我要求学生每个星期要做两篇精听。就是你要给他找课文,他们要把每一个词都写下来。这样做了半年以后,他就会好很多。他就是,相对于他对一些音的刺激比较敏感,我觉得这个是一个原因。

⁶⁸ I: 你前面提到过在短训班上说练得不多,是这样的吗? D: 不多,基本上为零。就是越到后面,你作为老师来说,越不好去安排口头练习。就是题目他说不出来。到后面,他也听不懂。一开始还可以。一开始他刚刚从零开始的时候,那个时候,做一个小的介绍啊,或者什么他可以做。越到后面,因为他也知道他这方面很弱,他就缩到那个壳里去了。他就更不会去说,一做这样的练习,他就会心里面,他觉得☺,好像把自己的弱点暴露出来了。如果我们真要做的话,应该让他写出来。如果说要做一个对话,你写出来,然后尽量地不看或者脱稿说出来。或者是你底下给他一个时间,让他们个人去准备,两个人一起做。做完以后呢,然后再让他到上面来做。但是他也觉得困难蛮大。反正越到后面,他这个说就会越害怕,胆怯。

⁶⁹ 但是大部分老师都会跳过去☺,然后就会上下一个课文或者语法,因为你上到那个地方就上不动。他如果真按那个上的话,学生他首先就,他的保护机制就会驾起来。老师就会觉得上不动,因为说是非要学生参与的。因为我们短训班没有考试,也没有作业,所以这也是个原因,所以很多学生该记的都没记住,词汇量这方面积累也比较少。所以这些都是说的,都是基础。所以他到了后面真说不出来,很难。

⁷⁰ I: 那阅读在你培训班的地位怎么样呢? D: 阅读啊,它就是以课文的形式。大概一课有五篇课文的话,可能有一半是阅读课文,可能有三篇这样子,就是《新求精》。

	kann man ihnen auch keine Zeit zum Schreiben geben, sonst denken die Lernenden, dass ich die Kursgebühren gezahlt habe(...) ☺, und du mir nichts erzählst. Daher kann man sagen, dass das Schreiben 100% null ist ⁷¹ .
--	---

Diese Aussagen werden im Nachstehenden zusammengefasst:

Laut Person D werden im Vorbereitungskurs Grammatik und Wortschatz genügend beigebracht. Die Vermittlung von Hör- und Lesekompetenz orientiert sich am Angebot des Lehrwerks. D.h. Lesen macht mehr als die Hälfte von der Entwicklung der vier sprachlichen Teilfertigkeiten, nämlich Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen, aus. Hören steht dem Lesen ein wenig nach. Allerdings reichen die im Lehrwerk angebotenen Hörübungen nicht aus. Das Hörverständnis ist der Ansicht von Person D nach erst durch ein langzeitiges und intensives Hörtraining nach dem Unterricht zu verbessern. Im Kurs wird die Erledigung der Hörübungen durch Verschriftlichung der Hörtexte bzw. Lesen unterstützt. Auf Grund der fehlenden Mitwirkung der Lernenden wird Sprechen besonders in der späteren Lernphase vernachlässigt. Dies führt Person D darauf zurück, dass sich die Lernenden wegen mangelnder Kontrolle die Grundkenntnisse nicht aneignen, die das Sprechen voraussetzt. Wegen mangelnder Kontrolle und des Zeitrahmens des Kurses wird das Schreiben überhaupt nicht berücksichtigt.

Während zu allen vier Subthemen der Einschätzung der Interviewten über den Vorbereitungskurs Zusammenfassungen erstellt werden, werden diejenigen Subthemen der anderen beiden Hauptkategorien zu dieser Auseinandersetzung ausgewählt, die nicht nur einmal erwähnt, sondern auch ausgeführt werden bzw. sogar über das Interview verteilt sind und deswegen durch Zusammenfassung einen Überblick benötigen. D.h. die beiden Kategorien *hohe Aktualität der Lehrwerke* und *Bevorzugung klassischer Lehrwerke* sind nicht dabei. In der weiteren Auseinandersetzung werden die beiden Kategorien auch nicht in Betracht gezogen, denn die beiden treffen laut den Interviewten, die die beiden Kategorien anführen, sowohl auf das einheimische Lehrwerk *Stichwort Deutsch* als auch auf die eingeführten Lehrwerke *Themen aktuell* und *em neu* zu. In anderen Worten sollten die beiden Faktoren bei der letzten Lehrwerk-Auswahl für den Vorbereitungskurs das einheimische und die eingeführten Lehrwerke nicht unterscheiden. Dann sind es insgesamt zehn Kategorien. Die lassen sich in fünf Gruppen einteilen, die objektiven Rahmenbedingungen, nämlich *Zeitraumen des Kurses*, den Aufbau des Lehrwerks (die Kategorie *Transparenz der Gliederung der Lektionen*), das übergeordnete Kursziel, nämlich das Lern- bzw. Lehrziel (die Kategorien *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung* und *Lernergebnisorientierung*), die Faktorgruppe, die sich auf die Lernenden beziehen (*Berücksichtigung der Lerngewohnheit*, *Berücksichtigung der Lernkultur*, *Zielgruppenadäquatheit*) und die, die sich auf die Lehrenden beziehen (*Berücksichtigung der Lehrgewohnheit*, *Anforderung an die Lehrenden*, *erleichterte Übergabe der Stunden zwischen den Lehrenden*).

⁷¹ I: 那写在你的课堂练习得多吗? D: 写的话, 短训班在这一块是没有的, 因为我们不布置作业嘛。所以写的话, 如果你布置作业他也不会做, 就没法去写。你上课的话, 也不可能给他时间去写, 这样的话, 学生就觉得我这个钱交得 (...) ☺, 你不给我讲课☺。所以写可以说是 100% 的零。

Durch diese fallbezogene thematische Zusammenfassung „wird das Material [...] komprimiert“ (Kuckartz 2014: 89), damit die Ansichten der Interviewten zu den jeweiligen Kategorien miteinander verglichen werden können, denn eine Auseinandersetzung mit Originalzitate oder die Zusammenstellung der Originalzitate in der Themenmatrix aus dem Grund des ungenügenden Platzes nicht realisierbar ist. Im nächsten Teil werden zunächst die Einstellungen aller Interviewten zu den jeweiligen Kategorien verglichen und es wird berichtet, worüber die Interviewten sich einig sind, und welche von den Aussagen der Interviewten unterschiedlich sind. D.h. die Themenmatrix wird senkrecht bearbeitet. Zur Auseinandersetzung gehe ich von der thematischen Zusammenfassung der Einzelfälle aus, berücksichtige auch alle originalen Textteile mit und führe sogenannte prototypische Beispiele zum Ergebnisbericht an, damit die Beschreibung erstens in den Daten begründet wird. Und zweitens ist zu überprüfen, ob diese Beschreibung bzw. Zusammenfassung zutrifft.

7.2 Ergebnisdarstellung zum Hauptthema *die Einschätzung der Interviewten über den Vorbereitungskurs*

7.2.1 Die von den Kursleitenden wahrgenommenen Lernziele

In diesem Thema stimmen alle Interviewte miteinander überein. Die Ablegung der Prüfung der deutschen Sprache für den Hochschulzugang, hauptsächlich der TestDaF-Prüfung wird von allen zum übergeordneten Lernziel gezählt. Person D weist noch darauf hin, dass diese Feststellung nicht auf die Lernenden zutrifft, die kein Lernziel verfolgen und im Kurs nur nach dem Wunsch der Eltern sind. Die wesentlichen Aussagen der Interviewten zu dieser Kategorie werden in der folgenden Tabelle gegenübergestellt.

Tabelle 13: Die von den Kursleitenden wahrgenommenen Lernziele

	Ablegung der Prüfung der deutschen Sprache für den Hochschulzugang	Beherrschung der deutschen Grammatik
A	X ⁷²	X
B	X	
D	X	X

Neben dem wichtigsten Lernziel der Ablegung der Prüfung ergänzen Person A und D noch das Lernziel der Beherrschung der deutschen Grammatik. Diese Ergänzung wird einerseits

⁷² X bedeutet, dass diese Kategorie von der Person genannt wurde.

von den beiden durch die chinesische Lerngewohnheit bzw. den Bedarf chinesischer Kursteilnehmender begründet: „Daher scheint mir ihr Wunsch nach Kenntnissen stärker zu sein⁷³“ (A Satz 192); „Ich kann auch sagen, dass *Stichwort Deutsch* mit dem Bedarf der Lernenden des Vorbereitungskurses stärker übereinstimmt. Denn die Lernenden können damit effizienter Sprachkenntnisse gewinnen und die Prüfung bestehen⁷⁴“ (A Satz 211-212); „Man kann nicht sagen, dass es um meine Ansicht geht, sondern dass das Lehrwerk gerade den Lernenden, den Bedürfnissen chinesischer Lernender entspricht⁷⁵“ (D Satz 35f); „[...] die Lernenden haben diese Anforderung, die Grammatik zu durchblicken⁷⁶“ (D Satz 43); „Chinesische Lernende können sich an das Lehrwerk ohne Grammatik schwer anpassen⁷⁷“ (D Satz 523). Andererseits ist aus ihren Erzählungen die Relation zwischen den beiden Kategorien ersichtlich, nämlich der Beherrschung der Grammatik die Ablegung der Prüfung überzuordnen. Beispielsweise weist Person A bei der Beschäftigung mit der DSH-Prüfung darauf hin, dass die Erledigung der Prüfungsaufgaben grundsätzlich auf die Grammatikkenntnisse angewiesen ist: „Obwohl es so aussieht, als wird das Verständnis geprüft, ist man schließlich auf die grammatische Grundlage angewiesen⁷⁸“ (A Satz 252). Person D äußert die ähnliche Ansicht, dass die Beherrschung der Grammatik die Grundlage für das Bestehen der Prüfungen darstellt: „Ich finde es nicht schlecht, dass sie zuerst die Grammatik und den Wortschatz durchblicken. Bei der Vorbereitung auf TestDaF werden dann Hören, Sprechen und Schreiben intensiv trainiert. Wenn sie bereits über die Grundlage der Grammatik und des Wortschatzes verfügen, können sie dieses intensive Training schaffen“ (D Satz 352-354).

7.2.2 Lehrziele

Bei Person B und D sind das Lernziel und das Lehrziel identisch. Person B und D definieren ausdrücklich die Ablegung der TestDaF-Prüfung als das Lehrziel, das von Person B weiter konkretisiert wird, nämlich nach dem Abschluss der Mittelstufe durch ein kurzzeitiges intensives Training „mindestens TestDaF-Niveaustufe vier oder fünf zu erlangen⁷⁹“ (B Satz 16). Bei der Setzung des Lehrziels kommen Person B und D vollständig dem Lernziel entgegen. Das bedeutet, das Lernziel bestimmt das Lehrziel bei ihnen. Diese Feststellung wird von ihren Aussagen bestätigt: „Ja, es zielt hauptsächlich darauf, die Teilnehmenden die TestDaF-Prüfung

⁷³ 所以他们，我个人感觉，可能他们对这个知识的渴求更强烈一些⁷³。

⁷⁴ 我可能还是会说《新求精》更符合培训班学生的需求。因为学生能更有效地获得语言知识，还有啊，通过考试⁷⁴。

⁷⁵ 这个不能说是我的观点，只能说是适合学生，中国学生的需要。

⁷⁶ [...] 他们学生也有这种渴求，想弄清楚语法。

⁷⁷ 因为它完全没什么语法，这个中国学生很难接受。

⁷⁸ 尽管它看起来考的是你的理解能力，它最终还是靠的语法基础。

⁷⁹ 就是至少能达到四吧，拿到四或者五。

bestehen zu lassen, denn das ist gerade, worum sie sich hauptsächlich kümmern“ (B Satz 19); Auf meine Frage „Was sind die Lehrziele deiner Ansicht nach im Vorbereitungskurs?“ antwortet Person D, „[d]ie meisten Teilnehmenden bei uns haben vor, sich TestDaF zu unterziehen, das ist das Ziel. Die meisten davon werden die Mittelstufe abschließen und zielen ab, TestDaF zu bestehen⁸⁰“ (D Satz 109-110).

Bei Person A stimmt das Lernziel nicht vollständig mit dem Lehrziel überein. Das wichtigste Lehrziel bei Person A orientiert sich an dem Lernziel der Beherrschung der deutschen Grammatik. Neben diesem wichtigsten Lernziel berücksichtigt Person A bei der Setzung der Lehrziele mehrere Aspekte im Vergleich zu den beiden anderen. Die Vermittlung elementarer Kommunikationskompetenz und Landeskundekennnisse sowie der Kenntnisse über das Bildungssystem Deutschlands werden als weitere Lehrziele angeführt. Diese anderen untergeordneten Lehrziele zur Kommunikation- bzw. interkulturellen Kommunikationskompetenz leitet Person A aus dem Lernzweck, konkret dem Studienaufenthalt in Deutschland ab, wie Person A selbst ausdrückt: „[...] weil die meisten Kursteilnehmenden junge Leute sind, die sich ein Studium in Deutschland wünschen⁸¹“ (A Satz 17). Dabei geht es um eine Reflexion bzw. Einschätzung, die die theoretischen Vorannahmen der Person A beeinflussen.

Tabelle 14: Lehrziele

	Ablegung der TestDaF-Prüfung	Überblickswissen über die deutsche Grammatik	elementare Kommunikationskompetenz	elementare Kenntnisse über die deutsche Kultur und Gesellschaft	Kenntnisse über das Bildungssystem Deutschlands
A		X	X	X	X
B	X				
D	X				

7.2.3 Die in den untersuchten Lehrwerken hauptsächlich angestrebten Kenntnisse bzw. Kompetenzen

Dieses Thema bezieht sich auf das Verständnis dieser Kursleitenden über die Lehrwerke. Hinsichtlich des Lehrwerks *Themen aktuell* sind sich die Interviewten einig, dass das Sprechen in *Themen aktuell* durch z.B. die Bereitstellung von Satzmustern, Redemitteln bzw. Vokabeln

⁸⁰ 我们这边因为大部分学生就是还是准备去考德福，所以就是冲着这个目的的。然后他们大部分人都会上中等级，然后就是以德福考试为目标吧！

⁸¹ [...] 因为我们的培训对象绝大多数还是希望去德国学习的这个年轻人。

und eine ausreichende Einführung ins Thema besser gefördert wird: „In diesem chinesischen Lehrwerk ist es noch ziemlich einfach entworfen, d.h. das Lehrwerk stellt nur zwei Fragen⁸²“ (D Satz 257); „Es ist besser, in diesem Bereich bereitet das deutsche Lehrwerk definitiv weitreichender vor⁸³“ (D Satz 259); „*Themen aktuell* soll besser beim Sprechen sein. D.h. es ist *Stichwort Deutsch* überlegen bei der Themenfindung, Anregung usw., *Stichwort Deutsch* ist vermutlich schlechter⁸⁴“ (B Satz 420-421); „In *Themen aktuell* wird mehr dazu angeboten. Zum Sprechen werden Satztypen, Redemittel und andere Möglichkeiten angegeben, d.h. werden mehr einbezogen⁸⁵“ (B Satz 429-430); „Es kann auch *Themen* sein, wenn es keinen zeitlichen Druck gibt. Erstens sind die Informationen von *Themen* interessanter, d.h. die Vorstellung über Deutschland ist ausführlicher. Das Layout dieses Lehrwerks ist auffallender⁸⁶“ (A Satz 200-202); „Deshalb kann dies meiner Auffassung nach auch die Lernenden mehr anregen, sich zu äußern⁸⁷“ (A Satz 204).

Person D und A bemerken noch ausdrücklich, dass mit *Themen aktuell* und *em neu* alle sprachlichen Teilfertigkeiten zur Entwicklung berücksichtigt werden bzw. die Kommunikationskompetenz besser gefördert wird, nur wenn kein Zeitdruck besteht: „Daher sind Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben in *Themen* und *em* ausgeglichen, wenn die Zielgruppe nicht in Betracht gezogen wird⁸⁸“ (D Satz 342); „So geht es im Vorbereitungskurs aber nicht. [...] En, für gute Lernende ist *Stichwort Deutsch* geeigneter, weil sie in begrenzter Zeit die Lehrenden treffen und zwar nur in der Freizeit“⁸⁹ (D Satz 349-351); „Mit *Themen* wird es auch gewünscht, dass sie sprechen können, en, aber dieses Ziel wird normalerweise nicht erreicht© [...] wenn es keinen zeitlichen Druck gibt⁹⁰“ (A Satz 189-200).

Zusammengefasst liegt der einzige Unterschied darin, dass Person B und D nachdrücklich auf die Schwäche im Grammatikteil von *Themen aktuell* hinweisen und das Fehlen der ausführlichen Erklärung zu Grammatikregeln als die entscheidende Schwäche betonen, während Person A diesen Punkt nur bezüglich der Stundenvorbereitung kurz erwähnt, und der Schwerpunkt im höheren Zeit- und Arbeitsaufwand für die Lehrenden liegt: „Deswegen müssen die

⁸² 但是那个中国教材还是比较简单的，就是抛两个问题在那里。

⁸³ 它做得好一些，这一点德国的原版教材做得绝对是更充分。

⁸⁴ 《*Themen aktuell*》在说的环节可能还是会好一些。就是找题目啊，促进你说啊，怎么说啊，还是好一些，《*新求精*》可能差一些。

⁸⁵ 《*Themen aktuell*》上，就说会做得多一点。让你说啊，句型啊，句套啊或者什么样的可能啊，它就说牵扯的多一些。

⁸⁶ 那可能还是《*Themen*》，如果在没有时间压力的情况下。首先这个《*Themen*》的信息更有趣一些，可能就是对于德国的介绍全面一些。而且从这个教材的印刷方面它也更吸引眼球一些。

⁸⁷ 所以这个可能，我觉得，更能激发他们这个，刺激学生表达的欲望更强一些

⁸⁸ 所以不看这个对象，我觉得《*Themen*》和《*em*》的听说读写都很平衡。

⁸⁹ 但是在短训班就不能这样了。[...] 嗯，比较好的孩子呢，《*新求精*》比较适合他们一些，因为对于他们来说，跟老师见面的时间也比较少，只集中在业余时间。

⁹⁰ 《*Themen*》它还是希望他们能够说，嗯，但是往往达不到这个目标©。[...] 那可能还是《*Themen*》，如果在没有时间压力的情况下。

Lernenden sehr viel Zeit einsetzen, die Darstellung der Grammatik selbst organisieren und vorbereiten⁹¹ (A Satz 342). Diese Haltung kann einerseits auf den von Person A selbst wiederum betonten Standpunkt zurückgeführt werden, dass „die Wortschatzarbeit, mindestens die Wortschatzarbeit auf der syntaktischen Ebene wichtiger als die Grammatik ist“⁹² (A Satz 28). Aus diesem Grund unterstreicht Person A nicht wie die anderen beiden mit Nachdruck die Auseinandersetzung mit Grammatik. Andererseits kann diese Haltung von Person A auch im Zusammenhang mit der eigenen Kompetenz der Lehrenden stehen wie Person B im Gespräch erwähnt: „Es kommt auf die eigene Organisation der Lehrenden an, und manche erklären es nicht gut“ (B Satz 31, vgl. auch B Satz 190-192).

Tabelle 15: Die in den Lehrwerken *Themen aktuell* bzw. *em neu* hauptsächlich angestrebten Kenntnisse bzw. Kompetenzen

	reichliche Unterstützung des Sprechens (<i>Themen aktuell</i>)	die Schwäche im Grammatikteil (<i>Themen aktuell</i>)	ausgleichende Entwicklung der sprachlichen Teilfertigkeiten
A	X	X(-)	X
B	X	X	X
D	X	X	X

Bezüglich des einheimischen Lehrwerks *Stichwort Deutsch* weichen die Ansichten der Untersuchten voneinander ab. Person B vertritt die Auffassung, dass in allen Lehrwerken sowohl in den eingeführten als auch in den einheimischen Lehrwerken angestrebt wird, die sprachlichen Teilfertigkeiten ausgeglichen auszubilden. Allerdings betrachtet Person B diesen Trend kritisch, und argumentiert, dass dieser Trend der Geschwindigkeit der Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten nicht gerecht wird und die Lehrwerkverfassenden die Rolle der Lehrwerke überschätzen: „Ich kritisiere, ich finde, dass das jetzige Lehrwerk eine zu große Ambition hat. Anscheinend wird durch die Erstellung eines guten Lehrwerks etwas verändert. Eigentlich glaube ich, dass dies keine Rolle spielt, denn die sprachliche Entwicklung läuft sehr langsam“⁹³ (B Satz 133-135); „Ich denke, *Stichwort Deutsch* strebt auch die ausgeglichene Ausbildung an. Das ist meiner Meinung nach gerade sein Nachteil, das Lehrwerk überschätzend zu verfassen“⁹⁴ (B Satz 408-409).

⁹¹ 所以说老师要花很多时间自己去组织或者说准备这个语法方面的讲解。

⁹² [...] 词汇教学，而且至少是句子层面上的词汇教学比语法更重要。

⁹³ 我批判下，我觉得现在的教材都太有雄心。仿佛编一个好教材就可以改变什么情况。其实我觉得，这都不在乎，因为语言的发展还是很慢的。

⁹⁴ 我觉得《新求精》也是在追求平衡一点。它不好的地方我觉得也是编霸道了。

Im Gegenteil stellt Person D fest, dass die Lesekompetenz im Lehrwerk *Stichwort Deutsch* am meisten trainiert wird und die Vermittlung der Sprachkenntnisse, nämlich der Grammatik und des Wortschatzes, dominiert: „Die Grammatik nimmt meistens soviel Platz ein wie die Texte, manchmal wird der Grammatik ein größerer Umfang eingeräumt als den Texten“ (D Satz 40); „Was den Umfang der einzelnen Bausteine einer Lektion betrifft, macht die Grammatik nur ein Fünftel, ein Sechstel aus, während die Grammatik im chinesischen Lehrwerk ein Drittel bis die Hälfte einer Lektion oder sogar mehr ausmacht⁹⁵“ (D Satz 98); „In *Stichwort Deutsch* soll Lesen mehr geübt werden, wenn man die beiden Lehrwerke zum Vergleich heranzieht. Seine Vermittlung des Wortschatzes und der Grammatik ist auf das Verstehen der Sprache, der schriftlichen Sprache gerichtet, daher liegt der Schwerpunkt im Lesen⁹⁶“ (D Satz 333-334). An diesem festgestellten Schwerpunkt von *Stichwort Deutsch* übt Person D Kritik. Person D betont ausdrücklich die eigene didaktische Orientierung an der kommunikativen Methode und weist darauf hin, dass das Lehrwerk *Stichwort Deutsch* aus der Perspektive der Didaktik bzw. didaktischen Orientierung von Person D, also der kommunikativen Methode, nicht gut zu bewerten ist: „Weil wir uns mit der Didaktik beschäftigt haben, stellt sich seine Grammatik unter dem Gesichtspunkt der Didaktik als nicht gut dar⁹⁷“ (D Satz 33c); „Wenn die Zielgruppe nicht in Betracht gezogen würde, wenn die Erstellung des Lehrwerks nicht auf Gewinn zielen würde, würde ich ein Lehrwerk nicht wie *Stichwort Deutsch* verfassen⁹⁸“ (D Satz 35e).

Darüber vertritt Person A eine ähnliche Auffassung wie Person D. Allerdings betont Person A, dass auch im einheimischen Lehrwerk *Stichwort Deutsch* der Ansatz der Praxis- bzw. Kommunikationsorientierung zu erkennen ist. Ob dieser Ansatz in die Praxis umzusetzen bzw. zu verfolgen ist, ist von der Auffassung der Lehrenden abhängig: „*Stichwort Deutsch* kann man seine neue kommunikative oder konstruktive Probe, einen solchen methodischen Versuch ansehen⁹⁹“ (A Satz 209); „Wie ich dir erklärt habe, kommt es mehr auf die Lehrenden, die Lehrmethode oder Gewohnheit der Lehrenden an. Allerdings ist es noch ein relativ chinesisches und traditionelles Lehrwerk. [...] Z.B. dominiert in ihm noch die Grammatik oder die Vermittlung der Sprachkenntnisse¹⁰⁰“ (A Satz 209e-210b).

⁹⁵ 如果一课你要从它的单块的容量来看的话,语法只占到五分之一,六分之一那个样子,但是你看中国的教材,它的语法会占到三分之一到二分之一,甚至更多。

⁹⁶ 《新求精》应该来说更多的是读吧,就是放在一起比较的话。它的词汇和语法还是为了理解这个语言,书面的语言,所以更多的还是读。

⁹⁷ 因为我们都接触过教学法,从教学法的角度来看的话,它的语法不是很好的。

⁹⁸ 然后撇开对象不看的话,如果不是为了编这个书卖钱的话,我也不会像《新求精》那样编。

⁹⁹ 《新求精》可以看得出来它的这种新的 **kommunikativ** 或者 **konstruktiv** 的这样的尝试,这样的教学方法的尝试。

¹⁰⁰ 就像我跟你说过,这个还是更多的取决于老师,他的这个教学方式或者他的教学习惯。但是总体来看它还是比较中国式的传统教材。[...] 比如它还是以语法,以传授语言知识为主。

Tabelle 16: Die im Lehrwerk *Stichwort Deutsch* hauptsächlich angestrebten Kenntnisse bzw. Kompetenzen

	ausgleichende Entwicklung der sprachlichen Teilfertigkeiten	Dominanz der Wissensvermittlung nämlich der Grammatik- und Wortschatzkenntnisse	die erste Stelle der Ausbildung der Lesekompetenz	erkennbarer Ansatz der Praxis- bzw. Kommunikationsorientierung
A		X	X	X
B	X			
D		X	X	

Die Verteilung der Ansichten der Interviewten lässt sich folgendermaßen zusammenfassen. Person B bildet den einen Pol und kritisiert, dass auch in diesem Lehrwerk alle sprachliche Teilfertigkeiten ausgeglichen ausgebildet werden. Mit der Feststellung, dass die Grammatik in *Stichwort Deutsch* überwiegt und der Schwerpunkt der Entwicklung sprachlicher Teilfertigkeiten im Lesen liegt, bildet Person D den anderen Pol. Dies bemerkt Person D kritisch aus der Perspektive der Didaktik bzw. didaktischen Orientierung von Person D, nämlich der kommunikativen Methode. Die Auffassung der Person A, dass sich die Dominanz der Wissensvermittlung sowie die erste Stellung der Entwicklung der Lesekompetenz und der Ansatz des kommunikativen Konzepts in diesem Lehrwerk finden, liegt in der Mitte zwischen Person B und D. Einerseits lassen sich aus solchen Bewertungen die didaktischen Orientierungen der Interviewten erschließen. Andererseits bestätigen diese Kritiken mein Bedenken, das im Kapitel zum aktuellen Forschungsstand der Lehrwerkuntersuchung zu DaF in China geäußert wird. D.h. beim Methodenmix richtet sich die Aufmerksamkeit der Lehrenden als Benutzenden oft darauf, was ihnen nicht gefällt, und auf die Teile, die ihrem didaktischen Konzept entgegenlaufen.

7.2.4 Die im Kurs vermittelten Kenntnisse bzw. Kompetenzen

Die im Kurs zu vermittelnden Kenntnisse und Kompetenzen werden nicht einheitlich von der Kursleitung vorgegeben, sondern liegen in der Autonomie der einzelnen Lehrenden bzw. der jeweiligen leitenden Lehrenden. Person D und B gleichen sich in dieser Kategorie. Die Vermittlung der Grammatik- und Wortschatzkenntnisse steht im Mittelpunkt: „Ich finde es nicht schlecht, dass sie zuerst die Grammatik und den Wortschatz verstehen¹⁰¹“ (D Satz 352); „Ich halte Grammatik und Wortschatz, wenn ich Unterricht gebe, immer noch für den Schwerpunkt

¹⁰¹ 那能够把语法搞清楚, 词汇搞清楚, 我觉得就不错了。

des Unterrichts“¹⁰² (B Satz 36). Diesem Bedarf wird das einheimische Lehrwerk gerechter: „Ich denke, der Grund für den Wechsel liegt hauptsächlich in der Grammatik“ (D Satz 27).

Person D und B orientieren sich grundsätzlich in ihrem Unterricht am Angebot des Lehrwerks *Stichwort Deutsch*. Aus diesem Grund sind sie sich einig in der Proportion der Fertigkeiten. Von den vier Sprachfertigkeiten steht das Training der Lesekompetenz an der ersten Stelle. „Wenn fünf Lektionstexte in einer Lektion von *Stichwort Deutsch* angeboten werden, kommt die Hälfte davon, ungefähr drei Texte, in der Form des Lesetextes vor“ (D Satz 280). Hören steht demnach. „Zum Hören gibt es zwei Hörtexte, wenn eine Lektion in *Stichwort Deutsch* fünf Lektionstexte anbietet“¹⁰³ (D Satz 158); „Außerdem haben wir Hören relativ viel geübt und alle Hörtexte der Lehrwerke haben wir gehört. Manchmal werden noch einige Texte als Schwerpunkte Satz für Satz gehört“¹⁰⁴ (B Satz 70-71). Person D und B sind sich auch einig, dass die im Lehrwerk angebotenen Hörübungen nicht ausreichen, und das Hörverständnis erst durch ein langzeitiges und intensives Hörtraining nach dem Unterricht zu verbessern ist: „Das Hören müssen die Lernenden m. E. nach dem Unterricht üben. [...] Hören müssen sie erst durch eigene lange Übung nach dem Unterricht erwerben“¹⁰⁵ (D Satz 207-208); „Und dann suche einige einfache Materialien oder die Materialien, die dich ansprechen oder kopiere die Dinge, die dir gefallen. Jetzt lassen sich viele, viele Materialien auf diesem Gebiet finden, sind sehr leicht zu finden, d.h. man darf nicht einschränken (...) [...] Aber es genügt nicht, wenn man nur im Unterricht hören übt“¹⁰⁶ (B Satz 74-77).

Sprechen wird am Anfang noch geübt, aber besonders in der späteren Lernphase, auf Grund des Deutschniveaus der Lernenden, auf das der Zeitrahmen des Kurses, nämlich die intensive Kurszeit Einfluss ausübt, nicht mehr berücksichtigt. Person B und D stellen die tatsächlich von den Lernenden erworbenen deutschen Kenntnissen in den Zusammenhang mit diesem Zeitrahmen des Kurses: „Beispielsweise findet der Freizeitkurs vier Abende und zwei Halbtage am Wochenende statt. Abends sehen sie aber im Unterricht aus (...), sie kommen von weit her und beeilen sich zum Unterricht, nach drei Unterrichtsstunden sehen sie mitgenommen aus. Tagesüber haben sie noch normalen Unterricht oder arbeiten, daher ist eine solche Übung schwer durchzuführen“¹⁰⁷ (D Satz 184-186); „[...] eignen sich die Lernenden vieles nicht an, was gemeistert werden muss, besonders im Bereich des Wortschatzes. Dies stellt sich als

¹⁰² 我觉得语法啊，词汇啊，还是一直，就是我上课的话，还是一直是传授的重点。

¹⁰³ 听的话一般《新求精》如果有五篇课文的话，它有两篇是听力。

¹⁰⁴ 而我们对听练得还是比较多，只要是课本上的听力我们还都是练了的。有时候还要抓些重点来，一句句的练一下。

¹⁰⁵ 就是听力，我觉得是学生要在课下做的一件事。[...] 他必须在课下有一个长期的坚持和积累。

¹⁰⁶ 然后再找一些简单的材料，觉得听起来自己感兴趣的啊，录一些这些自己喜欢的。现在因为这方面的材料太多太多了，很容易找到，就是不要只限于 (...) [...] 是课堂是不够的，那一点也不够。

¹⁰⁷ 像那种业余班是四个晚上，然后再加两个周末的半天。但是晚上的话，人就上课都 (...)，他们从其他地方赶过来，这样上三节课他们也很累的。白天他们还有学习啊，上班啊，所以很难做到。

die Grundlage des Sprechens dar“ (D Satz 247-248); „Die meisten Lehrenden lassen aber diese Übungen aus, behandeln direkt den nächsten Text oder die Grammatik, weil sie mit diesen Übungen nicht vorankommen“ (D Satz 244); „Du kannst nicht in diesem Kurs, auf diesem Niveau sprechen beibringen, spielen und üben lassen. So kannst du in einem Jahr nicht einmal das halbe Buch schaffen. Da unser Unterricht zeitlich intensiv ist, täglich mit fünf Unterrichtsstunden und manchmal acht Unterrichtsstunden, ist es auf diese Weise nicht möglich, das Lehrwerk zu schaffen“¹⁰⁸ (B Satz 39-41).

Dass besonders das Schreiben vollständig vernachlässigt wird, führen Person D und B auf die Erwartung der Lernenden zurück. Sie thematisieren, dass die Erwartungen der Lernenden an mehrere Lehrervorträge in diesem Kurs sehr beachtet und an eine höhere Stelle gerückt werden. „Sie wünschen sich mehr Erläuterung zur Grammatik“¹⁰⁹ (D Satz 203c); „Im Unterricht kann man ihnen auch keine Zeit zum Schreiben geben, sonst denken die Lernenden, dass ich die Kursgebühren gezahlt habe (...) ☺, und du mir nichts erzählst“ (D Satz 287); „Dann schreibt er/sie, sitzt da und schreibt, du, der/die Lehrende, sprichst nicht, so denkt der/die Lernende, dass du ihn/sie um Geld betrügst. Er/Sie erwartet, dass du erzählst, und es ist schwierig, wenn du kommst und sagst, setzt euch und schreibt“¹¹⁰ (B Satz 413-414).

Diese Proportion der Fertigkeiten hängt nach der Person D noch von der mangelnden und sogar fehlenden Lernkontrolle ab. Dadurch eignen sich die Lernenden die Grundkenntnisse bzw. die Vokabeln nicht an, die das Sprechen voraussetzt. „Weil es in unserem Vorbereitungskurs keine Prüfung und keine Hausaufgaben gibt, eignen sich die Lernenden vieles nicht an, was gemeistert werden muss, besonders im Bereich des Wortschatzes. Dies stellt sich als die Grundlage des Sprechens dar. Daher haben sie wirklich in der späteren Lernphase Schwierigkeiten, zu sprechen“ (D Satz 247-249). Da keine Kontrolle besteht und keine Hausaufgaben erteilt werden, wird das Schreiben nicht geübt. „Im Vorbereitungskurs schreibt man nicht, weil es keine Hausaufgaben gibt. Auch wenn Hausaufgaben angegeben würden, schreibt man auch nicht“ (D Satz 285-286).

Person B begründet dieses Verhältnis der Kompetenzen noch durch die muttersprachliche Umgebung bzw. Lernsituation und den begrenzten zeitlichen Einsatz der Lehrenden in diesen Kurs. „Aber, wenn du im Inland mit diesem Lehrwerk arbeitest, sind alle Chinesen. Wenn du diskutieren lässt und herumgehst, kannst du bemerken, dass sie alle Chinesisch sprechen und

¹⁰⁸ 你不可能在那个班上, 那个水平讲口语啊, 做游戏啊, 练习啊。那可能一年半本书, 你也学不完。因为我们的课很集中嘛, 一天五节课, 有时候一天八节课, 那样的搞法的话, 就不可能, 上不完。

¹⁰⁹ 他们的需求是更多的语法讲解。

¹¹⁰ 然后他/她写, 坐那儿写, 然后你老师不讲话, 学生还觉得你骗他/她钱了。他/她是等你讲的, 你一来就说你们坐这写吧, 不太好弄。

sagen, wie das auf Deutsch heißt, wie das gemacht werden soll¹¹¹“ (B Satz 454-455); „Denn du kannst es nicht schaffen, unsere Termine sind relativ intensiv, die Lehrenden sind nach ein paar Unterrichtsstunden schon ermüdet und müssen noch die Schreibaufgaben korrigieren[©]¹¹²“ (B Satz 51); „In Deutschland habe ich Sprachkurse angeschaut, ihre Lehrkraft arbeitet grundsätzlich da hauptberuflich, sind aber keine offizielle Hochschullehrende, stimmt das? Er/Sie begleitet tatsächlich die Lernenden beim Spielen und Herausgehen¹¹³“ (B Satz 505-506). In der Kategorie der Berücksichtigung der Lernkultur werden solche Begründungen und Erzählungen der Interviewten zusammengefasst und sortiert.

Die bevorzugte Unterstützung des Lesens und Hörens hängt nach der Begründung der Person B hauptsächlich von den Prüfungsergebnissen ab. Im Gegensatz zu den guten Leistungen bei den Prüfungsteilen des Sprechens und Schreibens schneiden laut Person B die Lernenden in der TestDaF-Prüfung beim Lesen und Hören nicht zufriedenstellend ab (vgl. B Satz 53-54).

Gegen B's Feststellung behauptet Person A, dass Lesekompetenz im Unterricht der Person A am meisten trainiert, und zum Schluss von den Kursteilnehmenden am besten erworben wird. Anders als bei Person B und D steht die Ausbildung der Schreibkompetenz an der zweiten Stelle. Danach kommt das Hören. Das Sprechen wird laut Person A sehr begrenzt geübt. Das Ranking der Teilfertigkeiten wird von der Lehrgewohnheit und dem didaktischen Standpunkt von Person A überwiegt beeinflusst, wie Person A mehrmals betont: „Wie eben besprochen, die Vorgehensweise ist hauptsächlich abhängig von den Lehrgewohnheiten und Gedanken der Lehrenden¹¹⁴“ (A Satz 152); „Im Wesentlichen läuft mein Unterricht aber nach meinen eigenen Gedanken¹¹⁵“ (A Satz 350). Gleichzeitig spielen auch der Zeitrahmen des Kurses, die Lerngewohnheit bzw. der Lernstil, die Anzahl der Lernenden und die Sprachumgebung bei diesem Verhältnis der Fertigkeiten eine Rolle: „[...] aber die Lernenden des Vorbereitungskurses lernen in begrenzter Zeit Deutsch. Für die Grundstufe werden 300 Unterrichtsstunden berechnet, daher ist die Zeit sehr knapp und die Anzahl der Teilnehmenden liegt in einem Kurs bei mehr als 30. Was wir daher hauptsächlich als Schwerpunkte ausbilden können, sind die drei Kompetenzen Lesen, Schreiben und Hören¹¹⁶“ (A Satz 19-21, vgl. dazu auch A Satz 128-129, A Satz 190).

¹¹¹ 况且你在国内上这个教材的话，一般都是中国人。你让他讨论的时候，当老师在下边走一走，发现他们都在用汉语聊天，都在说这个怎么说，这个怎么弄啊。

¹¹² 写因为，你不可能，我们的 **Termin** 都比较密集，老师上完几节课都很累了，你还得改作业[©]

¹¹³ 因为我在德国的时候也见过一些培训班，他们基本上老师比较专职，也不是正式的大学老师，是吧？他/她确实也陪着学生玩啊，弄啊，也有把学生带出去。

¹¹⁴ 但是就刚才也说了，老师们怎么处理主要还是跟老师们的教学习惯和想法有关系。

¹¹⁵ 但是基本上我自己的课还是按照我自己的来。

¹¹⁶ [...] 他们的学习时间很有限。我们初级设计的是三百个课时，时间很紧，而且人数都在三十个以上。所以基本上重点我们能够培养的是他们的读写听这样三个能力。

Der Standpunkt der Person A fällt noch dadurch auf, dass Person A dem Wortschatzerwerb eine fundamentale Bedeutung im Fremdsprachlernprozess beimisst, zusätzliche Übungen zur Wortschatzarbeit selbst vorbereitet und auch die Auseinandersetzung mit grammatischen Regeln in die Wortschatzarbeit integriert: „[...] deshalb ist die Grammatik eher mit dem Wortschatz zu kombinieren, mindestens wenn ich die Grammatik darstelle¹¹⁷“ (A Satz 26); „Daher bin ich persönlich der Ansicht, dass die Wortschatzarbeit, mindestens die Wortschatzarbeit auf der syntaktischen Ebene wichtiger als die Grammatik ist¹¹⁸“ (A Satz 28); „D.h. nachdem die Fragen nach dem Hören beantwortet werden, biete ich den Text in der Form des Lückentextes an, um die zu beherrschenden Wörter zu betonen oder die Teilnehmenden die Schlüsselwörter hören zu lassen¹¹⁹“ (A Satz 139).

Außerdem thematisiert Person A noch die interkulturelle Kommunikation im Unterricht. Innerhalb der Textteile zu diesem Hauptthema ist der Zusammenhang zwischen den im Kurs vermittelten Kenntnissen und Kompetenzen und dem Lehr- bzw. Lernziel noch nicht zu verstehen. Im Kontext des ganzen Interviews ist zu erkennen, dass Person A die Landeskunde und interkulturelle Kommunikation nicht unterscheidet. Dies wird später näher beschrieben. Daher ist zu interpretieren, dass die Entscheidung der Person A über die im Kurs vermittelten Kenntnisse und Kompetenzen auf die von Person A gesetzten Lehrziele zurückkommt. Die beiden Lehrziele, die Vermittlung elementarer Kenntnisse über die deutsche Kultur und Gesellschaft und der Kenntnisse über das Bildungssystem, sollen durch die von Person A genannte Thematisierung interkultureller Kommunikation erreicht werden. Außerdem kann dies auch auf den theoretischen Standpunkt der Person A zurückkommen, dass interkulturelle Kommunikation zum Forschungsschwerpunkt von Person A gehört. Dies wird von Person B angedeutet: „Natürlich wenn sich Lehrende besonders gerne mit interkultureller Kommunikation auseinandersetzen, ist es auch möglich¹²⁰“ (B Satz 502).

Noch bemerkenswert ist, dass die Hörübungen nach dem Bericht von Person D und A wegen der Schwierigkeit bei der Durchführung und des hohen Zeitaufwands bzw. begrenzter Kurszeit bei manchen Lehrenden durch Lesen unterstützt oder durch Lesen und Übersetzen ersetzt wird: „Einige meiner KollegInnen behandeln die Hörtexte als Lesetexte besonders des letzte-

¹¹⁷ [...] 所以我觉得, 至少我在讲语法的时候, 可能更多的会把词汇结汇在一起。

¹¹⁸ 所以我个人觉得词汇教学, 而且至少是句子层面上的词汇教学比语法更重要。

¹¹⁹ 也就听完了, 答完了问题以后, 我还会把文章做成 Lückentext 的形式, 把他们需要重点掌握的这个词汇突出出来, 或者一些关键的词让他们听一下。

¹²⁰ 当然如果有的老师特别喜欢做跨文化交流, 这也可能◎

ren Teils des zweiten Bandes oder der Mittelstufe, da die Lernenden sich auch das Lehrhandbuch besorgen. Es läuft so, dass die Lernenden einmal den Text lesen und die Lehrenden den Text übersetzen, dann fertig¹²¹ (A Satz 153-154, vgl. D Satz 169).

Tabelle 17: Die im Kurs vermittelten Kenntnisse bzw. Kompetenzen

	Zentrale Stelle der Vermittlung der Grammatik- und Wortschatzkenntnisse	Fundamentale Stelle der Wortschatzarbeit (Integration der Vermittlung der Grammatik in die Wortschatzarbeit)	Ranking der Teilfertigkeiten: Lesen > Hören > Sprechen > Schreiben	Ranking der Teilfertigkeiten: Lesen > Schreiben > Hören > Sprechen	Thematisierung interkultureller Kommunikation
A		X		X	X
B	X		X		
D	X		X		

Kurzum stimmen Person B und D in dieser Kategorie vollständig überein, während Person A von deren Ansichten abweicht. Es ist auffällig, dass Person A die wichtigste Stelle der Wortschatzarbeit, nicht der Grammatik wie Person B und D, im Unterricht betont, obwohl Person A die Beherrschung der deutschen Grammatik sowohl zum Lernziel als auch zum Lehrziel rechnet. Dies steht im direkten Zusammenhang mit dem didaktischen Standpunkt von Person A wie erwähnt. Anders als Person B und D berücksichtigt Person A noch das Thema bzw. die Kenntnisse zur interkulturellen Kommunikation, die von Lehrzielen und dem theoretischen Standpunkt der Person A abhängen kann.

7.3 Ergebnisdarstellung zum Hauptthema *Faktoren der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk*

Zuerst wird eine Tabelle zur Übersicht erstellt, um die Kategorien quasi quantitativ zu betrachten. Das Ziel dieser quasi quantitativen Ermittlung liegt nicht wie in einer quantitativen Forschung in der „Ermittlung möglichst allgemeingültiger, gesetzesartiger Aussagen“ (Kuckartz 2014: 96), sondern darin, die Untersuchten als Ganzes zu betrachten und einen groben Überblick über die Tendenz bei der Lehrwerkauswahl in diesem Vorbereitungskurs zu schaffen.

¹²¹ 我们也有同事就直接把这个，学生因为他们也都有参考书，他们直接，特别是到后面第二册或者到中级班，直接把听力课文当泛读课文讲。就读一遍，老师翻译一遍，就完了，也有这样的。

Die zehn Kategorien, also Faktoren, die die Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk auslösen, lassen sich in fünf Gruppen einteilen, wie bereits dargestellt, die Rahmenbedingung (*Zeitraahmen des Kurses*), den Aufbau des Lehrwerks (die Kategorie *Transparenz der Gliederung der Lektionen*), das übergeordnete Kursziel, nämlich das Lern- bzw. Lehrziel, die Ablegung der Prüfung deutscher Sprache (die Kategorien *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung* und *Lernergebnisorientierung*), die Faktorgruppe, die sich auf die Lernenden beziehen (*Berücksichtigung der Lerngewohnheit*, *Berücksichtigung der Lernkultur*, *Zielgruppenadäquatheit*) und die, die sich auf die Lehrenden beziehen (*Berücksichtigung der Lehrgewohnheit*, *Anforderung an die Lehrenden*, *erleichterte Übergabe der Stunden zwischen den Lehrenden*).

In der Tabelle 18 werden die Kategorien, die von den Interviewten ausdrücklich als die Einflussfaktoren bei der letzten Lehrwerkauswahl bzw. als die Gründe des Rückwechsels zum einheimischen Lehrwerk angeführt werden, als F in die Tabelle eingetragen. Wie bei der Kodierung dargestellt, gehe ich davon aus, dass die Kategorien, die von den Interviewten nicht ausdrücklich als Einflussfaktoren angeführt, aber von ihnen bezüglich der Zielgruppe und der untersuchten Lehrwerke thematisiert werden, mitberücksichtigt werden sollen. Denn diese Thematisierung bzw. Hervorhebung deutet an, dass diese Kategorien von den Interviewten in Erwägung gezogen werden. Daher werden solche Kategorien in der Tabelle durch X markiert. Wenn eine Kategorie von einer/m Interviewten nicht angesprochen wird, wird dies durch – angegeben. Zur sogenannten quasi quantitativen Ermittlung der Stimmen der Untersuchten werden F als drei Punkte, X als ein Punkt angegeben.

Tabelle 18: Verteilung der Faktoren der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk

	D	B	A		D	B	A
Zeitraahmen des Kurses	X	X	F	Berücksichtigung der Lernkultur	X	X	-
Transparenz der Gliederung der Lektionen	X	F	-	Zielgruppenadäquatheit	F	X	X
Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung	F	F	X	Berücksichtigung der Lehrgewohnheit	-	F	F
Lernergebnisorientierung	X	X	X	Anforderung an die Lehrenden	-	F	X
Berücksichtigung der Lerngewohnheit	F	X	X	erleichterte Übergabe der Stunden zwischen den Lehrenden	-	F	-

Die Kategorien *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung* und *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* kommen jeweils zweimal als Einflussfaktoren vor. Mit der Kategorie *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung*, die nicht von Person A als ein Einflussfaktor angeführt wird, setzt Person A sich aber tiefgehend auseinander. Daher steht diese Kategorie an der ersten Stelle. Und die Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* folgt. Danach kommen die Kategorien, die von einer Person zu Gründen gezählt und von den anderen angeführt werden. Dieser dritten Gruppe folgt die Kategorie *erleichterte Übergabe der Stunden zwischen den Lehrenden*, die von Person B als ein wichtiger Grund des Rückwechsels hervorgehoben, aber von den anderen nicht erwähnt wird. Dann kommt die Kategorie *Lernergebnisorientierung*, die von allen drei erwähnt wird. Zum Schluss steht die Kategorie *Berücksichtigung der Lernkultur*. Unten steht die entstandene Rangliste. Aus dieser Rangliste ergibt sich, dass der Faktor *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung* und *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* die führende Stelle einnehmen. Die Kategorie *Berücksichtigung der Lernkultur* liegt am weitesten entfernt von dem Thema *Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk*:

1. Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung 7P
2. Berücksichtigung der Lehrgewohnheit 6P
3. Zeitrahmen des Kurses, Berücksichtigung der Lerngewohnheit, Zielgruppenadäquatheit, Transparenz der Gliederung der Lektionen 5P
4. Anforderung an die Lehrenden 4P
5. Erleichterte Übergabe der Stunden zwischen den Lehrenden 3P
6. Lernergebnisorientierung 3P
7. Berücksichtigung der Lernkultur 2P.

