

Klaudia Kamila KREKORA (Łódź/Leipzig)

ORCID: 0009-0008-0463-3098

Materialwechsel und Materialwahl im DaF/DaZ-Unterricht aus der Perspektive der Lehrkräfte und Teilnehmenden. Eine Mixed-Methods-Untersuchung

Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt eine Studie, die die subjektive Wahrnehmung von Lehrwerken im Hinblick auf Materialwechsel und Materialauswahl im DaF-/DaZ-Unterricht untersucht. Die Studie wurde an einer Sprachschule in Leipzig durchgeführt und vergleicht im Mixed-Methods-Design die Perspektiven von Lehrkräften und Lernenden.

Schlüsselwörter: Lehrkräfte, Lehrwerk, Lernende, Materialauswahl, Materialwechsel, subjektive Wahrnehmung

Zmiana materiałów i dobór materiałów w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego i drugiego (DaF/DaZ) z perspektywy nauczycieli i uczestników kursu. Badanie w podejściu mixed methods

Streszczenie: Artykuł opisuje badanie analizujące subiektywne postrzeganie podręcznika w odniesieniu do zmiany oraz wyboru materiałów w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego i drugiego (DaF/DaZ). Badanie zostało przeprowadzone w szkole językowej w Lipsku. W ramach projektu badawczego opartego na metodach mieszanych (mixed methods) dokonano porównania wyników uzyskanych od nauczycieli oraz uczestników/uczestniczek kursu.

Słowa kluczowe: dobór materiałów, nauczyciele, podręcznik, studenci, subiektywne postrzeganie, zmiana materiałów

Change and selection of materials in teaching German as a foreign and second language (DaF/DaZ) from the perspective of teachers and course participants. A mixed-methods study

Abstract: The article describes a study analysing the subjective perception of the textbook with regard to the change and the selection of materials in teaching German as a Foreign and Second Language (DaF/DaZ). The study was conducted at a language school in Leipzig. Within a mixed-methods research design, compares the results of teachers and course participant.

Key words: material change, material selection, students, subjective perception, teachers, textbook

1 Einleitung

Das Erlernen einer Fremdsprache wird häufig mit der Verwendung eines Lehrwerks¹ assoziiert. Tatsächlich handelt es sich jedoch um einen komplexen Prozess, der von einer Vielzahl an Faktoren beeinflusst wird, wobei das Lehrwerk nur einen davon darstellt. Im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) steht eine große Auswahl an Lehrwerken zur Verfügung, die aus unterschiedlichen Gründen ausgewählt werden. Neben persönlichen Präferenzen, wie Empfehlungen oder positiven Erfahrungen, sind auch strukturelle und ökonomische Faktoren relevant, etwa institutionelle Vorgaben oder geringe Anschaffungskosten. Ungeachtet dieser Auswahlkriterien kommt dem Lehrwerk im Sprachlernprozess eine grundlegende Funktion zu: Es unterstützt einerseits die sprachliche Entwicklung der Lernenden und dient andererseits Lehrkräften als zentrale Grundlage für Unterrichtsgestaltung und Wissensvermittlung. Wie RÜCKL (2017: 248) die Funktionen eines Lehrwerks hervorhebt, strukturieren Lehrwerke den Unterricht, bestimmen den lerntheoretischen Zugang, legen Progression und Leistungsniveau fest und orientieren sich an (inter-)nationalen Richtlinien. Damit wird ihre zentrale Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht deutlich. Gleichzeitig existiert kein Lehrwerk, das allen Anforderungen unterschiedlicher Zielgruppen und Niveaustufen gleichermaßen gerecht wird. In diesem Zusammenhang formulierte bereits KAST (1990: 3): „Gäbe es **das** Lehrwerk, würden wir es Ihnen empfehlen. **Es**² gibt nicht“. Lehrwerke allein sind nicht in der Lage, sämtliche sprachlichen Kompetenzen zu fördern. Aus diesem Grund greifen Lehrkräfte häufig auf Zusatzmaterialien zurück, um Inhalte zu vertiefen, zu differenzieren oder methodische Lücken zu schließen. Die Auswahl solcher Zusatzmaterialien liegt in der Regel bei den Lehrkräften und ist eng mit ihrer Rolle als Gestalter:innen und Steuernde des Unterrichts verbunden. Dabei beruhen Auswahlentscheidungen nicht ausschließlich auf objektiven Kriterien, sondern auch auf subjektiven Überzeugungen und Erfahrungen. SCHLEE (1988: 11) wies dagegen darauf hin, dass „wissenschaftliche Methoden keine neutralen Zugangsweisen sind, sondern auf Vorentscheidungen beruhen und eine Reihe theoretischer Annahmen enthalten“. Diese sogenannten subjektiven Theorien, die unten ausführlicher diskutiert werden, beeinflussen sowohl das Lehren als auch das Lernen von Sprachen maßgeblich.

Als sozialpsychologisches Konzept ermöglichen subjektive Theorien eine differenzierte Analyse von Einstellungen, Überzeugungen und Wertvorstellungen von Lehrkräften und bieten zugleich Ansatzpunkte für Selbstreflexion und professi-

¹ Die Erklärung des Begriffs „Lehrwerk“ erfolgt im zweiten Kapitel.

² Also das „perfekte“ Lehrbuch.

onelle Weiterentwicklung. Subjektive Theorien zeigen relativ stabile kognitive Strukturen, die das didaktische Handeln prägen. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, nicht nur das Lehrwerk selbst, sondern auch die Perspektiven der Lehrkräfte und Lernenden stärker zu berücksichtigen, da sie eine zentrale Rolle im Sprachlernprozess und im Fremdsprachenunterricht spielen.

Im Rahmen der Forschung³ wurden einerseits die subjektiven Einstellungen der Lehrkräfte zum Umgang mit dem Lehrwerk sowie zum Einsatz von Zusatzmaterialien im DaF-/DaZ-Unterricht analysiert und andererseits die subjektiven Einstellungen der Teilnehmer:innen des Kurses zum Umgang mit den eingesetzten Zusatzmaterialien in Bezug auf Lernmotivation untersucht.

2 Begriffserklärung

Im Hinblick auf den Forschungsgegenstand und die durchgeführte Studie spielen die Begriffe *Lehrwerk*, *Lehr- und Lernmedien*, *Zusatzmaterialien* sowie *subjektive Sichtweise* eine zentrale Rolle, die im Folgenden erläutert werden.

