

Master-Arbeit

im Master-Studiengang

‘Foreign Languages in Adult Education’

von

Katharina Moll, B.A.

Evaluation der Kurse
‘Deutsch als Fremdsprache’ im
Akademischen Auslandsamt Siegen:
ein Beitrag zur Qualitätssicherung
und -entwicklung

Verfasserin: Katharina Moll, B.A.

Studiengang: Master of Arts: Foreign Languages in Adult Education
(FoLiAE), Version 2007

Semester: Sommersemester 2010

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Adelheid Schumann

Zweitgutachterin: Frau Dr. Cornelia Schrudde

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1. Wissenschaftliche Basis	5
1.1 Unterricht und Qualität	5
1.1.1 Was ist Qualität?	5
1.1.2 Was ist guter Fremdsprachenunterricht?	7
1.1.3 Wer ist für Qualität verantwortlich?	10
1.1.4 Wie kann man Qualität messen?	12
1.2 Unterricht und Evaluation	12
1.2.1 Was ist Evaluation?	12
1.2.2 Evaluation: Typen und Methoden	13
1.2.3 Datenquellen zur Erfassung von Unterrichtsqualität	14
1.2.4 Was ist eine gute Evaluation?	15
1.2.5 Die Beteiligten einer Evaluation	16
1.2.6 Evaluation als Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung	17
2. Das Forschungsfeld	18
2.1 Das Akademische Auslandsamt der Universität Siegen	18
2.2 Die studienvorbereitenden Deutschkurse im AAA	19
2.2.1 Niveaustufen und Zulassung	19
2.2.2 Kosten	20
2.2.3 Dauer	20
2.2.4 Exkurs: Die DSH-Prüfung	20
2.2.5 Aufbau und Inhalte der Deutschkurse	22
2.2.6 Die Grundstufenprüfung	23
2.2.7 Personalstruktur	24
2.2.8 Kursmaterial	24
2.2.9 Räumlichkeiten und Ausstattung	24

3. Empirische Studie.....	25
3.1 Evaluationsbereich und Ziele der Evaluation.....	25
3.2 Vorgehen und Methoden zur Datensammlung.....	26
3.3 Der Fragebogen	27
3.3.1 Der Entwicklungsprozess	27
3.3.2 Die Formulierung der Fragen.....	28
3.3.3 Die Skala	30
3.3.4 Der Pretest.....	31
3.3.5 Die Inhalte des Fragebogens	32
3.4 Durchführung der Befragung.....	42
3.5 Auswertung der Fragebögen.....	42
3.6 Ergebnisse.....	43
3.6.1 Allgemeine Ergebnisse.....	44
3.6.1.1 Beteiligung	44
3.6.1.2 Gesamturteil.....	44
3.6.1.3 Rahmenbedingungen	45
3.6.2 Kursspezifische Ergebnisse.....	47
3.6.2.1 Textproduktion	47
3.6.2.2 Konversation.....	58
3.6.2.3 Grammatik	71
3.6.2.4 Hörverständnis.....	72
3.6.2.5 Textanalyse	73
3.6.3 Gesamturteil.....	74
Fazit.....	76
Schlusswort.....	78
Quellenverzeichnis	80
Eidesstattliche Erklärung	83

Einleitung

Der Begriff „Qualität“ im Kontext von Lehre und Unterricht ist schon seit Jahren in aller Munde. Nicht erst, aber insbesondere seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie fordern Politiker umfassende Managementsysteme zur Verbesserung der Qualität von Bildungseinrichtungen in Deutschland. Der Gedanke, der dahinter steckt, ist einleuchtend: Hochwertige Bildung auf allen Ebenen macht Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu Leistungsträgern in der Gesellschaft, die dazu beitragen, dass der Wirtschafts- und Wissenschaftsstandort Deutschland im internationalen Vergleich wettbewerbsfähig bleibt bzw. wird.

In diesem Zusammenhang wurden in den letzten Jahren viele Ideen entwickelt, die helfen sollen, die Qualität der Bildung zu verbessern. Vor allem für den schulischen Bereich, der besonders unter Druck geraten ist, gibt es mittlerweile zahlreiche Modelle und Werke zum Qualitätsmanagement.¹ Es ist jedoch nicht nur der internationale Druck, der die Bildungspolitik zum Umdenken zwingt. Auch innerstaatlich hat der Konkurrenzdruck stark zugenommen. Dies ist besonders deutlich im Hochschulbereich zu erkennen – man denke nur an die Diskussion um Elite-Universitäten; und auch im Bereich der beruflichen und privaten Weiterbildung, als Beispiel seien hier die Volkshochschulen genannt, spielt Qualität eine große Rolle.

Dies macht deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Qualität in Bildungsinstitutionen aller Art von Bedeutung ist. Einen zentralen Aspekt stellt dabei immer der einzelne Unterricht dar – sozusagen die kleinste Einheit im System. Hier gilt es in erster Linie anzusetzen, wenn man langfristig eine Verbesserung erzielen möchte. Basis aller Anstrengungen stellt also vor allem eine Verbesserung der Qualität von Unterricht dar. Zum Erreichen dieses Ziels ist es notwendig, Unterrichtsqualität konkret zu erfassen und zu bewerten, um anschließend daraus Konsequenzen für die künftige Unterrichtsgestaltung ziehen zu können. Verfahren dieser Art fasst man unter dem Begriff „Evaluation“ zusammen.

Auch in der vorliegenden Arbeit soll es um die Begriffe „Unterricht“, „Qualität“ und „Evaluation“ gehen, und zwar ganz konkret am Gegenstand der Kurse ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (DaF) im Akademischen Auslandsamt (AAA) der Universität Siegen.

Die Arbeit gliedert sich in drei große Bereiche. Im ersten Teil soll es zunächst darum gehen, die zentralen, für diese Studie relevanten Begriffe zu klären, Zusammenhänge zu erläutern und Problembereiche anzusprechen. Im anschließenden Teil wird das Forschungsfeld, d.h. das Akademische Auslandsamt und die dort angesiedelten studienvorbereitenden Deutschkurse, vorgestellt. Auf diese Weise wird zuerst die wissenschaftliche und anschließend die sachliche Basis für den empirischen Teil gelegt, der als Hauptpart zwei Drittel der Arbeit ausmachen wird und dessen Ziele im Folgenden zusammengefasst dargestellt sind:

- Entwicklung eines geeigneten Instrumentes zur Evaluation der DaF-Kurse im AAA
- Durchführung und Auswertung der Evaluation

¹ z.B. Temme (2002), Burkard/Eikenbusch (2000), Clausen (2002), Helmke (2007), Herrmann/Höfer (1999), Kempfert/Rolff (2005)

- Formulieren von Anregungen und Empfehlungen zur Verbesserung der Qualität der Sprachkurse

Das übergeordnete Ziel, welches allerdings über diese Arbeit hinausgeht, besteht dementsprechend darin, die Qualität der Kurse im AAA mittel- und langfristig zu steigern.

1. Wissenschaftliche Basis

Um das komplexe Feld von Qualitätssicherung und -entwicklung im unterrichtlichen Kontext verstehen zu können, bedarf es zunächst der Definition zentraler Begrifflichkeiten. Denn ohne ein konkretes Verständnis davon, was „Qualität“ überhaupt ist und was „Evaluation“ bedeutet, können keine handlungsrelevanten Entscheidungen getroffen werden.

1.1 Unterricht und Qualität

1.1.1 Was ist Qualität?

Grundsätzlich sind zwei Wortbedeutungen des Begriffs „Qualität“ zu unterscheiden²:

(1) Der Begriff Qualität geht auf das lateinische Wort „qualitas“ zurück und steht zunächst rein beschreibend und wertfrei für die Beschaffenheit bzw. Eigenschaften eines Gegenstandes, beispielsweise eines Produkts oder einer Leistung (Qualität als Beschaffenheit).

(2) Im allgemeinen Sprachgebrauch benutzt man den Begriff Qualität jedoch meist dann, wenn man mit einer Sache besonders zufrieden ist. D.h. wenn man von Qualität spricht, meint man in der Regel eine gute bzw. die beste Beschaffenheit, etwa wenn von einem Qualitätsprodukt die Rede ist. Bei diesem Qualitätsverständnis liegt implizit ein Maßstab zugrunde – der Begriff wird also verwendet zur einschätzenden, objektivierten Bewertung des Niveaus bzw. des Wertes (Qualität im Sinne von Güte bzw. Exzellenz).

Die International Standard Organisation (ISO) vereint in ihrer gültigen Norm zum Qualitätsmanagement EN ISO 9000:2008 die beiden oben genannten Wortbedeutungen miteinander, indem sie Qualität als „*Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt*“,³ definiert.

„Die Qualität gibt damit an, in welchem Maße ein Produkt (Ware oder Dienstleistung) den bestehenden Anforderungen entspricht. Die Benennung *Qualität* kann zusammen mit Adjektiven wie schlecht, gut oder ausgezeichnet verwendet werden. *Inhärent* bedeutet im Gegensatz zu „zugeordnet“ *einer Einheit innewohnend*, insbesondere als ständiges Merkmal. Damit sind objektiv messbare Merkmale (...) gemeint.“⁴

² vgl. Burkhard/Eikenbusch (2000), S.53; Helmke (2007), S.40

³ Wikipedia (2010): Qualität (Stand: 8. Juni 2010), Hervorhebungen im Original

⁴ Wikipedia (2010): Qualität (Stand: 8. Juni 2010), Hervorhebungen im Original

Gemäß dieser Definition entspricht eine Aussage über die Qualität eines Objekts einer Aussage darüber, ob und inwieweit dieses Objekt mit seinen Eigenschaften die gestellten Anforderungen erfüllen kann. Qualität, oder Qualitätsempfinden, steht also immer im engen Zusammenhang mit den jeweiligen (individuellen) Erwartungen.

Im Sinne der letztgenannten Definition der ISO soll der Begriff Qualität auch in dieser Arbeit verstanden werden, allerdings in erweiterter Form. Denn den bisherigen Begriffsbestimmungen von Qualität ist gemeinsam, dass sie sich stets auf ein (End)Produkt beziehen, dessen Eigenschaften sie beschreiben oder im Hinblick auf einen bestimmten Zweck oder eine bestimmte Gebrauchsabsicht bewerten. Neben dieser Produktqualität gibt es jedoch auch die Verfahrensqualität, bei der der Produktionsprozess bewertet wird.⁵

Für die vorliegende Arbeit ist es von Bedeutung, neben dem Produkt vor allem den Produktionsprozess im Hinblick auf Qualität zu untersuchen und beides miteinander in Beziehung zu setzen. Den Produktionsprozess stellt dabei der DaF-Unterricht im AAA dar, betrachtet über die Dauer eines gesamten Semesters. Unter dem (End)Produkt, dem Output, sind die tatsächlich erworbenen Kompetenzen zu verstehen, die sich in den Prüfungsleistungen der Studierenden am Ende des Semesters widerspiegeln (sollten).

Zusätzlich zu diesen beiden Gesichtspunkten von Unterrichtsqualität gibt es noch einen weiteren Aspekt, der den beiden sozusagen vorgeschaltet ist. Es handelt sich hierbei um die so genannte Input-Qualität, die sich auf die Rahmenbedingungen des Unterrichts bezieht. Daraus ergibt sich eine Differenzierung in drei große Qualitätsbereiche, die in der folgenden Tabelle dargestellt sind:

Qualitätsbereich	Bezugspunkt
1. Input-Qualität	Voraussetzungen / eingesetzte Ressourcen: institutioneller Rahmen, Personal, Organisation, Technik, Räumlichkeiten etc.
2. Prozess-Qualität	das Lehr- / Lernereignis: der Unterricht selbst
3. Output-Qualität	erworbene Kompetenz als Ergebnis des Lehr-/ Lernvorgangs

Tabelle 1: vgl. von der Handt (2003), S.391

Alle drei Bereiche sind eng miteinander verknüpft und bedingen sich gegenseitig, sodass es bisweilen nicht einfach ist, sie strikt voneinander zu trennen. Im Vordergrund dieser Arbeit soll vor allem der zweite Qualitätsbereich stehen, der das konkrete Unterrichtsgeschehen zum Gegenstand macht und die Frage stellt: Wie wird der Unterricht gestaltet? Doch auch die anderen beiden Qualitätsbereiche, die sich mit den Voraussetzungen und Auswirkungen der Unterrichtsgestaltung befassen, sollen im Rahmen der Studie betrachtet werden.

⁵ vgl. von der Handt (2003), S.390

1.1.2 Was ist guter Fremdsprachenunterricht?

Gemäß den obigen Ausführungen soll Qualität in dieser Arbeit verstanden werden als der Grad, in dem „eine Sache“ die Anforderungen erfüllt. Konkret lässt sich daraus folgende Fragestellung formulieren: Inwieweit erfüllen die Unterrichtsvoraussetzungen (Input-Qualität), das Unterrichtsgeschehen selbst (Prozess-Qualität) sowie das Unterrichtsergebnis (Output-Qualität) die Anforderungen?

An dieser Stelle drängt sich jedoch zunächst eine andere Frage auf: Was sind überhaupt die Anforderungen, die an fremdsprachlichen Unterricht gestellt werden? Die Antwort ist zunächst einfach: Sie ergeben sich immer daraus, was man unter gutem Unterricht versteht. Zugleich ist diese Antwort äußerst unbefriedigend, denn bekanntlich hat nahezu jeder Lehrende und jeder Lerner eine andere Vorstellung davon, was guter Unterricht ist. Selbst Didaktiker sind sich in dieser Frage keineswegs einig und man wird, auch in einschlägiger Fachliteratur, kaum explizite Anweisungen finden, wie qualitativ hochwertiger Unterricht auszusehen hat. Knapp (2002) schreibt dazu: „Was „guter Unterricht“ ist, lässt sich grundsätzlich nicht ausschließlich nach „objektiven“, fachimmanenten Kriterien – über die vorab schon nicht problemlos Konsens zu erzielen wäre – bestimmen, sondern hängt immer auch von den Erwartungen, Dispositionen, Perspektiven der Betroffenen ab“.⁶ Sie ergänzt, die Frage nach der Güte von Unterricht sei auch immer eng mit den jeweiligen Zielvorstellungen verknüpft.⁷ Es zeigt sich also, dass das Verständnis von Unterrichtsqualität zu einem großen Maße von Subjektivität bestimmt ist. Daraus leitet sich auch ab, dass es viele unterschiedliche Arten gibt, guten Unterricht zu machen, zugleich aber keine Unterrichtsprinzipien, die erfolgreiches Lernen garantieren.

Gleichwohl lässt sich Unterrichtsqualität erfassen, und zwar indem man sich zunächst das übergeordnete Ziel vor Augen hält, welches der Unterricht verfolgt, und das ist gemäß Helmke (2007): die Ermöglichung, Anregung, Erleichterung und Kontrolle individueller Lernprozesse.⁸ Folglich ist Unterricht dann gut, wenn er dieses Ziel erreicht. Über die Qualität von Unterricht lässt sich also eine Aussage treffen, wenn man den Gegenstand von seinem Ergebnis aus betrachtet. Helmke (2007) stellt dazu fest: „Unterricht ist so gut wie die Wirkungen, die er erzielt“.⁹ und vertritt die Ansicht, die Güte des Unterrichts bemesse sich daran, ob auf Seiten der Lerner Lernprozesse initiiert werden und wie nachhaltig diese sind.¹⁰ Das heißt, die Qualität von Unterricht kann zumindest indirekt gemessen werden anhand seiner Wirksamkeit bzw. Effektivität. Auch hier zeigt sich, dass Input-, Prozess- und Output-Qualität eng miteinander zusammenhängen.

Die Güte von Unterricht steht also sehr stark mit den Zielen des Unterrichts in Zusammenhang: Unterrichtsqualität ist zielabhängig, und dementsprechend ist guter Unterricht zielorientiert. Zunächst, nach den Ausführungen von Knapp (2002) (s.o.), erscheinen diese Ziele sehr subjektiv und individuell zu sein. Zu einem gewissen Grad ist das auch sicherlich richtig. Ein Integrationskurs für türkische Einwanderer verfolgt freilich andere *spezifische*

⁶ Knapp (2002), S.75

⁷ vgl. Knapp (2002) S.77

⁸ vgl. Helmke (2007), S.36

⁹ Helmke (2007), S.19

¹⁰ vgl. Helmke (2007), S.36

Ziele als ein Wirtschaftsdeutsch-Seminar für ausländische Studierende. Und dennoch: Betrachtet man die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik in Europa der letzten Jahre, so zeigt sich, dass mittlerweile für das Fremdsprachenlernen ein breiter fachdidaktischer Konsens über die Angemessenheit von *allgemeinen* Lernzielen und Lernwegen herrscht. Auch von der Handt (2003) bestätigt dies und verweist dabei auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER).¹¹ Der GER „stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln.“¹² Laut GER besteht das oberste Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts also darin, die Lernenden immer mehr zu sprachlicher Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache zu befähigen. Das Werk Profile Deutsch (2005), welches die Festlegungen des GER konkret auf die Zielsprache Deutsch angewendet hat, definiert vier Bereiche der Sprachverwendung,¹³ aus denen sich das sprachliche Handeln zusammensetzt:

- der persönliche Bereich, in dem die Person lebt, im Rahmen des häuslichen Lebens, mit Familie und Freunden
- der öffentliche Bereich, in dem die Person in unterschiedlichen Interaktionen mit verschiedenen Zielen eingebunden ist
- der beruflicher Bereich, in dem sich die Person während ihrer Arbeit und beruflichen Interessen bewegt
- der Bereich der Bildung, in dem die Person einen organisierten Lernprozess verfolgt, etwa in einer Bildungsinstitution

Zweck eines kommunikativen Unterrichts sollte also die Vermittlung und Förderung der sprachlichen Fertigkeiten sein, welche die Lerner benötigen, um ihre sprachliche Handlungsfähigkeit in diesen vier Bereichen zu verbessern. Dazu gehören nach Ansicht des GER vor allem die folgenden Kompetenzen:

	rezeptiv	produktiv
schriftlich	<i>lesen</i>	<i>schreiben</i>
mündlich	<i>hören</i>	<i>zusammenhängend sprechen</i>
	<i>an Gesprächen teilnehmen</i>	

Tabelle 2: vgl. Trim (2007), S.36

¹¹ vgl. von der Handt (2003), S.392

¹² Trim (2007), S.14

¹³ vgl. Glaboniat (2005), S.16

Wie die Fertigkeiten gemäß GER genau aussehen und welche Kompetenzen bei welchem sprachlichen Niveau vermittelt bzw. beherrscht werden sollten, zeigen die Tabellen der Gemeinsamen Referenzniveaus in Anhang A1 und A2. Sie werden als im Wesentlichen bekannt vorausgesetzt und sollen an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass moderner fremdsprachlicher Unterricht lernerorientierter und handlungsorientierter Unterricht ist, der die Lerner in den Mittelpunkt stellt und das Ziel verfolgt, deren sprachliche und soziale Handlungskompetenz zu verbessern.

Nun, da die allgemeinen Ziele von fremdsprachlichem Unterricht grob abgesteckt sind, tut sich die Frage auf: Auf welche Weise, d.h. durch welche Art von Unterricht, erreichen Lernende die Fähigkeit, kommunikative Handlungen auszuführen und die dafür benötigten kommunikative Kompetenzen aufzubauen? Hierzu wurde bereits angesprochen, dass es nicht die eine optimale Methode gibt, mit der man diese Ziele am besten erreichen kann. Es gibt immer mehrere Möglichkeiten, und es gilt die Devise: Entscheidend ist das Ziel (= die sprachliche Handlungskompetenz), nicht so sehr der Weg dorthin. Betrachtet man jedoch die Wirksamkeit von Unterrichtsverfahren, vor allem im Hinblick auf die formulierten Ziele, so hat sich im Laufe der letzten Jahre und Jahrzehnte herauskristallisiert, dass sich manche Methoden besser und andere weniger gut eignen, fremde Sprachen zu lehren und zu lernen. Laut Helmke (2007) gibt es „sehr wohl Qualitätsprinzipien des Unterrichts, die unbedingt und fraglos gültig sind, es gibt wohlbegründbare Standards des Lehrerverhaltens und es gibt wichtige Merkmale der Expertise von Lehrkräften, über die man sich weitgehend einig ist.“¹⁴

Eine exemplarische Übersicht, die auf der folgenden Seite abgedruckt ist, hat Hartmut Ditton (2000) vorgelegt. Sie bezieht sich zwar nicht explizit auf einen bestimmten Fachunterricht, sondern auf Unterricht im Allgemeinen, und noch dazu im schulischen Kontext, ist aber meiner Ansicht nach ebenso für den fremdsprachlichen Unterricht in der Erwachsenenbildung zutreffend.

¹⁴ Helmke (2007), S.47

Bedeutende Unterrichtsfaktoren nach Ditton (2000)

Qualität

- Struktur und Strukturiertheit des Unterrichts
- Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz
- Variabilität der Unterrichtsformen
- Angemessenheit des Tempos
- Angemessenheit des Medieneinsatzes
- Übungsintensität
- Behandelte Stoffumfang
- Leistungserwartungen und Anspruchsniveau

Motivierung

- Bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele
- Bekannte Erwartungen und Ziele
- Vermeidung von Leistungsangst
- Interesse und Neugier wecken
- Bekräftigung und Verstärkung
- Positives Sozialklima in der Klasse

Angemessenheit

- Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades
- Adaptivität
- Diagnostische Sensibilität/Problemsensibilität
- Individuelle Unterstützung und Beratung
- Differenzierung und Individualisierung
- Förderungsorientierung

Unterrichtszeit

- Verfügbare Zeit
- Lerngelegenheiten
- Genutzte Lernzeit
- Inhaltsorientierung, Lehrstoffbezogenheit
- Klassenmanagement, Klassenführung

Abb. 1: Helmke (2007), S.126

1.1.3 Wer ist für Qualität verantwortlich?

Ausgehend von den bisherigen Ausführungen zum Thema Unterrichtsqualität stellt sich auch die Frage, wer für die Qualität von Unterricht verantwortlich ist. Herrmann/Höfer (1999) beziehen zu dieser Frage ganz klar Stellung, indem sie sagen, dass sowohl Lehrer als auch Lerner gleichermaßen Verantwortung für die Qualität des Unterrichts tragen.¹⁵

An dieser Stelle ist es jedoch wichtig, einmal mehr zwischen dem Unterrichtsprozess und dem Unterrichtsergebnis zu unterscheiden. Was die Durchführung des Unterrichts betrifft, so ist nach wie vor die Lehrperson der entscheidende Faktor für die Qualität, hinsichtlich dessen, welche Lehrmethoden sie anwendet, welches Tempo sie wählt, wie sie auf die Bedürfnisse der Lerner eingeht usw. Natürlich ist der Lehrende auch in gewisser Weise vom Verhalten der Lerner abhängig, z.B. ob sie sich auf seine Methoden einlassen, im Unterricht mitmachen usw. Was den Output, also die tatsächlich erworbenen Kompetenzen als Resultat des Lehr- und Lernvorgangs betrifft, tragen die Lerner eine weitaus größere Verantwor-

¹⁵ vgl. Herrmann/Höfer (1999), S.16

tung. Denn: Der Lehrende kann noch so guten Unterricht machen; wenn die Lerner das Lernangebot nicht oder nur unzureichend wahrnehmen, kann das Ergebnis trotzdem „schlecht“ ausfallen. Es zeigt sich also, dass keine eins-zu-eins Beziehung zwischen Merkmalen des Unterrichts und Lernerleistungen hergestellt werden kann. Lernen setzt Eigeninitiative voraus und jeder Lerner ist für sein Lernen selbst verantwortlich. Natürlich spielt auch hier der Lehrende eine bedeutende Rolle, denn ob die Lerner überhaupt die Gelegenheit zum Lernen bekommen, hängt von dem Grad ab, in dem der Lehrende es schafft, durch seinen Unterricht Lernprozesse zu ermöglichen, anzuregen und zu erleichtern.

Das Unterrichtsergebnis setzt sich also zusammen aus der individuellen Struktur verschiedener Fähigkeiten bzw. Eigenschaften des Lerners, des Lehrers, sowie der Qualität der Unterrichtsprozesses, die zu diesem Ergebnis führt.¹⁶ Was aber sind die grundsätzlichen Eigenschaften, die einen guten Lehrer und einen guten Lerner ausmachen? Wenngleich diesbezüglich bereits einige Aspekte in der Diskussion um guten Fremdsprachenunterricht (Kapitel 1.1.2) angeklungen sind, soll auf diese Frage im folgenden Abschnitt noch kurz eingegangen werden.

Bei den Qualitäten der Lehrperson steht in erster Linie die fachliche, soziale und pädagogische (methodisch-didaktische) Kompetenz im Vordergrund. Die Arbeitsgruppe der Kooperation der Volkshochschulen am Niederrhein formuliert die Erwartungen an den Lehrenden in ihrem Leitfaden für Sprachkursleiter (2007) folgendermaßen:

- „Der KL muss einerseits sein Fach (also die jeweilige Fremdsprache) souverän beherrschen.
- Er muss andererseits sein Verhalten positiv auf andere Menschen (TN, Kursgruppen) ausrichten können, das heißt über Einfühlungsvermögen (...) verfügen, zu Selbstdisziplin, Teamarbeit, Kritik und Konfliktlösung fähig sein.
- Er muss drittens in der Lage sein, Lerninhalte so verständlich aufzubereiten und motivierend zu vermitteln, dass sie von erwachsenen TN (...) gelernt werden können.“¹⁷ (KL = Kursleiter, TN = Teilnehmer)

Auch bei den Lernern gibt es gewisse Dispositionen, die das Lernen begünstigen und den Lernerfolg maßgeblich beeinflussen können: Der gute Fremdsprachenlerner weiß, dass und warum er die Sprache lernen möchte und ist daher intrinsisch motiviert. Er versucht, so viel wie möglich in der Fremdsprache zu kommunizieren und sich mit ihr zu umgeben. Außerdem setzt er sich kognitiv mit dem fremdsprachlichen System (Grammatik, Lexik, Phonetik, Semantik, Pragmatik etc.) auseinander, wendet Lernstrategien an und kontrolliert seine Sprachentwicklung. Sicherlich gibt es noch weitere Punkte, die einen guten Fremdsprachenlehrer und -lerner ausmachen. An dieser Stelle sollten jedoch nur die zentralen Aspekte genannt werden.

