

Die Herangehensweise im DaF-Unterricht aus der Sicht von muttersprachlichen und angehenden kroatischsprachigen Lehrpersonen

Martinjak, Mateja

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:434613>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-21**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Nastavnički smjer

Mateja Martinjak

Die Herangehensweise im DaF-Unterricht aus der Sicht von
muttersprachlichen und angehenden kroatischsprachigen Lehrpersonen

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Mirela Landsman Vinković

Komentorica: mr. sc. Irena Petrušić-Hlluchý

Zagreb, rujan 2024.

Inhalt

Zusammenfassung	1
1. Einführung.....	2
2. Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache	3
3. Eine Sprache erwerben oder erlernen?	4
3.1 Die Erwerbs-Lernen-Hypothese	4
3.2 Der Erwerb der Zweitsprache	5
3.3 Die Hypothese von den natürlichen Erwerbsreihenfolgen	6
3.4 Die Monitor-Hypothese	6
3.5 Die Input-Hypothese.....	6
3.6 Die Hypothese vom affektiven Filter	7
4. Wer kann als Muttersprachler bezeichnet werden?	7
4.1 Das Erreichen des muttersprachlichen Niveaus	11
4.2 Muttersprachliche und nicht-muttersprachliche Fremdsprachenlehrer	13
4.2.1 Hindernisse der muttersprachlichen Lehrpersonen.....	13
4.2.2 Vorteile der muttersprachlichen Lehrpersonen	14
4.2.3 Vorteile der nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen	15
4.2.4 Hindernisse der nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen	16
4.2.5 Lernende und Lehrkräfte über ihre Wahrnehmung der muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen	17
4.2.6 Unterschiede im Lehrverhalten zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern	20
5. Untersuchung	23
5.1 Untersuchungsziele.....	23
5.2 Untersuchungsteilnehmende.....	24
5.3 Erhebungsinstrument und -verfahren	25
5.4 Datenanalyse und Dateninterpretation	27
5.4.1 Interview	27
5.4.1.1 Auswertung der Antworten	31
5.4.2 Beobachtung des Tandemunterrichts	32
5.4.2.1 Lehrersprache.....	32
5.4.2.2 Allgemeine Einstellung	33
5.4.2.3 Einstellung zum Sprachunterricht	34

5.4.2.4 Einstellung zum Kulturunterricht	35
6. Schlusswort	35
Literaturverzeichnis:.....	37

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je ovaj rad rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na istraživanjima te na objavljenoj i citiranoj literaturi. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized letter 'M' followed by a period, positioned above a horizontal line.

(potpis)

Zusammenfassung

Muttersprachliche und nicht-muttersprachliche Lehrpersonen stehen seit langem im Fokus linguistischer Forschung. Diese Masterarbeit untersucht die Herangehensweise deutschmuttersprachlicher Referendarinnen und kroatischsprachiger Lehramtsstudentinnen im DaF-Unterricht im Rahmen eines Kooperationsprojekts zwischen Zagreb und Karlsruhe. Im Mittelpunkt stehen Unterschiede in den Unterrichtspraktiken deutscher Referendarinnen und kroatischer Lehramtsstudentinnen im Fach Deutsch, die den Tandemunterricht an Zagreber Gymnasien und Grundschulen durchführten. Theoretische Grundlagen wie die Unterscheidung von Mutter-, Erst-, Zweit- und Fremdsprache sowie Unterschiede zwischen muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen werden beleuchtet. Der empirische Teil analysiert sowohl die Interviews mit deutschen Referendarinnen und einer kroatischen Lehramtsstudentin im Fach Deutsch als auch die teilnehmende und nicht- teilnehmende Unterrichtsbeobachtung des Tandemunterrichts. Dies wird durch den Vergleich des DaF-Unterrichts einer Referendarin ohne DaF-/DaZ-Weiterbildung ergänzt, um Unterschiede in den methodischen Ansätzen aufzuzeigen. Aus dieser Arbeit geht hervor, dass sowohl die sprachlichen Kompetenzen als auch die didaktischen Fähigkeiten der muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Lehrkräfte einen Einfluss auf die Vermittlung des DaF-Unterrichts ausüben.

Schlüsselwörter: DaF-Unterricht, Muttersprache, Fremdsprache, muttersprachliche Lehrpersonen, nicht-muttersprachliche Lehrpersonen, Tandemunterricht

1. Einführung

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich zum Ziel, die Herangehensweise deutschmuttersprachlicher und kroatischsprachiger Lehrpersonen im DaF-Unterricht im Rahmen eines Kooperationsprojekts zwischen Zagreb und Karlsruhe zu untersuchen. Im Zentrum der Betrachtung stehen dabei die Unterschiede in Unterrichtspraktiken, bzw. in der Herangehensweise zweier kroatischer Lehramtstudentinnen im Fach Deutsch und dreier deutscher Referendarinnen. Im Rahmen des Projekts haben deutsche Referendarinnen zusammen mit den kroatischen Lehramtstudentinnen im Fach Deutsch an einem Gymnasium¹ und einer Grundschule² DaF-Unterricht in Zagreb gehalten. Der Tandemunterricht, den jeweils eine kroatische Studentin mit einer deutschen Referendarin vorbereitet und gehalten hat, fand in der ersten bzw. dritten Klasse des Gymnasiums und in der siebten Klasse der jeweiligen Grundschule statt.

Die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit umfassen eine Klärung zentraler Begriffe wie Mutter-, Erst-, Zweit- und Fremdsprache, eine Abgrenzung zwischen Spracherwerb und Sprachenlernen sowie die Unterschiede zwischen muttersprachlicher und nicht-muttersprachlicher Lehrpersonen. Auf dieser Basis werden die methodischen Vorgehensweisen der deutschen Referendarinnen analysiert und sowohl mit den Forschungsergebnissen der Studien aus dem theoretischen Teil zu Charakteristika von muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht als auch mit der Vorgehensweise der kroatischen Lehramtstudentinnen im Fach Deutsch verglichen.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wurden zwei deutsche Referendarinnen mit spezifischer DaF-/DaZ-Weiterbildung sowohl in Form eines Interviews befragt als auch während ihres Unterrichts beobachtet. Ihre Antworten auf die Fragen zu ihrer Unterrichtsgestaltung wurden mit den Antworten der interviewten Lehramtsstudentin analysiert. Die Beobachtung des Unterrichts dieser zwei interviewten Referendarinnen wurde auch mit der Herangehensweise kroatischer Lehramtsstudentinnen verglichen. Ergänzend wurde ein Einblick in den DaF-Unterricht einer Referendarin ohne spezifische DaF/DaZ-Weiterbildung gegeben, um mögliche Unterschiede aufzuzeigen.

¹ Hiermit bedanke ich mich beim Gymnasium *Sesvete* für die Gelegenheit, den Tandemunterricht dort zu halten

² Hiermit bedanke ich mich bei der Grundschule *Sesvete* für die Gelegenheit, den Tandemunterricht dort zu halten

2. Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache

Lange Zeit wurden in der Diskussion über die Mehrsprachigkeit die Begriffe „Muttersprache“ und „Fremdsprache“ als zentrale Konzepte verwendet (Jelaska, 2005: 24), aber man unterscheidet zwischen mehr als zwei Begriffen in der sprachbezogenen Terminologie. Die erste Sprache, die ein Mensch in seiner Kindheit erwirbt, wird oft als „Muttersprache“ bezeichnet. Diese Bezeichnung stammt historisch daher, dass Kinder typischerweise von ihren Müttern erzogen wurden und daher die Sprache ihrer Mutter als ihre erste Sprache erlernten (Jelaska, 2005: 24). Nach dieser Definition wäre die Muttersprache immer die erste Sprache, die ein Kind in seinem Leben erwirbt, was auch durch Günther und Günther (2007: 56) bestätigt wird. Sie erklären, dass die Erstsprache die Sprache ist, die als erste im Spracherwerbsprozess erworben wird, selbst wenn diese Sprache nicht die Sprache des Elternhauses ist. Jedoch ist die Unterscheidung zwischen Erstsprache und Muttersprache nicht immer eindeutig. Jelaska weist darauf hin, dass die Erstsprache nicht immer die Sprache ist, die ein Kind als erstes erwirbt (2005: 26). Ein Kind kann beispielsweise zunächst passiv eine Sprache aufnehmen und erst später eine andere Sprache aktiv lernen und diese dann als seine Erstsprache bezeichnen (ibid.). In der Fachliteratur wird oft auch der Begriff „Erstsprache“ verwendet, um die erste Sprache zu beschreiben, die ein Kind erlernt, obwohl sie nicht notwendigerweise die Hauptsprache des Alltags sein muss (ibid.).

Neben der Erstsprache gibt es die Zweitsprache, die in der Fachliteratur ebenfalls unterschiedliche Bedeutungen hat. Nach Duden wird die Zweitsprache als die „Sprache, die ein Mensch zusätzlich zur Erst-, Muttersprache, jedoch zu einem späteren Zeitpunkt erlernt, weil er sie zur Teilnahme am sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Leben benötigt“ definiert. Rösler (2012: 30) präzisiert, dass der Begriff „Zweitsprache“ nicht unbedingt die zweite erlernte Sprache bezeichnen muss. Vielmehr kann eine Zweitsprache auch eine Sprache sein, die in einem gesellschaftlichen Kontext von großer Bedeutung geworden ist, selbst wenn sie nicht die zweite, sondern die vierte Sprache ist, die jemand lernt: „Das Wort „Zweitsprache“ legt die Interpretation nahe, es handele sich um die zweite erworbene Sprache. Das ist jedoch nicht der Fall. Die Zweitsprache kann, wenn nach der Erstsprache z. B. zwei weitere Schulfremdsprachen erworben wurden, durchaus die vierte Sprache sein, die jemand lernt. Man würde aber trotzdem von einer Zweitsprache dieser Person reden, wenn dies die Sprache ist, die für sie für das Überleben in einem gesellschaftlichen Kontext von großer Bedeutung geworden ist (ibid.).“

Jelaska erläutert weiter, dass jede Sprache, die zusätzlich zur Erstsprache in einer bestimmten Gemeinschaft oder Gesellschaft verwendet wird, als Zweitsprache bezeichnet werden kann (2005: 27). Die Definition einer Zweitsprache variiert jedoch, je nachdem, ob sie allgemein oder spezifisch betrachtet wird. Die weiteste Definition umfasst jede Sprache, die sich von der zuerst erlernten Sprache unterscheidet (Lightbown und Spada 1999: 178, zitiert nach Jelaska). Eine engere Definition bezieht sich auf eine Sprache, die für spezifische Zwecke in einer bestimmten Gesellschaft verwendet wird (Jelaska, 2005: 28).

Im Gegensatz dazu wird eine Sprache als Fremdsprache betrachtet, wenn sie vorwiegend im Unterricht erlernt wird und nicht in der Gemeinschaft gesprochen wird, in der der Unterricht stattfindet (Jelaska, 2005: 29). Eine Fremdsprache wird also typischerweise in einem künstlichen Lernumfeld gelernt, was bedeutet, dass sie nicht notwendigerweise regelmäßig im Alltag verwendet wird. Dies führt dazu, dass eine Fremdsprache oft nicht in derselben Weise wie eine Erstsprache oder Zweitsprache erworben wird.

Für viele Experten, einschließlich amerikanischer angewandter Linguisten, ist eine Zweitsprache jede Sprache, die nach der Erstsprache erlernt wird, unabhängig davon, wie viele Sprachen jemand noch zusätzlich gelernt hat (Jelaska, 2005: 30). Außerdem sind für viele Linguisten sowohl die Begriffe Zweitsprache und Fremdsprache als auch die Verben erlernen und erwerben Synonyme (ibid.).

3. Eine Sprache erwerben oder erlernen?

3.1 Die Erwerbs-Lernen-Hypothese

In der Sprachwissenschaft ist weitestgehend anerkannt, dass der Spracherwerb und das Sprachenlernen unterschiedliche Phänomene darstellen (Roininen, 2012: 3).

Krashen beschreibt den Spracherwerb als einen intuitiven, unbewussten Prozess, der dem Erwerb der Muttersprache ähnelt (1982: 10). Lernende sind sich ihrer sprachlichen Entwicklung in der Regel nicht bewusst, sondern fokussieren sich primär auf die kommunikative Funktion der Sprache (ibid.). Die daraus resultierende Sprachkompetenz ist ebenfalls impliziter Natur (ibid.). Sprachliche Richtigkeit erscheint ihnen vielmehr als selbstverständlich und intuitiv korrekt, ohne dass sie explizite grammatische Regeln anwenden können (ibid.). Dieser Prozess wird auch als implizites, informelles oder natürliches Lernen bezeichnet (ibid.).

Zusätzlich zum Spracherwerb kann Zweitsprachkompetenz³ durch explizites Sprachenlernen entwickelt werden (ibid.). Dabei handelt es sich um bewusstes Sprachwissen, das sich auf Grammatikregeln und bewusste Sprachreflexion stützt (ibid.). Das Sprachenlernen ist also ein bewusster, zielgerichteter Prozess, der sich auf explizites Lernen von Grammatikregeln und Sprachstrukturen fokussiert, und der auch aktive Aufmerksamkeit, Konzentration und gezielte Anstrengung seitens des Lernenden erfordert (Roininen, 2012: 3). Der Spracherwerb beinhaltet Prozesse, die nicht intentional gesteuert sind, und das Sprachenlernen dagegen weist auf eine gewisse Bewusstheit hin (ibid.).