2.1 Lehrwerk

Die Definition des Begriffs *Lehrwerk* ist nach wie vor umstritten und mit zahlreichen terminologischen Schwierigkeiten verbunden. FUNK (2016: 435) hebt beispielsweise hervor, dass die Entwicklung der Begriffe vom Lehrbuch über das Lehrwerk hin zu Lehr-/Lernmaterialien sowohl den fachdidaktischen Paradigmenwechsel widerspiegelt als auch durch mediale Veränderungen geprägt ist. In diesem Zusammenhang bezeichnet ELSNER (2016: 441) Lehrwerke als ein „komplexes Medienverbundsystem“, dessen Konzeption eng an aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zum Lehren und Lernen von Sprachen gebunden ist. Dennoch existiert keine einheitliche Bezeichnung für „Dinge, die Lernende zum Lernen und Lehrende zum Lehren bzw. zur Förderung des Lernens nutzen“ (WÜRFEL 2021: 282). Der vorliegenden Studie wird daher die folgende Begriffsbestimmung von LEUPOLD (2006: 2) zugrunde gelegt: „Als Lehrwerk bezeichnen wir ein Ensemble, bestehend aus einem Lehrbuch für die Schüler als zentralem Element und weiteren skripturalen, auditiven, visuellen oder audiovisuellen Materialien, die teils für den Lerner, teils für die Lehrperson konzipiert wurden“.

Diese Definition verdeutlicht, dass das Lehrbuch als zentrales Element des Lehrwerks fungiert, zugleich jedoch Teil eines umfassenderen Systems unter-

³ Die Studie entstand im Rahmen der Masterarbeit am Herder-Institut unter der wissenschaftlichen Betreuung von Prof. Dr. WÜRFEL.

schiedlicher Materialien ist, die sowohl für Lehrkräfte als auch für Lernende von Bedeutung sind.

2.2 Lehr- und Lernmedien

Traditionell wird der Begriff *Lehrmaterial* verwendet. Im Laufe der Jahre gewann jedoch die Perspektive der Lernenden zunehmend an Bedeutung. In diesem Zusammenhang nehmen Lehrwerke eine besondere Stellung ein, da von ihnen erwartet wird, den sprachlichen und kulturellen Lernprozess über einen bestimmten Zeitraum hinweg zu strukturieren und zu steuern. Lehrmaterialien werden in der

Perspektive	Übergeordneter Aspekt	Untergeordnete Kriterien zur Systematisierung von Lehr- und Lernmedien
Didaktische Perspektive	Zielgruppenspezifik	Alter Lernort Niveaustufen Fachliche Ausrichtung Bezug zur Ausgangssprache und zu anderen Sprachen Bezug zum Zielsprachenland/den Zielsprachenländern Für sich selbst erstellte Lernmedien; für andere erstellte Lehr- und Lernmedien Für Selbstlernende Für individuelles Lernen Für kooperatives Lernen
	Lernziel	Förderung der verschiedenen Kompetenzen
	Grad der Didaktisierung	Gering didaktisiert vs. in hohem Maße didaktisiert
	Form der Adaption	Sprachliche Vereinfachung Lernhilfen (z. B. Hilfen zur Vorentlastung, Differenzierung, Erweiterung, Integration) Steuernde Hilfen Verknüpfung mit einer Methode
	Leitmedium	Leitmedium; zusätzliche, auf das Leitmedium bezogene Lehr- und Lernmedien; zusätzliche, vom Leitmedium unabhängige Lehr- und Lernmedien
	Didaktische Textsorte	Noch zu entwickeln
Werkzeug-bezogene Perspektive	Medialität	Genutzte Hardware (in einem weiten Sinne) Genutzte Software (in einem weiten Sinne)
	Modalität	Visuell, auditiv, audiovisuell; haptisch; gustatorisch, olfaktorisch
	Kodierung	Gesprochener Text, (kontinuierlicher und diskontinuierlicher) schriftlicher Text, statische/bewegte Bilder, Zahlen
	Unterstützte Handlung	Kommunikations-, Informations-, Speicher-, Produktions- und/oder Publikationsmedium
	Zeitlichkeit	Prozess- vs. Produktmedium; zeitabhängiges, kontinuierliches vs. zeit-unabhängig diskret; synchron vs. asynchron
	Interaktivität (inkl. Manipulierbarkeit)	Steuerungsinteraktivität (hoch bis keine); didaktische Interaktivität (hoch bis keine)
Organisatorische Perspektive	Leitmedium	Leitmedium; zusätzliche, auf das Leitmedium bezogene Lehr- und Lernmedien; zusätzliche, vom Leitmedium unabhängige Lehr- und Lernmedien
Ökonomische Perspektive	Kosten	Kostenpflichtig vs. kostenfrei
	Profit	Finanzieller Gewinn; Marketingmaßnahme; ohne ökonomisches Profitziel
Ideologische Perspektive	(scheinbare) Qualität	Gute versus schlechte Materialien
	(angestrebte) Wirkung	Politische Interessen Gesellschaftliche Interessen

Abb.1: Systematik zur Unterscheidung von Lehr- und Lernmedien für das Fremdsprachenlernen und -lernen nach WÜRFEL (2021: 291)

Regel gezielt für spezifische Zielgruppen ausgewählt oder entwickelt, während Lehrbücher häufig einen allgemeineren Anspruch verfolgen. FUNK (2016: 445) definiert Lehr- und Lernmedien als sämtliche Texte, Materialien und Medien, die von Lehrenden und Lernenden zur Unterstützung von Sprachlernprozessen eingesetzt werden. Dabei unterscheidet er zwischen den durch Lehrkräfte selbst erstellten Materialien und extern bereitgestellten, didaktisierten oder nicht didaktisierten Materialien. Darüber hinaus wird zwischen Materialien für den Unterricht und solchen für außerschulische Lernkontexte unterschieden; diese werden wiederum in Printmedien, digital verfügbare Materialien sowie Internetangebote systematisiert. *Zusatzmaterialien* werden in dieser Systematik jedoch nicht explizit berücksichtigt. Zudem führt er eine Unterscheidung zwischen einem Kern- und einem Peripheriebereich ein, die weiterhin als relevant angesehen wird. WÜRFEL (2021: 291) greift diese Entwicklungen auf, bündelt die unterschiedlichen Begrifflichkeiten und legt eine zusammenfassende Systematisierung in Form einer tabellarischen Übersicht vor: WÜRFEL (2021: 291) bezeichnet die Tabelle selbst als „einen ersten Versuch, ein heuristisches Werkzeug zu erstellen“, die einerseits eine zentrale Systematisierung ermöglicht und andererseits die in der Forschungsliteratur verwendeten Begriffe umfassend aufgreift. Im weitesten Sinne umfasst dieser Ansatz alle Lehr- und Lernmedien, die Lehrende ergänzend zum Lehrwerk einsetzen, um den Unterricht zu erweitern, zu differenzieren oder zu individualisieren.