In dieser Arbeit soll es primär um die Qualität des Unterrichts und die „Qualitäten“ der Lehrperson, d.h. um die Verantwortung des Lehrenden an der Unterrichtsqualität gehen. Die Frage, die hier – exemplarisch für die DaF-Kurse im AAA der Universität Siegen – gestellt wird, ist: „Was können die Lehrenden tun, um die Güte des Unterrichts zu verbes-

¹⁶ vgl Herrmann/Höfer (1999), S.28

¹⁷ Arbeitsgruppe der Kooperation der Volkshochschulen am Niederrhein (2007), S.3

sern?“ Doch auch das Verhalten der Lernenden soll, wenn auch weniger ausführlich, in dieser Arbeit thematisiert werden.

1.1.4 Wie kann man Qualität messen?

Der erste Schritt, wenn es um die Verbesserung der Qualität von Unterricht geht, besteht immer darin, die bisherige, aktuelle Unterrichtspraxis zu untersuchen. Durch eine Qualitätsanalyse können Stärken wie Schwächen des jeweiligen Unterrichts herausgearbeitet und schließlich Verbesserungsvorschläge erarbeitet werden. Allerdings stellt die Messbarkeit und Beurteilung des Lehr-Lernprozesses ein schwieriges Unterfangen dar. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass hier viele verschiedene Faktoren eine Rolle spielen und zum anderen natürlich mit der bereits erwähnten Subjektivität. Dennoch gibt es verschiedene Möglichkeiten, das Gelingen von Unterricht festzustellen. Sie lassen sich unter dem Begriff „Evaluation“ zusammenfassen.

1.2 Unterricht und Evaluation

1.2.1 Was ist Evaluation?

„Evaluation ist (...) ein Instrument des Lernens, nicht des Messens und Kontrollierens.“¹⁸

Der Begriff Evaluation ist, im Gegensatz zum Begriff Qualität, greifbarer und eindeutiger und wird in der Literatur meist auf ähnliche Weise definiert. Das Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erklärt Evaluation allgemein als „systematische Untersuchung des Nutzens bzw. der Wirksamkeit eines Gegenstandes oder Verfahrens. Die erzielten Ergebnisse bzw. Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen Daten beruhen.“¹⁹

Als pädagogischer bzw. andragogischer²⁰ Fachbegriff im Bildungsbereich meint Evaluation nach der Definition von Jost Reischmann (2003) noch konkreter: das methodische Erfassen und das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen in der Unterrichtstätigkeit.²¹ Es geht also darum, die „Qualität und Effektivität von Unterrichtsprogrammen, Bildungsmaßnahmen, Bildungsmaterialien, einschließlich der Leistung der daran beteiligten Personen“²² zu beurteilen. Dabei hat Evaluation von Unterricht grundsätzlich mehrere Funktionen. Sie dient zum einen der rückblickenden Wirkungskontrolle und zum anderen der vorausschauenden Steuerung von Unterrichtsarbeit. Die Evaluation fragt: Zeigt der Unterricht Erfolg? Und: Was muss bei der weiteren Unterrichtsarbeit verändert werden?

Reischmann (2003) schreibt dazu:

¹⁸ Herrmann/Höfer (1999), S.106

¹⁹ Dorner (2010), S.73

²⁰ Andragogik: Wissenschaft von der Bildung Erwachsener

²¹ vgl. Reischmann (2003), S.18

²² Dorner (2010), S.73

„Evaluation ist in der Pädagogik/Andragogik (und auch anderswo) kein Selbstzweck, sondern hat eine **didaktische Funktion**: Praxis soll eingeschätzt, verstanden und verbessert werden. Evaluation soll

a) zeigen, was abgelaufene Maßnahmen bewirkt haben: Das ist der ‚Blick zurück‘ und die **Kontrollfunktion**. Und Evaluation soll

b) helfen, kommende Maßnahmen besser zu gestalten. Das ist der ‚Blick nach vorn‘ und die didaktische **Steuerungsfunktion** von Evaluation. Außerdem hilft Evaluation,

c) Bildungsmaßnahmen zu reflektieren (**Reflexionsfunktion**) und zu verstehen.“²³

Evaluation ist damit, laut Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) „ein zentrales Instrument (...) der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (MSWWF 1998:19).“²⁴

1.2.2 Evaluation: Typen und Methoden

Nun, da geklärt ist, was Evaluation ist und welche Ziele sie verfolgt, stellt sich die Frage: Wie, auf welche Art und Weise, wird eine Evaluation durchgeführt? Grundsätzlich lassen sich verschiedene Typen und Methoden von Evaluation unterscheiden, von denen insbesondere die folgenden Gegensatzpaare²⁵ für diese Arbeit von Bedeutung erscheinen:

intern >< *extern*: Evaluation kann intern oder extern durchgeführt werden. Bei einer externen Evaluation werden Maßstäbe von außen vorgegeben und die Evaluation wird von externen Gutachtern durchgeführt. Sie kommt vor allem dann zum Einsatz, wenn eine Institution unter dem Druck steht, Dritten gegenüber Rechenschaft über ihre Leistungen, die Einhaltung (fremder) Standards sowie die Zielerreichung geben zu müssen. Die interne Evaluation, auch Selbstevaluation genannt, zeichnet sich dadurch aus, dass sie von den Angehörigen einer Institution selbst initiiert und geleistet wird. Sie ist als ein internes Arbeitsprinzip zu verstehen, mit dem meist das Ziel verfolgt wird, sich einen Überblick über die Qualität der eigenen Institution zu verschaffen, ihre Schwächen zu identifizieren und die angebotenen Leistungen zu verbessern. Der Nachteil der internen Evaluation²⁶ besteht darin, dass sie nicht als Marketinginstrument im Hinblick auf die potenziellen Abnehmer der Leistung eingesetzt werden kann. Sie kann jedoch ggf. als geeignetes Instrument zur Vorbereitung auf eine externe Qualitätskontrolle getätigt werden.

formativ >< *summativ*: Evaluation kann formativ oder summativ durchgeführt werden. Formative Evaluation, auch Prozessevaluation genannt, ist maßnahmenbegleitend und wird jeweils nach einzelnen Lernphasen eingesetzt. Sie dient der fortwährenden Optimierung der Unterrichtsgestaltung innerhalb eines Semesters/Schuljahres. Summative Evaluation, auch Produkt- oder Ergebnisevaluation genannt, findet am Ende einer Bildungsmaß-

²³ Reischmann (2003), S.24, Hervorhebungen im Original

²⁴ Burkard/Eikenbusch (2000), S.47

²⁵ vgl. Kaufmann (2008), S.244f.; Helmke (2007), S.152-154

²⁶ vgl. Birzniece (2006), S.111

nahme (Kurs, Semester, Schuljahr) statt und stellt eine abschließende Bewertung des Lernangebots dar.

aktuell >< *kumulativ*: Die Beurteilung kann sich auf den soeben erfahrenen Unterricht beziehen (aktuell), oder es kann darum gehen, den Unterricht retrospektiv, also im Nachhinein zu beurteilen (kumulativ). Eine retrospektive Beurteilung ist immer etwas ungenauer, weil hier vieles, was sich über einen längeren Zeitraum abgespielt hat, erinnert werden muss.

schriftlich >< *mündlich*: Bei einer Evaluation kann es sich um schriftliche oder mündliche Angaben handeln, oder auch um eine Kombination aus beidem. Grundsätzlich eignen sich schriftliche Formen wie (standardisierte) Fragebögen, mit denen eine große Personenzahl befragt werden kann, eher für quantitative Analysen, während mündliche Formen, etwa Interviews, vorwiegend bei qualitativen Studien zum Einsatz kommen.

frei >< *gebunden*: Die Palette reicht dabei von freien, schwach strukturierten Verfahren, wie etwa Leitfragen-Interviews, bis hin zu völlig gebundenen Verfahren, z.B. Fragebögen im Multiple-Choice-Format.

Breitbanddiagnose >< *Ausschnittsbeleuchtung*: Die Analyse kann umfassend sein und die Gesamtheit des Unterrichts einbeziehen, wodurch eine hohe Bandbreite, aber eine niedrige Genauigkeit erzielt wird; oder sie kann einen kleinen Teilausschnitt herausgreifen, der ausführlicher und dadurch differenzierter behandelt wird. In diesem Fall ist die Auflösung natürlich deutlich höher. Im Zusammenhang mit dem fremdsprachlichen Unterricht wurden in Kapitel 1.1.1 drei verschiedene Qualitätsbereiche vorgestellt: Input-, Prozess- und Outputqualität. Dementsprechend kann sich auch die Evaluation auf diese verschiedenen Beobachtungsfelder konzentrieren. Sie kann sowohl die Rahmenbedingungen, den Prozess als auch das Ergebnis des Unterrichts zum Thema machen. Unter einer Breitbandanalyse wäre beispielsweise eine Evaluation aller drei Bereiche zu verstehen. Schränkt man jedoch das Beobachtungsfeld z.B. auf die Input-Qualität (die Rahmenbedingungen) oder gar einen bestimmten Aspekt der Input-Qualität (z.B. das Kursbuch) ein, spricht man von einer Ausschnittsbeleuchtung.

Eine Einordnung der vorliegenden Studie, d.h. welche Evaluationstypen und -methoden für die Evaluation der DaF-Kurse im AAA ausgewählt wurden, wird zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen.

1.2.3 Datenquellen zur Erfassung von Unterrichtsqualität

Unterrichtsqualität lässt sich, wie bereits angedeutet, nicht direkt messen, sondern lediglich indirekt erfassen, vermittelt über die Wahrnehmungen der unterschiedlichen Akteure.²⁷ Als „Datenlieferanten“ kommen im Bereich der Erwachsenenbildung vor allem folgende Personengruppen in Frage: die Lehrenden, die Lernenden – beide Gruppen sind direkt am Unterricht beteiligt – sowie Dritte, beispielsweise Kolleginnen/Kollegen (kollegiale Hospitation), die Leitung der Institution, oder externe Experten, die zur Beurteilung des Unterrichts herangezogen werden.

²⁷ vgl. Helmke (2007), S.155

An dieser Stelle sollte noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Ergebnisse, die aus der Befragung der jeweiligen Personen(gruppen) gewonnen werden, nie objektiv sein können. Im Gegenteil: Die Ergebnisse spiegeln immer nur die subjektiven Eindrücke und Einschätzungen der einzelnen Individuen wider. Da Evaluation aber dem Anspruch folgt, Prozesse datengestützt statt nur nach subjektivem Empfinden zu beurteilen, ist es generell ratsam, sich nicht auf eine Quelle zu beschränken, sondern mehrere Perspektiven einzubeziehen.

1.2.4 Was ist eine gute Evaluation?

Nicht nur beim Unterricht kommt es auf die Qualität an, sondern auch bei der Evaluation selbst. Nur eine gute Evaluation kann ihre Ziele zur Zufriedenheit der Beteiligten erfüllen. Für die Charakterisierung geeigneter Qualitätskriterien hat sich dabei das Kürzel *smart*²⁸ eingebürgert. Eine Evaluation sollte demnach:

- spezifisch (konkret),
- messbar,
- aktionsorientiert (auf Handlungen ausgerichtet),
- realisierbar (keine illusorischen Ziele verfolgend) sowie
- terminiert (mit einem festen Zeitpunkt, zu dem das Ziel erreicht werden soll) sein.

Soll eine Evaluation erfolgreich sein, ist es außerdem wichtig, sie genau zu planen und anschließend Schritt für Schritt durchzuführen. In der Literatur werden verschiedene, wenn auch meist ähnliche, Schrittfolgen vorgeschlagen. In dieser Arbeit möchte ich mich an den vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung empfohlenen Arbeitsschritten – in einer leicht abgewandelten Version – orientieren.

Handlungsschritt		Leitfragen
Schritt 1:	Evaluationsbereich auswählen und Ziele der Evaluation klären	Was soll evaluiert werden? Was soll durch die Evaluation erreicht werden?
Schritt 2:	Vorgehen planen und Methoden zur Datensammlung auswählen	Wie und womit wird die Evaluation durchgeführt?
Schritt 3:	Daten sammeln und aufbereiten	-- -- --
Schritt 4:	Daten analysieren und bewerten	-- -- --
Schritt 5:	Konsequenzen vereinbaren und nächste Schritte/Maßnahmen planen	Was kann/muss verändert oder verbessert werden? Wie kann das konkret aussehen?

Tabelle 3: vgl. Burkard/Eikenbusch (2000), S.99

²⁸ vgl. Kempfert/Rolff (2005), S.57

1.2.5 Die Beteiligten einer Evaluation

„Evaluation ist ein außerordentlich heikles Thema und eine hochdelikate Angelegenheit. Sie ist mit vielfältigen Widersprüchen und Ambivalenzen verbunden: Evaluation braucht Vertrauen und schafft gleichzeitig Misstrauen. Evaluation kann äußerst nützlich sein und gleichzeitig viel Ärger bringen.“²⁹

Im folgenden Abschnitt soll noch einmal näher auf die an einer Unterrichtsevaluation beteiligten Personen(gruppen) eingegangen und ihre Rolle bei der Evaluation dargestellt werden.

Die Lerner

Ausgangspunkt aller Überlegungen sollte immer der Lerner (als Kunde) und sein Lernfortschritt sein. Man sollte sich als Evaluator immer wieder bewusst machen, dass das oberste Ziel eines lernerorientierten Unterrichts darin besteht, die sprachlichen Kompetenzen, die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lerner möglichst optimal zu fördern. Durch Evaluation soll Unterricht diesem Ziel näher gebracht werden. Unterrichtsevaluation dient also der Verbesserung des Lernens der Lerner.

Wenn Evaluation vorrangig den Lernern zu Gute kommen soll, scheint es offensichtlich, dass sie im Evaluationsprozess eine bedeutsame Rolle spielen sollten. Daher ist es angebracht, in erster Linie die Wahrnehmung, Gedanken und Gefühle der Lerner bezüglich des Unterrichts aufzunehmen und auszuwerten. Dies kann auf verschiedene Weise geschehen, beispielsweise durch Fragebögen, aber auch andere, mitunter sehr kreative Varianten wie Interviews, Lernertagebücher, Mindmaps usw. Die Tatsache, dass die Lerner eine Möglichkeit zur Evaluation bekommen, gibt ihnen das Gefühl, dass ihre Meinung wichtig ist und sie selbst etwas zur Verbesserung des Unterrichts beitragen können. Optimalerweise werden die Lerner bereits an der Gestaltung z.B. des Fragebogens beteiligt.

Die Lehrenden

Ebenso wichtig wie die Lerner sind natürlich die Lehrpersonen, denn sie sind es, die die Ergebnisse (Verbesserungsvorschläge) der Evaluation später im Unterricht umsetzen sollen. Aber was „passiert“ eigentlich bei einer Evaluation mit dem Lehrenden, bzw. was sollte mit ihm passieren? In erster Linie setzt eine Evaluation bei dem Lehrenden Bewusstseinsprozesse in Gang. Sie hält ihm einen Spiegel vor, in dem er sich selbst in einem anderen Licht sieht. Sie liefert dem Lehrenden neue Erkenntnisse über sich selbst, die Wirkungen seines Handelns im Unterricht, macht ihn auf Gelungenes wie Mislungenes aufmerksam. Feedback, das als Ergebnis der Evaluation an jeden Lehrenden weitergegeben wird, bringt allerdings nur etwas, wenn man gewillt ist, es zu akzeptieren, daraus zu lernen und Veränderungen zu schaffen. Besteht diese Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstregulation nicht, wird das Feedback nicht akzeptiert, stößt auf Widerstand und wird angezweifelt.³⁰ Aus diesem Grund ist es enorm wichtig, das Thema Evaluation behutsam an die betroffenen Lehrkräfte heranzutragen, ihnen die Vorteile aufzuzeigen und etwaige Ängste zu nehmen. Herrmann/Höfer (1999) schlagen dazu vor, die Lehrenden auch bereits an der Kon-

²⁹ Kempfert/Rolff (2005), S.43

³⁰ vgl. Kempfert/Rolff (2005), S.62

zeption eines für ihre Arbeit angemessenen Instrumentes zu beteiligen, beispielsweise indem sie selbst Fragestellungen erarbeiten und bei der Aufstellung von Kriterien mitwirken können.³¹

Abschließend lässt sich sagen, dass Evaluation immer ein sozialer und ein dialogischer Prozess ist.³² Daher ist es von großer Bedeutung, alle von der Evaluation Betroffenen von Anfang an mit einzubeziehen. In erster Linie bedeutet dies, Transparenz und Vertrauen zu schaffen: Sowohl Lehrende als auch Lernende sollten über das Projekt und seine Ziele informiert werden. Möglichst alle sollen für sich persönlich einen Nutzen in der Evaluation erkennen können. Und auch am Ende der Evaluation ist es wichtig, die Ergebnisse mit allen Beteiligten zu untersuchen und zu diskutieren. Erst dann können daraus Konsequenzen für das weitere Handeln gezogen und der Unterricht weiterentwickelt werden. Herrmann/Höfer (1999) formulieren es so:

„Qualität von Unterricht verbessert sich nicht durch den Einsatz eines Fragebogens. (...) Allerdings kann ein Fragebogen – oder ein anderes Verfahren – Erkenntnisse zu Tage fördern, die für eine Verbesserung des Unterrichts durchaus relevant sind. Allerdings sprechen solche Erkenntnisse nicht aus dem Ergebnis eines Fragebogens selbst, vielmehr sind sie Produkt einer *Auseinandersetzung* aller Beteiligten. Also: Wenn der Fragebogen ausgewertet ist, fängt die Evaluation erst an.“³³

1.2.6 Evaluation als Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung

Evaluation leistet, wie bereits in Kapitel 1.2.1 erwähnt, einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung (QSE) einer Institution. Darunter sind „alle Verfahren zur Sicherung einer Mindestqualität bzw. zu deren Weiterentwicklung“³⁴ zu verstehen.

Diese QSE findet zunächst auf der Mikroebene³⁵ statt: Der individuelle Unterricht steht im Fokus und wird auf seine Qualität hin untersucht. Bei der Evaluation untersucht man die Arbeits- und Lernprozesse, Lernbedingungen und Lernergebnisse innerhalb einer Klasse oder eines Kurses und entwickelt schließlich Ansätze für eine begründete Bestätigung oder Veränderung der Unterrichtspraxis. Damit Evaluation aber tatsächlich Folgen für das Lernen und die Lernergebnisse in der gesamten Institution (Mesoebene) hat, sollte sie immer in längerfristige Entwicklungsprozesse eingebunden werden. Dies kann bedeuten, dass man mittelfristig nicht nur einzelne, sondern die Gesamtheit der angebotenen Kurse evaluiert, und das nicht nur einmalig, sondern dauerhaft (kontinuierliche Evaluation). Dies kann auch bedeuten, über den Unterricht hinauszublicken und die Qualität anderer Bestandteile der Einrichtung unter die Lupe zu nehmen, etwa die mediale Ausstattung der Räumlichkeiten oder das Angebot an Lehrerfortbildung, um nur zwei Beispiele zu nennen.

³¹ vgl. Herrmann/Höfer (1999), S.17

³² vgl. Burkard/Eikenbusch (2000), S.45

³³ Herrmann/Höfer (1999), S.104

³⁴ von der Handt (2010), S.268

³⁵ Burkard/Eikenbusch (2000) unterscheiden drei Ebenen des Bildungssektors: die Mikroebene (die einzelne Klasse, der einzelne Unterricht), die Mesoebene (die jeweilige Bildungseinrichtung) und die Makroebene (das gesamte bildungspolitische System, beispielsweise das der Hochschulen), vgl. S.59

2. Das Forschungsfeld

2.1 Das Akademische Auslandsamt der Universität Siegen

In der vorliegenden Arbeit soll es um die Evaluation der DaF-Kurse im Akademischen Auslandsamt der Universität Siegen gehen. Um zu einer besseren Kenntnis über den Forschungsgegenstand zu gelangen, soll dieser Teil der Arbeit einen Überblick darüber geben, was das Akademische Auslandsamt Siegen – im folgenden AAA genannt – ist und welche Ziele es verfolgt.

Die Zuständigkeitsbereiche des AAA sind vielfältig. Insgesamt kann man sagen, dass dort alle ausländischen Studierenden ebenso wie einheimische Studierende, die im Ausland studieren möchten, betreut werden.

Zunächst soll der erste große Zweig, die fachliche und soziale Betreuung ausländischer Studierender, betrachtet werden. Ausländische Studierende, die in Deutschland studieren möchten, werden im AAA formell wie sprachlich auf ihr Studium vorbereitet sowie während des Studiums begleitet. In diesem Zusammenhang stellen die studienvorbereitenden Deutschkurse, auf die in Kapitel 2.2 näher eingegangen wird, einen großen Bereich dar. Des Weiteren werden für die ausländischen Studierenden Exkursionen, Stammtische sowie das Study-Buddy-Programm³⁶ angeboten. Dies gilt im Übrigen auch für Erasmus-Studierende, die für ein Semester an die Uni Siegen kommen und im AAA betreut werden. Zusätzlich zu den Kooperationen mit diversen Universitäten in Europa und der ganzen Welt gibt es auch spezielle Kooperationen mit bestimmten Universitäten, von denen jährlich mehrere Studenten Kurse im AAA besuchen. So gibt es z.B. ein Programm mit einer Universität in Peking. Die von dort kommenden Studierenden absolvieren ein Jahr Deutschkurs im AAA und gehen dann ins Masterstudium an der Universität Siegen. Eine weitere Kooperation besteht mit einer Universität in Taiwan, von der regelmäßig Germanistikstudenten für ein Jahr an den Deutschkursen im AAA teilnehmen und anschließend wieder zurück in ihr Land gehen. Und schließlich gibt es ein Programm mit Ingenieurstudenten aus Chile, die im Anschluss an ihre Deutschkurse zwei Semester lang an der Universität Siegen studieren.

Ein weiterer Bereich, der vom AAA abgedeckt wird, ist die interkulturelle Kommunikation. Im Rahmen des Programms „Profin“³⁷ werden für die ausländischen Studierenden interkulturelle Trainings etc. angeboten, um ihre interkulturelle Handlungskompetenz zu verbessern und ihnen das Studium und Leben in Deutschland zu erleichtern. Ein anderes Gebiet ist die Zimmervermittlung für ausländische Studierende, die nach Siegen kommen. Ihnen werden entweder Zimmer in den Studentenwohnheimen oder Privatwohnungen vermittelt. Des Weiteren vergibt das AAA Stipendien und Postdoktoranden-Stipendien für

³⁶ Das Study-Buddy-Programm möchte den Austausch zwischen internationalen und deutschen Studierenden fördern: Studierende sollen sich kennen lernen, gegenseitig unterstützen, gemeinsamen Interessen nachgehen, Sprachen lernen, gemeinsam Sport treiben und sonstige Freizeitaktivitäten miteinander unternehmen. Jeder Teilnehmer erhält die Daten eines deutschen bzw. internationalen Ansprechpartners. Die Vermittlung richtet sich nach Sprachen, ähnlichen Interessen, Studienfächern etc.

³⁷ Profin = DAAD-Programm zur Förderung der Integration ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen

ausländische Studierende. Das AAA ist für die ausländischen Studierenden auch gleichzeitig das Studierendensekretariat, wo alle Formalitäten bezüglich der Einschreibung etc. geregelt werden.

Der zweite große Zweig des AAA ist die Betreuung und Begleitung von Siegener Studenten, die ein oder mehrere Auslandssemester absolvieren möchten, beispielsweise mit dem Programm „Erasmus“³⁸. Das AAA stellt die Verbindungen zu Partneruniversitäten her und sorgt dafür, dass die Studierenden einen geeigneten Studienplatz im Ausland bekommen.

Zusammenfassend könnte man das Akademische Auslandsamt auch als das „Auswärtige Amt“ der Universität Siegen bezeichnen. Weitere Informationen sind im Internet unter www.uni-siegen.de/aaa zu finden.

2.2 Die studienvorbereitenden Deutschkurse im AAA

Wie bereits erwähnt können ausländische Studierende, die in Deutschland studieren möchten, im AAA Deutschkurse besuchen. Diese Kurse, die Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind, dienen als Vorbereitung auf die DSH-Prüfung,³⁹ die die Studierenden bestehen müssen, um an einer deutschen Universität einen Abschluss in einem deutschsprachigen Studiengang machen zu dürfen.

2.2.1 Niveaustufen und Zulassung

Die Deutschkurse des AAA Siegen sind in zwei Niveaustufen aufgeteilt: Die Grundstufe sowie die Mittelstufe (DSH-Vorbereitungskurs). Studierende, die einen Deutschkurs besuchen möchten, müssen zunächst vorweisen, dass sie bereits mindestens 200 Stunden Deutschunterricht (in ihrem Heimatland) gehabt haben und nachweisen, über welche Niveaustufe gemäß GER sie verfügen.

Die gemeinsamen Referenzniveaus des GER:					
A		B		C	
Elementare Sprachverwendung		Selbstständige Sprachverwendung		Kompetente Sprachverwendung	
/	\	/	\	/	\
A1	A2	B1	B2	C1	C2
(Break-through)	(Waystage)	(Threshold)	(Vantage)	(Effective Operational Proficiency)	(Mastery)

Abb. 2: vgl. Trim (2007), S.34

Studierende, deren Sprachkompetenzen sich im Bereich von Niveau A2 oder B1 bewegen, kommen in eine Grundstufen-Klasse. Studierende, die Niveau B2 oder höher haben, steigen

³⁸ Erasmus = European Region Action Scheme for the Mobility of University Students; das Programm fördert die Zusammenarbeit europäischer Hochschulen sowie die Mobilität von Studenten und Dozenten

³⁹ DSH = Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber

direkt in der Mittelstufe ein. Normalerweise gibt es jeweils zwei Parallelklassen der Grund- und Mittelstufe, es kann aber auch vorkommen, dass aufgrund geringerer Teilnehmerzahlen nur jeweils eine Klasse eingerichtet wird. Früher gab es auch eine Anfängerstufe für Studierende, die über keine Deutschkenntnisse verfügten. Diese wurde aber abgeschafft, da ausländische Studenten nur noch 18 Monate lang ein Visum für die Deutschkurse bekommen und innerhalb dieses Zeitraums nicht alle erforderlichen Kurse durchlaufen können.