Dementsprechend gibt es laut Krashen zwei Sprachsysteme im Gehirn. Das eine ist das erworbene Sprachsystem (eng. *the acquired system*). Dieses System speichert implizites Sprachwissen und ermöglicht den spontanen und flüssigen Sprachgebrauch (Krashen, 1982:16). Das zweite ist das erlernte Sprachsystem (eng. *the learned system*). Dieses System speichert explizites Sprachwissen, wie Grammatikregeln und Vokabeln (Krashen, 1982: 16).

Im Gegensatz zur Annahme einiger Zweitsprachentheoretiker, dass Kinder Sprachen erwerben und Erwachsene lediglich nur lernen können, postuliert die Erwerbs-Lernen-Hypothese (eng. *the acquisition-learning hypothesis*), dass auch Erwachsene in der Lage sind, sich Sprachen intuitiv anzueignen (Krashen, 1982: 10). Die Fähigkeit, Sprachen auf natürliche Weise aufzunehmen, bleibt demnach über die Pubertät hinaus bestehen (ibid.). Dies impliziert jedoch nicht, dass Erwachsene stets eine muttersprachliche Kompetenz in einer Zweitsprache erreichen können (ibid.). Vielmehr besagt die Hypothese, dass Erwachsene Zugang zu demselben natürlichen Spracherwerbsmechanismus haben wie Kinder (ibid.).

3.2 Der Erwerb der Zweitsprache

Die Erwerbs-Lernen-Hypothese ist ein Bestandteil der fünf Hypothesen des Zweitsprachenerwerbs, die Krashen systematisiert hat.

Die anderen vier Hypothesen sind die Hypothese von den natürlichen Erwerbsreihenfolgen (eng. *the natural order hypothesis*), die Monitor-Hypothese (eng. *the monitor hypothesis*), die Input-Hypothese (eng. *the input hypothesis*) und die Hypothese vom affektiven Filter (eng. *the affective filter hypothesis*). Nach Meinung von Krashen könnte die vierte Hypothese, d.h. die Input-Hypothese, das wichtigste Konzept in der heutigen Theorie des Zweitsprachenerwerbs sein (1982: 9), aber die anderen Hypothesen sind nicht zu vernachlässigen.

³ In dieser Arbeit ist der Begriff *Zweitsprache* im Kontext der Hypothesen von Krashen jede Sprache, die nicht als erste erworben/erlernt ist.

3.3 Die Hypothese von den natürlichen Erwerbsreihenfolgen

Das Sprachsystem einer Fremdsprache entwickelt sich bei den Lernenden in einer vorhersehbaren Reihenfolge, ähnlich wie das Sprachsystem der Erstsprache bei Kindern. Krashen stellte fest, dass der Erwerb grammatikalischer Strukturen in einer vorhersagbaren Reihenfolge erfolgt (1982: 12).

Für den Zweitspracherwerb ist diese Erkenntnis besonders relevant. Untersuchungen zeigen, dass Kinder, die eine Zweitsprache/Fremdsprache erlernen, unabhängig von ihrer Erstsprache einer „natürlichen Ordnung“ beim Erwerb grammatikalischer Morpheme folgen (Krashen, 1982: 12). Während es einige Unterschiede in der Reihenfolge des Erwerbs zwischen Erst- und Zweitsprachlernern gibt, weisen verschiedene Gruppen von Zweitsprachlernern dennoch bemerkenswerte Gemeinsamkeiten auf. Auch bei Erwachsenen ähnelt die natürliche Erwerbsordnung derjenigen von Kindern im Zweitspracherwerb, was die universelle Gültigkeit dieser Hypothese unterstreicht.

3.4 Die Monitor-Hypothese

Die Monitor-Hypothese besagt, dass der Erwerb und das Lernen in der Zweitsprachverwendung unterschiedliche Rollen spielen. Der Erwerb sorgt für die natürliche Sprachproduktion und Sprachgewandtheit, während das Lernen als Überprüfer oder Korrektor dient (Krashen, 1982: 15). Lernende wenden bewusste Regeln hauptsächlich zur Korrektur an, nachdem ihre Sätze durch den Erwerb entstanden sind, und auch nur wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind: ausreichend Zeit, Konzentration auf die Form und Kenntnis der Regeln (Krashen, 1982: 16).

Krashen hebt hervor, dass formale Regeln nur eingeschränkt zur Sprachproduktion beitragen, da sie in echten Kommunikationssituationen oft nicht angewandt werden können. Wenn Lernende in „Monitor-freien“ Situationen sprechen, zeigt sich die natürliche Reihenfolge der grammatikalischen Morpheme, die dem Erwerbsprozess von Kindern ähnelt (Krashen, 1982: 17). In Tests, die die drei Bedingungen erfüllen, können andere Reihenfolgen auftreten, die den Einfluss der bewussten Grammatik reflektieren (ibid.).

3.5 Die Input-Hypothese

Die Input-Hypothese besagt, dass der Spracherwerb am effektivsten durch verständlichen Input erfolgt, der zwar nicht vollständig verstanden wird, aber größtenteils durch Kontext und Vorwissen erfasst werden kann (Krashen, 1982: 21). Laut Krashen ermöglicht dieser Input den unbewussten Erwerb von Sprachstrukturen und Wortschatz. Er argumentiert, dass der

Spracherwerb zentral ist, während das Lernen von Grammatikregeln eine unterstützende, periphere Rolle spielt (Krashen, 1982: 20).

Krashen stützt seine Theorie auch auf Erkenntnisse aus dem Erstspracherwerb bei Kindern, insbesondere auf die Babysprache (eng. *caretaker speech*). Diese Sprache ist vereinfacht, um von kleinen Kindern besser verstanden zu werden, und passt sich grob ihrem Sprachniveau an, ohne präzise auf individuelle Fähigkeiten abgestimmt zu sein (Krashen, 1982: 22). Ähnlich erhalten Zweitsprachlernende einen modifizierten Input, wie „*Foreigner-talk*“ oder Lehrersprache (eng. *teacher-talk*), der den Spracherwerb unterstützt (Krashen, 1982: 24).

3.6 Die Hypothese vom affektiven Filter

Neben der Input-Hypothese, die die Bedeutung eines verständlichen Inputs für den Spracherwerb betont, stellt Krashen auch die Hypothese vom affektiven Filter vor. Diese Hypothese befasst sich mit dem Einfluss von Emotionen und Einstellungen auf den Spracherwerbsprozess. Krashen postuliert, dass ein affektiver Filter den Lernprozess reguliert (1982: 31). Dieser Filter ist metaphorisch als eine Art "Sieb" zu verstehen, durch welches der Input hindurchfließen muss (ibid.). Ist der Filter durchlässig, kann der Input ungehindert zum Spracherwerb beitragen. Ist der Filter hingegen stark aktiviert, wird der Input blockiert und der Spracherwerb gehemmt (ibid.). Krashen meint auch, dass verschiedene affektive Variablen mit dem Erfolg beim Zweitspracherwerb in Zusammenhang stehen, wie zum Beispiel Motivation, Selbstvertrauen und Angst (ibid.).

4. Wer kann als Muttersprachler⁴ bezeichnet werden?

Die Unterscheidung zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern ist ein komplexes Thema, das in der Sprachwissenschaft immer noch kontrovers diskutiert wird (Calafato, 2019: 3). Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, sei es in der Grundschule, am Gymnasium oder an einer Sprachschule, wird häufig und oftmals unbewusst das Ziel gesetzt, das Niveau eines Muttersprachlers zu erreichen. Doch ist dieses Ziel realistisch, und was genau bedeutet es, Muttersprachler zu sein?

⁴ In dieser Arbeit gelten Formen wie „Muttersprachler“, „Sprecher“ u.ä. jeweils sowohl für männliche als auch für weibliche Formen.

Vivian Cook bestätigt, dass Fremdsprachenlehrende ihre Schüler ermutigen, das Niveau von Muttersprachlern zu erreichen. Sie hält dies jedoch für problematisch, da es ein unerreichbares Ziel für die Lernenden darstellt (Cook, 1999: 185). Darüber hinaus hebt Cook auch hervor, dass Lernende oft als unzureichende Muttersprachler betrachtet werden, anstatt als multikompetente Sprachbenutzer (ibid.).

Die Antwort auf die Frage, ob es realistisch ist, zu glauben, dass man das Niveau eines Muttersprachlers erreichen kann, lässt sich jedoch in der Definition eines Muttersprachlers finden. Es ist aber nicht leicht, einen Muttersprachler zu definieren, denn nach den Worten von Medgyes, ist die Unterscheidung zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern eines der komplexesten und schwer fassbaren Gebiete in der angewandten Linguistik (2017: 11).

Aufgrund dieser Komplexität haben sich viele Linguisten intensiv mit der Definition auseinandergesetzt. Bloomfield definiert die Muttersprache als die Sprache, die man als erste zu sprechen erlernt, und die betreffende Person wird somit automatisch als Muttersprachler bezeichnet (Bloomfield, 1993: 43). Diese Definition wird nach Davies (1996), wie von Cook zitiert, als bio-entwicklungsbezogene (eng. *bio-developmental*) Definition bezeichnet und in diesem Zusammenhang ist es eine feste historische Gegebenheit, dass man Muttersprachler ist (Cook, 1999: 186); genauso wenig wie jemand seine eigene Herkunft ändern kann, kann er auch seine Muttersprache nicht ändern (ibid.). Aber, die zentrale Bedeutung des Begriffs Muttersprachler wird häufig durch die Ergänzung nicht-entwicklungsbezogener Merkmale präzisiert, die dieser Personengruppe gemeinsam sind (ibid.). Stern (1983: 23) führt 5 Kriterien an, die für die Muttersprachler typisch sind.

Muttersprachler:

- a) verfügen über ein unbewusstes Wissen von Regeln,
- b) besitzen eine intuitive Auffassung von Bedeutungen,
- c) kommunizieren in sozialen Kontexten,
- d) verfügen über eine Vielzahl sprachlicher Fähigkeiten,
- e) zeigen sprachliche Kreativität.

Unter *über ein unbewusstes Wissen von Regeln verfügen (a)* verstand Stern, dass Muttersprachler grammatikalische Regeln ihrer Sprache automatisch und ohne bewusste Reflexion kennen und verwenden. Sie sind sich oft nicht bewusst, welche Regeln sie anwenden,

da dies intuitiv geschieht. Dass Muttersprachler *eine intuitive Auffassung von Bedeutungen besitzen (b)*, bedeutet, dass sie in der Lage sind, die Bedeutung von Wörtern und Ausdrücken unmittelbar und ohne tiefgehende Analyse zu erfassen. Ihre Fähigkeit, kontextuelle Nuancen und Bedeutungsvariationen intuitiv zu verstehen, ist ein selbstverständlicher Bestandteil ihrer Sprachkompetenz. Unter *(c) in sozialen Kontexten kommunizieren* versteht man, dass Muttersprachler souverän in unterschiedlichen sozialen Kontexten agieren und ihre sprachliche Ausdrucksweise geschmeidig an die jeweiligen gesellschaftlichen Konventionen und kommunikativen Anforderungen anpassen. Dass Muttersprachler *über eine Vielzahl sprachlicher Fähigkeiten verfügen (d)*, bedeutet, dass sich Muttersprachler durch eine umfassende Beherrschung der Sprache auszeichnen, die sowohl alltägliche Konversationen als auch komplexe sprachliche Ausdrucksformen, wie formelle Reden und Fachsprache, umfasst. Die Muttersprachler *zeigen sprachliche Kreativität (e)*, indem sie neuartige und originelle Satzkonstruktionen entwickeln. Sie nutzen ihre sprachliche Kompetenz, um kreative und ausgefallene Ausdrucksweisen zu gestalten, die über alltägliche Sprachverwendung hinausgehen.

Außer Stern haben sich noch andere Linguisten mit den Eigenschaften der Muttersprachler beschäftigt. So haben Johnson und Johnson im Enzyklopädischen Wörterbuch der Angewandten Linguistik (1998) die Kriterien von Stern durch das folgende Kriterium ergänzt (Cook, 1999:186):

f) die Identifikation mit einer Sprachgemeinschaft.

Die Identifikation mit einer Sprachgemeinschaft besagt, dass Muttersprachler nicht nur die Sprache beherrschen, sondern sich auch kulturell und sozial mit der Gemeinschaft der Sprecher dieser Sprache verbunden fühlen. Diese Verbindung umfasst das Bewusstsein und die Akzeptanz gemeinsamer Werte, Normen und Traditionen, die durch die Sprache vermittelt werden.

Davies (1996: 154) fügt hinzu, dass Muttersprachler

g) die Fähigkeit besitzen, flüssige und zusammenhängende Diskurse zu erstellen,

h) die Unterschiede zwischen ihrem eigenen Sprachgebrauch und der Standardvarietät der Sprache erkennen können, und

i) fähig sind, in ihre Erstsprache zu interpretieren und zu übersetzen, die ihre Muttersprache ist.