2.3 Zusatzmaterialien

RÖSLER und WÜRFEL (2020: 65) differenzieren *Zusatzmaterialien* anhand verschiedener Kriterien: Sie können entweder unter didaktischen Gesichtspunkten entwickelt worden sein oder einen direkten Bezug zu einem bestimmten Lehrwerk aufweisen. Darüber hinaus wird berücksichtigt, von wem die Materialien produziert wurden (von Verlagen, einzelnen Lehrkräften oder Institutionen), ob sie veröffentlicht sind oder nicht, welche sprachlichen Phänomene sie behandeln und welche Funktion sie im Unterricht übernehmen.

Im Folgenden wird eine Abbildung zu Zusatzmaterialien nach RÖSLER und WÜRFEL (siehe Abb. 2) vorgestellt, die die Beziehungen zwischen Zusatzmaterialien im Hinblick auf Lehrwerk, Publikationsort, Produktion und Gegenstand veranschaulicht: RÖSLER und WÜRFEL (2020: 65–66) betonen, dass Zusatzmaterialien über einen langen Zeitraum hinweg vor allem von Verlagen bereitgestellt und überwiegend in gedruckter Form angeboten wurden. Gegenwärtig stellt sich die Situation jedoch deutlich differenzierter dar: Durch die Entwicklung und Verbreitung digitaler Medien haben sich sowohl die Formate als auch die Produktionsprozesse grundlegend verändert. Lehrkräfte sind inzwischen zuneh-

mend in der Lage, digitale Zusatzmaterialien selbst zu erstellen, anzupassen und flexibel im Unterricht einzusetzen. Diese Materialien liegen jedoch nicht immer in didaktisch aufbereiteter Form vor. In solchen Fällen ist eine nachträgliche Didaktisierung durch die Lehrkraft erforderlich, beispielsweise durch Kürzung, sprachliche Vereinfachung, die Vorentlastung von Wortschatz oder die Hervorhebung zentraler Textstellen.



Abb.2: Zusatzmaterialien nach Rösler und Würfel (2020: 65)

2.4 Subjektive Sichtweise

Die Untersuchung der Wirkungen von Lehrwerken auf den Unterrichtsprozess kann an Erkenntnisse aus anderen Fächern sowie aus den Erkenntnissen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts anschließen. Historisch betrachtet dominierten Lehrmaterialien den Unterricht bis in die 1980er Jahre zu einem Anteil von etwa 80%. Erst ab den 1990er Jahren rückten stärker kognitions- und handlungsorientierte Perspektiven in den Fokus der Forschung, wodurch Lehrende zunehmend nicht mehr nur als Objekte, sondern als Erkenntnissubjekte in den Forschungsprozess integriert wurden (vgl. MÜLLER-HARTMANN und SCHOCKER 2011). KRUMM (2007: 399) definiert *subjektive Theorien* als ein Geflecht aus Überzeugungen, Meinungen und verallgemeinertem Erfahrungswissen, das das Unterrichtshandeln von Lehrkräften maßgeblich prägt. Der Unterrichtsalltag erfordert von Lehrenden, eigene Handlungsmaximen zu entwickeln, um die Komplexität des Unterrichtsgeschehens zu strukturieren und mögliche Spannungen zwischen theoretischer Ausbildung und praktischer Umsetzung zu bewältigen. Jede Handlung von Lernenden und Lehrenden wird demnach von subjektiven Theorien oder subjektiven Kriterien beeinflusst, die sich in *kognitive* und *affektive Dimensionen* unterteilen lassen.

Die *kognitive Dimension* wird als ein durch objektive und wissenschaftliche Theorien geprägtes Konstrukt verstanden, das die Kognitionen von Welt- und Selbstsicht umfasst, komplex aufgebaut ist und zumindest implizit eine Argumentationsstruktur aufweist. Sie dient zudem der Erklärung bereits vorhandener Handlungen und der Erstellung von Prognosen (GROEBEN und SCHLEE 1988: 152). Die genannte Dimension der subjektiven Sichtweise auf Lehrwerke umfasst neben deklarativem und prozeduralem Wissen zudem selbstbezogene Kognitionen. Der Terminus bezeichnet das aufgabenbezogene Verständnis von Lehrkräften im Umgang mit Lehrwerken. Untersucht werden die Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich der bearbeiteten sowie der als bedeutsam erachteten Aufgaben.

Die *affektiven Faktoren* werden den personalen Faktoren zugeordnet, die, im Gegensatz zu kognitiven Dimensionen, sowohl kurz- als auch langfristigen Veränderungen unterliegen. REUSSER und PAULI (2014: 644) klassifizieren sie unter dem Begriff *teacher beliefs* als berufsbezogene Überzeugungen, d. h. als mentale Zustände, in denen Personen bestimmte Aussagen oder Voraussetzungen subjektiv für richtig halten. RIEMER (2020: 157) betont, dass hinsichtlich der Begriffe affektive Faktoren, Affekt, Emotion und Gefühl kein einheitliches Begriffsverständnis vorliegt und unklar bleibt, welche Konstrukte jeweils darunter zu fassen sind. Sie beschreibt die signifikante Rolle affektiver Faktoren beim Sprachenlernen, da sie einen wesentlichen Beitrag zur Erklärung intra- und interindividueller Unterschiede leisten können. Zusammen mit weiteren Einflussgrößen bestimmen Faktoren wie Motivation, Einstellungen oder Ängste, mit welcher Geschwindigkeit und in welchem Ausmaß eine Sprache erfolgreich erworben wird.

3 Durchführung der Studie

Die durchgeführte Studie verfolgte das Ziel, die subjektiven Einstellungen von Lehrkräften und Lernenden im Hinblick auf den Wechsel und die Auswahl von Unterrichtsmaterialien im DaF/DaZ-Fremdsprachenunterricht zu untersuchen. Das Erkenntnisinteresse dieser Studie richtet sich konkret auf:

- 1) die subjektiven Einstellungen von Lehrkräften im Hinblick auf den Einsatz von Lehrwerken sowie lehrwerkunabhängigen Zusatzmaterialien,
- 2) die subjektive Einstellung der Lernenden hinsichtlich des verwendeten Lehrwerks und der lehrwerkunabhängigen, von den Lehrkräften im Unterricht eingesetzten Materialien im Hinblick auf die Lernmotivation.