Um für die Deutschkurse zugelassen zu werden, müssen sich die Studierenden außerdem um einen Studienplatz an der Universität Siegen bewerben. Wenn alle Unterlagen in Ordnung sind und nur die Deutschkenntnisse fehlen, werden die Studenten für die Kurse im AAA zugelassen. Man geht also zunächst davon aus, dass man die ausländischen Studenten in den Kursen auf das Studium an der Siegener Universität vorbereitet.

2.2.2 Kosten

Die Deutschkurse im AAA Siegen sind im Vergleich zu anderen Universitäten relativ kostengünstig. Die Studenten zahlen pro Semester 250€, also in einem Jahr 500€. Diese Gebühren werden allerdings auf den Studienbeitrag des ersten Semesters angerechnet, d.h. alle diejenigen Studenten, die nach den Deutschkursen ihr Studium an der Uni Siegen aufnehmen, müssen im ersten Semester keine Studiengebühren zahlen. Auf diese Weise versucht man, die Studenten an die Universität Siegen zu „locken“. Allerdings ist es so, dass trotzdem nicht alle Deutschkurs-Absolventen im Anschluss auch in Siegen studieren.

2.2.3 Dauer

Die Kurse der Grund- und Mittelstufe dauern jeweils ein Semester und orientieren sich an der Vorlesungszeit der Universität. Im Anschluss folgt die jeweilige Prüfung. Studierende, die in der Grundstufe beginnen, belegen also ein Semester den Grundkurs, absolvieren die erste Prüfung (entspricht etwa dem europäischen Sprachenzertifikat B1) und belegen im nächsten Semester die Mittelstufe. Am Ende steht die DSH-Prüfung (entspricht Niveau C1/C2). Das AAA ist zertifiziert, diese durchzuführen. Normalerweise sollten die Deutschkurse nach einem Jahr abgeschlossen sein und Studenten, die gut und kontinuierlich mitarbeiten, schaffen das in der Regel auch. Studierende, die direkt in die Mittelstufen-Klasse eingestuft werden, benötigen dementsprechend normalerweise nur ein Semester. Anschließend beginnen die Studierenden in der Regel ein Studium an einer deutschen Universität, vorzugsweise in Siegen. Das bedeutet, nach der DSH-Prüfung sollten sie die deutsche Sprache so gut beherrschen, dass sie im Studium wie auch im Privatleben sprachlich ohne Probleme zurechtkommen.

2.2.4 Exkurs: Die DSH-Prüfung

DSH ist die Abkürzung für „Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber“. Sie ist eine „sprachliche Zulassungsprüfung, die dazu dient, die für

ein Hochschulstudium in Deutschland erforderlichen deutschen Sprachkenntnisse nicht muttersprachlicher Studienbewerber nachzuweisen.“⁴⁰ Die Studienbewerber weisen mit dem Bestehen dieser Prüfung nach, dass sie gut genug Deutsch können, um an einer deutschen Hochschule zu studieren, und damit auch, dass sie die deutsche Sprache in Wort und Schrift auf hohem Niveau beherrschen.⁴¹ Geprüft werden die für ein Fachstudium an einer deutschen Hochschule erforderlichen Sprachkompetenzen, beispielsweise die Fähigkeit,

- „Vorlesungen hörend zu verstehen, den Inhalt in Notizen festzuhalten und weiterzuarbeiten,
- studienbezogene schriftliche Texte zu verstehen und sich damit auseinanderzusetzen,
- sich selbständig schriftlich und mündlich zu einem vorgegebenen studienbezogenen Thema zu äußern.“⁴²

Voraussetzung für die Teilnahme an der DSH-Prüfung ist an vielen Hochschulen die Zulassung zu einem Fachstudium. Daneben existieren aber auch zunehmend „offene“ DSH-Prüfungen, die auch für hochschulfremde Studienbewerber geöffnet sind, die (noch) keine Zulassung vorweisen können.⁴³

Die Prüfung besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil, wobei beide Teilprüfungen bestanden werden müssen. In den Prüfungen kommen die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben zur Geltung. Zur Bearbeitung der schriftlichen Teilprüfung darf normalerweise ein einsprachiges Wörterbuch benutzt werden. Sie dauert drei bis vier Zeitstunden und umfasst folgende Aufgabenbereiche: Verstehen und Bearbeiten eines Hörtextes, Verstehen und Bearbeiten eines Lesetextes, vorgabenorientierte Textproduktion sowie Verstehen und Bearbeiten wissenschaftssprachlicher Strukturen. Laut der Rahmenordnung für die DSH gestalten die einzelnen Universitäten die Prüfungen selbstständig, jedoch innerhalb eines standardisierten Rahmens, wodurch sich die Aufgabenstellungen an einzelnen Hochschulen unterscheiden können.⁴⁴

Das Ergebnis der Prüfung wird in drei Niveaustufen, DSH 1 bis DSH 3 angegeben, wobei DSH 3 die höchste erreichbare Stufe darstellt. Die Stufen entsprechen in etwa den Niveaus B2 bis C2 des GER. Die Bestehensgrenze liegt bei 57%. Schafft ein Student die Prüfung mit 57-65%, wird er als DSH 1 eingestuft, für 66-81% wird die Niveaustufe DSH 2 angesetzt und wer 82% oder mehr schafft, hat DSH 3-Status.

Ob ein Student den Studienplatz, um den er sich in Deutschland beworben hat, auch tatsächlich bekommt, hängt davon ab, welchen DSH-Level er erreicht. Beim Niveau DSH 1 kann die Immatrikulation an den Besuch weiterer Sprachkurse und eine erneute Prüfung gekoppelt sein. Sie reicht ohne weitere Auflagen üblicherweise nur zur Immatrikulation in bilingualen (z.B. englisch-deutschen) Studiengängen. Für die Mehrzahl der Studiengänge an deutschsprachigen Hochschulen ist die Niveaustufe DSH 2 erforderlich, für ein Studium der

⁴⁰ Wikipedia (2010): Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (Stand: 24. Januar 2010)

⁴¹ vgl. FaDaF (2008): Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber (Zugriffdatum: 11. Juni 2010)

⁴² FaDaF (2008): Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber (Zugriffdatum: 11. Juni 2010)

⁴³ vgl. Wikipedia (2010): Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (Stand: 24. Januar 2010)

⁴⁴ vgl. Wikipedia (2010): Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (Stand: 24. Januar 2010)

Human- oder Zahnmedizin und für einige andere Studiengänge mit erhöhten sprachlichen Anforderungen sogar DSH 3.⁴⁵ Der Fachbereich drei (Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften) der Universität Siegen beispielsweise nimmt nur DSH-3 Kandidaten an.

2.2.5 Aufbau und Inhalte der Deutschkurse

Die Sprachkurse im AAA Siegen sollen die ausländischen Studierenden in erster Linie auf die DSH-Prüfung und damit auf das Leben und Studieren in Deutschland vorbereiten. Dementsprechend sind die Kurse auch in Anlehnung an die Anforderungen der DSH aufgebaut. Wie oben beschrieben gibt es jedes Semester in der Regel zwei Grundstufen-Klassen und zwei DSH-Klassen. In jeder dieser Klassen besuchen die Studierenden verschiedene Fächer bzw. Kurse (die Begriffe „Fach“ und „Kurs“ werden in dieser Arbeit synonym verwendet), die jeweils gemäß den verschiedenen zu erlernenden Fertigkeiten unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Jedes Fach umfasst vier Semesterwochenstunden, d.h. die Studierenden haben wöchentlich 20 SWS Deutschunterricht. Die folgende Tabelle zeigt die unterschiedlichen Fächer der Grund- und Mittelstufe:

Grundstufe	Mittelstufe
Textanalyse	Textanalyse
Textproduktion	Textproduktion
Hörverständnis	Textwiedergabe
Grammatik	Grammatik
Konversation	Konversation

Tabelle 4

Da es in dieser Arbeit um die Evaluation der Grundstufen-Kurse gehen wird, sollen die verschiedenen Fächer der Grundstufe kurz vorgestellt werden. Der Unterricht basiert auf den Niveaustufen A2/B1 des GER und wird mit der Grundstufenprüfung abgeschlossen, die sich an das Europäische Sprachzertifikat Niveau B1 anlehnt. Das Bestehen dieser Prüfung ist die Voraussetzung zur Teilnahme am Mittelstufen-Kurs (DSH Vorbereitung). Der Unterricht in der Grundstufe ist in fünf Sprachkompetenzen eingeteilt, denen die fünf in der Tabelle aufgeführten Fächer entsprechen. Sie orientieren sich im Wesentlichen an den vom GER erarbeiteten sprachlichen Fertigkeiten (vgl. Tabelle 2 auf S. 8), die den Lernern vermittelt werden sollen und der stetigen Verbesserung ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit dienen.

Im Unterricht der Textanalyse [Kompetenz: Lesen] geht es um das Lesen und Verstehen von kurzen Sachtexten (ca. 30-35 Zeilen) zu allgemeinen Themen wie Familie, Gesundheit, Sport, Ernährung, Medien etc. und das Bearbeiten von Aufgaben, die sich auf den jeweiligen Text beziehen. So bekommen die Studierenden beispielsweise mehrere Fragen, deren Antwort sie im Text finden und die sie dann schriftlich oder auch mündlich so umformulieren sollen, dass die Antwort nicht zitiert und inhaltlich stimmig ist. Weitere Aufgaben, bestehen

⁴⁵ vgl. Wikipedia (2010): Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (Stand: 24. Januar 2010)

darin, den inhaltlichen Aufbau eines Textes zu erkennen und ihn inhaltlich grob zusammenzufassen. Auf diese Weise soll sowohl globales, detailliertes als auch selektives Lesen geschult werden. Hinzu kommen Wortschatzübungen und Übungen zum Erkennen der Satzstruktur.

In *Textproduktion* [Kompetenz: Schreiben] wird im Wesentlichen der Aufbau einer Erörterung erarbeitet. Die Studierenden lernen, Einleitungen zu allgemeinen Themen (siehe Auflistung bei Textanalyse) zu verfassen, einen Hauptteil mit jeweils zwei Pro- und Contraargumenten anhand von Beispielen zu belegen und im Schlussteil selbst Stellung zu nehmen. Dazu werden Redemittel und das zu dem Thema passende Vokabular eingeübt. Am Anfang werden zu jedem Thema zunächst mögliche Pro- und Contraargumente gesammelt.

In *Grammatik* [Kompetenz: Grammatik] werden grundlegende grammatische Probleme eingeführt und eingeübt. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf allen Arten von Neben- und Hauptsätzen, Passiv-Aktiv-Umformungen, Konjunktiv II, der Umformung von Nebensätzen in präpositionale Ausdrücke und der Einführung der Partizipialstrukturen. Vorausgesetzt werden Adjektiv- und Nomendeklination, der Gebrauch aller Zeiten und Modalverben, die Possessivpronomen, die Komparation, etc. Bei Bedarf werden diese grammatischen Themen aber immer wieder kurz mit eingebaut.

Die Hörtexte im *Hörverständnis*unterricht [Kompetenz: Hören] basieren auf Themen der Textanalyse und Textproduktion. Auch hier wird zunächst der Wortschatz eingeführt und eingeübt. In den Aufgaben geht es im Wesentlichen darum, geschlossene Fragen zu den Hörtexten mit richtig oder falsch beantworten, fehlende Worte ergänzen sowie Antworten auf offene Fragen formulieren zu können.

In *Konversation* [Kompetenz: Sprechen] lernen die Studierenden, sich in Alltagssituationen sprachlich auszudrücken. Dazu werden ihnen passende Redemittel und Dialogmuster an die Hand gegeben. Sie lernen, Statistiken grob zu analysieren und einem Partner / einer Partnerin diese Informationen verständlich weiterzugeben. Außerdem lernen sie, über ein Thema zu diskutieren, ihre eigene Meinung zu äußern und Kompromisse zu erzielen.

2.2.6 Die Grundstufenprüfung

Wie bereits erwähnt müssen die Studenten am Ende jedes Semesters eine Prüfung ablegen: nach dem Grundstufenkurs eine Zwischenprüfung und nach dem Mittelstufenkurs die DSH-Prüfung. Letztere wurde bereits in Kapitel 2.2.4 ausführlich dargestellt. Im Folgenden soll nun das Verfahren der Grundstufenprüfung, wie es im AAA Siegen praktiziert wird, skizziert werden: In der Woche nach Ende der Unterrichtszeit findet für alle die vierstündige schriftliche Prüfung statt. Nacheinander wird die Klasse in den Fächern Hörverständnis, Grammatik, Textanalyse und Textproduktion geprüft. Wer die schriftliche Prüfung besteht, kommt zwei bis drei Tage später in die mündliche Prüfung (zum Fach Konversation). Hier werden immer zwei Studierende gleichzeitig geprüft. Die mündliche Prüfung besteht aus zwei Teilen: Im ersten Teil muss der eine Student für den anderen eine Statistik zu einem bestimmten Thema erläutern (z.B. Handynutzung). Im Anschluss beschreibt der andere Student seine Statistik: eine andere Statistik zu demselben Thema. Im zweiten Teil geht es

in der Regel darum, über ein Thema zu diskutieren, den anderen von etwas zu überzeugen oder gemeinsam etwas zu planen. Der Prüfer greift während der mündlichen Prüfung in der Regel nicht ein, sondern hört nur zu. Es gibt immer die Möglichkeit der Nachprüfung. Wurden sowohl die schriftliche als auch die mündliche Prüfung bestanden, kommen die Studenten im folgenden Semester in den Mittelstufenkurs.

2.2.7 Personalstruktur

Als Abteilungsleiterin Deutsch als Fremdsprache ist Frau Dr. Cornelia Schrudde für den gesamten Bereich der studienvorbereitenden Deutschkurse zuständig. Ihre Aufgabe besteht in der kompletten Koordination der Deutschkurse und in der Einstellung von Lehrbeauftragten. Diese werden von ihr nach fachlichen sowie persönlichen Kriterien ausgewählt. Obligatorisch ist mindestens ein Bachelor-Studienabschluss, entweder im Bereich Deutsch/Germanistik oder Fremdsprachen, aber auch Absolventen anderer Fachrichtungen wurden schon rekrutiert. Voraussetzung ist jedoch jahrelange Unterrichtserfahrung im fremdsprachlichen Bereich. Im Bewerbungsgespräch achtet Frau Dr. Schrudde daneben insbesondere auf Persönlichkeitsmerkmale, die ein DaF-Lehrer in der Erwachsenenbildung aufweisen sollte. Derzeit unterrichten neun weibliche Lehrbeauftragte, der Großteil auf Honorarbasis, in den verschiedenen Kursen der Grund- und Mittelstufe.

2.2.8 Kursmaterial

Das AAA der Universität Siegen arbeitet nicht mit Standard-Lehrwerken, sondern das Unterrichtsmaterial wird größtenteils von Frau Dr. Schrudde, teilweise auch von anderen Lehrenden, selbst entwickelt bzw. zusammengestellt. Dabei wird meist auf Texte, Hörtexte, Grafiken, Bilder usw. aus dem Internet, aus Lehrwerken, Zeitungen oder Zeitschriften zurückgegriffen. Die zusammengestellten Materialien liegen in Form von gebundenen Kursbüchern vor, d.h. alle Studierenden bekommen zu Beginn des Semesters für jedes Fach ein Kursbuch, mit dem sie arbeiten und welches sie behalten können. Die Bücher werden – wenn es die Zeit zulässt – nach jedem Semester überarbeitet, Texte ggf. geändert oder ausgetauscht, Statistiken aktualisiert etc. Auf diese Weise wird versucht, das Material immer möglichst aktuell zu halten und so die Motivation der Studierenden wie der Lehrbeauftragten zu steigern bzw. aufrecht zu erhalten.

2.2.9 Räumlichkeiten und Ausstattung

Als Unterrichtsräume stehen derzeit im Gebäude des AAA am Unteren Schloss in Siegen drei Räume zur Verfügung, in denen jeweils etwa 25 bis 30 Personen Platz haben. Als Ausweichmöglichkeit – für den Fall, dass alle drei Räume besetzt sind – gibt es noch einen Raum im Herrengarten (Siegen Mitte), der genutzt werden kann. Die Ausstattung der Unterrichtsräume beschränkt sich gegenwärtig auf jeweils ein Whiteboard und einen Tageslichtprojektor. Des Weiteren stehen ein Fernseher, Video-Recorder und CD-Player zur Verfügung.

3. Empirische Studie

Im empirischen Teil der Arbeit soll es, wie bereits eingangs dargestellt, auf Basis der im Theorieteil erarbeiteten Definitionen und Erläuterungen, um die praktische Evaluation der DaF-Kurse im AAA Siegen gehen. Dabei soll nach den in Kapitel 1.2.4 beschriebenen Etappen zur Durchführung einer Evaluation vorgegangen werden. Die verschiedenen Arbeitsschritte, von der Wahl des Evaluationsbereiches und den Zielsetzungen über die Durchführung der Befragung und die Aufbereitung der Daten bis hin zur Darstellung der Ergebnisse mit konkreten Handlungsempfehlungen, werden nun im Folgenden detailliert dargestellt.

3.1 Evaluationsbereich und Ziele der Evaluation

Die Idee, eine Evaluation der Deutschkurse im AAA Siegen durchzuführen, entstand im vergangenen Wintersemester 2009/2010. Zu dem Zeitpunkt war ich selbst als Lehrbeauftragte im AAA tätig und unterrichtete wöchentlich einen Grundstufenkurs im Fach Konversation. Ich gestaltete den Unterricht stets nach bestem Wissen und mit den Methoden, die ich für angemessen hielt. Im Laufe des Semesters fragte ich mich dennoch immer wieder, ob ich meinen Unterricht tatsächlich gut machte und was ich eventuell verbessern könnte. Als ich mit der Abteilungsleiterin darüber sprach, stellte sich heraus, dass es ihr in ihren Kursen genauso erging und sie auch gerne herausfinden würde, ob der im AAA erteilte Unterricht wirklich seine Ziele erreicht. Von dem Gedanken, eine datengestützte Evaluation der Kurse durchzuführen, war sie sofort begeistert.

In den folgenden Gesprächen arbeiteten wir heraus, was genau zu evaluieren gewünscht ist und versuchten, einen Evaluationsbereich festzulegen und Ziele zu definieren. Für Frau Dr. Schrudde war es besonders wichtig, durch die Evaluation zunächst einmal einen Überblick über die Qualität der Kurse im Allgemeinen zu erhalten. Für sie war es von Interesse, zu erfahren, ob Methodik, Didaktik, Unterrichtsmaterial, Betreuung usw. effektiv dazu beitragen, dass die Studierenden in der deutschen Sprache Fortschritte machen bzw. das Prüfungsziel erreichen. Besonders wichtig war ihr dabei die Perspektive der Studierenden. Folgende Ziele wurden somit formuliert:

Ziel der Evaluation ist es, aus Sicht der Studierenden zu erfahren...

- *inwieweit der Unterricht (Prozess) und die Rahmenbedingungen (Input) dazu beitragen, die Sprachkompetenzen der Studierenden zu verbessern, sie sprachlich auf das Leben und Studieren in Deutschland vorzubereiten, und das Prüfungsziel zu erreichen (Output),*
- *wie sie mit dem Unterricht zurechtkommen und was sie sich hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung wünschen,*

um daraus Rückschlüsse auf die Qualität des Unterrichts (Input-, Prozess- und Outputqualität) erhalten, mit dem Ziel, Verbesserungen zu erarbeiten.

Dementsprechend entschlossen wir uns dazu, eine Breitbandanalyse durchzuführen, in der alle drei Qualitätsbereiche des Unterrichts untersucht werden sollten. Um den Umfang der Arbeit auf ein angemessenes Maß zu begrenzen, beschlossen wir gemeinsam, die Studie

zunächst nur anhand einer Klasse durchzuführen. Wir entschieden uns für die Grundstufen-Klasse und beschlossen, die Evaluation in allen fünf Fächern durchzuführen.

Für Frau Dr. Schrudde war jedoch von Anfang an klar, dass die Evaluation keine einmalige Aktion sein, sondern dauerhaft durchgeführt werden sollte. Insofern wird die in dieser Arbeit thematisierte Evaluation als „Pilotstudie“ betrachtet.

3.2 Vorgehen und Methoden zur Datensammlung

Anhand der Ziele und des festgelegten Evaluationsbereichs überlegten wir nun gemeinsam, welche die beste Methode sei, die genannten Ziele zu erreichen. Nach dem Abwägen verschiedener Möglichkeiten legten wir folgende Rahmenpunkte fest:

intern: Da das AAA – zumindest momentan noch – niemandem Rechenschaft über die Qualität seiner Deutschkurse ablegen oder Qualitätszertifikate erwerben muss, wäre es unangebracht, über eine kostspielige externe Evaluation nachzudenken. Der Wunsch, eine Evaluation durchzuführen, besteht lediglich innerhalb der Institution, weshalb wir uns dafür entschieden, ausschließlich eine interne Evaluation durchzuführen.

summativ und kumulativ: Gemäß der Definition von Reischmann (2003) soll die vorliegende Evaluation drei Funktionen erfüllen: Sie soll dazu dienen, abgelaufene Maßnahmen zu reflektieren, sie soll zeigen, was diese Maßnahmen bewirkt haben und helfen, kommende Maßnahmen besser zu gestalten.⁴⁶ Aus diesem Grund hielten wir es für angebracht, die Evaluation summativ und kumulativ durchzuführen, also nach einem längeren Erfahrungszeitraum, am Ende der Maßnahme, in diesem Fall am Ende des Semesters. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Studierenden und die Lehrenden mehrere Monate an Unterricht hinter sich und konnten so das gesamte Semester rückblickend und abschließend beurteilen.

schriftlich: Wie bereits erwähnt, soll die Evaluation dazu dienen, einen Überblick über die Qualität der Kurse zu gewinnen und allgemeine Stärken wie Schwachstellen zu identifizieren. Des Weiteren ist die Evaluation dauerhaft angelegt, d.h. sie soll auch in Zukunft weiterhin immer wieder eingesetzt werden können. Aus diesen Gründen war es notwendig, ein Evaluationsinstrument zu wählen, mit dem man viele verschiedene Aspekte des Unterrichts erfassen und zugleich relativ einfach auswerten kann. Daher hielten wir es für die beste Lösung, die Evaluation in Form eines schriftlichen Fragebogens zu gestalten.

Weitere Vorteile der Lernerbefragung mittels Fragebogen sind laut Clausen (2002):⁴⁷

- ein relativ geringer Erhebungsaufwand, z.B. verglichen mit dem von Interviews
- eine ökonomische und kostengünstige Durchführung
- die Abbildung heterogener Erfahrungen bzw. Wahrnehmungen
- ein vergleichsweise hoher Grad an Zuverlässigkeit (Reliabilität), Aussagekraft (Validität) und Objektivität als Folge einer hohen Anzahl an Befragten und damit einer Vielzahl von Daten

⁴⁶ vgl. Reischmann (2003), S.24

⁴⁷ vgl. Clausen (2002), S.45

Allerdings sollen auch die Nachteile der gewählten Erhebungsmethode nicht ungenannt bleiben:

Es besteht zum einen kein konkreter Stundenbezug, sondern die Beurteilung erfolgt rückblickend auf einen längeren Unterrichtszeitraum. Von den Befragten wird also „die Abstraktion vom konkret Erlebten zu einer generalisierenden Einschätzung, wie der Unterricht in der Regel abläuft oder wie der Lehrer bzw. Schüler sich typischerweise verhalten“⁴⁸ verlangt.

Des Weiteren herrscht bei Lernerbefragungen generell ein potenzieller Einfluss des Leistungsstandes in dem jeweiligen Fach auf Individualebene. Laut Clausen (2002) ist es erwiesen, dass die Wahrnehmungen des individuellen Lernalters von dessen Leistungsstand innerhalb der Klasse beeinflusst sind, d.h. gute Lerner beurteilen ihre Umgebung positiver als Lerner mit schlechten Leistungen.

Ein dritter, nicht zu unterschätzender Nachteil von Befragungen dieser Art sind so genannte Halo-Effekte. Darunter versteht man Wahrnehmungseffekte, die zu einer Verzerrung der Beurteilung führen können. „Einzelne Eigenschaften (etwa Attraktivität, Behinderung, sozialer Status) oder Verhaltensweisen einer Person erzeugen einen positiven oder negativen Eindruck, der die weitere Wahrnehmung der Person „überstrahlt“ und so den Gesamteindruck unverhältnismäßig beeinflusst.“⁴⁹ Durch solche Wirkungen kann beispielsweise die Beurteilung des Lehrerverhaltens positiver oder negativer ausfallen.

Trotz der genannten Gegenargumente, aber vor allem aufgrund der Vorzüge dieser Methode hinsichtlich unseres Vorhabens entschieden wir uns dennoch *für* eine Evaluation in Form eines schriftlichen Fragebogens, der während der Unterrichtszeit von den zu Befragenden ausgefüllt werden sollte. Die Idee, einen internetbasierten Online-Fragebogen zu erstellen, den jeder Student von zu Hause aus hätte ausfüllen können, wurde bald wieder verworfen, da auf diese Weise eine niedrige Rücklaufquote zu erwarten gewesen wäre.

3.3 Der Fragebogen

Nachdem ich mich mit Frau Dr. Schrudde auf die Ziele und Inhalte der Evaluation sowie auf den Einsatz eines Fragebogens geeinigt hatte, bestand der nächste Schritt darin, jeweils einen Fragebogen für Lernende und Lehrende zu entwickeln.