Dass Muttersprachler die Fähigkeit besitzen, flüssige und zusammenhängende Diskurse zu erstellen, bedeutet, dass Muttersprachler in der Lage sind, längere, kohärente und verständliche mündliche oder schriftliche Texte zu produzieren. Sie können ihre Gedanken klar und strukturiert ausdrücken, sodass ihre Aussagen oder Texte leicht nachvollziehbar sind. Die Muttersprachler können auch die Unterschiede zwischen ihrem eigenen Sprachgebrauch und der Standardvarietät der Sprache erkennen und dies bedeutet, dass Muttersprachler in der Lage sind, die Abweichungen und Unterschiede zwischen ihrer alltäglichen, informellen Sprache und der formellen, standardisierten Version der Sprache zu identifizieren. Sie erkennen, wann und wie bestimmte Wörter, Ausdrücke oder grammatikalische Strukturen verwendet werden sollten, um den sprachlichen Normen zu entsprechen. Die Muttersprachler sind auch fähig, in ihre Erstsprache zu interpretieren und zu übersetzen. Dies bedeutet, dass Muttersprachler die Kompetenz besitzen, aus einer Fremdsprache in ihre Muttersprache zu übersetzen und umgekehrt. Sie können die Bedeutung und Nuancen der Ausgangssprache in die Zielsprache übertragen und dabei die kulturellen und kontextuellen Unterschiede berücksichtigen.

Ein Teil der genannten Eigenschaften eines Muttersprachlers sind, nach Meinung von Cook, selbstverständlich, wie z.B. (a) und (b). So sind Muttersprachler sich ihrer Sprachkompetenz meist nicht bewusst, ähnlich wie sie nicht erklären können, wie Fahrradfahren funktioniert (Cook, 1999: 186). Andere Merkmale sind, nach der Meinung von Cook und auch Medgyes, diskutabel. Viele Muttersprachler kennen die Abweichungen ihrer Sprachvarietät von der Standardsprache nicht (h), wie sich etwa der zunehmende Gebrauch von "I and me" im Englischen selbst bei professionellen Sprechern zeigt (ibid.). Nicht alle Muttersprachler beherrschen die Sprache fließend (g), und hier nennt Cook das Beispiel von Stephen Hawking oder Helen Keller, die auf eine alternative Weise kommunizieren (ibid.). Ein Gegenargument für (c) ist nach Cook, dass sich einige Muttersprachler sozial ungeschickt bewegen (ibid.). Weiterhin sagt Cook für das Kriterium (e), dass im chomskyschen Sinne jeder neu geäußerte oder verstandene Satz kreativ ist (ibid.). Cook nennt hier das Beispiel eines Computers, der durch ein Sprachprogramm neue Sätze erzeugen kann, indem er alle möglichen Telefonnummern aus einem Verzeichnis liefert (ibid.). Im allgemeinen literarischen Sinne zeichnet Kreativität nur einen kleinen Teil der Muttersprachler aus (Cook, 1999: 187). Nur Muttersprachler mit einer Zweitsprache – und nicht zwingend alle – besitzen die Fähigkeit zur Sprachmittlung (i) (Cook, 1999: 186). Weiterhin argumentiert Cook, dass Muttersprachler sich politisch oder sozial vollständig von ihrer Sprachgemeinschaft lösen können (f), ohne ihren Muttersprachler-Status zu verlieren (ibid.). Diese Merkmale (c-i) sind demnach variabel und

kein notwendiger Bestandteil der Definition eines Muttersprachlers (ibid.); das Fehlen einer dieser Eigenschaften würde eine Person nicht vom Muttersprachler-Status ausschließen (ibid.). Aber das nach Bloomfield zuerst erwähnte Kriterium, dass die Muttersprache die Sprache ist, die man als erste zu sprechen erlernt, und die betreffende Person somit automatisch als Muttersprachler dieser Sprache bezeichnet wird, ist nicht variabel und dementsprechend ist man kein Muttersprachler, wenn man die Sprache nicht in der frühen Kindheit erworben hat (Cook, 1999: 187).

4.1 Das Erreichen des muttersprachlichen Niveaus

Allerdings hat Medgyes eine andere Perspektive beim Erklären der (Nicht-)Muttersprachler genommen und die Muttersprache als ein Kontinuum bezeichnet. Er hat drei Versionen des sprachlichen Kontinuums dargestellt und erklärt.

Die erste Version, Version A, sieht folgendermaßen aus:

Figure 2: The interlanguage continuum - Version A

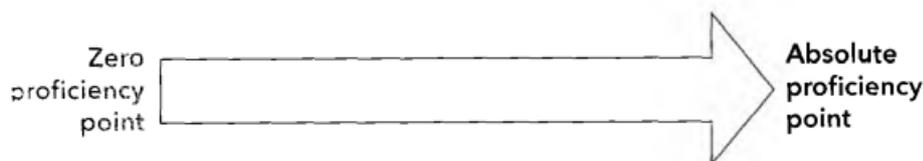


Abbildung 1. Version A des sprachlichen Kontinuums (nach Medgyes, 2017: 13)

Auf dem Weg vom Nullkompetenzpunkt (eng. *zero proficiency point*) zu dem absoluten Kompetenzpunkt (eng. *absolute proficiency point*) spielen mehrere Faktoren eine Rolle, wobei die wichtigsten zwei das Geburtsland und die Umgebung des Sprechers sind (Medgyes: 2017: 13). Daher ist es wahrscheinlich, dass jemand, der in einer englischsprachigen Gemeinschaft geboren und aufgewachsen ist, die englische Sprache besser beherrscht als jemand, der in einer nicht englischsprachigen Gemeinschaft aufgewachsen ist (ibid.). Aus diesem Grund haben Muttersprachler tendenziell ein höheres Sprachniveau in Englisch als Nicht-Muttersprachler (ibid.). Die anderen zwei Versionen, B und C, wurden durch die folgende Frage angeregt: „Können Nicht-Muttersprachler den Vorteil der Muttersprachler durch andere Faktoren, wie zum Beispiel ein höheres Maß an Motivation, bessere Begabung, längere Erfahrung, bessere Bildung und so weiter, ausgleichen?“ (ibid.).

Wenn die Antwort auf diese Frage „nein“ lautet, dann ergibt sich die folgende Abbildung, Version B, des sprachlichen Kontinuums:

Figure 3: The interlanguage continuum - Version B

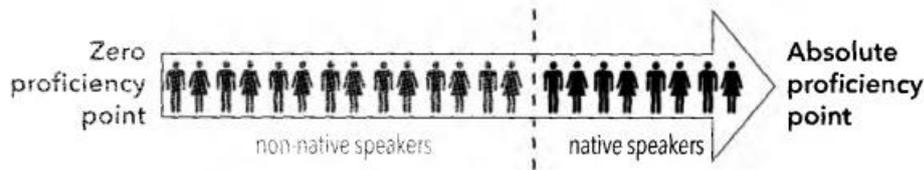


Abbildung 2. Version B des sprachlichen Kontinuums (nach Medgyes, 2017: 14)

Die Abbildung 2 zeigt, dass Nicht-Muttersprachler kontinuierlich Fortschritte machen können, solange sie wie in diesem Beispiel Englisch lernen und anwenden. Doch an einem bestimmten Punkt stoßen sie auf eine unsichtbare Barriere (Medgyes: 2017: 14). Sie können die Muttersprachler auf der anderen Seite sehen, aber nicht zu ihnen gelangen (ibid.). Diese Barriere ist unüberwindbar und trennt Muttersprachler vollständig von Nicht-Muttersprachlern (ibid.). Ein nach Meinung von Medgyes starkes Argument, das diese Hypothese unterstützt, ist, dass Nicht-Muttersprachler von ihrer Natur her normabhängig sind, im Gegensatz zu Muttersprachlern (ibid.). Ihr Gebrauch, der in diesem Fall englischen Sprache, ist lediglich eine Nachahmung der Weise, wie Muttersprachler sie verwenden (ibid.). Man könnte sagen, dass Nicht-Muttersprachler, ähnlich wie Nachahmer, niemals echte Künstler werden, nicht die gleiche Kreativität und Originalität entfalten können wie diejenigen, deren Gebrauch sie nachahmen (ibid.).

Die dritte Version, Version C, deutet darauf hin, dass der Nachteil der Nicht-Muttersprachler relativ ist und dass sie die Möglichkeit haben, das muttersprachliche Niveau zu erreichen (ibid.).

Figure 4: The interlanguage continuum - Version C

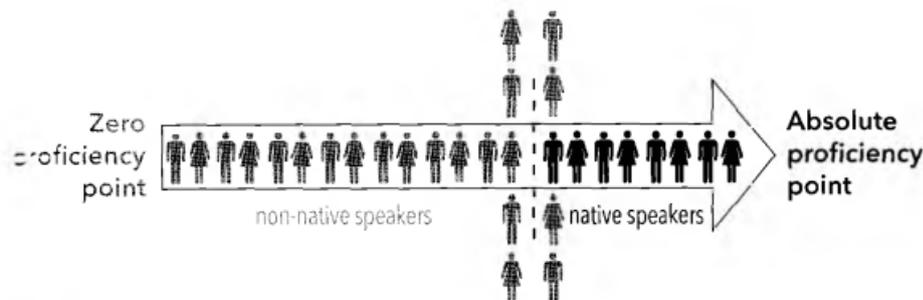


Abbildung 3. Version C des sprachlichen Kontinuums (nach Medgyes, 2017: 15)

Solch eine Personengruppe, die Nicht-Muttersprachler sind, aber eine Sprache auf muttersprachlichem Niveau beherrschen, nennt Medgyes „Pseudomuttersprachler“ (ibid.). Pseudomuttersprachler sind, nach Auffassung von Medgyes, von Muttersprachlern zu unterscheiden (2017: 15), denn es gibt Forschungen, die beweisen, dass es jegliche Charakteristika in der Sprache eines Nicht-Muttersprachlers gibt, die zeigen, dass die Person nur ein Pseudomuttersprachler ist (ibid.). Solche Charakteristika sind zum Beispiel eine abweichende Aussprache oder ein zu niedriges oder zu hohes Niveau der Idiomatik (ibid.).

4.2 Muttersprachliche und nicht-muttersprachliche Fremdsprachenlehrer

Für Lehrer von „Fachinhalten“, wie z.B. Biologie oder Physik, ist die Sprache das Mittel und das Wissen das Ziel (Medgyes, 2017: 26). Fremdsprachenlehrer sind eine besondere Ausnahme, da die Fremdsprache für sie sowohl ein Werkzeug als auch das Ziel ist (ibid.). Normalerweise lehren sie sowohl das Wissen als auch die Fertigkeiten in der Fremdsprache, und das geschieht fast immer durch die Fremdsprache selbst in den meisten Situationen (ibid.). Sie unterrichten zwei unterschiedliche Bereiche: einerseits die Strukturen der Fremdsprache, wie Syntax, Wortschatz und Phonologie, und andererseits die Themen, die verwendet werden, um bestimmte Elemente dieser Strukturen zu vermitteln (ibid.).

Hiermit ergibt sich die Frage, ob die muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Fremdsprachenlehrer die Sprache sowohl als Mittel als auch als Ziel zu vermitteln schaffen.

Die Mehrheit der Arbeitgeber weltweit unterstützt die Ansicht, dass muttersprachliche Lehrpersonen im Vergleich zu nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen eindeutig besser qualifiziert, kompetenter und fähiger sind (Wardak, 2014: 125). Tosuncuoglu stimmt dem zu und hebt auch hervor, dass es heutzutage weltweit eine allgemeine negative Vorurteilshaltung gegenüber nicht-muttersprachlichen Lehrkräften gibt (Tosuncuoglu, 2017: 635). Madrid hebt aber hervor, dass es hierbei nicht darum geht, ob man Muttersprachler oder Nicht-Muttersprachler ist, sondern ob man weiß, wie man die Sprache unterrichtet, erklärt und die Schüler dafür begeistert (Madrid, 2004: 133).

4.2.1 Hindernisse der muttersprachlichen Lehrpersonen

Die Annahme, dass muttersprachliche Lehrkräfte automatisch bessere Lehrkräfte sind und zu besseren Lernergebnissen führen, wird durch mehrere Forschungen relativiert. Nach Meinung von Liehr bringen muttersprachliche Lehrkräfte zwar eine tiefe Vertrautheit mit der Sprache

mit, doch diese kann auch zu einem blinden Fleck führen (1994: 44). Einerseits besteht die Gefahr einer zu großen Vereinfachung, die den natürlichen Sprachgebrauch vernachlässigt (ibid.). Andererseits können muttersprachliche Lehrkräfte die Schwierigkeiten ihrer Schüler unterschätzen und sie dadurch überfordern (ibid.). Beide Extreme hemmen den Lernprozess und führen zu einer weniger effizienten Wissensvermittlung (ibid.). Weiterhin hebt Liehr hervor, dass ihre eigenen Lernerfahrungen in anderen Sprachen nicht unmittelbar auf die Herausforderungen des Mutterspracherwerbs übertragbar sind (1994: 45). Obwohl Muttersprachler ideale Sprachmodelle darstellen, weisen Carless und Walker darauf hin, dass ein gutes Modell nicht automatisch ein guter Lehrer ist (2006). Medgyes knüpft daran an und sagt, dass muttersprachliche Lehrpersonen nicht als Lerner-Modell dienen können, denn sie haben die Sprache, die sie lehren, erworben (eng. *acquire*) und nicht gelernt (eng. *learn*) (Medgyes, 2017: 58). Diese Annahme, dass Muttersprachler wegen ihrer Aussprache und intuitiven Sprachkenntnissen automatisch bessere Sprachlehrer sind, basiert auf der fälschlichen Gleichsetzung von Sprachbeherrschung und Lehrkompetenz (Sutherland, 2014: 64). Dies bedeutet, dass die Sprachkompetenz nicht der wichtigste Faktor beim Lehrerwerden ist und dass bestimmte pädagogische und didaktische Kompetenzen sehr wichtig sind (ibid.). Weiterhin verfügen Muttersprachler zwar über ein intuitives Sprachgefühl, sind jedoch nicht zwangsläufig in der Lage, die sprachlichen Strukturen der Zielsprache explizit und nachvollziehbar zu vermitteln (Riordan, 2018). Dies kann zu Schwierigkeiten bei der Vermittlung grammatischer Regeln und sprachlicher Phänomene führen (ibid.). Liehr weist auch darauf hin, dass Faktoren wie ein hohes Sprechtempo, ein komplexer Wortschatz oder idiomatische Ausdrücke für Lernende zu einer erheblichen Hürde werden können (Liehr, 1994: 44). Da muttersprachliche Lehrkräfte ihre Sprache oft als selbstverständlich erachten, fehlt ihnen häufig das Bewusstsein für die Schwierigkeiten, die Lernende beim Erwerb phonologischer, grammatischer oder lexikalischer Strukturen haben (ibid.).