Nach der Betrachtung der Untersuchungsfälle als Ganze werden anschließend die einzelnen Kategorien in Betracht gezogen.

7.3.1 Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung

Person D und B rechnen nachdrücklich *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung* zu den wichtigsten Faktoren, die bei der Lehrwerkauswahl für den Vorbereitungskurs berücksichtigt werden, und vertreten die Auffassung, dass *Stichwort Deutsch* in dieser Hinsicht überlegen ist. Diese Ansicht begründet Person D unter dem Gesichtspunkt der Grammatik- und Wortschatzvermittlung, während Person B diese Feststellung aus der Perspektive der Grammatik, des Wortschatzes, Lese- und Hörverständnisses trifft. „D.h. wenn du an die Vorbereitung auf die TestDaF-Prüfung denkst, nähern sich das Sprechtempo, die Art und Weise des Sprechens in *Stichwort Deutsch* einer Prüfung© wie dem TestDaF und der DSH-Prüfung an¹²²“ (B Satz 276); „Ja,

¹²² 就说你要站在德福考试的角度上讲《新求精》的那种语速，搞法更像考试©，比方说你要考德福，考 DSH

Grammatik, Lesen, Wortschatz und auch beim Hören hilft es mehr¹²³ (B Satz 476). Erstens wird in *Der neue Intensivkurs für Standarddeutsch*, nämlich *Themen aktuell*, die Grammatik nur im Anhang zusammengefasst angegeben. Deswegen ist die selbstständige Organisation der Erklärung von den Lehrenden über grammatische Regeln erforderlich. Dies kann die Qualität der Erklärung nicht unbedingt garantieren. Zweitens sind die große Menge und ununterbrochene Wiederholung mechanischer Übungen zur Grammatik in *Stichwort Deutsch* zielorientierter und effizienter. Drittens zeigt sich die Zielorientierung von *Stichwort Deutsch* im Vokabular, das die Auswahl der Vokabeln nach Anforderungen der DSH-Prüfung ausrichtet. Viertens ist die stärkere Prüfungsorientierung von *Stichwort Deutsch* auch in der Themenauswahl der Lesetexte deutlich erkennbar, indem besondere Aufmerksamkeit auf die in der TestDaF-Prüfung bevorzugten Themen wie Umweltschutz, Studentenleben usw. gerichtet wird. Schließlich bereiten die Hörübungen von *Stichwort Deutsch* die Lernenden besser auf die Prüfung als authentische Hörmaterialien in den eingeführten Lehrwerken vor durch deren Annäherung an die Höraufgaben der Prüfungen hinsichtlich des Sprechtempos und der Präsentationsform, nämlich des Vorlesens der Hörtexte bzw. Dialoge.

Im Gegensatz dazu führt Person A diese Kategorie nicht ausdrücklich als Einflussfaktor an. Person A setzt sich aber während des Interviews mit diesem Thema gründlicher auseinander. Aus der vergleichenden Analyse der DSH- und TestDaF-Prüfung bezüglich der Aufgabentypen und geprüften Schwerpunkte vertritt Person A die Auffassung, dass die TestDaF-Prüfung vor allem auf die Prüfung der rezeptiven Sprachkompetenzen und Sprachkenntnisse zielt, während die DSH-Prüfung höhere Anforderungen an die Korrektheit der Sprachverwendung stellt. „Überdies ist die Anforderung an die Korrektheit der Sprache der DSH-Prüfung auch nicht gleich wie die von TestDaF. Was in TestDaF geprüft wird, liegt mehr in deinen Verständniskompetenzen und Sprachkenntnissen. In dieser Hinsicht stellt TestDaF im Vergleich zu DSH-Prüfung nicht so hohe Anforderungen¹²⁴“ (A Satz 234-236). Person A begründet diese Auffassung mit dem Beispiel des Prüfungsteils zum Leseverständnis. In der TestDaF-Prüfung herrschen in diesem Teil Auswahlfragen vor. Dagegen müssen die DSH-Prüfungsteilnehmenden die Fragen beantworten, indem sie selbst die Antwort erstellen bzw. die entsprechenden originalen Textstellen umschreiben. Dabei geht es nicht nur um das Verständnis, sondern mehr um Grammatik- und Wortschatzkenntnisse, die zum Umschreiben eingesetzt werden müssen. Auch im Teil des Hörverständnisses der TestDaF-Prüfung werden Fragen nur in einem kleinen Umfang selbst und zwar in Stichworten beantwortet. Person A erläutert weiter, dass die LehrwerkautorInnen von *Stichwort Deutsch* auf die Vorbereitung der DSH-Prüfung zielen. Und das

这类的。

¹²³ 对，语法，阅读啊，词汇啊，包括听力甚至帮助都大一点。

¹²⁴ 而且 DSH 对语言精确度的要求也和 TestDaF 不一样。TestDaF 其实它考察得更多的就是你的这个理解能力跟你的语言知识。这个方面它可能跟 DSH 相比，它没有那么高的要求。

Training der Umschreibefähigkeit wird besonders ins Blickfeld gerückt. „Wie ich weiß, kommt in der DSH-Prüfung zuerst das Lesen, nach dem Lesen soll man die Fragen beantworten, aber nach der Anforderung darfst du das originale nicht abschreiben, stimmt das? [...] Dies bezieht sich auf das Umschreiben der Sätze. [...] Obwohl es so aussieht, als wird das Verständnis geprüft, ist man schließlich auf die grammatische Grundlage angewiesen. [...] Im Vergleich dazu überwiegen objektive Fragen in TestDaF, und zum Leseverständnis kommen im Wesentlichen nur Auswahlfragen vor, also rezeptive Kompetenz wird vielleicht mehr geprüft¹²⁵“ (A Satz 248-257). Daher kommt Person A zur Schlussfolgerung, dass es zur Vorbereitung auf die TestDaF-Prüfung zwischen den beiden Lehrwerken keinen großen Unterschied gibt und *Stichwort Deutsch* geeigneter zur Vorbereitung auf die DSH-Prüfung ist. Allerdings weist sie noch darauf hin, dass *Stichwort Deutsch* die Lernenden bei der Ablegung der Prüfungen auf Grund der Stärke im Grammatikteil bzw. der Übereinstimmung mit der Lerngewohnheit chinesischer Lernender besser unterstützt. „Zur Vorbereitung auf TestDaF bin ich deshalb der Ansicht, dass es keinen Unterschied zwischen den beiden Lehrwerken gibt¹²⁶“ (A Satz 259). Bezüglich des Lehrwerks *Stichwort Deutsch* lobt Person A „[...] die Systematik der Grammatik. Und grammatische Übungen treffen stark auf die bezogene Grammatik zu. Überdies entspricht dies der Lerngewohnheit chinesischer Lernender¹²⁷“ (A Satz 241-243).

7.3.2 Lernergebnisorientierung

Obwohl diese Kategorie nicht als einer der Gründe des Rückwechsels zum einheimischen Lehrwerk bzw. als ein Einflussfaktor bei der Lehrwerkauswahl für den Vorbereitungskurs genannt wird, wird dieses Thema von allen Interviewten erwähnt und im Zusammenhang mit dem Prüfungsergebnis und Grammatikerwerb besprochen. Alle vertreten die Ansicht, dass das einheimische Lehrwerk *Stichwort Deutsch* zu besseren Lernergebnissen im Sinne der Prüfungsergebnisse und der Aneignung der sprachlichen Kenntnisse führt. „Was die Lernergebnisse betrifft, ist *Stichwort Deutsch* im Vergleich besser im Vorbereitungskurs angekommen“ (D Satz 512); „Daher ist *Stichwort Deutsch* aus der Sicht der Prüfungsvorbereitung oder aus der Sicht,

¹²⁵ 因为 DSH 的考试, 据我所知道它先是阅读, 阅读完了之后它虽然是回答问题, 可是它会要求你, 你不可以照抄原文, 对吧? [...] 这涉及到句型改写。[...] 尽管它看起来考的是你的理解能力, 它最终还是靠的语法基础。[...] 而 TestDaF 它的这个题型相对来说, 客观题较多, 基本上阅读全是选择, rezeptive Kompetenz 可能考察地较多一些。

¹²⁶ 所以可能这个从备考, 我觉得两套教材没有太大的差异, 备考 TestDaF。

¹²⁷ [...] 语法的这个系统性。然后这个语法练习的针对性特别强。而且符合这个中国学生的学习习惯。

dass die Lernenden etwas erwerben können, geeigneter als *Der neue Intensivkurs für Standarddeutsch*“ (B Satz 32); „Eigentlich bin ich der Meinung, dass man mit *Stichwort Deutsch* effizienter lernt¹²⁸“ (B Satz 223, vgl. auch A Satz 212).

7.3.3 Zeitrahmen des Kurses

Person A führt diesen Faktor als den ersten Einflussfaktor bei der Lehrwerkauswahl an. Obwohl Person B und D diese Kategorie nicht separat als einen Faktor nennen, unterstreichen sie bei der Erzählung diese Kategorie mehrmals. Der Zeitrahmen des Kurses beeinflusst die Lehrwerkauswahl im Vorbereitungskurs, so erzählt Person A ausdrücklich, da der Inhalt bzw. Hauptinhalt des Lehrwerks innerhalb der vorgesehenen Kurszeit, nämlich jeweils 300 Unterrichtsstunden für die Grund- und Mittelstufe, durchgearbeitet werden kann. Diese Kurszeit weicht nicht so stark von der für das Lehrwerk *Stichwort Deutsch* geplanten Kurszeit von jeweils 400 Unterrichtsstunden ab im Vergleich zu den eingeführten Lehrwerken. „Meiner Ansicht nach müssen wir die Anzahl der Unterrichtsstunden berücksichtigen, weil unsere Zielgruppe stabil ist. D.h. der Inhalt des Lehrwerks stimmt grundsätzlich mit unserer Anzahl der Unterrichtsstunden überein, innerhalb dieses Zeitabschnitts kann das Lehrwerk, mindestens der Hauptteil des Lehrwerks geschafft werden¹²⁹“ (A Satz 36-37). Nach der Praxiserfahrung schätzt Person B ein, dass lediglich ein halber Band von *Themen aktuell* in einem Jahr geschafft wird, wenn wirklich alle Lerninhalte bzw. Übungen bearbeitet werden (vgl. B Satz 40). Aus der Ausführung der Personen A und B ergibt sich, dass der Faktor der Berücksichtigung des Zeitrahmens eine wichtige Rolle bei der Auswahl der Lernstoffe für den Phonetik-Vorkurs spielt. Aus diesem Grund werden phonetische Lernstoffe aus dem Lehrwerk *Ziele* ausgewählt, die auf Grund der kleinen Menge des Inhalts mit den vorgesehenen 30 Unterrichtsstunden für den Phonetik-Vorkurs übereinstimmen. „Überdies gibt es ein spezielles phonetisches Lehrbuch dazu, und das ist eigentlich der phonetische Teil von *Ziele*, das wir früher eingesetzt haben. Wir sind der Meinung, dass sein Inhalt nicht zu viel ist¹³⁰“ (A Satz 77-78); „Der Vorteil von *Ziele* liegt darin, dass der phonetische Teil kurz und bündig ist. Der teilt sich in ein paar Einheiten, beansprucht etwas über eine Woche, dann können wir mit dem eigentlichen Lernen anfangen¹³¹“ (B Satz 166-167).

¹²⁸ 其实，我倒觉得《新求精》的效果还好些。

¹²⁹ 我觉得首先要考虑的是，因为我们的目标群是相对固定的，所以我们首先考虑的是课时数。也就是这个教材它的内容基本上能够和我们的课时数相符，能够在单位时间内至少把它，把这个教材的重点部分讲完。

¹³⁰ 而且有一个专门的语音教程，其实就是我们用过的，也就是《Ziele》的语音。我们觉得它那个比较，内容也不是很多。

¹³¹ 《Ziele》的好处就是语音比较精炼吧。它就分几个单元，搞完了也就花一个多星期就结束了，我们就可以进入正式的学习了。

Nach bei allen drei Interviewten gleichem Bericht beeinflusst die begrenzte Kurszeit die Entscheidung über die im Kurs vermittelten Kenntnisse und Kompetenzen. Die nicht ausreichende Kurszeit führt dazu, dass nicht alle Teilfertigkeiten gleichmäßig ausgebildet werden können. Daher wird bei allen drei die Wissensvermittlung zur Grammatik und dem Wortschatz bevorzugt und mehr auf mechanische Übungen fokussiert. In dieser Hinsicht ist das einheimische Lehrwerk besser: „En ... für gute Lernende ist *Stichwort Deutsch* geeigneter, weil sie in begrenzter Zeit die Lehrenden treffen und zwar nur in der Freizeit. Ich finde es nicht schlecht, dass sie zuerst die Grammatik und den Wortschatz durchblicken“ (D Satz 351-352, vgl. auch B Satz 241-242, A Satz 128-130). Außerdem weist Person D deutlich darauf hin, dass sich die Kursteilnehmenden wegen der intensiven Kurszeit nicht alle beigebrachten Kenntnisse und Kompetenzen aneignen, so dass manche Übungen und Aufgaben, die diesem Deutschniveau nicht gerecht werden, in diesem Kurs nicht durchführbar sind (vgl. D Satz 351-354). Dies wird auch von Personen A und B angedeutet (vgl. B Satz 41, A Satz 131-132).

7.3.4 Transparenz der Gliederung der Lektionen

Zu dieser Kategorie variieren die Beurteilungen der untersuchten Kursleitenden. Ausschließlich Person A findet die Gliederung aller Lehrwerke deutlich. Bei der unmittelbaren Anführung der beim Rückwechsel wirkenden Faktoren rechnet Person B diese Kategorie dazu und führt dieses Thema aus der Perspektive der Lehrenden aus bzw. im Zusammenhang mit der Aufgabenverteilung der Lehrenden, nämlich der Kategorie der Berücksichtigung der Lehrgewohnheit bzw. erleichterter Übergabe der Stunden zwischen den Lehrenden. Im Gegensatz dazu wird dieses Thema von Person D aus der Sicht der Kursteilnehmenden dargestellt und wiederum betont. Person B und D sind sich darüber einig, dass das einheimische Lehrwerk in dieser Hinsicht überlegen ist, besonders die Strukturen der Lektionen im Lehrwerk *Themen aktuell* unübersichtlich sind, weil verschiedene Fertigkeiten miteinander verknüpft werden. Während die Kursteilnehmenden laut Person D dadurch keinen klaren Blick über Lernschritte bekommen, bekommen nach Person B die Lehrenden keinen Überblick über die fokussierten Fertigkeiten der jeweiligen Abschnitte. Deshalb werden die fertigkeitsorientierte Aufgabenverteilung und die Übergabe der Stunden zwischen den Lehrenden erschwert. „In *Stichwort Deutsch* kommen der erste, zweite und dritte Lektionstext nacheinander, wie Tofu als getrennte Stücke. Im Gegensatz dazu wird alles in *Themen aktuell* wie Übungen durchnummeriert. Außerdem stehen alle Teile wie Lektionstexte, Übungen, Redemittel, Hörtexte zusammen, nicht in getrennten Abschnitten. D.h. seine Struktur ist nicht übersichtlich, dann wissen die Lernenden

nicht, wie viele Texte sie heute gelernt haben¹³² (D Satz 477-480); „Das bedeutet, *Stichwort Deutsch* ist leichter zu handhaben, da es sich in Abschnitte teilt [...] Die Lehrkraft muss eine Vorstellung vom Arrangement des Lehrwerks haben¹³³ (B Satz 81-84).

7.3.5 Berücksichtigung der Lerngewohnheit

Diese Kategorie wird von Person D als der wichtigste Grund zum Rückwechsel zum einheimischen Lehrwerk wiederholt betont. Person D und B treffen dieselbe Feststellung, dass das einheimische Lehrwerk den chinesischen Lerngewohnheiten, ihrem Bedarf, ihren Lernstilen eher gerecht wird. Dagegen beschreibt Person A mehrmals die Lerngewohnheiten und -stile der chinesischen Lernenden, gibt nur einmal im Kontext der Prüfungsvorbereitung an, dass das einheimische Lehrwerk dem Bedarf der chinesischen Kursteilnehmenden an Grammatikkenntnissen angepasst ist. Diese Behauptung wird von Person A aber nicht unterstrichen. Im Nachstehenden werden speziell die von den Interviewten thematisierten Lernstile zusammengefasst, weil die Lernstile als im Vergleich zu anderen Konstituenten der Lerngewohnheit stabiler sind und Eigenschaften chinesischer Lernender bzw. kulturell charakteristische Prädisposition der Zielgruppe aufweisen können (vgl. Kapitel 3.4).

Persönlichkeitsbezogene Lernstile

Aus den Beschreibungen von Person D und B ist die Tendenz chinesischer Kursteilnehmender zur Ambiguitätsintoleranz zu schlussfolgern. Chinesische Lernende fühlen sich verunsichert, wenn ihnen die Grammatik nicht deutlich erklärt wird und wenn sie sich mit einem Lehrwerk nicht gründlich auseinandersetzen. Das einheimische Lehrwerk ist den höheren Anforderungen chinesischer Lernender an gründliche Auseinandersetzung mit der Grammatik gewachsen. Die Verknüpfung verschiedener Fertigkeiten und umfangreiche Informationen in den eingeführten Lehrwerken führen dazu, dass die Lehrwerke nicht sehr genau durchgearbeitet werden. „Wenn die Grammatik ihnen nicht erklärt wird, fühlen sie sich verwirrt beim Deutschlernen“ (D Satz 44); „Ich denke, chinesische Lernende geben der Logik Vorzug. Ist das ein Kennzeichen der Leute aus dem Osten, oder? Sowieso gefällt ihnen eine übersichtliche und logische Grammatik. Sie halten es für gut, wenn man einen kausalen Zusammenhang aus der Grammatik herausfindet und erläutert¹³⁴“ (D Satz 72-75); „Besonders die chinesischen Lernenden haben eine Gewohnheit, er/sie hat das Gefühl, nicht gut zu lernen, wenn er/sie sich

¹³² 《新求精》就是第一篇课文，第二篇课文，第三篇课文，它就像豆腐块一块一块的。然后《Themen》它全部就像是练习的编号一样。然后它全部都在一起，课文也好，练习，表达，听力都在一起，它不是一个板块一个板块的。就是它的结构特别不清楚，学生他就不知道，我今天学了几篇课文啊。

¹³³ 就是《新求精》好用一些，它一块块。[...] 他/她要对教材的布局有一个领会。

¹³⁴ 我觉得，中国学生比较喜欢逻辑，逻辑性很强。这是不是东方人的一个特点，还是什么的？反正他们喜欢

nicht durch das komplette Lehrwerk arbeitet¹³⁵ (B Satz 142); „Das ist nicht so gut wie ein dünnes Lehrwerk, bei dem er/sie das Gefühl hat, dass die Lehrenden sehr viel erklären und ergänzen. Dann werden anscheinend alle Details des Lehrwerks bearbeitet, mit einem solchen Lehrwerk fühlt er/sie sich sehr zufrieden¹³⁶ (B Satz 146). Die Tendenz zur Ambiguitätsintoleranz chinesischer Lernender ist auch an der Gewohnheit an einen Phonetik-Vorkurs ersichtlich, der als eine separate Kategorie behandelt wird (vgl. B Satz 168).

Der Unterschied zwischen den Ansichten der Interviewten in diesem Punkt bezieht sich auf die Beschäftigung mit Lerntechniken. Die Tendenz zur Ambiguitätsintoleranz ist aus der Weigerung gegenüber neuen Lerntechniken chinesischer Lernender nach der Erzählung von Person D erkennbar: „[...] manches davon taugt nicht für chinesische Lernende. Meiner Meinung nach werden chinesische Lernende davon nicht angesprochen [...] Ich habe keine Lernenden, egal ob aus dem Vorbereitungskurs oder dem Kurs für Germanistikstudierende gefunden, die es so gemacht haben¹³⁷ (D Satz 305-308). Im Gegensatz dazu schenkt Person A viel mehr Aufmerksamkeit der Auseinandersetzung mit Lerntechnik. Auf diese Ansicht der Person A wird in der Kategorie der Berücksichtigung der Lehrgewohnheit nochmal eingegangen.

Kognitive Stile:

In der Erzählung der Interviewten ist zu erkennen, dass chinesische Lernende umfeldunabhängig bzw. analytisch sind auf Grund ihres Fokus auf logische Prinzipien, grammatische Details und ihrer Vorliebe für die analytische Erledigung der Aufgaben, beispielsweise mechanischer Übungen wie Lückenfüllen. Außerdem weist das Vorgehen, aus Grammatik- und Wortschatzkenntnissen die Sprache zusammenzubauen und die Lektionstexte zu analysieren, eine umfeldunabhängige Tendenz auf (vgl. A Satz 242-243, D Satz 79-83, D Satz 354).

Sozio-affektive Lernstile

Die Tendenz chinesischer Lernender zur Reflexivität, die Geschwindigkeit bzw. Beschaffenheit der individuellen Reaktion auf Aufgaben bzw. Interaktionen im Unterricht beschreibt, ergibt sich aus der Aussage der Person A. Diese Reflexivität drückt sich in der sorgfältigen Vorbereitung auf die Formulierung und Vorliebe für die Einzelarbeit aus. „Im Allgemeinen ist die Anforderung an die Korrektheit der Sprache, und zwar die Anforderung an sich selbst, relativ hoch. Daher wollen sie den Mund nicht aufmachen, wenn sie sich nicht sicher fühlen, obwohl das Lehrwerk viele Situationen zum Sprechen zur Verfügung stellt. Allerdings äußern sie sich

清清楚楚，就是要这个语法一目了然的，非常要有逻辑性。都恨不得把里面讲出个因为所以来，这样他们就觉得挺好的。

¹³⁵ 特别是中国的学生，他就有一种习惯，他/她觉得仿佛这个教材没有学完，就觉得仿佛没有学好。

¹³⁶ 其实还不如教材很薄，他/她觉得老师讲得很多，补充得很多，然后教材的每个角落仿佛都搞得很细，他/她拿着那样一本书满足感还是很大的。

¹³⁷ [...] 有的跟中国学生不是很匹配。我觉得中国学生对这些不是特别的感冒。[...] 我就没看到一个学生是按这样做的，不管是短训班的，还是专业的。

im Unterricht ganz selten spontan. Wenn du sie zu Hause vorbereiten lässt, arbeiten sie gut mit¹³⁸ (A Satz 193-196); „[...] sie bilden keine Arbeitsgruppe [...]“¹³⁹ (A Satz 131).

Diese Tendenz wird von Person B bestätigt so, dass Person B zu Sprechaufgaben den Lernenden Zeit zur Vorbereitung gibt (vgl. B Satz 460). Dies wird von Person B aus einer anderen Perspektive beleuchtet und wird in der Kategorie der Wirkungslosigkeit des Lehrwerks zur Entwicklung der Hör- und Sprechfertigkeit behandelt.

Diese Problematik stellt Person D in den Zusammenhang mit dem Faktor Angst und führt sie auf die fehlende Einführung in Sprechaufgaben und die ungenügende Vorbereitung der Lernenden zurück. „Am Anfang geht es noch. Wenn sie am Anfang bei null beginnen, können sie eine kleine Vorstellung oder anderes machen. Später, weil sie auch wissen, dass sie in diesem Bereich schwach sind, verstecken sie sich im Schutzschild. Sie werden nicht reden, wenn solche Übungen da sind, fühlen sie sich☺, sie sollen eigene Schwäche zeigen“ (D Satz 227-230). Person D führt noch ein Gegenbeispiel an, als die Germanistikstudierenden früher mit *em neu* gearbeitet haben: „Ja, als *em* eingesetzt wurde, konnten wir mit den Studierenden über ein Bild des Lehrwerks eine Unterrichtsstunde reden“¹⁴⁰ (D Satz 142). Damit wird der Feststellung der Tendenz chinesischer Lernender zur Reflexivität von Person D mit einem anderen Beispiel chinesischer Lernender aus dem Goethe-Institut widersprochen: „Sie wagen aber zu sprechen, sich zu äußern, haben Interesse, sich auszudrücken, obwohl viele Äußerungen nicht korrekt sind☺“¹⁴¹ (D Satz 92). Dieser Widerspruch zwischen den Ansichten der Untersuchten soll im nächsten Kapitel vertiefend interpretiert werden.

Die Instruktionspräferenz

Aus der Sicht der Instruktionspräferenz sind chinesische Lernende zuerst prüfungsorientiertes Lernen gewohnt. „Eigentlich gewöhnen sich chinesische Lernende diese auf die Prüfung zielende Lehrmethode gut an“ (D Satz 510). Auf meine Frage nach dem Grund der besseren TestDaF-Ergebnisse in Schreiben und Sprechen gibt Person B die Antwort „[...] weil der/die chinesische Lernende wahrscheinlich stark zielorientiert ist! Beispielsweise werden sie sich zum Schreiben Redemittel, Satztypen und einige Methoden merken, dann einsetzen“¹⁴² (B Satz 64-65). Zweitens gewöhnen sich chinesische Lernende an die Dominanz der Lehrenden

¹³⁸ 一般来说对语言正确性的要求，就是自我要求比较高。所以他们在不确定的时候，把握不大的时候，不太愿意开口，尽管教材里面有很多这样的场景让你说。但是第一他们那种课堂上，就是 *spontan* 的这个发言很少。你让他们回去准备，他们还是会很好的配合。

¹³⁹ [...] 他们也没有这个课后集体 [...]

¹⁴⁰ 对，就是原来用《*em*》的时候，就是它的一个图片就可以跟学生讨论一节课。

¹⁴¹ 但是他们敢说，特别敢于表达，对表达有兴趣，但是说出来很多错的☺

¹⁴² [...] 因为中国学生他/她可能目标性比较强吧！比方说，他/她写的话，他/她会背一些句型，句套，他/她会掌握一些方法，然后他/她就会去套。

im Unterricht (vgl. B Satz 414). Drittens sind sie stark angewiesen auf ausführliche Anweisungen von den Lehrenden oder dem Lehrwerk. Und sie fühlen sich orientierungslos ohne deutliche Vorgabe der sogenannten Schwerpunkt vokabeln. Bezüglich der Vokabelliste des Lehrwerks *Themen aktuell* sagt Person D: „Jedoch wissen die Lernenden nicht, welche davon zum Schwerpunkt gehören, welche davon ich mir einprägen muss¹⁴³“ (D Satz 370). In dieser Hinsicht ist das einheimische den eingeführten Lehrwerken wegen des Angebots eines speziellen Vokabelhefts bzw. der Übersichtlichkeit der Vokabelliste überlegen, die sich durch Ausstattung chinesischer Übersetzung und Hervorhebung der wichtigsten Verben mit Beispielsätzen bzw. der Valenz, vor allem Präpositional-Ergänzung, kennzeichnet.

7.3.6 Berücksichtigung der Lernkultur

Dieses Thema wird von Person D und B erläutert. Besonders Person D thematisiert mehrfach diese Kategorie. Diese Kategorie beeinflusst direkt die Kategorie der im Kurs vermittelten Kenntnisse und Kompetenzen. Zusammengefasst gliedert sich diese Kategorie in drei Dimensionen: das Spannungsfeld zwischen Lernkontrolle und Profit (D), die Konfrontation zwischen der didaktischen und methodischen Orientierung der Lehrenden und einer höheren Stellung der Anforderungen der Lernenden (D und B), die Berücksichtigung der Sprachumgebung des Kurses (B und A).

Unter der Lernkontrolle versteht Person D die Kontrolle von den Lernenden selbst und die Kontrolle von dem Kurs bzw. den Lehrenden. Dazu zählt Person D Hausaufgaben, Klausuren und die Kontrolle der Anwesenheit. Das Fehlen der Selbstkontrolle führt Person D zuerst auf die Belastung durch vollzeitige Berufstätigkeit bzw. das reguläre Studium der Lernenden, zweitens auf die fehlende Lernmotivation zurück, weil manche Lernende lediglich auf Wunsch der Eltern an dem Kurs teilnehmen und für die Eltern eine Bescheinigung erwerben. Die fehlende Kontrolle im Kurs bzw. von den Lehrenden führt dazu, dass die Lernenden die erforderlichen Grundkenntnisse z.B. im Wortschatz nicht erwerben. Daher entstehen Schwierigkeiten, Sprechaufgaben in diesem Kurs zu erledigen. Die verstärkte Kontrolle vom Kurs kann aber den Profit, nämlich die Anzahl der Anmeldungen des Kurses, beeinträchtigen. „M. E. ist eine Kontrolle über die Lernenden im Vorbereitungskurs erforderlich. Z.B. soll nach einigen Lektionen ein Test stattfinden. Und die Anwesenheit soll kontrolliert werden, sonst kann man abwesend sein oder verspätet kommen. [...] Das bezieht sich auf den Konflikt zwischen Profit und

¹⁴³ 但是这些单词里面，学生就找不出来，他就不知道哪些是重点，哪些是我该记的。

Kontrolle. Wenn man den Kurs stärker kontrolliert, wollen sich die Lernenden nicht zu dem Kurs anmelden¹⁴⁴ (D Satz 262-265b, vgl. auch D Satz 247-248).

Im Vorbereitungskurs, der kommerzialisiert ist, rücken die Kursteilnehmenden eigene Anforderungen z.B. an die Lehrervorträge oder die gründliche Auseinandersetzung mit der Grammatik stärker in den Vordergrund. Manche Aufgaben wie Schreibübungen können nicht erteilt werden. Aus der Aussage der Person D ist deutlich wahrzunehmen, dass die Anforderung der Kursteilnehmenden mit dem didaktischen Standpunkt der Person D im Widerspruch steht. Person D und B orientieren sich in diesem Kurs eher an der Anforderung der Lernenden. „Aus der Sicht oder Perspektive chinesischer Lernender ist es so. Weil wir uns mit der Didaktik beschäftigt haben, stellt sich seine Grammatik unter dem Gesichtspunkt der Didaktik als nicht gut dar. Man kann nur sagen, dass das Lehrwerk den Interessen chinesischer Lernender entgegenkommt¹⁴⁵ (D Satz 33b-d); „Diese Methode wird aber chinesischen Lernenden nicht gerecht, die sich eine ausführliche Erläuterung zur Grammatik wünschen. Natürlich glaube ich selbst, es ist nicht notwendig, so viel über die Grammatik zu reden. Wir müssen aber den Bedarf chinesischer Lernender in Betracht ziehen. Daher können wir nur mehr über den Bedarf chinesischer Lernender sprechen. Das heißt nicht, dass ich die Grammatik ausführlich erklären will. Ich finde die kommunikative Methode außerordentlich gut¹⁴⁶ (D Satz 106f-k); „Das habe ich weggelassen, denn es ist nicht durchführbar. Wie läuft es, wenn du sie schreiben lässt. Dann schreibt er/sie, sitzt da und schreibt, du, der/die Lehrende, sprichst nicht, so denkt der/die Lernende, dass du ihn/sie um Geld betrügst. Er/Sie erwartet, dass du erzählst, und es ist schwierig, wenn du kommst und sagst, setzt euch und schreibt¹⁴⁷ (B Satz 411-414, vgl. auch D Satz 287).

Unter Lernkultur verstehen Person B und A zudem eine bezüglich der Muttersprache homogene Zielgruppe und die Dominanz der Muttersprache bzw. das Fehlen der Zielsprache in der Umgebung. Diesem Zustand entsprechen Sprechübungen und besonders manche Aktivitäten

¹⁴⁴ 我觉得对培训班的学生要有个管理。比如你学了几课，可能有测验。平时有点名的出勤表，所以他可以不来上课，也可以迟到。[...] 这个它涉及到一个盈利和管理之间的矛盾。你管得太紧了的话，他学生就不愿意来上班。

¹⁴⁵ 这个是从中国学生的眼光或者视角来看的话是这样的。因为我们都接触过教学法，从教学法的角度来看的话，它的语法不是很好的。但是只能说它迎合了中国学生的需求。

¹⁴⁶ 但是就是说中国学生他不适应这种教学法，他需要比较清楚的语法讲解。当然我个人觉得没有必要讲这么多的语法。但是我们要考虑的是学生的需求。所以我们只能更多地谈中国学生他需要什么。不是说我觉得要把语法讲得很仔细。我觉得其实交际教学法是非常的好。

¹⁴⁷ 但是基本上这部分在我这个地方都省略了，因为没有操作性。比方说，你让他们写，怎么写法了。然后他/她写，坐那儿写，然后你老师不讲话，学生还觉得你骗他/她钱了。他/她是等你讲的，你一来就说你们坐这写吧，不太好弄。

bzw. Projekte der eingeführten Lehrwerke nicht, da „[...] es an der Sprachumgebung [mangelt]¹⁴⁸“ (A Satz 190). Beispielsweise sprechen die Teilnehmenden miteinander bei Sprechübungen Chinesisch und ersetzen Sprechen durch Schreiben und Vorlesen. Person B führt noch ein Beispiel an. Es geht um eine Aufgabe in *em neu*, die Leute auf der Straße zu interviewen und dann über die Interviews zu berichten. „Solche Aufgaben haben wir direkt weggelassen. Das macht keinen Sinn, wenn du nach Hankou und Wuchang¹⁴⁹ fährst. Außerdem sagen die Lernenden, dass du sie um Geld betrügst, wir kommen gerade zum Unterricht, dann lässt du uns weggehen, danach sollen wir dir etwas erzählen. Natürlich wendet sich *Stichwort Deutsch* an die chinesische Lehrkraft, passt gut zu unserer Situation¹⁵⁰“ (B Satz 513-516).

7.3.7 Zielgruppenadäquatheit

Person D rechnet ausdrücklich diese Kategorie zu den Gründen des Rückwechsels zum einheimischen Lehrwerk. Zu dieser Kategorie vertreten alle drei Interviewten dieselbe Ansicht, nämlich, dass sich das einheimische Lehrwerk mehr auf chinesische Lernende bezieht. Erstens geht das einheimische Lehrwerk laut Person A und D mehr auf den Zweck der Kursteilnehmenden, also den Studienaufenthalt in Deutschland, ein. Dies betrifft die Auswahl der Kommunikationssituationen (A und D), das Angebot der Informationen zu den Details des Alltagslebens (D) und den auf das Herkunftsland spezialisierten Kulturvergleich (D). „Eigentlich könnte sich *Stichwort Deutsch* für chinesische Lernende besser eignen, weil es sich an chinesische Lernende wendet. Daher kann das Lehrwerk Probleme, die chinesischen Lernenden passieren können, umfassender berücksichtigen. Oder man kann sagen, der Inhalt, in dem chinesische Studierende vorkommen, macht einen größeren Anteil aus¹⁵¹“ (A Satz 177-179, vgl. auch A Satz 296); „Beispielsweise wirst du von Deutschen eingeladen, deutsche und chinesische Sitten, das Essen und auch die Sitten beim Essen, solche interkulturelle Vergleiche werden im chinesischen Lehrwerk mehr unternommen¹⁵²“ (D Satz 402); „In *Stichwort Deutsch* findet man viele Informationen, beispielsweise wo Fahrkarten gekauft werden, wie kontrolliert wird und wie das Fahren ohne Fahrkarten bestraft wird¹⁵³“ (D Satz 414); „In *Themen aktuell*

¹⁴⁸ [...] 缺少这个语言环境。

¹⁴⁹ Die beiden sind Stadtteile der Stadt Wuhan.

¹⁵⁰ 像这种练习，我们直接省了。你去汉口，武昌没有什么意义。况且学生还说你骗钱了，我们刚来上课，你就让我们走吧，完了让我们给你讲一讲。当然《新求精》就是冲着中国教师来的，肯定是适合这边的。

¹⁵¹ 其实可能《新求精》还更适合中国学生一些，因为它毕竟是针对中国学生编的。所以它对中国学生会遇到的一些问题可能会考虑得更全面一些。或者说以中国学生为蓝本的这个内容的比例更大一些。

¹⁵² 比如你去德国人家做客啊，德国人的一些习惯和中国人的一些习惯，饮食啊，包括餐桌上的礼仪啊，这方面的一些跨文化比较国内教材多一点。

¹⁵³ 《新求精》这方面挺多的，比如它会告诉你在哪里买票，怎么检票，没有买票会罚款多少，这些它都有介绍。

und *em* geht es vielleicht eher um allgemeinere Vorstellungen. Es wird nicht ausführlich vorgestellt, Fahrkarten zu kaufen, d.h. welche Sorten der Fahrkarten und wie man sie kaufen kann¹⁵⁴ (D Satz 422-423).

Zweitens überfordern viele Übungen in den eingeführten Lehrwerken chinesische Kursteilnehmende. Beispielsweise sind Hörübungen, Sprechübungen und praktische Anwendungsaktivitäten dem Deutschniveau der Lernenden nicht angepasst. Besonders die Hörübungen werden von Person A und B als zu schwierig für die Kursteilnehmenden angesehen. „Von Inhalt und Schwierigkeitsgrad her kann *Stichwort Deutsch* passender für den Vorbereitungskurs sein. Die Hörtexte von *Themen* sind zu schwer und die Sprechgeschwindigkeit ist zu hoch, für die Lernenden sind sie daher relativ schwer. Sobald sie den Text nicht verstehen oder wegen der hohen Sprechgeschwindigkeit nicht verfolgen können, fühlen sie sich sozusagen demotiviert. Ab und zu sind die Texte auch zu lang¹⁵⁵ (A Satz 166-169); „Er/Sie hört am liebsten die Materialien, die wie in *Stichwort Deutsch* fließend blabla☺ vorgelesen werden, wie in der Prüfung¹⁵⁶ (B Satz 307).

7.3.8 Berücksichtigung der Lehrgewohnheiten

Person B und A führen diese Kategorie an, die sie bei der Lehrwerkauswahl in Betracht ziehen. Besonders Person A hebt im Laufe des Interviews mehrfach hervor, dass die Kursleitenden die mit ihrer Methodik im Einklang stehenden Lehrwerke bevorzugen, und die Lehrenden die Lehrwerke den eigenen didaktischen und methodischen Gedanken bei der Unterrichtsdurchführung anpassen sowie modifizieren. „[...] und dann müssen meiner Ansicht nach selbstverständlich die Lehrgewohnheiten in Betracht bezogen werden☺. Bei der Auswahl der Lehrwerke können die Lehrenden die Lehrwerke auswählen, die zu ihrer Methodik passen¹⁵⁷ (A Satz 38-39, vgl. auch A Satz 152); „Es könnte sich im Unterricht als wichtiger erweisen, dass die Lehrenden das Lehrwerk auswählen und verstehen¹⁵⁸ (A Satz 365). Zu erkennen ist, dass Person A nicht nur den eigenen didaktischen bzw. methodischen Standpunkt, sondern auch den anderer KollegInnen in Betracht zieht. „Einige meiner KollegInnen behandeln die Hörtexte

¹⁵⁴ 《Themen》和《em》的话，它可能就比较泛一点，就是泛泛介绍的。它就是没有侧重去说这个我买车票，就是有哪几种车票可以买，怎么去买票。

¹⁵⁵ 但是从内容上讲，从难易程度上讲，可能《新求精》更适合培训班。《Themen》的太难，语速偏快，对学生来说比较难。一旦他们听不懂或者语速太快跟不上，就非常那种 *demotiviert*，他们就感兴趣了。而且有的时候，它的篇幅也太长。

¹⁵⁶ 他/她最需要的是喜欢听《新求精》这样的读得很流畅的，吧吧就读完了☺，就像考试时的那种东西。

¹⁵⁷ 这是一个，然后了当然我觉得还要考虑一下这个老师的教学习惯☺。这个在选择教材的时候，老师可能也会选和他教学方法相符合的一些教材。

¹⁵⁸ 可能老师的这个就是他的选择和他对教材的理解更重要。

als Lesetexte besonders des letzteren Teils des zweiten Bandes oder der Mittelstufe, da die Lernenden sich auch das Lehrerhandbuch besorgen. Es läuft so, dass die Lernenden einmal den Text lesen und die Lehrenden den Text übersetzen, dann fertig“ (A Satz 153-154). Darin ist die Grammatik-Übersetzungsmethode deutlich ersichtlich.

Person B zählt diese Kategorie auch zu den wichtigsten Faktoren der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk und konkretisiert diese Kategorie unter dem Aspekt des Spannungsfelds zwischen den Gewohnheiten bei der Aufgabenverteilung der Lehrenden und dem Aufbau des Lehrwerks bzw. der Arbeitssituation und der Durchführbarkeit der Übungen. Das bedeutet erstens, die Lehrenden sind daran gewohnt, die Aufgaben nach den Fertigkeiten zu verteilen. Dieser Gewohnheit wird das Lehrwerk *Stichwort Deutsch* gerechter, indem deren Lektionen deutlich in auf Fertigkeit fokussierende Abschnitte eingeteilt sind. Dadurch bekommen chinesische Lehrende eine Vorstellung von der Struktur. Da mehrere Lehrende eine Gruppe betreuen, wird eine Lektion gewöhnlich nach Fertigkeiten geteilt. Die jeweiligen Lehrenden können somit die Fertigkeiten behandeln, auf die sie sich besser verstehen bzw. die ihnen passen. „Z.B. behandelte vorher Herr Zhu Lesen gut und brachte besonders gerne Lesen bei, aber das Hören gefiel ihm nicht. Wenn in manchen Lehrwerken verschiedene Kompetenzen nicht ordentlich integriert werden, d.h. Hören und Lesen bezüglich der Landeskunde und Kenntnisse zusammengemischt werden, gehen wir mit dem nicht so gut um. Herr Zhu erklärte gerne Grammatik und konnte Grammatik isoliert erklären¹⁵⁹“ (B Satz 86-88); „Wir können die Aufgaben nicht gut verteilen, wenn mehrere Lehrende mit einem solchen Lehrwerk arbeiten¹⁶⁰“ (B Satz 93). Zweitens setzen sich die Lehrenden in diesem Vorbereitungskurs als Nebenberuf ein. Deswegen sind manche Aufgaben der eingeführten Lehrwerke nicht durchführbar und die Lehrenden können die Kursteilnehmenden bei manchen Aktivitäten nicht begleiten (vgl. B Satz 505-506).

Im Folgenden werden die didaktischen Standpunkte von Person A und B bezüglich der eingesetzten Lehrwerke zusammengestellt. Dabei wird zum Vergleich auch die didaktische Orientierung von Person D mitberücksichtigt. Da sehr viele didaktische Gedanken von ihnen thematisiert werden, werden innerhalb dieser Kategorie nur die Punkte in Betracht gezogen, die im direkten Zusammenhang mit der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk stehen.

Über die Beschäftigung mit Lerntechniken und -strategien, die zu den Merkmalen eines post-/neukommunikativen Fremdsprachenunterrichts gehört, vertreten Person B und auch Person D die Vorstellung, dass die in den eingeführten Lehrwerken vermittelten Lerntechniken der

¹⁵⁹ 比方说先前朱老师，朱老师上阅读上得比较好，特别喜欢上阅读，但是他不爱上听力。如果说有些教材融合得太零乱，就说听力和阅读粘在一起，它从国情上啊，知识上啊，对我们来说，就显得不好摆布。朱老师喜欢讲语法，他可以孤立地讲语法。

¹⁶⁰ 但是你要让老师教的话，我们就不好分工。

chinesischen Gewohnheit nicht entsprechen, Person B und die von Person D genannten chinesischen Lernenden viel mehr Wert auf Fleiß legen. „M.E. erscheinen solche Dinge den Chinesen nur als Hingucker, nicht nützlich. Sie sind der Meinung, dass man eher fleißig lernen, sich mehr merken und einprägen soll¹⁶¹“ (D Satz 318-319); „Die Methode, die ich ihnen bringe, ist keine Lernmethode, sondern sich vertraut zu machen. Ich bin der Meinung, eine Sprache zu lernen, läuft nicht wie anderes zu lernen, man muss sich mit der Sprache vertraut machen. Ich meine, unter verschiedenen Aspekten mit der Sprache vertraut zu sein [...]“¹⁶² (B Satz 130-132). Der behavioristische Einfluss auf Person B ist daran abzulesen, dass Person B die Automatisierung der Sprachkenntnisse durch wiederholte mechanische Übungen sehr schätzt (vgl. B Satz 237). Dementsprechend hält Person B in dieser Hinsicht das einheimische Lehrwerk für besser (vgl. B Satz 240-242). Im Gegensatz dazu beschäftigt sich Person A nicht nur mit den im Lehrwerk angebotenen Lerntechniken, sondern macht auch Ergänzungen dazu und betont noch: „Überdies kann man sich m.E. nicht nur innerhalb eines Lehrwerks und einer Lektion mit Lerntechniken beschäftigen. Deshalb kommt es mehr darauf an, dass die Lehrenden den Lernenden im Unterricht Vorschläge machen zur passenden Zeit bezüglich unterschiedlicher Grammatikregeln und unterschiedlichen Lerninhalts, so soll es effektiver wirken“¹⁶³ (A Satz 65-66). Person A gibt keine Beurteilung zu den eingesetzten Lehrwerken an. Allerdings passt das Konzept von *em neu* in dieser Hinsicht zu diesen Gedanken.

Die Thematisierung interkultureller Kommunikation, die vom interkulturellen Ansatz kommt, rechnet Person B, wie bereits dargestellt, ebenso wenig wie die Auseinandersetzung mit der Landeskunde zum Kursziel. Hinsichtlich interkultureller Kommunikation und der auf chinesische Studierende bezogenen Landeskundekenntnisse ist Person D der Ansicht, dass das einheimische Lehrwerk überlegen ist. „Zu dem Aspekt interkultureller Kommunikation ist das chinesische Lehrwerk überlegen, weil es einen konkreten Vergleich mit China unternimmt“¹⁶⁴ (D Satz 457); „Was die Landeskunde anbelangt, ist es reichlicher in *Stichwort Deutsch* als in dem deutschen Lehrwerk. Es eignet sich besser für chinesische Lernende, die das Leben in Deutschland kennenlernen möchten“¹⁶⁵ (D Satz 420-421). Besonders zu interkultureller Kommunikation weist Person D darauf hin, dass die Herausarbeitung durch die Lehrenden bei den eingeführten Lehrwerken nötig ist: „Wenn mit *Themen* und *em* gearbeitet wird, müssen die

¹⁶¹ 我觉得对中国人来说这些东西都太花哨，不是特别管用。他们觉得我就勤奋一点就行了，多记一点，多背一下。

¹⁶² 我教他们学习方法，也不叫学习方法吧，就是说熟悉。我认为学习一门语言，不像学习别的，就是得熟悉。我说就是要从各种角度熟悉它， [...]

¹⁶³ 而且我觉得这个学习技巧它也不可能在一个教材里一课书里讲了就完了。所以更多的还是取决于老师在上课的时候，适当的时候，针对不同的语法点，不同的内容，可能给学生提一些有效的建议更好一些。

¹⁶⁴ 跨文化交流基本上还是国产教材要多一些，因为它比较具体地把中国的做了个比较。

¹⁶⁵ 德国教材，要真从国情上讲的话，《新求精》还多一些。就是更适合中国留学生他了解这种德国的生活。

Lehrenden die Unterschiede zu China herausarbeiten¹⁶⁶ (D Satz 469, vgl. auch D Satz 401). Person A richtet viel Aufmerksamkeit auf die Landeskunde: „Ich bin der Ansicht, je mehr Kenntnisse der Landeskunde vermittelt werden, desto besser ist es, solange es Zeit gibt. Dies bezieht sich auf die Anpassungsfähigkeit bei ihrer Ankunft in Deutschland¹⁶⁷“ (A Satz 274-275). Daher macht Person A selbst viele Ergänzungen und gibt keine Beurteilung über die Lehrwerke an. „En, was hinzugefügt wird, sind hauptsächlich die Details zu den Themen des Lehrwerks¹⁶⁸“ (A Satz 280); „Was noch zu ergänzen ist, bezieht sich hauptsächlich auf das Studium, und daran sind die Lernenden mehr interessiert¹⁶⁹“ (A Satz 292).