3.3.1 Der Entwicklungsprozess

Zu diesem Zweck machte ich für mich selbst zunächst ein Brainstorming, bei dem ich mögliche Aspekte notierte, die mir für den Fragebogen potenziell sinnvoll erschienen (siehe Anhang B). Außerdem bat ich Frau Dr. Schrudde, ebenfalls ein solches Brainstorming zu machen, worin sie alle Punkte notieren sollte, die *ihrer* Meinung nach im Fragebogen auftauchen sollten. Zusätzlich durchsuchte ich eigene Studienmaterialien, Literatur sowie das Internet gezielt nach bereits erprobten Evaluationsbögen zur Unterrichtsauswertung, um

⁴⁸ Clausen (2002), S.43

⁴⁹ Wikipedia (2010): Halo-Effekt (Stand: 5. Juli 2010)

weitere Ideen zu bekommen. Alle Fragen, die meiner Ansicht nach in unserem Fragebogen gestellt werden *könnten*, führte ich, eingeteilt in verschiedene Ober- und Unterkategorien, in einem Dokument auf. Es entstand eine Liste von knapp 150 Fragen. Diese Liste sendete ich an Frau Dr. Schrudde mit der Bitte, sie kritisch durchzugehen, unnötige bzw. nicht ziel-führende Fragen zu streichen und ihre eigenen Ideen zu ergänzen. Bei unserem nächsten Treffen diskutierten wir über den Sinn und Unsinn mancher Fragen, strichen großzügig Fragen heraus und fassten zusammen. Weiterhin beschlossen wir, die Fragen nicht in Fra-geform, sondern in Form von Statements zu formulieren. Aus der Frage „Sind die im Kurs eingesetzten Übungen geeignet, um das vermittelte Wissen zu festigen?“ machten wir zum Beispiel die Aussage: „Die im Kurs eingesetzten Übungen sind geeignet, um das vermittelte Wissen zu festigen.“ Es entstand der Grobschnitt des Fragebogens mit ca. 90 Fragen, die im weiteren Entwicklungsverlauf auf 60 Fragen gekürzt wurden. (Die Bezeichnung „Frage“ wird, da es sich nach wie vor um einen *Fragebogen* handelt, im Folgenden beibehalten.)

In Kapitel 1.2.5 wurde bereits deutlich gemacht, wie wichtig es ist, die an der Evaluation beteiligten Personen, insbesondere die Lehrenden, über das Projekt zu informieren und sie am Prozess zu beteiligen. Den richtigen Zeitpunkt dafür sahen wir, als der Grobschnitt des Fragebogens erstellt war und die Termine für die Durchführung der Befragung in etwa feststanden. Da die Lehrenden teilweise weiter weg wohnen und es nicht möglich gewesen wäre, alle zu einem bestimmten Termin im AAA zu versammeln, entschieden wir uns dafür, eine ausführliche E-Mail zu schreiben und an alle Lehrenden, d.h. sowohl die der Grund- als auch der Mittelstufe, zu senden. Sie ist in Anhang C zu finden. Ziel dieser Mail war es, die Dozentinnen zu informieren, ihnen die Vorteile einer Evaluation aufzuzeigen, sie zu moti-vieren, ihnen Ängste zu nehmen und auf diese Weise Transparenz und Vertrauen zu schaf-fen. Außerdem wurden die Lehrenden ermutigt, ihre eigenen Ideen einzubringen und sich an Frau Dr. Schrudde oder mich zu wenden, falls sie der Ansicht waren, dass bestimmte Aspekte bzw. Fragestellungen unbedingt in den Fragebogen aufgenommen werden sollten. Allerdings erhielten weder Frau Dr. Schrudde noch ich in den nächsten Tagen und Wochen irgendeine Rückmeldung von den Lehrenden – weder positiv noch negativ.

3.3.2 Die Formulierung der Fragen

Im weiteren Verlauf der Fragebogenerstellung orientierte ich mich am Buch „Fragebogen – Ein Arbeitsbuch“ von Rolf Porst (2008), ein meiner Ansicht nach gelungenes Werk zur Ar-beit mit Fragebögen mit vielen wertvollen Angaben und Hinweisen. Porst behauptet bei-spielsweise: „Die richtige Antwort (...) erhalten Sie nur, wenn Sie die richtige Frage stel-len.“⁵⁰ und weist eindringlich darauf hin, dass die Formulierungen der Fragen bis ins kleinste Detail entscheidend wichtig für die Antworten sind, die man auf sie erhalten wird. Das heißt, jede Frage muss so formuliert werden, dass dem Befragten klar ist, was sie in-haltlich bedeutet (semantisches Verständnis) und was der Forscher mit der Frage eigent-lich wissen will (pragmatisches Verständnis).⁵¹

⁵⁰ Porst (2008), S.11

⁵¹ vgl. Porst (2008), S.18

Im nächsten Schritt nahm ich mir daher die von ihm vorgeschlagenen „10 Gebote der Frageformulierung“⁵² vor, ging jede einzelne Frage auf jeden Aspekt hin durch und formulierte sie ggf. dementsprechend um. Die Regeln lauten:

1. einfache, unzweideutige Begriffe verwenden
2. lange und komplexe Fragen vermeiden
3. hypothetische Fragen vermeiden
4. doppelte Stimuli und Fragen vermeiden
5. Unterstellungen und suggestive Fragen vermeiden
6. Fragen vermeiden, die auf Informationen abzielen, über die viele Befragte mutmaßlich nicht verfügen
7. Fragen mit eindeutigen zeitlichen Bezug verwenden
8. Antwortkategorien verwenden, die erschöpfend und überschneidungsfrei sind
9. sicherstellen, dass der Kontext einer Frage sich nicht auf deren Beantwortung auswirkt
10. unklare Begriffe definieren

Während die Punkte 3 bis 10 weniger problematisch waren, musste ich mir die ersten beiden „Gebote“ bei der Formulierung der Fragen besonders zu Herzen nehmen. Da die Studierenden, die den Fragebogen später ausfüllen sollten, nur über begrenzte Sprachkenntnisse des Deutschen verfügen, war es besonders wichtig, die Statements so einfach wie möglich und mithilfe ihnen bekannter Vokabeln zu formulieren.

Hier ein paar Beispiele für Statements, die stark vereinfacht und teilweise mit Erklärungen versehen wurden:

vorher

Die Lehrerin äußerte sich zu Beginn des Kurses klar über die Struktur des Unterrichts und die jeweiligen Ziele.

Im Unterricht herrscht eine freundliche und konstruktive Arbeitsatmosphäre.

Ich sehe mich in der Lage, die erworbenen Kompetenzen auf neue Aufgabenstellungen anzuwenden.

Die im Kurs eingesetzten Übungen sind geeignet, um das vermittelte Wissen zu festigen.

nachher

Die Lehrerin hat am Anfang des Kurses erklärt, was wir im Kurs machen werden.
Inhalt, Struktur und Ziele des Kurses

Die Atmosphäre im Unterricht ist gut.
Atmosphäre = Stimmung

Es fällt mir noch schwer, das Gelernte praktisch anzuwenden.

Die Übungen im Unterricht und zu Hause helfen mir, das Gelernte zu trainieren.

Durch die Vereinfachung der Sätze blieb es jedoch nicht aus, dass manche Aspekte nicht mehr ganz so präzise dargestellt werden konnten und gelegentlich gewisse Bedeutungsnuancen verloren gingen. Dies musste jedoch zugunsten der Verständnissicherung in Kauf genommen werden.

⁵² vgl. Porst (2008), S.95f.

3.3.3 Die Skala

Der nächste Schritt bestand darin, eine zweckmäßige Skala für den Fragebogen zu finden. Die von Porst formulierten Fragen halfen dabei, eine geeignete Skala auszuwählen:

Frage	Möglichkeiten	Beispiel
Soll ich alle Skalenpunkte verbalisieren oder nur die Skalenendpunkte?	verbalisierte oder endpunktbenannte Skala	trifft gar nicht zu - trifft eher nicht zu - trifft eher zu - trifft völlig zu oder trifft gar nicht zu ... trifft völlig zu
Soll ich Skalen mit einer geraden oder ungeraden Anzahl von Skalenpunkten verwenden?	gerade Skala (ohne Nullpunkt) oder ungerade Skala (mit Nullpunkt)	(--) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> (++) oder (--) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> (++) oder (--) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> (++)
Wie viele Skalenpunkte soll die Skala haben?	Skalenbreite (4, 5, 6 oder 7)	oder (--) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> (++)
In welcher Richtung soll ich die Skala formulieren?	Richtung der Skala	trifft gar nicht zu (--) → trifft völlig zu (++) oder trifft völlig zu (++) → trifft gar nicht zu (--)
Soll ich Skalen ein- oder zweidimensional führen?	eindimensional oder zweidimensional	stimme überhaupt nicht zu → stimme voll und ganz zu oder lehne voll und ganz ab → stimme voll und ganz zu
Soll es eine Ausweich-Kategorie geben?	Ausweich-Kategorie oder keine Ausweich-Kateg.	trifft gar nicht zu - trifft eher nicht zu - trifft eher zu - trifft völlig zu - weiß nicht / keine Ahnung

Tabelle 5: vgl. Porst (2008), S.76

Nach Gesprächen mit Frau Dr. Schrudde sowie Frau Prof. Dr. Schumann entschied ich mich für folgenden Weg: Ich wählte eine Skala mit einer geraden Zahl an Skalenpunkten, um die Studierenden wie die Dozentinnen zu einer positiven oder negativen Meinung zu „zwingen“. Es sollte vermieden werden, dass aus Bequemlichkeit, Unentschlossenheit oder um keinen konkreten Standpunkt beziehen zu müssen, vermehrt die mittlere Kategorie gewählt wird. Aus demselben Anlass entschied ich mich auch dazu, keine Ausweichkategorie anzubieten. Aus Gründen der Einfachheit und Übersichtlichkeit fiel die Wahl auf 4 Kategorien, die jeweils verbalisiert und mit Ziffern versehen wurden. Die Richtung wurde eindimensional vom „Negativen“ zum „Positiven“ gewählt.

Statement 1 ist im Folgenden exemplarisch für die Mehrheit der Fragen abgedruckt:

	trifft gar nicht zu (0)	trifft eher nicht zu (1)	trifft eher zu (2)	trifft völlig zu (3)
1. Ich fühle mich im Klassenraum wohl. <i>bezogen auf Einrichtung, Anordnung der Tische, Helligkeit, Farben, Sauberkeit etc.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Da die Verbalisierung der vier Skalenpunkte potenziell eine Schwierigkeit für die Studierenden darstellen könnte, wurden die Benennungen zu Beginn des Fragebogens noch einmal mit anderen Worten umschrieben. So sollte sichergestellt werden, dass die Studierenden die Bedeutung der Skalenpunkte korrekt verstehen und dementsprechend den Fragebogen korrekt ausfüllen konnten.

Die überwiegende Mehrheit der Fragen bzw. Statements wurde mit der erläuterten Skala versehen. Zusätzlich gab es noch andere Fragen (siehe Aussagen 3, 13, und 14 im abgedruckten Fragebogen ab S.34), die eine etwas andere Skala aufwiesen; eine Frage, bei der Mehrfachnennungen möglich waren (→Aussage 27); sowie sieben offene Fragen mit Linien, auf denen die Studierenden ihre Meinung, Ideen und Verbesserungsvorschläge aufschreiben konnten (→Aussagen 2, 6, 10, 29, 31, 43 und 58).

Zusätzlich zum Lernerfragebogen wurde, wie erwähnt, ein Lehrerfragebogen entwickelt, um auch die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Lehrpersonen festzuhalten und mit zu berücksichtigen. Die Ergebnisse aus den Lehrerfragebögen sollen hauptsächlich Frau Dr. Schrudde und den jeweiligen Dozentinnen zur Information und zum Abgleich mit den Resultaten der Lernerfragebögen zur Verfügung gestellt werden.

Nachdem der Fragebogen zunächst in der vorläufigen Version für Studierende und Dozentinnen fertig war, formulierte ich noch jeweils ein Einleitungsschreiben, in dem der Zweck des Fragebogens erläutert und das Verfahren erklärt wurde. Im Anschluss wurden die beiden Fragebögen nochmals von Frau Dr. Schrudde wie Frau Prof. Dr. Schumann begutachtet sowie von einer unbeteiligten Person auf Verständlichkeit, Schlüssigkeit und Adäquanz gegengelesen. Im Zuge dessen wurden noch verschiedene kleine Änderungen vorgenommen.

3.3.4 Der Pretest

Der nächste größere Schritt bestand darin, den Fragebogen mit einer Gruppe von Probanden zu testen. Es ergab sich die Gelegenheit, dass ich den Fragebogen mit zwölf Studierenden aus der Mittelstufen-Klasse im Fach Grammatik erproben konnte. Ich erklärte ihnen zunächst das Ziel und Verfahren des Fragebogens und ließ sie den Fragebogen in Bezug auf den Grammatikunterricht ausfüllen. Zusätzlich erklärte ich den Studierenden, dass ich mit ihrer Hilfe herausfinden wollte, ob der Fragebogen gut ist, ob die Fragen verständlich sind und wie ich den Fragebogen noch verbessern kann. Ich ermutigte sie, sich zu notieren, im

Text zu markieren oder mich direkt anzusprechen, wenn ihnen etwas unklar war, wenn sie ein Statement nicht verstanden oder wenn sie andere Schwierigkeiten beim Ausfüllen hatten. Schon während des Ausfüllens des Fragebogens kamen auf diese Weise ein paar Schwächen des Bogens zum Vorschein. Es stellte sich beispielsweise heraus, dass manche Statements unbekannte Vokabeln enthielten oder unglücklich formuliert waren. Ich notierte mir alle Anmerkungen, um die Problembereiche später beheben zu können. Im Anschluss fragte ich noch einmal nach, ob die Einleitung verständlich war, ob das Layout in Ordnung war und wie die Studierenden die Länge des Fragebogens beurteilten. Hinsichtlich Einleitung und Länge gab es keine Beanstandungen, lediglich die hohe Anzahl der Fragen wurde bemängelt. Von der Dozentin des Grammatikunterrichts ließ ich parallel den Dozentinnen-Fragebogen ausfüllen. Hier ergaben sich keine weiteren Schwierigkeiten.

Nach dieser Testphase unterzog ich die Fragebögen einer letzten Überarbeitung. Dabei strich ich noch ein Statement komplett weg, legte zwei andere Statements zu einem zusammen und nahm letzte Änderungen an Vokabeln, Formulierungen und Formatierung vor.

3.3.5 Die Inhalte des Fragebogens

Ziel der Evaluation war, wie bereits in Kapitel 3.1 besprochen, durch die Fragebögen zunächst einen Überblick über die Qualität der Kurse im Allgemeinen zu erhalten. Aus diesem Grund sollte eine Breitbandanalyse durchgeführt werden, in der alle drei Qualitätsbereiche des Unterrichts: Input-, Prozess- und Outputqualität, untersucht werden sollten. So entstanden schließlich zwölf thematische Blöcke a) – l), die im Folgenden vorgestellt werden, um so einen Überblick über die Struktur und Inhalte des Fragebogens zu geben:

Bezeichnung Themenbereich	Inhalte	Anzahl Fragen
a) die Rahmenbedingungen	Klassenraum; Anzahl der Kursteilnehmer	3
b) die Inhalte	inwiefern die Inhalte interessant und nützlich sind	3
c) das Kursbuch	Struktur; Verständlichkeit von Erklärungen und Übungen	4
d) die Anforderungen und das Tempo	Schwierigkeitsgrad von Texten und Übungen; Arbeitstempo; Unter- bzw. Überforderung	4
e) Theorie und Praxis	Verhältnis von Theorie und Praxis	3
f) die Atmosphäre im Kurs	Unterrichtsatmosphäre; ob die Studierenden Angst haben, Fragen zu stellen / Fehler zu machen	4
g) Transparenz und Struktur	Vermittlung von Inhalten, Zielen und Erwartungen; Strukturiertheit des Unterrichts	3

Bezeichnung Themenbereich	Inhalte	Anzahl Fragen
h) Abwechslung im Unterricht	Diversität an Sozialformen, Aktivitäten und Materialien	7
i) das Verhalten der Dozentin	verschiedene Aspekte, z.B. ob die Dozentin gut vorbe- reitet ist, akustisch zu verstehen ist, gut erklären kann, den Studierenden Ratschläge zum Lernen gibt etc.	12
j) das Verhalten der Studierenden	Verhalten der Studierenden in und außerhalb des Unterrichts in Bezug auf das Lernen der deutschen Sprache	7
k) der Lernfortschritt der Studierenden	Erwerb von sprachlichen Kompetenzen, landes- kundlichem Wissen; Vorbereitung auf das Leben und Studieren in Deutschland	6
l) zum Schluss	Gesamtzufriedenheit, sonstige Kommentare	2
		58

Table 6

Durch die Themenblöcke und ihre jeweiligen Fragen werden alle wesentlichen Aspekte der Unterrichtsqualität (siehe Kapitel 1.1.1 bis 1.1.3) abgedeckt. Insgesamt umfasst der Fragebogen in seiner Endversion 58 Fragen bzw. Statements auf acht Seiten. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um Meinungsfragen zur Ermittlung persönlicher Einstellungen, Motive, Werthaltungen, sowie Verhaltensfragen zum konkreten Tun der Befragten.⁵³ Ich habe davon abgesehen, im Rahmen dieser Arbeit jede einzelne Frage noch einmal genau zu erläutern: warum die Frage gestellt und warum sie genau so und nicht anders formuliert wurde. Dies würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und ist meiner Ansicht nach auch nicht zielführend.

Da die Fragebögen einen essentiellen Bestandteil der Arbeit darstellen, und weil es wichtig ist, den Fragebogen in Gänze zu lesen, um später die Diskussion der Ergebnisse nachvollziehen zu können, ist der Fragebogen für die Studierenden auf den folgenden Seiten abgedruckt (anonymisiertes Exemplar für Kurs Textanalyse). Ein weiteres Exemplar sowie die Ausführung für die Dozentinnen sind in Anhang D1 und D2 zu finden.

⁵³ vgl. Kirchhoff (2008), S.20+22

Wie gut sind die Deutschkurse im Akademischen Auslandsamt?

► Ihre Meinung ist gefragt!

*Ein Fragebogen zur Qualität
der studienvorbereitenden Deutschkurse
im Akademischen Auslandsamt der Universität Siegen
von Katharina Moll, in Zusammenarbeit mit Dr. Cornelia Schrudde*



Semester: Sommersemester 2010

Kurs: Textanalyse (Grundstufe)

Dozentin:

5. Juli 2010

Liebe Studenten,

wir möchten, dass Sie in den Deutschkursen des Akademischen Auslandsamts möglichst gut auf das Leben und Studieren in Deutschland vorbereitet werden.

Sie haben nun das erste Semester, die Grundstufe, fast beendet. Sie haben fünf verschiedene Kurse besucht – mit verschiedenen Lehrerinnen, verschiedenen Methoden, verschiedenen Kursbüchern etc. Manche Dinge waren sicherlich gut, andere weniger gut.

Wir wollen versuchen, die Qualität des Unterrichts kontinuierlich zu verbessern. Dafür brauchen wir Ihre Hilfe! Mit diesem Fragebogen bitten wir Sie um Ihre persönlichen Erfahrungen und Eindrücke aus diesem Kurs.

Ganz wichtig: **Sagen Sie ehrlich Ihre Meinung!** Nur so können wir herausfinden, was im Kurs gut war, was nicht so gut war und was verbessert werden muss.

Was Sie schreiben, bleibt anonym. Alle Lehrerinnen und auch Frau Schrudde lesen die Fragebögen nicht, sondern bekommen nur eine Zusammenfassung der Ergebnisse.

Vielen Dank im Voraus!

Die Bedeutung der Skala

Bezeichnung	Zahl	Bedeutung
trifft gar nicht zu	(0) →	stimmt überhaupt nicht / ist überhaupt nicht richtig
trifft eher nicht zu	(1) →	stimmt eher nicht / ist eher nicht richtig
trifft eher zu	(2) →	stimmt eher / ist eher richtig
trifft völlig zu	(3) →	stimmt vollkommen / ist vollkommen richtig

Die Rahmenbedingungen

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	(0)	(1)	(2)	(3)
1. Ich fühle mich im Klassenraum wohl. <i>bezogen auf Einrichtung, Anordnung der Tische, Helligkeit, Farben, Sauberkeit etc.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ideen, Wünsche und Verbesserungsvorschläge in Bezug auf den Klassenraum : <i>Ich wünsche mir ...</i> _____ _____ _____ _____				
3. Die Anzahl der Studenten in diesem Kurs ist... <input type="checkbox"/> viel zu niedrig <input type="checkbox"/> zu niedrig <input type="checkbox"/> genau richtig <input type="checkbox"/> zu hoch <input type="checkbox"/> viel zu hoch				

Die Inhalte

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	(0)	(1)	(2)	(3)
4. Die Inhalte des Kurses sind interessant. <i>die Themen, die Texte etc.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich lerne im Kurs viele Dinge, die ich im Alltag gut gebrauchen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ideen, Wünsche und Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die Inhalte : <i>Ich wünsche mir ...</i> _____ _____ _____ _____				

Das Kursbuch				
	trifft gar nicht zu (0)	trifft eher nicht zu (1)	trifft eher zu (2)	trifft völlig zu (3)
7. Das Kursbuch ist gut strukturiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich kann die Erklärungen im Kursbuch gut verstehen. <i>Aufgabenstellungen, Grammatik-Erklärungen etc.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich kann die Aufgaben/Übungen im Kursbuch gut verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ideen, Wünsche und Verbesserungsvorschläge in Bezug auf das Kursbuch : <i>Ich wünsche mir ...</i> _____ _____ _____ _____				

Die Anforderungen und das Tempo				
	trifft gar nicht zu (0)	trifft eher nicht zu (1)	trifft eher zu (2)	trifft völlig zu (3)
11. Die Texte sind zu schwer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Die Aufgaben/Übungen sind zu schwer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Das Arbeitstempo im Unterricht ist für mich... <input type="checkbox"/> viel zu langsam <input type="checkbox"/> zu langsam <input type="checkbox"/> genau richtig <input type="checkbox"/> zu schnell <input type="checkbox"/> viel zu schnell				
14. Ich bin in diesem Kurs... <input type="checkbox"/> ...total unterfordert (Alles ist zu leicht für mich. Ich langweile mich.) <input type="checkbox"/> ...ein wenig unterfordert <input type="checkbox"/> ...ein wenig überfordert <input type="checkbox"/> ...total überfordert (Alles ist zu schwer für mich. Ich habe große Probleme.) <input type="checkbox"/> Die Anforderungen sind genau richtig.				

Theorie und Praxis				
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	(0)	(1)	(2)	(3)
15. Der Kurs enthält zu wenig Theorie. <i>zu wenig Erklärungen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Der Kurs enthält zu wenig Praxis. <i>zu wenig Übungen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Die Übungen im Unterricht und zu Hause helfen mir, das Gelernte zu trainieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Atmosphäre im Kurs				
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	(0)	(1)	(2)	(3)
18. Die Atmosphäre im Unterricht ist gut. <i>Atmosphäre = Stimmung</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ich habe im Unterricht Angst, Fragen zu stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ich habe im Unterricht Angst, Fehler zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Wenn ich eine Frage oder ein Problem habe, kann ich damit zu meiner Lehrerin gehen. <i>z.B. in der Pause oder nach dem Unterricht</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Transparenz und Struktur				
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	(0)	(1)	(2)	(3)
22. Die Lehrerin hat am Anfang des Semesters erklärt, was wir im Kurs machen werden. <i>Inhalt, Struktur und Ziele des Kurses</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Die Lehrerin hat am Anfang des Semesters erklärt, was sie von den Studenten erwartet. <i>erwartet = möchte / verlangt</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Jede Unterrichtsstunde ist klar strukturiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abwechslung im Unterricht				
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	(0)	(1)	(2)	(3)
25. Die meiste Zeit spricht die Lehrerin und die Studenten hören zu. <i>= Frontalunterricht</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Die Lehrerin setzt verschiedene Unterrichtsformen ein (z.B. Einzelarbeit, Partnerarbeit, Arbeit in Kleingruppen etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Ich wünsche mir mehr... [Sie können auch mehrere Dinge ankreuzen]				
<input type="radio"/> Arbeit in Kleingruppen <input type="radio"/> Partnerarbeit <input type="radio"/> Einzelarbeit <input type="radio"/> Frontalunterricht (Die meiste Zeit spricht die Lehrerin und die Studenten hören zu.) <input type="radio"/> Gespräch / Diskussionen				
28. Im Unterricht machen wir viele unterschiedliche Aktivitäten (z.B. schriftliche und mündliche Übungen, Sprachspiele, kleine Projekte, kreative Aufgaben etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ideen, Wünsche und Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die Aktivitäten: <i>Ich wünsche mir ...</i> _____ _____ _____ _____				
30. Die Lehrerin benutzt außer dem Kursbuch auch andere Materialien (z.B. Arbeitsblätter, Bilder, Zeitungsartikel, Plakate, Gegenstände etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Ideen, Wünsche und Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die Materialien: <i>Ich wünsche mir ...</i> _____ _____ _____ _____				

Das Verhalten der Lehrerin				
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	(0)	(1)	(2)	(3)
32. Die Lehrerin ist immer gut vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Die Lehrerin ist fachlich kompetent. <i>Sie kennt sich in ihrem Fach sehr gut aus.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Die Lehrerin spricht langsam, laut und deutlich. <i>Ich kann sie akustisch gut verstehen.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Die Lehrerin erklärt alles so, dass ich es gut verstehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Die Studenten erhalten Feedback auf ihre Leistungen. <i>Feedback = Die Lehrerin sagt, was die Studenten gut oder schlecht gemacht haben.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Die Lehrerin behandelt die Studenten mit Respekt. <i>Sie behandelt die Studenten als erwachsene und individuelle Personen.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Wenn die Studenten etwas nicht verstanden haben, ist die Lehrerin geduldig und erklärt es noch einmal. <i>geduldig = ruhig / gelassen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Es gibt regelmäßig Hausaufgaben, die in der nächsten Stunde besprochen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. In diesem Kurs werde ich gut auf die Prüfung vorbereitet. <i>z.B. durch regelmäßige Tests und/oder Prüfungssituationen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Die Lehrerin gibt den Studenten Ratschläge, wie sie besser lernen können. <i>Sie erklärt und übt mit den Studenten Methoden, wie man z.B. leichter Vokabeln lernen oder Texte lesen kann.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Die Lehrerin gibt den Studenten Tipps, was sie außerhalb des Unterrichts tun können, um ihre Sprachkompetenzen zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Ideen, Wünsche und Verbesserungsvorschläge in Bezug auf das Verhalten der Lehrerin: <i>Ich wünsche mir ...</i> _____ _____ _____ _____				

Mein Verhalten				
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	(0)	(1)	(2)	(3)
44. Ich bin immer gut auf den Unterricht vorbereitet. <i>Ich lerne und mache immer meine Hausaufgaben.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Ich beteilige mich aktiv am Unterricht. <i>Ich erzähle etwas, stelle Fragen, gebe Antworten.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Ich frage, wenn ich etwas nicht verstehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Ich gehe immer zum Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Ich bin im Unterricht immer aufmerksam. <i>aufmerksam = konzentriert</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Ich bin im Unterricht motiviert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Ich beschäftige mich auch außerhalb des Unterrichts mit der deutschen Sprache. <i>Ich lese deutsche Zeitungen/Zeitschriften, sehe deutschsprachige Filme, rede mit anderen deutsch etc.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mein Lernfortschritt				
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	(0)	(1)	(2)	(3)
51. Ich bin zufrieden mit dem, was ich in diesem Kurs gelernt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Es fällt mir noch schwer, das Gelernte praktisch anzuwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Ich kenne mich nach diesem Kurs viel besser mit Deutschland und der deutschen Kultur aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Der Kurs bereitet mich gut auf das Leben in Deutschland vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Der Kurs bereitet mich gut auf das Studium in Deutschland vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4 Durchführung der Befragung

Nachdem die Testphase abgeschlossen war und der Fragebogen in seiner endgültigen Version vorlag, wurde in der letzten Unterrichtswoche die Datenerhebung in jedem der fünf Kurse der Grundstufe durchgeführt. Zu diesem Zweck ging ich als Befragungsperson jeweils in den Unterricht und führte die Evaluation persönlich durch. Um zu gewährleisten, dass die Studierenden den Fragebogen möglichst unbefangen ausfüllen konnten, musste die jeweilige Dozentin während dieser Zeit den Raum verlassen. Sie bekam ihren eigenen Dozentinnen-Fragebogen und konnte diesen parallel zur Befragung im Kurs ausfüllen.