Dabei wird der wechselseitige Einfluss der beiden Gruppen aufeinander in den Mittelpunkt gestellt. Das Ziel besteht darin, Impulse für eine verbesserte didaktische Praxis im Umgang mit Lehrwerken und ergänzenden Materialien im DaF-/

DaZ-Unterricht zu geben und den Versuch zu unternehmen, die Forschungslücke in diesem Bereich zu schließen. Zudem sollen gegebenenfalls Hinweise für Verlage hinsichtlich der Verwendung von Lehrwerken durch Lehrkräfte und Lernende erarbeitet werden.

Ausgehend von diesem Forschungsdesiderat und der bestehenden Forschungslücke ergeben sich für die vorliegende Studie folgende Forschungsfragen:

Forschungsfrage 1: Welche subjektiven Einstellungen haben Lehrkräfte im DaF/DaZ-Unterricht in Bezug auf die Arbeit mit Lehrwerken und den Einsatz von lehrwerkunabhängigen Zusatzmaterialien?

Forschungsfrage 2: Wie empfinden und bewerten Lernende den Lehrmaterialwechsel und den Einsatz von Zusatzmaterialien im Unterricht?

Zur Erforschung dieser Fragestellungen wurde eine empirische Untersuchung im Rahmen eines Sommersprachkurses am Studienkolleg Sachsen in Leipzig durchgeführt. Die Studie kombinierte folgende quantitative und qualitative Datenerhebungsmethoden:

- **Unterrichtsbeobachtungen** ($n = 10 = 20$ Unterrichtseinheiten), die mithilfe strukturierter Hospitationsbögen dokumentiert wurden,
- **qualitative Interviews mit Lehrkräften** ($n = 4$), die im Anschluss an Unterrichtshospitationen durchgeführt wurden,
- **quantitative Befragungen** in Form der Fragebögen mit einer Stichprobe von Kursteilnehmenden ($n = 19$).

Die Erhebungsmethoden sind aufeinander aufgebaut und stehen in einem wechselseitigen Bezug zueinander. Die Hospitationen dienten als Impuls und stellten einen Input für die Fragen für die Interviews mit den Lehrkräften sowie für die Fragebögen für die Teilnehmenden dar. Die Studie wurde mit vier unterschiedlichen Lehrkräften⁴ und zwei Gruppen von Kursteilnehmer:innen⁵, die die Lehrkräfte selbst unterrichten, durchgeführt. Die unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen der Lehrkräfte ermöglichten eine Betrachtung des Themas sowohl aus der Perspektive von Berufseinsteiger:innen als auch aus jener erfahrener Lehrkräfte.

Die qualitative Analyse wurde in Anlehnung an KUCKARTZ (2018) als Inhaltsanalyse durchgeführt und mithilfe von MAXQDA⁶ kodiert. Kodiert wurden sowohl

⁴ Zwei Lehrkräfte verfügen über eine 20-jährige Unterrichtserfahrung, während zwei weitere sich am Ende ihres Studiums befinden oder dieses kürzlich abgeschlossen haben.

⁵ Die Kursteilnehmer:innen waren zum Zeitpunkt der Untersuchung Studierende und kamen aus unterschiedlichen Ländern. Sie kamen im Rahmen des Erasmus-Programms nach Deutschland und hatten vor Beginn des Semesters einen Sommerkurs besucht, in dem sie vor allem Deutsch gelernt hatten.

⁶ MAXQDA ist eine Software zur computergestützten qualitativen Datenanalyse, die insbesondere bei der Kodierung und Auswertung von Text-, Audio- und Bilddaten verwendet wird.

die Interviews mit den Lehrkräften als auch die Fragebögen der Kursteilnehmer:innen. Die thematischen Kategorien wurden sowohl deduktiv, orientiert an KORELL (2024: 185), als auch induktiv direkt aus dem Material entwickelt. Sie stehen in enger Beziehung zu den Forschungsfragen und wurden anhand der Dimensionen des Hospitationsbogens sowie auf Basis von Begriffen aus der Literatur zu Subjektivität, *teacher beliefs* nach REUSSER und PAULI (2014: 644) und Gefühlen nach RYMARCYK (2020: 189) gebildet. Die Fragebogenergebnisse der Kursteilnehmer:innen wurden mithilfe statistischer Verfahren ausgewertet. Die Analyse erfolgte teilweise im Rahmen einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse sowie teilweise mittels statistischer Auswertung, die über die Online-Plattform *survio.com*⁷ durchgeführt wurde.

4 Ergebnisse

Die Studie liefert folgende Ergebnisse:

4.1 Lehrwerke im DaF/DaZ- Unterricht

Die Interviews⁸ zeigen, dass sich die Lehrkräfte intensiv mit dem Einsatz von Lehrwerken auseinandergesetzt haben. Die Entscheidung, ein bestimmtes Lehrwerk zu verwenden oder abzulehnen, hängt häufig mit den eigenen Lernerfahrungen zusammen. Eine Lehrerin erzählt, dass sie Methoden meidet, die ihr selbst beim Sprachenlernen nicht geholfen haben. Das sind die Gefühle, die in Form von Sympathie oder Antipathie gegenüber dem jeweiligen Einstellungsobjekt vorkommen, also nach REUSSER und PAULI (2014: 644) *teacher beliefs*, die als subjektiv wahrgenommen werden. Die Lehrkräfte betonen, dass sie ihre Lernenden gut kennen und den Unterricht weitgehend intuitiv planen. Dabei orientieren sie sich an bewährten Prinzipien, wie beispielsweise, dass es „[...] so eine kleine, unausgesprochene Regel im Unterricht gibt, dass man ein Lehrbuch zu 80% im Unterricht einsetzen soll. Okay, 20% Zusatzmaterialien. Ich weiß nicht, wer mir das gesagt hat, aber ich folge irgendwie unbewusst dieser Regel“ (Lehrerin 3, Pos. 190). Eine Lehrerin konnte die Herkunft dieser Einstellung nicht bestimmen, jedoch historisch dominierte diese Aussage bis in die 1980er Jahre (MÜLLER-HARTMANN und SCHOCKER 2011). Möglicherweise hat die Lehrerin diese Aussage gehört oder gelesen und ihre Einstellung darauf aufgebaut. Die Einstellungen werden meist früh erworben und durch biografische Erfahrungen geprägt. Daher bleiben Aussagen, wie die Lehrkräfte selbst

⁷ Letzter Zugriff: 04.05.2026.