4.2.2 Vorteile der muttersprachlichen Lehrpersonen

Die genannten Nachteile dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass muttersprachliche Lehrkräfte auch zahlreiche Vorteile bieten. Ihre natürliche Aussprache dient als Vorbild und ihre Intonation trägt zur Entwicklung eines authentischen Sprachgefühls bei (Liehr, 1994: 45). Darüber hinaus verfügen sie über ein intuitives Wissen über die sprachlichen Feinheiten und können den Lernenden helfen, natürliche Sprachmuster zu erlernen (ibid.). In der Studie von Tosuncuoglu zeichneten sich die muttersprachlichen Lehrkräfte durch ein konsistentes Sprachmodell aus und zeigten eine größere Flexibilität (2017: 636). Sie integrierten ihren

eigenen Idiolekt in den Unterricht, was auf ihre Fähigkeit zur Improvisation hinweist (ibid.). Zudem waren die muttersprachlichen Lehrkräfte in der Aussprache überlegen und konnten die Schüler besser mit den Kulturen vertraut machen, in denen die gezielte Sprache die Hauptsprache ist (ibid.).

4.2.3 Vorteile der nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen

Wie Braine prägnant anmerkt, impliziert der Begriff „Muttersprachler“ ein Geburtsrecht, Fließfähigkeit, kulturelle Zugehörigkeit und soziolinguistische Kompetenz, während der Begriff „Nicht-Muttersprachler“ Marginalisierung und Stigmatisierung beinhaltet (2010: 9). Diese generelle Auffassung bedeutet aber nicht, dass die nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen nicht viele Vorteile mit sich bringen.

Obwohl Muttersprachler mehr authentisches Sprachmaterial liefern können, ist fraglich, ob dies immer den tatsächlichen Bedürfnissen von Lernenden entspricht (Sutherland, 2014: 64). Die Begegnung mit verschiedenen Akzenten, insbesondere denen von Nicht-Muttersprachlern, erweitert den sprachlichen Horizont der Lernenden und macht sie flexibler im Umgang mit unterschiedlichen Sprachvarietäten (ibid.) Lernende haben außerdem den Vorteil, den Akzent eines Nicht-Muttersprachlers kennenzulernen, der sich mit hoher Wahrscheinlichkeit von den gängigen Akzenten in Sprachlehrmaterialien unterscheidet (ibid.). Obwohl sich der authentische Akzent immer als vorteilhaft darstellt, hebt Sutherland hervor, dass Lernende auch von dem Akzent eines Nicht-Muttersprachlers profitieren können (ibid.). Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Akzenten aus der ganzen Welt wird im Sprachunterricht häufig vermieden, obwohl davon auszugehen ist, dass das Hören dieser Akzente die Studierenden besser auf die vielfältigen Akzente vorbereitet, denen sie im Alltag begegnen könnten (Sutherland, 2014: 65).

Nicht-muttersprachliche Lehrkräfte verfügen zudem über Kenntnisse in mindestens einer weiteren Sprache und haben die Fremdsprachen bewusst erlernt (ibid.). Diese Mehrsprachigkeit von Nicht-Muttersprachlern könnte dazu führen, dass sie ihre Schüler erfolgreicher für den Erwerb mehrerer Sprachen begeistern können (Calafato, 2019: 2). Der Gedanke dahinter ist, dass nicht-muttersprachliche Lehrkräfte wegen ihrer Mehrsprachigkeit nicht nur über kognitive Vorteile, sondern auch über verschiedene sprachliche sowie nicht-sprachliche Kompetenzen verfügen (Calafato, 2019: 3). Sie haben zudem potenziell Zugang zu einer größeren Anzahl von Kompetenzen, die sie einsetzen können, um ihren Unterricht zu bereichern, insbesondere in Bezug auf die Kreativität und Bewusstheit (ibid.). Dies könnte in einem Maße geschehen, das

für Lehrkräfte, die nicht mehrsprachig oder zumindest nicht sehr sprachkundig sind, schwer erreichbar ist (Calafato, 2019: 4). Medgyes hebt auch hervor, dass Nicht-Muttersprachler als perfektes Lerner-Modell dienen, indem sie zeigen, wie man Herausforderungen meistert und kontinuierlich Fortschritte macht, denn sie mussten, wie bereits gesagt, die Fremdsprache, die sie unterrichten, auch selbst einmal erlernt haben (Medgyes, 2017: 58). Weiterhin haben Nicht-Muttersprachler durch ihre eigene Erfahrung als Lernende einer Fremdsprache eine bessere Chance, ihre Schüler für Sprachlernstrategien zu sensibilisieren (Medgyes, 2017: 61)

Die Studie von Tosuncuoglu zeigte auch, dass die nicht-muttersprachlichen Lehrkräfte besonders dafür anerkannt wurden, dass sie effektive Lernstrategien anbieten, die Schwierigkeiten ihrer Schüler besser nachvollziehen und über fundiertes Wissen verfügen (2017: 635). Nach Tosuncuoglu haben die nicht-muttersprachlichen Lehrkräfte ein starkes Verständnis für die Grammatik und sind besser in der Lage, ihre Schüler bei sprachlichen Herausforderungen zu unterstützen (2017: 636). Das hat auch die Studie von Sezgin und Önal aus dem Jahr 2021 bestätigt, indem sie herausgefunden haben, dass nicht-muttersprachlicher Lehrer die Grammatik der Fremdsprache besser vermitteln (516).

Eine Studie von Shin und Kellogg aus dem Jahr 2007 liefert auch einen interessanten Einblick in diese Thematik. Die Autoren konnten zeigen, dass eine koreanische Englischlehrerin im Vergleich zu einer muttersprachlichen Kollegin an derselben Schule ihren Schülerinnen und Schülern signifikant mehr Fragen stellte. Diese erhöhte Fragefrequenz führte dazu, dass die Lernenden in den Unterrichtsstunden mit der koreanischen Lehrkraft insgesamt mehr Englisch produzierten. Diese Ergebnisse legen nahe, dass Nicht-Muttersprachler durch ihre eigenen Erfahrungen als Spracherwerbende möglicherweise besondere Fähigkeiten entwickeln, die sich positiv auf ihren Unterricht auswirken können (Sutherland, 2012: 66).

4.2.4 Hindernisse der nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen

Was die Sprachbeherrschung und Sprachkompetenz der nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen angeht, untersuchte Medgyes in seiner Studie, in welchen Aspekten der Sprache die nicht-muttersprachlichen Fremdsprachenlehrer die meisten Herausforderungen finden.

Table 5: Frequency of language difficulties as perceived by respondents in Survey 2 (N=198)

Difficulty	Frequency	Difficulty	Frequency
vocabulary	42	articles	7
fluency	33	phrasal verbs	7
speaking	28	colloquial English	6
pronunciation	27	slang	5
listening	20	tenses	5
grammar	17	synonyms	3
idioms	16	word order	3
appropriacy	10	fear of mistakes	3
intonation	9	writing	2
prepositions	9		

Abbildung 4. Herausforderungen der nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen (nach Medgyes, 2017:36)

Aus der Tabelle (s. Abbildung 4) ist sichtbar, dass sich der Wortschatz und die Sprechflüssigkeit als die beiden häufigsten Herausforderungen darstellen. Diese Erkenntnis ist nicht überraschend, da die nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen nicht über ein intuitives Sprachgefühl verfügen (Medgyes, 2017: 36). Angesichts der immensen Größe des lexikalischen Inventars einer Sprache und der vielfältigen Kontextualisierung von Wörtern ist die Beherrschung des Wortschatzes eine komplexe Aufgabe (ibid). Während Wörterbücher die semantische Bedeutung von Lexemen vermitteln, existiert kein umfassendes Nachschlagewerk für die pragmatische Angemessenheit von Wörtern in spezifischen Situationen. Folglich ist es verständlich, dass Nicht-Muttersprachler häufig Unsicherheiten bezüglich ihres Wortschatzes verspüren (Medgyes, 2017: 37). Weiterhin sind Nicht-Muttersprachler weniger flüssig als Muttersprachler (ibid.). Dementsprechend haben auch Sezgin und Önal in ihrer Studie festgestellt, dass Muttersprachler besser im Unterrichten von Aussprache und Sprechen sind (2021: 516).

4.2.5 Lernende und Lehrkräfte über ihre Wahrnehmung der muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen

Viele Wissenschaftler haben sich mit den Meinungen von Studierenden und Lehrkräften über muttersprachliche und nicht-muttersprachliche Lehrpersonen auseinandergesetzt.

Liehr weist auf die häufig anzutreffende Beobachtung hin, dass die Studierenden die Fähigkeiten von Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern als Lehrkräfte insgesamt als

gleichwertig einschätzen (1994: 46). Dementsprechend stellte Braine auch fest, dass die Studierenden sehr tolerant gegenüber den Unterschieden zwischen muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Lehrkräften waren, einschließlich deren Akzente (2005: 282). Weiterhin hebt Liehr hervor, dass Studierende von beiden keine grundlegend unterschiedlichen Anforderungen oder Kompetenzen erwarten (1994: 47). Sie gehen eher davon aus, dass Muttersprachler die Schwierigkeiten von Lernenden weniger gut nachvollziehen können (Liehr, 1994: 46). Die befragten Studierenden sehen sowohl Vor- als auch Nachteile in der Lehre von Muttersprachlern. Als Vorteile werden vor allem die natürliche Aussprache, die authentische Sprachvermittlung und das kulturelle Wissen genannt (ibid.). Als mögliche Nachteile werden zu schnelles Sprechen, übermäßige Korrekturen und Schwierigkeiten bei der Erklärung der Grammatik angeführt (Liehr 1994: 47). Bei Nicht-Muttersprachlern wird hingegen befürchtet, dass sie veraltete Sprachformen vermitteln könnten oder keine ausreichenden kulturellen Kenntnisse besitzen (ibid.).

Die Studie von Hassan und Manap aus dem Jahr 2014 untersuchte das Sprachverständnis von Studierenden bei gesprochenem Deutsch, sowohl von Muttersprachlern als auch Nicht-Muttersprachlern. Hassan und Manap stellten fest, dass Studierende das gesprochene Deutsch von den Nicht-Muttersprachlern besser verstehen konnten als das von Muttersprachlern, was meistens an dem Sprechtempo lag (Hassan, 2014: 164).

In der Studie von Madrid (2014) zeigen die Lehrkräfte eine leichte Präferenz für muttersprachliche Lehrkräfte gegenüber nicht-muttersprachlichen Lehrkräften und erkennen die Vorteile an, die Erstere im Sprachlehr- und Lernprozess mit sich bringen. Die von Lehrkräften und Schülern genannten Gründe für diese Präferenz in der Studie von Madrid lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Muttersprachliche Lehrkräfte vermitteln die Fremdsprache in der Regel müheloser, doch in den frühen Klassenstufen sind sie oft schwerer verständlich und werden nicht immer ernst genommen (Madrid, 2004: 136). In den höheren Klassenstufen werden sie jedoch gegenüber nicht-muttersprachlichen Lehrkräften bevorzugt, da es ihnen leichter fällt, den Unterricht durchgängig in der Fremdsprache zu halten, was als besonders wichtig erachtet wird. Außerdem erzielen sie tendenziell bessere Ergebnisse in der mündlichen Kommunikation (ibid.). Nicht-muttersprachliche Lehrkräfte hingegen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Grammatik besser erklären können. Ihre Aussprache in der Fremdsprache wird oft besser verstanden, weshalb sie in den niedrigeren Klassenstufen häufiger bevorzugt werden. Manchmal werden sie auch

deshalb vorgezogen, weil sie durch ihre eigene Erfahrung im Erlernen und Anwenden der Fremdsprache ein besseres Verständnis für die Lernprozesse der Schüler mitbringen (ibid.).