Dabei fällt eine andere Problematik auf, nämlich die Landeskunde und interkulturelle Kommunikation oft zu mischen. Beispielsweise wird während der Anführung der von Person A ergänzten Informationen zur Landeskunde die komparative Betrachtung zwischen der Ziel- und Ausgangskultur erwähnt. „Und dann zum Thema des Umgangs mit Deutschen. Wenn du beispielsweise krank bist und trotzdem zum Unterricht oder zur Arbeit kommst, wirst du in China dafür gelobt ☺, während das in Deutschland nicht gewünscht wird¹⁷⁰“ (A Satz 289-290). Auf meine Frage nach der vergleichenden Evaluation der Lehrwerke in landeskundlicher Hinsicht antwortet Person D: „In dieser Hinsicht fehlt nichts Besonders den beiden Lehrwerken, und ich glaube, dass das chinesische Lehrwerk besonderes Augenmerk auf den interkulturellen Vergleich legt¹⁷¹“ (D Satz 401). Auf die Frage nach dem Vergleich der Lehrwerke bezüglich der Landeskunde erwidert Person D, „Stichwort *Deutsch* ist in dieser Hinsicht sehr gut, denn die VerfasserInnen der Universität Tongji beschäftigen sich selbst mit interkultureller Forschung¹⁷²“ (D Satz 417).

7.3.9 Anforderung an die Lehrenden

Diese Kategorie wird von Person B als der erste Einflussfaktor genannt. Person B und A stellen fest, dass die eingeführten Lehrwerke *Der neue Intensivkurs für Standarddeutsch*, nämlich *Themen aktuell* und *em neu*, höhere Anforderung an die Lehrenden stellen. Diese Feststellung wird von Person B und A gemeinsam erstens durch die selbstständige Organisation der Darbietung zu Grammatikregeln begründet. Dies setzt gute deutsche Grammatikkenntnisse und

¹⁶⁶ 但是像《Themen》和《em》的话，它与中国不同的地方还是需要老师点出来。

¹⁶⁷ 我觉得这个关于国情的内容只要有时间其实是越多越好。这也涉及到他们刚到德国的时候这个适应度。

¹⁶⁸ 主要是，嗯，其实补充的也就是它这些大主题下一些比较细的东西。

¹⁶⁹ 还有主要再补充的还是和大学相关的主题，学生比较感兴趣一些。

¹⁷⁰ 再就是和德国人打交道。比如说，你生病了，在中国你带病坚持上课上班是值得表扬的☺；在德国别人不希望你这样。

¹⁷¹ 这方面没觉得哪套特别欠缺，只是我觉得国产教材它比较侧重跨文化的比较，蛮多的。

¹⁷² 《新求精》这方面做得挺好的，同济的老师他本身就是从事跨文化研究的。

die Organisations- bzw. Ausdrucksfähigkeit der Lehrenden voraus. Zweitens wird diese Feststellung durch tiefgehende Auseinandersetzung mit reichlichen landeskundlichen Informationen belegt. *Stichwort Deutsch* konzentriert sich eher auf die deutsche Sprache. Das heißt, die Lektionstexte dienen nur als Lernstoffe der deutschen Sprache. Dagegen müssen sich die Lehrenden durch die Thematisierung landeskundlicher Informationen in den eingeführten Lehrwerken beispielsweise des Wahlsystems tiefgehend mit dem Inhalt der Lektionstexte bzw. landeskundlichen Kenntnissen beschäftigen. Dies verlangt reiche und vielseitige Kenntnisse der Lehrenden über Deutschland und einen höheren Vorbereitungsaufwand. „Deswegen müssen die Lehrenden sehr viel Zeit einsetzen, die Darstellung der Grammatik selbst organisieren und vorbereiten¹⁷³“ (A Satz 342); „Wenn du den Lernenden das Lehrwerk [das eingeführte Lehrwerk] wirklich gut erklärst, müssen tatsächlich viele Dinge berücksichtigt werden¹⁷⁴“ (B Satz 519); „*Themen aktuell* ist schwieriger, wir nehmen diese Lektion weiter als Beispiel. Dabei geht es um das Wahlsystem Deutschlands, diese Erst- und Zweitstimme. Aber viele Lehrende geben sich keine Mühe, und er/sie versteht das auch nicht. Aber in *Stichwort Deutsch* gibt es auch solche Dinge, aber sie werden nicht hervorgehoben. Es kann nur ein Satz sein, in Deutschland existiert ein solches System. Dann wirst du in Übungen gebeten, Sätze umzuschreiben. Aber in *Themen aktuell* werden solche Dinge thematisiert¹⁷⁵“ (B Satz 533-539).

Während Person A dazu noch die Beschäftigung mit größerem Vokabular der eingeführten Lehrwerke hinzufügt, ergänzt Person B, dass *Stichwort Deutsch* die Stundenvorbereitung der Lehrenden durch die Ausstattung des Lehrerhandbuchs mit Lösungen zu allen Übungen und Transkriptionen aller Hörtexte stark reduziert (vgl. B Satz 548-552). Allerdings liegt ein großer Unterschied zwischen den Interviewten in ihrer Beurteilung bezüglich der Lehrerhandbücher. Dies wird in einer gesonderten Kategorie dargestellt. „Und sein Wortschatz ist meiner Meinung nach größer als der von *Stichwort Deutsch*¹⁷⁶“ (A Satz 343); „Daher kommen einige seltener gesehene Wörter vor, mit denen sich die Lehrenden gründlich auseinandersetzen müssen. Dies kostet mehr Zeit¹⁷⁷“ (A Satz 345-346).

¹⁷³ 所以说老师要花很多时间自己去组织或者说准备这个语法方面的讲解。

¹⁷⁴ 你要想把这个给学生确实讲得很好的话，它还确实牵涉到很多。

¹⁷⁵ 《*Themen aktuell*》就难一点，比方说还是这一课。它会涉及到德国的投票，这种两票制。但是好多老师他/她不下功夫，他/她也不懂。但是了《*新求精*》也会有这样的东西，但是了它不会把它作为一个很显眼的东西弄出来摆在那儿。它可能就是一句话，德国存在这样一个制度。然后练习就让你句型改写什么的。但是《*Themen aktuell*》会把这些东西当作一个问题。

¹⁷⁶ 然后它的词汇量，我觉得比这个《*新求精*》，它的这个就是词汇要多一些。

¹⁷⁷ 所以里面会有一些不常见的词，那这对于老师来说你要查清楚它。这个要花更多的时间。

7.3.10 Erleichterte Übergabe der Stunden zwischen den Lehrenden

Diese Kategorie wird nur von Person B besprochen und zwar als einer der entscheidendsten Faktoren unterstrichen. Dieses Thema steht im direkten Zusammenhang mit der Kategorie der Transparenz der Gliederung der Lektionen und der auch von Person B als einer der wichtigsten Einflussfaktoren angesehenen Kategorie der Berücksichtigung der Lehrgewohnheit. Die sich deutlich in Fertigkeiten gliedernde Struktur der Lektionen im einheimischen Lehrwerk kommt der Lehrgewohnheit der fertigungsorientierten Aufgabenverteilung besser entgegen und macht daher die Übergabe der Stunden zwischen den Lehrenden bequemer. „Daher kann ich dem/der anderen Lehrenden beim *Stichwort Deutsch* mitteilen, bis zu welcher Seite es gelaufen ist, nachdem ich meinen Abschnitt geschafft habe. Bei manchen Lehrwerken geht es aber nicht unter diesem Aspekt. Bei der Übergabe macht es viel überflüssige Arbeit, wenn du bis zu dieser Seite gekommen bist und diese Seite aber mit jener Seite zu tun hat¹⁷⁸“ (B Satz 101-103).

7.4 Rekonstruktion der Zusammenhänge zwischen den beiden Hauptkategorien und der Grundgedanken der Interviewten

Auf Grund der vorliegenden Erkenntnisse aus der kategorienbasierten Auswertung werden die Zusammenhänge innerhalb der jeweiligen Hauptkategorien, nämlich zwischen den Subkategorien, in jeweiligen Untersuchungsfällen rekonstruiert. Anschließend werden die Zusammenhänge zwischen diesen beiden Hauptkategorien *die Einschätzung der Interviewten über den Vorbereitungskurs* und *Faktoren der Rückkehr zu den einheimischen Lehrwerken* untersucht. Zur Veranschaulichung dieser Zusammenhänge gibt die Struktur-lege-Technik wegen der Übersichtlichkeit, die aus der bildlichen und ökonomischen, d.h. auf das Wesentliche fokussierten, Darstellung entsteht, Inspiration (vgl. Kapitel 6). Zu jeder Hauptkategorie wird ein Bild der jeweiligen Interviewten angelegt, das die Kernbegriffe bzw. Subkategorien beinhaltet und die Relation zwischen ihnen bildlich darstellt. Im Folgenden wird anhand des Falls der Person B dieser Arbeitsschritt geschildert¹⁷⁹.

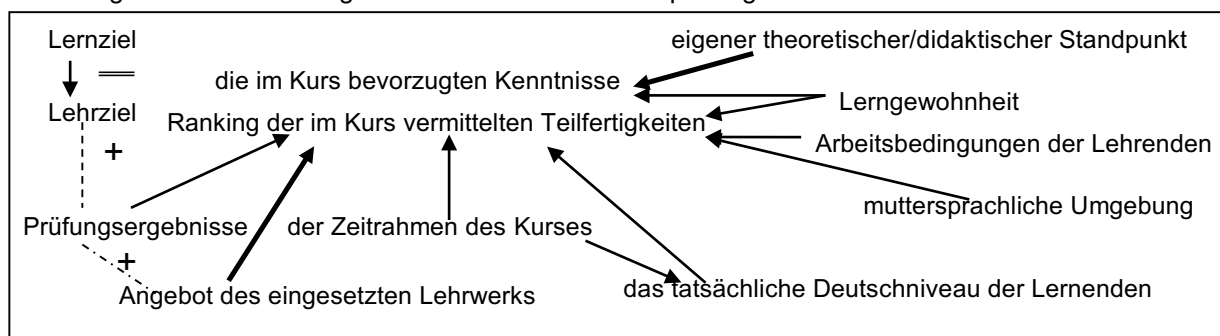
Zu der ersten Hauptkategorie bestimmt bei Person B das Lernziel das Lehrziel und die beiden sind identisch, also die Ablegung der Prüfung. Im Unterricht von Person B wird der Vermittlung

¹⁷⁸ 所以《新求精》基本上可以做到上完了，我可以告诉另外一个老师我上到哪一页哪一页，就完了。但有的教材就做不到这一点。你上到这一页是和那一页连着在，交接起来比较麻烦。

¹⁷⁹ Die Rekonstruktion der Zusammenhänge der Subkategorien zu Person D und A, nämlich die Ausführung und die bildliche Darstellung, ist im Anhang 6.4 anzusehen.

der Grammatik- und Wortschatzkenntnisse ein zentraler Platz eingeräumt. Dies wird von der didaktischen Orientierung der Person B beeinflusst, wird zudem der Gewohnheit bzw. Erwartung chinesischer Lernender gerecht. Das Ranking der im Kurs vermittelten Teilfertigkeiten in Unterricht der Person B orientiert sich grundsätzlich an dem Angebot des Lehrwerks, wird auch bestimmt von den TestDaF-Ergebnissen der chinesischen Teilnehmenden, nämlich besseren Ergebnissen bei Sprechen bzw. Schreiben und nicht zufriedenstellenden Ergebnissen bei Lesen und Hören. Daher wird mehr Aufmerksamkeit der Ausbildung von Lesen und Hören geschenkt. Dieses Verhältnis der Teilfertigkeiten wird außerdem beeinflusst vom Zeitrahmen des Kurses, also der begrenzten Kurszeit, vom Deutschniveau bzw. den tatsächlich von den Lernenden erworbenen Kenntnissen, von der Lernsituation der Lernenden, nämlich einer muttersprachlichen Umgebung, von der Gewohnheit der Lernenden an die Dominanz der Lehrervorträge und vom begrenzten zeitlichen Einsatz der Lehrenden in diesen Kurs, also den Arbeitsbedingungen der Lehrenden. Diese festgestellten Zusammenhänge werden unten veranschaulicht¹⁸⁰:

Abbildung 9: Zusammenhänge innerhalb der ersten Hauptkategorie der Person B



Zu der zweiten Hauptkategorie nimmt bei Person B die Faktorgruppe, die sich auf die Lehrenden bezieht, einen überwiegenden Platz bei der Entscheidung für das einheimische Lehrwerk ein. Zu dieser Gruppe führt Person B die Kategorien *die Berücksichtigung der Lerngewohnheit*, *erleichterte Übergabe der Stunden zwischen den Lehrenden* und *die Anforderung an die Lehrenden* an, und bewertet diese als die wichtigsten Gründe. Die Kategorie *Transparenz der Gliederung der Lektion* wird von Person B auch als ein Grund angegeben, bewirkt aber den Rückwechsel in Verbindung mit den Kategorien *Berücksichtigung der Lerngewohnheit* und *erleichterte Übergabe der Stunden zwischen den Lehrenden*. Die Lehrenden sind gewöhnt, mit

¹⁸⁰ A→B bedeutet, A bestimmt B. Die dickere Linie bedeutet, dass A stärker B beeinflusst als die anderen Faktoren. A=B bedeutet, dass A und B identisch sind. / \ bedeutet Unterkategorien zu einem Begriff. Die punktierte Linie mit dem Pluszeichen bedeutet, dass die durch die Linie desselben Musters verbundenen Kategorien bzw. Themen im Zusammenhang stehen und sich einander anpassen.

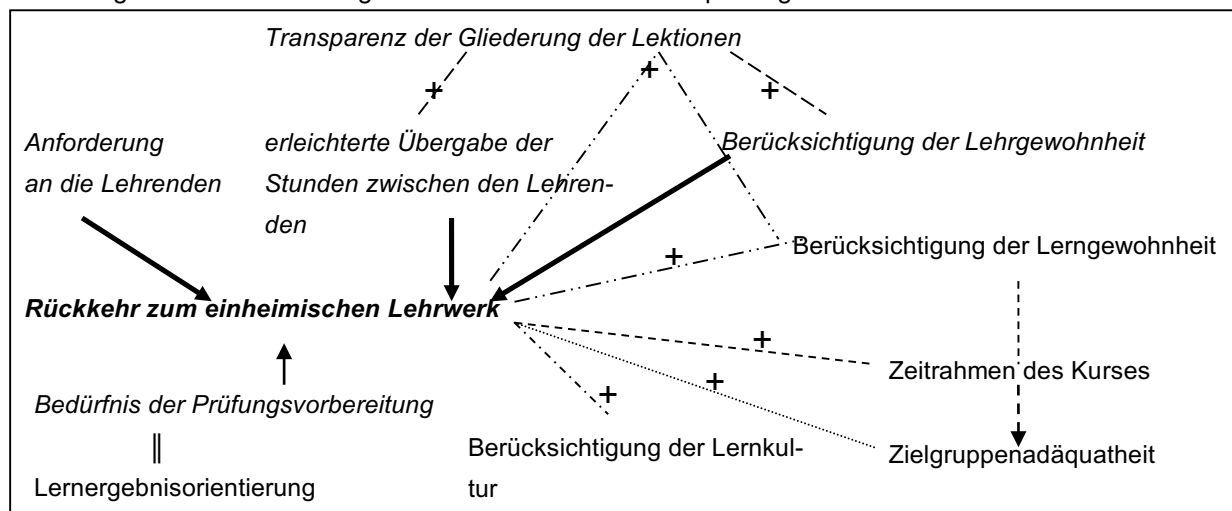
einem Lehrwerk zu arbeiten, in dem die Lektionen unterteilt auf einzelnen Fertigkeiten aufgebaut sind. Dies gibt ihnen zuerst einen Überblick. Außerdem sind die sich deutlich in Fertigkeiten gliedernden Lektionen im Lehrwerk *Stichwort Deutsch* der Gewohnheit der fertigungsorientierten Aufgabenverteilung der Lehrenden angepasst, damit die jeweiligen Lehrenden mit den Teilen bzw. Fertigkeiten arbeiten können, auf die sie sich gut verstehen. Und die Übergabe zwischen den Lehrenden wird dadurch bequemer gemacht. In der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* ist die Berücksichtigung der Arbeitssituation der Lehrenden enthalten, nämlich die chinesischesprachige Umgebung und Nebenamtlichkeit der Lehrenden in diesem Kurs. Dies schränkt die Durchführbarkeit mancher Aufgaben bzw. Projekte der eingeführten Lehrwerke ein. Zur Lehrgewohnheit gehört noch der didaktische Standpunkt der Kursleitenden. Erschließbar sind vor allem zwei Punkte davon, die von Person B bei der letzten Lehrwerksauswahl in Erwägung gezogen werden, die Bevorzugung der wiederholten mechanischen Übungen sowie der didaktisierten Hörmaterialien, entsprechend B's behavioristischer Tendenz. Die Kategorie der Anforderung an die Lehrenden verursacht die Verabschiedung von den eingeführten Lehrwerken wegen der notwendigen selbstständigen Vorbereitung zur Erklärung der Grammatik und zusätzlichen Recherchearbeit bzw. Auseinandersetzung mit vielen landeskundlichen Themen, die in den eingeführten Lehrwerken vorkommen, und wegen der die Lösungen aller Übungen und Transkripte aller Hörtexte umfassenden Lehrerhandbuchs zum einheimischen Lehrwerk.

Die Entscheidung für das Lehrwerk *Stichwort Deutsch* wird auch von der Kategorie *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung* beeinflusst. Bezüglich der Vermittlung der Grammatik- und Wortschatzkenntnisse sowie der Themenauswahl der Lesetexte und der didaktisierten Hörmaterialien zeigt das einheimische Lehrwerk die Stärke zur Prüfungsvorbereitung bzw. Erzielung besserer Ergebnisse.

Laut der Person B ist das einheimische Lehrwerk besser als die eingeführten Lehrwerke der Lerngewohnheit bzw. den Lernstilen chinesischer Lernender, z.B. der Tendenz zur Ambiguitätsintoleranz, gewachsen, weil die Beschäftigung mit den phonetischen Regeln in den eingeführten Lehrwerken fehlt, und deren sich miteinander verknüpfenden Fertigkeiten und umfangreiche Informationen in diesem Kurs nicht durchgearbeitet werden. Dabei spielt die Kategorie *Zeitraumen des Kurses* eine Rolle. Die Kategorie *Zielgruppenadäquatheit* steht im positiven Zusammenhang mit dem einheimischen Lehrwerk, denn der Schwierigkeitsgrad der Übungen, vor allem Hörübungen passt zu dem Deutschniveau der Kursteilnehmenden. Dieses Deutschniveau bzw. die tatsächlich von den Kursteilnehmenden erworbenen Kenntnisse werden auch vom Zeitrahmen des Kurses bzw. der intensiven Kurszeit beeinflusst. Nach Person B stimmt das Lehrwerk *Stichwort Deutsch* mit dem Zeitrahmen des Vorbereitungskurses besser überein als das Lehrwerk *Der neue Intensivkurs für Standarddeutsch*, nämlich *Themen*

aktuell/em neu. Die Kategorie *Berücksichtigung der Lernkultur* steht in einem indirekten Zusammenhang mit dem Lehrwerkwechsel. D.h. hinsichtlich der muttersprachlich homogenen Zielgruppe bzw. der Dominanz der Muttersprache in der Umgebung und der in diesem Kurs mehr beachteten Anforderung der Lernenden an mehr Lehrervorträge sind manche Aufgaben und Projekte der eingeführten Lehrwerke nicht einsetzbar. Im Folgenden werden diese festgestellten Zusammenhänge anschaulich dargestellt¹⁸¹.

Abbildung 10: Zusammenhänge innerhalb der zweiten Hauptkategorie der Person B

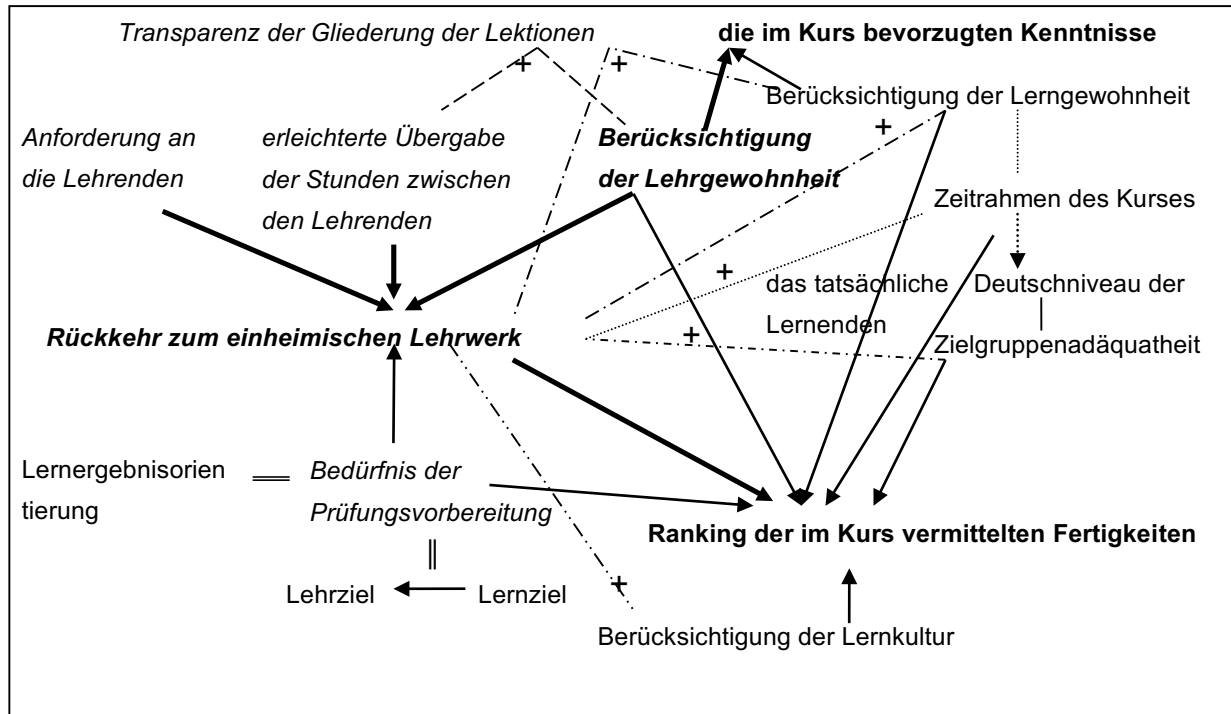


Im Anschluss daran werden die Zusammenhänge zwischen diesen beiden Hauptkategorien rekonstruiert. Es wird darauf gezielt, die Grundgedanken der Einzelfälle zu entdecken und ein Zwischenfazit zu ziehen, denn besonders die Hauptkategorie *Faktoren der Rückkehr zu den einheimischen Lehrwerken* bezieht sich unmittelbar auf das Untersuchungsphänomen. Um die Zusammenhänge zwischen den Kategorien zu rekonstruieren, werden die Abbildungen der Zusammenhänge der Subkategorien des jeweiligen Hauptthemas zugrunde gelegt, und wird der Versuch unternommen, die beiden Abbildungen zusammenzulegen. Beim Vergleich der beiden oben stehenden Abbildungen ist zu entdecken, dass viele Ausdrücke der Abbildung 9 entweder durch ähnliche Begriffe der Abbildung 10 ersetzt werden können, z.B. Lerngewohnheit durch *Berücksichtigung der Lerngewohnheit*, oder den Begriffen der Abbildung 10 unterzuordnen und deshalb in diesen Begriffen zusammenzufassen sind wie eigener theoretischer/didaktischer Standpunkt, Arbeitsbedingungen der Lehrenden unter der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* und muttersprachliche Umgebung unter der Kategorie *Berücksichtigung der Lernkultur*. Außerdem ist der Ausdruck das tatsächliche Deutschniveau der Lernenden im Begriff *Zielgruppenadäquatheit* enthalten. Die Begriffe Lern- und Lehrziel der

¹⁸¹ Die Kategorien, die von der Person als Faktoren der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk genannt werden, werden zur Unterscheidung von den nur thematisierten Kategorien kursiv geschrieben.

Abbildung 9 sind identisch mit der Kategorie *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung* der Abbildung 10. Durch diese genannten Begriffe kann man die beiden Abbildungen in der Abbildung 11 zusammenlegen.

Abbildung 11: Zusammenhänge zwischen der ersten und zweiten Hauptkategorie der Person B



Sprachniveau und ihre Ausgangskultur stärker in den Mittelpunkt der Lehrwerkauswahl gerückt werden.

Es fällt in der Abbildung 12 auf, dass die Vermittlung der Grammatik- und Wortschatzkenntnisse als die bevorzugt vermittelten Kenntnisse eine zentrale Verbindungsstelle einnimmt. Durch sie bewirken die von der Person D als die wichtigsten Gründe hervorgehobenen Kategorien *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung* und *Berücksichtigung der Lerngewohnheit* die Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk. Die anderen Kategorien *Zeitraahmen des Kurses* und *Berücksichtigung der Lernkultur* sowie *Lernergebnisorientierung* stehen auch durch diesen Verbindungspunkt mit dem zentralen Thema im Zusammenhang. Somit verbindet dieser Punkt fünf von den sechs Subkategorien mit dem zentralen Thema. Die zentrale Stelle der Grammatik und auch der Wortschatzkenntnisse ist dadurch deutlich.

Bei der genaueren Betrachtung der Abbildung 12 ist ein Zusammenhang zwischen der oben genannten Lernerorientierung und der Grammatik-Zentrierung erkennbar. Wie gesagt beziehen sich sechs von sieben Subkategorien der Hauptkategorie *Faktoren der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk* auf die Lernenden. Fünf von diesen sechs betroffenen Kategorien werden durch diesen Verbindungspunkt, die zentrale Stelle der Grammatik, mit dem zentralen Thema verknüpft. Daraus ist zu schlussfolgern, dass ein stark lernerorientierter Kurs, genauer definiert, ein Kurs, der sich stark an chinesischen Lernenden orientiert, einen Grammatik-zentrierten Deutschunterricht herbeiführt.

Bei der weiteren Betrachtung der Abbildung 12 ist noch auffällig, dass *das Ranking der im Kurs vermittelten Teilfertigkeiten*, also das Verhältnis der Entwicklung der Lese-, Hör-, Sprech- und Schreibkompetenzen nicht die Entscheidung für das einheimische Lehrwerk bewirkt. Umgekehrt orientiert sich das Verhältnis der entwickelten Fertigkeiten im Unterricht der Person D grundsätzlich am Angebot des Lehrwerks. In diesem Sinn übernimmt das Lehrwerk in einem bestimmten Umfang die Rolle des Lehrplanes. Bei der Auseinandersetzung mit der Kategorie *Ranking der im Kurs vermittelten Teilfertigkeiten* wird beschrieben, wie sich das Lehrwerk, nämlich dieser Lehrplan, in der Unterrichtspraxis durchsetzt, welche Faktoren diese Durchsetzung beeinflussen. Dieses im Lehrwerk arrangierte Verhältnis der Teilfertigkeiten wird im Unterricht entsprechend den Kategorien, *Zeitraahmen des Kurses*, *Berücksichtigung der Lernkultur* und *Zielgruppenadäquatheit* und zwar dem tatsächlichen Deutschniveau der Lernenden modifiziert. Auf das tatsächliche Deutschniveau der Lernenden wirken sich die beiden Kategorien *Berücksichtigung der Lernkultur* und *Zeitraahmen des Kurses* aus. Hier dominieren wieder die Faktoren, die sich auf die Lernenden beziehen. Das bedeutet, dass die Durchsetzung bzw. die erfolgreiche Durchsetzung dieses sogenannten Lehrplans und des Lehrwerks in diesem Kurs laut der Person D stark abhängig von den Lernenden sind. Dies trifft besonders beim

Sprechen zu. „Die Lehrenden haben das Gefühl, dass der Unterricht nicht vorankommt, weil das Sprechen die Mitwirkung der Lernenden voraussetzt“ (D Zeile 246).

Bemerkenswert ist weiterhin, dass das Verhältnis der Entwicklung der Lese-, Hör-, Sprech- und Schreibkompetenzen nicht mit der Kategorie *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung* bzw. dem Lern- bzw. Lehrziel im Zusammenhang steht. Die Erreichung dieses übergeordneten Kursziels ist lediglich angewiesen auf den Erwerb der Grammatik- bzw. Wortschatzkenntnisse. Diese Feststellung wird von einem anderen Kurs der Person D bestätigt. Im Deutschkurs für Germanistikstudierende bleibt das Lehrwerk *Themen aktuell* in der Grundstufe weiter erhalten, während das Lehrwerk *em neu* durch das einheimische Lehrwerk *Studienweg Deutsch* für die Mittelstufe ersetzt wird. Dies liegt an demselben Grund: „Da die Germanistikstudierenden an PGG Stufe vier teilnehmen müssen, halten wir alle *em* nicht geeignet für diese Prüfung, d.h. das Lehrwerk steht mit der Prüfung nicht im Einklang, auch weil die Grammatik nicht intensiv genug bearbeitet wird¹⁸³“ (D Satz 120); „wenn wir jetzt den Vorbereitungskurs nicht in Betracht ziehen, bevorzuge ich im ersten Studienjahr *Themen aktuell* und im zweiten Studienjahr würde ich zum chinesischen Lehrwerk wechseln. [...] muss Grammatik und Wortschatz ein höherer Stellenwert eingeräumt werden¹⁸⁴“ (D Satz 496-499d). Dabei ist erkennbar, dass das prüfungsorientierte Fremdsprachenlernen mit einem Grammatik-zentrierten Deutschunterricht gleichgesetzt werden darf. Im nächsten Abschnitt wird die Vorstellung der Person D über dieses prüfungsorientierte Fremdsprachenlernen näher beschrieben. Person D behauptet auch, dass „sich chinesische Lernende diese auf die Prüfung zielende Lehrmethode gut an[gewöhnen]“ (D Satz 510). Daraus ergibt sich, dass das prüfungsorientierte Lernen die Lerngewohnheit und das Lernziel der chinesischen Kursteilnehmenden prägen.

Im Kontext des gesamten Interviews wird versucht, begrifflich zu erklären, was Person D unter dem sogenannten prüfungsorientierten Lernen versteht. Es bedeutet erstens die intensive Erklärung von Grammatikregeln durch Lehrervorträge: „Wenn du aber in der Praxis z.B. die Regeln erklärst, dominiert hauptsächlich die Erklärung der Lehrenden mit PPT, und hören Teilnehmende zu [...]“¹⁸⁵ (D Satz 55); „80% der Zeit reden die Lehrenden alleine“ (D Satz 507). Zweitens hat der Begriff eine gründliche Auseinandersetzung mit Grammatikregeln ohne Ambiguität zum Inhalt: „Sie halten es für gut, wenn man einen kausalen Zusammenhang aus der Grammatik herausfindet und erläutert“ (D Satz 75). Das prüfungsorientierte Lernen impliziert drittens die Unterstützung des Lehrwerks durch ausführliche Darstellung zur Grammatik: „Die Grammatik nimmt meistens so viel Platz ein wie die Texte, manchmal wird der Grammatik ein

¹⁸³ 我们现在专业这边有专四考试嘛，所以大家觉得《em》不适合考专四，就是感觉它跟专四好像衔接度不是很好，也是因为语法这方面的强化不够。

¹⁸⁴ 因为现在我们撇开短训班的话，一年级的话，我倾向于用《Themen》，二年级我会换成国产教材。[...] 必须强调词汇语法。

¹⁸⁵ 但是有时候上课的话呢，你像去讲规则，基本上就是老师讲，用 PPT，然后学生听 [...]

größerer Umfang eingeräumt als den Texten¹⁸⁶ (D Satz 40). Viertens ist in dem Begriff enthalten, dass mit der riesigen Menge mechanischer Übungen zur Grammatik wiederholt gearbeitet wird: „In *Stichwort Deutsch* überwiegt Lückenfüllen. Hauptsächlich werden Pronomen, Kasus, Deklination des Adjektivs ergänzt, Lückenfüllen in großer Menge. Es gibt auch Übungen, Sätze umzuschreiben, aber mein Eindruck ist, dass Lückenfüllen überwiegt¹⁸⁷“ (D Satz 79-81); „Und die Lernenden machen wiederholt grammatische Übungen“ (D Satz 508). Durch solche wiederholten mechanischen Übungen in großer Menge sollen die Grammatikkenntnisse möglichst schnell in einer begrenzten Zeit erworben werden, was sich als ein Ziel dieses prüfungsorientierten Lernens darstellt. Dies soll auch gerade als Attraktion dieses Vorbereitungskurses gelten und Lernende aus anderen Kursen anzieht: „Sie wechseln in die Mittelstufe des Vorbereitungskurses, weil der Vorbereitungskurs schneller vorangeht¹⁸⁸“ (D Satz 17). Mit anderen Worten charakterisiert die Effizienz dieses prüfungsorientierte Lernen hinsichtlich der Beherrschung der Grammatik. Neben den Grammatikkenntnissen beinhaltet dieser Begriff noch das Auswendiglernen der Vokabeln. Dieses Auswendiglernen liegt in eigener Arbeit der Lernenden und soll durch ein gesondertes und gut sortiertes Vokabelheft besser unterstützt werden, das sich durch die Ausstattung mit chinesischer Übersetzung und Hervorhebung der wichtigsten Verben mit Beispielsätzen bzw. der Valenz, z.B. Präpositional-Ergänzung, kennzeichnet (vgl. D Satz 359-377). Zusammengefasst bedeutet das prüfungsorientierte Fremdsprachenlernen, in kurzer Zeit die Grammatikkenntnisse durch konzentrierte sowie eindeutige Erklärung der Lehrenden, ausführliche Darstellung im Lehrwerk und wiederholte mechanische Übungen zu beherrschen und Vokabeln in eigener Arbeit auswendig zu lernen.

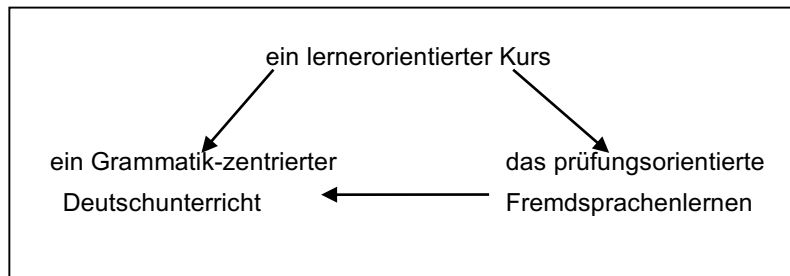
Kurzum ist ein solches prüfungsorientiertes Fremdsprachenlernen durch einen Grammatikzentrierten Deutschunterricht gekennzeichnet. Dieses prüfungsorientierte Fremdsprachenlernen impliziert ein oben definierter lernerorientierter Kurs, der wiederum einen Grammatikzentrierten Deutschunterricht herbeiführt. Dies soll den Grundgedanken der Person D über die Entscheidung für das einheimische Lehrwerk darlegen, und wird im folgenden Modell veranschaulicht.

¹⁸⁶ 它语法的篇幅基本上就是跟课文的篇幅是 1: 1, 有时候甚至超过课文的篇幅。

¹⁸⁷ 《新求精》有大量的填空题, 主要以填空为主。基本上就是填代词啊, 填第几格的变化啊, 填词尾啊, 大量的填空题。然后也有句型变化啊, 但是我觉得它填空题很多

¹⁸⁸ 他们会转到短训班, 短训班中级, 因为他们觉得短训班学得快一些。

Abbildung 13: Modell des Grundgedankens der Person D über das Hauptthema der Faktoren der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk



7.4.2 Person B: Qualitätssicherung durch das Lehrwerk und Übereinstimmung zwischen den Lehrenden und Lernenden bei der Lehrwerkauswahl

In der Abbildung 11 ist zu bemerken, dass die Faktoren, die sich auf die Lehrenden beziehen, wie bereits dargestellt, in den von der Person B genannten Einflussfaktoren definitiv überwiegen. Die Kategorie *Transparenz der Gliederung der Lektionen* wird zwar auch als ein Grund der Rückkehr angeführt, beeinflusst dieses zentrale Thema aber durch die Kategorien *erleichterte Übergabe der Stunden zwischen den Lehrenden* und *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit*. Bei der tiefgehenden Auseinandersetzung mit diesen Kategorien, nämlich deren Inhalt bzw. der Erzählung der Person B zu diesen Kategorien, fällt es erstens auf, dass Person B nicht nur den eigenen theoretischen Standpunkt, sondern auch die Ansichten anderer Lehrender und die Gesamtorganisation des Kurses wie die Stundenübergabe, die Aufgabenverteilung der Lehrenden berücksichtigt. Zweitens ergibt sich aus der Erzählung der Person B, dass diese Kategorien auf das Ziel gerichtet sind, es den Lehrenden beim Unterricht bequemer und bei der Stundenvorbereitung leichter zu machen. Kurz zusammengefasst wird das einheimische Lehrwerk diesem Ziel gerechter erstens durch die Übereinstimmung zwischen den aus Fertigkeiten aufgebauten Lektionen und fertigkeitenorientierter Aufgabenverteilung, zweitens durch das Anbieten ausführlicher Darstellungen zu Grammatikregeln und aller Übungslösungen sowie von Transkripten zu Hörtexten, drittens durch den Fokus auf die Sprache. Daraus ist weiterhin abzulesen, dass Person B das Lehrwerk als eine sogenannte Qualitätssicherung des Kurses betrachtet. Der nächste Abschnitt befasst sich näher mit dieser Qualitätssicherung durch das Lehrwerk anhand der originalen Aussagen.

Diese Qualitätssicherung drückt sich zuerst durch die Standardisierung der Beschäftigung mit der Grammatik durch das Lehrwerk aus. Diese Standardisierung ist in die Vorgabe der zu behandelnden Grammatikkenntnisse und die Standardisierung der Erklärung zu Grammatikregeln zu unterteilen. Dadurch werden alle Grammatikkenntnisse, die beherrscht werden müs-

sen, behandelt. Die Lehrenden können nicht aus eigenem Interesse bzw. Können usw. Grammatikregeln übersehen oder streichen. „Nicht so guten Lehrenden kann nur etwas Interessantes auffallen, und die Grammatik hat er/sie übersprungen oder vergessen¹⁸⁹“ (B Satz 192); „In *Stichwort Deutsch* wird die Grammatik herausgearbeitet, und hier kommt die Grammatik, in diesem Abschnitt, die Lehrenden müssen diesen Abschnitt erklären¹⁹⁰“ (B Satz 194). Außerdem lässt es sich vermeiden, dass die Qualität der Erklärung zur Grammatik abhängig von der Kompetenz der jeweiligen Lehrenden ist. „Natürlich kommt es auf die Lehrenden an, doch es scheint in *Themen aktuell* durcheinander zu sein. Gute Lehrende können die Grammatik wieder organisieren und in Ordnung bringen¹⁹¹“ (B Satz 190-191). Die Qualitätssicherung durch das Lehrwerk bedeutet zweitens den standardisierten Umgang mit Übungen, der sich eher auf die Übungslösungen und Transkripte der Hörtexte bezieht. „Alle Transkriptionen und Lösungen zu den Übungen sind da. Auch wenn du sehr faul bist, kannst du Unterricht geben¹⁹²“ (B Satz 550-551).

Mit anderen Worten bezieht sich diese Qualitätssicherung auf die Beschäftigung mit der Sprache. Das Ziel liegt darin, die Qualität der Vermittlung der Sprachkenntnisse sicherzustellen. Deren wesentliches Prinzip ist, das Risiko möglichst zu reduzieren, dass die Erreichung dieses Ziels wegen der Differenz einzelner Lehrender z.B. der unzureichenden Stundenvorbereitung usw. beeinträchtigt wird.

Außerdem impliziert diese Qualitätssicherung durch das Lehrwerk den Fokus auf die deutsche Sprache bzw. die Einschränkung des Umfangs des Lehrwerks auf die Vermittlung der Sprache, denn die Auseinandersetzung mit der Landeskunde, interkultureller Kommunikation sowie der Literatur ist stark angewiesen auf die Kompetenzen, den Zustand der Fachkenntnisse und den Forschungsschwerpunkt bzw. das Forschungsinteresse der Lehrenden, und schwer durch die Vorgabe eines Lehrwerks zu standardisieren. Person B behauptet deshalb im Interview: „Der Schwerpunkt liegt darin, die Sprache zu lernen¹⁹³“ (B Satz 372). Dieser Funktion ist das einheimische Lehrwerk *Stichwort Deutsch* eher gewachsen. Beispielsweise stellt Person B fest: „D.h. wenn die Lernenden alle Übungen erledigen, schaffen die Lehrenden auch ihre Aufgabe¹⁹⁴“ (B Satz 523); „Einen Text können die Lehrenden wahrscheinlich nicht gut verstehen, aber die grammatischen Aufgaben werden richtig erledigt und die Wortschatzübungen werden geschafft, dann haben die Lernenden das Gefühl, alles Nötige zu erwerben¹⁹⁵“ (B Satz 528).

¹⁸⁹ 不好的老师可能有时候只注意到一些有趣的地方, 他/她就把语法给跳过去了, 他忘记了。

¹⁹⁰ 而《新求精》就把它突出来了, 这个地方语法到来了, 这一段, 老师要讲这一段。

¹⁹¹ 因为当然取决于老师, 就说《Themen aktuell》显得有些凌乱。可能好的老师了, 他/她会不断地再把这个语法整理起来。

¹⁹² 所有的 Transkription, 练习答案都在那儿。你很懒, 也能上课。

¹⁹³ 关键还是要学语言。

¹⁹⁴ 就说学生觉得把练习做完了, 老师也就完成任务了。

¹⁹⁵ 它就是这样一篇课文, 老师可能不太懂, 但是语法练习做对了, 后面的词汇练习做完了, 学生也就有种掌握了的感觉。

Dahingegen wird im Lehrwerk *Themen aktuell* ab und zu aufgefordert, tiefgehend auf die Landeskunde Deutschlands einzugehen. Dazu führt Person B das Wahlsystem und das politische System Deutschlands an. Das wird in *Themen aktuell* thematisiert. „So werden die Lehrenden gezwungen, den Lernenden das zu erklären. Aber nicht alle Lehrenden können antworten. Aber in *Stichwort Deutsch* können solche Fragen nicht vorkommen, es wird nur aufgefordert, Aktiv in Passiv umzuschreiben¹⁹⁶“ (B Satz 544-546). Die Beschäftigung mit literarischen Texten im Lehrwerk gilt als ein weiteres Beispiel. Obwohl Person B selbst großen Wert auf die literarische Lehre legt, arbeiten viele KollegInnen nicht mehr mit der Literaturlektion in *Themen aktuell*. Und in *Stichwort Deutsch* wird kein literarischer Text aufgenommen (vgl. B Satz 380-404).

Darüber hinaus stellt sich die fertigungsorientierte Aufgabenverteilung auch als eine bestimmte Qualitätssicherung des Kurses dar. Wie vorne erzählt, liegt der Vorteil dieser Art der Aufgabenverteilung darin, dass die jeweiligen Lehrenden mit den Fertigkeiten umgehen können, auf die sie sich gut verstehen. Oder sie können mindestens nicht mit den Fertigkeiten umgehen, die ihnen nicht gefallen.

Bei der Setzung des Lehrziels wird das Lernziel der Prüfungsvorbereitung von der Person B aufgeführt. Die Kategorie *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung* gilt damit als Lern- bzw. Lehrziel, also als das übergeordnete Kursziel, wird bei der Entscheidung für das einheimische Lehrwerk mitberücksichtigt. Bei der weiteren Betrachtung dieser Kategorie ist der Einfluss der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* zu erkennen. Die behavioristische Tendenz der Person B, nämlich die Bevorzugung der wiederholten mechanischen Übungen und didaktisierten Hörmaterialien, steht im Zusammenhang mit der Ansicht der Person B, dass das Lehrwerk *Stichwort Deutsch* bezüglich der Grammatik und Hörübungen gerade aus diesen beiden Gründen die Prüfungsvorbereitung besser unterstützt. Dabei ist der Einfluss des didaktischen Standpunktes der Person B bzw. der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* zu entdecken. Somit ist die absolut hervorgehobene Stellung der Faktorgruppe, die sich auf die Lehrenden bezieht, bei der Entscheidung für das einheimische Lehrwerk zu folgern. Desweiteren ist zu interpretieren, dass die Kategorie *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung* als zwar übergeordnete Kursziel aber nicht die zentrale Stelle sowohl bei der Lehrwerkauswahl als auch beim Unterrichtsgeschehen einnimmt. Beispielsweise betreffen die Themen *die im Kurs bevorzugten Kenntnisse* und *das Verhältnis der im Kurs vermittelten Teilfertigkeiten* direkt das Unterrichtsgeschehen. Wie bei der Person D, bewirkt *das Ranking der im Kurs vermittelten Fertigkeiten* nicht die Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk, sondern orientiert sich hauptsächlich am Angebot des Lehrwerks, das entsprechend den Kategorien der Lehrenden ausgewählt wird.

¹⁹⁶ 这就逼着老师得给学生讲。但是不是所有的老师都能回答。但是《新求精》就不会出现这样的问题，它只会说把这个主动态变成被动态。

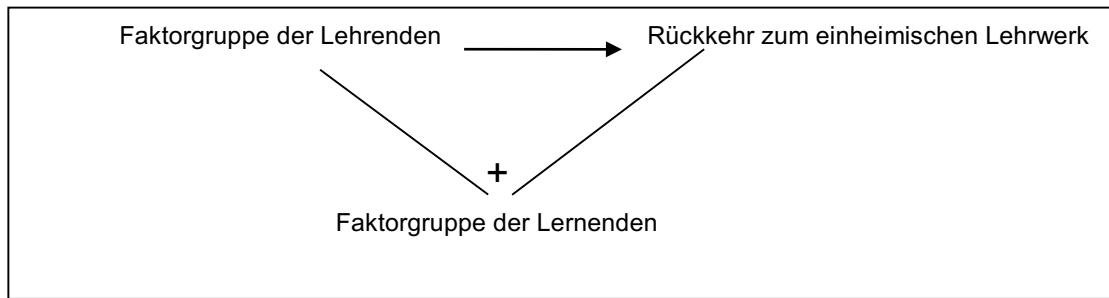
Die im Kurs bevorzugt vermittelten Kenntnisse werden auch im großen Teil vom eigenen theoretischen Standpunkt, nämlich der Kategorie der *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit*, bestimmt.

Im Vergleich zu den anderen beiden Interviewten kommen alle festgestellten Kategorien des zweiten Hauptthemas der *Faktoren der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk* im Interview der Person B vor. Diese Kategorien bei der Person B sind grundsätzlich in zwei Gruppen zu unterteilen, beziehen sich entweder auf die Lehrenden oder auf die Lernenden. Deutlich zu bemerken ist, dass die Kategorien der Lehrer-Gruppe unmittelbar zu den Einflussfaktoren gerechnet werden, die die Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk bewirken. Dahingegen werden die Kategorien, die sich auf die Lernenden beziehen, zwar nicht als Einflussfaktoren angeführt, aber von der Person B so beschrieben, dass das einheimische Lehrwerk diesen Kategorien entspricht. Daraus ist ein weiterer Grundgedanke der Person B zu schlussfolgern, dass das aus der Perspektive der Lehrenden bzw. nach den sich auf die Lehrenden beziehenden Kategorien ausgewählte Lehrwerk chinesischen Lernenden, konkret ihrer Lerngewohnheit, Lernkultur, ihrem Lernzweck und Niveau usw., gerecht wird.

Dieser Gedanke lässt sich folgenderweise verstehen. Die chinesischen Lehrenden und zwar die Person B und die chinesischen Kursteilnehmenden stammen aus demselben kulturellen bzw. soziokulturellen Hintergrund, der für die zugehörigen Lehrenden und Lernenden das Handlungsfeld schafft. Sie nehmen dieses Handlungsfeld bzw. die Situation wahr, bewerten diese Situation z.B. als Begrenzung. Innerhalb dieses Handlungsfeldes setzen sie das Ziel, also das Lern- und Lehrziel, führen entsprechend das Lernen und Lehren durch. Diese Situationswahrnehmung, Zielsetzung und Handlungsdurchführung werden natürlich von individuellen Faktoren beeinflusst. Allerdings stellen sich Lernen und Lehren als soziale Aktivitäten dar. Überindividuelle Konzepte, soziale Werte und Normen usw. spielen eine wichtige Rolle. Beispielsweise geht Person B häufig von der eigenen Lernerfahrung aus, wenn sich Person B mit dem Lernen bzw. der Lernhandlung der Kursteilnehmenden beschäftigt. „Wir können über unseren eigenen Prozess des Deutschlernens reflektieren¹⁹⁷“ (B Satz 294, vgl. auch B Satz 304). Daher lässt sich von der Übereinstimmung der Lehrenden und Lernenden aus der Sicht der Person B sprechen.