Im ersten Kurs, Hörverständnis, erläuterte ich der Gruppe zunächst einmal mündlich den Zweck und die Vorgehensweise der Evaluation. Anschließend teilte ich den Fragebogen aus und ging gemeinsam mit den Studierenden die ersten beiden Seiten durch: Ich erläuterte ihnen die Skala sowie die verschiedenen Fragetypen und klärte Verständnisfragen. Dann gab ich den Studierenden Zeit, den Fragebogen in aller Ruhe auszufüllen. Ich ermunterte sie, sich zu melden, wenn es Probleme oder Fragen gab und betonte auch, dass sie ruhig Wörterbücher zur Hand nehmen können – es handelte sich ja schließlich nicht um eine Prüfung. Das Angebot, Fragen zu stellen oder in Wörterbüchern nachzuschlagen, wurde auch rege in Anspruch genommen. Insgesamt hatte ich den Eindruck, dass die Studierenden den Fragebogen ernst nahmen und versuchten, ihn möglichst genau auszufüllen. Sie freuten sich darüber, dass ihre Meinung gefragt war und nutzten gerne die Gelegenheit, die Sprachkurse im AAA zu bewerten.

Im ersten Kurs dauerte das Ausfüllen des Fragebogens ca. 30 Minuten, später in den weiteren Kursen ging es wesentlich schneller. Dies hatte zum einen damit zu tun, dass die Inhalte und das Vokabular mittlerweile bekannt waren. Zum anderen war aber auch spürbar, dass die Motivation, den langen Fragebogen auszufüllen, von Mal zu Mal nachließ, und es entstand der Eindruck, die Studierenden wollten so schnell wie möglich fertig werden.

3.5 Auswertung der Fragebögen

Nachdem ich die Fragebögen in jedem der fünf Grundstufen-Kurse ausgeteilt und ausgefüllt wieder zurückbekommen hatte, bestand der nächste Schritt darin, die erhobenen Daten elektronisch zu erfassen, zu analysieren und auszuwerten.

Zu diesem Zweck arbeitete ich mit dem Computer-Programm „GrafStat“: „Das Fragebogenprogramm **GrafStat** unterstützt alle Schritte für die Arbeit an Befragungsaktionen. Vom Aufbau des Fragebogens über den Ausdruck eines ausfüllfertigen Formulars bzw. die Generierung eines HTML-Formulars für Internet-Befragungen und die Erfassung der Daten bis hin zu vielfältigen Auswertungsvarianten einschließlich Druck, Grafikexport und HTML-Dokumentation.“⁵⁴ Zur Erstellung des Fragebogens hatte ich mit dem Textverarbeitungsprogramm „Microsoft Word“ gearbeitet, da ich damit den Fragebogen besser formatieren

⁵⁴ GrafStat – Das Fragebogenprogramm (Stand: 6. Februar 2010), Hervorhebungen im Original

und optisch ansprechender gestalten konnte.⁵⁵ Zur Auswertung gab ich jedoch alle Fragen noch einmal manuell in GrafStat ein und fügte in einer Listeneingabe die Antworten der Studierenden hinzu. Insgesamt gab ich die Antworten von ca. 100 Fragebögen, d.h. in etwa 5.800 Antworten, in das System ein.

Nachdem alle Daten in das Programm eingetragen waren, war es nun möglich, sich die Ergebnisse der Fragebögen anzeigen zu lassen. Daraus erstellte ich eine übersichtliche und detaillierte Auswertung von ca. 20 Seiten zu jedem einzelnen Kurs (siehe Anhang E1 bis E5). Diese enthält:

- die Ergebnisse zu jeder einzelnen Frage:
 - Anzahl der Antworten bei jedem Skalenpunkt (absolut sowie in Prozent)
 - die Summe aller Antworten und wie viele Personen nicht geantwortet haben
 - Mittelwert und Median
 - Bewertungssymbol (++ oder + oder - oder --)
- bei offenen Fragen: die einzelnen formulierten Antworten
- eine Gesamtauswertung (letzte Seite), welche die Ergebnisse der einzelnen Themenbereiche zusammenfassend darstellt
- eine dreiseitige Einleitung, in der die Systematik der Auswertung erläutert und etwas zum richtigen Umgang mit der Auswertung gesagt wird

Diese Auswertung wird in den nächsten Wochen an die jeweiligen Kursleiterinnen weitergegeben, in der Hoffnung, dass sie die Ergebnisse der Befragung ernst nehmen und sorgfältig durcharbeiten. Die Resultate werden den Lehrenden, wenn sie es zulassen, neue Erkenntnisse über sich selbst, ihren Kurs, ihr eigenes Lehrverhalten und die Wirkungen ihres Handelns liefern. Sie werden auf Gelungenes wie Mislungenes aufmerksam machen und zeigen, an welchen Stellen Verbesserungsbedarf besteht. Wir hoffen, dass die Lehrenden bereit sind, das Feedback zu akzeptieren, daraus zu lernen, Veränderungen zu schaffen und es als Chance sehen, den eigenen Unterricht in Zukunft noch weiter zu verbessern.

3.6 Ergebnisse

Im folgenden Teil der Arbeit sollen nun die wichtigsten bzw. interessantesten Ergebnisse der Untersuchung präsentiert und kommentiert werden.

Dazu eine wichtige Information: Bei der Darstellung der Resultate werden häufig Mittelwerte (manchmal als „Punkte“ bezeichnet) mit einer Nachkommastelle angegeben, die sich im Bereich zwischen 0 und 3 bewegen. Sofern nicht anders vermerkt, wird, entsprechend der in den Fragebögen verwendeten Skalenpunkte, eine Skala von 0,0 bis 3,0 zugrunde gelegt, wobei 0,0 stets den schlechtmöglichen und 3,0 stets den bestmöglichen Wert darstellt.

⁵⁵ Eine ansprechende Optik sollte die Befragten motivieren und ihnen zeigen, dass sie „der Mühe wert“ sind, also als Subjekte ernst genommen und nicht nur als Objekte einer Untersuchung betrachtet werden.

3.6.1 Allgemeine Ergebnisse

3.6.1.1 Beteiligung

Die Beteiligung an der Umfrage ist als hoch einzustufen. Von den 25 Studierenden, die im Sommersemester 2010 an den Kursen der Grundstufe teilgenommen hatten, waren zum Zeitpunkt meiner Befragung pro Kurs zwischen 20 und 22 Personen anwesend (außer in Textproduktion, wo nur 16 Studierende da waren). In jedem der Kurse füllten alle Anwesenden einen Fragebogen aus und gaben ihn mir ab, was einer Rücklaufquote von 100% entspricht. Die Tatsache, dass jeweils die überwiegende Mehrheit der Kursteilnehmer den Fragebogen ausfüllte, ist besonders erfreulich, da hierdurch eine hohe Aussagekraft und Verlässlichkeit der Ergebnisse gewährleistet wird.

3.6.1.2 Gesamturteil

Von besonderem Interesse bei der Auswertung der Fragebögen ist zunächst die Frage, wie die Studierenden die Kurse im AAA Siegen insgesamt bewerten. Hierüber geben die Ergebnisse zum vorletzten Statement (→ Aussage 54) des Fragebogens Aufschluss. Es lautete:

54: Ich bin mit dem Kurs insgesamt zufrieden.

Das Ergebnis dieser Frage ist zunächst durchaus erfreulich. Auf einer Skala von 0 bis 3, wobei 0 völlige Unzufriedenheit und 3 völlige Zufriedenheit darstellt, wurden drei der fünf Kurse durchschnittlich mit mehr als 2,5 und ein Kurs mit etwas unter 2,5 Punkten bewertet. Das heißt, die Studierenden sind mit den Kursen Textproduktion, Grammatik, Hörverständnis sowie Textanalyse eher zufrieden bis total zufrieden. Lediglich der Kurs Konversation schneidet mit einem Durchschnittswert von unter 1,9 weniger gut ab. Die folgende Abbildung stellt die Zufriedenheit der Studierenden mit den Kursen noch einmal grafisch dar:

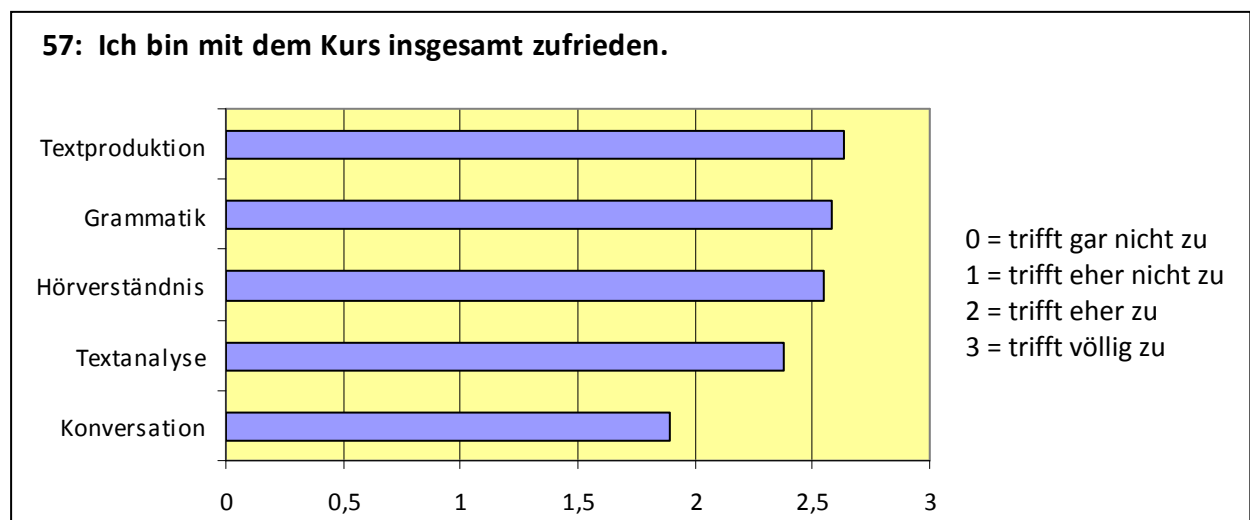


Abb. 3

3.6.1.3 Rahmenbedingungen

Bevor nachfolgend die einzelnen Kurse separat behandelt werden, soll zunächst der erste Themenblock a), die Rahmenbedingungen, für alle Kurse gemeinsam betrachtet werden. Da die Studierenden vier der fünf Kurse in demselben Unterrichtsraum absolvierten, wurde Aussage

1: Ich fühle mich im Klassenraum wohl.
bezogen auf Einrichtung, Anordnung der Tische, Helligkeit, Farben, Sauberkeit etc.

nur zwei Mal beantwortet: einmal für alle Kurse, die im Raum MU3.36 im Gebäude das AAA stattfanden und einmal für den Grammatikkurs, der in einem Raum am Herrengarten abgehalten wurde. Für den Unterrichtsraum im AAA gaben dabei sechs Personen an, sich eher nicht im Klassenraum wohlfühlen, sieben Personen gaben an, sich eher wohlfühlen und acht Personen waren mit dem Unterrichtsraum voll zufrieden. Daraus ergibt sich ein Mittelwert von 2,1. Für den Unterrichtsraum im Herrengarten fiel die Bewertung positiver aus: Hier lag die Zufriedenheit im Schnitt bei knapp 2,5. Um festzustellen, aus welchen Gründen sich die Studierenden in den Unterrichtsräumen möglicherweise nicht so wohl fühlen und was verbessert werden könnte, wurde den Studierenden durch eine offene Frage die Möglichkeit geboten, ihre Gedanken dazu zu äußern (→Aussage 2).

Viele Studierende nutzten die Gelegenheit, ihre Ideen und Wünsche hinsichtlich des Unterrichtsraumes im AAA zum Ausdruck zu bringen. Die Ergebnisse sind, absteigend nach der Anzahl der Nennungen, im Folgenden zusammengefasst.

- Wunsch: mehr Platz im Klassenraum bzw. einen größeren Raum (5x)
- Wunsch: bessere, größere Tafel (2x)
- Der Kursraum im Herrengarten ist viel besser (2x)
- Wunsch: mehr frische Luft im Klassenraum (2x)
- Der Platz zwischen der Tafel und den Tischen der Studierenden ist zu klein: die Lehrerin kann nicht bequem schreiben, die Studenten nicht so gut sehen (1x)
- Wunsch: neue CD-Player (1x)

Bezüglich des Kursraums im Herrengarten gab es nur eine Anmerkung, und zwar wurde hier ebenfalls der Wunsch nach einer größeren Tafel geäußert.

Auch die Dozentinnen machten sich beim Ausfüllen des Bogens Gedanken über die Räumlichkeiten. Es wurden folgende Wünsche geäußert:

- mehr oder größere Tafeln (2x)
- bessere technische Ausstattung (Beamer etc.) (2x)
- freundlichere Gestaltung der Räume
- Plakate an den Wänden, z.B. Lernplakate von Hueber
- mehr Platz

Ein weiterer Aspekt, der sich ebenfalls auf die Rahmenbedingungen des Unterrichts bezieht, ist die Anzahl der Kursteilnehmer, nach der in Statement 3 explizit gefragt wurde:

3: Die Anzahl der Studenten in diesem Kurs ist...

Hier wurden insgesamt fünf Antwortmöglichkeiten angeboten, von denen eine auszuwählen war: *viel zu niedrig*, *zu niedrig*, *genau richtig*, *zu hoch*, *viel zu hoch*. Von 21 Studierenden bewerteten ca. 62% die Anzahl der Teilnehmer als *zu hoch* oder *viel zu hoch*. Die restlichen 38% gaben an, die Klassengröße als genau richtig zu empfinden. Die Beurteilungen der Dozentinnen fielen ähnlich aus: alle fünf bewerteten die Anzahl der Studenten in ihrem Kurs als *zu hoch*.

Handlungsbedarf bezüglich der Rahmenbedingungen

Die Ergebnisse der ersten drei Fragen des Bogens zeigen, dass die Rahmenbedingungen des Unterrichts keinesfalls optimal sind. Aus diesem Grund sollen nunmehr Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden, um die Rahmenbedingungen zu verbessern.

Der Unterrichtsraum im AAA ist für eine Anzahl von 25 oder mehr Kursteilnehmern eigentlich zu klein. Die Tische stehen dicht an dicht, die Studierenden sitzen teilweise unmittelbar vor der Tafel, alles ist zu eng. Kommunikativer Unterricht mit Einbezug verschiedener Sozialformen inklusive dem Umstellen von Tischen und Stühlen ist in dem Klassenraum nur schwer möglich. Daher lautet die Empfehlung, auch im Interesse einer besseren individuellen Betreuung der Studierenden, die Anzahl der Teilnehmer pro Klasse auf 15 bis maximal 20 Personen zu beschränken.

Des Weiteren stellt die mediale Ausstattung des Unterrichtsraums einen Schwachpunkt dar. Die einzige (zugängliche) Tafel ist ein Whiteboard von etwa 2m Länge und 1m Höhe. Da dies von einigen Befragten als zu klein bewertet wurde, wird die Anschaffung einer größeren Tafel – die man nicht ständig abwischen muss, um etwas Neues anzuschreiben – angeraten. Zu einer guten multimedialen Ausstattung gehört außerdem ein möglichst fest installierter Beamer. Dadurch wird die Nutzung moderner Hilfsmittel für den Unterricht wie z.B. Computer-Präsentationen, Videos, Internetseiten und Ähnliches erst möglich.

Ein anderer Aspekt, der ebenfalls zur Sprache kam, ist die im Raum häufig vorherrschende „dicke Luft“ – im wahrsten Sinne des Wortes. Aus meiner Zeit als Dozentin im AAA weiß ich, dass es in den Kursräumen tatsächlich oft stickig und warm ist. Um die Sauerstoffversorgung und damit die Konzentration zu verbessern, ist es wichtig, regelmäßig, d.h. vor und nach dem Unterricht sowie in den Pausen, zu lüften und im Sommer ggf. einen Ventilator aufzustellen. Voraussetzung sind jedoch funktionierende Fenster, die sich öffnen lassen und auch offen bleiben. Auch hier herrscht Verbesserungsbedarf.

Schließlich möchte ich noch auf die Gestaltung der Unterrichtsräume eingehen. Um eine angenehmere Lernatmosphäre zu schaffen, wäre es sinnvoll, die Unterrichtsräume mithilfe freundlicher Farben, Bildern und Plakaten zu gestalten. Hier könnten die Studierenden sogar mit einbezogen werden, indem man z.B. ein Projekt daraus macht, die Umgestaltung der Unterrichtsräume gemeinsam zu planen und durchzuführen.

Mir ist bewusst, dass die hier ausgesprochenen Handlungsempfehlungen, insbesondere in Bezug auf die Rahmenbedingungen, nur eingeschränkt umsetzbar sind, da es hier teilweise universitäre oder gebäudetechnische Vorgaben gibt, die beachtet werden müssen. Vielleicht kann aber trotzdem etwas dafür getan werden, die Bedingungen im Interesse der Studierenden und zugunsten des Lernerfolgs zu verbessern.

3.6.2 Kursspezifische Ergebnisse

Wie bereits erwähnt, wurde die Evaluation in allen fünf Kursen der Grundstufe durchgeführt. In den folgenden Kapiteln sollen die Kurse nun individuell betrachtet und die jeweiligen Ergebnisse dargestellt, analysiert und diskutiert werden.

Aus Gründen des Umfangs der Masterarbeit habe ich beschlossen, nicht die Resultate jedes einzelnen Kurses ausführlich darzustellen, sondern zwei Kurse auszuwählen, über die im Folgenden detailliert berichtet wird. Die Entscheidung fiel auf die beiden Kurse, die im Gesamturteil am besten und am schlechtesten abgeschnitten haben, also Textproduktion und Konversation. Die Resultate der verschiedenen Themenblöcke werden jeweils zunächst präsentiert und kommentiert. Im Anschluss daran wird, falls erforderlich, der Handlungsbedarf aufgezeigt und eventuelle Handlungsempfehlungen ausgesprochen.

Nach der ausführlichen Darstellung der beiden ausgewählten Kurse werden anschließend auch die wichtigsten Ergebnisse der anderen drei Kurse vorgestellt, allerdings in zusammengefasster Form. Die vollständigen Ergebnislisten zu jedem einzelnen Kurs sind, wie bereits erwähnt, in Anhang E1 bis E5 zu finden.

3.6.2.1 Textproduktion

Diesem Kurs verliehen die Studierenden mit durchschnittlich 2,6 Punkten die beste Gesamtnote. Dies ist zunächst sehr erfreulich und weist auf eine hohe Zufriedenheit der Studierenden hinsichtlich der Unterrichtsqualität hin. Dieser Eindruck bestätigt sich auch in weiten Teilen, wenn man sich die einzelnen Themenbereiche anschaut.

Themenbereich b): Die Inhalte

Die folgenden Statements bezogen sich auf die Inhalte des Kurses:

- | |
|--|
| 4: Die Inhalte des Kurses sind interessant.
<i>die Themen, die Texte etc.</i> |
| 5: Ich lerne im Kurs viele Dinge, die ich im Alltag gut gebrauchen kann. |

Bei der Auswertung der Ergebnisse zeigte sich, dass bei beiden Fragen keiner der Studierenden Skalenpunkt 0 oder 1 wählte. Bei Statement 4 gaben über die Hälfte der 16 Befragten an, der Aussage eher zuzustimmen, der Rest stimmte sogar völlig zu. Bei Statement 5 zeigte sich ein ähnliches Bild: zehn der Befragten antworteten hier mit *trifft eher zu*, die restlichen sechs stimmten völlig zu.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Wahl des Skalenpunktes 2 (*trifft eher zu*) zwar generell positiv gefärbt ist, aber dennoch eine gewisse Unzufriedenheit bzw. Kritik zum Ausdruck bringt, welche die jeweilige Person davon abhält, den höchsten Wert 3 (*trifft völlig zu*) anzukreuzen. Dementsprechend muss auch hier relativierend gesagt werden, dass die Studierenden zwar im Großen und Ganzen mit den Inhalten des Kurses glücklich waren, es aber dennoch Entwicklungspotenzial gibt.

Frage 6 bot den Befragten schließlich die Gelegenheit, sich kritisch zu den Inhalten zu äußern und Vorschläge zu machen. Hier gab es jedoch nur eine Anmerkung:

- Ich wünsche mir, mehr Schreibmethoden zu lernen. In diesem Semester haben wir nur gelernt, was "Basis", "Erklärung" und "Kongruenz" sind.

Themenbereich c): Das Kursbuch

In Bezug auf das Kursbuch zeigt sich eine ähnliche Tendenz. Über 60% der Befragten waren mit den Erklärungen sowie den Aufgaben und Übungen im Kursbuch (→Aussagen 8 + 9) zufrieden, die restlichen knapp 40% sogar sehr zufrieden. Auch die Frage nach der Strukturierung des Kursbuches (→Aussage 7) brachte überwiegend positive Ergebnisse. Lediglich zwei Studierende gaben an, dass das Kursbuch eher nicht gut strukturiert sei.

Der Aufforderung, in einer offenen Frage Ideen, Wünsche und Verbesserungsvorschläge zum Kursbuch (→Aussage 10) zu unterbreiten, kamen nur zwei der Befragten nach. Sie schrieben:

- Ich wünsche mir mehr Beispiele im Kursbuch.
- Ich wünsche mir, dass Argumente ins Buch geschrieben werden, weil es oft schwierig ist, selbst Argumente zu finden.

Themenbereich d): Die Anforderungen und das Tempo

Die vier Fragen des Themenbereichs d) sollten herausstellen, wie die Studierenden die allgemeinen Anforderungen sowie das Tempo im Unterricht beurteilen.

Es stellte sich heraus, dass die überwiegende Mehrheit (mehr als 80%) der Studierenden das Arbeitstempo als genau richtig beurteilten (→Aussage 13). Bei den Fragen danach, ob die Texte sowie die Aufgaben / Übungen im Unterricht zu schwer seien (→Aussagen 11+12), gaben knapp zwei Drittel der Befragten an, dass dies gar nicht oder eher nicht der Fall sei. Jeweils ca. ein Drittel war der Ansicht, dass die Texte, Aufgaben und Übungen etwas zu schwer seien.

Auch die abschließende Frage nach den allgemeinen Anforderungen im Unterricht (→Aussage 14) bestätigt diese Ergebnisse: vier Personen gaben an, ein wenig unterfordert zu sein, sechs Personen fühlten sich ein wenig überfordert und für die anderen sechs Personen waren die Anforderungen genau richtig. Total über- oder unterfordert war im Unterricht Textproduktion demnach niemand.

Themenbereich e): Theorie und Praxis

Auch für diesen Themenbereich äußerten die Studierenden wenig Kritik. Über 80% der Befragten bestätigten ein ausgewogenes Verhältnis zwischen theoretischen und praktischen Unterrichtsteilen, zwischen Erklärungen und Übungen (→Aussagen 15+16). Auch bei der Frage nach der Effektivität der Übungen, die im Unterricht und zu Hause gemacht wurden (→Aussage 17), war der Tenor recht positiv. Lediglich drei Studierende meinten, die Übungen würden ihnen eher nicht helfen, das Gelernte zu trainieren.

Themenbereich f): Die Atmosphäre im Kurs

Das Unterrichtsklima und das Verhältnis zwischen Studierenden und Dozenten stellen einen nicht unwesentlichen Faktor in Bezug auf das Lernen dar. Wenn Lerner sich im Unterricht unwohl fühlen und Angst haben, sind sie gehemmt und lernen weniger erfolgreich als in einer angenehmen Lernatmosphäre. Erfreulicherweise kann der Kurs Textproduktion gerade in diesem Aspekt viele „Pluspunkte“ verzeichnen: zehn von 16 Befragten waren der Ansicht, dass das Statement

18: Die Atmosphäre im Unterricht ist gut. <i>Atmosphäre = Stimmung</i>

völlig zutrifft, die restlichen sechs kreuzten hier *trifft eher zu* an. Ferner gaben drei Viertel der Studierenden an, mit Fragen oder Problemen zu ihrer Dozentin gehen zu können. Dies spricht für ein insgesamt gutes Verhältnis zwischen der Lehrperson und den Lernern.

Auch die Angst, im Unterricht Fragen zu stellen (→Aussage 19) und Fehler zu machen (→Aussage 20) ist insgesamt recht gering. Der Durchschnittswert lag bei beiden Fragen unter 1, wobei in diesem Fall 0 der bestmögliche und 3 der schlechtmögliche Wert darstellt. Jedoch gaben immerhin vier bzw. fünf Personen zu, im Unterricht solche Ängste zu haben.