Die Schüler in der Studie von Ma aus dem Jahr 2012 bemerkten, dass das Verwenden ihrer Erstsprache zur Erklärung von Grammatikregeln und schwierigen Vokabeln ihr Verständnis der Unterrichtsinhalte erhöhte und dass deswegen nicht-muttersprachliche Lehrpersonen für sie besser geeignet sind (288). Ein Nachteil der nicht-muttersprachlichen Lehrkräfte war ihr traditioneller und lehrbuchgebundener Unterrichtsstil, der den Schülern weniger Gelegenheit bot, die Fremdsprache zu üben (Ma, 2012: 289). Bei muttersprachlichen Lehrkräften hingegen herrschte eine entspannte Unterrichts Atmosphäre, und ihr Unterricht war nicht lehrbuchgebunden (Ma, 2012: 292). Es war jedoch schwierig für die Schüler, unbekannte Wörter zu verstehen, da oft komplizierte Begriffe von den muttersprachlichen Lehrpersonen verwendet wurden, um bereits schwierige Wörter zu erläutern (Ma, 2012: 293). Zudem hatten die Schüler Angst, Fragen zu stellen, da sie unsicher waren, ob der Muttersprachler sie verstehen würde oder nicht (ibid.).

Mousawi führte 2007 eine Studie durch, in welcher er muttersprachliche und nicht-muttersprachliche Lehrkräfte über ihre eigene Einschätzung von sich selbst gefragt hat.

Im Zusammenhang mit Stress gaben 81,25 % der Nicht-Muttersprachler und 50 % der Muttersprachler an, dass sie es stressig finden, schlecht motivierte Schüler zu unterrichten. (Mousawi, 2007: 35). Bei den anderen Stressfaktoren hingegen berichteten die Nicht-Muttersprachler von höheren Stresslevels. So stimmten beispielsweise 62,5 % der Nicht-Muttersprachler der Aussage zu, dass sie durch Missverständnisse der Schüler gestresst sind, während nur 18,75 % der Muttersprachler dies so sahen. Darüber hinaus empfanden 56,25 % der Nicht-Muttersprachler die Atmosphäre unter Kollegen als zu wettbewerbsorientiert, wohingegen derselbe Prozentsatz an Muttersprachlern dieser Meinung widersprach. Ebenso fühlten sich 56,25 % der Nicht-Muttersprachler gestresst, wenn sie Schwierigkeiten hatten, Inhalte zu vermitteln, während 62,5 % der Muttersprachler dies nicht als problematisch ansahen (Mousawi, 2007: 36). Der auffälligste Unterschied zwischen den beiden betrachteten Gruppen betraf die Selbsteinschätzung der Fremdsprachenkenntnisse. 87,5 % der Nicht-Muttersprachler glaubten, nicht über ausreichende Fremdsprachenkenntnisse (in den Bereichen wie Grammatik, Wortschatz usw.) zu verfügen (ibid.)

4.2.6 Unterschiede im Lehrverhalten zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern

In der von Medgyes (2017) durchgeführten Untersuchung⁵ wurde den Teilnehmenden ⁶die Frage „Sehen Sie Unterschiede im Lehrverhalten zwischen Muttersprachlern (NESTs) und Nicht-Muttersprachlern (non-NESTs)?“ gestellt. Die Vermutung von Medgyes war, dass der individuelle Lehrstil weitgehend davon abhängt, ob ein Lehrer Muttersprachler oder Nicht-Muttersprachler ist (2017: 62). Die Ergebnisse sind in dieser Tabelle (s. Abbildung 5) vorhanden:

⁵ Die Untersuchung umfasste 244 Teilnehmende aus 10 europäischen Ländern.

⁶ Die Teilnehmenden waren Lehrende an verschiedenen europäischen Grund- und Realschulen, Gymnasien, Universitäten, Fremdsprachenschulen und an dem amerikanischen *Language Institute (ALI)*.

NESTs	non-NESTs
<i>own use of English</i>	
speak better English	speak poorer English
use real language	use 'bookish' language
use English more confidently	use English less confidently
<i>general attitude</i>	
adopt a more flexible approach	adopt a more guided approach
are more innovative	are more cautious
are less empathetic	are more empathetic
attend to perceived needs	attend to real needs
have far-fetched expectations	have realistic expectations
are more casual	are more strict
are less committed	are more committed
<i>attitude to teaching the language</i>	
are less insightful	are more insightful
focus on: fluency meaning language in use oral skills colloquial registers	focus on: accuracy form grammar rules printed word formal register
teach items in context	teach items in isolation
prefer free activities	prefer controlled activities
favour groupwork/pairwork	favour frontal work
use a variety of materials	use a single textbook
tolerate errors	correct/punish errors
set fewer tests	set more tests
use no/less L1	use more L1
resort to no/less translation	resort to more translation
assign less homework	assign more homework
<i>attitude to teaching culture</i>	
supply more cultural information	supply less cultural information ¹⁸

Abbildung 5. Unterschiede im Lehrverhalten (nach Medgyes, 2017: 76)

Die Tabelle zeigt deutlich auf, dass Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler oft unterschiedliche Herangehensweisen an den Fremdsprachunterricht haben und mehrere Ergebnisse stimmen auch mit anderen Studien überein. Es wurde behauptet, dass Muttersprachler tendenziell ein besseres Englisch sprechen und eine authentische Sprache verwenden würden, während Nicht-Muttersprachler dazu neigten, eine buchsprachlichere Variante der Fremdsprache zu nutzen. Dies spiegelte sich auch in ihrem Selbstbewusstsein wider: Muttersprachler würden die Fremdsprache selbstbewusster verwenden, während Nicht-Muttersprachler weniger selbstsicher im Sprachgebrauch auftreten würden. Dass Nicht-Muttersprachler weniger selbstsicher sind, befürwortet auch Braine (2010: 5). Bezüglich ihrer allgemeinen Einstellung im Unterricht nähmen Muttersprachler häufig eine flexiblere

Herangehensweise an, wohingegen Nicht-Muttersprachler eine eher geführte Methode bevorzugen würden (Medgyes, 2017: 76, Reves und Medgyes, zitiert in Braine, 2010: 28). Muttersprachler zeichneten sich durch eine höhere Innovationsbereitschaft aus, während Nicht-Muttersprachler vorsichtiger agierten. In Bezug auf die Empathie seien Muttersprachler weniger einfühlsam, im Gegensatz zu Nicht-Muttersprachlern, die empathischer seien (Liehr, 1994: 44, Medgyes, 2017: 76, Mousu und Lurda, 2008: 322). Zudem richteten sich Muttersprachler stärker nach wahrgenommenen Bedürfnissen ihrer Schüler, während Nicht-Muttersprachler reale Bedürfnisse in den Vordergrund stellten. Muttersprachler hätten oft weitreichendere, jedoch weniger realistische Erwartungen, wohingegen Nicht-Muttersprachler realistischere Ansprüche an ihre Schüler stellten, denn sie waren auch einmal Lernende dieser Sprache (Ellis 2002, zitiert in Braine, 2010: 22, Seidlhofer, 1999: 238, Liehr, 1994: 44). Darüber hinaus seien Muttersprachler in ihrer Unterrichtsweise tendenziell lockerer und weniger engagiert, während Nicht-Muttersprachler strikter und engagierter auftreten würden. Dem stimmen auch Benke und Medgyes zu (2005). Im Hinblick auf die Einstellung zum Sprachunterricht seien Muttersprachler oft weniger einsichtig, während Nicht-Muttersprachler mehr Einsicht zeigten. Muttersprachler legten ihren Fokus auf die Sprechflüssigkeit und die Bedeutung der Sprache, während Nicht-Muttersprachler die Genauigkeit und die grammatikalische Form betonten (Braine, 2010: 28). Zudem richteten sich Muttersprachler auf die praktische Anwendung der Sprache und die mündlichen Fähigkeiten, wohingegen Nicht-Muttersprachler sich auf Grammatikregeln und das geschriebene Wort konzentrierten. Während Muttersprachler eher umgangssprachliche Register lehrten, fokussierten sich Nicht-Muttersprachler auf formale Register. Muttersprachler lehrten sprachliche Elemente im Kontext und bevorzugten freie Aktivitäten, im Gegensatz zu Nicht-Muttersprachlern, die isoliertes Lernen und kontrollierte Aktivitäten bevorzugten. Muttersprachler förderten Gruppen- und Paararbeit, wohingegen Nicht-Muttersprachler den Frontalunterricht vorzögen. Auch in der Materialauswahl seien Unterschiede erkennbar: Muttersprachler nutzten eine Vielzahl von Materialien, während Nicht-Muttersprachler meist ein Lehrbuch verwendeten. Fehler würden von Muttersprachlern häufiger toleriert, während Nicht-Muttersprachler Fehler korrigierten und bestrafte. Muttersprachler betrachteten die Sprache meist als ein Mittel zur Erreichung eines kommunikativen Ziels und schenken Fehlern wenig Beachtung, solange diese die Kommunikation nicht beeinträchtigten (Medgyes, 2017: 67). Im Gegensatz dazu seien Nicht-Muttersprachler dafür bekannt, offensichtliche Fehler (insbesondere grammatikalische) stärker zu bestrafen, wahrscheinlich weil sie die Fremdsprache primär als Schulfach sähen, das erlernt werden müsse, und erst sekundär als ein Mittel zur Kommunikation (Medgyes, 2017:

68). Um diesen „Teufelskreis“ zu durchbrechen, schlage Medgyes vor, dass Nicht-Muttersprachler ihr Vertrauen stärker in ihren „sechsten Sinn“ setzen würden (ibid.). Diese intuitive Fähigkeit ermögliche es ihnen, die Schwierigkeiten der Schüler zu verstehen, vorherzusehen und zu verhindern – eine Eigenschaft, die Muttersprachler nicht für sich beanspruchen könnten (ibid.). Weiterhin setzten Muttersprachler weniger Tests an und verwendeten weniger oder gar kein L1 (die Muttersprache der Lernenden), wohingegen Nicht-Muttersprachler häufiger Tests durchführten und mehr L1 verwendeten. Muttersprachler griffen weniger auf Übersetzungen zurück und gaben weniger Hausaufgaben auf, während Nicht-Muttersprachler mehr auf Übersetzungen setzten und mehr Hausaufgaben vergaben. Im Bereich der Vermittlung der Kultur lieferten Muttersprachler in der Regel mehr kulturelle Informationen als Nicht-Muttersprachler, die weniger kulturelle Informationen bereitstellten. Muttersprachler tendierten dazu, einen flexibleren und auf Sprechflüssigkeit fokussierten Unterricht zu gestalten, während Nicht-Muttersprachler eine strukturiertere und genauigkeitsorientierte Lehrmethodik verfolgten. Die kulturellen Unterschiede im Unterrichtsstil und die verschiedenen Erwartungen an die Schüler seien ebenfalls signifikant und trügen zur Vielfalt der Unterrichtserfahrungen bei. Diese Untersuchung von Medgyes verdeutliche die vielfältigen Unterschiede in den Unterrichtsansätzen und Einstellungen zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern.

5. Untersuchung

5.1 Untersuchungsziele

Diese Untersuchung befasst sich mit der Analyse und dem Vergleich von Lehrmethoden im DaF/DaZ-Unterricht, insbesondere zwischen deutschen Muttersprachlern (Referendarinnen) und Nicht-Muttersprachlern (kroatische Lehramtsstudentinnen im Fach Deutsch). Das Ziel besteht darin, die Lehransätze und -strategien der Referendarinnen, die eine zusätzliche Qualifikation für DaF/DaZ machen, zu erfassen und sowohl mit der Herangehensweise kroatischer Lehramtsstudentinnen als auch mit denen einer deutschen Referendarin zu vergleichen, die keine spezielle Qualifikation für DaF/DaZ aufweist. Die Hauptforschungsfrage lautet: „Wie gestalten und unterscheiden sich die Lehrmethoden von deutschen Muttersprachlern im DaF/DaZ-Unterricht im Vergleich zu Nicht-Muttersprachlern?“

Zusätzlich zu der Forschungsfrage wurden weitere Fragestellungen formuliert:

1. Inwiefern unterscheidet sich die Lehrersprache der muttersprachlichen Lehrpersonen von der der nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen?

2. Welche Herausforderungen haben muttersprachliche Lehrpersonen bei der Vorbereitung des DaF-Unterrichts im Vergleich zu den nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen?
3. Inwiefern unterscheiden sich die Unterrichtsentwürfe der deutschen Referendarinnen (muttersprachliche LP) und der kroatischen Lehramtsstudentinnen (nicht-muttersprachliche LP)?

5.2 Untersuchungsteilnehmende

An der Untersuchung nahmen drei Referendarinnen aus Deutschland und zwei kroatische Lehramtsstudentinnen im Fach Deutsch teil. Die Referendarin A studierte Englisch und Latein, die Referendarin B Englisch und Deutsch und die Referendarin C Englisch und Gemeinschaftskunde. Die Referendarinnen A und B qualifizieren sich speziell für den DaF/DaZ-Unterricht im Rahmen des Referendariats und Referendarin C nicht. Die deutschen Referendarinnen befinden sich am Anfang des Referendariats⁷ bzw. in der Mitte des ersten Teiles des Referendariats. Die Referendarinnen machen ihr Referendariat in Baden-Württemberg und besuchen das Seminar⁸ für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte in Karlsruhe.

Die eine der kroatischen Lehramtsstudentinnen studiert neben Deutsch noch Kroatisch und die andere, die zugleich die Verfasserin dieser Arbeit ist, Englisch.