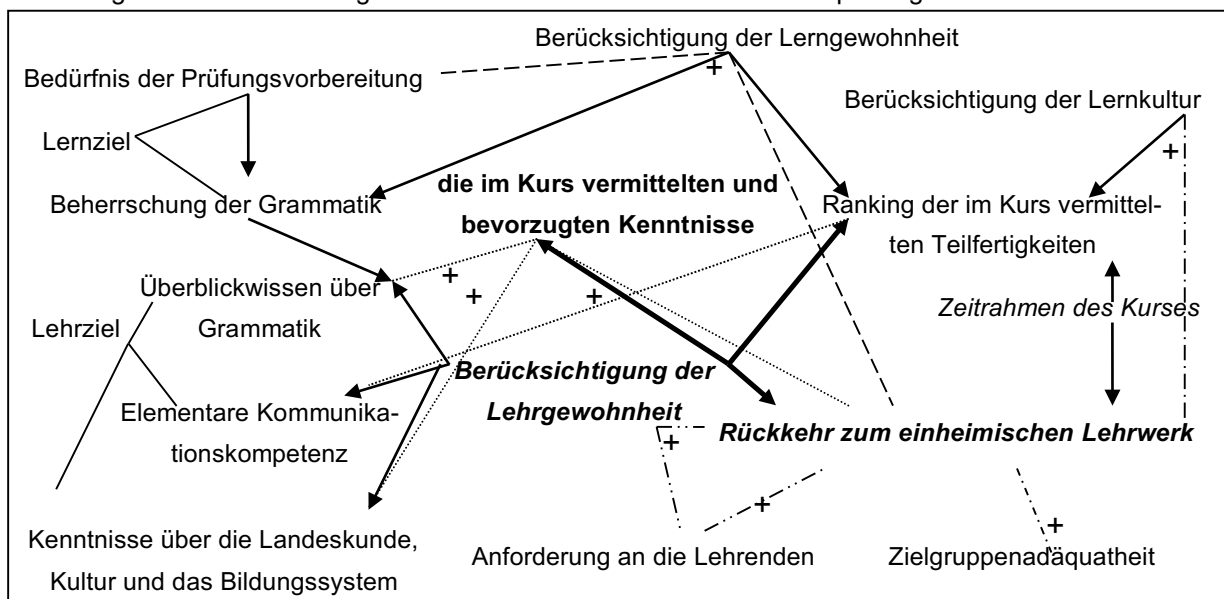
¹⁹⁷ 我们可以反思一下自己学德语的过程。

Abbildung 14: Modell eines Grundgedankens der Person B über das Hauptthema der Faktoren der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk



7.4.3 Person A: Die hegemoniale Stelle der Lehrgewohnheit und der Zusammenhang zwischen den im Kurs vermittelten Kenntnissen und der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk

Abbildung 15: Zusammenhänge zwischen der ersten und zweiten Hauptkategorie der Person A



Im gesamten Bild ist die zentrale Stelle der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* deutlich zu erkennen. Die dominierende Stelle der Lehrenden drückt sich aus in den folgenden Punkten. Die Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk wird von dieser Kategorie überwiegend bewirkt. Die Entscheidung über die im Kurs vermittelten bzw. bevorzugten Kenntnisse und das Verhältnis der Teilfertigkeiten im Kurs sind hauptsächlich abhängig von der Lehrgewohnheit sowie den didaktischen bzw. methodischen Orientierungen der Lehrenden. Die Setzung der Lehrziele wird in erster Linie von dieser Kategorie bestimmt.

Bemerkenswert ist, dass die Kategorie *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung* in der Abbildung weder die Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk bewirkt, noch mit diesem zentralen Thema im direkten Zusammenhang steht, obwohl diese Kategorie im Allgemeinen als das übergeordnete Kursziel gilt, deshalb von der Person D und B bei der letzten Lehrwerkauswahl in die Überlegung einbezogen wird. Bei der Person A wird diese Kategorie durch die Kategorie *Berücksichtigung der Lerngewohnheit* mit dem zentralen Thema *Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk* verbunden. Genauer formuliert unterstützt das Lehrwerk *Stichwort Deutsch* die Prüfungsvorbereitung besser, indem das Lehrwerk der Lerngewohnheit bzw. dem Bedarf chinesischer Kursteilnehmender mehr entgegenkommt. D.h. die Systematik der Grammatik des Lehrwerks *Stichwort Deutsch* und dessen stark auf die gerade bearbeitete Grammatik zutreffenden grammatischen Übungen entsprechen der chinesischen Lerngewohnheit, nämlich dem Lernstil, z.B. der ambiguitätsintoleranten und analytischen Tendenz, und dem Bedarf chinesischer Lernender. Allerdings wird die Prüfungsvorbereitung als Lernziel von der Person A klar wahrgenommen. Bei der Bestimmung der Lehrziele befasst sich die Person A jedoch nicht näher mit diesem Lernziel. Dies liegt an der theoretischen Vorannahme der Person A, dass die eingeführten Lehrwerke *Themen aktuell/em neu* und das Lehrwerk *Stichwort Deutsch* hinsichtlich der Anforderung der TestDaF-Prüfung zur Vorbereitung keinen großen Unterschied aufzuweisen haben. Dahingegen wird das andere Lernziel der Beherrschung der Grammatik von der Person A bei der Lehrzielsetzung mitberücksichtigt bzw. anerkannt. Diese Anerkennung bei der Lehrzielsetzung kommt durch die theoretische Erwägung der Person A zustande, nämlich „die Grammatik eher mit dem Wortschatz zu kombinieren, mindestens wenn ich die Grammatik darstelle“ (A Satz 26). D.h. dieses Lernziel setzt sich über die im Unterricht bevorzugten Kenntnisse mit Hilfe der Kategorie der *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* durch. Daraus ist die zentrale Stelle der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* wieder zu bestätigen.

Bei der Untersuchung der möglichen Beziehung zwischen dem zentralen Thema der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk und der Kategorie *Ranking der im Kurs vermittelten Teilfertigkeiten* ist zu beachten, dass die beiden nicht im Zusammenhang stehen. Dass das Lehrwerk in bestimmtem Umfang als ein Lehrplan gilt, ist bei den anderen beiden Interviewten zu identifizieren, trifft aber auf den Fall der Person A nicht zu. Dieses Thema wird in Abbildung 15 einerseits hauptsächlich von der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* festgelegt. Daraus ist die Dominanz dieser Kategorie erneut ersichtlich. Andererseits ist das Thema abhängig von den Kategorien *Zeitraumen des Kurses* und *Berücksichtigung der Lernkultur bzw. Lerngewohnheit*.

Bei der weiteren Analyse ist zu entdecken, dass das Thema des Verhältnisses der im Kurs vermittelten Teilfertigkeiten durch die zentrale Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit*

im Zusammenhang mit dem Lehrziel und zwar der Vermittlung elementarer Kommunikationskompetenz steht. Mit anderen Worten soll sich dieses Lehrziel durch die Entwicklung der Teilfertigkeiten im Unterricht durchsetzen. In diesem Abschnitt lässt sich diese von Person A genannte elementare Kompetenz im Kontext näher beschreiben. Es wird zuerst erkannt, dass die Entwicklung dieser von der Person A genannten elementaren Kommunikationskompetenz bereits im Phonetik-Vorkurs in Betracht gezogen wird. Der phonetische Teil des Lehrwerks *Ziele* wird eingesetzt, weil in diesen Teil „stark an Kommunikation orientierte kurze Dialoge“ (A Satz 79) zu integrieren sind. Mit dieser elementaren Kommunikationskompetenz ist die Sprechkompetenz „zu den relativen einfachen Kommunikationssituationen¹⁹⁸“ (A Satz 197) gemeint. Entsprechend wird das Sprechen nur in der ersten Hälfte der Lernphase ausgebildet (vgl. A Satz 198). Dies trifft beim Hören auch zu. In der Grundstufe werden „alle Hörtexte des ersten Bandes [...] von uns bearbeitet und gehört¹⁹⁹“ (A Satz 137). Im eigenen Unterricht werden der Kernwortschatz bzw. die zu beherrschenden Ausdrücke durch die von der Person A selbst gestaltete Lückentextübung fokussiert gehört (vgl. A Satz 138-141). Ab dem zweiten Band der Grundstufe „hören wir meistens nur einen Text einer Lektion, haben nur einen Text zum Hören ausgewählt und normalerweise selektiv gehört²⁰⁰“ (A Satz 143). Besonders in der Mittelstufe verzichten manche KollegInnen der Person A auf die Ausbildung der Hörkompetenz und „behandeln die Hörtexte als Lesetexte“ (A Satz 153). Dagegen wird Lesen im Unterricht am meisten trainiert (vgl. A Satz 186). Das Schreiben wird eher als Hausaufgaben von den Kursteilnehmenden selbst zu Hause geübt und im Unterricht jedes Mal zwei bis drei Texte als Beispiele „bezüglich der Schlüsselwörter und der Grammatik der jeweiligen Lektion und in der späteren Lernphase bezüglich der Anforderung der TestDaF-Prüfung analysiert²⁰¹“ (A Satz 376d). Das bedeutet, die elementare Kommunikationskompetenz bezieht sich eher auf Sprechen und Hören. Lesen wird im Unterricht als Schwerpunkt und Schreiben als Hausaufgaben weiter geübt. Kurzum versteht Person A unter der elementaren Kommunikationskompetenz die Kompetenz, relativ einfache Kommunikationssituationen durch Hören und Sprechen zu meistern.

Im Gegensatz zum Thema *Ranking der im Kurs vermittelten Teilfertigkeiten* ist ein Zusammenhang zwischen dem einheimischen Lehrwerk und der Kategorie *die im Kurs vermittelten und bevorzugten Kenntnisse* sowie dem Lehrziel festzustellen. Person A zählt die Vermittlung des Überblickswissens über Grammatik und der Kenntnisse über die Landeskunde, Kultur und das Bildungssystem zum Lehrziel. Dementsprechend gelangt die Vermittlung der Grammatik-

¹⁹⁸ [...] 比较简单的这个表达场景 [...]

¹⁹⁹ [...] 我们在第一册里面所有的听力课文都会上，都会让学生听。

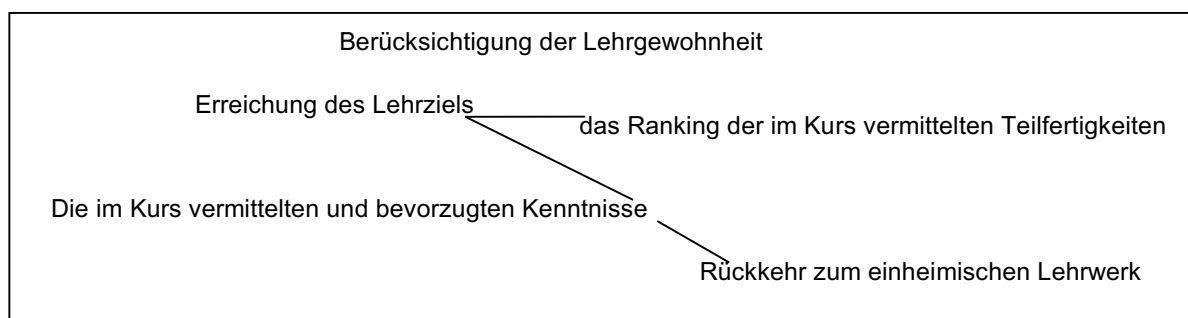
²⁰⁰ [...] 基本上我们听力课文一课只会选听一篇，而且通常也就是 **selektives Hören**。

²⁰¹ [...] 有针对性的结合这一课的重点词汇语法，后面也会结合 **TestDaF** 的写作部分，给学生讲解分析一下。

kenntnisse bzw. die Integration der Grammatik in die Wortschatzarbeit ins Zentrum. Das Lehrwerk *Stichwort Deutsch* stellt den Vorteil durch seine Übereinstimmung mit der chinesischen Lerngewohnheit in der Hinsicht der Beschäftigung mit der Grammatik dar. Die Landeskunde bzw. Kultur und das Bildungssystem Deutschlands werden von der Person A im Unterricht oft thematisiert (vgl. A Satz 274). Von der Person A werden noch Informationen dazu hinzugefügt (vgl. A Satz 280, A Satz 292). Gerade dem Studium und Leben der chinesischen Studierenden in Deutschland schenkt das einheimische Lehrwerk mehr Aufmerksamkeit. „In Bezug auf das Studium kann m.E. mehr in *Stichwort Deutsch* angeboten werden. [...] Denn es ist mehr auf die Zielgruppe gerichtet, und seine Zielgruppe sind die chinesischen Studierenden, die in Deutschland studieren wollen²⁰²“ (A Satz 294-296).

Zusammengefasst fällt die dominierende bis sogar hegemoniale Stellung der Kategorie *Berücksichtigung der Lerngewohnheit* in Abbildung 15 auf. Diese Kategorie bewirkt grundlegend die Setzung des Lehrziels, die Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk, die im Kurs vermittelten und bevorzugten Kenntnisse und das Verhältnis der im Kurs vermittelten Teilfertigkeiten, somit das Unterrichtsgeschehen. Aus der oben dargestellten Analyse ergibt sich, dass die Erreichung des Lehrziels auf die im Kurs vermittelten bzw. bevorzugten Kenntnisse und die Ausbildung der Teilfertigkeiten angewiesen ist. Die Entscheidung für das einheimische Lehrwerk steht hauptsächlich im Zusammenhang bzw. im Einklang mit der Kategorie der im Kurs vermittelten bzw. bevorzugten Kenntnisse. Diese Relation soll den Grundgedanken der Person A bei der letzten Lehrwerkauswahl erklären und wird in der nachstehenden Abbildung veranschaulicht.

Abbildung 16: Modell des Grundgedankens der Person A über das Hauptthema der Faktoren der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk



²⁰² 我觉得就大学主题来说，可能《新求精》做得更多一些。[...] 因为它针对性更强一些，它的目标群就是想去德国留学的中国学生。

7.5 Zwischenfazit

Zusammenfassend bedenken diese leitenden Lehrenden aus verschiedenen Perspektiven die Lehrwerkauswahl für den Vorbereitungskurs und legen Wert auf unterschiedliche Kategorien. In diesem Abschnitt werden die entsprechenden Fragestellungen zusammengefasst beantwortet.

Bei der quasi quantitativen Betrachtung ergibt sich als erstrangig die Kategorie *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung*. Diese Kategorie wird von allen drei Interviewten als das wichtigste Lernziel wahrgenommen. In bestimmtem Sinn gilt diese Kategorie auch als das übergeordnete Kursziel.

Dieses Lernziel wird von der Person D als das Lehrziel anerkannt. Die Erreichung dieses Ziels ist bei Person D auf die Vermittlung der Grammatik- und Wortschatzkenntnisse, nämlich die Kategorie *die im Kurs vermittelten Kenntnisse* angewiesen. Die Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk führt Person D hauptsächlich auf die Kategorien *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung* und *Berücksichtigung der Lerngewohnheit* zurück. Die beiden bewirken durch die Kategorie der im Kurs vermittelten Kenntnisse die Rückkehr. Diese drei Kategorien gelten als drei zentrale Elemente bei der Überlegung der Person D, stehen im engen Zusammenhang miteinander und bilden den Grundgedanken: ein Lerner- und zwar chinesische-Lerner-orientierter Kurs impliziert das prüfungsorientierte Fremdsprachenlernen. Die beiden führen einen Grammatikzentrierten Deutschunterricht herbei.

Obwohl die Kategorie der Prüfungsvorbereitung von der Person B als Lehrziel anerkannt wird, steht sie im Vergleich zur Person D nicht an der zentralen Stelle. Die Entscheidung, welche Kenntnisse bevorzugt im Kurs vermittelt werden, dient nicht direkt der Kategorie *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung*, sondern hängt in erster Linie von der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* ab. Diese Kategorie und die anderen Kategorien, die sich alle auf die Lehrenden beziehen, bestimmen größtenteils zusammen die Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk. Beim Bericht der Person B ist der Gedanke auffällig, dass das entsprechend den Gegebenheiten der Lehrenden ausgewählte Lehrwerk mit den Verhältnissen chinesischer Lernender übereinstimmen soll. Außerdem ist es erkennbar, dass Person B dem Lehrwerk die Funktion der Qualitätssicherung eher im Sinne der Vermittlung der Sprachkenntnisse zuordnet. Diese beiden legen die Grundgedanken bei der Entscheidung der Person B für das einheimische Lehrwerk dar.

Im Gegensatz zu den Personen D und B rechnet Person A die Kategorie *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung* nicht zum Lehrziel. Person A setzt das Lehrziel auf Grund des eigenen didaktischen Standpunkts bzw. der eigenen theoretischen Vorannahme. Bei der Person A nimmt die Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* die dominierende, sogar hegemoniale

Stelle ein, bestimmt die Setzung des Lehrziels, das Unterrichtsgeschehen, konkret die Entscheidung über die im Kurs vermittelten Kenntnisse bzw. Fertigkeiten sowie das Verhältnis dieser Fertigkeiten im Kurs und bewirkt hauptsächlich die Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk. Die Erreichung des von Person A als einer/m Leitenden gesetzten Lehrziels ist angewiesen auf die Vermittlung der entsprechenden Kenntnisse und Fertigkeiten. Mit den von Person A beachteten Kenntnissen, nämlich Grammatik- bzw. Wortschatzkenntnissen und sich auf das Leben ausländischer Studierender beziehenden Landeskundekenntnissen sowie auf die Herkunftskultur der Zielgruppe gerichteten Kenntnissen zu interkultureller Kommunikation steht das einheimische Lehrwerk im Einklang.

Die im Vorgespräch vorgetragene Aussage, dass das einheimische Lehrwerk wegen dessen Gefallens bei chinesischen Kursteilnehmenden wieder zum Einsatz kommt, trifft nur auf den Fall der Person D zu. Die stärkere Lernerorientierung in diesem Kurs fällt im Bericht der Person D auf. Über dieses Thema soll in der anschließenden vertiefenden Interpretation weiter diskutiert werden. Person B und A überlegen sich hingegen überwiegend aus der Perspektive der Lehrenden die Lehrwerkauswahl. Allerdings ergibt sich aus allen Interviews, dass die Beschäftigung mit den Sprachkenntnissen im Kurs im ersten Rang steht. Was die Entwicklung der sprachlichen Teilfertigkeiten anbelangt, übernimmt im Fall der Personen D und B das Lehrwerk die Rolle des Lehrplanes, und bei der Person A entscheidet zudem die Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit*. Die Durchsetzung der Ausbildung der sprachlichen Kompetenzen ist aber gegenüber der Vermittlung der sprachlichen Kenntnisse anfälliger für die Kategorien bzw. Verhältnisse der Lernenden, weil dabei die Mitwirkung der Lernenden unentbehrlich ist

Im nächsten Teil wird bei der Auseinandersetzung mit der nächsten Hauptkategorie *eventueller Einflussfaktoren bei der Lehrwerkauswahl* darauf eingegangen, auf welche weiteren Faktoren die Lehrenden bei der Lehrwerkauswahl und eventuell beim Unterrichtsgeschehen Wert legen, und zwar unter welchen Bedingungen diese Faktoren funktionieren.

7.6 Ergebnisdarstellung zum Hauptthema *Eventuelle Einflussfaktoren bei der Lehrwerkauswahl*

Wie vorher dargestellt, sind manche der von den Interviewten genannten Anforderungen unabhängig vom Lehrwerk bereits im Vorbereitungskurs erfüllt und brauchen nicht mehr bei der letzten Lehrwerkauswahl berücksichtigt werden. Beispielsweise wird die Notwendigkeit eines Phonetik-Vorkurses von allen drei leitenden Lehrenden hervorgehoben. Dieser ist bereits vorhanden, denn laut Person A und B wird von Anfang an der phonetische Teil des Lehrwerks *Ziele* eingesetzt, egal mit welchem Lehrwerk gearbeitet wird. Oder Person A legt großen Wert

auf die Wortschatzarbeit und fertigt selbst entsprechende Übungen zum konkreten Lerninhalt an bzw. vermittelt Lernstrategien zur Wortschatzarbeit je nach dem Lernfortgang. Es gibt die von den Interviewten groß geschriebenen und durch die letzte Lehrwerkauswahl, also die Entscheidung für das einheimische Lehrwerk, erfüllten Kategorien. Z.B. sieht Person B das Lehrerhandbuch des einheimischen Lehrwerks *Stichwort Deutsch* für die Lehrenden des Vorbereitungskurses als gut an. Und Person D vertritt die Auffassung, dass das einheimische Lehrwerk den eingeführten im phonetischen Teil überlegen ist. Es gibt die Anforderungen, die in den vorhandenen Kriterienkatalogen bzw. im Bereich des DaF hervorgehoben werden. Am Erreichen dieser Kategorien wie *Authentizität*, *Vielfältigkeit* und *Wirkung der Hör- und Sprechübungen* äußern die Interviewten ihre Zweifel. Und auch die Funktion des Lehrerhandbuchs wird von der Person A nicht anerkannt. Es bestehen die Kategorien, die von den Interviewten hochgeschätzt, aber von allen untersuchten Lehrwerken nicht berücksichtigt werden. Person B vertritt beispielsweise die Ansicht, dass die literarische Lehre verstärkt werden soll. Allerdings sind literarische Texte in allen untersuchten Lehrwerken verschwunden bzw. haben stark abgenommen. Es gibt noch eine Gruppe der Kategorien, auf die die Interviewten Acht geben, denen aber die bei der letzten Lehrwerkauswahl getroffene Entscheidung für das einheimische Lehrwerk widerspricht. Trotz des Einsatzes des einheimischen Lehrwerks bemerken Person B und D kritisch, dass die Aufnahme der Materialien ins einheimische Lehrwerk nicht ausreichend ernsthaft überprüft wird. Und auch an den von Person D betonten Kategorien *Motivationswert*, *Authentizität*, *Vielfältigkeit* sowie *Nützlichkeit des Lehrerhandbuchs* übertreffen die eingeführten Lehrwerke deutlich laut Person D das Lehrwerk *Stichwort Deutsch*. So lassen sich die Kategorien gruppieren und werden in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 19: Subkategorien zum Hauptthema *Eventuelle Einflussfaktoren bei der Lehrwerkauswahl*

	Person A	Person B	Person D
Die von den Interviewten hervorgehobenen, auf andere Weise bereits erfüllten Kategorien	Notwendigkeit eines Phonetik-Vorkurses; Grundlegende Stellung der Wortschatzarbeit	Notwendigkeit eines Phonetik-Vorkurses	
Die von den Interviewten hervorgehobenen Kategorien, mit denen die letzte Lehrwerkauswahl übereinstimmt		Nützlichkeit des Lehrerhandbuchs	Notwendigkeit eines Phonetik-Vorkurses

Die von den Interviewten hervorgehobenen, aber in allen untersuchten Lehrwerken nicht verfügbaren Kategorien		Erforderlichkeit der Aufnahme literarischer Texte	
Die von den Interviewten hervorgehobenen Kategorien, denen die letzte Lehrwerkauswahl widerspricht		Strikte Prüfung der Lernstoffe	Strikte Prüfung der Lernstoffe; Motivationswert; Authentizität; Vielfältigkeit; Nützlichkeit des Lehrerhandbuchs
Die in den vorhandenen Kriterienkatalogen hervorgehobenen Kategorien, an deren Umsetzung die Interviewten Zweifel äußern	Authentizität; Nützlichkeit des Lehrerhandbuchs	Authentizität; Vielfältigkeit; Wirkung des Lehrwerks zur Entwicklung der Hör- und Sprechfertigkeit	Wirkung des Lehrwerks zur Entwicklung der Hör- und Sprechfertigkeit

In den ersten beiden Hauptkategorien beziehen sich die Subkategorien unmittelbar auf die zentralen Forschungsfragen. Die entsprechenden Teile des Interviews drehen sich um die jeweiligen Themen und die Auseinandersetzung damit geht weiter in Einzelheiten. Deswegen ist die logische Entwicklung bzw. der Zusammenhang innerhalb der jeweiligen Hauptkategorien zu rekonstruieren. Dahingegen weisen die Subkategorien dieses Hauptthemas nachträgliche Merkmale auf. Dies führt dazu, dass die Zusammenhänge zwischen den Subkategorien nicht unbedingt vorhanden sind. Im Fall der Person D ist der Zusammenhang zwischen der Kategorie *Motivationswert* und den Kategorien *Vielfältigkeit*, *Authentizität*, *Strikte Prüfung der Lernstoffe* deutlich erkennbar. „[M]ir selbst gefällt aus der Perspektive der Unterrichtsstimmung das eingeführte Lehrwerk. En, mit dem eingeführten Lehrwerk wird mehr Interaktion angeregt und die Stimmung im Unterricht ist besser. [...] Ich meine, diese bunten Bilder sind nur da, nur weil ein paar Bilder da sein müssen. D.h. dass ein Thema im Unterricht nicht behandelt werden kann, dies finde ich verantwortungslos²⁰³“ (D Satz 140-149, vgl. auch D Satz 205, D Satz 212, D Satz 221, D Satz 283). Aus diesen Kategorien ist deutlich die didaktische bzw.

²⁰³ 我个人吧，我要是从课堂气氛来说，我更喜欢原版教材。嗯，就是原版教材互动多一些，课堂气氛会好一些。[...] 我感觉，它这个图片就是为了搞几个彩图上去，然后把它弄上去的。就是一道题目甚至无法在课堂上处理，我都觉得太不负责任。

methodische Orientierung der Person D abzulesen, die der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* untergeordnet wird. Im Fall der Personen B und A ist es noch klarer, dass diese Subkategorien eher mit der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* als miteinander im Zusammenhang stehen. Daher bildet die Analyse der Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien den Schwerpunkt der Auswertung dieses Hauptthemas.

7.6.1 Notwendigkeit eines Phonetik-Vorkurses

Alle drei Interviewte betonen die Ansicht, dass ein Phonetik-Vorkurs für chinesische Deutschlernende notwendig ist. Diese Ansicht wird von Person A und B gemeinsam zuerst durch den Lernstil chinesischer Lernender, nämlich die Tendenz zu Ambiguitätsintoleranz, begründet. „*Themen aktuell* bietet keine Aussprache an, die Lernenden sind nicht daran gewöhnt, dass ich nicht weiß, wie das Wort vorzulesen ist²⁰⁴“ (B Satz 168); „Außerdem gewöhnen sich chinesische Lernende, weil unsere Lernenden alle Erwachsene sind, schnell daran, dass sie die Regeln beherrschen und dann mindestens Sätze vorlesen können²⁰⁵“ (A Satz 74). Dann wird diese Notwendigkeit von den beiden Interviewten aus der Sicht des Einflusses bzw. der phonologischen Interferenz der Erstsprache erklärt. D.h. es mangelt einerseits an der phonetischen Gemeinsamkeit, „[...] weil die chinesische Sprache nicht mit europäischen Sprachen verwandt ist²⁰⁶“ (A Satz 73). Andererseits führt Person B diese Notwendigkeit aus der Sicht phonologischer Interferenz der Erstsprache mit konkreten Beispielen aus, die zwei Fehlertypen aufzeigen. Erstens unterscheiden Kursteilnehmende in der Erstsprache manche Lautgruppen nicht. Dies führt dazu, dass die Lernenden diese Unterschiede beim Lernen der chinesischen Standardsprache und Fremdsprachen nicht wahrnehmen und somit auch auf natürliche Weise nicht nachmachen können. Allerdings variieren diese phonologischen Problemquellen bei Kursteilnehmenden auf Grund ihrer verschiedenen Erstsprachen bzw. Dialekte. „Das bedeutet, wenn du sagst, er/sie spricht nicht richtig aus, fühlt er/sie sich am Anfang verwirrt, weil er/sie dieses Problem nicht wahrnehmen kann²⁰⁷“ (B Satz 179); „Denn die Chinesen sprechen verschiedene Dialekte, an einem Ort unterscheidet man n und l nicht, an einem anderen f und h nicht, oder Zungen-Alveolare und -Palatale nicht, stimmt, ganz unterschiedlich²⁰⁸“ (B Satz 185). Zweitens bestehen im Deutschen Laute, die in den Erstsprachen chinesischer Lernender nicht vorhanden sind. Diese können nicht durch gleiche bzw. ähnliche Laute

²⁰⁴ 然后《Themen aktuell》没有语音嘛，学生也会觉得不习惯，我就不知道这个词是怎么念的。

²⁰⁵ 中国学生他们也习惯，因为我们面对的是成年学生，他们也希望能够学习一些规则，然后了自己能够很快地，就是至少可以上口读句子。

²⁰⁶ [...] 因为它不像欧洲国家的这些语言它的亲缘关系更近一些。

²⁰⁷ 就是说，你说他/她发得不对，他/她可能开始一脸茫然，从来没有意识到这样的问题。

²⁰⁸ 因为包括中国人，中国人有很多不同的方言，有的地方可能不分 n 和 l，有的地方不分 f 和 h，有的地方又

aus der Erstsprache ersetzt werden. „Daher kannst du diese Phonetik, die Besonderheit des deutschen Phonetiksystems, wie der Laut r, den es im Chinesischen nicht gibt, nicht übertragen, ich meine, die Aussprache muss gelernt werden²⁰⁹“ (B Satz 187). Aus der Erzählung der Person D ergibt sich, dass nicht nur die Lerngewohnheit, sondern auch die Lehrgewohnheit die Vermittlung der Phonetik beeinflusst. Person D legt den Schwerpunkt des Berichts auf die Kritik am phonetischen Konzept von *em neu*. Dieses widerspricht der Lehr- und Lerngewohnheit, nämlich, dass die Aussprache ab der Mittelstufe nicht mehr geübt bzw. korrigiert wird. „Daher stimmt es auch nicht mit den Lerngewohnheiten chinesischer Lernender überein, dass die Phonetik in der späteren Lernphase noch bearbeitet wird. Wir, chinesische Lehrende, werden diese auch überschlagen²¹⁰“ (D Satz 328-329).

Allerdings wird statt des Lehrwerks *Stichwort Deutsch*, das einheimische Lehrwerk *Ziele* zum Phonetikteil von Person A und B eingesetzt. Der Grund liegt laut Person A und B darin, dass der phonetische Teil von *Ziele* nicht so viel Zeit wie der von *Stichwort Deutsch* beansprucht (vgl. A Satz 77-78, B Satz 166). Außerdem weist Person A auf die Kommunikationsorientierung dieses Teils von *Ziele* hin. „Und es gibt noch ein paar Wendungen und stark an Kommunikation orientierte kurze Dialoge²¹¹“ (A Satz 79).

7.6.2 Nützlichkeit des Lehrerhandbuchs

Hinsichtlich der Lehrerhandbücher vertreten diese leitenden Lehrenden verschiedene Auffassungen. Person A betont im Laufe des Interviews immer wieder, den Unterricht nach eigenen didaktischen und methodischen Gedanken zu geben (vgl. A Satz 350). Person B sieht das Lehrerhandbuch von *Stichwort Deutsch* als gut an, und versteht unter einem guten Lehrerhandbuch, dass in ihm die Transkriptionen aller Hörmaterialien bzw. alle Übungslösungen enthalten sind, somit Lehrende ohne gute Stundenvorbereitung auch Unterricht geben und die Lernenden auch damit arbeiten können. „[...] *Stichwort Deutsch* [...], zweitens steht ein gutes Lehrerhandbuch zur Verfügung, wo du alle Antworten findest²¹²“ (B Satz 520); „Das Lehrerhandbuch von *Stichwort Deutsch* macht es der Lehrkraft bequemer²¹³“ (B Satz 548); „Auch wenn du sehr faul bist, kannst du Unterricht geben. Es ist im Unterricht sehr komisch, dass

不分平舌和卷舌，是吧，是各种各样的。

²⁰⁹ 所以这个语音，德语语音系统有什么特点，比如某些音素像 r，这些汉语当中就是没有的，对吧，你不能移植，我觉得还是得学语音。

²¹⁰ 所以它这个跟中国人的学习习惯也不一样，它还在后面讲语音。我们中国老师上课的时候也会把它跳过去。

²¹¹ 然后它还有一些短语，还有一些交际性很强的短对话。

²¹² [...] 《新求精》 [...] 第二个它有很好的教参，什么答案都给你了。

²¹³ 《新求精》的教参就是把老师变得更懒一点。

jede/r der Lehrenden und Lernenden das Buch nutzt²¹⁴ (B Satz 551-552). Daraus lässt sich erkennen, dass Person B dem Lehrerhandbuch eine Funktion der Qualitätssicherung des Kurses zuschreibt. Dieses sogenannte gute Lehrerhandbuch stellt die Unterrichtsführung einerseits von der Seite der Lehrenden, andererseits von der Seite der Lernenden sicher. Dies setzt aber voraus, dass sich der Unterricht auf die Beschäftigung mit der Sprache beschränkt. „D.h. *Stichwort Deutsch* ist eher an der Sprache orientiert, tendiert zu den Sprachkenntnissen²¹⁵“ (B Satz 542).

Im Gegensatz dazu vertritt Person D die umgekehrte Vorstellung, dass das Lehrerhandbuch der eingeführten Lehrwerke deutlich das einheimische an ausführlichen Informationen über die Stundenplanung, Arbeits- und Sozialformen übertrifft. Person D führt diese Überlegenheit auf die tatsächliche Durchsetzung der vom Lehrwerk verfolgten Didaktik im Lehrerhandbuch zurück. Person D bemerkt kritisch, dass gerade eher Lösungen und Transkripte im einheimischen Lehrerhandbuch angeboten werden (vgl. D Satz 488-489).

7.6.3 Motivationswert

Die Ansichten der Interviewten zu dieser Kategorie variieren. Vom Motivationswert spricht Person B nicht, während Person D großen Wert darauf legt. *Stichwort Deutsch* langweilt laut Person D den Kurs, sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden, erstens durch die Dominanz des Lehrervortrags und die seltene Interaktion mit den Lernenden. Dazu nennt Person D das Beispiel der anhaltenden monologischen Lehrererklärung der Grammatikregeln und anschließenden Illustration mit Beispielen. Statt dieser vom Lehrwerk vorgesehenen erstarrten Vorgehensweise lässt Person D gelegentlich zur Abwechslung grammatische Regeln induktiv bearbeiten. „Bei der Anwendung von *Stichwort Deutsch* finde ich als Lehrerin das Lehrwerk ziemlich langweilig. Das heißt, hauptsächlich erzählen die Lehrenden allein ununterbrochen, während die Interaktion mit den Kursteilnehmenden wenig ist“ (D Satz 34-35); „Ich meine, manchmal funktioniert es auch, dass ich die Lernenden selbst die Regeln suchen lasse [...] Dies finde ich aus der Sicht der Unterrichtspraxis interessanter, und die Form, Lernende mit dem Löffel zu füttern, kann dadurch ab und zu ersetzt werden²¹⁶“ (D Satz 58-65). Zweitens ermüdet *Stichwort Deutsch* die Kursteilnehmenden durch eine große Menge wiederholender mechanischer Übungen zur Grammatik. „Allerdings fühlen sich die Lernenden (_ _ _), die sich etwas Interessantes wünschen oder Antrieb benötigen, selbst keine ausreichende Motivation haben,

²¹⁴ 你很懒，也能上课。老师一上课，学生老师一人拿一本，可有意思了。

²¹⁵ 就说《新求精》更语言一些，它的走向是偏语言一些。

²¹⁶ 我觉得有时候也可以，我会让学生自己去找规则。[...] 我觉得比较有意思一些，从课堂上来说，满堂灌可以变化一下。

dann später, en (_ _), anscheinend müde, weil man unaufhörlich Übungen macht²¹⁷“ (D Satz 84). Drittens demotivieren die Aufgaben zu Hörtexten in *Stichwort Deutsch* die Lernenden, da keine Progression in diesen Aufgaben vorhanden ist und die Lernenden die Aufgaben des gleichen bzw. hohen Schwergrades nicht schaffen. „En, die Aufgaben werden auch nicht nach dem Schwierigkeitsgrad gestaltet, und man beginnt nicht mit einfachen Aufgaben. In dem Lehrwerk werden die Aufgaben hauptsächlich in der Form angeboten, Fragen zu beantworten, daher haben viele Lernende die aufgegeben²¹⁸“ (D Satz 166-167). Person D ist der Auffassung, dass das entspannte Kennenlernen einer Sprache Liebe zu der Sprache und größere Motivation erzeugen kann. „Dieses Semester habe ich den deutlichen Eindruck, ah, äh, dass die Studierenden im ersten Jahr stark motiviert sind, Deutsch zu lernen. Sie alle haben das Gefühl, sich in die deutsche Sprache zu verlieben und fühlen sich glücklich²¹⁹“ (D Satz 126-127); „Im ersten Jahr müssen sie motiviert werden, dieses Fach weiter zu studieren“ (D Satz 348). Der größere Motivationswert der eingeführten Lehrwerke drückt sich zuerst durch die Authentizität der Hörmaterialien aus, die die Unterrichtsstimmung auflockern kann. „Unter den Aspekten der Unterrichtsstimmung, der Mitwirkung, der Aktivität und des Interesses der Lernenden sind *Themen* und *em* überlegen²²⁰“ (D Satz 205); „Das ist gerade der Unterschied zwischen dem deutschen und dem inländischen Lehrwerk. Im deutschen Lehrwerk ist es in authentische Situationen eingebettet²²¹“ (D Satz 211-212). Zweitens spricht die Ausstattung der Lesetexte mit bunten authentischen Bildern die Lernenden besser an. „Ich sehe bunte Bilder als hohe Motivation für die Lernenden an. Bunte Bilder, besonders authentische bunte Bilder erwecken ihr Interesse an den Texten²²²“ (D Satz 283n-o). Darüber hinaus begründet Person D ihre Ansicht damit, dass die importierten Lehrwerke durch die bessere Einführung ins Thema bzw. Vorbereitung auf die Vokabeln die Kursteilnehmenden mehr ins Unterrichtsgeschehen hineinziehen bzw. diese Einbeziehung besser unterstützt. „Eine solche Aufgabe ist eigentlich im deutschen Lehrwerk sehr interessant, weil es Bilder gibt, über die geredet werden kann, und dabei Vokabeln eingeführt werden können²²³“ (D Satz 152). Zudem vertritt Person D die Ansicht, dass die ausgleichende Entwicklung der Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben in den eingeführten Lehrwerken die Lernenden besser zum Weiterlernen anregen kann: „Im ersten

²¹⁷ 但是那种 (_ _) 要是希望有点有趣的东西或者需要有点动力的学生, 他自己缺乏动力的, 他后面就会, 嗯 (_ _), 好像很累了那种感觉, 因为就是不停地做, 不停地做。

²¹⁸ 嗯, 那它中间那个练习的设计, 它也不是从简单, 容易, 开始做些简单的练习。它那个反正基本上就是回答问题, 回答问题的形式, 摆几个问题, 所以很多学生后面就放弃掉了。

²¹⁹ 然后这学期我就有一个很强烈的感受, 啊, 哎, 就是一年级的时候, 我觉得那帮孩子就是学德语, 学得就是挺有劲的。大家都觉得就是爱上这个德语的感觉, 就是大家蛮喜欢的, 觉得蛮高兴的。

²²⁰ 从课堂的效果, 学生的参与度还有学生的积极性和兴趣来说, 《Themen》和《em》都会好一些。

²²¹ 这个就是德国原版的和国内不一样的。德国原版的它都是有, 就是 *authentisch* 的背景。

²²² 我觉得用彩图对学生来说就是一种很大的 *Motivation*。他看见彩图了, 尤其是这种比较真实的彩图, 就对这篇文章有兴趣了。

²²³ 像这种排列顺序, 其实要是德国的原版教材是很好玩的, 它排列顺序有图, 大家还可以讲讲话, 还可以引入一些词汇。

Jahr des Germanistikstudiums wird *Themen* benutzt, und der Lerneffekt erweist sich als sehr gut. [...] Wie besprochen sind Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben in *Themen* ausgeglichen, deshalb fühlen sich unsere Germanistikstudierenden angesprochen und sind guter Stimmung²²⁴ (D Satz 345-347).

Person A thematisiert diese Kategorie sehr kurz und geht zuerst davon aus, dass die eingeführten Lehrwerke die Kursteilnehmenden durch ausführliche Informationen bzw. eine interessante Darstellungsweise der Landeskunde und das farbliche Layout mit authentischen Bildern besser motivieren (vgl. A Satz 201-202). Zweitens ist Person A zum Hörverständnis in dieser Hinsicht einer ganz anderen Ansicht als Person D. Laut Person A demotivieren die Hörtexte der eingeführten Lehrwerke die Lernenden auf Grund des hohen Schwierigkeitsgrades, der hohen Sprechgeschwindigkeit und der großen Textlänge. „Sobald sie den Text nicht verstehen oder wegen der hohen Sprechgeschwindigkeit nicht verfolgen können, fühlen sie sich sozusagen demotiviert²²⁵“ (A Satz 168).

7.6.4 Authentizität

Diese Kategorie wird von allen drei Interviewten erläutert. Person D setzt sie in Beziehung zum Aspekt der Motivation. Dazu führt sie, wie zur letzten Kategorie beschrieben, authentische Hörmaterialien, nämlich authentische Hintergrundgeräusche bzw. Kommunikationssituationen, und authentische Bilder zu den Lesetexten an. In dieser Hinsicht übertreffen nach Person D die eingeführten Lehrwerke das einheimische bei weitem.

Dagegen widersprechen Person B und A dem Kriterium der Authentizität. Person B stellt die Frage nach den Bewertungskriterien der Lehrwerke bzw. der Definition eines guten Lehrwerks. „Zusammengefasst sind die Hörmaterialien von *Themen aktuell* noch authentischer, aber ob ein gutes Lehrwerk diese Bedingung erfüllen muss, das muss nicht unbedingt sein²²⁶“ (B Satz 300). Und Person A betont statt der Authentizität die Zielgruppenorientierung der Darstellung Deutschlands und die Praxisorientierung der angebotenen Kommunikationssituationen. „In *Stichwort Deutsch* sind die Texte zwar inszeniert, aber m.E. viel praxisorientierter. Denn es ist

²²⁴ 然后的话,但是我们专业一年级用《Themen》,效果是蛮好的。[...]但是就像刚才说的,它听说读写蛮平衡的,所以我们的专业学生上得很有兴趣,学得很高兴。

²²⁵ 一旦他们听不懂或者语速太快跟不上,就非常那种 demotiviert,他们就没兴趣了。

²²⁶ 总的来说,《Themen aktuell》的听力材料还是要 authentisch 一些,但是是不是说好教材必须要满足这个条件,那也不见得。

auf chinesische Lernende gerichtet, en, nämlich mit mehr Bezug auf chinesische Deutschlernende²²⁷ (A Satz 216-217, vgl. auch A Satz 296). Person B bezieht diese Kategorie hauptsächlich auf die Hörmaterialien und weist ausdrücklich darauf hin, dass die vorgelesenen bzw. didaktisierten Hörtexte den Lernenden im Vorbereitungskurs, also den AnfängerInnen, eher gerecht werden (vgl. B Satz 307). Diese Ansicht wird von Person B dadurch begründet, dass die AnfängerInnen bzw. die Lernenden und die Fortgeschrittenen bzw. die Lehrenden auf unterschiedlichen Sprachniveaus sind, daher die Hörmaterialien aus verschiedenen Perspektiven betrachten und unterschiedliche Dimensionen der Sprache beachten. „Eigentlich haben die Lernenden kein Gefühl dafür, [...] Ich finde dieses Thema sehr interessant, [...], du empfindest wahrscheinlich die Texte interessant. Haben die Lernenden aber dasselbe Gefühl? Er/Sie kämpft noch mit diesen Wortendungen, der Konjugation und Deklination des Adjektivs, und er/sie schafft noch nicht, dies zu erkennen, [...]“²²⁸ (B Satz 290-293). Außerdem kritisiert Person B noch, dass die Sprechübungen Künstlichkeit aufweisen und gerade dieser Authentizität, die die Verfassenden der eingeführten Lehrwerke betonen, widersprechen. „D.h. das scheint zum Schluss zu künstlich zu sein. Wenn das zu künstlich ist, sprichst du lieber Chinesisch, was du machen sollst, wenn du einen Dialog schreiben sollst“²²⁹ (B Satz 456-457).

7.6.5 Vielfältigkeit

Die Vielfältigkeit wird von den Interviewten hauptsächlich in Bezug auf die Aufgabentypen zur Grammatik besprochen. Zu dieser Kategorie vertreten die leitenden Lehrenden auch verschiedene Auffassungen. Die Vielfältigkeit wird von Person D zuerst im Kontext grammatischer Aufgabentypen in *Themen aktuell* und *em neu* besprochen. Diese werden von Person D positiv bewertet. „Und seine Aufgabentypen zur Grammatik sind vielfältiger und flexibler“²³⁰ (D Satz 102). Die überwiegende Stellung der Lückenfüllen-Übungen in *Stichwort Deutsch* wird von Person D kritisch bemerkt. „Ich meine, man macht ununterbrochen Übungen ohne Ende, und es gibt so viele Übungen, dass ich mich zum Schluss fühle (...) ☺“²³¹ (D Satz 82). Hinsichtlich der Lesetexte hält Person D die Textsorten in *Themen aktuell* und *em neu* für vielfältiger als

²²⁷ 但是,《新求精》它自然有那种 inszeniert 的痕迹,但是我觉得它的实用性很强。因为它对中国学生的这个, 嗯, 这个 Bezug auf chinesische Deutschlernende 更大一些。

²²⁸ 其实对于学习者没有任何感觉, [...] 因为我觉得这个还挺有意思, 你可能觉得这个课文挺好玩的。但是对一个学生来说, 是不是同一个同样的感觉? 可能他/她还是在挣扎着这些词汇, 动词词尾, 形容词词尾这些, 他/她还没来得及呢, 他/她还没来得及知道的时候 [...]

²²⁹ 就说最后它这个人工性就太强了。你这个人工性太强了, 你还不如用汉语说, 你要干什么, 你给我写好一个对话出来。

²³⁰ 它的语法练习题型多一些, 还比较灵活的。

²³¹ 我感觉是做了一个又一个, 反正就是差不多地不停地做, 练习很多, 最后就觉得 (...) ☺

die in *Stichwort Deutsch*. „En, ich finde seine Lesetexte nicht ansprechend²³²“ (D Satz 281); „Die Sorten der Lesetexte von *Themen* sind mehr wie Angebote der Supermärkte, Speisekarten und Vorstellungen der ReiseführerInnen. Die Sorten sind vielfältig²³³“ (D Satz 283j-k). Es ist deutlich zu erkennen, dass Person D diesen Aspekt auch in Beziehung setzt mit der Kategorie Motivationswert.

Von Person A wird diese Kategorie nur bezüglich grammatischer Aufgabentypen erwähnt. Person A hält die Aufgabentypen in *Themen aktuell* für vielfältiger. Allerdings betont Person A, dass im Unterricht den mechanischen Übungen auf Grund der begrenzten Kurszeit, der Lerngewohnheit bzw. der Lernkultur, der Wünsche und des Sprachniveaus der Lernenden Vorzug gegeben wird. „In *Themen* sind die Aufgabentypen vielleicht vielfältiger²³⁴“ (A Satz 123); „Aus zeitlichen Gründen lassen wir aber diesen Typ der Übungen im Vorbereitungskurs normalerweise aus. Weil die Lernenden sehr wenige Gelegenheiten haben, den Mund aufzumachen, sind sie nicht so aktiv und wünschen, in begrenzter Zeit mehr Sprachkenntnisse zu lernen. Daher können diese Übungen nur gestrichen werden, die zeitintensiver sind oder eine Vorbereitung vor dem Unterricht benötigen. Denn sie bilden keine Arbeitsgruppe nach dem Unterricht, und sie besuchen jeden Tag intensiv den Unterricht und zwar meistens in der Freizeit. Wir können deswegen im Unterricht nur den mechanischen Aufgaben Vorzug geben²³⁵“ (A Satz 128-132).

Im Gegensatz bezweifelt Person B ausdrücklich den Lerneffekt vielfältiger Aufgabentypen zur Grammatik in *Themen aktuell*. Manche Aufgaben darin sind für Person B kindisch und nicht erwachsenengerecht. Durch ununterbrochene Wiederholung mechanischer Übungen in *Stichwort Deutsch* können chinesische Kursteilnehmende Grammatikkenntnisse zielorientierter und effizienter erwerben, behauptet Person B. „Eigentlich bin ich der Meinung, man lernt mit *Stichwort Deutsch* effizienter. [...] Deshalb denke ich, die Übungen sollen nicht in der Form kompliziert sein. [...] Übungen müssen noch zielorientierter sein, nämlich mechanische Übungen²³⁶“ (B Satz 223-237).