Handlungsbedarf bezüglich der Atmosphäre im Kurs

Wenngleich sich der Großteil der Studierenden im Unterricht wohl fühlt und kaum Ängste verspürt, sollte dennoch von Seiten der Dozentin darauf geachtet werden, die Ängste auch bei der Minderheit der Kursteilnehmer noch abzubauen. Dies kann z.B. geschehen, indem die Dozentin mit den Studierenden ganz offen über das Thema Fehler und Fehlerkorrektur spricht. Den Lernern sollte erklärt werden, dass Fehler nichts Schlimmes sind, sondern zum Lernprozess dazu gehören, und dass man durch Fehlerkorrektur niemanden bloßstellen, sondern beim Lernen helfen möchte. Außerdem kann man erklären, wie wichtig Korrekturen auch für die gesamte Gruppe sind, da die anderen Lerner genau dieselben Fehler machen könnten. Solche Erklärungen und Ermutigungen können Verständnis erzeugen, Ängste abbauen und die Motivation zur aktiven Teilnahme am Unterricht steigern. Außerdem sollte die Dozentin die Kursteilnehmer immer wieder dazu ermuntern, Fragen zu stellen, wenn etwas nicht verstanden wurde. Dazu gehört auch, auf Fragen, die gestellt werden, gelassen zu reagieren, bereitwillig zu erklären, und sich auch mal für die Fragen der Studierenden zu bedanken.

Themenbereich g): Transparenz und Struktur

Um den Studierenden den Einstieg in den Kurs zu erleichtern und ihnen eine Vorstellung zu geben von dem, was sie erwartet, ist es enorm wichtig, sie bereits zu Beginn des Kurses über die Inhalte, Ziele und Struktur des Kurses zu informieren. Ebenso bedeutsam ist es, die Erwartungen an die Studierenden zu artikulieren, damit sie wissen, worauf es der Dozentin im Unterricht ankommt und welches Verhalten sie sich von Seiten der Lerner wünscht. Inwiefern diese Punkte erfüllt wurden, sollte durch den Themenblock „Transparenz und Struktur“ herausgefunden werden. Auch hier sind die Ergebnisse recht positiv:

Deutlich über die Hälfte der Studierenden gab bei den Aussagen 22 und 23 an, von der Dozentin voll über die Inhalte, Ziele, Struktur sowie die Erwartungen aufgeklärt worden zu sein. Die restlichen Befragten, bis auf eine Ausnahme, vergaben immerhin noch zwei Punkte (*trifft eher zu*).

Die letzte Frage aus diesem Themenblock bezog sich auf die einzelnen Unterrichtsstunden:

24: Jede Unterrichtsstunde ist klar strukturiert.

Auch hier ein positives Ergebnis: 56% der Kursteilnehmer stimmten dieser Aussage völlig zu, die anderen 44% stimmten eher zu.

Themenbereich h): Abwechslung im Unterricht

Themenblock h) beschäftigt sich mit der Frage, wie abwechslungsreich der Unterricht gestaltet wird: Gibt es unterschiedliche Sozialformen oder herrscht überwiegend Frontalunterricht vor? Werden verschiedene Aktivitäten angeboten? Werden unterschiedliche Materialien verwendet? Diese Aspekte sind insofern relevant, als dass sie sich auf die Berücksichtigung von Lernstilen, Lernertypen und die Aktivierung unterschiedlicher Sinne beziehen. Während sich die Lerner beim Frontalunterricht hauptsächlich in einer passiven, rezipierenden Rolle befinden, werden sie bei Partner- oder Gruppenarbeiten selbst aktiv und bekommen die Gelegenheit, Neues eigenständig zu entdecken und Gelerntes umzusetzen. Je geringer der Anteil von Frontalunterricht, desto höher der Anteil an Sprechzeit jedes einzelnen Lerner.

Ob das Verhältnis zwischen Frontalunterricht und anderen Sozialformen im Unterricht ausgewogen ist und welche Sozialformen von den Lernern vermehrt gewünscht werden, sollte durch die Fragen 25 bis 27 geklärt werden. Dabei stellte sich heraus, dass in diesem Punkt noch Verbesserungsbedarf besteht.

Auf die Frage hin, ob die Dozentin im Unterricht die meiste Zeit spreche, während die Lerner zuhörten (→Aussage 25), antworteten über 60%, dass dies eher (neun Nennungen) oder völlig (eine Nennung) zutreffe. Allerdings gaben auch knapp 70% der Befragten an, dass im Unterricht verschiedene Sozialformen wie Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit zum Einsatz kämen (→Aussage 26). Dadurch zeigt sich, dass ein gewisser Grad an Diversität zwar vorhanden ist, der Schwerpunkt aber klar auf Frontalunterricht liegt. Die anschließende Frage, bei der die Lerner angeben konnten, welche Sozialformen sie sich vermehrt im Unterricht wünschen (→Aussage 27), unterstreicht diese Annahme. Das folgende Diagramm zeigt deutlich, dass sich die Studierenden vor allem mehr Partner- und Gruppenarbeit sowie Gespräche bzw. Diskussionen im Unterricht wünschen würden.

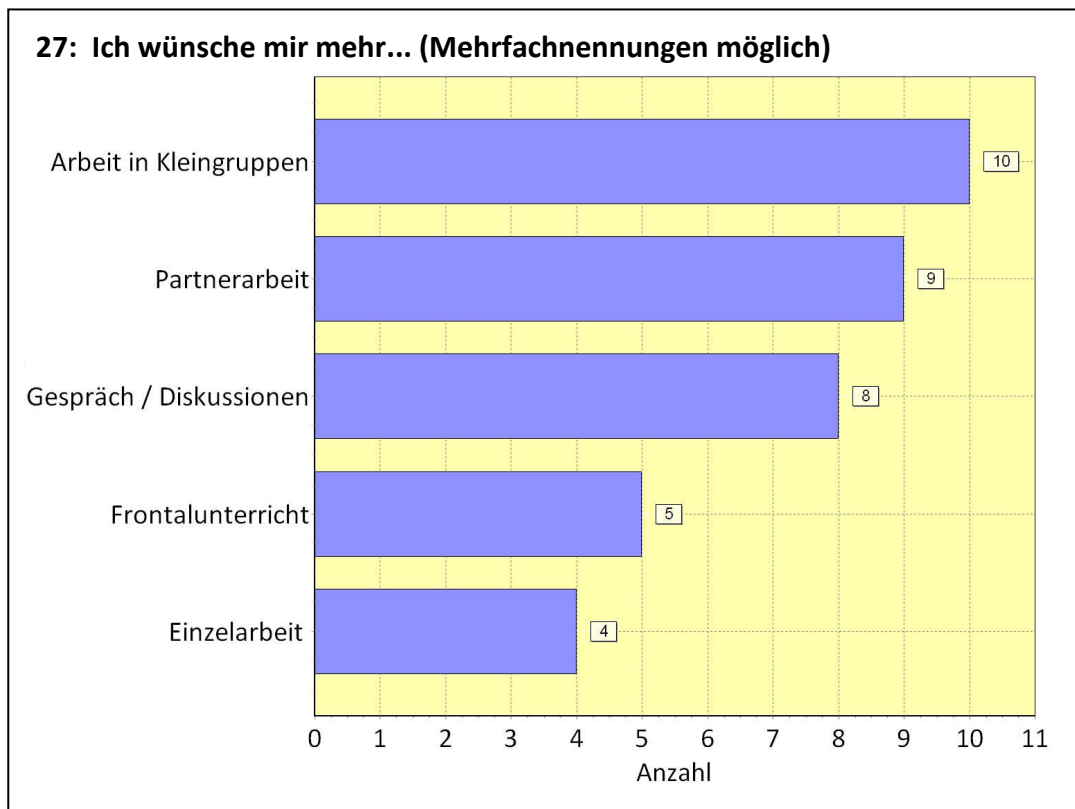


Abb. 4

In Bezug auf den Einsatz verschiedenartiger Aktivitäten (→ Aussage 28) bietet sich ein ähnliches Bild. Der Aussage, dass im Unterricht viele unterschiedliche Aktivitäten (z.B. schriftliche und mündliche Übungen, Sprachspiele, kleine Projekte, kreative Aufgaben etc.) gemacht würden, konnten nur zwei Personen voll zustimmen. Die große Mehrheit (elf Personen) stimmte hier mit *trifft eher zu*, die übrigen drei mit *trifft eher nicht zu*. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass auch hier Entwicklungspotenzial besteht.

Von den Studierenden wurden folgende Verbesserungsvorschläge bezüglich der Aktivitäten geäußert:

- Ich wünsche mir, Präsentationen zu machen.
- Ich wünsche mir, Hausaufgaben zu bekommen, die in Partnerarbeit bearbeitet werden.
- Ich wünsche mir weniger Studenten in einer Gruppe, dann können wir besser und mehr lernen. [hier sind wahrscheinlich Gruppenarbeiten gemeint]⁵⁶

Noch ausgeprägter stellt sich die Situation beim Blick auf die Unterrichtsmaterialien dar. Der Aussage, die Lehrerin benutze außer dem Kursbuch auch andere Materialien, z.B. Arbeitsblätter, Bilder, Zeitungsartikel, Plakate, Gegenstände etc. (→ Aussage 30), konnte niemand völlig zustimmen. Jeweils sieben Personen gaben an, dass das Statement eher bzw. eher nicht zutreffe und zwei Personen waren der Ansicht, dass diese Behauptung überhaupt nicht zutreffend sei. Somit liegt hier die Quote mit einem Mittelwert von 1,3 erstmals im negativ bewerteten Bereich. Wünsche in Bezug auf die Materialien wurden allerdings nicht geäußert.

⁵⁶ Zusatz der Autorin

Handlungsbedarf bezüglich der Abwechslung im Unterricht

„Neben regelmäßigem Methodenwechsel lebt guter Unterricht unter anderem von der Wahl der richtigen Sozialformen und Übungen.“⁵⁷ Diesbezüglich gibt es im Unterricht Textproduktion sicherlich noch einiges an Spielraum. Für die Zukunft wäre es angeraten, die Zeit, in der die Lehrperson von vorne unterrichtet, zu reduzieren und den Anteil an Lern- und Redezeit für die Studierenden, beispielsweise durch vermehrten Einsatz von Partner- und Teamarbeit, zu erhöhen.

Um im Laufe des Semesters möglichst alle Lerntypen zu erreichen und die verschiedenen Sinne anzusprechen, wird empfohlen, die Art der Aktivitäten immer wieder zu variieren und den Unterricht noch kreativer zu gestalten, z.B. mit Übungen aus der Suggestopädie.⁵⁸ Außerdem sollten neben dem Kursbuch so oft wie möglich andere, am besten authentische und aktuelle Materialien in den Unterricht eingebracht werden. Im Kurs Textproduktion könnte sich z.B. besonders die Arbeit mit Zeitungs- und Zeitschriftentexten sowie Fotos und Statistiken anbieten.

Mir ist bewusst, dass die Deutschkurse im AAA nach einem gewissen Curriculum ablaufen. Bestimmte Inhalte müssen durchgenommen und bestimmte Lernziele erreicht werden. Da das Kursbuch auf diese Inhalte und Ziele ausgerichtet ist, ist es verständlich, dass überwiegend mit diesem gearbeitet wird bzw. werden muss und nicht viel Zeit für „Spielchen“ bleibt. Darum geht es allerdings bei den genannten Empfehlungen auch gar nicht, sondern darum, die geforderten Semesterziele mit kreativen Mittel zu erreichen. Dazu kann es auch mal sinnvoll sein, bestimmte zu erlernende Strukturen z.B. durch kommunikative Übungen zu festigen: mal schriftlich, mal mündlich, mal in Einzel-, mal in Gruppenarbeit, mal mit Zeitungsartikeln, mal durch ein (selbstgemachtes) Brettspiel usw.

Themenbereich i): Das Verhalten der Dozentin

Der Themenbereich h) beinhaltet die größte Anzahl an Fragen – zwölf an der Zahl – und das nicht ohne Grund. Denn wie bereits in Kapitel 1.1.3 erläutert, trägt die Lehrperson einen wesentlichen Anteil der Verantwortung am Unterrichtsprozess. In dem, wie sie den Unterricht gestaltet, was sie den Lernern vermittelt, wie sie die Lerner auf Prüfungssituationen und den Alltag vorbereitet etc., nimmt sie großen Einfluss auf deren Lernfortschritt. Spezielle Aspekte, die ebenfalls das Lehrerverhalten betreffen, kamen bereits in den Themenbereichen d) bis h) zur Sprache. In den Aussagen 32 bis 43 werden nun weitere wichtige Gesichtspunkte des Lehrerverhaltens beleuchtet.

Erfreulicherweise lässt sich in diesem Themenbereich bei der Mehrzahl der Statements eine besonders hohe Zufriedenheit der Studierenden feststellen.

⁵⁷ Arbeitsgruppe der Kooperation der Volkshochschulen am Niederrhein (2007), S.22

⁵⁸ Arbeitsgemeinschaft Bildung und Beruf e.V. (2010):

„Suggestopädie ist eine ganzheitliche Lehr- und Lernmethode, mit der Menschen leichter lernen. (...) Es werden alle Sinne in den Lernprozess miteinbezogen, und mit Elementen von Spielen, Musik, Bewegung und Entspannung gearbeitet. Sie berücksichtigt alle Lerntypen, so dass jeder auf seine optimale Art lernen kann.“

Den Aussagen

- | |
|---|
| 32: Die Lehrerin ist immer gut vorbereitet. |
| 33: Die Lehrerin ist fachlich kompetent.
<i>Sie kennt sich in ihrem Fach sehr gut aus.</i> |
| 34: Die Lehrerin spricht langsam, laut und deutlich.
<i>Ich kann sie akustisch gut verstehen.</i> |
| 35: Die Lehrerin erklärt alles so, dass ich es gut verstehe. |
| 36: Die Studenten erhalten Feedback auf ihre Leistungen.
<i>Feedback = Die Lehrerin sagt, was die Studenten gut oder schlecht gemacht haben.</i> |
| 37: Die Lehrerin behandelt die Studenten mit Respekt.
<i>Sie behandelt die Studenten als erwachsene und individuelle Personen.</i> |
| 38: Wenn die Studenten etwas nicht verstanden haben, ist die Lehrerin geduldig und erklärt es noch einmal.
<i>geduldig = ruhig / gelassen</i> |
| 39: Es gibt regelmäßig Hausaufgaben, die in der nächsten Stunde besprochen werden. |

stimmten jeweils über 62% der Befragten vollkommen zu, bei den Statements 34 (>90%), 35 (75%) und 39 (>80%) waren es sogar noch deutlich mehr. Die übrigen Studierenden wählten bei diesen Aussagen den zweithöchsten Wert (*trifft eher zu*).

Etwas niedriger, jedoch immer noch positiv, fielen die Werte bei den letzten drei Fragen dieses Themenbereichs aus. Nur etwas über die Hälfte der Studierenden waren der Meinung, dass die Behauptungen, die Dozentin würde ihnen im Unterricht Lernstrategien vermitteln (→Aussage 41) und ihnen Tipps zum Lernen außerhalb des Unterrichts geben (→Aussage 42), voll zutreffen. Die Mehrheit der restlichen Befragten wählte *trifft eher zu*.

Die größten Abstriche bei den Fragen dieses Themenblocks sind bei Aussage

- | |
|---|
| 40: In diesem Kurs werde ich gut auf die Prüfung vorbereitet. |
|---|

zu machen. Lediglich 40% der Lerner fühlen sich demnach wirklich gut auf die Prüfung vorbereitet, knapp 55% fühlten sich eher gut vorbereitet. Eine Person gab an, im Kurs eher nicht so gut auf die Prüfung vorbereitet zu werden.

Handlungsbedarf bezüglich des Verhaltens der Dozentin

Die Lehrperson für das Fach Textproduktion scheint, laut Angaben der Studierenden, vieles richtig zu machen. Dennoch besteht ein gewisser Verbesserungsbedarf: Um den Lernerfolg der Studierenden nachhaltig zu verbessern, ist es wichtig, ihnen aufzuzeigen, was sie außerhalb des Unterrichts tun können, um ihre Sprachkompetenzen zu verbessern. Die Lehrperson sollte die Lerner immer wieder dazu ermuntern, deutschsprachige Zeitungen und Zeitschriften zu lesen, sich deutschsprachige Filme anzuschauen, durch lokale Organisationen und (Sport-)Vereine in Kontakt zu Deutschen zu kommen, untereinander deutsch zu sprechen usw. Auch in den Hausaufgaben können solche Elemente eine Rolle spielen, wenn die Studierenden beispielsweise die Aufgabe bekommen, in der Tageszeitung nach einem Artikel zu einem bestimmten Thema zu suchen, oder ähnliches.

Ebenso wichtig ist es, den Studierenden Strategien an die Hand zu geben, die ihnen das Lernen signifikant erleichtern können, und diese gemeinsam mit ihnen einzuüben. Zu nennen sind hier beispielsweise Lesestrategien zum zielgerichteten Lesen, das Erschließen unbekannter Wörter oder Wortschatzstrategien zum leichteren Einprägen und besseren Behalten von Vokabeln. „Indem die TN unterschiedliche Lernstrategien erproben und einüben, werden sie langfristig in die Lage versetzt, eine dem jeweiligen Zweck und ihrem individuellen Lernstil angemessene Strategie selbst auszuwählen.“⁵⁹ Voraussetzung ist natürlich, dass die Lehrperson selbst diese Lernstrategien kennt und einen positiven Bezug dazu hat, d.h. sie für sinnvoll erachtet. Eine exemplarische Übersicht von Lern- und Sprachgebrauchsstrategien ist in Anhang F zu finden.

Durch die Angaben der Studierenden wird außerdem deutlich, dass sie sich im Unterricht nicht optimal auf die Prüfung vorbereitet fühlen. Dies kann mehrere Gründe haben: Entweder wurde den Lernern nicht ausreichend erläutert und anhand von Beispielen gezeigt, wie eine solche Prüfung aussieht und was genau geprüft wird, und sind dadurch sehr unsicher, d.h. es fehlt ihnen an Informationen über das Wesen und die Inhalte der Prüfung. Oder aber sie haben den Eindruck, dass zu wenige prüfungsvorbereitende Übungen bzw. Probeklausuren angeboten wurden, d.h. dass es ihnen an Praxis fehlte. Hier gilt es künftig die Situation zu verbessern, indem die Dozentin die Lerner ausführlich über die Prüfung aufklärt und ausreichend praktische Übungen zur Prüfungsvorbereitung anbietet.

Themenbereich j): Das Verhalten der Studierenden

Im vorangehenden Abschnitt wurde verdeutlicht, welche große Rolle das Verhalten der Lehrperson im Hinblick auf die Unterrichtsqualität spielt. Aber auch die Lerner selbst tragen durch ihr Verhalten zur Qualität des Unterrichts sowie ihres eigenen Lernfortschritts signifikant bei (ebenfalls nachzulesen in Kapitel 1.1.3). Im Fragenblock, der im Studentenforschungsbogen mit „Mein Verhalten“ überschrieben ist, ging es darum, herauszufinden, welchen Beitrag die Studierenden hinsichtlich ihres Lernprozesses leisten.

Das Ergebnis fällt – erwartungsgemäß – recht nüchtern aus. Die folgende Grafik zeigt die Durchschnittswerte, die zu den einzelnen Fragen (→ Aussagen 44 – 50) berechnet wurden:

⁵⁹ Arbeitsgruppe der Kooperation der Volkshochschulen am Niederrhein (2007), S.7

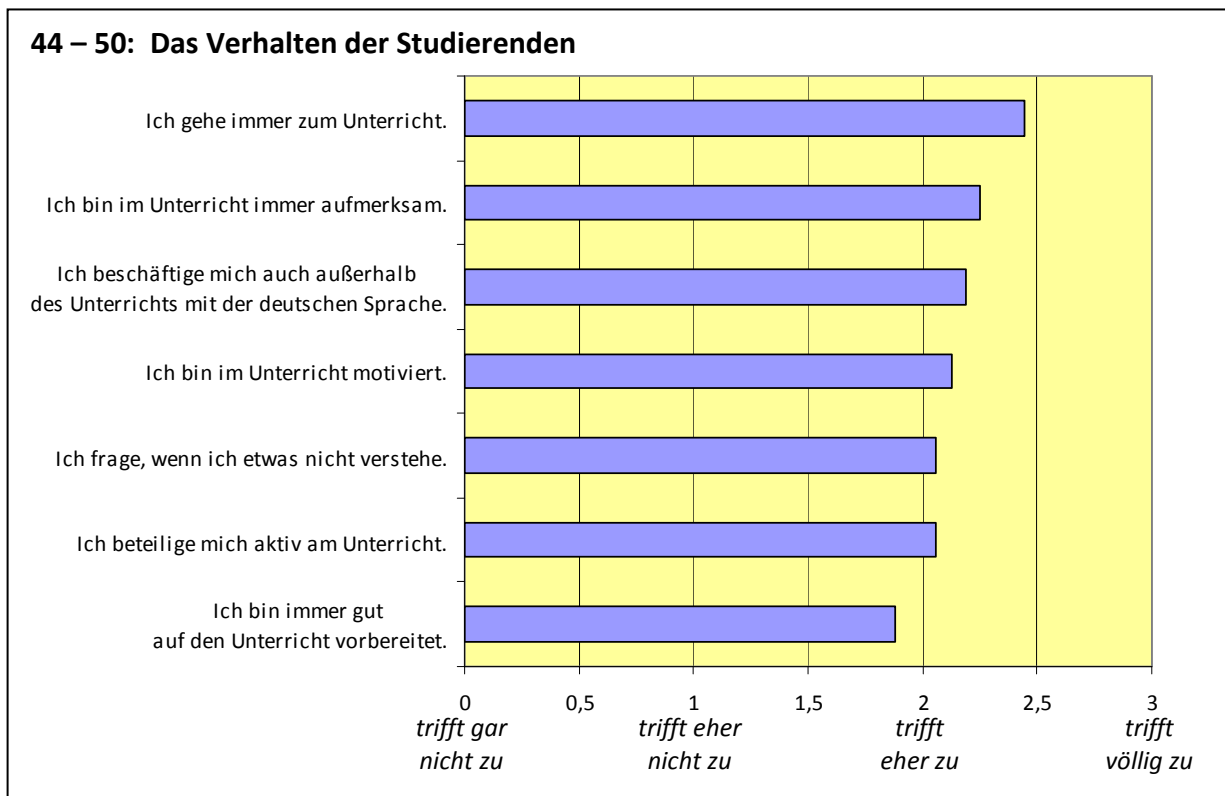


Abb. 5

Es zeigt sich, dass immerhin die meisten Studierenden – nach eigenen Angaben – regelmäßig den Unterricht besuchen (→ Aussage 47). Dies spricht zum einen für eine gute Qualität des Unterrichts und zum anderen für das Bewusstsein, dass der Besuch des Unterrichts für den eigenen Lernfortschritt sowie zur Vorbereitung auf die Prüfung von großer Bedeutung ist. Dem entgegen steht allerdings das Ergebnis von Aussage

44: Ich bin immer gut auf den Unterricht vorbereitet.

Drei Viertel der Studierenden kreuzte an, dass diese Aussage auf sie nur bedingt (eher) zutreffe, drei der 16 Personen gaben sogar zu, dass sie eher nicht gut auf den Unterricht vorbereitet seien, und nur eine Person behauptete von sich, immer gut auf den Unterricht vorbereitet zu sein. Dieses Resultat, sowie die ebenfalls eher negativ ausfallenden Ergebnisse der Fragen

45: Ich beteilige mich aktiv am Unterricht.

Ich erzähle etwas, stelle Fragen, gebe Antworten.

46: Ich frage, wenn ich etwas nicht verstehe.

lassen erkennen, dass viele der Studierenden ihre eigene Verantwortung für ihren Lernprozess nur unzureichend erkennen und die Hauptverantwortung, auch in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen, eher bei der Dozentin sehen. Die Ergebnisse lassen jedoch nicht den Rückschluss zu, die Studierenden würden nichts dafür tun, ihre deutschen Sprachkenntnisse eigenständig zu verbessern. Immerhin antworteten knapp 40% der Befragten auf die Frage, ob sie sich auch außerhalb des Unterrichts mit der deutschen Sprache beschäftigen würden (→ Aussage 50) mit *trifft völlig zu*, weitere gut 40% mit *trifft eher zu*. Dies zeigt, dass sich die Mehrheit der Studierenden durchaus aktiv um ihren sprachlichen Fortschritt kümmert.

Handlungsbedarf bezüglich des Verhaltens der Studierenden

Das Verhalten der Lerner lässt sich von Seiten der Lehrperson nur bedingt beeinflussen. Wichtig ist allerdings, den Lernern von vornherein deutlich zu machen, was man von ihnen erwartet, beispielsweise aktive Mitarbeit im Unterricht, bei Problemen Fragen zu stellen oder regelmäßig die Hausaufgaben zu erledigen. Ebenso wichtig ist es aber auch, den Lernern ihre eigene Verantwortung für ihr Lernen bewusst zu machen. Man sollte ihnen deutlich sagen, dass sie als erwachsene Menschen selbst entscheiden können, ob sie ihre Hausaufgaben machen, ob sie untereinander deutsch oder lieber englisch reden, ob sie Vokabeln lernen usw. – dass sie aber auch für die Konsequenzen ihres Handelns selbst verantwortlich sind. Auf diese Weise gibt die Lehrperson einen Teil der Verantwortlichkeit wieder an die Lerner zurück.

Themenbereich k): Der Lernfortschritt der Studierenden

Der Themenblock „mein Lernfortschritt“ beschäftigt sich mit der Frage nach der Output-Qualität des Unterrichts, also mit den erworbenen Kompetenzen als Ergebnis des Lehr-/Lernvorgangs.