⁷ Das Referendariat ist die praktische Ausbildung von Lehramtsanwärtern nach dem Studium, die sie auf den Beruf des Lehrers vorbereitet. In Baden-Württemberg dauert es in der Regel 18 Monate und gliedert sich in verschiedene Phasen und Module. Nach dem Abschluss des Lehramtsstudiums bewerben sich die Absolventen zentral über das Kultusministerium Baden-Württemberg für einen Referendariatsplatz. Nach einer erfolgreichen Bewerbung erfolgt die Zuweisung zu einem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung sowie zu einer Ausbildungsschule. An diesem Seminar werden Lehrer, die an Gymnasien unterrichten werden, ausgebildet. Die Ausbildung während des Referendariats teilt sich in zwei zentrale Bereiche: den Unterricht am Staatlichen Seminar und die Praxis an der Ausbildungsschule. Die Seminarstandorte, die nach Schularten differenziert sind (z.B. für Grundschulen, Gymnasien oder berufliche Schulen), vermitteln den Referendarinnen und Referendaren pädagogische, didaktische und fachdidaktische Grundlagen. Parallel dazu sammeln die Referendarinnen und Referendare Erfahrungen an ihrer Ausbildungsschule. Hier beginnt die Unterrichtspraxis zunächst begleitend. Das bedeutet, dass die angehenden Lehrkräfte zunächst im Unterricht eines Mentors oder einer Mentorin hospitieren, bevor sie zunehmend eigenverantwortlich unterrichten. Im Laufe des ersten Halbjahres übernehmen die Referendarinnen und Referendare eigenständigen Unterricht, in der Regel etwa 10-12 Stunden pro Woche. Während der gesamten Ausbildung werden die Referendarinnen und Referendare durch Mentoren, Seminarlehrer und Fachleiter begleitet. Diese geben regelmäßig Rückmeldungen zu den Unterrichtsstunden und unterstützen die Referendare bei der Weiterentwicklung ihrer pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten.

⁸ An diesem Seminar werden Lehrer, die an Gymnasien unterrichten werden, ausgebildet.

5.3 Erhebungsinstrument und -verfahren

Das Erhebungsinstrument zur Durchführung dieser qualitativen Forschung besteht aus einem halbstrukturierten Interview und aus der teilnehmenden bzw. nicht-teilnehmenden Beobachtung. Die Interviews wurden mit den deutschen Referendarinnen und mit der kroatischen Lehramtsstudentin im Fach Deutsch und Kroatisch geführt.

Die Untersuchung wurde im Rahmen des schon erwähnten Projekts⁹ zwischen Zagreb und Karlsruhe durchgeführt. Der erste Teil des Projekts dauerte eine Woche und fand im Mai des aktuellen Projektjahrs statt. Während dieser Woche beobachteten die kroatischen Lehramtsstudentinnen zusammen mit den deutschen Referendarinnen den DaF-Unterricht an mehreren Schulen in Zagreb und hielten anschließend an einigen der Schulen gehalten. Der Tandemunterricht, der in dieser Masterarbeit beschrieben wird, fand an der Grundschule *Sesvete* und am Gymnasium *Sesvete* statt. In der Grundschule wurde der Unterricht in einer siebten Klasse von der Referendarin B und der Verfasserin dieser Masterarbeit gehalten. Am Gymnasium wurde der Unterricht in einer dritten Klasse von der Referendarin A und der Verfasserin dieser Masterarbeit gehalten. Am Gymnasium *Sesvete* wurde auch der Unterricht der Referendarin C in einer ersten Klasse beobachtet. Die Themen der Stunden waren unterschiedlich. In der siebten Klasse der Grundschule bearbeiteten die Referendarin B und die Verfasserin dieser Arbeit das Thema „Die Reise nach Bonn.“ Das Thema der Stunde in der dritten Klasse des Gymnasiums war „Nachhaltigkeit—Mülltrennung.“ Das Thema der beobachteten Stunde war „Kleidungsstücke; Adjektivdeklinaton nach dem unbestimmten Artikel im Nominativ und Akkusativ.“ Obwohl die Themen von den Deutschlehrerinnen an den jeweiligen Schulen vorgeschlagen wurden, hatten die Referendarinnen und die Lehramtsstudentin auch die Möglichkeit, ein anderes Thema zu wählen. Die Referendarinnen und die Lehramtsstudentin haben die vorgeschlagenen Themen akzeptiert. Die Referendarinnen und die Lehramtsstudentin wurden während der Stunde von der jeweiligen Deutschlehrerin der Klasse beobachtet.

⁹ Das Projekt umfasst die Zusammenarbeit und den Austausch von Studierenden aus Zagreb und Referendaren aus Karlsruhe. Es hat das Ziel, die Methoden zur Ausbildung von Deutschlehrern in dem Partnerland sowie die beiden unterschiedlichen Systeme der allgemeinen Schulbildung direkt zu erkunden. Ein besonderer Aspekt des Projekts ist, dass Hospitationen und Unterrichtseinheiten in gemischten kroatisch-deutschen Tandems durchgeführt werden.

Der Fokus der Beobachtung des Tandemunterrichts lag auf den vier aus der Untersuchung von Medgyes (2017) stammenden Aspekten (s. Abbildung 5): Lehrersprache, Allgemeine Einstellung, Einstellung zum Sprachunterricht und Einstellung zum Kulturunterricht.

Vor dem Unterrichtstag trafen sich die Referendarinnen A und B und die Lehramtsstudentin (die Verfasserin dieser Arbeit), um den Unterricht zu planen. Die Referendarinnen A und B und die Lehramtsstudentin hatten die Möglichkeit, den Unterricht nach ihren Vorstellungen zu gestalten. Während der Planung tauschten sie sich über Ideen für den möglichen Verlauf der Stunde sowie über Aktivitäten und Methoden aus, die sie einsetzen wollten. Dabei wurde die Stunde als eine dreiteilige Einheit angesehen, bestehend aus dem Einstieg, der Erarbeitung und der Sicherung. Während der Vorbereitung des Tandemunterrichts und während der Beobachtung des Unterrichts der Referendarin C wurden Notizen gemacht, um später Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen herauszuarbeiten.

Für die Untersuchung wurde auch, wie schon erwähnt, ein halbstrukturiertes Interview mit den deutschen Referendarinnen A und B und der Lehramtsstudentin (Fach Deutsch und Kroatisch) geführt. Diese Interviews wurden während des zweiten Teils des Projektes durchgeführt, das in der Regel immer Anfang Juli in Karlsruhe stattfindet.

Die Interviewfragen lauteten:

1. Wie gehen Sie als Muttersprachlerin/Nicht-Muttersprachlerin im DaF/DaZ-Unterricht vor?
2. Wie sehen Ihre Unterrichtsvorbereitungen/Entwürfe aus? Welche Vorbereitungen treffen Sie diesbezüglich oder wie bereiten Sie sich vor?
3. Wovon gehen Sie in der Unterrichtsvorbereitung zuerst aus? Was ist Ihnen hierbei am wichtigsten?
4. Welche Elemente berücksichtigen Sie (außer den Lernzielen o.ä.) noch bei Ihrer Unterrichtsvorbereitung? Wie gehen Sie vor bzw. an den Unterricht heran?

Die Antworten der Referendarinnen A und B wurden danach mit den Antworten der kroatischen Lehramtsstudentin im Fach Deutsch und Kroatisch verglichen, um die Unterschiede und

Gemeinsamkeiten zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern im DaF/DaZ-Unterricht herauszuarbeiten.

5.4 Datenanalyse und Dateninterpretation

5.4.1 Interview

Die Antworten der Referendarinnen A und B und der Lehramtsstudentin im Fach Deutsch und Kroatisch sind nach Fragen sortiert.

1. Frage: *Wie gehen Sie als Muttersprachler/Nicht-Muttersprachler im DaF/DaZ-Unterricht vor?*

Referendarin A (Englisch/Latein):

Die Referendarin A betonte, dass sie sich im DaZ-Unterricht, wie auch in ihren anderen Unterrichtsfächern, primär an den Lernzielen orientiere und den Unterricht entsprechend plane. Ein Beispiel hierfür sei die Einführung des Akkusativs. Ziel der Unterrichtseinheit sei es, dass die Schülerinnen und Schüler (weiter im Text SuS) den Unterschied zwischen dem Nominativ und Akkusativ verstünden. Im nächsten Schritt würde sie überlegen, wie sich das neue Thema induktiv einführen lasse. Eine Möglichkeit bestehe darin, dies über ein Rollenspiel zu gestalten. Die SuS erhielten zunächst Aktivitätskarten mit intransitiven Verben wie „laufen“, „sitzen“ oder „spazieren“, die sie anschließend durch entsprechende Handlungen darstellten. Danach folgten transitive Verben wie „besuchen“, „essen“ oder „sehen“, wobei die Lernenden von selbst erkennen würden, dass hier ein Objekt erforderlich sei, was zur Einführung des Akkusativs führe. Für das Verständnis der Syntax sei eine Visualisierung unerlässlich. Hierbei greife sie auf die Methode der Signalgrammatik zurück, bei der Satzglieder farblich hervorgehoben und somit leicht erkennbar gemacht würden. Diese Visualisierung diene als Grundlage, um induktiv auf die neuen Endungen und Formen einzugehen. Bis zu diesem Punkt unterscheide sich dieser Ansatz nicht wesentlich von dem in ihrem Fremdsprachenunterricht, insbesondere im Englischunterricht.

Referendarin B (Englisch/Deutsch):

Die Referendarin B erklärte, dass sie ihren Ansatz im DaF/DaZ-Unterricht als strukturiert und an den spezifischen Bedürfnissen der Klasse orientiert beschreiben würde. Sie meinte auch, ihre Herangehensweise unterscheide sich nicht grob vom Unterricht in anderen Fächern, die sie unterrichtet. Sie beginne ihre Planung damit, die Klassenzusammensetzung zu analysieren, einschließlich der Anzahl der Schüler und deren Anwesenheit. Diese Überlegungen würden ihre

Entscheidungen über Gruppen- und Partnerarbeiten beeinflussen, um eine effiziente und gerechte Gruppenarbeit sicherzustellen.

Lehramtsstudentin (Deutsch/Kroatisch):

Die Lehramtsstudentin behauptet, ihre Herangehensweise im DaF-Unterricht unterscheide sich nicht sehr von ihrer Herangehensweise in ihrem Kroatischunterricht, aber dass die Elemente, auf die sie sich konzentrieren müsse, im DaF-Unterricht anders als im Kroatischunterricht seien. Darunter meinte sie, sie müsse sich im Kroatischunterricht nicht besonders auf ihre Sprache konzentrieren, denn sie sei Muttersprachlerin. Im DaF-Unterricht würde sie besonderen Wert darauf legen, ihre Sprache anzupassen und korrekt zu sprechen. In der Praxis bedeutet das, dass sie während der Planung des DaF-Unterrichts auch selbst Wörter und Redewendungen manchmal überprüfen müsse und im Kroatischunterricht sei das nicht der Fall.

2. Frage: *Wie sehen Ihre Unterrichtsvorbereitungen/Entwürfe aus? Welche Vorbereitungen treffen Sie diesbezüglich oder wie bereiten Sie sich vor?*

Referendarin A (Englisch/Latein):

Die Referendarin A verfolge einen strukturierten und schülerzentrierten Ansatz. Ihre Unterrichtsplanung beginne sie stets mit einer gründlichen Analyse der Klassenzusammensetzung. Danach nutze sie eine Vorlage, um den Entwurf zu schreiben. Die Vorlage beinhaltet verschiedene Kategorien, die den Unterrichtsverlauf detailliert strukturieren. Dazu gehört die Kategorie „Zeit“, die angibt, wie lange jede Phase des Unterrichts eingeplant ist. Dies ermöglichen eine präzise Planung und Zeitkontrolle während des Unterrichts. Die zweite Kategorie heißt „Phase“, in der zwischen verschiedenen Phasen wie Einstieg, Erarbeitung und Sicherung unterschieden wird. Unter „Unterrichtsgeschehen“ wird detailliert beschrieben, welche Aktivitäten und Abläufe während des Unterrichts stattfinden. Die Kategorie „Sozialform“ gibt an, wie die Schüler im Unterricht miteinander interagieren, zum Beispiel durch Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit. Diese Information ist entscheidend für die Planung der Interaktionsmuster im Unterricht. Schließlich werden unter „Medien“ die verwendeten Materialien und Medien aufgelistet, die den Unterricht unterstützen, wie Tafel, Arbeitsblätter oder digitale Medien.

Referendarin B (Englisch/Deutsch):

Ihre Unterrichtsvorbereitungen seien durch eine detaillierte und systematische Planung gekennzeichnet. Sie verwende eine Tabelle, um ihre Unterrichtsplanung zu strukturieren, was ihr helfe, die verschiedenen Phasen des Unterrichts klar zu visualisieren und nachzuvollziehen. Dies umfasse die Berücksichtigung der Schüleranzahl, deren Anwesenheit und mögliche Gruppenarbeiten. Außerdem erstelle sie Zeitpläne und reflektiere über den bisherigen und zukünftigen Unterricht, um eine kohärente und fortlaufende Lernumgebung zu gewährleisten. Die Planung erfolge oft in Bezug auf den Bildungsplan, wobei sie sicherstellen würde, dass die Unterrichtseinheiten den curricularen Anforderungen entsprächen und auf die spezifischen Lernziele abgestimmt seien.

Lehramtsstudentin (Deutsch/Kroatisch):

Was sie in der Vorbereitungsphase mache, sei, das Niveau der Schüler zu überprüfen, um zu sehen, was sie bisher gelernt hätten (welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie bereits besäßen) und in welchen Kontexten. Falls möglich, versuche sie, das alte Wissen als Einführung zu nutzen und das neue und unbekannte Wissen schrittweise einzuführen.