²³² 嗯，我觉得它的阅读课文给人引起的兴趣不多。

²³³ 《Themen》的形式比较多，有超市的海报，菜单或者导游的介绍。形式很丰富。

²³⁴ 然后《Themen》里面它的练习形式可能更多样化一点。

²³⁵ 但是因为时间的关系这类练习在我们的短训班上通常会略过。因为学生开口的机会很少，他们不是那么积极，他们更希望在有限的时间学到更多的语言知识。所以这种比较费时间，课下或者需要准备的只能略过。因为他们也没有这个课后集体，这个小组学习的时间，然后每天上课的强度也很大，而且通常也是业余的。在我们这里语法只能够在课堂上偏重机械练习。

²³⁶ 其实，我倒觉得《新求精》的效果还好些。[...] 所以我认为练习不要花哨。[...] 但是我认为练习还需要针对一点，就是一些机械性的练习。

7.6.6 Strikte Prüfung der Lernstoffe

Person B und D bemerken kritisch, dass die Lernstoffe im einheimischen Lehrwerk nicht wie in den eingeführten Lehrwerken gewissenhaft geprüft und ausgewählt werden. Die Kritik der Person B richtet sich auf die Auswahl der Lektionstexte besonders der Mittelstufe von *Stichwort Deutsch*. Person B weist auf zwei Mängel hin. Erstens wird der Zusammenhang bzw. Hintergrund des ausgewählten Artikels nicht berücksichtigt. Dies kann zur Bildung von Vorurteilen führen. Zweitens sind Vorurteile in manchen Texten vorhanden. Hinsichtlich der Tendenz chinesischer Lernender, mit Lektionstexten nicht kritisch umzugehen und alle verschriftlichte Informationen für autoritativ zu halten, können Lernende durch solche Lektionstexte getäuscht werden. Im Gegensatz dazu ist in den eingeführten Lehrwerken eine deutliche Trennung der faktenorientierten Vorstellung von Deutschland in den Lektionstexten von einer subjektiven Beurteilung der Leute z.B. in Form der Dialoge und Interviews oder in Übungen bemerkbar. „Denn es legt großen Wert darauf, ein richtiges Deutschland an diese AusländerInnen zu vermitteln. Und die Verfassenden von *Stichwort Deutsch* richten sich auf die DSH- und TestDaF-Prüfung aus, er/sie kommt nicht auf die Idee, an die Lernenden, die im Inland diese Prüfung bestehen wollen, ein richtiges Deutschland zu vermitteln²³⁷“ (B Satz 366-367).

Der Schwerpunkt der Kritik der Person D liegt in der graphischen Gestaltung der einheimischen Lehrwerke. Die kritische Bemerkung bezieht sich mehr auf das andere einheimische Lehrwerk *Studienweg*, das von Person D im zweiten Studienjahr des Germanistikstudiums eingesetzt wird. Die Aufnahme bunter Bilder in diesem Lehrwerk stellt sich Person D nach eher als Nachahmung der deutschen Lehrwerke dar, nur um dem aktuellen Trend Deutschlands zu folgen. Die Qualität ist aber nicht zu vergleichen mit den eingeführten Lehrwerken. Es fehlt zuerst eine einheitliche Konzeption. Die Bilder werden vom Internet heruntergeladen und zusammengestellt, obwohl sie nicht zu einander passen. Diese Bilder wirken dann nicht wie in den eingeführten Lehrwerken als Sprechansätze, sondern als Störfaktoren (vgl. D Satz 148-149).

7.6.7 Wirkungslosigkeit des Lehrwerks zur Entwicklung der Hör- und Sprechfertigkeit

Person B und D teilen die Auffassung, dass das Hörverständnis erst durch intensives und anhaltendes Selbsttraining nach dem Unterricht verbessert werden kann. Daher ist es gleich,

²³⁷ 因为它特别注重想给这些外国人传达一下正确一点的德国。所以《新求精》的编写者可能面对的是 DSH 和德福考试，他/她就没有想到说，给这种国内的想通过考试的人传达一个正确的德国。

ob das einheimische oder die eingeführten Lehrwerke eher bei der Verbesserung des Hörverständnisses helfen, obwohl die eingeführten Lehrwerke dem einheimischen Lehrwerk in den Kategorien Authentizität und Motivationswert überlegen sind. Dahingehend wird argumentiert, dass die Hörtexte in einem Lehrwerk nur in begrenzter Menge angeboten werden, die Lernenden dadurch relativ wenig mit den phonetischen Zeichen konfrontiert sind und daher langsam darauf reagieren. „Was das Hörverstehen betrifft, ist das für chinesische Lernende eine harte Nuss, egal mit welchem Lehrwerk gearbeitet wird. [...] Das Hören müssen die Lernenden m. E. nach dem Unterricht üben. [...] Daher hilft kein Lehrwerk, wenn sie nach dem Unterricht nicht jeden Tag Hören üben und jede Woche nur einige Texte im Unterricht hören“²³⁸ (D Satz 204-209); „Außerdem haben wir Hören relativ viel geübt und alle Hörtexte der Lehrwerke haben wir gehört. [...] Und dann suche einige einfache Materialien, oder die Materialien, die dich ansprechen oder kopiere die Dinge, die dir gefallen. [...] Aber es genügt nicht, wenn man nur im Unterricht hören übt“²³⁹ (B Satz 70-77).

Zur Sprechübung stellt Person B fest, dass die eingeführten Lehrwerke trotz der ausführlichen thematischen Einführung und sprachlichen Vorbereitung die Lernenden nicht stärker anregen, auf Deutsch zu kommunizieren. Die Gründe darüber führt Person B weiter aus. Erstens wird ein Gespräch nicht durch die zur Verfügung stehenden Redemittel, Satztypen usw. bestimmt. Zweitens zielt die Kommunikation darauf, dass die Menschen sich miteinander verständigen. In einem Deutschkurs, den nur ChinesInnen besuchen, besteht daher keine Erforderlichkeit, auf Deutsch zu kommunizieren. Schließlich wird diese Sprechübung in der Praxis häufig durch Schreiben und Vorlesen ersetzt. „In *Themen aktuell* werden dir viele Schritte angeboten, trotzdem bin ich nicht zufrieden, denn die Lernenden sprechen auch nicht gut. [...] Aber wenn du im Inland mit diesem Lehrwerk arbeitest, sind alle Chinesen. Wenn du diskutieren lässt und herumgehst, kannst du bemerken, dass sie alle Chinesisch sprechen und sagen, wie das auf Deutsch heißt, wie das gemacht werden soll. [...] Du lässt ihn/sie sprechen und er/sie machte auch mit, zum Schluss schrieben sie zu zweit einen Mini-Dialog, er/sie las einen Satz vor und der/die andere las einen Satz vor, dann fertig. [...] Nachdem er/sie nur ein paar Redemittel, Satztypen und Schlüsselwörter kennenlernt, weiß niemand, in welche Richtung unser Dialog läuft, stimmt es? [...] Nach dem Schreiben liest du einen Satz und ich einen, so bringt das keinen großen Effekt, und ich finde es ineffektiv“²⁴⁰ (B Satz 449-468). Allerdings erwähnt B im

²³⁸ 听力的话,我觉得就是中国学生的一个一直以来的问题,不管用哪个教材。[...]就是听力,我觉得是学生要在课下做的一件事。[...]所以他课下如果不去每天听一点,就每个星期课上听那么几篇的话,用哪个教材都没用。

²³⁹ 而我们对听练得还是比较多,只要是课本上的听力我们还都是练了的。[...]然后再找一些简单的材料,觉得听起来自己感兴趣的啊,录一些这些自己喜欢的。[...]但是课堂是不够的,那一点也不够。

²⁴⁰ 因为就是说《*Themen aktuell*》它给你搞了好多步骤,但是做起来还是不满意,还是觉得学生讲得不好。[...]况且你在国内上这个教材的话,一般都是中国人。你让他讨论的时候,当老师在下边走一走,发现他们都在用汉语聊天,都在说这个怎么说,这个怎么弄啊。[...]你让他/她说,他/她也搞,最后两个人一起编一个

Kontext der Prüfungsvorbereitung, dass die Aneignung der Redemittel, Satztypen usw. den chinesischen Lernenden hilft, im Sprech- und Schreibeil der TestDaF-Prüfung gute Leistungen zu erwerben (vgl. B Satz 65-66).

7.6.8 Erforderlichkeit der Aufnahme literarischer Texte

Diese Kategorie betrifft nur Person B. Der Kritikpunkt der Person B bezieht sich darauf, dass sich die einheimischen Lehrwerke den deutschen annähern und literarische Texte sowohl in den einheimischen als auch in den eingeführten Lehrwerken verschwunden sind, obwohl Person B berichtet, dass viele KollegInnen nicht mit literarischen Texten in den eingeführten Lehrwerken arbeiten. „Bei der Textsortenauswahl habe ich eine vorsichtige Tendenz von *Stichwort Deutsch* erkannt, das ist mein persönliches Gefühl, sich der Form der deutschen Lehrwerke zu nähern. Mein Eindruck ist, vorher gab es noch etwas Literarisches, während es jetzt in *Stichwort Deutsch* verschwunden ist. Ganz selten kann man einen literarischen Text lesen und in *Themen aktuell* gibt es fast auch nichts, nämlich ganz wenig. [...] Literatur ist stark verloren gegangen²⁴¹“ (B Satz 379-383); „Jetzt ähnelt es sich, in allen Lehrwerken wird gesprochen über (...), manche Themen werden als alt und nicht geeignet empfunden und literarische Texte werden ganz gestrichen²⁴²“ (B Satz 406). Person B betont die Ansicht, dass die literarische Lehre verstärkt werden muss. Diese Ansicht begründet Person B durch die folgenden Argumente. Erstens findet sich das Ewige in der Literatur, während sich aktuelle Themen schnellen Änderungen unterwerfen und ständig erneuert werden müssen. Zweitens trägt die Literatur zur Persönlichkeitsentwicklung bei. „Das bedeutet, du kannst nicht immer mit aktuellen Trends Schritt halten. [...] Du sollst lieber etwas Ewiges lernen²⁴³“ (B Satz 388-390, vgl. B Satz 392, B Satz 397). Daher hat Person B zurzeit vor, mit den KollegInnen ein spezielles Übungsbuch zum Leseverständnis literarischer Texte zu verfassen.

小对话, 他/她念一句, 他/她念一句, 完了。[...] 其实他/她就是只了解一些句型, 句套和关键词以后, 并不知道我们这个对话会走到哪个方向, 是吧? [...] 还是写, 写完以后你念一句, 我念一句, 那样的话我觉得效果不太大, 没效果。

²⁴¹ 从文体选择上, 我倒觉得《新求精》有一种慢慢的趋向啊, 我个人的感觉, 向德国的教材的那种形式。我的印象中先前还有一些文学的东西, 而现在《新求精》上基本上都消失了。就说很少能见到一篇文学的文章, 《Themen aktuell》上基本上也没有, 就很少。[...] 文学的东西流失的比较厉害。

²⁴² 现在都是趋同, 都是谈一些 (...), 有些话题认为古老了, 不适合了, 偏文学就直接去掉。

²⁴³ 就是说时代不是你跟得上的。[...] 你还不如学一些永恒一点的东西。

7.6.9 Grundlegende Stellung der Wortschatzarbeit

Im Laufe des Gesprächs betont Person A die Aussage, die ihren didaktischen Gedanken charakterisiert, nämlich die Hervorhebung der grundlegenden Stellung der Wortschatzarbeit. Dieser Gedanke zieht sich durch ihre Unterrichtspraxis. Beispielsweise ist die Vermittlung der Grammatikkenntnisse mit der Wortschatzarbeit kombiniert. Mehr Aufmerksamkeit wird darauf gerichtet, Techniken zum Wortschatzerwerb beizubringen wie die Erstellung eines eigenen Vokabelhefts. Hörtexte werden von Person A selbst als Lückentexte vorbereitet und im Unterricht verteilt, um die wichtigen Ausdrücke und Schwerpunkt vokabeln zu unterstreichen. „Was den Wortschatz betrifft, bin ich immer der Ansicht, dass das Fremdsprachenlernen im Wesentlichen abhängig vom Wortschatzerwerb ist. Das ist die Grundlage, daher habe ich im Unterricht mehr Aufmerksamkeit darauf gerichtet. [...] Deswegen fordere ich die Lernenden auf, selbst eine Wortliste zu erstellen, und zwar auf der Ebene der Syntax, d.h. die Wörter werden nicht als einzelne entsprechend ihren chinesischen Übersetzungen gemerkt, sondern sind wenigstens mit einfachen Beispielsätzen versehen²⁴⁴“ (A Satz 58-62); „D.h. nachdem die Fragen nach dem Hören beantwortet sind, biete ich den Text in der Form des Lückentextes an, um die zu beherrschenden Wörter zu betonen oder die Teilnehmenden die Schlüsselwörter hören zu lassen²⁴⁵“ (A Satz 139).

7.7 Analyse der Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien

7.7.1 Fall der Person D

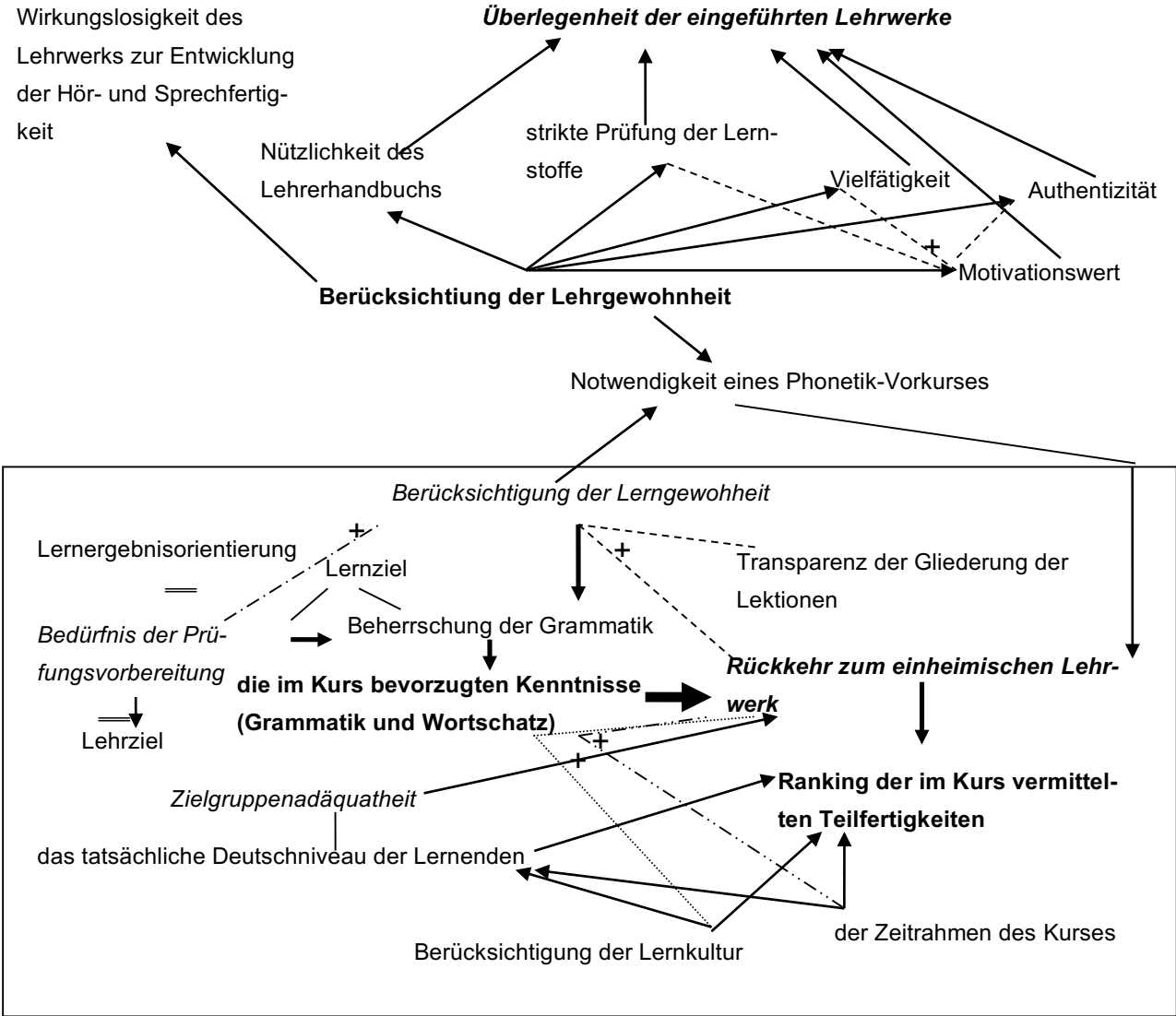
Wie oben erwähnt, ist es der Zusammenhang zwischen dem dritten Hauptthema *eventuelle Einflussfaktoren bei der Lehrwerksauswahl* und der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit*, nämlich der didaktischen bzw. methodischen Orientierung der Lehrenden, deutlich abzulesen. Das bedeutet, die Ansichten der Person D zu diesen Subkategorien hängen von der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* ab. Die Kategorie *Notwendigkeit eines Phonetik-Vorkurses* wird sowohl von der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* als auch von der Kategorie *Berücksichtigung der Lerngewohnheit* bestimmt und beeinflusst die Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk. Die Kategorie *Wirkungslosigkeit des Lehrwerks zur*

²⁴⁴ 讲到词汇，因为我始终觉得其实学外语还是基本上靠词汇的积累。这是最根本的东西，所以这方面在我上课的时候可能会跟学生讲得多一点。[...] 所以我要求学生做自己的词汇表，至少是在句子的层面上，不是单个的一对一中文德语的译文的记忆，而是至少要有简单的例句。

²⁴⁵ 也就听完了，答完了问题以后，我还会把文章做成 Lückentext 的形式，把他们需要重点掌握的这个词汇突出出来，或者一些关键的词让他们听一下。

Entwicklung der Hör- und Sprechfertigkeit wird von Person D bei der Lehrwerksauswahl nicht berücksichtigt. Unter den Perspektiven *Nützlichkeit des Lehrerhandbuchs*, *strikte Prüfung der Lernstoffe*, *Vielfältigkeit*, *Authentizität* und *Motivationswert* betont Person D die Überlegenheit der eingeführten Lehrwerke. Diese Relation wird in der Abbildung 17 veranschaulicht.

Abbildung 17: Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien der Person D



Dieses Schema besteht aus zwei Teilen. Der untere, schwarz gerahmte Teil ist Abbildung 12 und stellt Zusammenhänge zwischen den ersten beiden Hauptthemen dar. Im oberen Teil werden die Subkategorien des dritten Hauptthemas umfasst. Darin ist die grundlegende Stelle der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* zu erkennen. In diesem Abschnitt wird auf diese Kategorie im Fall der Person D, konkret die didaktische bzw. methodische Ori-

entierung der Person D, eingegangen. Aus dem Interview ergeben sich der Einfluss der deutschen Fremdsprachendidaktik auf Person D bzw. deren Annäherung an den kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Diese Feststellung wird durch die folgenden Argumente begründet. Person D betrachtet die monologischen Lehrervorträge sehr kritisch und fordert mehrmals mehr Einbeziehung der Lernenden ins Unterrichtsgeschehen z.B. durch gelegentliche selbstständige Entdeckung der sprachlichen Gesetzmäßigkeit als Abwechslung zum dominierenden deduktiven Bearbeitungsverfahren. Statt der Lehrerzentriertheit legt Person D großen Wert auf die Interaktion zwischen den Lehrenden und den Lernenden. Person D betont zudem kontextgebundenes Lernen bzw. Kommunikation. Dazu führt Person D die den Kommunikationssituationen angemessenen Redemittel, um bestimmte Kommunikationsabsichten zu verbalisieren, und die Einbettung grammatischer Aufgaben in Kommunikationssituationen sowie Authentizität der Lektionstexte bzw. Kommunikationssituationen an. Außerdem kritisiert Person D, dass sich die Lektionstexte in den einheimischen Lehrwerken an der Grammatikprogression und Erweiterung des Wortschatzes orientieren. Der Motivationswert der Lektionstexte wird dadurch oft eingebüßt. „In einer Lektion werden Grammatik eins, zwei, drei gelernt, danach geübt, dann die Lektionstexte bearbeitet, die sich am Wortschatz, nämlich den zu beherrschenden Vokabeln orientieren, anschließend die Verwendungsmöglichkeiten dieser Vokabeln sowie deren Ableitung und Zusammensetzung behandelt. Die Lehrkräfte erläutern sehr viel, haben aber meiner Meinung nach ein komisches Gefühl, nämlich die Studierenden mit dem Löffel zu füttern²⁴⁶“ (D Satz 138-139). Wie in der kategorienbasierten Auswertung zusammengefasst, räumt Person D der Kategorie *Motivationswert* einen höheren Stellenwert ein. Dies stimmt mit dem traditionellen chinesischen Gedanken über das Lernen nicht überein²⁴⁷. Kurzgefasst, wird der Motivationswert eines Lehrwerks bzw. Fremdsprachenunterrichts nach der Auffassung der Person D verstärkt durch Einbeziehung der Lernenden ins Unterrichtsgeschehen bzw. mehr Interaktionen, Vielfältigkeit der Übungstypen, vernünftige bzw. flache Progression der Übungen, Authentizität der Lernstoffe und ausgeglichene Ausbildung der sprachlichen Teilfertigkeiten. Während des Interviews berichtet Person D über die Teilnahme an der Lehrerausbildung des Goethe-Instituts und deren Einfluss auf die Lehrertätigkeit der Person D. „Vor langer Zeit, 1997 habe ich das Goethe-Institut in Beijing besucht (...) Da haben die Deutschen uns in DaF ausgebildet und die Lehrwerke analysiert. Damals wurden einige Lehrwerke analysiert. Wenn ich Unterricht gebe, denke ich daher immer daran, nämlich Lehrwerk

²⁴⁶ 反正就是这一课语法一二三，然后练习，然后就是课文，就是围绕这个词汇，要掌握的一些词汇，然后就是这些词汇的用法以及它的派生啦，合成啦。老师讲得多，但是就是有点怪，有点那种，我觉得，就是满堂灌的那种感觉。

²⁴⁷ Nach traditionellen chinesischen Gedanken ist das Lernen nicht mit Freude, sondern mit Fleiß bzw. harter Arbeit verbunden. Der bekannteste Spruch lautet, Fleiß ist der Weg zum Berg der Bücher; harte Arbeit ist das Boot für das grenzlose Meer des Lernens (übersetzt vom Satz 书山有路勤为径，学海无涯苦作舟).

(...) Im Wesentlichen stimmen die deutschen Lehrwerke mit der deutschen Didaktik überein²⁴⁸ (D Satz 270-274). Deswegen weist Person D deutlich darauf hin, dass die Übereinstimmung eines Lehrwerks mit der deutschen Didaktik als Vorteil erachtet wird, und beachtet besonders die Rolle des Lehrerhandbuchs, konkret das Angebot der ausführlichen didaktischen und methodischen Informationen darin. „Allerdings liegt sein Vorteil darin, dass das Lehrwerk der deutschen Didaktik entspricht²⁴⁹ (D Satz 483); „Meiner Erfahrung nach ist das ausländische Lehrerhandbuch viel leichter zu handhaben. [...] Das ausländische Lehrerhandbuch informiert dich, wie der Unterricht geplant wird, schlägt sogar vor, wie du mit dieser Übung umgehst und welche Sozialform, Partner-, Einzel- oder Plenumübung, eingesetzt werden soll²⁵⁰“ (D Satz 488-490).

Allerdings kommen die kritische Reflexion über die geschulte deutsche Didaktik und die Modifikation bzw. die Anpassung an den chinesischen Deutschunterricht zum Ausdruck. Erstens bemängelt Person D ausdrücklich die einseitige Betonung des Sprechens bzw. das Fehlen expliziter Auseinandersetzung mit der Grammatik und bekräftigt einen Ausgleich zwischen den beiden. „Wie bei den Lernenden aus dem Goethe-Institut Beijing, denen dort von den ausländischen Lehrkräften Deutsch beigebracht wird, ist ihre Grammatik durcheinander. Sie wagen aber zu sprechen, sich zu äußern, haben Interesse, sich auszudrücken, obwohl viele Äußerungen nicht korrekt sind☺ Daher weiß ich auch nicht (...), es soll ein Ausgleich erreicht werden²⁵¹“ (D Satz 91-93). Zweitens ist zu erkennen, dass Person D nicht gegen die Einbeziehung der Muttersprache in den Unterricht ist, denn Person D sieht die Ausstattung des einheimischen Lehrwerks mit chinesischer Erläuterung zur Grammatik als vorteilhaft an. „Außerdem stellt es chinesische Erläuterung und Übungen in großer Menge zur Verfügung. Daher erweist sich die Grammatik von *Stichwort Deutsch* als sehr deutlich, sogar m.E. nicht schlechter als die Grammatik von *Studienweg*, das als das Lehrwerk für Germanistikstudierende zu den bedeutenden Lehrwerken Chinas gezählt wird²⁵²“ (D Satz 48-49). Und an einem Merkmal des post-/neukommunikativen Unterrichts, also der Beschäftigung mit Lerntechniken und -strategien, äußert Person D Zweifel. Stattdessen wird von ihr Fleiß großgeschrieben.

²⁴⁸ 我不是原来，很早了，97 年在北京我上歌德学院的那个 (...) 那是德国人跟我们讲 DaF，也做教材分析。当时分析了几个教材。所以我现在自己在教学的时候，也是脑袋里面总会想到它的，就是教材的 (...) 基本上，德国的教材是和德国的教学法匹配的。

²⁴⁹ 但是它的优点就是比较符合德国的教学法。

²⁵⁰ 我觉得国外的教师用书好用多了。[...] 国外的教师用书它会告诉你怎么去安排课程，然后它甚至会建议你这个题该怎么处理，你该采取什么样的形式，双人的单人的还是集体讨论。

²⁵¹ 就像北京歌德学院教出来的学生一样的，北京歌德学院的学生，他们外教教出来的学生，他们语法都是糊里糊涂的。但是他们敢说，特别敢于表达，对表达有兴趣，但是说出来很多错的☺。所以也不知道 (...), 反正它是，有个平衡吧，找到一个平衡比较好。

²⁵² 然后它有中文的讲解和大量的练习。所以《新求精》的语法蛮清楚，甚至我觉得比《当代大学德语》，《当代大学德语》是给专业学生用的嘛，就是国内来说，现在比较重要的一本教材，它的语法方面不必《当代大学德语》差。

Wie erläutert, ergibt sich aus der vorherigen Analyse des Interviews mit Person D ein stark lernerorientierter Vorbereitungskurs. Dies wird in der Abbildung 12, nämlich im unteren Teil der Abbildung 17, dargestellt. Kurz wiederholt, werden die Lernenden, also die von ihnen verfolgten Lernziele, ihre Lerngewohnheit bzw. Bedürfnisse und Ausgangskultur stärker in den Mittelpunkt des Vorbereitungskurses bzw. der letzten Lehrwerkauswahl gerückt. Dieser stark an chinesischen Lernenden orientierte Kurs impliziert das prüfungsorientierte Fremdsprachenlernen. Die beiden Merkmale führen die zentrale Stellung der Vermittlung der Grammatikkenntnisse herbei. Daher wird für das einheimische Lehrwerk entschieden. Im Gegensatz dazu kommt der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* eine grundlegende Relevanz im oberen Teil der Abbildung 17 zu. Gemäß dem überwiegenden Teil davon, also fünf von diesen sieben Kategorien, gelangt Person D zur Schlussfolgerung, dass die eingeführten Lehrwerke dem einheimischen Lehrwerk überlegen sind. Diese Schlussfolgerung hängt grundsätzlich von der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* ab.

Die beiden Teile der Abbildung bilden den deutlichen Kontrast, dass die Berücksichtigung der sich auf die Lernenden beziehenden Kategorien zur Entscheidung für das einheimische Lehrwerk führt, aber die eingeführten Lehrwerke nach der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* bevorzugt werden. Dies zeichnet sich bei der Person D ab. Dazu stellen sich die Fragen, unter welchen Bedingungen man sich bei der Lehrwerkauswahl mehr an den Kategorien orientieren, die auf die Lernenden Bezug nehmen, und unter welchen Bedingungen die Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* die Lehrwerkauswahl entscheidend beeinflusst. Zu diesen Fragen wurden bei der vorherigen Auswertung die betroffenen Aspekte einzeln erläutert. In den folgenden Abschnitten werden diese Aspekte bzw. Kategorien zusammengeführt.

Die Prüfungsorientierung, nämlich die Kategorie *Prüfungsvorbereitung*, soll laut Person D zum wichtigsten Faktor gezählt werden. „Auf jeden Fall wird zu den wichtigen Faktoren die Prüfung gezählt, nämlich sicherzustellen, dass die Lernenden die Prüfung gut bestehen können²⁵³“ (D Satz 495). Dass die Kursteilnehmenden in der Prüfung gut abschneiden, setzt laut Person D gute Kenntnisse der Grammatik und des Wortschatzes voraus. In einem anderen Beitrag fasst Person D Grammatik und Wortschatz als die Grundlage des Bestehens der Prüfung auf. Solide Aneignung dieser Grundkenntnisse ermöglicht später intensives Training von Hören, Sprechen und Schreiben zur Vorbereitung auf die TestDaF-Prüfung (vgl. D Satz 352-354). In diesen beiden Bereichen liegen die Vorzüge der einheimischen Lehrwerke. Zur Begründung ihrer Ansicht führt Person D noch den Kurs für Germanistikstudierende als Beispiel an, die zum Abschluss des zweijährigen Grundstudiums PGG Stufe vier ablegen. Der Einsatz von *em neu*

²⁵³ 那肯定就是考试是个很重要的因素了，保证学生他能够考试有好成绩。

im zweiten Studienjahr bereitet die Studierenden nicht ausreichend auf diese Prüfung in der Hinsicht der Grammatikkenntnisse vor. Statt *em neu* wird wieder zu einem einheimischen Lehrwerk ergriffen. Dabei richtet sich Person D mehr nach dem eigenen didaktischen Gedanken aus und legt z.B. großen Wert auf Motivationswert, wenn kein Prüfungsdruck besteht. „Tatsächlich ist die Stimmung im Unterricht viel besser, wenn mit dem importierten Lehrwerk gearbeitet wird, und als Lehrende fühlen wir uns auch glücklich nach der Unterrichtsstunde²⁵⁴“ (D Satz 135); „Weil sie im ersten Jahr nicht mit der Prüfung konfrontiert sind, können sie entspannt eine neue Sprache kennenlernen. Wenn diese Sprache ihnen gefällt, bekommen sie Motivation“ (D Satz 497-498).

Zweitens spielt die Kategorie *Zeitrahmen des Kurses* eine Rolle. Der Einfluss dieser Kategorie drückt sich in zwei Punkten aus. Zuerst steht im Vorbereitungskurs nicht genug Zeit zur Verfügung, die vier Teilfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben ausgeglichen zu entwickeln. Daher konzentriert sich der Kurs auf Wortschatz und Grammatik. Darüber hinaus können die Kursteilnehmenden sich zeitlich nur begrenzt im Deutschlernen einsetzen, da die Kursteilnehmenden neben dem vollzeitigen Studium bzw. Beruf den Deutschkurs besuchen. Deswegen ist z.B. ein selbstständiges langzeitiges intensives Hörtraining nach dem Unterricht nicht anzuordnen, das laut Person D die Verbesserung des Hörverständnisses bewirkt. Dies führt dazu, dass die Lernenden den Höraufgaben im Unterricht nicht gewachsen sind. All diese Folgen müssen bei der Lehrwerkauswahl in Betracht gezogen werden. Im Kurs für Germanistikstudierende, wo die Unterrichtszeit reichlicher ist, fordert Person D die Studierenden auf, jede Woche zwei zusätzliche von der Person D ausgesuchte Texte detailliert zu hören und jedes Wort aufzuschreiben. Zudem können die sprachlichen Teilfertigkeiten in diesem Kurs gleichmäßig berücksichtigt werden. Dadurch werden diese Fertigkeiten der Studierenden ausgeglichen entwickelt und die Studierenden fühlen sich motivierter. Die didaktische bzw. methodische Orientierung der Person D kann dann in diesem Kurs mehr Platz bekommen.

Drittens ist die Kategorie *Berücksichtigung der Lernkultur* nicht zu ignorieren. Wie bereits dargestellt, wird die Kategorie *Berücksichtigung der Lernkultur* von Person D mehrfach thematisiert. Der Vorbereitungskurs stellt sich als ein stark kommerzialisierter Kurs dar. Dessen Lernkultur kennzeichnet sich im Bericht der Person D durch drei Dimensionen, also die ungenügende Selbstkontrolle, die mangelnde Kontrolle vom Kurs bzw. von den Lernenden und die zentrale Stellung der Wünsche bzw. Anforderungen der Lernenden. Die ungenügende Selbstkontrolle und die mangelnde Kontrolle vom Kurs bzw. von den Lernenden führen dazu, dass sich die Lernenden die erforderlichen Grundkenntnisse nicht aneignen, somit manche Aufgaben nicht zu schaffen und anzuordnen sind. Zudem rücken die Kursteilnehmenden eigene

²⁵⁴ 我们作为老师，其实上原版教材，上得课堂的效果好很多，老师也会觉得上完了以后有一种高兴的感觉©

Wünsche bzw. Anforderungen und Lerngewohnheiten stärker in den Mittelpunkt. Diesen Faktoren muss man laut Person D bei der Lehrwerkauswahl und Unterrichtsgebung entgegenkommen. Dazu weist Person D deutlich auf den Konflikt zwischen dem Profit und der Kontrolle hin, nämlich abnehmenden Anmeldungen und verstärkter Kontrolle sowie die Anpassung der Unterrichtsdurchführung an die Lernenden beim Konflikt zwischen der didaktischen bzw. methodischen Orientierung der Lehrenden und den Anforderungen der Lernenden. Im Gegensatz dazu ist die Lernkontrolle im Kurs für Germanistikstudierende stärker und sind die Lernenden motivierter. Außerdem haben die Lehrenden in diesem Kurs mehr Autorität.

Kurzum muss Person D bei der Lehrwerkauswahl zu den sich auf die Lernenden beziehenden Kategorien tendieren und die Unterrichtsdurchführung an die Methode anpassen, mit der die Lernenden durch das vorherige Lernen bereits vertraut sind bzw. die die Lernenden bevorzugen, wenn der Kurs auf eine Prüfung zielt und die Unterrichts- sowie Lernzeit spärlich ist, besonders wenn der Kurs stark kommerzialisiert ist, die Lernkontrolle sich stark lockert, die Lehrenden sich nicht ausreichende Autorität verschaffen können und die Anforderungen bzw. Lerngewohnheiten der Lernenden den zentralen Platz einnehmen.

7.7.2 Fall der Person B

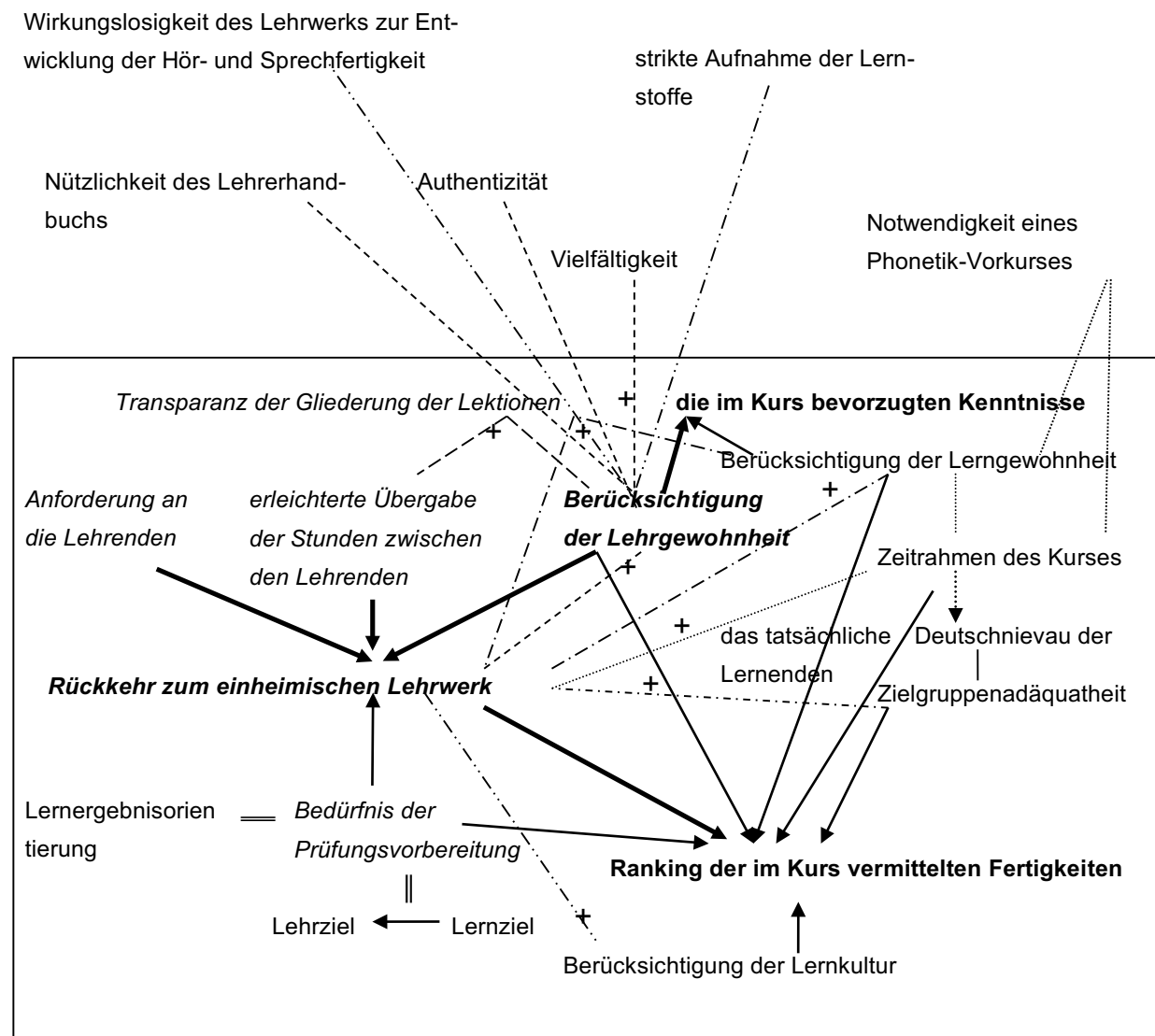
Wie im Fall der Person D hängen die meisten Subkategorien des dritten Hauptthemas von der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* ab. Nur die Kategorie *Notwendigkeit eines Phonetik-Vorkurses* stehen im Zusammenhang mit den Kategorien *Berücksichtigung der Lerngewohnheit* und *Zeitraumen des Kurses*. Zur Auswahl des phonetischen Lernstoffes werden die Lerngewohnheit bzw. vorherige Lernerfahrungen und der Zeitrahmen, nämlich die begrenzte Lernzeit zu phonetischen Übungen, berücksichtigt. An den beiden Kategorien *Authentizität* und *Vielfältigkeit* äußert Person B starke Zweifel und behauptet das Gegenteil, hält deshalb das Lehrwerk *Stichwort Deutsch* für geeigneter für die Zielgruppe. Aus der Perspektive der Kategorie *Nützlichkeit des Lehrerhandbuches* entspricht dieser Band des einheimischen Lehrwerks den Gewohnheiten und Bedürfnissen der Lehrenden in diesem Kurs. Was die beiden Kategorien *Wirkungslosigkeit des Lehrwerks zur Entwicklung der Hör- und Sprechfertigkeit* sowie *Erforderlichkeit der Aufnahme literarischer Texte* betrifft, spielen die beiden bei der momentanen Lehrwerkauswahl keine Rolle, denn sie sind laut Person B in fast allen aktuellen Lehrwerken nicht vorhanden. Ausschließlich die Kategorie *strikte Prüfung der Lernstoffe* unterstützt nicht die Entscheidung für das Lehrwerk *Stichwort Deutsch*. In der Abbildung 18 werden die Zusammenhänge zwischen den Kategorien veranschaulicht. Aus der vorherigen Ana-

lyse der ersten beiden Hauptkategorien lässt sich das Ergebnis folgern, dass die Faktorgruppen der Lehrenden, besonders die Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* bei der letzten Lehrwerkauswahl für den Vorbereitungskurs dominieren, und diese Entscheidung gleichzeitig mit den sich auf die Lernenden beziehenden Kategorien übereinstimmt. Dieses Ergebnis trifft auch auf die dritte Hauptkategorie zu. Die Auffassungen der Person B zu den meisten Subkategorien des dritten Hauptthemas resultieren in die Entscheidung für das einheimische Lehrwerk. Die grundlegende Stellung der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* ist ebenfalls zu erkennen. Im nächsten Abschnitt werden zu dieser relevanten Kategorie die didaktischen Gedanken der Person B weiter beschrieben.

Im ganzen Interview zieht Person B den chinesischen Kontext in Betracht und reflektiert kritisch über den kommunikativen Fremdsprachenunterricht bzw. die Konzeption der eingeführten Lehrwerke. Person B weist zuerst darauf hin, dass die Konzeption des Lehrwerks *Themen aktuell* nicht geeignet für absolute AnfängerInnen ist, sondern eher für die Lernenden, die auf natürliche Weise bereits etwas Deutsch können und denen ein institutionalisiertes Deutschlernen fehlt. Für den Einstiegskurs legt Person B Wert auf die Grammatik bzw. Wortschatz und vertritt die Auffassung, dass viele Sprechaufgaben und Spiele zu diesem Niveau nicht passen. Daraus ist der Gedanke der Grammatik-Übersetzungsmethode abzulesen, dass die Sprache nach Sprachregeln aus den Bausteinen des Wortschatzes gebaut wird. Der Einfluss der Grammatik-Übersetzungsmethode auf Person B ist auch durch die nachdrückliche Betonung literarischer Lehre und deren Persönlichkeitsentwicklung deutlich zu erkennen. Aus dem Gespräch ist zudem zu schlussfolgern, dass Person B die Lehrerzentriertheit bzw. die Dominanz der Lehrervorträge betont (vgl. B Satz 146). Die Kritik geht weiter an die im deutschen Kontext hervorgehobenen Kategorien Vielfältigkeit der Übungstypen und Motivationswert. Wie bereits beschrieben, an der Bevorzugung mechanischer Übungen zur Grammatik sind die behavioristische Tendenz und der traditionelle chinesische Gedanke über das Lernen, nämlich die Betonung des Fleißes und harter Arbeit, zu erkennen. Diese Folgerung trifft auch auf das Thema der Beschäftigung mit Lerntechniken und -strategien zu. Die behavioristische Tendenz drückt sich zudem aus in der Vorstellung der Person B über Hörmaterialien, dass für AnfängerInnen didaktisierte Hörstoffe passender sind als authentische. Zum Training der Hörfertigkeit ist Person B der Überzeugung, dass das Angebot eines Lehrwerks nicht ausreicht und deswegen kein Lehrwerk bei der Verbesserung des Hörverständnisses viel hilft. Diese Ansicht zeigt sich besonders an der Ausbildung der Sprechfertigkeit. Person B geht davon aus, dass die Kommunikation Notwendigkeit und Authentizität voraussetzt, und bemängelt die Künstlichkeit sowie die Funktion simulierter Sprechübungen. Im post-/neukommunikativen Fremdsprachenunterricht wird eine authentische Umgebung unterstrichen. Anscheinend stimmt Person B mit diesem Leitprinzip zur Entwicklung der Sprechfertigkeit überein. Allerdings ist im Kontext

des Gesprächs ablesbar, dass Person B den kommunikativen Ansatz nicht befürwortet. Wenn die Bedingung authentischer Lernumgebung im inländischen, also chinesischen, Kurs nicht vorhanden ist, streicht Person B Sprechübungen bzw. Kommunikationsaufgaben weg. Die Einführung der Lernenden in diese Sprechübungen und die Entwicklung der ausführlichen Arbeitsschritte zur Ausbildung dieser Fertigkeit wirken laut Person B nicht zur Verbesserung der Sprechfertigkeit. Einem Merkmal des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes, nämlich der Bereitstellung der Redemittel und Satzmuster zu einem kommunikativen Zweck, widerspricht Person B ausdrücklich.

Abbildung 18: Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien der Person B



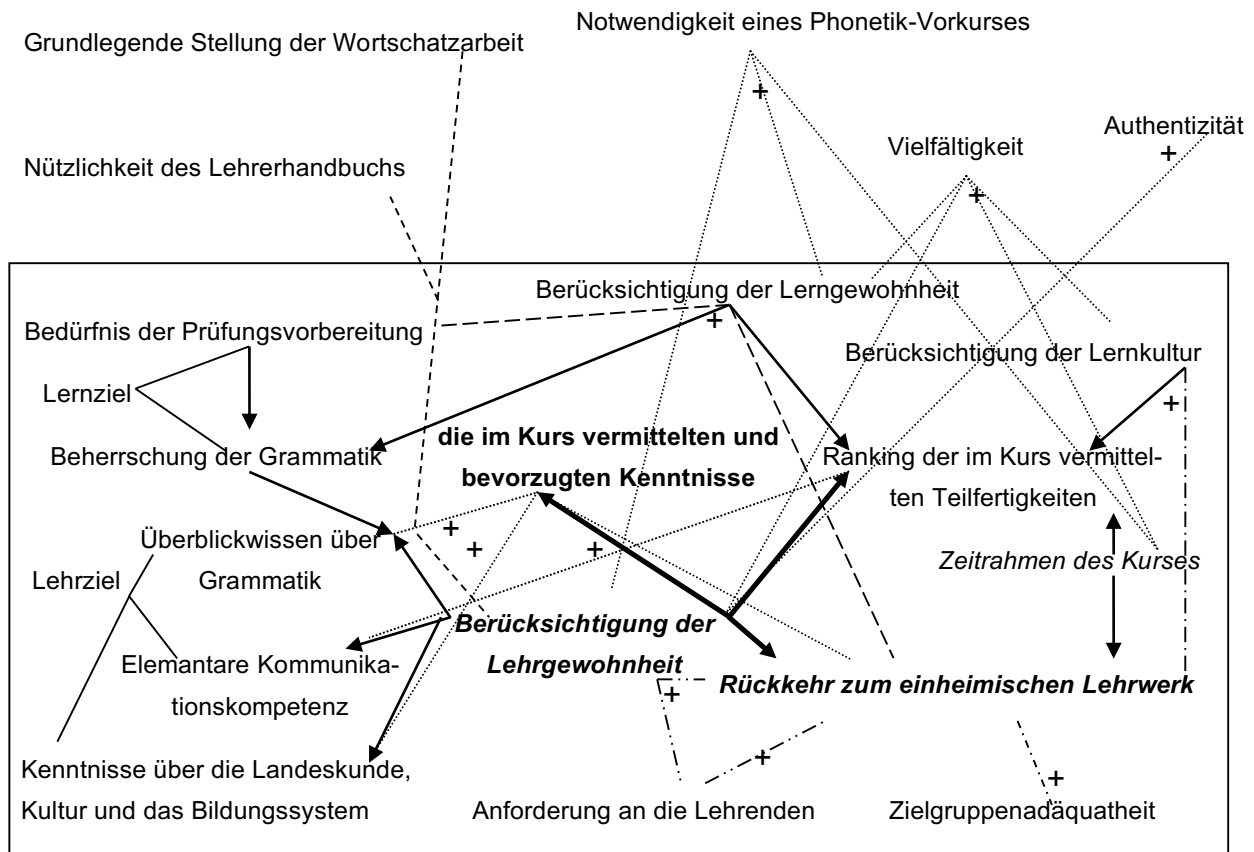
Kurz formuliert, fällt der Fall der Person B zuerst auf durch seine kritische Reflexion über die deutsche Didaktik, konkret den kommunikativen bzw. post-/neukommunikativen Fremdsprachenunterricht, und die deutschen Lehrwerke im chinesischen Kontext, zweitens durch die

didaktischen Gedanken, die sich aus der Reflexion über den eigenen Lernprozess ergeben. Die Abbildung 18, also das Bild der Zusammenhänge zwischen allen drei Hauptkategorien, bestätigt die Schlussfolgerung aus der Abbildung 11, die die Zusammenhänge zwischen den ersten beiden Hauptkategorien darstellt. D.h. bei der Lehrwerkauswahl der Person B für den Vorbereitungskurs dominieren die sich auf die Lehrenden beziehenden Kategorien und das so gewählte Lehrwerk wird laut Person B der Faktorgruppe der Lernenden gerecht.