⁸ Die Interviewleitfäden befinden sich im Anhang.

berichten, im Gedächtnis und werden häufig durch Erfahrungen, etwa durch Behauptungen anderer Personen, beeinflusst. Die Einstellungen sind relativ stabil, selbst wenn sie in Widerspruch zur Realität und zu wissenschaftlichen Forschungsergebnissen stehen. Also sie bilden sogenannte eigene Wirklichkeit. Der Einsatz authentischer Materialien wird von vielen als wirkungsvoller als didaktisierte Texte eingeschätzt (vgl. McGRATH 2016; KORELL 2024): „Also, von meinem Fremdsprachenstudium ist mir ein Satz unvergessen: dass authentisches Material immer besser ist als das beste Lehrbuch und auch als das selbst erstellte Arbeitsblatt“ (Lehrkraft 4, Pos. 42). Diese Präferenz begründen einige mit eigenen positiven Lernerfahrungen, etwa dem früheren Einsatz von Liedern oder mit tradierten Empfehlungen aus ihrer Ausbildung: „Mit den Liedern, mit den französischen Chansons, wirklich, das hat mir so einen Zugang gegeben. Ein wichtiger Teil der französischen Kultur. Fand ich toll.“ (Lehrkraft 4, Pos. 32). Das Lehrbuch benutzen sie aus ähnlichen Gründen, die beispielsweise McGRATH (2016) in seiner Publikation beschreibt. In Anlehnung an die von KAHL (2000: 125–128) formulierten zehn Thesen vertreten auch die Lernenden die Auffassung, dass Sprachunterricht ohne Lehrwerke kaum umsetzbar ist. Zudem betonen sie, dass Lehrwerke Orientierung und Sicherheit bieten.

Im Vergleich zu den Lehrkräften nannten die Lernenden⁹ andere Vor- und Nachteile eines Lehrbuchs. Zu den am häufigsten genannten Vorteilen zählen die Aufgabenformate (78,9%), gefolgt von den Inhalten und Themen (57,9%) sowie der Verständlichkeit (36,8%). Auch das Layout bzw. das Design wird von 26,3% der Befragten positiv hervorgehoben. Als Nachteile werden hingegen vor allem die Grammatikdarstellung (15,8%) sowie das Layout (15,8%) genannt. Darüber hinaus kritisieren 10,6% der Befragten die Sprache, während 5,6% die Inhalte als veraltet bewerten. Veraltete Inhalte stellen einen gemeinsamen Kritikpunkt beider Gruppen dar. Eine Lehrerin betont außerdem, dass die Inhalte nicht authentisch und stark didaktisiert sind. Nichtsdestotrotz konzentrieren sich die Lernenden subjektiv auf die einfachere Planung und darauf, dass sie einem klaren Plan im Lehrbuch folgen können. Sie legen außerdem Wert auf den Inhalt und das Layout. Beide Seiten stimmen jedoch darin überein, dass die Arbeit ausschließlich mit dem Lehrbuch als nicht interessant empfunden werden kann. Darüber hinaus sind sich beide Gruppen einig, dass der Einsatz von Zusatzmaterialien den Unterricht abwechslungsreicher, dynamischer und interessanter macht. Dies ist einer von mehreren Gründen, warum Lehrkräfte Zusatzmaterialien einsetzen. Auch die Lernenden teilen in diesem Punkt eine vergleichbare Einschätzung. Die Lehrkräfte ergänzen jedoch, dass sie dadurch die Lücken des Lehrbuchs füllen und den Lernprozess der Lernenden verbessern möchten.

⁹ Die Leitfäden der Fragebögen befinden sich im Anhang.

4.2 Zusatzmaterialien

Wenn die Lehrkräfte das Lehrbuch ergänzen möchten, suchen sie unterschiedliche Zusatzmaterialien, die diese Lücken füllen können. Die Gründe dafür sind nicht anders als bei Ausführungen von WIPPERFÜRTH und WILL (2019: 191–212) und KORELL (2024: 90): Veraltete Inhalte, eine unzureichend fundierte inhaltliche Ausarbeitung sowie ein nicht adäquates Anforderungsniveau des Lehrwerks. Mehrere Lehrkräfte beschreiben das Lehrwerk als *langweilig* oder *zu anspruchsvoll* und greifen daher ergänzend auf andere Materialien zurück, um den Unterricht abwechslungsreicher und didaktisch sinnvoller zu gestalten. Dementsprechend lassen sich folgende subjektive Kategorien mit Ankerbeispielen aus Interviews auflisten:

- **Spaßfaktor:** „Ich habe Sprache so nicht gelernt, aber hätte mir Spaß gemacht“ (Lehrerin 2, Pos. 45).
- **Gefühle:** „Da nehme ich das im Unterricht auch, so ist es schöner als einfach das Buch zu öffnen“ (Lehrerin 2, Pos. 47).
- **Motivation:** „Also sowohl für die Motivation als auch zu meinem Lernprozess“ (Lehrerin 1, Pos. 66).
- **Selbsterfahrung als Lernende:r:** „Wie gesagt, dieser eine Satz meines alten Professors, der da gesagt hat, authentische Materialien sind immer besser als alles andere“ (Lehrerin 4, Pos. 94).
- **Berufserfahrung:** „Als es von meiner Vorgesetzten hospitiert wurde, wurde ich auch dafür gelobt für diesen Einsatz und habe mich gefreut, weil ich das auch ziemlich gerne mache“ (Lehrerin 1, Pos. 60).

sowie *unausgesprochene Regeln*, die im Gedächtnis der Lehrkräfte verankert sind.

4.3 Lehrerfahrung

Da die Lehrkräfte über unterschiedliche Lehrerfahrungen und Berufsbiografien verfügen, spiegeln sich diese Unterschiede auch in ihren Antworten wider. Zwei der befragten Lehrkräfte haben das Studium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beendet, sprechen Deutsch nicht als L1-Sprecherinnen und bringen daher eine andere Perspektive als Lehrkräfte mit Deutsch als Erstsprache ein. In ihren Aussagen wird deutlich, dass sie den Lernprozess häufig mit ihren eigenen Erfahrungen als Sprachlernende vergleichen. Auch die Berufserfahrung spielt eine wichtige Rolle: Lehrkräfte mit längerer Unterrichtspraxis beziehen sich häufiger auf ihre bisherigen beruflichen Erfahrungen und greifen auf Vorgehensweise zurück, die sich in früheren Kursen bewährt haben.