Zunächst wurden die Studierenden nach ihrer Zufriedenheit mit dem im Kurs Gelernten gefragt (→Aussage 51). Es zeigte sich, dass zehn der 16 Befragten voll zufrieden, fünf weitere eher zufrieden waren – ein erfreuliches Resultat. Bei Statement 52 sollten die Befragten angeben, ob sie noch Schwierigkeiten hätten, das Gelernte praktisch anzuwenden. Hier gingen die Angaben weit auseinander, und alle vier Antwortmöglichkeiten waren in ähnlichen Anteilen vertreten. An dieser Stelle spielt vermutlich die Persönlichkeit der Lerner eine große Rolle: Manche Studierende (die Mutigen) nutzen jede Gelegenheit, neu erlernte Strukturen in realen Situationen auszutesten und anzuwenden, während andere (die Ängstlichen) dazu neigen, neu Erlerntes zu vermeiden aus Angst, Fehler zu machen. Aber auch ein Mangel an Training und Transferübungen der gelernten Strukturen in und außerhalb des Unterrichts kann zu einer großen Unsicherheit führen.

Die anschließenden drei Statements bezogen sich auf die Effektivität des Unterrichts hinsichtlich der übergeordneten Unterrichtsziele, nämlich: Inwieweit die Studierenden durch die Deutschkurse auf das Leben und Studieren in Deutschland vorbereitet werden. Die Ergebnisse hier: annehmbar. Etwa 90% der Studierenden fühlen sich durch den Unterricht Textproduktion eher gut oder gut auf das Leben und Studieren in Deutschland vorbereitet (→Aussagen 54 + 55). Und ebenfalls knapp 90% gaben an, sich nach dem Kurs eher besser bzw. viel besser mit Deutschland und der deutschen Kultur auszukennen (→Aussage 53).

In Statement 56, das sich in vier Unterpunkte aufgliedert, wurde danach gefragt, inwiefern sich die vier kommunikativen Kernkompetenzen Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben sowie Sprechen bzw. mündliche Konversation durch den Kurs verbessert haben. Da es bei dem Kurs Textproduktion im Wesentlichen um das Verfassen von (Sach-)Texten geht, ist zu erwarten, dass im Unterricht hauptsächlich die Kompetenzen Schreiben und – eingeschränkt – Lesen signifikant verbessert haben müssten. Die Ergebnisse der Studie scheinen dies zu bestätigen, wie das unten stehende Säulendiagramm mit den Durchschnittswerten aus den gegebenen Antworten zeigt.

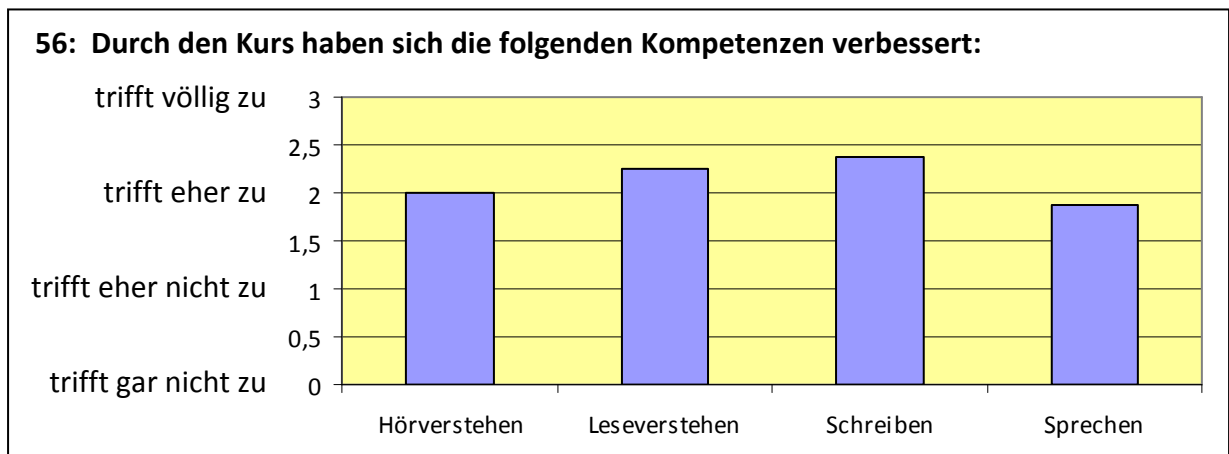


Abb. 6

Demnach haben sich nicht nur die schriftlichen, sondern auch zu einem gewissen Grad die mündlichen Fertigkeiten verbessert. Allerdings ist auch zu sehen, dass die Resultate, gerade auch was das Schreiben betrifft, besser sein könnten. Immerhin die Hälfte aller Befragten gab an, dass sich diese Kompetenz nur „eher“ verbessert habe. Warum hier nicht mehr Personen *trifft völlig zu* angekreuzt haben, lässt sich an dieser Stelle jedoch nicht beurteilen.

Bilanz / Auf einen Blick

Die folgende Tabelle 7 fasst die Ergebnisse des Fragebogens, aufgeteilt nach den Themenbereichen und orientiert an den durchschnittlichen Antwortwerten der jeweiligen Fragen, noch einmal zusammen und stellt die Stärken wie Schwächen des Kurses Textproduktion übersichtlich dar.

Zum Verständnis: Die Symbole orientieren sich an den jeweiligen Durchschnittswerten der Themenblöcke. Zwei Plus-Zeichen (++) bedeuten, dass die Resultate aus dem jeweiligen Themenbereich sehr positiv ausfallen. Ein Plus-Zeichen (+) gibt an, dass die Ergebnisse im Großen und Ganzen zufriedenstellend sind, aber noch Verbesserungspotenzial besteht. Ein Minus-Zeichen (-) bedeutet, dass in diesem Themenbereich vieles nicht optimal läuft und man hier Maßnahmen zur Verbesserung ergreifen sollte, und zwei Minus-Zeichen (- -) weisen auf erhebliche Schwächen und einen sehr hohen Handlungsbedarf hin.

Bewertungssystem				
<i>min.-Wert</i>		<i>max.-Wert</i>		<i>Bewertung</i>
0	bis	0,9	→	- -
1	bis	1,9	→	-
2	bis	2,4	→	+
2,5	bis	3	→	++

bestmöglicher Wert: 3,0

schlechtmöglicher Wert: 0,0

Gesamtauswertung: Textproduktion			Bewertung			
	Themenbereich	Ø-Wert	++	+	-	--
a)	die Rahmenbedingungen	1,9			x	
b)	die Inhalte	2,4		x		
c)	das Kursbuch	2,4		x		
d)	die Anforderungen und das Tempo	2,1		x		
e)	Theorie und Praxis	2,1		x		
f)	die Atmosphäre im Kurs	2,3		x		
g)	Transparenz und Struktur	2,5	x			
h)	Abwechslung im Unterricht	1,6			x	
i)	das Verhalten der Dozentin	2,6	x			
j)	das Verhalten der Studierenden	2,1		x		
k)	der Lernfortschritt der Studierenden	2,1		x		
l)	zum Schluss	2,6	x			
Gesamtdurchschnitt:		2,2	Tabelle 7			

Insgesamt fällt das Fazit zum Kurs Textproduktion somit positiv aus, wenn auch durchaus Schwächen vorhanden sind, die nach Möglichkeit in Zukunft behoben werden sollten. Insbesondere sollte für mehr Abwechslung im Unterricht durch den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen, Aktivitäten und Materialien gesorgt werden. Dabei ist es wichtig, den Lernfortschritt der Studierenden – das eigentliche Unterrichtsziel – stets in den Vordergrund zu stellen. Außerdem sollte darüber nachgedacht werden, die Anzahl der Kursteilnehmer künftig zu reduzieren und die Wahl des Unterrichtsraums auf die Teilnehmerzahl abzustimmen, d.h. bei größeren Lerngruppen möglichst oft in größere Räume zu wechseln. Der letztgenannte Punkt bezieht sich selbstverständlich nicht nur auf den Kurs Textproduktion, sondern auf alle Kurse.

3.6.2.2 Konversation

In diesem Kapitel soll der Kurs Konversation näher beleuchtet werden. Es wurde bereits gezeigt, dass dieser Kurs bei der Gesamtbeurteilung das schlechteste Ergebnis erzielte. Nur etwa ein Viertel der 20 Befragten war mit dem Konversationsunterricht voll zufrieden, knapp die Hälfte eher zufrieden. Hingegen gaben 25% der Studierenden an, mit dem Kurs eher nicht oder gar nicht zufrieden zu sein. Im Folgenden sollen die Einzelergebnisse des Kurses dargestellt und analysiert werden. Ziel ist es, auf diese Weise herauszufinden, welche Punkte genau von den Kursteilnehmern kritisiert werden und was verbessert werden könnte, um die Zufriedenheit und die Kursqualität künftig zu steigern.

Themenbereich b): Die Inhalte

Der Themenbereich b) fragt danach, ob die Studierenden die Inhalte des Kurses interessant finden (→Aussage 4) und ob sie das, was sie im Unterricht lernen, im Alltag gut gebrauchen können (→Aussage 5). In beiden Fällen antworteten 65% der Studierenden, dass die Aussagen eher zutreffen und jeweils eine bzw. zwei Personen, dass die Aussagen völlig zutreffend seien. Allerdings gab es auch bei beiden Statements sechs bzw. fünf Personen, die angaben, die Inhalte eher nicht interessant zu finden und das Gelernte im alltäglichen Leben eher nicht gebrauchen zu können.

Auf die Bitte, Ideen, Wünsche und Verbesserungsvorschläge hinsichtlich der Inhalte zu formulieren (→Aussage 6) gingen zwei Befragte ein. Ihre Antworten:

- Ich wünsche mir, dass wir im nächsten Kurs mehr Übungen machen.
- Ich wünsche mir viele andere Themen.

Handlungsbedarf bezüglich der Inhalte

Die Resultate zeigen, dass ein Großteil der Studierenden mit den Inhalten und Themen des Kurses nur bedingt zufrieden ist. Eine gute Maßnahme wäre hier sicherlich, im nächsten Semester die Teilnehmer von Anfang an mit in die Auswahl der Themen einzubeziehen. So könnte die Dozentin z.B. in der ersten Stunde bei den Studierenden nachfragen, welche Themen sie interessieren und was sie gerne im Unterricht behandeln würden. Von den genannten Ideen könnten dann im Laufe des Semesters immer wieder welche eingebracht werden. Auch Projektarbeiten zu bestimmten Inhalten, je nach Interessensgruppen, sind denkbar. Außerdem sollte darauf geachtet werden, dass die behandelten Inhalte einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Studierenden haben. Denn nur wenn die Studierenden im Unterricht das machen können, was sie interessiert und was ihnen relevant erscheint, ist auf Dauer eine hohe Motivation und Lernbereitschaft zu erwarten.

Themenbereich c): Das Kursbuch

Die Resultate aus dem Themenblock c) mit einem durchschnittlichen Mittelwert von 2,1 zeigen, dass die Mehrheit der Studierenden mit dem Kursbuch tendenziell zufrieden ist. 85% der Befragten halten das Buch für eher gut bzw. gut strukturiert (→Aussage 7), auch die Erklärungen (→Aussage 8) sowie die Aufgaben/Übungen (→Aussage 9) sind für die Mehrheit der Befragten eher gut verständlich. Allerdings gaben nur sieben Personen an, die Erklärungen wirklich gut verstehen zu können, bei der Frage nach den Aufgaben/Übungen gab es sogar nur vier Mal die höchste Punktzahl. Bei der freien Frage (→Aussage 10) wurde jedoch nur der Hinweis gegeben, dass die Seiten 49 und 51 im Kursbuch identisch seien. Sonstige Verbesserungsvorschläge wurden nicht geäußert.

Handlungsbedarf bezüglich des Kursbuchs

Den Antworten der Studierenden ist zu entnehmen, dass das Kursbuch nicht optimal strukturiert ist und keine bestmögliche Verständlichkeit gewährleistet. Daher wird empfohlen, das Kursbuch im Hinblick auf diese Aspekte zu überarbeiten. Das Ziel: übersichtlichere Gestaltung und klare Struktur, eindeutige Erklärungen sowie verständliche Aufgaben und Übungen.

Themenbereich d): Die Anforderungen und das Tempo

Was die Anforderungen und das Tempo im Kurs betrifft, so ist die Ergebnislage uneindeutig. In Bezug auf die Frage, ob die im Unterricht verwendeten Texte zu schwer seien (→ Aussage 11), waren 70% der Ansicht, dass dies gar nicht oder eher nicht zutreffe. Hinsichtlich der Aufgaben und Übungen (→ Aussage 12) gaben sogar 90% an, dass diese nicht oder eher nicht zu schwierig waren. Auch im Hinblick auf das Arbeitstempo (→ Aussage 13) wird deutlich, dass eine Überforderung der Teilnehmer weitgehend ausgeschlossen werden kann. Im Gegenteil: Von den 20 Befragten gaben acht an, das Unterrichtstempo sei (*viel*) zu langsam, die Hälfte der Befragten beurteilte das Tempo als *genau richtig*, und nur für zwei Personen war die Geschwindigkeit der Progression im Unterricht zu hoch.

Dem entgegen stehen die Ergebnisse aus Statement 14, bei dem die Teilnehmer ankreuzen sollten, wie sie die Anforderungen im Kurs beurteilen (siehe Abb. 7).

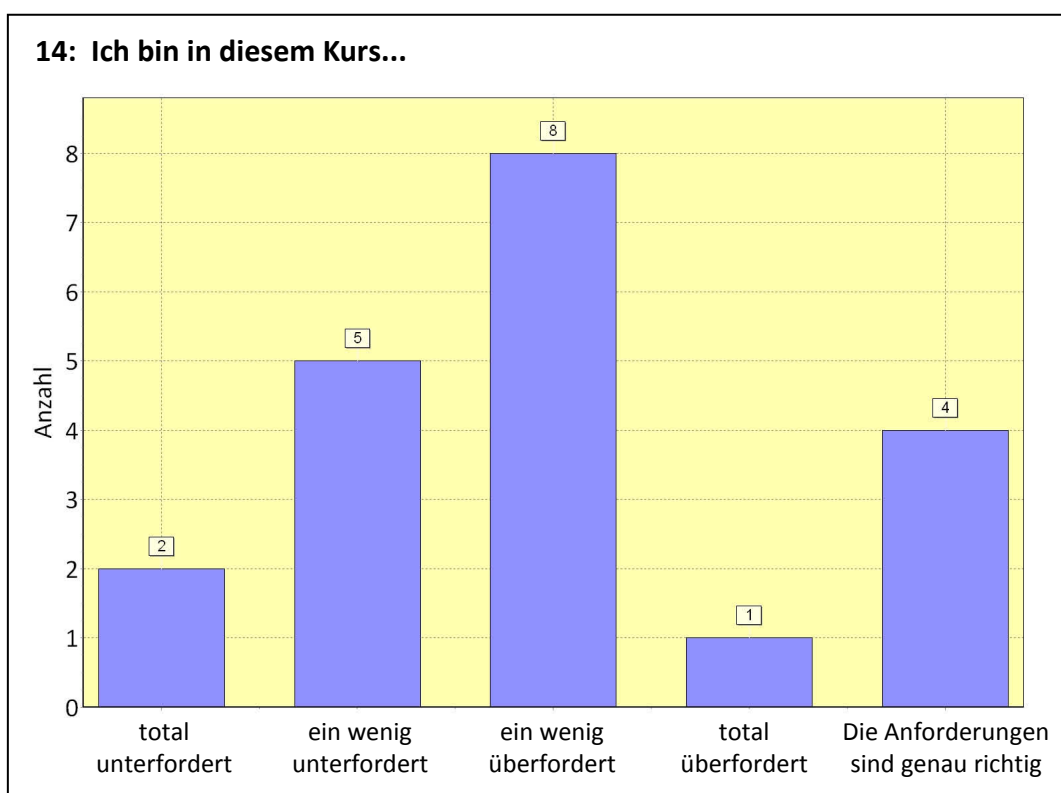


Abb. 7

Nach eigenen Aussagen sind demnach 35% der Studierenden im Konversationsunterricht *ein wenig* oder *total unterfordert*. 20% beurteilen die Anforderungen als *genau richtig*. Auffällig ist jedoch der hohe Wert in der Kategorie *ein wenig überfordert*, der sich nicht mit den Ergebnissen der Fragen 11 bis 13 deckt. Meine Vermutung ist, dass dieser Wert durch die unglückliche Anordnung der Antwortkategorien zustande kommt. Während bei Frage

13: Das Arbeitstempo im Unterricht ist für mich...

- viel zu langsam
- zu langsam
- genau richtig
- zu schnell
- viel zu schnell

die Optimalkategorie *genau richtig* in der Mitte der fünf Werte positioniert ist und die Extrema zu den Rändern hin wandern, ist dies bei Frage

14: Ich bin in diesem Kurs...

- ...total unterfordert (Alles ist zu leicht für mich. Ich langweile mich.)
- ...ein wenig unterfordert
- ...ein wenig überfordert
- ...total überfordert (Alles ist zu schwer für mich. Ich habe große Probleme.)
- Die Anforderungen sind genau richtig.

nicht der Fall. Hier steht die Optimalkategorie *Die Anforderungen sind genau richtig* ganz unten. (Dies war aus Gründen der Syntax und Lesbarkeit auch beabsichtigt, wenngleich es sich im Nachhinein als ungünstig erwiesen hat und für den späteren Einsatz des Fragebogens geändert werden sollte). In der Mitte steht somit die Kategorie *ein wenig überfordert*. Ich nehme daher an, dass einige der Befragten die Antwortkategorien nicht sorgfältig gelesen haben und bei Frage 14 genauso verfahren sind wie bei Frage 13. D.h. sie wollten durch Ankreuzen des mittleren Wertes eigentlich zum Ausdruck bringen, dass alles in Ordnung ist. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse zu diesem Statement mit Vorsicht zu betrachten. Lässt man das mutmaßlich verfälschte Resultat von Frage 14 also unberücksichtigt, kann man zum Themenbereich d) die Aussage treffen, dass die Anforderungen sowie das Tempo im Unterricht angemessen, tendenziell sogar etwas niedrig sind.

Themenbereich e): Theorie und Praxis

Die Frage danach, ob der Kurs zu wenig Theorie enthält (→Aussage 15), wurde von 60% der Studierenden verneint. Immerhin 30% waren eher der Meinung, der Kurs enthalte zu wenig Theorie und weitere 10% stimmten der Aussage völlig zu. In Bezug auf die Praxis im Unterricht (→Aussage 16) fällt das Ergebnis etwas anders aus: Hier gab eine größere Mehrheit (70%) der Befragten an, dass der praktische Anteil im Unterricht (völlig) ausreiche.

Bei der Frage, ob die Übungen im Unterricht und zu Hause hilfreich seien, das Gelernte zu trainieren (→Aussage 17) fällt die Bilanz eher negativ aus. Über die Hälfte der Befragten gab hier an, die Übungen seien gar nicht (drei Nennungen) oder eher nicht (acht Nennungen) hilfreich. Nur eine Person bewertete die Übungen als uneingeschränkt hilfreich.

Handlungsbedarf bezüglich Theorie und Praxis

In den Augen einiger Lerner enthält der Konversationsunterricht vor allem zu wenig theoretische Anteile, d.h. zu wenige Erklärungen und Basisinformationen als Grundlage für die praktischen Übungen. Hier sollte Abhilfe geschaffen werden. Des Weiteren sollten die im Unterricht eingesetzten Übungen einem kritischen Blick unterzogen werden, insbesondere auf ihren Nutzen für den Lernfortschritt der Studierenden hin.

Themenbereich f): Die Atmosphäre im Kurs

Was das Unterrichtsklima betrifft, so sind die erzielten Werte in etwa mit den Ergebnissen aus Textproduktion zu vergleichen. Wie auch dort, hat die große Mehrheit der Studierenden im Konversationskurs kaum Angst, im Unterricht Fragen zu stellen oder Fehler zu machen (→ Aussagen 19+20). Außerdem gaben 85% der Befragten an, dass sie zu ihrer Lehrerin gehen können, wenn sie eine Frage oder ein Problem haben.

Lediglich bei der Frage, ob die Atmosphäre im Unterricht gut sei (→ Aussage 18), fällt das Ergebnis etwas schlechter aus. Nur gut ein Drittel der Studierenden kreuzte hier *trifft völlig zu* an. 45% hielten die Unterrichtsatmosphäre für eher gut, und jeder Fünfte beurteilte die Atmosphäre als (eher) nicht so gut.

Handlungsbedarf bezüglich der Atmosphäre im Kurs

Insgesamt ist der Themenbereich f) als zufriedenstellend zu beurteilen. Dennoch stellt sich die Frage, warum bei Statement 18 ein verhältnismäßig niedriger Wert erzielt wurde. Es wurde bereits angesprochen, dass ein weniger gutes Unterrichtsklima dem Lernprozess der Studierenden abträglich ist und dazu führen kann, dass die Motivation der Lerner dauerhaft sinkt. Zunächst wäre hier herauszufinden, worin genau die Gründe für die Bewertung der Studierenden liegen. Auf dieser Grundlage sollte schließlich versucht werden, künftig ein positives Unterrichtsklima zu schaffen, in dem es sowohl ein gutes Verhältnis der Studierenden untereinander als auch ein gutes Verhältnis zwischen der Dozentin und den Studierenden gibt – ein Klima, in dem die Lerner ohne Angst agieren können. Denn: Wer Angst hat, schweigt lieber. „Nur in einer Atmosphäre des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts spricht man gern.“⁶⁰ Und dies ist insbesondere in einem Konversationskurs außerordentlich wichtig.

In diesem Kontext spielt beispielsweise das Thema „Fehlerkorrektur“ eine Rolle – ein Bereich, in dem man als Lehrperson, ohne sich dessen bewusst zu sein, viel falsch machen kann. So sollte man es vermeiden, ständig Fehler korrigieren zu wollen, denn das führt bei vielen Lernern zu Hemmungen. Besser ist es, sich unbemerkt Notizen zu machen und häufig auftretende Fehler später einmal separat zu thematisieren. Positiv wirkt es sich auch aus, die Lerner immer wieder zum Sprechen zu ermutigen, auch wenn sie Fehler machen. Denn Fehler gehören, wie bereits erwähnt, zum Lernen dazu und lassen erkennen, woran noch gearbeitet werden muss. Im Übrigen sollte im kommunikativen Unterricht, insbesondere beim Sprechen, der Inhalt des Gesagten stets wichtiger sein als die Form. Obgleich es, je weiter man in der Sprache voranschreitet, von zunehmender Bedeutung und erstrebenswert ist, grammatisch korrekt zu sprechen, sollte es zunächst – gerade im Unterricht der Grundstufe – darum gehen, sich immer besser verständlich zu machen. Für den Lehrenden bedeutet das, Äußerungen zunächst nach Verständlichkeit für den Zweck der Kommunikation, und erst zweitrangig nach der sprachlichen Form zu bewerten.

⁶⁰ Schatz (2006), S.50

Themenbereich g): Transparenz und Struktur

Im Hinblick auf die Transparenz und Strukturierung im Unterricht lassen sich zwei verschiedene Tendenzen beobachten. Was die Transparenz betrifft, so hat die Dozentin nach Angaben der Studierenden recht vorbildlich gehandelt. Vier von fünf Befragten gaben an, die Dozentin habe zu Beginn des Semesters erklärt, was im Kurs gemacht werden soll (→Aussage 22) und was sie von den Studierenden erwartet (→Aussage 23). Die Befragten wählten hier *trifft eher zu* oder *trifft völlig zu*. Bei Aussage

24: Jede Unterrichtsstunde ist klar strukturiert.

stellt sich jedoch ein viel heterogeneres Bild dar (siehe Abb. 8).

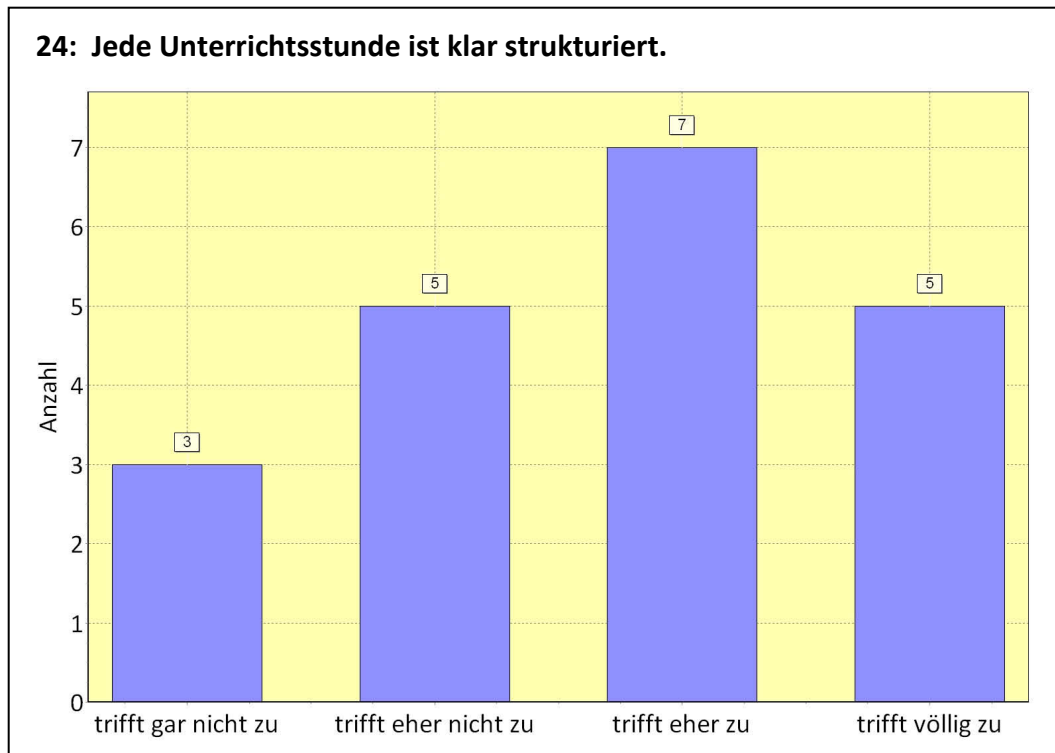


Abb. 8

Man kann sehen, dass 40% der Befragten diese Aussage eher oder völlig verneinten, und nur ein Viertel der Aussage voll zustimmen konnte. Aus den Angaben ergibt sich ein Mittelwert von lediglich 1,7.