7.7.3 Fall der Person A

Im Fall der Person A stehen alle Subkategorien des Hauptthemas *eventueller Einflussfaktoren bei der Lehrwerkauswahl* im Zusammenhang mit der Kategorie *Berücksichtigung der Lerngewohnheit*. Die Entscheidung für das einheimische Lehrwerk entspricht den Kategorien *Notwendigkeit eines Phonetik-Vorkurses* und *Vielfältigkeit*. Das einheimische Lehrwerk stimmt mit der Kategorie *Notwendigkeit eines Phonetik-Vorkurses* darüber hinaus durch die Kategorien *Berücksichtigung der Lerngewohnheit* und *Zeitrahmen des Kurses* überein. Die Kategorien *Authentizität* und *Vielfältigkeit* stehen im umgekehrten Sinn, konkret im Sinne der Bevorzugung didaktisierter Lektionstexte und mechanischer Übungen, durch die Kategorie *Berücksichtigung der Lerngewohnheit* mit dem Thema *Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk* im Zusammenhang. Die Kategorie *Vielfältigkeit* wird mit diesem zentralen Thema auch noch durch die Kategorien *Berücksichtigung der Lerngewohnheit* und *Zeitrahmen des Kurses* verbunden. Die übrigen beiden Kategorien *Grundlegende Stellung der Wortschatzarbeit* und *Nützlichkeit des Lehrerhandbuchs* beeinflussen die Lehrwerkauswahl nicht, denn die erste Kategorie wird durch eigene Leistungen der Person A übernommen und das Lehrerhandbuch wird von der Person A fast außer Acht gelassen.

Abbildung 19: Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien der Person A



Im Folgenden wird die theoretische bzw. didaktische Orientierung der Person A weiter zusammengefasst, die der eine hegemoniale Stellung einnehmenden Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* unterzuordnen ist. Wie bei der Auswertung zuvor beschrieben, kennzeichnet sich die Ansicht der Person A im Vergleich zu den anderen Interviewten durch die wiederum hervorgehobene Kategorie *Grundlegende Stellung der Wortschatzarbeit* und zwar die Wortschatzarbeit auf der syntaktischen Ebene. Dies kann man auf den Bildungshintergrund der Person A zurückführen, die in Deutschland Germanistik studiert und in DaF zum Thema der Wortschatzarbeit in der chinesischen Lernkultur promoviert hat. Außerdem legt Person A großen Wert auf die Landeskunde, hauptsächlich das Studium bzw. Studentenleben in Deutschland, und macht viele Ergänzungen auf Grund eigener Erfahrungen zu dem einheimischen Lehrwerk, das laut Person A Vorteile in diesem Bereich hat und solche Themen bevorzugt. Daraus ist der Einfluss des Bildungshintergrunds der Person A klar abzulesen. Der Einfluss des post-/neukommunikativen Fremdsprachenunterrichts ist darüber hinaus zu erkennen, indem Person A eigenständig die Thematisierung von Lernen lernen durch den ganzen Kurs zieht und die Individualisierung des Lernens z.B. bei der Wortschatzarbeit beachtet. Die Kommunikationsorientierung wird im Fall der Person A zwar beschränkt eingesetzt, findet aber

ihren Platz, wird bereits im Phonetik-Vorkurs berücksichtigt. Und das kommunikativ-pragmatische Konzept wird in Betracht gezogen wie Zusammenstellung der Redemittel zu bestimmten Kommunikations- bzw. Handlungszwecken. Methodisch berücksichtigt Person A die Notwendigkeit der Einführung in eine Aufgabe. Die kritische Reflexion über die im deutschen DaF-Bereich dominierenden didaktischen Gedanken des kommunikativen Ansatzes wird verbalisiert. Der erste Kritikpunkt gilt der Grammatikvermittlung und zwar der Befürwortung der deduktiven Bearbeitung der sprachlichen Gesetzmäßigkeiten und mechanischer Übungen auf Grund der Lerneffizienz. Der Zweifel betrifft zudem die Authentizität der Lektionstexte, da Person A der Ansicht ist, dass didaktisierte Texte praxisorientierter und zielgruppenorientiert sind.

Bei der Betrachtung der Abbildung 19, also der Zusammenhänge aller Kategorien werden die Zwischenergebnisse bestätigt, nämlich die hegemoniale Stellung der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* bei der letzten Lehrwerkauswahl und auch der Unterrichtsgebung der Person A.

7.8 Fazit

Obwohl es vereinzelte Differenzen gibt, sind sich alle leitenden Lehrenden einig, dass die Vermittlung der Grammatik- und Wortschatzkenntnisse den Schwerpunkt im Unterricht bildet und das Lesen von den vier Teilfertigkeiten am meisten geübt wird. Von allen Interviewten wird die Kategorie *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung*, nämlich die Ablegung der Prüfung der deutschen Sprache für den Hochschulzugang, zum übergeordneten Lernziel gezählt. Während Person B und D sich bei der Setzung des Lehrziels an diesem Lernziel orientieren, beeinflussen die theoretischen Vorannahmen der Person A, also die Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* die Setzung der Lehrziele. Die Kategorie *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung*, die bei allen Untersuchten als das Lernziel gilt bzw. teilweise als das Lehrziel anerkannt wird, führt aber nicht entscheidend zur Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk. Im Fall der Person A beeinflusst diese Kategorie das zentrale Thema *Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk* nicht, und mit diesem Thema steht diese Kategorie auch nur im indirekten Zusammenhang. Bei Person B bewirkt diese Kategorie mit den anderen Kategorien, die sich auf die Lehrenden beziehen, zusammen die Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk. Allerdings wird den lehrerbezogenen Kategorien ein höherer Stellenwert eingeräumt. Kurzum dominieren die sich auf die Lehrenden beziehenden Kategorien, vor allem die Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* bei der letzten Lehrwerkauswahl.

Ersichtlich ist zudem, dass neue, nämlich kommunikative bzw. post-/neukommunikative Gedanken die Lehrenden beeinflussen. In den didaktischen Gedanken der Person D und A finden

sich Einflüsse neuer didaktischer Ansätze, beispielsweise die individualisierte Wortschatzarbeit und die Beachtung der Bewusstmachung des Themas Lernen lernen bei der Person A, die induktive Umgangsweise mit der Grammatik bzw. die Einbeziehung der Lernenden ins Unterrichtsgeschehen und die Hervorhebung der Integration der Übungen in Kommunikationssituationen bei der Person D. Diese Gedanken, die von ihnen in der Unterrichtspraxis umgesetzt bzw. beachtet werden, stehen im Zusammenhang mit ihren Fortbildungsgeschichten und erweisen sich in ihrer eigenen Praxis als bewährt.

Dazu drängt sich die Frage auf, unter welchen Bedingungen die neuen didaktischen bzw. methodischen Gedanken bzw. die diesen folgenden Lehrwerke in der Praxis umgesetzt werden können. Der Fall der Person D beleuchtet diese Frage. Aus der Analyse ergibt sich im Fall der Person D der Gegensatz zwischen der Entscheidung für das einheimische Lehrwerk, die die Kategorien *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung* und *Berücksichtigung der Lerngewohnheit*, nämlich die sich auf die Lernenden beziehenden Kategorien, bewirken, und der Feststellung der Überlegenheit der eingeführten Lehrwerke, die auf die Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* zurückkommt. Beim Widerspruch zwischen der Lerngewohnheit und Lehrgewohnheit, also der Didaktik bzw. Methodik, mit der die Lernenden durch vorherige Lernerfahrungen vertraut sind, und der didaktischen bzw. methodischen Orientierung der Person D, hält Person D mit den eigenen Gedanken im kommerzialisierten Kurs zurück, wo Prüfungs- sowie Zeitdruck besteht und die Lernenden eigenen Anforderungen einen höheren Stellenwert einräumen. Erst wenn das Prüfungsziel sowie der Zeitdruck nicht vorhanden ist, und die Lehrenden sich Autorität verschaffen, können die Lehrenden eigene didaktische bzw. methodische Gedanken im Unterricht durchsetzen und die Lernenden sich umorientieren. Dazu ist an den erhobenen Daten eine weitere erforderliche Bedingung deutlich zu erkennen, nämlich, dass bei der Verbreitung neuer didaktischer Gedanken die Ansichten der Lehrenden darüber ebenfalls eine wichtige bis entscheidende Rolle spielen.

Was die Kategorie *die im Kurs vermittelten Kenntnisse bzw. Kompetenzen* betrifft, werden die im Kurs vermittelten Kenntnisse und die im Kurs vermittelten Kompetenzen bzw. sprachlichen Teilfertigkeiten getrennt besprochen. Im Fall der Person D, wie beschrieben, nimmt der Faktor *die im Kurs vermittelten Kenntnisse* die zentrale Verbindungsstelle ein, verbindet die Kategorie *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung*, nämlich das Lern- bzw. Lehrziel, das zentrale Thema *Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk*. Das bedeutet, der Faktor *die im Kurs vermittelten Kenntnisse* stellt sich als der unmittelbare Faktor der Rückkehr dar. Bei Person B sind die im Kurs vermittelten Kenntnisse abhängig von der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit*, stehen im engen Zusammenhang mit der Kategorie *Bedürfnis der Prüfungsvorbereitung*, also dem Lern- bzw. Lehrziel, und dem zentralen Thema *Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk*. Im Fall der Person A sind die Setzung der Lehrziele, die im Kurs vermittelten Kenntnisse

und die Entscheidung für das einheimische Lehrwerk von der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit* determiniert. Bei ihr ist die Erreichung des Lehrziels angewiesen auf die im Kurs vermittelten Kenntnisse und Teilfertigkeiten. Allerdings steht das zentrale Thema *Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk* nur mit dem Faktor *die im Kurs vermittelten Kenntnisse* im Zusammenhang. Bei allen drei Untersuchten ist es deutlich, dass dieser Faktor *die im Kurs vermittelten Kenntnisse* entweder die Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk bewirkt oder im engen Zusammenhang mit diesem zentralen Thema steht. Im Gegensatz dazu beeinflusst der Faktor *die im Kurs vermittelten Fertigkeiten* nicht die Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk, sondern orientiert sich am Angebot des Lehrwerks oder der Kategorie *Berücksichtigung der Lehrgewohnheit*. Daraus lässt sich ablesen, dass bei der Lehrwerkauswahl für den Vorbereitungskurs mehr die Rolle des Lehrwerks bei der Vermittlung der Kenntnisse, weniger seine Funktion zur Ausbildung der Kompetenzen in die Überlegung einbezogen wird. Dies liegt auch daran, dass der Faktor *die im Kurs vermittelten Fertigkeiten* im Gegensatz zum Faktor *die im Kurs vermittelten Kenntnisse* anfällig für die Kategorie *Zeitraumen des Kurses* und die Kategorien, die sich auf die Lernenden beziehen, ist, wie z.B. von Person D wiederholt betont und auch von der Person A dargestellt. Zudem lässt sich eine weitere Funktion des Lehrwerks in diesem Vorbereitungskurs erkennen. Wie beschrieben, übernimmt das Lehrwerk in einem beschränkten Umfang die Rolle des Lehrplanes.

8. Interpretation und Diskussion

In diesem Teil werden die Kategorien bzw. Aspekte, die bei der vorhergehenden Analyse stärker in den Vordergrund treten bzw. sich bezüglich der zentralen Forschungsfragen als wichtig sowie auffällig abzeichnen, anhand der aktuellen Forschungsergebnisse und im chinesischen soziokulturellen Rahmen interpretiert bzw. diskutiert. Die herausgegriffenen Kategorien bzw. Aspekte lassen sich den drei folgenden Gruppen zuordnen: Thesen über den Deutschunterricht in China zur Diskussion, Reflexion über die Lehrwerkuntersuchung zu DaF in China und Interpretation bezüglich der Hochschulreform Chinas.

8.1 Thesen über den Deutschunterricht in China zur Diskussion

8.1.1 Notwendigkeit der expliziten Auseinandersetzung mit Grammatik

Da die vorhergehende Analyse die zentrale Stellung der Beschäftigung mit Grammatik im untersuchten Kurs ergibt, wird zunächst diese Thematik fokussiert. Die explizite Auseinandersetzung mit Grammatik im Fremdsprachenunterricht halten alle Interviewten für erforderlich. Zur Begründung dieser Notwendigkeit ist es erstens nicht zu übersehen, dass die chinesische Sprache nicht verwandt mit dem Deutschen ist. Das bedeutet, viele grammatische Begriffe bzw. Kategorien kennen die Lernenden in der Muttersprache nicht. Auch wenn sie über die Lernerfahrung mit dem Englischen verfügen, sind ihnen die grammatischen Phänomene wie Kasus, Genus, Konjugation, Deklination usw. fremd. Es ist nicht nur schwierig, sondern auch sehr zeitaufwändig für die Lernenden, sich der Aufgabe zu stellen, diese für sie unbekanntem Organisationsprinzipien und Kategorien der deutschen Sprache selbst oder induktiv zu entdecken bzw. entwickeln, wie Person A berichtet, „Wenn du mit der [de][in]duktiven Vorgehensweise im Vorbereitungskurs mit der großen Teilnehmeranzahl und in sehr begrenzter Unterrichtszeit arbeitest, wird die Effizienz beeinträchtigt²⁵⁵“ (A Satz 109).

Zweitens ist es nicht zu leugnen, dass die sprachlichen Gesetzmäßigkeiten objektiv vorhanden sind (vgl. Helbig 1992: 151). Die Beschäftigung damit ist gerade die Aufgabe der LinguistInnen. Auch bei den MuttersprachlerInnen sind das Vorhandensein und die Herausbildung der Grammatikregeln identifizierbar, die hauptsächlich implizit, aber gelegentlich durch die explizite bzw. bewusste Korrektur grammatischer Fehler bei der Entwicklung der muttersprachlichen Kompetenz beobachtbar sind. Beim Fremdsprachenerwerb ist es erwiesen, dass Fehler ebenfalls nur durch Bewusstmachung bekämpft werden können (vgl. Butzkamm 2003: 282).

Außerdem sind benötigte Grammatikkenntnisse beim Erst- und Fremdsprachenerwerb unterschiedlich. Viele Dinge, die MuttersprachlerInnen als selbstverständlich erscheinen, können Fremdsprachenlernenden Schwierigkeiten und Verwirrungen bereiten. Die Fremdsprachenlernenden benötigen eine logische Erklärung bzw. explizite Regel, die das Verstehen bzw. Merken und die Anwendung unterstützt (vgl. Helbig 1992: 154). Person D berichtet gleichfalls im Interview (vgl. D Satz 72-75). Wenn den Lernenden keine Regeln zur Hand gegeben werden, bezieht sich die Skepsis darauf, wie weit die Lernenden mit den komplizierten Sprachphänomenen gehen können, „da die Kompetenz in der Fremdsprache erst mit Hilfe der Grammatik aufgebaut werden muß“ (Helbig 1992: 154).

²⁵⁵ 如果你让他们去，特别是在培训班学习时间很有限，然后人数又很多的情况下，你去用演绎法，从时间上来说不是很有效率。

Zudem bestehen die sprachlichen Kommunikationskompetenzen aus produktiven und rezeptiven Kompetenzen. In der Praxis ist beobachtbar, dass zum rezeptiven Verstehen mehr grammatische und lexikalische Kenntnisse erforderlich sind als zu den produktiven Kompetenzen, denn die Lernenden können beim selbstständigen Sprechen und Schreiben einfache Strukturen bzw. die Strukturen, mit denen sie vertraut sind, aufgreifen, und ihre Gedanken umschreiben. Diese Feststellung ist unbestritten und wird von Person B bestätigt, „Allerdings sind auf Grund meiner Erfahrung in Bezug auf die TestDaF-Prüfung die Leistungen der Chinesen gerade in Hören und Lesen, nämlich den rezeptiven Fähigkeiten nicht so gut. Aber er/sie kann gerade gut sprechen und schreiben. [...] Sie (...), viele davon, deren Sprachkompetenz ich für schlecht halte, haben nach dem Training TDN vier erlangt, absolut ohne Probleme. Aber es geht nicht beim Hören, chinesische Lernende, die ich okay finde, haben verblüffenderweise TDN drei bekommen. [...] Beispielsweise werden sie sich zum Schreiben Redemittel, Satztypen und einige Methoden merken, dann einsetzen. Das betrifft auch Sprechen, und das Sprechen der TestDaF-Prüfung läuft auch so. Aber beim Hören geht es nicht, ist es anders, wenn du nicht verstehst, machst du die Aufgaben nicht korrekt. Dann ist es beim Lesen genau so, nachdem du liest, weil es in der TestDaF-Prüfung zum Lesen zeitliche Anforderungen gibt²⁵⁶“ (B Satz 53-68). Kwakernaak unterscheidet die Grammatik zur Sprechkompetenz von der Grammatik zur Schreibkompetenz und listet die verschiedene Steilheit von deren Progression auf. Zur Schreibkompetenz kann die Progression der Beschäftigung mit Grammatikkenntnissen steiler sein als zur Sprechkompetenz (vgl. Kwakernaak 1999: 19).

Obwohl es von den Fremdsprachenlernenden angestrebt wird, in der Fremdsprache zu denken, herrscht beim Lernprozess Denken in der Muttersprache vor. Wenn die Lernenden ihre Gedanken in der Fremdsprache versprachlichen, benötigen sie die grammatischen und lexikalischen Kenntnisse zur Organisation der Ausdrücke. Während die Entwicklung der kognitiven Kategorien beim Erstsprachenerwerb mit der Entwicklung der Sprachfähigkeit zusammenhängt, liegt der kognitive Zustand der Lernenden beim Fremdspracherwerb weit über der Fremdsprachenkompetenz. „Eine Parallelisierung von Erst- und Zweitspracherwerb [scheint] vor allem aufgrund des unterschiedlichen kognitiven Entwicklungsstands kaum zulässig“ (Seegermann 2003: 341). Dies hat zur Folge, dass ein Fremdsprachenlernen ausschließlich durch Imitation zeitlich sehr aufwändig ist und auch nicht dem Kognitionszustand bzw. den Ausdruckswünschen der Erwachsenen entspricht.

²⁵⁶ 但是话又说回来，从我的经验，德福考试上讲，中国的成绩恰巧是听和读不行，那种被动能力不行。但是他/她的说和写恰巧行。[...] 他们有 (...), 就是好多让我觉得好差的训练完后考到四，是绝对没问题的。但听就不行了，中国同学经常我觉得他/她可以的，就考到一个三，很诧异的。[...] 比方说，他/她写的话，他/她会背一些句型，句套，他/她会掌握一些方法，然后他/她就会去套。包括说也是一样，德福考试的说也是这样。但是听就不行，这不是一样的，你听不懂就是不对。然后阅读理解也是，你读完以后，因为阅读理解在德福考试里它是有一定的时间要求的。

Der Kritikpunkt der Person B bezieht sich gerade darauf, dass die Lernenden bei Sprechübungen in der chinesischen Sprache überlegen und sich schriftlich vorbereiten, spricht deswegen gegen deren Übungseffekt. Daher vertritt Person B die Auffassung, dass die Sprechübungen zum Deutschunterricht, den nur die ChinesInnen besuchen, nicht passen (vgl. B Satz 447-460). Im Gegenteil bekräftigen Person D und A die Notwendigkeit dieser Vorbereitung bzw. die Lernphase, zuerst in der Muttersprache zu überlegen und dann in die Fremdsprache zu übersetzen. „Wenn wir wirklich diese Übung machen, sollen wir die Lernenden ihre Sätze zuerst aufschreiben lassen. Wenn man einen Dialog übt, sollen sie den Dialog zuerst aufschreiben und danach versuchen, ohne Angucken frei zu sprechen. Eine andere Möglichkeit ist, den Lernenden zuerst Zeit zur Vorbereitung zu geben, dass sie sich zu zweit vorbereiten. Danach sollen sie den Dialog vorspielen“ (D Satz 231-234, vgl. auch A Satz 196). Der Deutschunterricht, besonders der Deutschunterricht, der in nichtdeutschsprachigen Ländern stattfindet, ist auf keinen Fall der sprachlichen Praxis in der natürlichen Lernumgebung gleichzusetzen und übernimmt andere Funktionen. „[D]as Unterrichten kann das Lernen nie ersetzen. Lernen tut nur der Lerner selbst. Unterricht kann diesen Prozeß nur unterstützen und vielleicht beschleunigen“ (Kwakernaak 1999: 28). Dazu bekommen die Lernenden im Unterricht die sprachlichen Gesetzmäßigkeiten und die Gelegenheit, die Umsetzung dieser Kenntnisse zu probieren. Mit einem Wort ist der Verzicht auf die Grammatik im chinesischen Deutschunterricht nicht möglich.

8.1.2 Überlegungen über formbezogene Grammatikübungen

In den vorherigen Abschnitten wird auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Grammatik im Fremdsprachenunterricht bzw. im Deutschunterricht für chinesische Lernende eingegangen. Dazu entsteht die Frage, wie dieses explizite Regelwissen automatisiert bzw. in implizite Anwendung umgewandelt wird. Person B legt großen Wert auf mechanische Übungen bzw. die formbezogenen Übungen, nämlich das Konzept der audiolingualen Methode sowie Grammatik-Übersetzungsmethode wie Pattern-Drill-, Lückenfüllen-Übungen, die im einheimischen Lehrwerk überwiegen. „Aber ich meine, Übungen müssen noch zielorientierter sein, nämlich mechanische Übungen. Die Konjugation wird geübt, bis ich mit geschlossenen Augen ohne Nachdenken richtig konjugiere. Das ist eigentlich eine mechanische Übung. Daher finde ich *Stichwort Deutsch* besser. Seine Übungen sind passender, die Deklination des Adjektivs und die Konjugation werden geübt, wiederholt werden solche Übungen gemacht. So kann man schnell reagieren²⁵⁷“ (B Satz 237-241).

²⁵⁷ 但是我认为练习还需要针对一点, 就是一些机械性的练习。就是动词变位, 做到我闭着眼睛也能做得对,

Allerdings berichtet Person D die entgegengesetzte Beobachtung: „In *Stichwort Deutsch* überwiegt Lückenfüllen. Hauptsächlich werden Pronomen, Kasus, Deklination des Adjektivs ergänzt, Lückenfüllen in großer Menge. [...] Allerdings fühlen sich die Lernenden (_ _ _), die sich etwas Interessantes wünschen oder Antrieb benötigen, selbst keine genügende Motivation haben, dann später, en (_ _ _), anscheinend müde, weil man unaufhörlich Übungen macht²⁵⁸“ (D Satz 79-84). Dieser Bericht zeigt die Skepsis gegenüber dem Lerneffekt, wenn formbezogene Übungen übertrieben betont werden. „Beim normalen Sprachgebrauch ist der Ausgangspunkt immer ein Gedanke, der versprachlicht wird“ (Butzkamm 2003: 279). Der analytische Umgang mit der Sprachform passiert nicht beim normalen Sprachgebrauch, ist keine Kommunikation. Die Wirkung der formbezogenen Übungen ist meiner Ansicht nach nicht zu leugnen, und sie sind geeignet zum Einsatz in den Phasen der Einübung, der Kognitivierung usw. Sie stellen sich aber weder als das Ziel noch als den Hauptgang der grammatischen Beschäftigung dar. In der Unterrichtspraxis der Untersuchenden ist beobachtbar, dass die Aktivität der Lernenden steigt, wenn sie als sich selbst sprechen bzw. schreiben. Die Lernenden sind besser zur Äußerung motiviert, auch wenn es nur um einen sehr kurzen Abschnitt von zwei oder drei Sätzen geht. Diese Beobachtung wird von Person D geteilt (vgl. D Satz 142).

8.1.3 Priorität der Vermittlung der Sprachkenntnisse oder Entwicklung der Sprachkompetenz

Bei der Beschäftigung mit dem Thema der Grammatikübungen erhebt sich eine Frage nach der Priorität der Vermittlung der Sprachkenntnisse oder der Entwicklung der Sprachkompetenz. Im untersuchten Vorbereitungskurs ist deutlich zu erkennen, dass sich alle Befragten einig sind, in diesem Kurs zuerst Grammatik zu lernen, dann Kompetenzen zu trainieren, z.B.: „Im TestDaF wird aber Sprechen geprüft, daher bieten wir einen kurzfristigen Kurs zur Prüfungsvorbereitung an. In diesem Kurs bringen deutsche Lehrende Sprechen bei²⁵⁹“ (D Satz 237-238, vgl. auch D Satz 353-354); „Denn Sprechen und Schreiben werden von uns im Kurs zur Vorbereitung auf die TestDaf-Prüfung trainiert²⁶⁰“ (B Satz 55). Die Vermittlung der Sprachkenntnisse nimmt den zentralen Platz im Unterricht ein. Und im eingesetzten chinesischen

不需要在那儿想。它这其实就是一个机械的练习。所以说我觉得还是《新求精》好些。它的练习适合些，还是训练形容词词尾啊，练动词变位啊，不断地做这些题。这样才能很快地反应过来。

²⁵⁸ 《新求精》有大量的填空题，主要以填空为主。基本上就是填代词啊，填第几格的变化啊，填词尾啊，大量的填空题。[...] 但是那种 (_ _ _) 要是希望有点有趣的东西或者需要有点动力的学生，他自己缺乏动力的，他后面就会，嗯 (_ _ _)，好像很累了那种感觉，因为就是不停地做，不停地做。

²⁵⁹ 但是了，德福不是又要考说嘛，所以我们有一个很短期的备考班。然后在备考班里就会让这个外教来上这个口语这一部分。

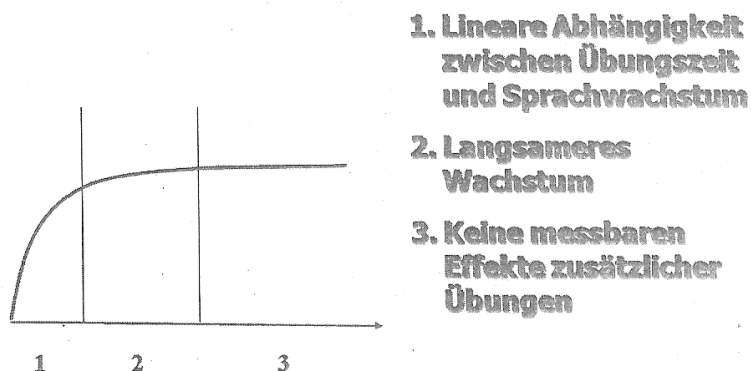
²⁶⁰ 因为在德福班说和写那一部分我们是要训练的。

Lehrwerk liegt die Auswahl der Unterrichtsthemen, -inhalte und -texte der Progression der Sprachkenntnisse zugrunde, wie Person D berichtet (vgl. D Satz 138).

Der Unterricht läuft meistens nach den klassischen Phasen ab, also Präsentation, Einübung, Festigung und Transfer. Erst nachdem die Lehrenden die entsprechenden sprachlichen Gesetzmäßigkeiten behandelt haben, beginnt die Auseinandersetzung mit den Lektionstexten. Die Übungen zu den Phasen der Festigung und des Transfers bzw. die kompetenzorientierten Übungen werden aber im Unterricht oft gestrichen (vgl. A Satz 112-116, A Satz 127-132, B Satz 411-415, B Satz 449, D Satz 243-244).

Aus den Aussagen der Interviewten sind das Weglassen der kompetenzorientierten Übungen bzw. die überwiegende Auseinandersetzung mit Sprachkenntnissen im Unterricht deutlich zu erkennen. Und die Arbeitsökonomie lässt sich als der erste Grund identifizieren. Diese Arbeitsökonomie bedeutet erstens, dass die Unterrichtsabläufe dadurch besser steuerbar sind, und zweitens, dass das Unterrichtsgeschehen bzw. das Unterrichtstempo nach dem Plan der Lehrenden laufen können, denn die kompetenzorientierte Übung geschieht unter der Beteiligung der Lernenden, und diese Mitwirkung wird von den Faktoren der Lernenden stark beeinflusst. Darauf hat Person D im Interview betont hingewiesen. Drittens sind die Lernzuwächse leichter überschaubar bei der Auseinandersetzung mit Sprachkenntnissen. Die explizite Beschäftigung mit sprachlichen Gesetzmäßigkeiten bringt den größten Lernzuwachs. Dagegen verlangsamt sich der Lernzuwachs in den fortgeschrittenen Phasen. Zur Verdeutlichung wird das Drei-Stufen-/Drei-Phasen Modell gestellt.

Abbildung 20: Das Drei-Stufen-/Drei-Phasen Modell



Drei-Stufen-/Drei Phasen-Modell (Anderson)

1. „Kognitive Phase“, in der die Regeln explizit gelehrt und gelernt werden.
2. „Assoziative Phase“, in der die Regeln wiederholt angewendet werden.
3. „Autonome Phase“, in der die Regeln nicht mehr explizit sondern implizit angewendet werden.³

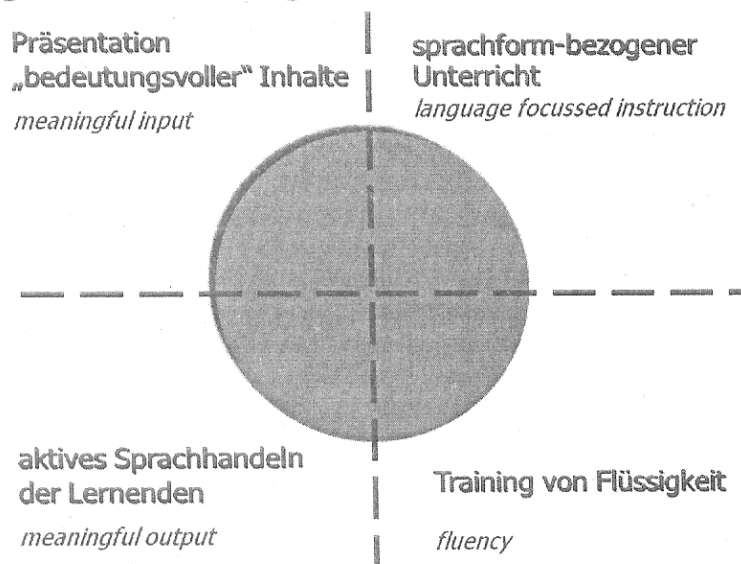
(Funk 2009: 9)

In der assoziativen Phase erzeugen Übungen zur wiederholten Anwendung mit dem gleichen Arbeitsaufwand deutlich geringere Fortschritte. In der sogenannten autonomen Phase, wo geübt wird, sprachliche Gesetzmäßigkeiten implizit anzuwenden, werden keine messbaren Lerneffekte festgestellt. Dieses Ergebnis erklärt die Aussagen der ProbandInnen über ihre Unterrichtspraxis, nämlich bessere Lerneffizienz bei den expliziten formbezogenen Übungen und keinen absehbaren Effekt bei den kompetenzorientierten Übungen (vgl. B Satz 440-446, A Satz 212). Darüber hinaus sind die Lernergebnisse in dieser kognitiven Phase besser überprüfbar und erfolgt die Korrektur der formbezogenen bzw. stark gelenkten Übungen im Vergleich zu produktiven Übungen leichter. Die Lösungen können eindeutig vorgegeben werden. Dies wird von Person B berichtet (vgl. B Satz 542-550).

Allerdings führt Person D den Deutschkurs für Germanistikstudierende als Gegenbeispiel auf, in dem die Vermittlung der Sprachkenntnisse und Entwicklung der Sprachkompetenz im Unterricht gleichmäßig berücksichtigt werden und diese ausgeglichene Entwicklung die Motivation bzw. die Aufrechterhaltung der Motivation der Lernenden begünstigt (vgl. D Satz 126-127, D Satz 345-347). Das Modell angemessener Verteilung von Unterrichtsaktivitäten soll zu diesem Thema Denkanstöße geben.

Abbildung 21: Das Modell angemessener Verteilung von Unterrichtsaktivitäten

Angemessene Verteilung von Unterrichtsaktivitäten



(Funk 2009: 14)

Unter bedeutungsvollen Inhalten werden die Lerninhalte verstanden, die die jeweiligen Lernenden auf Grund eigener Motivation und Lernbiographie als bedeutungsvoll bezeichnen, somit nicht objektiv bestimmbar sind. Zum zweiten Feld sprachformbezogenem Unterricht unterscheidet Funk inhaltslose Grammatikfokussierung und bedeutungs- bzw. handlungsorientierte Formfokussierung. Bei der letzteren werden grammatische Regeln dort thematisiert, „wo der

Gebrauch einer Struktur ein inhaltliches Lernziel erfüllt und wo sie zu diesem Zweck verwendet werden“ (Funk 2010: 946). Hingegen wird auf grammatische Strukturen isoliert fokussiert, die „von ihrem inhaltlichen Sinn [losgelöst] werden“ (Funk 2010: 947). Mit aktivem Sprachhandeln der Lernenden wird „Bedeutungs-fokussierte Sprachverwendung“ (Funk 2010: 947) gemeint, die aber in der Praxis häufig wegen Zeitmangels gestrichen wird. Zur Erreichung sprachlicher Flüssigkeit sind das Training und unbewusst-implizites sowie ganzheitliches Lernen notwendig (vgl. Funk 2010: 947).

Nicht zu widerlegen ist, dass beim normalen Sprachgebrauch, besonders beim Sprechen, die sogenannten fertig aufgebauten „Redeteile“ (Funk 2009: 10) eingesetzt werden. Diese Redeteile werden phonetisch, lexikalisch und grammatisch bereits fertig bzw. richtig aufgebaut (vgl. Funk 2009: 10). Explizites Lehren und Lernen der Sprachkenntnisse dienen eher der Bewusstmachung und dem Verstehen. In der realen Kommunikation steht keine Zeit bzw. Gelegenheit zur Verfügung, über die Wortauswahl und Grammatikform nachzudenken. Im audiolingualen/audiovisuellen Konzept wird deswegen großer Wert auf die wiederholten Übungen der Äußerungsmuster bzw. Satztypen bis zur Automatisierung gelegt. Wie im Kapitel zwei beschrieben, wird nach diesem Konzept größerer Lernerfolg bei einfachen Strukturen erzielt, die weniger kognitiv anspruchsvoll sind. Allerdings kennzeichnen Vielfältigkeit und Unvorhersehbarkeit die reale Kommunikation, worauf Person B hinweist, „Nachdem er/sie nur ein paar Redemittel, Satztypen und Schlüsselwörter kennenlernt, weiß niemand, in welche Richtung unser Dialog läuft, stimmt es? Du kannst ihn/sie nicht weiter führen“²⁶¹ (B Satz 464-465). Um diese Problematik weiter zu veranschaulichen, wird ein Witz über den chinesischen Englischunterricht erzählt. Ein chinesischer Tourist ist während der Reise von Felsen abgestürzt und verletzt, hat dringend auf Hilfe gewartet. Zu der Frage der Passanten „How are you?“ hat er geantwortet, „I'm fine, thank you, and you?“ Denn dieses Dialogmuster hat ihn so tief beeindruckt, dass er automatisch mit ihm reagiert. Obwohl es um einen Witz geht und übertrieben ist, ist das Problem des Fremdsprachenunterrichts abzulesen, dass die Lernenden mit Sätzen bzw. Dialogmustern konfrontiert sind, bei denen die Flexibilität fehlt und die Vielfältigkeit der realen Kommunikation nicht widergespiegelt und bewusstgemacht wird. Daran ist die Notwendigkeit zu erkennen, realitätsnahe Lernstoffe, die die Varietät des realen Lebens berücksichtigen, zu bearbeiten. Selbstverständlich fehlt dem Deutschkurs, der in China stattfindet, die reale Lernumgebung, wie z.B. Person B und A unterstreichen (vgl. B Satz 509-514, A Satz 190). Den authentischen Lernstoffen kommt somit mehr Bedeutung zu. Auf die Thematik der Authentizität der Lernstoffe wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

²⁶¹ 其实他/她就是只了解一些句型, 句套和关键词以后, 并不知道我们这个对话会走到哪个方向, 是吧? 你不可能牵着他/她走。

8.1.4 Authentizität der Lernstoffe

Wie in der Datenanalyse berichtet, gehört das Kriterium der Authentizität zu den wenigen, über die differenzierende Ansichten zwischen dem aktuellen Forschungsstand zu DaF in Deutschland und den chinesischen ProbandInnen bestehen, obwohl im letzten Abschnitt auf die Bedeutung authentischer Lernstoffe eingegangen wird für den Fremdsprachenunterricht, besonders den, welcher nicht im sprachlichen Inland stattfindet. In diesem Teil wird dem nachgegangen, worauf bzw. auf welche konkreten Elemente der Lernstoffe sich die Authentizität auf Grund der Aussagen der Interviewten bezieht. Die Authentizität bedeutet zuerst für die untersuchten Lehrenden entsprechenden Lernstoffen beigefügte bunte Bilder, die aus dem realen Leben kommen und die Lernstoffe veranschaulichen. „Seine Lektionstexte sind bunt und mit Bildern versehen. Z.B. wenn Berlin in einem Text vorgestellt wird, stehen authentische Fotos Berlins daneben²⁶²“ (D Satz 283f-g); „Viele Bilder in *Themen* und *em* sind authentisch, und authentische Bilder interessieren die Lernenden mehr²⁶³“ (A Satz 205). Daraus ist deutlich abzulesen, dass die Interviewten die Authentizität auf dieser Ebene positiv finden.

Die Authentizität manifestiert sich zweitens in der Berücksichtigung prosodischen bzw. parasprachlichen Verhaltens, wie Modalpartikeln, Unterbrechung, Wiederholung, Sprechpause. „Auch der Ton ist gleich, und wo die Pause zur Überlegung vorkommt, ist auch gleich. [...] Mit einem deutschen Wort: *Themen aktuell* ist viel authentischer²⁶⁴“ (B Satz 284-287). Um realitätsnahe Situationen zu schaffen, enthalten Hörtexte Umwelt- und Störgeräusche, die diese Situationen kennzeichnen. „Im deutschen Lehrwerk ist es in authentische Situationen eingebettet. Das heißt, wenn der Dialog auf der Straße stattfinden soll, hört man Geräusche auf der Straße, und im Restaurant, dann kommen die Geräusche im Restaurant vor. [...] So nähert es sich der realen Situation der Sprachverwendung an²⁶⁵“ (D Satz 212-221). Drittens lässt sich die Authentizität identifizieren in der Auswahl der Kommunikationssituationen der Dialoge, in denen sich die MuttersprachlerInnen vorfinden, bzw. der Auswahl der Lerntexte, die für MuttersprachlerInnen verfasst werden. „In *Themen* überwiegt auch der Dialog, der aber eher im Alltagsleben stattfindet und sich den realen Situationen annähert, wie ein Streit, ein Gespräch im Restaurant. In *em* gibt es Hörspiele, Interviews, Vorstellungen der Personen, [...]“²⁶⁶ (D Satz 443-444); „Manche Hörmaterialien von *Themen aktuell* sind wirklich authentisch. [...] Das

²⁶² 它的阅读课文都是有彩页的，图文并茂。比如讲到柏林，它会有柏林的实景图片。

²⁶³ 《Themen》和《em》很多图片都是 *authentisch* 的，就是说实景的对来说兴趣大一些。

²⁶⁴ 就连口气都像，在哪儿停顿了，要想一想都一样。[...] 就是说用一个德语词：《Themen aktuell》更加 *authentisch*。

²⁶⁵ 德国原版的它都是有，就是 *authentisch* 的背景。就是马路上就是马路上的声音，餐厅就是餐厅的声音。[...] 这样比较和语言应用的真实的场景比较靠近一点。

²⁶⁶ 《Themen》的话也是那种对话比较多，但它对话就是比较日常情景的对话，就是比较真实的情景，包括吵架啊，餐厅里边它都比较真实。《em》里面有广播剧，有访谈啊，人物介绍 [...]

ist wirklich die Transkription der Umgangssprache²⁶⁷ (B Satz 479-481). D.h. diese Authentizität bedeutet „die Übereinstimmung der Sprache des Textes, des Lehrwerks mit potentiellen Äußerungen in der Realität gemäß der in der Synchronie bestehenden Gebrauchsnorm“ (Mertens 2002: 200). „Man versteht hier [...] unter authentischer Sprache Sprache, die authentisch klingt, die von einem native speaker in einer echten Kommunikationssituation stammen könnte“ (Beile 1980: 12). Zudem werden die originale bzw. muttersprachliche Formulierung und Aussprache, die die Anleitung betrifft, hervorgehoben. „En, dass manche Formulierungen aus dem Chinesischen ins Deutsche übersetzt werden, en☺, soll soweit wie möglich vermieden werden. Trotz des Bezugs dieses Lehrwerks auf chinesische Lernende müssen die Formulierungen aber möglichst authentisch sein²⁶⁸“ (A Satz 372-373); „Richtig, ich meine, man soll MuttersprachlerInnen zur Aufzeichnung einladen. Manchmal besonders bei der Anleitung ist es deutlich, dass keine MuttersprachlerInnen sprechen. Obwohl die nicht sehr wichtig ist, hört sie sich dazwischen aber störend an. Z.B. bei solchen wie Lektion x, Text x, besonders bei einzelnen Wörtern habe ich mich gestört gefühlt²⁶⁹“ (A Satz 171-174). Darüber hinaus bezieht sich die Authentizität auf die Lerninhalte der Landeskunde, die das Leben und die Gesellschaft Deutschlands darstellen. „En, ich glaube, *Themen* und *em* nähern sich mehr dem Leben in Deutschland oder der Gesellschaft an. Bezüglich der Authentizität ist es sicher besser²⁷⁰“ (A Satz 270-271); „Schau mal, eine Lektion von *Themen aktuell* kann dir wirklich Kenntnisse zur Landeskunde weitergeben²⁷¹“ (B Satz 323).

Wie bereits in der Datenanalyse dargestellt, legt Person A mehr Wert auf die Praxisorientierung, nämlich den Bezug auf die Zielgruppe, als die Authentizität (vgl. A Satz 216-217). Die Texte sowie Dialoge, die von MuttersprachlerInnen zum Zweck der Informationsgebung für andere MuttersprachlerInnen verfasst werden, stimmen nicht vollständig mit dem Bedarf chinesischer Deutschlernender überein. Das gilt für die Kommunikationssituationen. Die chinesischen Studierenden befinden sich auf jeden Fall während ihres Studienaufenthalts in Kommunikationssituationen, die für sie typisch sind, die MuttersprachlerInnen aber nicht betreffen. In diesem Zusammenhang werden Praxisorientierung im Sinne zweckdienlicher Aufbereitung und Bezug auf chinesische Deutschlernende der Texte stärker betont.

²⁶⁷ 如果你要听《Themen aktuell》的有些听力，那就是感到真的 *authentisch*。[...] 它确实就是对口语的 *Transkription* 的感觉。

²⁶⁸ 嗯，就是它有时候从中文的表达翻译成德语，嗯☺，应该尽量避免。尽管这个教材 *Bezug auf chinesische Lernende*，但是表达形式上还是尽可能的原汁原味一点吧。

²⁶⁹ 对，我觉得还是应该找 *Muttersprachler* 来录。有一些很明显一听就不是 *Muttersprachler*，特别是前面的每一段说明。也不是很重要的，但是让人听起来，插在中间，总是让人很不太舒服。比如第几课，第几篇听力，它像这些，特别是单词，一听我觉得就是不太让人舒服的那种。

²⁷⁰ 嗯，那我觉得要接近德国的生活状况或者社会状况还是《Themen》和《em》更好。它的 *Authentizität* 肯定是更好一些。

²⁷¹ 你看《Themen aktuell》讲一课，它确实能给你传达一些国情方面的知识。

Person B betrachtet mit Skepsis die Einstufung der Authentizität in Bezug auf die Hörmaterialien als ein Bewertungskriterium der Lehrwerke. Stattdessen misst Person B den strukturell bzw. grammatisch sauber bearbeiteten Dialogen für die Lernenden in der Anfangsphase ausschlaggebende Bedeutung bei. „Du kannst dir vorstellen, damals hat eine Person ein reines Deutsch mit der deutschen Pause und Wiederholung gesprochen und hat eine andere Person auf die chinesische Weise fließend blabla geredet. Im ersten Jahr könntest du denken, dass die zweite Person besser Deutsch spricht. Könnte die erste Person, die sagt, ich denke, en, ich weiß nicht, aber... wirklich Deutsch sprechen?²⁷²“ (B Satz 303-305) Daraus ist die Betonung der Angemessenheit entsprechend des Deutschniveaus der Zielgruppe bzw. der Zugänglichkeit und Lehrhaftigkeit der Hörstoffe zu erkennen. Einerseits ist es selbstverständlich, dass die grammatisch standardisierten und sauberen Texte den Fremdsprachenlernenden besser zugänglich sind. Besonders in der Anfangsphase besteht der dringende Bedarf bei chinesischen bzw. allen Fremdsprachenlernenden, Sätze bzw. Dialoge nachzusprechen. Ein klar und deutlich vorgelesener Dialog bzw. Text ohne akustische Störung wird diesem Bedarf gerecht. Allerdings wird in der aktuellen Forschungsliteratur die fruchtbare Praxiserfahrung mit authentischen Texten berichtet, die die grammatische Progression überholen bzw. andere Formen enthalten, „weil wir Bedeutungen und Funktionen muttersprachlich vermittelt haben“ (Butzkamm 2003: 283). Zur Anregung wird ein Beispiel aus dem chinesischen Lehrwerk für Chinesisch als Fremdsprache 新实用汉语课本 (xīnshíyòng hàn yǔ kè běn) *New Practical Chinese Reader* genannt. Die Dialoge werden zunächst als Hörmaterialien in der Form des Videos aufgezeichnet, die sich der realen Situation annähern und nochmal als Tonaufnahme deutlich vorgelesen.

8.1.5 Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht

Im Gegensatz zu den anderen Lehrenden und den gängigen Lehrwerken bezieht sich der Kritikpunkt der Person B auf die starke Reduzierung bis zum Verschwinden literarischer Texte sowohl in den aktuellen Lehrwerken als auch im Unterricht (vgl. B Satz 380-381). Die Relevanz der Beschäftigung mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht wird betont. „Ich bin der Ansicht, die literarische Lehre muss verstärkt werden²⁷³“ (B Satz 395); „Wenn ich Unterricht

²⁷² 就像吧，你回想你那时候，如果一个人讲德语讲得很地道，有德国人的停顿，德国人的结巴；和另外一个人特别中国化，吧吧地能讲。你可能在一年级的的时候，你觉得那个吧吧能讲的人德语更好。那个 Ich denke, en, ich weiß nicht, aber...会觉得他/她会不会讲德语啊？

²⁷³ 我倒觉得应该加强一点文学的教学。

gebe, werde ich auf jeden Fall die Lektion *Herbstmilch* unterrichten. In dieser Lektion werden ein paar Gedichte von Heine, Brecht, Rilke ausgewählt²⁷⁴ (B Satz 402-403).

Dabei ist zu identifizieren, dass es in der Ansicht der Person B um literarische Rezeptionskompetenz geht. „Literarische Rezeptionskompetenz bezeichnet die Fähigkeit des Lesers, einen Text so zu erfassen, dass eine möglichst umfassende und differenzierte Sinnentfaltung erfolgt. Dies verlangt u.a.: Sprachbeherrschung, Wissen über die Welt, die dargestellte Kultur und Epoche sowie Vertrautheit mit literarischen Konventionen“ (Bergfelder 2008: 59). Diese Definition beinhaltet drei Ebenen, sprachliche, literarische und allgemeine Bildungsziele. Mit sprachlichen Bildungszielen sind die Vermittlung des Sprachwissens und die Lernförderung der Sprachkompetenz bzw. die Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache gemeint. Zu allgemeinen Bildungszielen gehören die Persönlichkeitsentwicklung, Bereicherung der Erfahrungen bzw. Anschauungsperspektiven und des Weltwissens bzw. des Wissens über andere Kulturen. Es geht natürlich zudem um literarische Fachkompetenz. Dadurch werden das sprachliche und besonders allgemeine Bildungsziel von Person B bekräftigt. „Aber du brauchst ein Training zum literarischen Gespür, durch das die Menschen feinfühlicher und gefühlvoller werden. [...] Mit der Literatur meine ich, dass du dadurch feinfühlicher und gefühlvoller, nicht so einfach, und toleranter wirst. [...] Darin findet sich auch die Sprache²⁷⁵“ (B Satz 392-399).