Beim Schreiben eines Unterrichtsentwurfes benutze sie auch eine Vorlage. Diese Vorlage beinhaltet verschiedene Kategorien. Die Kategorie „Ausgangslage der SuS“ beschreibt die Vorkenntnisse und Lernvoraussetzungen der Schüler und hilft dabei, den Unterricht an deren spezifischen Bedürfnissen auszurichten. Das „Unterrichtsziel“ legt die spezifischen Lernziele fest, die durch den Unterricht erreicht werden sollen, und ermöglicht eine zielgerichtete Gestaltung und Evaluation des Unterrichts. Die Kategorie „Zeit/Lernphase/Lernziel“ kombiniert Zeitangaben mit den Lernphasen und den damit verbundenen Lernzielen, was einen umfassenden Überblick über den zeitlichen Ablauf und die angestrebten Lernziele bietet. Unter „Schüleraktivitäten“ werden die Aktivitäten und Aufgaben beschrieben, die die Schüler während des Unterrichts ausführen sollen, was für die Planung der Lernaktivitäten und die Einbindung der Lernenden von Bedeutung ist. Die umfassende Kategorie „Sozialformen/Medien/Materialien/Hilfsmittel“ listet die verschiedenen sozialen Formen, Medien, Materialien und Hilfsmittel auf, die im Unterricht verwendet werden, und bietet eine detaillierte Übersicht über die Unterrichtsressourcen. Zudem beschreibt die Kategorie „Lehreraktivitäten“ die Aufgaben und Aktivitäten der Lehrkraft während des Unterrichts, wodurch die Rolle der Lehrperson im Unterrichtsprozess definiert wird. Der „Didaktische Kommentar“ bietet eine Reflexion über die didaktischen Entscheidungen und die geplante Umsetzung der Unterrichtsinhalte und ermöglicht eine tiefere Auseinandersetzung mit der Unterrichtsplanung und deren pädagogischer Begründung.

3. Frage: *Wovon gehen Sie in der Unterrichtsvorbereitung zuerst aus? Was ist Ihnen hierbei am wichtigsten?*

Referendarin A (Englisch/Latein):

Sie achte dabei besonders auf die sprachlichen Vorkenntnisse der SuS, ihre kulturellen Hintergründe sowie ihre individuellen Lernbedürfnisse. Diese Faktoren flössen in ihre Entscheidungen zur Methodik und Didaktik ein, insbesondere wenn es um die Gestaltung von Gruppen- und Partnerarbeiten gehe. Ein weiterer wichtiger Aspekt in ihrer Planung sei der zeitliche Kontext des Unterrichts. Sie berücksichtige, wann der Unterricht stattfinde — ob es beispielsweise eine Stunde am Morgen oder am Nachmittag sei — um den Unterrichtsstil und die Aktivitäten so anzupassen, dass sie der Energie und Motivation der Schüler entsprächen. Da Deutsch als Fremdsprache eine besondere Herausforderung für die Lernenden darstelle, setze sie zudem auf klare Strukturen und Visualisierungen, um grammatische Konzepte verständlich zu machen. Als eine besondere Herausforderung bei der Unterrichtsvorbereitung sehe sie die Einschätzung der sprachlichen Vorkenntnisse der SuS. Sie betonte, ihr sei es schwer zu erkennen, welche Wörter unbekannt oder problematisch sein könnten.

Referendarin B (Englisch/Deutsch)

Die Referendarin B gibt an, dass sie ihren Unterricht stets von den Lernzielen ausgehend plane. Diese Ziele würden präzise definiert, um sicherzustellen, dass die Schüler am Ende der Unterrichtseinheit spezifische Kompetenzen erwerben. Sie berücksichtige jedoch auch weitere Faktoren wie den Bildungsplan, um sicherzustellen, dass der Unterricht die curricularen Anforderungen erfülle. Die Berücksichtigung der Lernziele sei für sie von zentraler Bedeutung, da diese die Grundlage für die Auswahl der Methoden und Materialien bildeten und die Messbarkeit des Lernerfolgs ermöglichten.

Lehramtsstudentin (Deutsch/Kroatisch):

Sie überprüfe den Lehrplan und die dort angegebenen Ergebnisse und entwickle daraufhin weitere Ziele und Aktivitäten, welche Kenntnisse und Fertigkeiten am Ende der Stunde erworben werden sollten. Alles Neue, das sie einführe, versuche sie so zu vermitteln, dass die Schüler selbst zu den gewünschten Schlussfolgerungen kämen. Je nach Niveau bemühe sie sich, die Strukturen und das Vokabular zu verwenden, die den Schülern bekannt seien, ihnen Synonyme zu geben und durch heuristische Gespräche zu den erwarteten Antworten zu gelangen. Sie fügte hinzu, dass sie außerdem immer so viele abwechslungsreiche und sinnvolle

Aktivitäten wie möglich einbeziehe, die dabei helfen sollten, die Ziele auf eine lehrreiche und für die Schüler interessante Weise zu erreichen.

4. Frage: *Welche Elemente berücksichtigen Sie (außer den Lernzielen o.ä.) noch bei Ihrer Unterrichtsvorbereitung? Wie gehen Sie vor bzw. an den Unterricht heran?*

Referendarin A (Englisch/Latein)

Sie achte besonders darauf, dass sie die deutsche Sprache an das Sprachniveau ihrer Schüler anpasse, ohne dabei auf die Richtigkeit und Klarheit zu verzichten.

Zudem lege sie großen Wert auf eine positive Lernatmosphäre, die interkulturelle Sensibilität und die Vermittlung von demokratischen Werten fördere. Als angehende Lehrerin sehe sie sich nicht nur als Wissensvermittlerin, sondern auch als Ansprechpartnerin, die den Schülern bei Fragen und Herausforderungen, auch über den Unterricht hinaus, zur Seite stehe.

Referendarin B (Englisch/Deutsch)

Sie betonte, dass sie auch den zeitlichen Kontext des Unterrichts, wie etwa die Tageszeit und den Wochentag, berücksichtige, um den Unterricht entsprechend den Energieniveaus und der Motivation der Schüler anzupassen.

Lehramtsstudentin (Deutsch/Kroatisch):

Sie erwähnte weiter, dass sie (je nachdem, wie gut sie die Schüler kenne) an deren Interessen, die Klassengröße, die Ausstattung des Klassenzimmers und die Eignung der Aktivitäten für ihr Alter denke.

5.4.1.1 Auswertung der Antworten

Die Analyse der Antworten zeigt sowohl Übereinstimmungen als auch Unterschiede in den Ansätzen der Referendarinnen A und B und der Lehramtsstudentin im DaF/DaZ-Unterricht. Alle Befragten betonen die Bedeutung von Lernzielen in ihrer Unterrichtsplanung. Sie stimmen darin überein, dass Lernziele den zentralen Ausgangspunkt für die Planung des Unterrichts darstellen, um sicherzustellen, dass die Schüler bestimmte Kompetenzen erwerben. Zusammenfassend bedeutet das, dass die Hauptähnlichkeit zwischen den Befragten in der Orientierung an Lernzielen und der strukturierten Planung liegt. Unterschiede bestehen in den

spezifischen Methoden der Sprachvermittlung, der Gewichtung von interkultureller Sensibilität und den Techniken zur Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse der Schüler. Während Referendarin A und Referendarin B strukturell ähnliche Ansätze haben, legt die Lehramtsstudentin zusätzlichen Wert auf die Interessen und das Vorwissen der Schüler. Die genannten Unterschiede ergeben sich hauptsächlich daraus, dass die Befragten in verschiedenen Ländern tätig sind und weniger daraus, ob die Lehrperson Muttersprachler oder Nicht-Muttersprachler ist. In Kroatien sind die Schüler in den Klassen meist homogen und bestehen überwiegend aus kroatischen Schülern. Im Gegensatz dazu sind die Klassen in Deutschland weniger homogen, weshalb interkulturelle Sensibilität von größerer Bedeutung ist.

In der Analyse der Unterrichtsentwürfe zeigt sich, dass sowohl die deutschen Referendarinnen als auch die kroatischen Lehramtsstudentinnen ihre Entwürfe in der Form einer strukturierten Tabelle verfassen. Trotz dieser formalen Ähnlichkeit bestehen wesentliche Unterschiede in den Kategorien, die in den jeweiligen Vorlagen verwendet werden.

Im Gegensatz dazu orientieren sich die Entwurfsvorlagen der kroatischen Lehramtsstudentin auch an anderen Kategorien. Diese Unterschiede in den Kategorien der Entwurfsvorlagen der Referendarinnen und Lehramtsstudentin spiegeln unterschiedliche didaktische Traditionen und Anforderungen in den jeweiligen Bildungssystemen wider.

5.4.2 Beobachtung des Tandemunterrichts

Der Schwerpunkt der Beobachtung des Tandemunterrichts lag auf den vier Aspekten, die aus der Untersuchung von Medgyes (2017) hervorgingen (vgl. Abbildung 5): Lehrersprache, Allgemeine Einstellung, Einstellung zum Sprachunterricht und Einstellung zum Kulturunterricht.

5.4.2.1 Lehrersprache

Nach Medgyes (2017) sprechen die muttersprachlichen Lehrpersonen die gezielte Fremdsprache besser als die nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen und sind dabei selbstbewusster. In der Untersuchung in dieser Masterarbeit kann das nicht bestätigt werden, aber andere Unterschiede sind doch bemerkt worden.

Diese Unterschiede manifestieren sich insbesondere in der Art, wie Anweisungen erteilt werden. Im Vergleich zu der kroatischen Lehramtsstudierenden verwenden die Referendarinnen A, B und C Ausdrucksweisen, die authentischer und präziser sind und dem deutschen Sprachgebrauch entsprechen.

Ein Beispiel zeigt sich bei der Formulierung von Anweisungen bezüglich der Handhabung von Lehrbüchern. Die kroatische Lehramtsstudentin tendiert dazu, den Satz „Öffnet eure Bücher auf S. XY auf.“ zu verwenden. Diese Formulierung klingt weniger idiomatisch und scheint möglicherweise von direkten Übersetzungen aus dem Kroatischen beeinflusst zu sein.

Im Gegensatz dazu nutzen die Referendarinnen präzisere und idiomatischere Formulierungen wie „Schlagt eure Bücher auf Seite XY auf.“ und „Nehmt eure Bücher zur Hand und schlagt auf Seite XY nach.“ Diese Ausdrücke entsprechen dem Standarddeutsch und spiegeln die übliche Unterrichtssprache wider. Sie bieten eine klare und präzise Anleitung, die im deutschen Bildungskontext weit verbreitet ist. Hierbei ist es wichtig zu erwähnen, dass der Wortschatz, der von den Referendarinnen A und B benutzt wurde, viel mehr angepasst war als der Wortschatz der Referendarin C, die keine zusätzliche Qualifikation für den DaF/DaZ-Unterricht anstrebt. Die Referendarin C sprach sehr schnell und verwendete idiomatische Ausdrücke, die für deutsche Muttersprachler selbstverständlich sind, jedoch für die kroatischen SuS der ersten Gymnasialklasse schwer verständlich blieben. Die Auffassung, dass muttersprachliche Lehrpersonen ein schnelles Sprechtempo haben und dass sie idiomatische Ausdrücke verwenden, wurde durch die Studie von Liehr (1994) bestätigt. Ein Beispiel hierfür ist der Ausdruck „das heißt“, der von den deutschen Lernenden problemlos verstanden wird, während die kroatischen Schüler Schwierigkeiten hatten, diesen Ausdruck in einem allgemeineren Kontext anzuwenden. Das Verb „heißen“ kennen die kroatische SuS auf A1 Niveau meistens nur im Kontext der Vorstellung („Ich heiße...“).

Ein weiteres Beispiel für die unterschiedlichen Sprachverwendungen betrifft die Anweisungen zu den Hausaufgaben. Während die kroatische Lehramtsstudentin häufig Formulierungen wie „Schreibt bitte eure Hausaufgaben in euer Heft.“ verwendet, verwendet die Referendarin A die Formulierung „Denkt daran, eure Hausaufgaben im Heft zu vermerken.“ Diese Ausdrucksweise ist präziser und entspricht dem wissenschaftlichen und standardisierten Sprachgebrauch im Bildungskontext.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Unterschiede in der Lehrersprache zwischen den muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Probandinnen auf unterschiedliche Grade der sprachlichen Anpassung und Idiomatik hinweisen. Diese Unterschiede sind bedeutsam für das Verständnis der sprachlichen Anforderungen und der Anpassungsprozesse im Kontext des Unterrichts.

5.4.2.2 Allgemeine Einstellung

Nach Medgyes (2017) sind muttersprachliche Lehrpersonen flexibler und innovativer als die nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen. Weiterhin zeigten die Resultate seiner Untersuchung, dass die muttersprachlichen Lehrpersonen unrealistische Erwartungen von den SuS haben, dass sie weniger streng sind und dass sie die Bedürfnisse der SuS nicht so gut wie die nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen einschätzen können.