4.4 Motivation

Die Teilnehmer:innen des Kurses verfügen überwiegend über eine beruflich orientierte Lernmotivation, die sich in den Antworten des Fragebogens widerspiegelt. Viele planen später nach Deutschland umzuziehen und dort beispielsweise ein Praktikum zu absolvieren oder sich dauerhaft niederzulassen. Bei einer Person spielen jedoch die zwischenmenschlichen Beziehungen eine entscheidende Rolle. Daher ist es ihnen wichtig, die deutsche Sprache erfolgreich zu erlernen. Dabei spielen die personalen Faktoren wie Lernorientierungen, wahrgenommene Relevanz und Aufmerksamkeit eine entscheidende Rolle im Motivationsprozess beim Fremdsprachenlernen. Sie beeinflussen maßgeblich den Lernprozess. Jedoch führen sie nicht zwangsläufig zu motiviertem Verhalten. Vielmehr muss eine bestimmte motivationale Schwelle erreicht werden, damit das Handeln ausgelöst wird (CASPARI 2010: 168). Die Motivation spiegelt sich auch in ihrem Bewusstsein für den Spracherwerb wider. Die Teilnehmer:innen zeigen eine ausgeprägte affektive Haltung gegenüber dem Lehrwerk und den eingesetzten Zusatzmaterialien. Sie reflektieren die Themen in der Regel und können begründen, warum sie bestimmte Zusatzmaterialien gerne oder weniger gerne verwenden. Häufig beziehen sie sich dabei auf das Layout und den Inhalt des Lehrbuchs.

4.5 Der Wechsel zwischen Lehrwerk und lehrwerkunabhängigen Zusatzmaterialien

Sowohl Lehrkräfte als auch Lernende empfinden den Wechsel und die Variation von Lehrmaterialien als notwendig. Sie betonen jedoch zugleich die Notwendigkeit eines kontinuierlichen Übergangs zwischen Lehrbuch und Zusatzmaterialien:

Also im Idealfall sollte es wirklich so eine Ergänzung sein und kein abrupter Wechsel, sondern dass man wirklich das Gefühl hat: An dieser Stelle passt jetzt noch etwas, um mehr zu erklären, zu üben oder zu veranschaulichen. Ich bemühe mich, es so einzusetzen, dass man es nicht als Bruch empfindet, sondern eher als Ergänzung oder auch Entlastung (Lehrkraft 4, Pos. 72).

Beide Gruppen stimmen darin überein, dass das Lehrwerk eine grundlegende Basis für den Unterricht darstellt, während Zusatzmaterialien ergänzend eingesetzt werden sollten. Hinsichtlich der Planung des Materialeinsatzes herrscht ebenfalls weitgehend Übereinstimmung: Es wird von beiden Seiten die Bedeutung eines geplanten Einsatzes der Zusatzmaterialien und des Materialwechsels betont. Die Lehrkräfte erwähnen jedoch, dass sie Materialien gelegentlich auch spontan einsetzen, abhängig vom Verlauf des Unterrichts und den aktuellen Bedürfnissen der Lernenden: „Es gab schon mal die Situation, wo ich sehr spontan, während

meine Studierenden eine schriftliche Aufgabe erledigt haben, dass ich da schnell die Karten mit Wörtern gebastelt habe, weil ich dachte ja, hier kannst du dieses Wortspiel machen“ (Lehrerin 1, Pos. 74). Diese Flexibilität wird als wichtiger Bestandteil eines lernorientierten Unterrichts verstanden. Nur ein Teilnehmender stellte fest, dass die Lehrkräfte Zusatzmaterialien auch spontan im Unterricht einsetzen, nachdem er selbst nach anderem als dem im Unterricht verwendeten Material gefragt hatte.

4.6 Die Wirkung der eingesetzten Materialien

In Bezug auf die Wirksamkeit einzelner Vorgehensweisen und Materialien zeigen sich unterschiedliche Rückmeldungen. Aktivitäten, die von Lehrkräften als besonders gelungen oder motivierend eingeschätzt wurden, wie beispielsweise bestimmte Spiele¹⁰, die in anderen Gruppen gut funktioniert hatten, wurden von den Lernenden teilweise als wenig ansprechend oder sogar als unangenehm empfunden. Zwei Lernende haben berichtet, dass sie sich bei solchen Spielen unwohl fühlen, weil sie schüchtern sind und sich schämen, vor der Gruppe zu sprechen. Im Gegensatz dazu wünschen sich die anderen Lernenden Gamifizierung und viele Aufgaben, die sich auf Grammatik konzentrieren. Obwohl der Einsatz von Zusatzmaterialien im Unterricht insgesamt positiv bewertet wurde, wurde ein Spiel eher kritisch gesehen. Die Lehrerin, die das Spiel „Berufe raten“¹¹ eingeführt hat, erklärte jedoch, dass sie selbst auf diese Weise gerne andere Sprachen lernen würde. Sie hat das Spiel bereits mehrfach durchgeführt und die Lernenden haben mit Begeisterung daran teilgenommen: „[...] im Wissenschaftlerkurs gemacht und das ausprobiert, um verschiedene Profile im Kurs zu erfragen und über das eigene Profil nachzudenken sie machen das mit Begeisterung und seitdem übertrage ich oft in andere Kurse“ (Lehrerin 2, Pos. 53–54).

Aus diesem Grund überträgt sie das Spiel nun auch auf andere Kurse. Den Einsatz von Präsentationen im Hintergrund empfanden beide Gruppen als übersichtlich, ebenso wie die Aufgabe, bei der die Lernenden eine Party organisieren mussten. Daraus lässt sich schließen, dass sich die Tendenzen und Erwartungen, mit denen Lehrkräfte in den Unterricht kommen, nicht immer im tatsächlichen Unterrichtsgeschehen widerspiegeln. BÖRNER u.a. (2011: 31) stellen eine entscheidende Frage bei der Konzeption und dem Einsatz digitaler Lehr- und Lernmedien in den Vordergrund, ob das jeweilige Material oder computerbereicherte

¹⁰ Berufe oder Vokabeln raten (Pantomime).

¹¹ Bei dem Spiel bekommen die Studierenden Berufe zugeteilt, die sie pantomimisch darstellen sollen. Die anderen sollen erraten, um welchen Beruf es sich handelt.

Lernszenario tatsächlich gegenüber anderen klassischen Formaten, Materialien und Übungen einen didaktischen Mehrwert besitzt und besondere Potenziale eröffnet. Diese entscheidende Frage könnte auch bei der Wahl der jeweiligen Zusatzmaterialien eine relevante Rolle spielen.