Auf Grund der sprachlichen Komplexität literarischer Texte werden diese oft von den Lernenden, die sich an die „glatte Progression der grammatischen Lektionen“ (Weinrich 1985: 246) gewöhnen, als schwierig empfunden. Allerdings rät Weinrich nachdrücklich davon ab, literarische Texte im Lehrwerk auszumerzen, weil der Konfrontation der Lernenden mit dieser sprachlichen Komplexität nicht auszuweichen ist (vgl. Weinrich 1985: 249). Außerdem weist Hunfeld darauf hin, dass die Dominanz der Schulung der Reproduktionsfertigkeit und die weitgehende Beschäftigung mit inhaltlich einfachen Lernstoffen die Lernenden unterfordern und somit langweilen (vgl. Hunfeld 1990: 32). Der unterrichtliche Versuch von Choi im DaF-Unterricht für koreanische StudentInnen, von denen über die Hälfte Rechtswissenschaft studieren, widerspricht der weit verbreiteten Behauptung, dass literarische Texte nicht geeignet für den Fremdsprachenunterricht sind. Der erfolgreiche Einsatz literarischer Texte zum Lesetraining im Unterricht von Choi entspricht dem Gedanken von Person B, selbst ein Übungsheft zum Lesetraining mit literarischen Texten zu verfassen (vgl. B Satz 385), um dem aktuellen Trend, konkret der starken Abschwächung des literarischen Anteils im Lehrwerk, entgegenzutreten.

²⁷⁴ 包括那个《秋之奶》，我每次上课一定要给他们讲这一课。它还选了一些诗，海涅的，布莱希特的，里尔克的。

²⁷⁵ 但是你需要一种对文学的那种敏感的训练，就是让人变得更敏感更丰富的训练。[...] 我指的文学就是说让你变得更敏感，更丰富，就是说你就不会那么单线条，更宽容啊。[...] 它也有语言的东西在里头嘛。

Aus der Erfahrung von Choi ergeben sich unterrichtspraktische Kriterien zur Auswahl und Bearbeitung literarischer Texte. Zuerst müssen der sprachliche Schwierigkeitsgrad und die Länge des Textes in Betracht gezogen werden. Die sprachliche Schwierigkeit der Texte soll mit dem Deutschniveau der Lernenden übereinstimmen, und der Text soll so lang sein, dass er innerhalb eines Treffens erarbeitet werden kann. Zweitens muss der Motivationsfaktor hinreichend berücksichtigt werden. Aus der Unterrichtspraxis folgt, dass die Texte, die die Lernenden langweilig finden, als schwierig anzusehen sind. Bemerkenswerterweise zählt zudem die Bearbeitungsweise zu den entscheidenden Faktoren. Der Text, der auf Koreanisch, nämlich in der Muttersprache, intensiv diskutiert wird, schneidet deutlich nach der Umfrage, die Ende des Semesters stattfindet, besser ab als derselbe Text, der im anderen Semester ohne Interpretationsgespräche bearbeitet wird. Ausdrücklich wird die angemessene bzw. zielgruppenadäquate Vorbereitung der Texte als eine erforderliche Voraussetzung von Choi betont (vgl. Choi 2002: 563-564).

8.1.6 Möglichkeit bzw. Angemessenheit des Methodentransfers

Im Kapitel der Einführung wird das besondere Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung dargestellt, der Möglichkeit des Methodentransfers nachzugehen. Seit den 1980er Jahren wird im Fach DaF über Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsform diskutiert (vgl. z.B. Gerighausen/Seel 1986, Krumm 1987). Im Kapitel zu den aktuellen Forschungsergebnissen der Lehrwerkuntersuchung werden die von Yao in seinem Artikel gestellten Fragen vorgestellt, die als Denkanstoß zu dieser Thematik geeignet sind (vgl. Kapitel 5). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung können diese Fragen in bestimmtem Grad beantworten.

Wenn sich die Lernenden und Lehrenden zugunsten eines eingeführten Lehrwerks bzw. der neuen Methodik und Didaktik umorientieren, sind die Ansichten der Lehrenden darüber ausschlaggebend. Nur wenn die Lehrenden entsprechend fortgebildet sind und sich neue Ansätze in ihrer eigenen Praxis gut bewährt haben, sind die Lehrenden bereit, diese neuen Ansätze in die Tat umzusetzen, wie in der Datenanalyse erwiesen. Dazu müssen sich die Lehrenden ausreichende Autorität verschaffen. Besonders in einem stark kommerzialisierten Kurs, wie dem untersuchten, kann es von den chinesischen Kursteilnehmenden als Unverantwortlichkeit bzw. Verschwendung von Zeit und Gebühren, sogar als Betrug interpretiert werden, wenn der Monolog der Lehrkraft abnimmt und der Anteil der selbstständig durchgeführten Aufgaben wie Schreib- bzw. Sprechaufgaben und Projekte zunimmt (vgl. B Satz 413, Satz 515, D Satz 287).

Die Lehrwerkauswahl bzw. das Lehrwerk muss sich aber der alt bewährten Methode bzw. dem grammatikzentrierten Unterricht anpassen, besonders wenn Prüfung und Zeitdruck anstehen.

In diesem Zusammenhang wird in der Fachliteratur von „appropriate technology“ (Schöffthaler 1986: 313) gesprochen, nämlich eine angemessene Methode und Didaktik vorgeschlagen. Im Nachstehenden wird anhand der erhobenen Daten aus dem untersuchten Kurs als Beispiel auf die Fragen eingegangen, warum und woran die Auswahl und der Umgang mit dem Lehrwerk anzupassen sind.

Warum die Auswahl eines Lehrwerks, das die alt bewährte Methode verfolgt, und die Anpassung des eingesetzten Lehrwerks an den untersuchten Kurs erforderlich sind, wird durch folgende Argumente begründet. Zunächst wird der effiziente bzw. zeitökonomische Erwerb der Sprachkenntnisse, also der Grammatik- und Wortschatzkenntnisse, in Betracht gezogen. Dies stimmt mit den Wünschen der Kursteilnehmenden überein. „Meiner Ansicht nach wird mit *Stichwort Deutsch* effizienter gearbeitet, antworte ich kurz☺²⁷⁶“ (B Satz 189, vgl. auch D Satz 43, A Satz 30-32, A Satz 129). Zweitens steht die alt bewährte Methode, nämlich die Dominanz des Monologs der Lehrkraft im Einklang mit den Anforderungen der Lernenden (vgl. B Satz 414, B Satz 515, D Satz 287). Drittens begünstigt laut den ProbandInnen die vorrangige Vermittlung der Sprachkenntnisse das Bestehen der Sprachprüfung bzw. die Erlangung guter Noten (vgl. A Satz 212, B Satz 15-16, D Satz 31, D Satz 352-354). All dies steht im direkten Zusammenhang mit der Bewertung der Kursteilnehmenden über den Kurs bzw. die Lehrkraft und schlägt sich schließlich in der Anzahl der Anmeldungen bzw. Kursteilnehmenden nieder (vgl. B Satz 414, B Satz 515; D Satz 265b, D Satz 287).

Dann drängt sich die zweite Frage auf, woran sich die Auswahl und der Umgang mit dem Lehrwerk anpassen lassen. Die didaktische Orientierung und methodischen Gewohnheiten der Lehrenden werden am meisten bekräftigt. „Ich antworte ehrlich, am wichtigsten ist das Gefühl der Lehrenden, dass sie gut mit dem Lehrwerk umgehen und das Lehrwerk im Unterricht bequem handhaben²⁷⁷“ (B Satz 80, vgl. auch B Satz 445, A Satz 38, A Satz 152, A Satz 346, A Satz 361). Zweitens werden die Arbeitsbedingungen bzw. das Arbeitspensum der Lehrkraft und die Arbeitsökonomie bzw. das Professionsniveau unterstrichen. „Allerdings stellen *Themen* und *em* aus der Perspektive der Unterrichtsvorbereitung sicher höhere Anforderungen²⁷⁸“ (A Satz 338); „Natürlich kostet die Unterrichtsvorbereitung von *Themen aktuell* für die chinesische Lehrkraft mehr Zeit und Arbeit²⁷⁹“ (B Satz 518, vgl. auch B Satz 31, B Satz 51, B Satz 86-87, B Satz 191). Zudem werden die Prüfungsanforderungen auch in die Überlegungen einbezogen (vgl. B Satz 48-54, B Satz 476-478, B Satz 489-491, D Satz 33, D Satz 120, D

²⁷⁶ 我的感觉还是《新求精》的效率更高，我简单地回答☺。

²⁷⁷ 我诚实地回答啊，还是老师们觉得好用，上课起来得心应手一些。

²⁷⁸ 但是要纯从备课量的角度来看的话，肯定《Themen》和《em》的要求要高一些。

²⁷⁹ 当然对中国老师来说，《Themen aktuell》更耗时，工作量要求更大。

Satz 344, A Satz 212, A Satz 230-259). Darüber hinaus werden zur Anpassung die Lerngewohnheit bzw. Lernstile der Lernenden berücksichtigt. Im Teil der Ergebnisdarstellung zum Hauptthema *Faktoren der Rückkehr zum einheimischen Lehrwerk* werden die von den Interviewten erwähnten Lernstile ausgearbeitet und zusammengestellt. Im folgenden Thema wird anhand der vorhandenen Forschungsergebnisse darauf eingegangen, wie sich die Interviewten mit diesen Lernstilen chinesischer Kursteilnehmender beschäftigen und methodisch daran anpassen.

Es ist ebenfalls deutlich ablesbar, dass die interviewten Lehrkräfte nicht auf die sogenannte Tradition oder die traditionelle Lehrform beharren. Sie sind offen für neue didaktische bzw. methodische Ansätze und reflektieren auf Grund der eigenen Praxiserfahrung über neue und alte Gedanken. So wie Liang in ihrem Artikel hinweist, „[...] und gerade das gesellschaftliche Leben im China der letzten vierzig Jahre war sehr bewegt – auch die Fremdsprachendidaktik [ist] im Fluß“ (Liang 1999: 199). Und „eine lebendige Bewegung des Fremdsprachenunterrichts“ (Liang 1999: 199) wird von ihr festgestellt.

Darüber hinaus ist es nicht zu ignorieren, dass die Teilnehmenden dieses Vorbereitungskurses auf einen Studienaufenthalt in den deutschsprachigen Ländern zielen. Es ist für sie gewinnbringender, dass die Lehrenden nicht immer auf dieselbe Weise unterrichten, sondern die Lernenden mit anderen Methoden und der Vielfältigkeit bzw. Vielseitigkeit didaktischer Konzepte konfrontieren (vgl. Schöfthaler 1986: 313).

8.1.7 Auseinandersetzung mit Lernstilen chinesischer Lernender

Wie bereits angeführt, wird die Lerngewohnheit als der Oberbegriff des Lernstils angesehen. Auf den Terminus Lernstil wird in der vorliegenden Arbeit mehr Wert gelegt, denn der Lernstil ist konsistent und zeigt interindividuelle bzw. kulturell charakteristische Verschiedenheit auf. Besonders persönlichkeitsbezogene und kognitive Lernstile sind am stabilsten und am schwersten zu verändern. Die Erkenntnisse über Lernstile der Lernenden können den Lehrenden behilflich sein, einen Einblick in ihre Lernende zu nehmen.

Lernstile referieren auf verschiedene Herangehensweisen gegenüber Informationen. Lernende, die mit einer ihre Lernstile fördernden Umgebung konfrontiert sind, fühlen sie sich sicherer als diejenigen mit einem entgegengesetzten Lernstilprofil. Ehrman artikuliert explizit die Ansicht, „Learning style mismatches are the root of many learning difficulties“ (Ehrman 1996: 69). Angesichts der Stabilität der persönlichkeitsbezogenen Lernstile scheint sich die Anpassung der Lernumgebung bzw. der Lehrenden an die lernstilbedingten Bedürfnisse von Lernen-

den zu rechtfertigen. Diese Anpassung wird in der Forschungsliteratur als *matching* bezeichnet. Davon, dass ein lernstilgerechter Unterricht signifikant Lernleistungen erhöhen kann, und die Lernzufriedenheit in einem solchen Unterricht ansteigt, sind viele AutorInnen überzeugt, weil die Lernenden sich mit ihrer Persönlichkeit darin identifiziert fühlen, somit geschickter verhalten (vgl. Ehrman 1996: 126, Grotjahn 2007: 330, Aguado/Riemer 2010: 856, Aguado 2016: 265).

Im untersuchten Kurs ist die Anpassung von Lehrenden an die Lernstile der Lernenden ablesbar. Beispielsweise stellen Person D und B die Tendenz chinesischer Kursteilnehmender zur Ambiguitätsintoleranz fest, die auf grundlegende Persönlichkeitsdispositionen verweisen. Deswegen werden zusätzliche Erklärung bzw. Übungen zur Grammatik beim Einsatz des eingeführten Lehrwerks ergänzt. Auch das Angebot eines Phonetikvorkurses wird der Tendenz zur Ambiguitätsintoleranz gerecht. „Damals haben wir selbst einen Band zur grammatischen Erläuterung und einen Band zur grammatischen Übung erstellt und ihnen zur Verfügung gestellt. Daher fühlen die chinesischen Lernenden sich verwirrt beim Sprachenlernen, wenn du ihnen keine ausführliche Grammatik gibst²⁸⁰“ (D Satz 198-199, vgl. auch D Satz 526); „Bis jetzt wird dieser phonetische Teil separat zu Ergänzung benutzt²⁸¹“ (A Satz 80); „[...] da es keinen Phonetik-Vorkurs gibt, haben wir dem den phonetischen Teil von *Ziele* beigefügt²⁸²“ (B Satz 159). Als ein weiteres Beispiel ist die Tendenz chinesischer Lernender zur Reflexivität zu nennen. Zur Anpassung wird von den Interviewten vorgeschlagen, zu Sprecheraufgaben den Lernenden Zeit zu geben bzw. Hausaufgaben zur Vorbereitung anzuordnen (vgl. A Satz 195-196, D Satz 231-234).

In der Lernstilforschung besteht Konsens, dass Lernstile in den meisten Fällen nicht mehr streng bipolar angelegt, sondern als Tendenzen in einem Kontinuum aufzufassen sind. Beide Pole einer Lernstildimension werden nicht als binäre Opposition betrachtet. Die beiden Pole kann ein Individuum aufweisen, aber auf einem Punkt stärker als auf dem anderen sein. Mehrere empirische Untersuchungen unterstützen die Erkenntnisse, dass erfolgreiche Lernende in der Lage sind, angesichts der konkreten Lerngegenstände die entsprechenden Lernstile anzuwenden (vgl. z.B. Mißler 1999, Schulz-Wendler 2001, Brown 2014). Darüber hinaus ist z.B. die Instruktionspräferenz leicht abzuändern und am anfälligsten für externe Einflüsse (vgl. Claxton/Murrell 1987: 7, Schulz-Wendler 2001: 16-17, Kapitel 3). Vor diesem theoretischen Hintergrund kommt auch die Verhaltensmodifizierung bzw. die Ausweitung des Lernstils in Frage. Dazu sprechen viele Autorinnen von *stretching*. Diesen Begriff erklärt Schulz-Wendler

²⁸⁰ 所以我们那个时候，用的时候，会配套一本语法的讲解和一本语法练习给他们配套做。所以对于中国学生来说，中国学生他，你没有清清楚楚的语法给他，他会觉得这个语言他学得很糊涂。

²⁸¹ 到目前一直还在单独使用这个补充的语音教程。

²⁸² [...] 因为它没有专门的语音阶段，我们还是加上《*Ziele*》的语音小册子。

auf Deutsch als „eine gezielte Erweiterung des habituell genutzten Strategierepertoires“ (Schulz-Wendler 2001: 368). Grotjahn schlägt „behutsames Konfrontieren mit (teilweise) unverträglichen Lehr- und Lernformen“ vor (Grotjahn 2007: 330). Abgezielt wird darauf, dass die Lernenden methodisch ausgestattet werden, sich hinsichtlich verschiedenartiger Lernaufgaben, -gegenstände bzw. Anforderungen flexibel und angemessen zu verhalten. Die Kombination von matching und stretching, nämlich die Anpassung der Lehrenden und die Modifizierung der Lernenden als ein Mittelweg, wäre gewinnbringender.

8.2 Reflexion über die Lehrwerkuntersuchung zu DaF in China

8.2.1 Die Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht

Viele wissenschaftliche Aufsätze beschäftigen sich mit Problemen des Einsatzes der Lehrwerke im Unterricht beispielsweise bei der Aktualisierung des Materials, der an individuellen Lernbedürfnissen orientierten Präsentation des Materials. Beim radikalen Konstruktivismus wird die objektiv zu erkennende Wirklichkeit in Frage gestellt und subjektive Wissensschemata immer mehr hervorgehoben. Es wird sogar für einen Verzicht auf Lehrwerke plädiert. Aus der Untersuchung ergibt sich allerdings die Notwendigkeit des Einsatzes des Lehrwerks im Unterricht, mindestens im untersuchten Kurs. Es ist deutlich, dass der Umgang mit dem Lehrwerk in diesem Vorbereitungskurs bzw. im chinesischen Fremdsprachenunterricht den Schwerpunkt des Unterrichts ausmacht. In diesem Teil wird versucht, die herausgefundenen Funktionen des Lehrwerks im Vorbereitungskurs zusammenzufassen.

Zunächst wirkt das Lehrwerk als Qualitätssicherung einerseits durch die Standardisierung der Beschäftigung mit den Sprachkenntnissen, genauer gesagt, durch die Standardisierung des grammatischen Lerninhalts und der Erklärung zu Grammatikregeln (vgl. B Satz 192-194), andererseits durch das Angebot der eindeutigen, sogenannten Standardlösungen zu Übungen, die bezüglich der Aufgabentypen im einheimischen Lehrwerk möglich sind (vgl. B Satz 550-551). In Kürze beschränkt sich diese Funktion der Qualitätssicherung auf die Vermittlung der Sprachkenntnisse. Dadurch wird sichergestellt, dass die Qualität der Vermittlung der Sprachkenntnisse in gewissem Grad nicht von Ausbildungs- bzw. Vorbereitungsdefiziten einzelner Lehrender abhängen (vgl. B Satz 190-191). Außerdem funktioniert diese Qualitätssicherung durch den auf einzelnen getrennten Fertigkeitkapiteln basierenden Aufbau des Lehrwerks, der mit der fertigkeitenorientierten Aufgabenverteilung der Lehrenden in diesem Vorbereitungskurs übereinstimmt (vgl. B Satz 96-88).

Zu bemerken ist, dass sich die Funktion der Qualitätssicherung des Lehrwerks auf die Untergrenze bezieht. Die Bearbeitung- bzw. Darstellungsweise der Sprachkenntnisse soll aber nicht vom Lehrwerk eingeengt werden. Die Stärke eines/r Lehrenden in diesem Bereich soll Freiraum bekommen, wie Person A im Interview wiederholt darlegt (vgl. A Satz 58-59, A Satz 152). Wie mehrmals beschrieben, beschränkt sich diese Funktion der Qualitätssicherung auf die Vermittlung der Sprachkenntnisse. Der Umgang mit der Landeskunde, interkultureller Kommunikation und Literatur ist im Gegenteil stark abhängig von der Kompetenz der Lehrenden. Aus den Interviews ist ersichtlich: Je länger sich die Lehrenden in Deutschland aufhalten, und je mehr persönliche Erfahrungen sie in Deutschland haben, desto mehr betonen sie die Landeskunde. Was die Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation und Literatur anbelangt, steht dies im direkten Zusammenhang mit dem Forschungsschwerpunkt und -interesse der Lehrenden (vgl. B Satz 403-404, 501-502, 544-546). Die betreffenden Informationen, die im Lehrerhandbuch zur Verfügung stehen, können nur die Lehrenden unterstützen, die diese Bereiche interessieren. Beispielsweise bezweifelt Person B den Nutzen der Vermittlung der Lernstrategien bzw. der Thematisierung von Lernen lernen, erkennt somit diese Kapitel in den Lehrwerken nicht an (vgl. B Satz 116, 119-121). Es ist ebenfalls zu erkennen, dass die Auseinandersetzung mit diesen Themen nicht selbstverständlich eine Teilaufgabe des Fremdsprachenunterrichts bedeutet. Deren gewinnbringende Einbeziehung in den Unterricht setzt die gezielte Aus- bzw. Fortbildung der Lehrenden voraus. Und auch zur Unterstützung der Verbreitung neuer didaktischer Erkenntnisse des Lehrwerks ist die entsprechende Qualifizierung der Lehrenden unentbehrlich.

Zweitens übernimmt das Lehrwerk die Rolle des Lehrplanes im Vorbereitungskurs, indem vor allem die Dosierung der Entwicklung der sprachlichen Teilfertigkeiten und die Progression der grammatischen Schritte vorgegeben werden. Einzelschritte des Unterrichts bauen im Prinzip nach der Vorgabe des Lehrwerks auf einander auf: „Und *Stichwort Deutsch* ist übersichtlich, mein Eindruck ist, dass z.B. die Grammatik, Erklärungen, Übungen und der Wortschatz übersichtlich sind [...]“ (D Satz 37, vgl. auch B Satz 27-28). Außerdem finden neue didaktische Erkenntnisse durch das Lehrwerk Eingang in den Unterricht. Anders gesagt ist eine schnelle Verbreitung neuer didaktischer Erkenntnisse durch deren Konzeption im Lehrwerk möglich. „Das bedeutet, neue Unterrichtsideen drücken sich grundsätzlich in allen jetzigen Lehrwerken aus²⁸³“ (A Satz 151).

Obwohl das Lehrwerk in bestimmtem Grad den Lehrplan für den Vorbereitungskurs darstellt, hat das Lehrwerk eher Angebotscharakter. Die Lehrenden sollen flexibel mit dem Lehrwerk

²⁸³ 就是说现在的教材它基本上这些新的教学理念它都有体现的。

umgehen. Übungen und Texte müssen sie nicht gründlich bearbeiten, sondern dem tatsächlichen Unterrichtsstand sowie dem Bedarf der Lernenden anpassen und Akzente setzen. „Die Übungen sprechen anscheinend die Studierenden nicht an, werden nur als Übungen angeboten. Wenn du wirklich diese Übungen machen lässt, herrscht im Unterricht eine niedergedrückte Stimmung. Daher habe ich einen Teil dieser Übung gestrichen“ (D Satz 132-134, vgl. auch A Satz 128-129).

Drittens ist eine Stützfunktion des Lehrwerks sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden nicht abzusprechen. Das Lehrwerk stellt den Lehrenden Materialien wie Texte, Wortschatz, Redemittel, Grammatikteile, Übungen zum Unterricht zur Verfügung. Und diese Materialien werden nach einer durchdachten Konzeption strukturiert. Dadurch ist der Unterricht für die Lehrenden, besonders die Lehrenden in diesem Vorbereitungskurs, die durch ihren Beruf doppelt belastet sind, aus arbeitsökonomischen Gründen leistbar. Ein Unterricht ohne Lehrwerk bedeutet ständige Recherche nach geeigneten Unterrichtsmaterialien und erhebliche Arbeitsaufwände bezüglich der Vorbereitung der Materialien und der Unterrichtsplanung. Das Lehrwerk stellt zudem für die Lernenden einen Lehrplan bzw. eine Strukturierungshilfe für das Lernen dar. Der Lerninhalt bzw. -ablauf ist somit gut überschaubar. Das Lehrwerk macht es den Lernenden möglich, den Lerninhalt nachzuarbeiten, zu üben bzw. selbst daran zu arbeiten (vgl. z.B. B Satz 81-84, D Satz 477-481).

Zur Stützfunktion des Lehrwerks für die Lernenden muss die Grammatik im Lehrwerk deutlich erklärt werden, damit die Lernenden selbst nacharbeiten können. Dies betrifft auch die Hinweise, Übungen usw., die möglichst verständlich formuliert werden müssen. Sonst wirkt die Stützfunktion nicht und können die Lernenden demotiviert werden. „Die Grammatikregeln werden in *Stichwort Deutsch* sehr deutlich erklärt, d.h. durch konkrete Beispiele, schematische Darstellung, und zwar sehr viele schematische Darstellungen. Außerdem stellt es chinesische Erläuterung und Übungen in großer Menge zur Verfügung²⁸⁴“ (D Satz 47-48).

8.2.2 Reflexion über die Lernerorientierung

In der deutschen Literatur zur Fremdsprachendidaktik wird der Lernerorientierung die zentrale Stellung zugeschrieben (vgl. Königs 2014: 66). Die Entscheidung für eine Methode geht häufig von der Geeignetheit der Methode für die Lernenden aus. Im konstruktivistischen Konzept, besonders im radikalen Konstruktivismus, stehen die Lernenden im Fokus des Unterrichts. Den Lehrenden werden neue Funktionen als Lernhelfer, -berater oder -begleiter zuteil (vgl.

²⁸⁴ 《新求精》的语法它讲得很清楚，就是有实例，也有图表，它的图表也很多。然后它有中文的讲解和大量的练习。

Königs 2014: 69). Besonders im Rahmen der Lernerautonomie werden die Lernenden als Hauptakteure beim Lernen, ihre Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit beim Lernen unterstrichen (vgl. Schöpflug 2007: 51). Deshalb wird der Vermittlung der Lernstrategien sowie der Thematisierung des Lernens im Unterricht eine besondere Bedeutung zugewiesen.

Im Gegensatz dazu lässt sich aus der vorhergehenden Datenanalyse rechtfertigen, dass die Lehrenden im Zentrum des untersuchten bzw. chinesischen Fremdsprachenunterrichts stehen. Diese Feststellung ist zusammenfassend durch die nachstehenden Argumente zu begründen. Bei der Lehrwerkauswahl für den untersuchten Kurs, wie aus der Datenanalyse folgert, üben die Faktoren der Lehrenden, also die didaktischen und methodischen Orientierungen der Lehrenden, ihre Arbeitsbedingungen bzw. der Aspekt der Arbeitsökonomie und das Professionsniveau starken Einfluss aus. Zweitens wird der Unterricht prinzipiell nach den Gedanken und den Gewohnheiten der Lehrenden erteilt, wie zur letzten Thematik berichtet (vgl. A Satz 152, A Satz 350-351, B Satz 502). Die im Lehrwerk angebotenen Übungen und Lerninhalte werden von ihnen flexibel auf Grund des Unterrichtsstandes eingesetzt. Drittens, wie im Fazit zur Datenanalyse hingewiesen, spielen die Ansichten der Lehrenden über neue didaktische Ansätze eine bedeutende Rolle dafür, ob diese Ansätze in die Tat umgesetzt werden. Ohne die Anerkennung und entsprechende Kompetenz bzw. Fortbildung der Lehrenden können neue didaktische Ansätze und Entwicklungen nicht vorankommen. Dies wird am Beispiel der Ansichten der ProbandInnen zum Thema Lernen Lernen verdeutlicht. Person D und B tragen starkes Bedenken gegen den Effekt und die Vermittlung der Lernstrategien im Unterricht vor, legen deswegen wenig Aufmerksamkeit darauf (vgl. D Satz 318-319, B Satz 130). Im Gegenteil beachtet Person A die Thematisierung Lernen lernen und betont die Vermittlung der den konkreten Lerninhalten entsprechenden Lernstrategien (vgl. A Satz 66-67). Auf Grund eines zentralen didaktischen Gedankens der Person A, nämlich der Zuschreibung der grundlegenden Stellung der Wortschatzarbeit, richtet Person A mehr Aufmerksamkeit auf die Techniken zur Wortschatzarbeit (vgl. A Satz 58-62). Daran ist erkennbar, „[d]ies setzt einen professionell agierenden Lehrenden voraus, und dies wiederum ließe erwarten, dass die Sprachlehrforschung und/oder Fremdsprachendidaktik sich auch um die Professionsforschung im Kontext der Fremdsprachenlehrerausbildung gekümmert hat“ (Königs 2014: 68). Selbstverständlich zielt sämtliches Unterrichtsgeschehen auf die Förderung und Optimierung des Lernens ab. Dieses Ziel ist aber in hohem Maße abhängig von den Lehrenden bzw. lernförderndem Lehren. „Während sich die Lernerorientierung auf den konkreten Lernprozess und damit auf den unmittelbar beobachtbaren Unterricht bezieht, kommt der Lehrende auf einer konzeptuellen Ebene wieder stärker in den Blick“ (Königs 2014: 71).

Außerdem soll die Hervorhebung der Lernerorientierung eine Grenze haben. Person D weist im Interview nachdrücklich auf die Gefahr hin, den Wünschen und Anforderungen der Kursteilnehmenden eine radikal dominierende Stellung zuzuweisen. Somit werden die Übungen, die den Lernenden nicht gefallen, weggestrichen, obwohl sie aus der Sicht der Lehrenden das Lernen fördern. Das Lernen wird den Lernenden überlassen und weder von den Lehrenden noch vom Kursorganisator kontrolliert. Auf diese Problematik wird im Abschnitt zum Thema der Kommerzialisierung der Bildung separat eingegangen.

Zu dieser Thematik weist bereits der chinesische Germanist Ni insbesondere darauf hin, dass „wir in der Fachdiskussion viel vom Lerner geredet [haben], was sich in Schlagworten wie Lernziel, lernzentriert, Lerntechniken und -strategien, eigene Verantwortung des Lerners niedergeschlagen hat [...] und zu wenig von uns selbst, den Lehrenden, gesprochen [haben]“ (Ni 2001: 521).

8.2.3 Eine Lehrwerkuntersuchung chinesischer Prägung?

Wie im Kapitel zum aktuellen Forschungsstand der Lehrwerkuntersuchung berichtet, wird der Zielgruppenbezug bereits intensiv betont. Aus der vorliegenden Untersuchung lässt sich schlussfolgern, wie in den letzten Abschnitten diskutiert, dass mehr Aufmerksamkeit auf die Faktoren der Lehrenden, konkret ihre didaktische Orientierung, methodische Gewohnheit und ihr Professionsniveau, gerichtet werden muss. Das bedeutet eine zunehmende Berücksichtigung der Benutzenden der Lehrwerke. Die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts bzw. der Lehrwerke bildet einen kontinuierlichen Prozess. Diese Entwicklung zeigt in verschiedenen Ländern eine unterschiedliche Geschichte. Die Benutzenden arbeiten in verschiedenen Ländern unter unterschiedlichen Bedingungen bzw. vor unterschiedlichem Hintergrund. Daher sind die im deutschen DaF entwickelten Kriterienkataloge nicht einfach auf die chinesische DaF-Forschung übertragbar. Beispielsweise ergibt sich aus den Interviews, dass das Kriterium Authentizität der Lernmaterialien von den chinesischen Lehrenden nicht so großgeschrieben wird wie von den deutschen KollegInnen. Es finden sogar alle Interviewten keinen treffenden chinesischen Ausdruck dafür. Im Gegensatz dazu legen chinesische Lernende und manche Lehrende großen Wert auf mechanische Übungen zur Grammatik. In der aktuellen deutschen Forschungsliteratur fehlen aber deren Übernahme als Bewertungskriterium und die konzeptuelle Beschäftigung mit ihnen. Natürlich müssen die deutschen Forschungsergebnisse berücksichtigt werden, können Aufschlüsse für die Forschung des chinesischen DaF geben und zur

Bezugnahme dienen, müssen aber auf den chinesischen Zustand zugeschnitten sowie in Bezug auf den chinesischen DaF-Forschungsstand durch Begriffsabgrenzung bzw. neue Begriffe abgeklärt werden.

Zudem spiegelt die Fremdsprachenlehrforschung inklusive Lehrwerkuntersuchung den Zeitgeist wider und stellt sich als ein Ergebnis gesellschaftlicher Entwicklung dar. Aus diesem Grund ist die simple Übertragung hinsichtlich unterschiedlicher gesellschaftlicher Entwicklung bzw. Situationen nicht angemessen. Dazu lässt sich die Auseinandersetzung mit interkultureller Kommunikation als Beispiel aufführen. Die in der Dissertation von Yu festgelegten drei Grundprinzipien interkultureller Kompetenz, Gleichberechtigung, Vorurteilskritik, Multiperspektivität (vgl. Kapitel 5), benötigen ständige kritische Reflexion über eigene Denk- bzw. Verhaltensweisen und Wertorientierungen. Dies setzt kritisches bzw. emanzipatorisches Denken voraus, das von der deutschen Didaktik, wie im Kapitel 2 dargestellt, als Bildungsziel gesetzt ist. Im Gegenteil tritt dies im aktuellen chinesischen Bildungssystem nicht in den Vordergrund. In der Unterrichtspraxis gibt es nicht wenige Lehrende, die sich um die Bewusstmachung und Entwicklung dieser Qualität bemühen. Allerdings ist es nicht zu leugnen, dass die Entwicklung der kritischen und emanzipatorischen Denkweise bei der Ausbildung vieler Lehrender fehlt. Außerdem ergibt es sich aus den empirischen Daten, dass die Beherrschung einer Fremdsprache bzw. der Aufenthalt im Ausland nicht selbstverständlich die Kompetenz zur interkulturellen Kommunikation erzeugen. Zweitens erhebt sich hier die Frage, wie weit die Lehrenden im aktuellen politischen und soziokulturellen Rahmen mit dieser kritischen und emanzipatorischen Denkweise fortschreiten können, ohne eine politisch gesetzte Grenze zu erreichen – eine Thematik, die ihnen sehr bewusst ist. In persönlichen und informellen Gesprächen haben einzelne Lehrende berichtet, dass es politisch bzw. ideologisch sicherer ist, sich auf die Vermittlung der Sprache zu beschränken. Bei der Übernahme des deutschen Bewertungskriteriums bzw. Forschungsstands zu interkultureller Kommunikation muss diese Wirklichkeit in die Überlegung einbezogen werden.

Darüber hinaus ist die weitere Problematik in der chinesischen Lehrwerkuntersuchung auffällig, dass der Austausch zwischen den Forschenden unterschiedlicher Disziplinen bzw. Fremdsprachen nicht ausreicht. Die Akademiker der DaF-Forschung benutzen mehr die deutschen Forschungsergebnisse als Bezug, während ihre KollegInnen z.B. des Englischen als Fremdsprache mehr vom angloamerikanischen Forschungsstand beeinflusst werden. Es wäre gewinnbringender, wenn die chinesischen KollegInnen bezüglich des chinesischen Fremdsprachenunterrichts bzw. dessen Spezifik sich mehr mit einander austauschen und Kriterienkataloge chinesischer Prägung zur Bezugnahme aufstellen können.

8.3 Interpretation bezüglich der Hochschulreform Chinas

8.3.1 Reflexion über das prüfungsorientierte Lernen

Wie sich aus der Analyse ergibt, prägt das prüfungsorientierte Lernen sehr stark das Lehren und Lernen im Vorbereitungskurs. Um diese Dominanz bzw. die Erhaltung der dominierenden Stellung des prüfungsorientierten Lernens zu beleuchten, werden zunächst die chinesischen soziokulturellen Rahmenbedingungen sowie die in der letzten Zeit groß angelegte Diskussion über die Bildungsreform überblicksartig nachgezeichnet, denn das prüfungsorientierte Lernen steht nicht in einem sozialen Vakuum. Es dominiert in der chinesischen Kultur trotz der 20-jährigen Bildungsreform. Dessen Nachteile z.B. die Betonung der Prüfungsnoten bzw. Vernachlässigung der Kompetenzentwicklung, die Überlastung der Lernenden durch wiederholte mechanische Übungen werden viel diskutiert. Seit den 90er Jahren wird daher eine Bildungsreform gefordert, die auf Entlastung der SchülerInnen zielt und den Abschied vom prüfungsorientierten Lernen beinhaltet. Der Schlüsselbegriff 素质教育 (sù zhì jiào yù) [die auf wesentliche Qualitäten ausgerichtete Bildung]²⁸⁵, wird als Forderung vorgebracht.

Was aber genau die auf wesentliche Qualitäten ausgerichtete Bildung bedeutet, was mit wesentlichen Qualitäten gemeint ist, darüber besteht im akademischen Kreis kein Konsens. Laut dem am 13. 06. 1999 vom Bildungsministerium veröffentlichten und vom Zentralkomitee der kommunistischen Partei Chinas bzw. dem Staatsrat gefassten Beschluss bedeutet die auf wesentliche Qualitäten ausgerichtete Bildung die allseitige Durchsetzung der Bildungspolitik der Partei, zielt letztlich auf die Erhöhung des Bildungsniveaus der Bevölkerung. Der Schwerpunkt liegt in der Ausbildung des Pioniergeists bzw. der Praxiskompetenz und der Ausbildung der Erbauer sowie Nachfolger des Sozialismus, die sich allseitig in den Bereichen der moralischen, intellektuellen, körperlichen, ästhetischen Bildung sowie dem Arbeitsbereich entwickeln und Ideale sowie hohe Prinzipien erhalten, gut ausgebildet und diszipliniert sind (vgl. China Daily: URL13). Diese offizielle Definition beendet die fortdauernde Diskussion über diese Begriffsbestimmung nicht und kann die Diskussionsteilnehmenden nicht überzeugen²⁸⁶.

In der Praxis wird aber vielfach beobachtet, dass die auf wesentliche Qualitäten ausgerichtete Bildung der Vermittlung bzw. dem Training von z.B. Singen, Klavierspielen, Kalligraphie usw. gleichgesetzt wird. Und dieses Training zielt wieder auf eine Prüfungssituation, beispielsweise

²⁸⁵ Die deutsche Übersetzung stützt sich auf der englischen Übersetzung der Zeitung *China Daily* Essential-qualities-oriented-education. Ein Artikel von *China Daily* widmet sich der Auseinandersetzung mit dieser Übersetzung (vgl. China Daily: URL12).

²⁸⁶ Im Buch 改造我们的教育(gǎizào wǒmen de jiàoyù) [Umgestaltung unserer Bildung] von Liu, Bin (2012), dem ehemaligen stellvertretenden Direktor des Bildungskomitees werden bisher vorliegende zahlreiche Definitionsversuche sortiert und neun Kategorien wie der phonologischen, philosophischen Ebene, der Perspektive der Persönlichkeitsentwicklung, Gesellschaftsentwicklung usw. zugeordnet.

ein Zeugnis zu erlangen oder einen Wettbewerb zu gewinnen. Es läuft immer noch auf der Bahn der prüfungsorientierten Bildung. Dies liegt daran, dass die SchülerInnen als Maßnahme zur Unterstützung der auf wesentliche Qualitäten ausgerichteten Bildung Extrapunkte bei Zulassungsprüfungen erhalten, wenn sie spezielle Leistungen in den nicht geprüften Fächern wie Kunst, Sport oder im Wettbewerb z.B. der Mathematik, Physik, englischen Sprache vollbringen. Die Lernenden werden durch diese sogenannte auf wesentliche Qualitäten ausgerichtete Bildung nicht entlastet, sondern mehr belastet (vgl. 中华人民共和国教育部 [Bildungsministerium der Volksrepublik China]: URL14). Die eingesetzte Gegenmaßnahme ist, die Zulassungsprüfungen innerhalb der Schulbildung aufzuheben und die Lernenden nach Wohnort einer Schule zuzuteilen (vgl. z.B. die Diskussionen dazu URL15). Das schafft Probleme, weil es große Qualitätsunterschiede zwischen Schulen gibt. Unterschieden werden Schwerpunktschulen und normale Schulen. Dies führt einerseits zum stark steigenden Preis von Immobilien, die sich in der Nähe der sogenannten Schwerpunktschulen befinden. Andererseits müssen die SchülerInnen herausragende Leistungen erbringen und dann mehr Training für Prüfungen und Wettbewerbe leisten, wenn sie von einer normalen Schule in eine Schwerpunktschule wechseln wollen. Das prüfungsorientierte Lernen wird durch vermeintliche Gegenmaßnahme verstärkt. Meiner Ansicht nach liegt die Hauptproblematik darin, dass die Bildungsressourcen nicht ausreichen und regional unausgeglichen verteilt sind. Besonders radikal zeigt sich diese Problematik in der Hochschulaufnahmeprüfung. Beispielsweise betrogen die Teilnehmenden der Provinz Shandong, wo es weniger Schwerpunkthochschulen gibt, im Jahr 2011 587.000 laut der offiziellen Statistik, wobei die sieben besten Universitäten wie Universität Tsinghua, Universität Peking usw. in dieser Provinz insgesamt 327 KandidatInnen aufnahmen. Im Gegensatz dazu betrogen die Prüfungsteilnehmenden in Peking 70.000, in Shanghai 66.000 in diesem Jahr. Diese Universitäten, die sich größtenteils in den beiden Städten befinden, nahmen in Peking 2.405 Studierende und in Shanghai 3,291 auf (vgl. 中华人民共和国教育部 [Bildungsministerium der Volksrepublik China]: URL16). Um dieser Problematik entgegenzutreten, findet der Versuch statt, die Hochschulaufnahmeprüfung zu reformieren, also die einheitliche staatliche Prüfung abzuschaffen. Stattdessen organisieren die Provinzen bzw. Hochschulen selbst diese Aufnahmeprüfung. Dies hat aber zur Folge, dass die Kriterien dieser Prüfungen nicht einheitlich und durchlässig sind. Es wird zudem berichtet, dass es zu Korruption bei diesen Prüfungen kommt. Ab 2012 kontrolliert und verringert das Bildungsministerium die selbstständige Aufnahme durch Hochschulen (vgl. z.B. der Bericht aus der Nachrichtenwebseite der kommunistischen Partei Chinas/Xinhua: URL 17). Jetzt wird wiedererkannt, dass sich das standardisierte Prüfungssystem mit einheitlichen Leistungskriterien als ein relativ fairer und

kostensparenderer Weg darstellt. Ab 2015 verstärkt das Bildungsministerium wieder die Organisation der einheitlichen Aufnahmeprüfung. Die Anzahl der daran teilnehmenden Provinzen nimmt jedes Jahr zu (vgl. 人民网/Renmin: URL18).

Damit kommt die Reform nach 20 Jahren zum Ausgangspunkt zurück. Die Entwicklung zeigt, dass sich dieser 20-jährige Reformversuch nicht vom prüfungsorientierten Lernen löst. Auch im Fremdsprachenunterricht des Hochschulbereichs wird die Stellung der Prüfungen wieder anerkannt. Neben der Erlangung von Sprachzertifikaten z.B. Cambridge Certificate oder dem TestDaF-Zeugnis wie in diesem Vorbereitungskurs werden zudem Prüfungen zur Leistungsmessung und dem Qualitätsvergleich für das Fachstudium wie PGG, TEM²⁸⁷ oder für allgemeine Bildung wie CET²⁸⁸ eingesetzt.

Bei allen Diskussionen über diese Problematik gilt es, die gesellschaftlichen, bildungspolitischen sowie ökonomischen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Bezüglich der chinesischen Situation, konkret der Knappheit bzw. unausgeglichene Verteilung der Bildungsressourcen, gewährleisten die Prüfung bzw. Aufnahmeprüfung in gewissem Grade die Gerechtigkeit bzw. Transparenz, dienen der Zuweisung der Bildungschancen und zur Leistungsmessung bzw. Qualitätsentwicklung als unverzichtbares Instrument. Die Prüfung bzw. Prüfungsanforderung als Lernziel kann als Motivation funktionieren. Aus den erhobenen Daten ist ersichtlich, dass die Untersuchten sich im Prinzip an der Prüfungsanforderung orientieren, und wenn die Prüfung großen Wert auf die Sprachkompetenzen legt, ziehen die Lehrenden dieses Ziel stärker in Betracht. Alle Untersuchten berichten, dass sich die Lernenden zuerst die Sprachkenntnisse aneignen und dann im nachfolgenden Kurs zur Prüfungsvorbereitung kurz vor der TestDaF-Prüfung die Sprachkompetenz intensiv trainieren. Der wichtigen Stellung der Sprachkompetenzen bzw. der Stellung der Sprachkompetenzen wird nicht widersprochen. Dabei geht es nur um die Reihenfolge der Vermittlung der Sprachkenntnisse und der Ausbildung der Sprachkompetenzen, wie diskutiert.

Allerdings lässt sich der negative Effekt der einseitigen Hervorhebung der Prüfungsorientierung nicht ignorieren. Wie sich aus den Interviews ergibt, hat das prüfungsorientierte Lernen eine massive Ausrichtung des Unterrichts auf die Prüfung zum Inhalt. Im Unterricht werden die Aufgaben bevorzugt, die sich an Prüfungsaufgaben orientieren. Die realitäts- bzw. praxisnahen Aufgaben bleiben häufig unberücksichtigt. Zweitens darf nicht übertrieben die Effizienz, die sich eher auf die Prüfungsleistung bezieht, unterstrichen werden. Es sollen realistische

²⁸⁷ TEM ist die Abkürzung der Prüfung für das Englischstudium Test for English Majors. Wie PGG werden zwei Stufen TEM-4 und TEM-8 vorgesehen.

²⁸⁸ CET heißt College English Test und prüft das Englischniveau aller Nicht-Fachstudierenden. Es gibt ebenfalls zwei Stufen CET-4 und CET-6.

Anforderungen bzw. Lerntempos entsprechend der tatsächlichen Leistungsfähigkeit der Lernenden und der Zeitplanung eines Kurses gesetzt werden. Wenn diese Anforderungen zu hoch gesetzt werden, schaffen die Lernenden es nicht, wie im untersuchten Kurs, die vermittelten Kenntnisse sich anzueignen, alle vier Teilfertigkeiten ausgeglichen zu entwickeln und Aufgaben entsprechend zu erledigen. Dies führt zu unangenehmen Nebenwirkungen und Frustration über ihre fehlenden Fähigkeiten. Außerdem beeinträchtigt die Übertreibung wiederholter mechanischer Übungen, die auf die Reduzierung bzw. komplette Beseitigung der Fehler und Erhöhung der korrekten Sprachverwendung zielen, das Interesse und die Motivation der Lernenden, wie Person D berichtet (vgl. D Satz 82-84).

Zur Verdeutlichung dieses Problems wird ein Beispiel aus der Praxis angeführt. Manche Hochschulen, besonders die, die das Fach Deutsch neu eröffnet haben bzw. im Vergleich zu traditionellen Universitäten bei der Aufnahme und bezüglich der Leistungsergebnisse der Fachstudierenden weniger konkurrenzfähig sind, räumen der Prüfung als Instrument des Qualitätsmanagements eine unvorstellbar hohe Stellung ein, koppeln sogar das Einkommen der Lehrenden mit den Prüfungsergebnissen der Studierenden. Dies setzt die betreffenden Lehrenden unter starken Druck. Der Unterricht richtet sich ab dem ersten Monat auf die Prüfung PGG bzw. auf die hohe Anforderung an die sprachliche Korrektheit aus. Wie Person D im Interview hinweist, legt die Prüfung PGG großen Wert auf die Sprachkenntnisse und die sprachliche Korrektheit. Bei manchen Lehrenden schreiben die Studierenden jeden Monat eine Klausur. Selbst die Fehler, die eher als erwerbsbedingte Fehler gelten, werden sehr streng bestraft, z.B. die korrekten Lösungen dreißigmal wiederholt abzuschreiben, somit erlangen laut den Lehrenden die Studierenden auf dieser Weise bessere Leistungen in PGG.

8.3.2 Reflexion über die Kommerzialisierung/Industrialisierung²⁸⁹ der Hochschulbildung

Die Kommerzialisierung der Hochschulbildung wird als eine Reformmaßnahme nach der Einführung im Jahr 1999 stark kritisiert und 2006 wieder abgeschafft, zeigt aber noch Einfluss und

²⁸⁹ Im Teil der betreffenden Forschungsliteratur wird die englische Übersetzung *Industrialization* benutzt, und es wird behauptet, dass die Industrialisierung nicht der Kommerzialisierung der Hochschulbildung gleichgesetzt wird (vgl. z.B. Wu 2001: 147, Shi 2002: 84). Allerdings definiert Shi einen der Zwecke dieser Politik folgendermaßen, die finanzielle Krise der Hochschulbildung zu überwinden und die Zunahme des Profits zu fördern (vgl. Shi 2002: 87-88). Wu stellt in seinem Artikel den Rahmen dieser Politik dar, führt dazu z.B. die folgenden konkreten Maßnahmen an: Die Hochschulen sollen sich als Rechtspersonen umorientieren und deren Abhängigkeit von der Regierung abändern. Die Regierung soll nicht mehr an der Hochschulbildung beteiligt sein. Dazu gehören beispielsweise die Anordnung der Fächer, die Feststellung des Fachplans und Aufnahmeverfahrens, die Festlegung der Studiengebühren usw. Der Dienstleistungsmarkt der Hochschulbildung darf frei betrieben werden, und die Investierung privaten Kapitals wird gefördert (vgl. Wu 2001: 150-151). Daraus ist allerdings deutlich die Kommerzialisierung der Hochschulbildung abzulesen. Wie Sun in

wird weiter reflektiert. Der untersuchte Vorbereitungskurs ist als ein universitätsexterner Kurs, wie bereits beschrieben, stark kommerzialisiert und zeigt Unterschiede im Vergleich zu einem universitätsinternen Kurs bzw. der regulären Hochschulbildung. Der erste Unterschied betrifft die Finanzierung der Kurse. Anders als ein regulärer und universitätsinterner Kurs, der größtenteils bzw. teilweise durch öffentliche Mittel finanziert wird, ist dieser Vorbereitungskurs abhängig von der Erhebung der Kursgebühren. Zudem hält sich dieser Kurs an keine vorgegebenen Curricula und verfolgt damit weniger das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung oder einen sozialen Zweck. Trotz dieser Unterschiede nähert sich der universitätsinterne Kurs nach der Einführung der Politik der Kommerzialisierung der Hochschulbildung dem universitätsexternen Kurs an.