Es wäre nicht zutreffend zu behaupten, basierend auf der Erfahrung mit den Muttersprachlerinnen in dieser Untersuchung, dass die muttersprachlichen Lehrpersonen per se innovativer oder flexibler sind. Sie gehen vielleicht mit der Sprache flexibler um, aber sind im Unterricht nicht flexibler als die Nicht-Muttersprachler. Während die Studie von Medgyes zeigt, dass Muttersprachler unrealistisch hohe Erwartungen haben, konnte dies in meiner Beobachtung nicht bestätigt werden. Im Gegenteil: die Muttersprachlerinnen, mit denen die Zusammenarbeit erfolgte, zeigten ein hohes Maß an Empathie und Verständnis für die Herausforderungen des Deutschlernens. Sie passten ihre Sprache an das Niveau der Schüler an und förderten aktiv deren Selbstvertrauen. Bezüglich des Strengseins könnte behauptet werden, dass das eher von der Persönlichkeit der Lehrperson abhängt und weniger von der Sprachkompetenz.

5.4.2.3 Einstellung zum Sprachunterricht

Weiterhin behauptete Medgyes (2017), dass sich muttersprachliche Lehrpersonen mehr auf Sprechflüssigkeit und mündliche Sprachkompetenzen fokussieren und dass die nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen mehr Wert auf die Grammatik und Korrektheit in ihrem Unterricht legen. Ein markantes Merkmal der Unterrichtsmethoden der deutschen Muttersprachlerinnen ist ihre natürliche und intuitiv geprägte Anwendung der deutschen Sprache. Im Gegensatz zu der kroatischen Lehramtsstudentin, die oft gezwungen ist, über grammatische Präzision nachzudenken, fokussieren sich die Muttersprachlerinnen auf die Zugänglichkeit der Sprache für ihre SuS. Dies impliziert eine geringere Betonung der grammatischen Korrektheit und eine stärkere Konzentration darauf, die Sprache für die Lernenden verständlich und nutzbar zu machen. Ein zusätzlicher Unterschied zeigte sich im Fokus der Unterrichtsgestaltung. Während die deutschsprachigen Muttersprachler großen Wert auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen legten und Lernumgebungen schufen, die die aktive Anwendung der Sprache ermöglichten, konzentrierten sich die nicht-muttersprachlichen Lehrkräfte oftmals stärker auf die Vermittlung grammatischer Regeln und Strukturen.

Nach Medgyes tolerieren muttersprachliche Lehrpersonen mehr Fehler als nicht-muttersprachliche Lehrpersonen und die muttersprachlichen Lehrpersonen benutzen kaum die Muttersprache ihrer SuS. Deutsche Muttersprachlerinnen verwenden im DaF-Unterricht ausschließlich Deutsch. Die kroatische Lehramtsstudentin hingegen greift gelegentlich auf Kroatisch zurück, um komplexe Sachverhalte zu erklären oder Missverständnisse zu klären. Dies kann einerseits hilfreich sein, um Verständnisprobleme zu vermeiden, andererseits kann es jedoch die Immersion in die Zielsprache beeinträchtigen. Was die Toleranz gegenüber den Fehlern angeht, kann behauptet werden, dass sich nicht die Anzahl der Korrekturen der SuS unterscheidet, sondern die Art und Weise, wie diese Fehler korrigiert werden. Die muttersprachlichen Lehrpersonen korrigierten die Fehler im Tandemunterricht implizit, und die kroatische Lehramtsstudentin eher explizit.

5.4.2.4 Einstellung zum Kulturunterricht

Medgyes (2017) behauptete, dass muttersprachliche Lehrpersonen umfassendere Informationen über die Kultur des Landes bieten können, dessen Sprache sie unterrichten. Dies gilt auch für die Untersuchung in dieser Masterarbeit, da die Referendarinnen in Deutschland aufgewachsen sind und dort leben. Daher haben sie die Möglichkeit, den SuS tiefere Einblicke in die deutsche Kultur und die deutschen Bräuche zu vermitteln. Im Gegensatz dazu wurde die kroatische Lehramtsstudentin im Fach Deutsch in Kroatien geboren und ist dort aufgewachsen, was möglicherweise ihre Fähigkeit einschränkt, so detaillierte kulturelle Informationen über Deutschland zu geben.

Weiterhin ist es wichtig hervorzuheben, dass die Klassen in Kroatien meist homogen sind und bestehen überwiegend aus kroatischen SuS. Im Gegensatz dazu sind die Klassen in Deutschland weniger homogen, weshalb interkulturelle Sensibilität von größerer Bedeutung ist. Die deutschen Referendarinnen müssen daran denken, dass viele SuS aus unterschiedlichen Ländern kommen, was ihr Allgemein- und Sprachwissen beeinflusst.

6. Schlusswort

Muttersprachliche und nicht-muttersprachliche Lehrpersonen und ihre Sprach- und Lehrkompetenzen werden schon seit längerer Zeit genauer unter die Lupe genommen. Obwohl

muttersprachliche Lehrpersonen oft als bessere und kompetentere Lehrpersonen eingeschätzt werden, entspricht diese Vorstellung nicht immer der Wahrheit. Die muttersprachlichen Lehrpersonen verfügen über ein intuitives Sprachgefühl, aber die Sprachkompetenz selbst ist nur ein Bestandteil des erfolgreichen Unterrichts.

Das Ziel dieser Masterarbeit war, die Herangehensweise muttersprachlicher Lehrpersonen (die deutschen Referendarinnen) mit der Herangehensweise kroatischer Lehramtsstudentinnen im Fach Deutsch im DaF-Unterricht zu vergleichen. Dabei wurde ein halbstrukturiertes Interview mit den Probandinnen durchgeführt und der Tandemunterricht beobachtet.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass sich die deutschen Referendarinnen von den kroatischen Lehramtsstudentinnen meistens in der Lehrersprache und beim Schreiben der Unterrichtsentwürfe unterscheiden. Die Lehrersprache der Referendarinnen ist authentischer und idiomatischer, was manchmal irreführend für die SuS gewesen ist. Aber nichtsdestotrotz haben sich die meisten SuS schnell zurechtgefunden. Einige Behauptungen, wie z.B., dass Muttersprachler weniger Empathie haben, denn sie haben das Fremdsprachenlernen aus eigener Erfahrung nicht durchlaufen, wurden in dieser Untersuchung nicht bestätigt. Die muttersprachlichen Probandinnen zeigten viel Verständnis gegenüber den SuS.

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen auch erkennen, dass für einen hochwertigen Unterricht zahlreiche Faktoren weitaus bedeutender sind als die Frage, ob die Lehrperson ein Muttersprachler ist. Die Unterscheidung zwischen den Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern erweist sich als marginal, wenn das übergeordnete Lernziel betrachtet wird. Vielmehr ist es das pädagogische Engagement, die Sorgfalt in der Unterrichtsgestaltung und die Hingabe, die die Lehrperson einbringt, welche den eigentlichen Erfolg des Unterrichts bestimmen.

Wichtig hervorzuheben ist auch, dass Projekte, wie das Kooperationsprojekt zwischen Zagreb und Karlsruhe, von außerordentlichem Wert sind, da sie nicht nur die interkulturelle Sensibilität stärken, sondern auch einen wertvollen Austausch von Erfahrungen, Perspektiven und pädagogischen Ansätzen ermöglichen. Sie tragen wesentlich dazu bei, dass Lehrende über kulturelle Grenzen hinweg ein tieferes Verständnis füreinander entwickeln. Gleichzeitig schaffen sie Räume für das Teilen bewährter Praktiken, die zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts beitragen. Solche Projekte fördern somit nicht nur den interkulturellen Dialog, sondern auch die Bereicherung des fachlichen und methodischen Repertoires, was letztlich zu einer nachhaltigen Verbesserung der Bildungsqualität führt.

Zukünftige Untersuchungen, die sich mit diesem Thema befassen könnten, sollten mehrere Unterrichtsstunden beinhalten, sodass mehrere Unterschiede in der Herangehensweise betrachtet sein können. Weiterhin ist es empfehlenswert, auch mehrere muttersprachliche bzw. nicht-muttersprachliche Lehrende zu interviewen und zu beobachten. Des Weiteren ist zu empfehlen, dass die Mehrheit der beobachtenden und interviewten muttersprachlichen Lehrpersonen Deutsch studiert haben, um einen besseren Einblick zu bekommen, wie sich ihr DaF-Unterricht von ihrem üblichen Deutschunterricht unterscheidet.

Literaturverzeichnis:

1. Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
2. Braine, G. (2005). A critical review of the research on non-native speaker English teachers. In Knutzmann, C., Intemann, F. (Eds.), *The globalization of English and the English language classroom*, 275–284. Gunter Narr Verlag.
3. Braine, G. (2010). Nonnative speaker English teachers. In *Routledge eBooks*.
<https://doi.org/10.4324/9780203856710>
4. Calafato, R. (2019). The non-native speaker teacher as proficient multilingual: A critical review of research from 2009–2018. *Lingua* 227, 102700.
<https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.06.001>
5. Carless, D., Walker, E. (2006). Effective Team Teaching between Local and Native-speaking English Teachers. *Language and Education*, 20(6), 463–477.
<https://doi.org/10.2167/le627.0>
6. Cook, V. (1999). *Going beyond the Native Speaker in Language Teaching*. TESOL Quarterly, 33(2), 185. <https://doi.org/10.2307/3587717>
7. Davies, A. (1996). Proficiency or the native speaker: What are we trying to achieve in ELT? In G. Cook, B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics*, 145-157. Oxford: Oxford University Press.
8. Gagarina, N. (2013). Sprachdiagnostik in der Erstsprache mehrsprachiger Kinder (am Beispiel des Russischen). *Sprache · Stimme · Gehör*, 37(04), 196–200.
<https://doi.org/10.1055/s-0033-1358697>
9. Günther, B., Günther, H. (2007): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

10. Hassan, H. S. A., Manap, F. A. (2014). Listening to German native and non-native speakers: An evaluation of students' comprehension. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, 159–165. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.021>
11. Hinkel, R. (2001). Sind ›native speaker‹ wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer? Fremdperspektive in DaF-Unterricht und Auslandsgermanistik. *Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 28(6), 585–599. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2001-0604>
12. Johnson, K., Johnson, H. (Eds.). (1998). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford: Blackwell.
13. Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. *ResearchGate*.
[https://www.researchgate.net/publication/242431410 Principles and Practice in Second Language Acquisition](https://www.researchgate.net/publication/242431410_Principles_and_Practice_in_Second_Language_Acquisition)
14. Lambert, R. (2006). Foreign Language Teaching Policy. In *Elsevier eBooks*, 551–558. <https://doi.org/10.1016/b0-08-044854-2/00656-8>
15. Liehr, H. S. (1994). Muttersprachler als Sprachlehrer: Chancen und Risiken. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 27(2), 43–49. <https://doi.org/10.2307/3530986>
16. Ma, L. P. F. (2012). Advantages and Disadvantages of Native- and Nonnative-English-speaking Teachers: Student Perceptions in Hong Kong. *TESOL Quarterly*, 46(2), 280–305. <http://www.jstor.org/stable/41576048>
17. Madrid, D. (2004). Teacher and student preferences of native and nonnative foreign language teachers. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*. <https://doi.org/10.30827/digibug.28370>
18. Medgyes, P. (2017). *The Non-Native Teacher* (3rd ed.). Callander: Swan Communication.
19. Mousavi, E. S. (2007). Exploring 'teacher stress' in non-native and native teachers of EFL. *English Language Teacher Education and Development*, 10, 33-41.
20. Moussu, L., Llurda, E. (2008). Non-native English-speaking language teachers: History and Research. *Language teaching*, 41, (3), 315-348.
21. Riordan, E., (2018). The Non-native speaker language teacher. In: *Language for Teaching Purposes*. Palgrave Macmillan, Cham, 113--145. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-71005-1_5

22. Roininen, H. (2012). Transfer beim Fremdsprachenlernen. Zum positiven und negativen Lexiktransfer beim DaF-Lernen. Fallstudie Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch. Universität Tampere.
23. Rösler, D. (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Weimar: J.B. Metzler Verlag Stuttgart.
24. Seidlhofer, B. (1999). Double standards: teacher education in the expanding circle. *World Englishes*, 18(2), 233–245. <https://doi.org/10.1111/1467-971x.00136>
25. Sezgin, E. N., Önal, A. (2021). Die Perspektiven von Studierenden und Lehrkräften auf Lehrpersonen mit Englisch als Muttersprache und Lehrpersonen ohne Englisch als Muttersprache. *Bayburt Fakultät für Bildungswissenschaften Zeitschrift*, 16(32), 516–547. <https://doi.org/10.35675/befdergi.869172>
26. Shin, J., Kellogg, D. (2007). The novice, the native, and the nature of language teacher expertise. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(2), 159–177. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00144.x>
27. Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
28. Sutherland, J. (2012.). Native and non-native English teachers in the classroom: a re-examination. *Arab World English Journal*, (3), 58-71. <https://westminsterresearch.westminster.ac.uk/download/797b3c1aede074cc5defcb80e54d30d920e8e563660b7cf0e5cf341b39f1d9da/514774/Sutherland.pdf>
29. Tosuncuoglu, İ. (2017). Non-Native and Native English Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 634. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i6.573>
30. Wardak, M. (2014). Native and Non-Native English Speaking Teachers' Advantages and Disadvantages. *AWEJ, Volume.5 (3) 2014*, 124–141. <https://awej.org/images/AllIssues/Volume5/Volume5number3September/10.pdf>
31. Wörterbuch der deutschen Sprache. Duden Online. (n.d.). Duden. <https://www.duden.de/woerterbuch>
32. Jelaska, Z. i sur. (2005). Hrvatski kao drugi i strani jezik. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.