Viele Lernende (73,7%) neigen dazu, den Unterricht eher traditionell zu gestalten, da sie selbst in dieser Form gelernt haben und mit alternativen Vorgehensweisen kaum vertraut sind. Darüber hinaus wurden auch affektiv-emotionale Komponenten, wie etwa der Spaß am Unterricht, genannt, wobei diese individuell unterschiedlich interpretiert werden. KLIPPEL (2010: 186–189) zeigt, dass diejenigen, die selbst gerne spielen, auch die Spiele im Unterricht einsetzen. Dies wurde in der Studie bewiesen. Diese Unterschiede lassen sich jedoch häufig durch individuelle Persönlichkeitsmerkmale und Lernpräferenzen erklären. Zwei Lehrkräfte gaben an, bevorzugt jene Vorgehensweisen oder Spiele einzusetzen, die ihnen selbst beim Sprachenlernen Freude bereitet haben. Dabei wird jedoch deutlich, dass sich Lerngewohnheiten und Interessen über Generationen hinweg verändern. Daher ist es wichtig, die Lernenden aktiv in den Gestaltungsprozess des Unterrichts einzubeziehen und regelmäßig zu erfragen, welche Aktivitäten sie als hilfreich oder motivierend empfinden. Wie KLIPPEL (2010: 186–189) betont, wirken die Spiele nicht immer auf alle Teilnehmer:innen gleich. Manche gaben an, dass sie sich während des Spiels aufgeregt fühlen und diese Vorgehensweise nicht hilfreich sei. Dementsprechend ist es wichtig, die Motivation und die Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden zu berücksichtigen.

Insgesamt zeigt sich eine affektive Sichtweise, die sich sprachlich auf unterschiedliche Weise realisieren lässt, wie beispielsweise durch Darstellungen, Beschreibungen, Bewertungen, Behauptungen, aber auch Aufforderungen, Wünsche, Empfehlungen, Zielsetzungen, Erklärungen und Beispiele. All diese Formen finden sich auch in den Antworten wieder, sodass sie sich als berufliches Selbstverständnis der Lehrkräfte zeigen, das zugleich als komplexe subjektive Theorie verstanden werden kann. Die Entscheidungen der Lehrkräfte sind von persönlichen Erfahrungen, Emotionen und Intuition geprägt. Die Lehrkräfte achten sowohl auf die emotionalen Reaktionen der Lernenden als auch auf ihre eigenen Gefühle im Unterrichtskontext. Diese stabilen subjektiven Theorien erweisen sich als resistent gegenüber Veränderungen durch Ausbildung oder Weiterbildung, da sie auf persönlichen Erfahrungen beruhen. Daraus lässt sich ableiten, dass der Unterricht von subjektiven Einstellungen (auch unbewusst) beeinflusst wird. Fraglich bleibt jedoch, ob die Lehrkräfte sich ihrer eigenen subjektiven Einstellungen bewusst sind und inwiefern sie diese kritisch reflektieren.

5 Abschließende Bemerkungen

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte und Lernende unterschiedliche Perspektiven auf Lehrwerke und Zusatzmaterialien einnehmen. Diese Perspektiven werden stark von Emotionen, persönlichen Erfahrungen und berufsbezogenen Faktoren beeinflusst. Die Studie betont daher die Relevanz, dass Lehrkräfte ihre eigene Haltung zu den eingesetzten Materialien reflektieren und sie auch transparent mit den Lernenden kommunizieren. Ebenso wichtig ist es, auf die Subjektivität beider Gruppen einzugehen und in einen Dialog darüber zu treten, welche Materialien für einen bestimmten Kurs geeignet und zielgruppenorientiert sind. Der Lehrerberuf ist zwar durch eine hohe Komplexität gekennzeichnet, jedoch ist es nicht immer möglich, auf sämtliche individuellen Lernbedürfnisse einzugehen. Dennoch könnte eine derartige Reflexion zu Beginn eines Kurses dazu beitragen, dass beide Seiten den Unterricht bewusster gestalten. Ein kontinuierlicher Austausch, mit Kolleg:innen, Psycholog:innen oder im Rahmen von Workshops, kann Lehrkräfte dabei unterstützen, über die eigene Unterrichtspraxis zu reflektieren und festgefahrene subjektive Sichtweisen zu hinterfragen.

Eine Schlüsselbedingung des erfolgreichen Lernens ist eine kritische und kontinuierliche Kontrolle des eigenen Handelns im Unterricht. Diese sollte idealerweise im Austausch mit Kolleg:innen und auf Basis auch informell erhobener Unterrichtsdaten erfolgen. Der Lehrerberuf erfordert daher ständige Weiterbildung, die über reines Sprachwissen hinausgeht. Kenntnisse über kulturelle, soziale und generationelle Unterschiede spielen ebenso eine zentrale Rolle. Zudem beeinflussen strukturelle und institutionelle Faktoren die Unterrichtsgestaltung oft erheblich.

Die Studie unternimmt den Versuch, die subjektiven Perspektiven der Lehrkräfte und Kursteilnehmer:innen zu integrieren und miteinander zu vergleichen. Sie kann als Impuls und Ausgangspunkt für weitere Forschung in diesem Bereich dienen. Beide Gruppen, sowohl Lehrkräfte als auch Lernende, spielen eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen, deshalb ist es notwendig, ihre Sichtweisen ernst zu nehmen und auf ihre Subjektivität zu reagieren. Dies gilt nicht nur für Lehrkräfte, sondern auch für Verlage, die Lehrwerke konzipieren, sowie für Institutionen, die Fortbildungen und Workshops anbieten. Besonders interessant wäre es, zukünftige Forschung auf die Phase des Lehrmaterialwechsels zu fokussieren, um empirische Daten in diesem Bereich zu erweitern.