Die Nachteile eines kommerzialisierten Kurses sind in diesem untersuchten Kurs deutlich erkennbar. Da dieser Kurs durch Kursgebühren finanziert ist, machen sich die Kursteilnehmenden Gedanken über die finanzielle Frage, so deuten die Interviewten an. Denn die Anzahl der Kursteilnehmenden wirkt sich direkt auf den Umsatz des Kurses aus, bleibt die Anzahl der Teilnehmenden in diesem Kurs groß. „[...] und die Anzahl der Teilnehmenden liegt in einem Kurs bei mehr als 30“ (A Satz 20). Dies hat zur Folge, dass man z.B. bei Übungen nicht allen Teilnehmenden gleiche Aufmerksamkeit schenken kann. „Aber in unserem Vorbereitungskurs sind es häufig 30 bis 50 Teilnehmende, und da die Lehrenden noch Unterricht für Germanistikstudierende geben, werden die Lehrenden nicht gebeten, jeden Aufsatz zu korrigieren“ (A Satz 376c). In einem kommerzialisierten Kurs wird der Anzahl der Anmeldungen und dem Profit ein klar höherer Stellenwert eingeräumt. Diese Hervorhebung des Profits beeinträchtigt die Lehrqualität z.B. auf Grund fehlender Kontrolle, konkret der Anwesenheitskontrolle, der Lernkontrolle wie Tests, Hausaufgaben. Dies betont Person D im Interview ausdrücklich. Außerdem ändert die Kommerzialisierung der Bildung das Verhältnis zwischen den Lehrenden und Lernenden. Aus den betreffenden Aussagen der Person B und D, die bereits zitiert wurden, ist zu identifizieren, dass die Autorität, die die Lehrenden in einem normalen Kurs besitzen, stark eingebüßt wird. Die Autorität der Lehrenden bedeutet das Vertrauen und den Respekt der Lernenden vor dem fachlichen Können und der Lehrkompetenz der Lehrenden. Die Einbuße der Autorität der Lehrenden hat zur Konsequenz, dass die Lehrenden den Unterricht nicht nach ihrem fachlichen Konzept durchführen, Schwierigkeiten bekommen, Übungen anzuordnen, und die Arbeitsanweisungen der Lehrenden den Teilnehmenden nicht verbindlich zu sein scheinen. Von der Unterrichtspraxis wird noch der Extremfall berichtet, dass einzelne StudentInnen die Bildung als eine Art der Dienstleistung oder Handel ansehen, so dass sie

ihrem Aufsatz zur Reflexion zusammenfasst, bedeutet die Industrialisierung der Hochschulbildung grundsätzlich, die Marktwirtschaft in den Bildungsbereich einzuführen, die Hochschulen wie Firmen zu betreiben und Profit anzustreben (vgl. Sun 2016: 64).

den von ihnen gewünschten Service und das von ihnen geforderte Produkt, nämlich die Bescheinigung bzw. das Zeugnis, gegen die von ihnen geleisteten Gebühren erhalten müssen.

8.3.3 Qualitätssicherung und -kontrolle bei der Lehrwerkauswahl

Im Kapitel der Einführung wird der Ansatz dargestellt, dass sich die Lehrenden um akademische Freiheit und größere Lehrfreiheit bzw. größere Freiheit bei der Lehrwerkauswahl bemühen. Angesichts des schnell expandierten Lehrwerkmarkts entsteht die Thematik zur Qualitätssicherung und -kontrolle der Einführung der Lehrwerke bzw. der Lehrwerkauswahl.

Wie im Kapitel 5 vorgestellt, weist Yu (2010) auf die Problematik, also die blinde bzw. beliebige Einführung der in Deutschland verfassten Lehrwerke in den chinesischen Markt, hin und schlägt die Lehrwerkanalyse vor der Einführung vor, um die Lehrwerke auf ihre Eignung für chinesische Lernende zu prüfen. Diese Lehrwerkanalyse soll die Lehrenden bei der Lehrwerkauswahl unterstützen.

Außer dieser von den Fachleuten erstellten Lehrwerkanalyse ist angesichts der stark zunehmenden Anzahl der neu herausgegebenen Lehrwerke m.E. ein Genehmigungsverfahren für neue Lehrwerke zur Sicherung der Qualität erforderlich. Zudem ist ein fachliches und gutachtliches Prüfungsverfahren zur Kontrolle bei der Lehrwerkauswahl notwendig, wenn das Institut bzw. die Hochschule und auch die Lehrkraft selbst die Lehrwerke auswählen. Wenn es keine Kontrolle gibt, kann Korruption entstehen.

8.4 Schlussbetrachtung

Zum Ende dieser Arbeit wird die zentrale Schlussfolgerung der Untersuchung grob zusammengefasst. Obwohl eine begrenzte Anzahl der Stichproben des Untersuchungsgegenstands dazu führen könnte, dass die Reichweite der Ergebnisse beschränkt werden kann, hoffe ich trotzdem, dass durch die intensive Beschäftigung mit einem Forschungsgegenstand bzw. die eingehende Fallanalyse neue Perspektiven bzw. Fragen zur weiteren Forschung sowie Hypothesenbildung hervorgebracht werden können (vgl. Kapitel 4.2). Es lässt sich festhalten, dass im Gegensatz zu der Lernerorientierung, der im deutschen Raum ein immer höherer Stellenwert im Unterricht eingeräumt wird, die Berücksichtigung der Lehrgewohnheit bzw. -tradition und des Arbeitsumfelds der Lehrenden im erfassten chinesischen Fremdsprachenunterricht sowie bei der Lehrwerkauswahl stärker in den Vordergrund tritt. Dies führt die Entscheidung für das einheimische Lehrwerk herbei. In der Übereinstimmung des einheimischen Lehrwerks

mit der Lehrgewohnheit bzw. -tradition und dem Arbeitsumfeld liegt die Stärke des einheimischen Lehrwerks. Ein erfolgreicher Unterricht beinhaltet nicht nur das Lernen, sondern auch das Lehren sowie eine gute Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden. Aus der Datenanalyse ergibt sich, dass eine intensivere Beschäftigung mit dem Faktorbündel der Lehrenden und der Interaktion zwischen den Lehrenden und dem Lehrwerk berechtigt und notwendig ist. Die Untersuchung führt zu einem weiteren Ergebnis, nämlich dass die Beschäftigung mit der Grammatik bzw. den Sprachkenntnissen weiterhin im Zentrum des untersuchten Unterrichts steht, die sowohl zu der Lehr- bzw. Lerngewohnheit als auch dem übergeordneten Prüfungsziel passt. Das Lehrwerk fungiert als Qualitätssicherung im Bereich der Vermittlung der Sprachkenntnisse. Es wird darüber hinaus verdeutlicht, dass die erfolgreiche Einführung eines neuen Lehrwerks mit anderer Methodik und Didaktik die entsprechende Umorientierung der Lehrenden voraussetzt. Daher wäre zuerst eine angemessene Fortbildung der Lehrenden nötig. Die vorliegende Arbeit kommt außerdem zu einem klaren Urteil hinsichtlich der Umsetzung von neuen bzw. eingeführten methodischen und didaktischen Gedanken: Will man neue Methoden einführen, so muss man sich ausreichend befassen mit vor allem der Lern- bzw. Lehrgewohnheit, dem übergeordneten Prüfungsziel, dem Zeitrahmen des Kurses, kurzum mit den soziokulturellen und pragmatischen Bedingungen.

Aus der vorangehenden Untersuchung und Diskussion lassen sich die folgenden Forderungen und Fragen aufwerfen, die möglicherweise durch weitere empirische Forschungen geklärt werden sollen. Wie bereits angedeutet, soll dem Faktor der Lehrenden mehr Aufmerksamkeit zuteil werden. Das Faktorbündel der Lernenden ist in der Wissenschaft eingehend behandelt. Beispielsweise sind konkrete Komponenten wie Lernstile, Lerntypen usw. festgestellt. D.h. es ist intensiv darauf eingegangen, wie man mit diesen Komponenten zugunsten eines erfolgreichen Lernens umgeht oder welche davon zu einem besseren Lernergebnis beitragen. Die Überlegung gilt, ob es bestimmte Eigenschaften bzw. Merkmale der Lehrenden gibt, die einen guten Fremdsprachenunterricht gewährleisten. Die Lehrwerkforschung nimmt dominierend die Eignung bzw. Lernwirkung eines Lehrwerks in den Fokus. Dagegen wird die andere Personengruppe, die auch das Lehrwerk handhabt und am Unterricht beteiligt ist, als Forschungsgegenstand vernachlässigt. Aus der vorliegenden Untersuchung ergibt es sich als sinnvoll, die Interaktion zwischen einem Lehrwerk und den Lehrenden näher zu beschreiben bzw. die Angemessenheit eines Lehrwerks für bestimmte Lehrende beispielsweise Lehrende einer bestimmten Kultur zu erfassen. Aus der Analyse lässt sich ableiten, dass die Lehrenden nicht wie häufig eingebildet automatisch das neue bzw. eingeführte Lehrwerk sowie die neue Methode konzepttreu anwenden. Dies legt die Notwendigkeit der Lehrerausbildung nahe. Die Auseinandersetzung damit bzw. die hinreichende Berücksichtigung der soziokulturellen und pragmatischen Bedingungen bei der Lehrerausbildung sollen stärker in den Blick kommen.

Bibliographie

1) Sekundärliteratur

Abramson, N. R./Keating, R. J./Lane, H. W. (1996): Crossnational Cognitive Process Differences, in: Management International Review, Vol. 36, Nr. 2, 123-148.

Afsaneh, N.z. (2004): Zur kulturbedingten Diversifikation von Lernverhalten anhand des Lernstilmodells ‚Experiential learning‘ und am Beispiel iranischer Lehramtstudierender, Göttingen: Cuvillier.

Aguado, K. (2001): „Typen von Lernen und Lerntypen“, in: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband, Berlin/New York: Walter de Gruyter, 751-760.

Aguado, K. (2004): „Introspektive Verfahren in der empirischen Fremdsprachenerwerbsforschung: Methodisch-methodologische Überlegungen und Vorschläge,“ in: Fremdsprachen und Hochschule, 71:24-38.

Aguado, K./Riemer, C. (2010): „Lernstile und Lern(er)typen“, in: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Band 1, Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 850-858.

Aguado, K. (2013): „Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata“, in: Aguado, K./Heine, L./Schramm, K. (Hrsg.): Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung, Frankfurt am Main: Peter Lang, 119-135.

Aguado, K. (2016): „Lernstile“, in: Burwitz-Melzer, E./Mehlhorn, G./Riemer, C./ Bausch, K.-R./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Francke, 262-266.

Albert, R./Marx, N. (2014): Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht, Tübingen: Narr.

Altmayer, C. (2010): „Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, in: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Band 2, Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 1402-1413.

Apelt, W. (1991): Lehren und Lernen fremder Sprachen, Berlin: Volk und Wissen Verlag.

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für lebendiges Lernen, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Barkowski, H. (1999): „Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 9-16.

Barmeyer, C. I. (2000): Interkulturelles Management und Lernstile. Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Quebec, Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Bausch, K.-R. (1999): „Zur Funktion von Lehr- und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen: Erkenntnisstand und Forschungsperspektiven“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (1999): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 17-22.

Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (1999): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Beile, W. (1980): „Authentische Hörtexte im Fremdsprachenunterricht – curriculare und methodische Fragen“, in: Kühlwein, W. (Hrsg.): Sprache und Verstehen. Kongressberichte der 10. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V., Mainz. Tübingen. Band II, 12-14.

Bennett, C. I. (³1995): Comprehensive Multicultural Education, Boston/London/Sydney/Toronto: Allyn and Bacon.

Bennewitz, H. (³2010): „Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft“, in: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München: Beltz Juventa, 43-59.

Benson, P. (²2011): Teaching and Researching Autonomy, London: Longman.

Bergfelder, A. (2008): „Literarische Kompetenz“, in: Praxis Fremdsprachenunterricht 6/2008, 59.

Biggs, J. (2001): „Enhancing Learning: A Matter of Style or Approach?“, in: Sternberg, R. J./Zhang, L. F. (Eds.): Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles, Mahwah/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 73-102.

Bimmel, P./Rampillon, U. (2008): Lernerautonomie und Lernstrategien, München: Langenscheidt.

Bleyhl, W. (1996a): „Konstruktivismus im Fremdsprachenunterricht – Was soll's?“, in: Fremdsprachen und Hochschule 47, 5-21.

Bleyhl, W. (1996b): „Als selbstverständlich akzeptierte Mißverständnisse oder auf Sand gebaute Fundamente des Fremdsprachenunterrichts“, in: Rist, T. (Hrsg.): Sprache, Sprachen und Kulturen. Entdecken, erforschen, lernen, lehren, Landau: Knecht: 45-63.

Bleyhl, W. (2000): „Interaktion, die soziale Komponente im bio-psycho-sozialen Geschehen des Spracherwerbs“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, Tübingen: Narr, 33-43.

Boeckmann, K.-B. (2010): „Regionale Lehr- und Lernkulturen“, in: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Band 1, Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 952-960.

Böhm, A. (¹¹2015): „Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory“, in: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 475-485.

Bohnsack, R. (⁹2014): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden, Opladen: Leske + Budrich.

Bogner, A./Menz, W. (³2009): „Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung“, in: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-30.

Bogner, A./Menz, W. (³2009): „Das theoriegenerierende Experteninterview“, in: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-97.

Brandauer, E. (2007): Kulturbezogener Fremdsprachenunterricht im Zielsprachenland, Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Bredella, L. (2008): „Hans-Eberhard Piephos Konzept der Kommunikativen Kompetenz: Eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik“, in: Legutke, M. K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision, Tübingen: Narr, 43-63.

Breitung, H./Taschkent, E. L. (2001): „Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden“, in: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband, Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1041-1053.

Breuer, F. (²2010): Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brown, H. D. (2007): *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, White Plains, New York: Pearson Longman.

Brown, H. D. (2014): *Principles of language learning and teaching*, White Plains, New York: Pearson Longman.

Bung, P. (1977): *Systematische Lehrwerkanalyse*, Kastellaun: Henn.

Butzkamm, W. (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen [u.a.]: Francke.

Butzkamm, W. (2003): „Grammatikerwerb: bedingt steuerbar?“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 50 (2003) 3: 277-286.

Caspari, D. (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*, Tübingen: Gunter Narr.

Choi, Y.-J. (2002): „Literatur im universitären DaF-Unterricht in Korea. Zur Verzahnung von Theorie und Praxis“, in: *Info DaF* 29, 6 (2002), 556-566.

Claxton, C. S./Murrell, P. H. (1987): *Learning styles: Implications for improving educational practices*, Washington: Clearinghouse on Higher Education.

Dann, H.-D. (1992): „Variation von Lege-Strukturen zur Wissensrepräsentation“, in: Scheele, B. (Hrsg.): *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik*, Münster: Aschendorff, 2-41.

De Florio-Hansen, I. (1996): „Lernen, wie man Wortschatz lernt: von der Instruktion zur Lernerautonomie“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht – Französisch* 23, 4-11.

De Florio-Hansen, I. (1997): „‘Learning Awareness’ als Teil von ‚Language Awareness‘. Zur Sprachbewusstheit von Lehramtsstudierenden“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen Themenschwerpunkt: Language Awareness* 26, 144-155.

Demirkaya (2014): „Analyse qualitativer Daten“, in: Settinieri, J./Demirkaya, S./Feldmeier, A./Gültekin-Karakoc, N./Riemer, C. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethode für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Dörnyei, Z./Skehan, P. (2008): „Individual differences in second language learning“, in: Doughty, C. J./Long, M. H. (Eds.): *The Handbook of second language acquisition*, Malden, Mass.: Blackwell Publishers, 589-630.

Duszenko, M. (1994): *Lehrwerkanalyse*, München: Langenscheidt.

Eberhardt, J. (2013): „Die qualitative Inhaltsanalyse als Interpretationsverfahren zur Generierung eines empirischen Modells interkultureller Kompetenz“, in: Aguado, K./Heine,

L./Schramm, K. (Hrsg.): Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung, Frankfurt am Main: Peter Lang, 160-176.

Edmondson, W. J./House, J./Kasper, G./Stemmer, B. (1982): „Kommunikation: Lernen und Lehren. Berichte und Perspektiven aus einem Forschungsprojekt“, in: Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.): Manuskripte zur Sprachlehrforschung, Nr. 20, Heidelberg: Julius Groos.

Edmondson, W. J./House, J. (1997): „Zur Einführung in den Themenschwerpunkt“, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen Themenschwerpunkt: Language Awareness 26, 3-8.

Edmondson, W. (1999): „Lehrer und Lehrmaterialien – Lerner und Lernmaterialien“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 53-59.

Edmondson, W./House, J. (³2006): Einführung in die Sprachlehrforschung, Tübingen/Basel: Francke.

Ehrman, M. E. (1996): Understanding second language learning difficulties, London et. al: SAGE Publications.

Ellis, R. (1994): The study of second language acquisition, New York et. al: Oxford University Press.

Engel, U./u.a. (1977): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache, Band 1, Heidelberg: Julius Groos.

Engel, U./u.a. (1979): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache, Band 2, Heidelberg: Julius Groos.

Ernst, P (2002): Pragmalinguistik, Berlin: de Gruyter.

Felder, E. (²2006): „Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts“, in: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache 1. Teilband, Paderborn: Schöningh, 42-51.

Flick, U. (1996): Psychologie des technisierten Alltags, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Flick, U. (³1998): Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, U. (⁴2011): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, U. (¹¹2015): „Konstruktivismus“, in: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative

Forschung: ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 150-164.

Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (¹¹2015): „Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick“, in: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 13-29.

Früh, W. (⁷2011): Inhaltsanalyse, Konstanz: UVK.

Funk, H. (2004): „Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag“, in: BABYLONIA – Die Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen 3/04, 41-47.

Funk, H. (2009): „Grammatisches Wissen und/oder Sprechkompetenz? Zur Frage der Prioritäten in einem Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage des europäischen Referenzrahmens“, in: Zeitschrift für Germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft, 6-16.

Funk, H. (2010): „Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht“, in: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Band 1, Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 940-952.

Geertz, C. (1991): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gläser, J./Laudel, G. (⁴2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

Götze, L. (²1996): „Grammatik“, in: Kast, B./Neuner, G. (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Berlin: Langenscheidt, 66-70.

Götze, L. (²1996): „Fünf Lehrwerkgenerationen“, in: Kast, B./Neuner, G. (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Berlin: Langenscheidt, 29-30.

Graumann, C. F./Métraux, A. (1977): „Die phänomenologische Orientierung in der Psychologie“, in: Schneewind, K. A. (Hrsg.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie, München/Basel: Ernst Reihnhardt Verlag, 27-53.

Grein, M. (2005): Seminarskripte für Interkulturelle Kommunikation, Wintersemester 2005/2006, Universität Mainz.

Groeben, B. (1988): „Explikation des Konstrukts Subjektive Theorie“, in: Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B.: Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts, Tübingen: Francke, 17-24.

- Grotjahn, R. (⁵2007): „Lernstile/Lerntypen“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen/Basel: Francke, 326-331.
- Grzega, J. (2009): „Martin: Ein Porträt des Vaters LdL“, in: Oebel, G. (Hrsg.): LdL – Lernen durch Lehren goes global, Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 25-29.
- Hänsel, D. (²2009): Handbuch Projektunterricht, Weinheim [u.a.] : Beltz.
- Haus, J. (1997): „Kommunikative Bewußtheit und Fremdsprachenlernen“, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen Themenschwerpunkt: Language Awareness 26, 68-87.
- Helbig, G. (1992): „Wieviel Grammatik braucht der Mensch?“, in: Deutsch als Fremdsprache 3/92 150-155.
- Helfferich, C. (⁴2011): Die Qualität qualitativer Daten, Wiesbaden: VS Verlag.
- Henrici, G. (1999): „Von der Deskription zur Evaluation von Lehr-/Lernmaterialien oder: Welche Wirkungen haben Medien auf den Lehr-/Lernprozeß“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 84-88.
- Henrici, G. (2001): „Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache“, in: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband, Berlin/New York: Walter de Gruyter, 841-853.
- Herrmann, T. (1994): „Psychologie als Wissenschaft“, in: Rösler, F./Florin, I. (Hrsg.): Psychologie und Gesellschaft, Stuttgart: Hirzel, 15-26.
- Hofstede, G./Hofstede, G. J./Minkov, M. (⁶2017): Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management, München: DTV.
- Holly, W. (2001): Einführung in die Pragmalinguistik, Berlin [u. a.]: Langenscheidt.
- Hufeisen, B. (2001): „Deutsch als Tertiärsprache“, in: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband, Berlin/New York: Walter de Gruyter, 648-653.
- Hufeisen, B./Neuner, G. (²2007): Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Unterricht, Berlin [u. a.]: Langenscheidt.
- Hülst, D. (³2010): „Grounded Theory“, in: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München: Beltz Juventa, 281-300.
- Huneke, H.-W./Steinig, W. (⁶2013): Deutsch als Fremdsprache, Eine Einführung, Berlin: Erich

Schmidt Verlag.

Hunfeld, H. (1990): *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*, Berlin/München: Langenscheidt.

Ikegami, Y. (1991): „Do-language and Become-language“, in: Ikegami, Y. (Hrsg.): *The Empire of Signs: Semiotic Essays on Japanese Culture*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 285-326.

Jaudzin, K. (2008): *Lernstil - eine Frage der Kultur? Kulturelle Einflüsse auf Lernstile am Beispiel von Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache mit einer gemischt-kulturellen Studierendengruppe*, Saarbrücken: VDM Verlag.

Jung, L. (1993): „Fremdsprachenunterricht ohne Grammatik? Nein, Danke!“, in: Harden, T./Marsh, C. (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium, 107-118.

Kallenbach, C. (1996): *Subjektive Theorien: was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenunterricht denken*, Tübingen: Gunter Narr.

Kast, B./Sturm, D. (1990) (Hrsg.): *Lehrwerkanalyse. Handbuch für Spracharbeit Teil 3*, München: Goethe-Institut.

Kelle, H. (2010): „Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung“, in: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim/München: Beltz Juventa, 101-118.

Kinsella, K. (1998): „Academic Work Style Survey“, in: Reid, J. M. (Eds.): *Understanding learning styles in the second language classroom*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents, 175-176.

Kirchhöfer, D. (2003): *Neue Lernkultur – Realprozess oder ideologische Konstruktion?* in: *Utopie Kreativ*, 149/2003, 246-255.

Königs, F. G. (1991): „Auf dem Weg zu einer neuen Ära des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur ‚Postkommunikativen Phase‘ in der Fremdsprachendidaktik“, in: *Taller de letras*, 21-42.

Königs, F. G. (1996): „Von der Forschung in die Schule? Überlegungen zum Verhältnis von Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung und -fortbildung“, in: Rist, T. (Hrsg.): *Sprache, Sprachen und Kulturen. Entdecken, erforschen, lernen, lehren*, Landau: Knecht, 65-81.

Königs, F. G. (2014): „War die Lernerorientierung ein Irrtum? Der Fremdsprachenlehrer im Kontext der Sprachlehrforschung“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43 (2014) Heft 1, 66-80.

Kowal, S./O'Connell, D. C. (2003): „Datenerhebung und Transkription Kapitel II. 6“, in: Rickheit, G./Herrmann, T./Deutsch, W. (Hrsg.): Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch, Berlin/New York: Walter de Gruyter, 62-106.

Kowal, S./O'Connell, D. C. (¹¹2015): „Zur Transkription von Gesprächen“, in Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 438-447.

Krumm, H.-J./u.a. (1985): Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern, Stockholm: Universität Uppsala/Goethe-Institut.

Krumm, H.-J. (1987): „Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts?“, in: Wierlacher, A. (Hrsg.): Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik, München: iudicium, 267-281.

Krumm, H.-J. (1990): „Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache“, in: Kast, B./Sturm, D. (Hrsg.): Lehrwerkanalyse. Handbuch für Spracharbeit Teil 3, München: Goethe-Institut, 7-11.

Krumm, H.-J. (1999): „Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 119-128.

Krumm, H.-J./Ohms-Duszenko, M. (2001): „Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik“, in: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband, Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1029-1041.

Krumm, H.-J. (2010): „Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht“, in: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Band 2, Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 1215-1226.

Kuckartz, U. (²2014): Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kwakernaak, E. (1999): „Umgang mit der Norm – Grammatik im postkommunikativen Fremdsprachenunterricht“, in: Fremdsprachen und Hochschule 56/1999, 7-29.

Lamnek, S. (⁶2016): Qualitative Sozialforschung, Weinheim/Basel: Beltz.

Langer, A. (³2010): „Transkribieren – Grundlagen und Regeln“, in: Friebertshäuser, B./Langer,

A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München: Beltz Juventa, 515-526.

Legutke, M. K. (2008): „Kommunikative Kompetenz: Von der Übungstypologie für kommunikativen Englischunterricht zur Szenariendidaktik“, in: Legutke, M. K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 15-42.

Legutke, M. K. (⁶2016): „Projektunterricht“, in: Burwitz-Melzer, E./Mehlhorn, G./Riemer, C./Bausch, K.-R. /Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Francke, 350-354.

Li, Y./Zhu, J.h. (2004): „Lehrwerksentwicklung für Deutsch als Anwendungsfach in China – Am Beispiel ‚Klick auf Deutsch‘“, in: Hess, H. W. (Hrsg.): Didaktische Reflexionen, Tübingen: Stauffenberg, 97-107.

Liang, M. (1999): „Tradition' und ‚Innovation' - Einblicke in vierzig Jahre Deutsch als Fremdsprache an chinesischen Hochschulen“, in: Fluch, H.-R./Gerbig, L. (Hrsg.): Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien, Tübingen: Stauffenburg, 199 - 207.

Littig, B. (³2009): „Interviews mit Eliten – Interviews mit ExpertInnen: Gibt es Unterschiede?“, in: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 117-133.

Maijala, M. (2008): „Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken“, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2008.

Martz-Irngartinger, A. (2011): Lernkulturen verstehen – erfassen - vergleichen, phil. Diss. Univ. München.

Marsal, E. (³2010): „Subjektive Theorien: Ein empirisch-konstruktivistisches Paradigma mit Dialog-Konsens-Methodik“, in: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München: Beltz Juventa, 563-573.

Mayring, P. (¹¹2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel: Beltz.

Mayring, P. (¹¹2015): „Qualitative Inhaltsanalyse“, in: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 468-474.

Meixner, J. (2009): Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens, Berlin: Luchterhand.

Melenk, H. (1977): „Der didaktische Begriff der ‚kommunikativen Kompetenz‘. Kritische Bemerkungen“, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1977: 3-12.

Mertens, J. (2002): „Lehrbuchdialoge und die Frage nach Authentizität“, in: Französisch heute 33/2002/2, 198-209.

Metzger, C. (2000): „Lebenslanges Lernen unter Berücksichtigung von Lernstrategien“, in: Achternhagen, F./Lempart, W. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf, Opladen: Leske + Budrich, 39-59.

Meuser, M./Nagel, U. (1994): „Expertenwissen und Experteninterview“, in: Hitzler, R./Honer, A./Maeder, Chr. (Hrsg.): Expertenwissen, Bamberg: Westdeutscher Verlag, 180-192.

Meuser, M./Nagel, U. (³2009): „Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion“, in: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35-60.

Meuser, M./Nagel, U. (³2010): „Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung“, in: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München: Beltz Juventa, 457-471.

Mißler, B. (1999): Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien, Tübingen: Stauffenberg.

Mitschian, H. (1991): Chinesische Lerngewohnheiten. Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht, Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Müller-Hartmann, A. (⁵2007): „Lernen mit E-mail und Internet“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen/Basel: Francke, 269-272.

Neuner, G./Hunfeld, H. (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, München: Langenscheidt.

Neuner, G. (²1996): „Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik“, in: Kast, B./Neuner, G. (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Berlin: Langenscheidt, 8-22.

Neuner, G. (⁵2007): „Lehrwerke“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen/Basel: Francke, 399-406.

Ni, J. F. (2001): „Lernen lernen – Lehrerausbildung für morgen?“, in: Info DaF 28, 5(2001), 509-523.

- Oswald, H. (³2010): „Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten“ in: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München: Beltz Juventa, 183-201.
- Overmann, M. (2002): „Konstruktivistische Prinzipien und ihre didaktischen Implikationen“, in: Bach, G./Vierbrock, B.(Hrsg.): Die Aneignung fremder Sprachen, Frankfurt: Peter Lang, 65-97.
- Oxford, R. L. (1990): „styles, strategies and aptitude: connections for language learning“, in: Parry, T. S./Stansfield, C. W. (Eds.): Language aptitude reconsidered, Englewood Cliffs, NJ, 67-125.
- Oxford, R. L. (1993): „Gender differences in styles and strategies for language learning: What do they mean? Should we pay attention?“ In: Alatis, J. E. (Eds.): Georgetown University round tables on languages and linguistics, Washington: Georgetown Univ.-Press, 541-557.
- Oxford, R. L./Anderson, N. (1995): „a crosscultural view of learning styles“, in: Cambridge: Language Teaching 28/4, New York: Cambridge Univ. Press, 201-215.
- Pfandenhauer, M. (³2009): „Auf gleicher Augenhöhe, Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte“, in: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 99-116.
- Piepho, H.-E. (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht, Limburg: Frankonius Verlag.
- Piepho, H.-E. (1979): Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I, Limburg: Frankonius Verlag.
- Piepho, H.-E. (1990): „Kommunikativer DaF-Unterricht heute – Überlegungen zum Einstieg in die ‚postkommunikative Epoche‘“, in: Deutsch lernen: Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern, 122-142.
- Plait, D. (1999): Ansicht – Einsicht zur zielgruppenspezifischen Betrachtung von DaF-Lehrwerken Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. Mainz: CM-Verlag.
- Quetz, J. (1999): „Lehrwerkforschung als Grundlage der Lehrwerkkritik“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 168-175.
- Rauch, M. (1997): Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung, Frankfurt am Main: Lang.
- Rampillon, U. (³1996): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, Ismaning: Hueber.

- Rampillon, U. (1997): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen, Ismaning: Hueber.
- Rampillon, U. (1998): Lernen leichter machen: Deutsch als Fremdsprache, Ismaning: Hueber.
- Rayner, S./Riding, R. (1997): „Towards a categorization of cognitive styles and learning styles“, in: Educational Psychology 17, 5-27.
- Reichert, J. (1997): „Plädoyer für das Ende einer Methodologiedebatte bis zur letzten Konsequenz“, in: Sutter, T. (Hrsg.): Beobachtung Verstehen, Verstehen Beobachten, Opladen: Westdeutscher Verlag, 98-132.
- Reid, J. M. (1998): „Preface“, in: Reid, J. M. (Eds.): Understanding learning styles in the second language classroom, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents, ix-xiv.
- Reinfried, M. (2001): „Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht ein neues methodisches Paradigma“, in: Meißner, F.-J./Reinfried, M. (Hrsg.): Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1-20.
- Reinfried, M. (2002): „Der radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik?“, in: Bach, G./Viebrock, B.(Hrsg.): Die Aneignung fremder Sprachen, Frankfurt am Main: Peter Lang, 29-50.
- Riemer, C. (2016): „Affektive Faktoren“, in: Burwitz-Melzer, E./Mehlhorn, G./Riemer, C./Bausch, K.-R. /Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Francke, 266-271.
- Rogge, M. (2013): „Die qualitative Inhaltsanalyse als Mittel zur empirischen Konkretisierung fremdsprachendidaktischer Paradigmata am Beispiel der inter- bzw. transkulturellen Kompetenzen in fremdsprachlichen Begegnungsprojekten“, in: Aguado, K./Heine, L./Schramm, K. (Hrsg.): Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung, Frankfurt am Main: Peter Lang, 177-200.
- Rösler, D. (2008): „Lernziel Kommunikative Kompetenz dreiunddreißig Jahre nach Piepho 1974 – ein kritischer Rückblick aus der Perspektive des Deutschlernens außerhalb des deutschsprachigen Raums, in: Legutke, M. K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision, 115-129.
- Rösler, D. (2016): „Prinzipien der Entwicklung und Evaluation von Lernmaterialien und Medien“, in: Burwitz-Melzer, E./Mehlhorn, G./Riemer, C./ Bausch, K.-R. /Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Francke, 471-476.
- Schewe, M. (2016): „Dramapädagogische Ansätze“, in: Burwitz-Melzer, E./Mehlhorn, G./Riemer, C./ Bausch, K.-R. /Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Francke, 354-358.

- Schmelter, L. (2014): „Gütekriterien“, in: Settineri, J./Demirkaya, S./Feldmeier, A./Gültekin-Karakoc, N./Riemer, C. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Paderborn: Schöningh, 33-45.
- Schmenk, B. (2016): „Lernerautonomie und selbst gesteuertes Sprachenlernen“, in: Burwitz-Melzer, E./Mehlhorn, G./Riemer, C./ Bausch, K.-R. /Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Francke, 367-372.
- Schmidt, C. (2010): „Analyse von Leitfadeninterviews“, in: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München: Beltz Juventa, 473-486.
- Schmidt, C. (2015): „Analyse von Leitfadeninterviews“, in: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 447-456.
- Schöcke, J. (2007): Zur Realität von Lernertypen. Eine empirische Untersuchung anhand von zwei für das Fremdsprachenlernen relevanten Stildimensionen, phil. Diss. Univ. Marburg.
- Schöfthaler, T. (1986): „Appropriate Education“, in: Gerighausen, J./Seel, P. C. (Hrsg.): Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen, München: iudicium, 313-321.
- Schöpflug U. (2007): „Lerntheorie und Lernpsychologie“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen/Basel: Francke, 49-54.
- Schulz-Wendler, B. (2001): Lernstile und Fremdsprachenlernen: empirische Studie zum computergestützten Grammatiklernen, Bochum: AKS-Verlag.
- Seel, P. C. (1986): „» Angepaßte Unterrichtsformen « - Ein Problem der Wahrnehmung und Thematisierung von » Lehr-/Lerngewohnheiten «“, in: Gerighausen, J./Seel, P. C. (Hrsg.): Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen? München: Goethe-Institut, 9-20.
- Segermann, K. (2003): „Wortschatz und Grammatik im Dienst der Kommunikation“, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 50 (2003) 4, 340-350.
- Selting, M./Auer, P./u.a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem, in: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 353-402.
- Shi, Q.-h. (2002): „On the Trend of Industrialization of Higher Education“, in: Journal of Xiamen University (Arts & Social Sciences) No. 5 General No. 153, 84-92.
- Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne, Neuwied: Luchterhand.
- Simon-Ruttloff, S. (1997): Lexikbeziehungen im Text als Systematisierungshilfen für die Wortschatzarbeit, Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Skehan, P. (1998): A cognitive approach to language learning, Oxford: Oxford University Press.
- Steigleder, S. (2008): Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring, Marburg: Tectum Verlag.
- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung, Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Steinke, I. (2015): „Gütekriterien qualitativer Forschung“, in: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 319-331.
- Sternberg, R. J./Grigorenko, E. L. (2001): „A capsule History of Theory and Research on Styles“, in: Sternberg, R. J./Zhang, L. F. (Eds.): Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles, Mahwah/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1-22.
- Sun, Q.-q. (2016): „Reflect on the Reform of Education Industrialization in Our Country“, in: Journal of Beijing City University 2016 No. 1, 64-67.
- Tassinari, M. G. (2010): Autonomes Fremdsprachenlernen, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thomas, A. (2003): „Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns“, in: Thomas, A. (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie, Göttingen: Hogrefe, 433-458.
- Thomas, A./Straub, J. (2003): „Positionen, Ziele und Entwicklungslinien der kulturvergleichenden Psychologie“, in Thomas, A. (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie, Göttingen: Hogrefe, 29-80.
- Tmangraksat-Watananguhn, P. (1991): „„Kommunikativer‘ oder ‚nicht-kommunikativer‘ Unterricht?“, in Schichiji, Y. (Hrsg.): Begegnung mit den „Fremden“, Band 5, Sektion 7, Deutsch als Fremdsprache, München: iudicium, 66-79.
- Townson, M./Musloff, A. (1993): „From Caterpillar to Butterfly or: What happens in the Chrysalis?“, in: Harden, T./Marsh, C. (Hrsg.): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? München: iudicium, 30-46.
- Vollmer, H. J. (1999): „Ist jedes Lehrmaterial auch Lernmaterial? Perspektiven für den bilingualen Unterricht“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 240-249.
- Wang, Zh.x. (2011): Auf dem Weg zum Fremdverstehen, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Weinert, F. E. (1997): Lernkultur im Wandel, in: Beck, E./Guldimann, T./Zutavern, M. (Hrsg.): Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen und

Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, St. Gallen: UVK Fachverlag für Wissenschaft und Studium, 11-29.

Weinrich, H. (1985): *Wege der Sprachkultur*, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Wendet, M. (1998): „Fremdsprachenlernen ist konstruktiv“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 32, 4-11.

Weskamp, R. (1995): „Üben und Übungen. Zur Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels im Fremdsprachenunterricht“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 42, 121-126.

Wicke, R. E. (2007): „Schüler- und Klassenkorrespondenz“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel: Francke, 272-274.

Wicke, R. E. (2012): *Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung*, München: iudicium.

Wierlacher, A. (1994): „Zur Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik (1984-1994). Einige Antworten auf die Frage: Was heißt ‚interkulturelle Germanistik‘?“, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20, 37-56.

Wolff, D. (1993): „Der Beitrag der kognitiv orientierten Psycholinguistik zur Erklärung der Sprach- und Wissensverarbeitung“, in: Gienow, W./Hellwig, K. (Hrsg.): *Prozessorientierte Medienkritik im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 27-42.

Wolff, D. (1994): „Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik“, in: *Die neueren Sprachen* 93:5, 407-429.

Wolff, D. (2007): „Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel: Francke, 321-326.

Wu, H. (2001): „Theories and Policies in Developing ‚Education Industry‘“, in: *Journal of Zhejiang University (Humanities and Social Sciences)* Vol. 31, No. 1, Jan. 2001, 147-153.

Yao, X.-zh. (1999): „Zur Rolle eines Deutsch-Lehrwerks zwischen Tradition und Innovation der Lern- und Lehrgewohnheiten – Erfahrungen aus dem Unterricht mit dem Lehrwerk *Ziele*“, in: Fluch, H.-R./Gerbig, L. (Hrsg.): *Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien*, Tübingen: Stauffenburg, 163-169.

Yu, X.-m. (2004): *Interkulturelle Orientierung in DaF-Lehrwerken für China*, München: iudicium.

Yu, X.-m. (2010): „Von überregional zu chinaspezifisch – Begutachtung des DaF-Lehrwerks ‚Berliner Platz‘ aus der Perspektive chinesischer Lernender“, in: Zhu, J.-h./Hoberg, R. (Hrsg.):

Germanistische Sprachwissenschaft und Deutschunterricht in chinesisch-deutscher Perspektive, Frankfurt am Main: Peter Lang, 444-454.

Zimmermann, R. (1984): Pragmalinguistik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht, Heidelberg: Julius Groos.

2) Bestandteile der untersuchten Lehrwerke

Deutsch-Kolleg der Tongji-Universität (2008): Stichwort Deutsch Intensivkurs für Mittelstufe Materialien für Lehrer, Shanghai: Tongji University Press.

Deutsch-Kolleg der Tongji-Universität (³2008): Stichwort Deutsch Intensivkurs für Mittelstufe Band I und II, Shanghai: Tongji University Press.

Deutsch-Kolleg der Tongji-Universität (2012): Stichwort Deutsch Intensivkurs für Grundstufe Materialien für Lehrer, Shanghai: Tongji University Press.

Deutsch-Kolleg der Tongji-Universität (2012): Stichwort Deutsch Intensivkurs für Grundstufe Band I Wörter und Übungen, Shanghai: Tongji University Press.

Deutsch-Kolleg der Tongji-Universität (2012): Stichwort Deutsch Intensivkurs für Grundstufe Band II Wörter und Übungen, Shanghai: Tongji University Press.

Deutsch-Kolleg der Tongji-Universität (2012): Stichwort Deutsch Wortschatztraining für die Mittelstufe, Shanghai: Tongji University Press.

Deutsch-Kolleg der Tongji-Universität (2012): Stichwort Deutsch Grammatik verstehen und üben in der Mittelstufe, Shanghai: Tongji University Press.

Deutsch-Kolleg der Tongji-Universität (⁴2012): Stichwort Deutsch Intensivkurs für Grundstufe Band I und II, Shanghai: Tongji University Press.

Deutsch-Kolleg der Tongji-Universität (²2013): Stichwort Deutsch Lern- und Übungsbuch zur deutschen Grundgrammatik, Shanghai: Tongji University Press.

Aufderstraße, H./Bock, H./Müller, J./Müller, H. (2003): Themen aktuell 2 Arbeitsbuch, Beijing: flrtp.

Aufderstraße, H./Bock, H./Gerdes, M./Müller, J./Paleit, D. (2003): Themen aktuell 1 Lehrerhandbuch, Beijing: flrtp.

Aufderstraße, H./Bock, H. (2003): Themen aktuell 2 Lehrerhandbuch, Beijing: flrtp.

Bock, H./Eisfeld, K.-H./Holthaus, H./Schütze-Nöhmké, U./Sherrington, I./Wingate, U. (2003): Themen aktuell 1 Arbeitsbuch, Beijing: flrtp.

Aufderstraße, H./Bock, H./Gerdes, M./Müller, J./Müller, H. (2010): Themen aktuell 1 Kursbuch, Beijing: fltrp.

Aufderstraße, H./Bock, H./Müller, J./Müller, H. (2010): Themen aktuell 2 Kursbuch, Beijing: fltrp.

Hering, A./Matussek, M./Perlmann-Balme, M. (2006): em Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache, Beijing fltrp.

Perlmann-Balme, M./Schwalb, S. (2009): em neu Hauptkurs Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe B2 Kursbuch, Beijing: fltrp.

Perlmann-Balme, M./Schwalb, S./Weers, D. (2009): em neu Abschlusskurs Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe C1 Kursbuch, Beijing: fltrp.

Perlmann-Balme, M./Schwalb, S. (2009): em neu Hauptkurs Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe B2 Arbeitsbuch, Beijing: fltrp.

Perlmann-Balme, M./Schwalb, S./Orth-Chambah, J. (2009): em neu Abschlusskurs Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe C1 Arbeitsbuch, Beijing: fltrp.

Perlmann-Balme, M./Schwalb, S./Schlemmer, A. (2009): em neu Hauptkurs Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe B2 Lehrerhandbuch, Beijing: fltrp.

Perlmann-Balme, M./Schwalb, S./Orth-Chambah, J. (2009): em neu Abschlusskurs Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe C1 Lehrerhandbuch, Beijing: fltrp.

3) Chinesischsprachige Literatur

大学德语教学大纲修订组[Arbeitsgruppe zur Revision des Curriculums für Hochschuldeutsch] (2001): 大学德语教学大纲(第二版) [Curriculum für Hochschuldeutsch (die zweite Auflage)], 北京[Beijing]: 高等教育出版社[Higher Education Press].

教育部高等教育司[Department of Higher Education, Ministry of Education of the People's Republic of China] (2007): 大学英语课程教学要求[College English Curriculum Requirements], 北京[Beijing]: 外语教学与研究出版社[Foreign Language Teaching and Research Press].

中华人民共和国教育部[Ministry of Education of the People's Republic of China] (2000): 全日制普通高级中学英语教学大纲(试验修订版) [English Language Syllabus for Full-time Ordinary Senior Secondary School (Revised Edition)], 北京[Beijing]: 人民教育出版社[People's Education Press].

社会科学院语言研究所词典编辑室 [Dictionary Office of Institute of Linguistics, Academy of Social Sciences] (⁵2010): 现代汉语词典[The Contemporary Chinese Dictionary], 北京[Beijing]: 商务出版社[The Commercial Press]。

4) Verzeichnis der Webadressen

URL1: Deutsche Welle: <http://www.dw.de/高校阵地战西方教材仍在使用/a-18288513>, Stand 08. 04. 2015.

URL2: 人民网: vgl. <http://politics.people.com.cn/n/2015/0130/c70731-26480304.html>, Stand 08. 04. 2015.

URL3: DAAD (2012a): <http://www.daad.org.cn/aktuelles/erstmal-uber-eine-viertel-million-auslandische-studierende-an-deutschen-hochschulen>, Stand 04. 09. 2012.

URL4: DAAD (2012b): <http://www.wissenschaftweltoffen.de/focus/1/1/1>, Stand 04. 09. 2012.

URL5: Willkop, E.-M. (2002): „Fort oder Rückschritte? Entwicklung in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache“, anglogermanic [online] 2002-1, <http://www.uv.es/anglogermanica/2002-1/willkop.htm>, Stand 20. 01. 2013.

URL6: TestDaF: http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-pruefung_china.php, Stand 06. 03. 2014.

URL7: wikipedia: <https://zh.wikipedia.org/wiki/七校联合办学>, Stand 15. 04. 2015.

URL8: 汉典网/Handian: www.zdic.net, Stand 04. 05. 2014.

URL9: wikipedia: <https://de.wikipedia.org/wiki/Anwerbemaassnahmen>, Stand 15. 04. 2015.

URL10: Goethe-Institut: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/prd.html>, 29. 03. 2017.

URL11: 腾讯/Tencent: <http://www.tencent.com/zh-cn/ps/weixin.shtml>, Stand 09.11. 2014.

URL12: Langer, W. (2000): Methoden der empirischen Sozialforung, <http://www.soziologie.uni-halle.de/langer/pdf/meth1/qualifor2.pdf>, Stand 28. 08. 2015.

URL13: China Daily: http://language.chinadaily.com.cn/2006-09/29/content_699579.htm, Stand 02. 12. 2016.

URL14: 中华人民共和国教育部 [Bildungsministerium der Volksrepublik China]: http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_177/200407/2478.html, Stand 02. 12. 2016.

URL15: die betreffenden Diskussionen: <http://edu.sina.com.cn/zl/edu/2017-01->

03/11434424.shtml, <http://kids.163.com/15/1109/17/B80DTFGS00294MO6.html>, Stand 02. 12. 2016.

URL16: 中华人民共和国教育部 [Bildungsministerium der Volksrepublik China]: <http://baike.baidu.com/item/教育部关于进一步做好小学升入初中免试就近入学工作的实施意>, Stand 02. 12. 2016.

URL17: 新华网 /Xinhua: http://www.sx.xinhuanet.com/ztjn/2012-06/08/c_112158367.htm, Stand 02. 12. 2016.

URL18: 人民网/rénmínwǎng: <http://cpc.people.com.cn/n/2013/1203/c83083-23725388.html>, Stand 02. 12. 2016.

Anhang

Auf der beigefügten CD-Rom befinden sich folgende Dateien:

Anhang 1: Protokoll des Forumsgespräches mit StudentInnen

Anhang 2: Interviewfragebogen (1. Version)

Anhang 3: Manuskript zum Interview

Anhang 4: Transkript des Probeinterviews

Anhang 5: Transkripte der Experteninterviews

5.1 Interview mit Person D

5.2 Interview mit Person B

5.3 Interview mit Person A

Anhang 6: Zur Datenauswertung

6.1 Memos und Kurzzusammenfassung des Einzelfalls

6.2 Die Themenmatrix

6.3 Fallbezogene thematische Zusammenfassung

6.4 Rekonstruktion der Zusammenhänge der Subkategorien

Xiao Yuan Wang

wohnhaft in: Elisabeth-Hattemer-Strasse 34, 64289 Darmstadt

**Ehrenwörtliche Erklärung zu meiner Dissertation
mit dem Titel: „WELCHE LEHRWERKE FÜR WELCHE KULTUR?“**

Sehr geehrte Damen und Herren,

hiermit erkläre ich, dass ich die beigefügte Dissertation selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel genutzt habe. Alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen habe ich als solche gekennzeichnet.

Ich versichere außerdem, dass ich die beigefügte Dissertation nur in diesem und keinem anderen Promotionsverfahren eingereicht habe und, dass diesem Promotionsverfahren keine endgültig gescheiterten Promotionsverfahren vorausgegangen sind.

Ort, Datum

Unterschrift