Abschließend plädiert die Studie dafür, Lehrwerkforschung und subjektive Einstellungen stärker miteinander zu verknüpfen, um besser zu verstehen, wie beide Bereiche zusammenwirken und wie sie gemeinsam zur Steigerung des Lernerfolgs beitragen können. Dies erscheint essenziell für die Weiterentwick-

lung und Optimierung eines lehrwerkbasierten Unterrichts im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Literatur

- BÖRNER, Otfried / EDELHOFF, Christoph / Rebel, Karlheinz / SCHMIDT, Torben / SCHRÖDER, Konrad (2011): *Funktion und Profil von Lehrwerken in der Epoche von Standards und Kompetenzen*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40 (2), 31–48.
- CASPARI, Daniela (2010): *Motivation*. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, 168–173.
- ELSNER, Daniela (2016): „Lehrwerke“. In: BURWITZ-MELZER, Eva / MELHORN, Grit / RIEMER, Claudia / BAUSCH, Karl Richard / KRUM, Hans Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen, 441–445.
- FUNK, Hermann (2016): *Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Überblick*. In: BURWITZ-MELZER, Eva / MEHLHORN, Grit / RIEMER, Claudia / BAUSCH, Karl-Richard / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen, 435–441.
- GROEBEN, Norbert / SCHLEE, Diethelm (1988): *Wissenschaftliche Methoden und theoretische Vorentscheidungen*. In: GROEBEN, Norbert u. a. (Hg.): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen, 11–24.
- KAHL, Detlef (2000): *Zehn Thesen zum Umgang mit dem Lehrwerk*. In: FERY, Renate / RADDATZ, Volker (Hg.): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt a. M., 125–128.
- KAST, Bernd (1990): *Lehrwerkanalyse*. In: Handbuch für Spracharbeit. Ismaning, 3.
- KLIPPEL, Friederike (2010): „Activities und Sprachlernspiele“. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze, 186–189.
- KORELL, Julia L. (2024): *Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2007): *Lehrwerke – Grundlagen des Lehrwerksunterrichts*. In: BAUSCH, Karl-Richard u. a. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen, 399–410.
- KUCKARTZ, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim.
- LEUPOLD, Eynar (2006): *Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: Ein viel diskutiertes Medium*. In: JUNG, Udo O.H. (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M., 2.
- MCGRATH, Ian (2013): *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: Practice and theory*. London.
- MCGRATH, Ian (2016): *Materials evaluation and design for language teaching*. 2. Aufl. Edinburgh.
- MÜLLER-HARTMANN, Andreas / SCHOCKER, von DITFURTH, Marita (2011): *Task-supported language learning*. Paderborn.
- REUSSER, Kurt / PAULI, Christine (2014): „Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern“. In: TERHART, Ewald / BENNEWITZ, Hedda / ROTHLAND, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Aufl. Münster, 642–661.
- RIEMER, Claudia (2020): *Was Fremdsprachenlerner:innen bewegt*. In: BURWITZ-MELZER, Eva / RIEMER, Claudia / SCHMELTER, Lars (Hg.): *Affektiv-emotionale Dimensionen bei Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*. Tübingen, 157–172.
- RÖSLER, Dietmar / WÜRFEL, Nicola (2020): *Deutsch lehren lernen*. Stuttgart, 65–66.
- RÜCKL, Michaela (2017): *Brauchen wir mehrsprachigkeitsdidaktische Lehrwerke für den Unterricht von Italienisch und Spanisch in der Sekundarstufe II?* In: FÄCKE, Chrisitane / MEHLMAUER-LARCHER, Barbara (Hg.): *Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Forschung, Analyse und Rezeption*. Frankfurt a. Main, 248.
- RYMARCYK, Jutta (2020): *Phonics*. In: *Sunshine – Handreichungen für den Unterricht 3, Englisch ab Klasse 3*. Berlin, 189.
- SCHLEE, Joachim (1988): *Wissenschaftliche Methoden und theoretische Vorentscheidungen*. In: GROEBEN, Norbert u. a. (Hg.): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen, 11–24.
- WIPPERFÜRTH, Manuela / WILL, Leo (2019): *Wann entscheiden sich Englischlehrkräfte gegen die Arbeit mit dem Lehrbuch? Eine explorative Studie*. In: RUISZ, Dorottya / RAUSCHERT, Petra / THALER, Engelbert (Hg.): *Living Language Teaching: Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht*. *Studies in English Language Teaching*, Bd. 7. Tübingen, S. 191–212.
- WÜRFEL, Nicola (2021): „Lehr- und Lernmedien“. In: ALTMAYER, Klaus / BIEBIGHÄUSER, Kathrin / HABERZETTL, Stefanie / HEINE, Antje (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart, 282–301.

ANHANG

Anhang 1: Interviewleitfaden für Lehrkräfte

Die Interviews wurden in vier Blöcke unterteilt, wobei jeder Block einen unterschiedlichen Schwerpunkt verfolgte:

Allgemeine Informationen: Studium und Berufserfahrung.

Einführung, Umgang mit Lehrwerken und Fremdsprachen: Erleben der Lehrkräfte beim Fremdsprachenunterricht mit oder ohne Lehrwerk, Erfahrungen mit Zusatzmaterialien. Subjektive Kriterien spielen eine Rolle: Materialien, mit denen Lehrkräfte selbst gern gelernt haben, werden eher eingesetzt, solche, mit denen sie ungern gearbeitet haben, eher nicht.

Hospitation: spezifische Fragen zu den hospitierten Stunden und zum Lehrmaterialwechsel. Für jede Lehrkraft individuell, um die eingesetzten Zusatzmaterialien und die subjektiven Kriterien zu erfassen.

Abschluss: Wünsche und Vorschläge der Lehrkräfte zu Lehrwerken und Zusatzmaterialien

Anhang 2: Fragebögen für Kursteilnehmer:innen, Leitfaden

Die Fragebögen wurden in vier Blöcke gegliedert:

Allgemeine Angaben (z. B. Alter, Herkunft, Studiengang, Gründe für das Erlernen der deutschen Sprache, bisherige Dauer des Deutschlernens, weitere Fremdsprachen)

Lehrwerk und Zusatzmaterialien (z. B. Zufriedenheit mit dem aktuellen Lehrwerk, positive und negative Aspekte, Erfahrungen mit Lehrwerken in anderen Sprachen, bevorzugte und weniger bevorzugte Zusatzmaterialien wie Arbeitsblätter, Videos, Vokabellisten, Quiz, Podcasts, Apps, Häufigkeit des Wechsels vom Lehrwerk zu Zusatzmaterialien, Einschätzung der Nützlichkeit von Zusatzmaterialien). Dieser Block zielt auf die subjektiven Kriterien und Entscheidungsprozesse der Studierenden ab. Teilweise wurden Antwortmöglichkeiten vorgegeben, um das Ausfüllen zu erleichtern.

Rückblick auf den Unterricht. Hier wurden kursindividuelle Fragen zu den im Unterricht eingesetzten Materialien gestellt. Zusätzlich erhielten beide Gruppen die allgemeine Frage: *„Wechselt die Lehrkraft die Unterrichtsmaterialien eher spontan oder erfolgt der Wechsel geplant? Bitte begründen Sie Ihre Einschätzung.“* Diese Frage stand in direktem Bezug zum Forschungsschwerpunkt.

Abschluss. In diesem Block hatten die Studierenden die Möglichkeit, Wünsche und Verbesserungsvorschläge in Bezug auf Lehrwerk und Zusatzmaterialien zu äußern.