Handlungsbedarf bezüglich Transparenz und Struktur

Die Ergebnisse insbesondere von Frage 24 zeigen deutlich, dass hinsichtlich der Strukturiertheit der Unterrichtsstunden dringender Handlungsbedarf besteht. Ein gut strukturierter Unterricht ist für die Studierenden besonders wichtig. Er gibt ihnen Orientierung, Sicherheit und eine klare Vorstellung davon, wie der Unterricht abläuft. Ein Mangel an Strukturiertheit kann dagegen dazu führen, dass die Teilnehmer verunsichert bzw. verwirrt sind und auf Dauer mit Unaufmerksamkeit oder sogar Verärgerung reagieren.

Was allerdings ist unter strukturiertem Unterricht zu verstehen? Ein strukturierter Unterricht zeichnet sich zunächst durch eine gute Vorbereitung aus. Die Lehrperson überlegt sich *im Vorfeld*, was sie in der folgenden Unterrichtsstunde machen möchte, wie die einzelnen Maßnahmen durchgeführt werden sollen und welches Material bzw. welche Medien benötigt werden. *Vor Beginn* des Unterrichts werden dann alle erforderlichen Materialien

bereit gelegt, sodass sie sofort einsatzbereit sind. *Zu Beginn* des Unterrichts gibt die Lehrperson den Lernern einen Überblick über die verschiedenen Phasen der Unterrichtssequenz, d.h. sie stellt ihnen kurz und grob dar, was z.B. in den nächsten 90 Minuten gemacht werden soll. *Während* des Unterrichts wird jede Aktion, sei es eine Aufgabe, eine Übung oder ein Spiel, gut erklärt und der Sinn und Zweck der Aktion erläutert. Zu einem strukturierten Unterricht gehört es auch, eine gewisse Ruhe und Souveränität auszustrahlen und keine hektische Atmosphäre zu verbreiten. Natürlich kann es auch in einem strukturierten, „durchgeplanten“ Unterricht zu unvorhergesehenen Zwischenfällen oder spontanen Exkursen kommen. Außerdem kann es auch einmal sinnvoll sein, den Lernern bei einer Aktivität aus didaktischen Gründen nicht im Vorfeld zu erklären, was der Inhalt oder das Ziel der Aktion sind. Dies ist gut und wichtig, sollte jedoch immer entsprechend kommuniziert werden.

Die Angaben der Studierenden zu Statement 24 zeigen, dass einige der genannten Aspekte im Konversationsunterricht nicht oder nur unzureichend beachtet wurden. Dies gilt es in Zukunft zu verbessern.

Themenbereich h): Abwechslung im Unterricht

Ähnlich wie der Kurs Textproduktion kommt auch der Konversationsunterricht in Punkto Abwechslungsreichtum nicht besonders gut weg. Bereits die erste Frage des Themenblocks macht die Problematik deutlich. Jeder zweite Befragte gab an, dass die Aussage

25: Die meiste Zeit spricht die Lehrerin und die Studenten hören zu.
--

voll oder eher zutrefte. Gerade in einem Konversationsunterricht, in dem es darum geht, die Lerner zum Sprechen zu bringen, ist dies als recht ungünstig zu beurteilen. Selbstverständlich ist es wichtig, dass die Lehrperson Sachverhalte erklärt und den Lernern Instrumente an die Hand gibt, die ihnen helfen, sich auf Deutsch mündlich ausdrücken und mit anderen unterhalten zu können. Aber mindestens genauso wichtig ist es, den Studierenden anschließend genügend Gelegenheit zu geben, diese Instrumente auszuprobieren und das Gelernte zu trainieren. Hier bieten sich vor allem Partner- und Kleingruppenarbeit an, die eine möglichst hohe Sprechzeit des Einzelnen gewährleisten. Dass die Studierenden sich mehr solcher Übungen und weniger Frontalunterricht wünschen, spiegelt sich durch die Antworten auf Frage 27 wider (siehe Abb. 9).

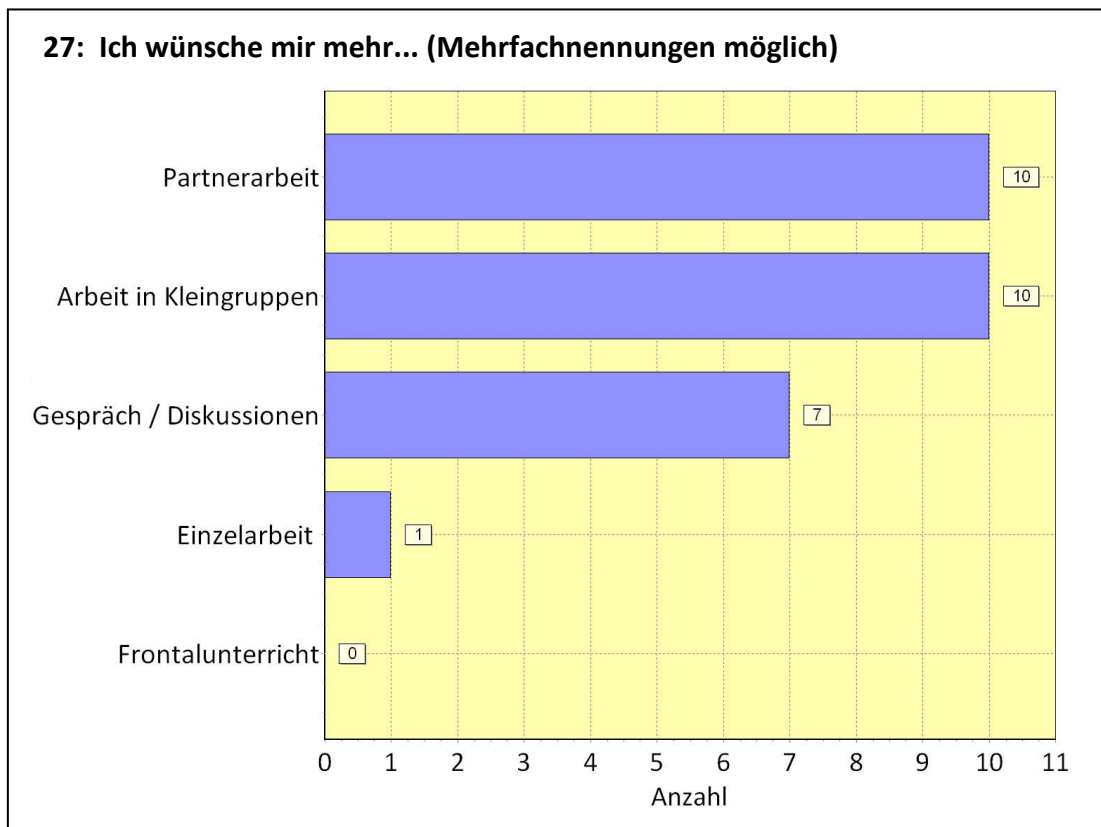


Abb. 9

Die Antworten auf Frage 26 machen deutlich, dass die Dozentin bereits in diesem Semester, neben dem Frontalunterricht, immer wieder verschiedene Sozialformen eingesetzt hat. Die Ergebnisse der Aussagen 25 und 27 zeigen jedoch, dass dies noch nicht ausreicht und der Redeanteil der Dozentin zu hoch ist.

Auf die Frage hin, ob im Unterricht viele verschiedene Aktivitäten gemacht würden, z.B. schriftliche und mündliche Übungen, Sprachspiele, kleine Projekte, kreative Aufgaben etc. (→Aussage 28), antworteten über die Hälfte mit *trifft eher zu*, sechs Personen mit *trifft völlig zu* – ein annehmbares Resultat. Folgende Wünsche wurden zusätzlich von den Studierenden geäußert:

- Ich wünsche mir, dass wir mehr Prüfungssimulationen machen im ganzen Semester, nicht nur vor der Prüfung.
- Ich wünsche mir, dass die Lehrerin zu den Aktivitäten Beispiele gibt.

Der Gebrauch anderer Materialien außer dem Kursbuch (→Aussage 30) fällt hingegen laut Angaben der Studierenden eher gering aus. Ein Viertel der Befragten gab an, dass kaum oder keine anderen Materialien eingesetzt würden. Nur jeder Fünfte stimmte der Aussage uneingeschränkt zu. Zwei Verbesserungsvorschläge lauten:

- Ich wünsche mir mehr sprachliche Spiele.
- Ich wünsche mir, dass wir mehr Statistiken machen / besprechen.

Handlungsbedarf bezüglich der Abwechslung im Unterricht

Ziel des Konversationsunterrichts ist es, den Lernern Sprechkompetenzen zu vermitteln und sie so auf reale Kommunikationssituationen vorzubereiten. Allerdings lernt man sprachliches Handeln nur, indem man es tut, d.h. Lerner lernen nur, die Fremdsprache zu sprechen, wenn sie die Fremdsprache sprechen. Das unten stehende Schaubild (Abb. 10) stellt diesen Sachverhalt anschaulich dar.

Dies scheint zunächst simpel und einleuchtend, aber die konkrete Umsetzung im Unterricht macht vielen Lehrenden zu schaffen. Nach wie vor ist in zahlreichen Fällen, so auch hier, der Redanteil der Lehrenden viel zu hoch. Heide Schatz empfiehlt in ihrem Buch *Fertigkeit Sprechen*, dass in einer 60-minütigen Unterrichtseinheit der Lehreranteil höchstens 30 Minuten betragen sollte.⁶¹ Die Realität sieht jedoch oft anders aus: Die Lehrperson spricht laut Schatz etwa drei Viertel der Zeit, und wenn die restliche Zeit nicht in Gruppenarbeiten, sondern wie so oft, in Lehrer-Lerner-Interaktion investiert wird, bleiben für den einzelnen Lerner gerade einmal ein paar Sekunden Sprechzeit. Diese Hochrechnung zeigt, dass der erste Schritt darin bestehen muss, den Lernern genügend Raum zum Selbersprechen zu geben. Im kommunikativen Unterricht sollten einseitige Interaktionsmuster (Lehrer-Schüler, Schüler-Lehrer) daher vermieden werden. Es ist wichtig, dass die Lernenden nicht nur zu bzw. mit dem Lehrer sprechen, sondern so viele Aktivitäten wie möglich in Partner- und Gruppenarbeit machen. Allein dadurch lässt sich die Sprechzeit des Einzelnen enorm erhöhen. Zu diesem Zweck ist es jedoch (eigentlich) notwendig, dass die Lerner sich anschauen und einander zuwenden können, ohne den Hals zu verrenken. Nach vorn ausgerichtete Tische und Stühle sind dafür äußerst ungeeignet. (Die Problematik wurde bereits in Kapitel 3.6.1.3 erläutert). Wenn möglich, ist eine andere Sitzordnung, z.B. in U-Form oder Gruppentische, unbedingt zu bevorzugen.



Abb. 10: Schatz (2006), S.65

Um die internationalen Lerner zum Sprechen zu bringen, ist es außerdem wichtig, sie durch Vielfalt und Kreativität im Unterricht zu motivieren. Es ist allgemein bekannt, dass Lerner besser lernen, wenn sie die Unterrichtsinhalte auf vielfältige Weise präsentiert bekommen und auch auf vielfältige Weise ausprobieren und üben können. Des Weiteren entspricht eine vielseitige Unterrichtsmethodik auch dem Konzept der Lerner-Typen, wonach jeder Mensch seine individuellen Präferenzen hat und auf bestimmte Arten besser oder weniger gut lernt. Je variabler der Unterricht, desto größer die Chance, dass alle Lerner angesprochen werden. Das bezieht sich auf die Sozialformen genauso wie auf Aktivitäten und Materialien.

⁶¹ vgl. Schatz (2006), S.49

Themenbereich i): Das Verhalten der Dozentin

Der Themenblock i) nimmt die verschiedenen Aspekte des Lehrerverhaltens in den Fokus. Auch hier fallen die Antworten der Studierenden von Frage zu Frage unterschiedlich aus.

Zunächst sollen die eher positiv bewerteten Aspekte genannt werden: Jeweils die Hälfte der Studierenden war der Ansicht, dass die Dozentin im Unterricht stets akustisch (→Aussage 34) sowie inhaltlich (→Aussage 35) gut zu verstehen war, und jeweils 35% meinten, dies sei zumindest eher zutreffend gewesen. Auch mit dem Feedback der Dozentin auf die Beiträge der Studierenden (→Aussage 36) waren 90% voll bzw. eher zufrieden. Noch positiver fallen die Ergebnisse der Fragen 37 und 38 aus: neun von zehn Befragten gaben an, von der Lehrerin stets mit Respekt behandelt worden zu sein (→Aussage 37) und bescheinigten ihr, dass sie im Unterricht geduldig auf die Fragen und Probleme der Lerner reagiert habe (→Aussage 38).

Allerdings gibt es auch Gesichtspunkte, die von den Studierenden weniger positiv gesehen wurden. So meinten beispielsweise nur ein Viertel der Lerner, dass die Dozentin immer gut vorbereitet gewesen sei (→Aussage 32), 50% stimmten der Aussage eher zu und wieder ein Viertel waren der Ansicht, die Dozentin sei eher nicht gut vorbereitet gewesen. Dieses Resultat korreliert mit dem Ergebnis der bereits auf S. 63 f. diskutierten Frage 24, bei der es um die Strukturiertheit des Unterrichts ging. Es wird deutlich, dass ein enger Zusammenhang besteht zwischen dem Maß und der Art und Weise, wie der Unterricht vorbereitet wird und dem Grad an Strukturierung, die der Unterricht später aufweist.

Kritik äußerten die Studierenden ebenfalls mit ihren Antworten auf Aussage 33. Nur ein Viertel der Befragten hielt die Dozentin für fachlich kompetent, weitere 45% für eher kompetent, während immerhin jeder Dritte der Meinung war, dass sich die Dozentin (eher) nicht so gut in ihrem Fach auskenne. Inwiefern die Vermutungen der Studierenden der Realität entsprechen, lässt sich an dieser Stelle nicht beurteilen. Eins sei dazu noch angemerkt: Es ist möglich, dass auch hier der Faktor Strukturiertheit eine Rolle spielt. In einem Unterricht, der vielleicht ein wenig unorganisiert und hektisch wirkt, kann leicht der Eindruck mangelnder fachlicher Kompetenz entstehen, was jedoch nicht zwangsläufig so sein muss.

Auch im Hinblick auf die Fragen 41 und 42 schneidet der Konversationskurs weniger gut ab. Jeweils etwa ein Drittel der 20 Befragten gab an, dass die Dozentin wenig Lernstrategien vermittele und den Studierenden selten Tipps gebe, was sie außerhalb des Unterrichts tun können, um ihre Sprachkompetenzen zu vermitteln.

Die geringste durchschnittliche Punktzahl im Themenblock Dozentenverhalten wurde mit einem Wert von unter 1,7 bei Frage 40 erreicht. Nur etwa jeder Zweite fühlt sich im Konversationskurs gut auf die Prüfung vorbereitet, etwa 10% sehr gut vorbereitet, und ca. 40% der Studierenden gaben an, im Kurs eher nicht gut auf die mündliche Prüfung vorbereitet zu werden.

Handlungsbedarf bezüglich des Verhaltens der Dozentin

Bei den zuletzt genannten Aspekten des Lehrerverhaltens besteht eindeutig Verbesserungsbedarf. Besonders von Bedeutung ist es, dass die Lerner im Unterricht zum einen auf das Leben und Studieren in Deutschland, genau so aber optimal auf die erste große

„Hürde“, die Prüfung, vorbereitet werden. Daher sollte in Zukunft darauf geachtet werden, den Lernern das Verfahren und den Ablauf der mündlichen Prüfung schon während des Semesters zu erklären, damit sie wissen, wie sie sich eine solche Prüfung vorstellen müssen und sich möglichst gut darauf einstellen können. Genauso wichtig ist es, während des gesamten Semesters immer wieder mit den Teilnehmern Prüfungssimulationen durchzuführen, bei denen sie in eine fiktive Prüfungssituation versetzt werden. Dies könnte zum Beispiel so aussehen, dass alle Lerner eine potenzielle Prüfungsaufgabe bekommen und einige Minuten Zeit bekommen, diese durcharbeiten. Dann werden zwei Personen ausgewählt, die die Prüfung in Anwesenheit der Gruppe durchspielen. Anschließend wird die Simulation gemeinsam reflektiert und es wird herausgearbeitet, was die Probanden gut gemacht haben und was verbessert werden könnte. Auf diese Weise bekommen die Studierenden mehr Sicherheit und ihnen wird die Angst vor der mündlichen Prüfung, die für alle eine besondere Herausforderung darstellt, ein wenig genommen.

Um den Lernerfolg der Studierenden weiter zu verbessern, ist es auch wichtig, den Teilnehmern Lernstrategien zu vermitteln und ihnen zu zeigen, wie sie ihre Sprachkompetenzen auch außerhalb des Unterrichts verbessern können. Siehe dazu auch die Empfehlungen für das Fach Textproduktion auf S. 54.

Themenbereich j): Das Verhalten der Studierenden

Ihr eigenes Verhalten im Konversationsunterricht schätzen die Studierenden im Durchschnitt als eher negativ ein, wie im folgenden Balkendiagramm zu sehen ist.

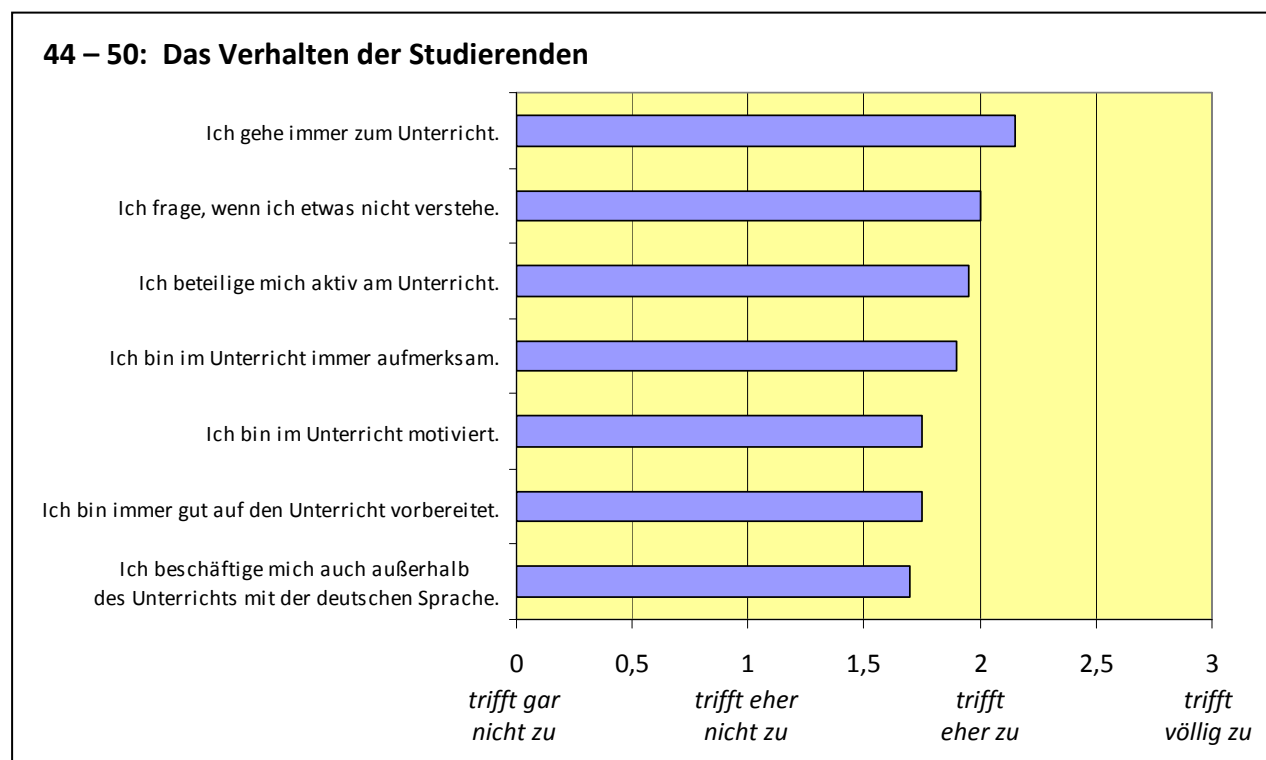


Abb. 11

Der einzige Wert, der hier über der Marke 2,0 liegt, ist das Ergebnis der Frage nach der Frequentation des Unterrichts. Alle anderen Resultate bewegen sich unterhalb der Grenze von *trifft eher zu*. D.h. die Lerner sind im Mittel eher nicht auf den Unterricht vorbereitet, eher unmotiviert, eher unaufmerksam usw. Hier wird deutlich, dass ein Zusammenhang

zwischen der von den Lernern beurteilten Qualität des Unterrichts und ihrem eigenen Verhalten besteht. Es scheint, dass die Lerner angesichts eines aus ihrer Sicht „nicht so guten“ Unterrichts auch wesentlich weniger Eigenengagement zeigen. Im Vergleich: Beim Kurs Textproduktion lag nur einer der Werte unterhalb der 2,0-Marke. Dort war auch die Gesamtzufriedenheit mit dem Unterricht signifikant höher.

Themenbereich k): Der Lernfortschritt der Studierenden

Ein großes Ziel der Kurse im AAA ist es, wie bereits mehrfach erwähnt, die Studierenden sprachlich auf das Leben in Deutschland und das Studium an einer deutschen Universität vorzubereiten. Der Themenblock k) befasst sich mit der Fragestellung, inwieweit dieses Ziel durch den Unterricht erreicht werden konnte und wie hoch der Lernfortschritt der Studierenden einzuschätzen ist.

Die Ergebnisse sind für den Kurs Konversation jedoch wenig zufriedenstellend. 40% der Studierenden gaben an, eher nicht oder gar nicht mit dem zufrieden zu sein, was sie im Kurs gelernt haben. Bei Aussage

52: Es fällt mir noch schwer, das Gelernte praktisch anzuwenden.

gab jeder zweite Befragte an, dass dieses Statement eher zutreffe. Neun Studierende kreuzten *trifft eher nicht zu* an und nur eine Person antwortete mit *trifft gar nicht zu*. Dadurch wird deutlich, dass die Hälfte der Studierenden Probleme damit hat, das, was im Unterricht gelernt wurde, umzusetzen und auf andere Situationen anzuwenden.

Dieses Bild setzt sich in den Antworten auf die folgenden Fragen fort (siehe Abb. 12).

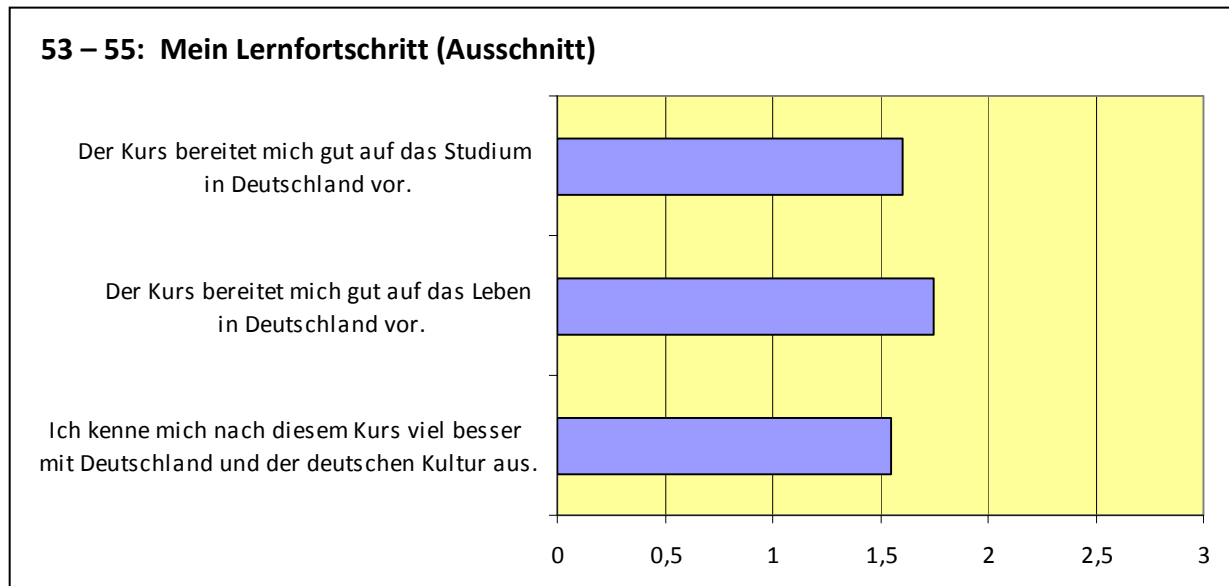


Abb. 12

Diese Grafik zeigt deutlich, dass die übergeordneten Unterrichtsziele, was den Konversationsunterricht betrifft, nur unzureichend erfüllt wurden und dass hier ein großer Handlungsbedarf besteht. Die Frage nach der Entwicklung der einzelnen sprachlichen Kompetenzen bestätigt diesen Eindruck. Die für den Konversationsunterricht besonders Relevanten Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen verbesserten sich zwar erwartungsgemäß deutlicher als die schriftlichen Kompetenzen, im Schnitt waren aber auch hier eher negative Mittelwerte zu verzeichnen: 1,85 für Hörverstehen und 2,0 für Sprechen.

Themenbereich I): Zum Schluss

Einige Studierende nutzten am Ende des Fragebogens die Gelegenheit, noch einmal ihren Unmut auszusprechen und auf Missstände aufmerksam zu machen:

- Es ist immer langweilig, deswegen besuchen viele Studenten den Kurs nicht.
- Ich bin mit dem Unterricht insgesamt zufrieden, aber mit dem Konversationsunterricht nicht.
- Wir haben [wurden]⁶² im Unterricht nicht gut vorbereitet.
- Die Lehrerin spricht viel mehr als wir.
- Ich wünsche mir einen Lehrer/eine Lehrerin, der/die Deutsch als Muttersprache spricht.

Insgesamt liegt die mittlere Zufriedenheit mit dem Kurs Konversation bei einem Wert von 1,9. Dieses Endergebnis macht abermals deutlich, dass für den Konversationsunterricht ein hoher Verbesserungsbedarf in verschiedenen Bereichen besteht. Die vorliegenden Ergebnisse und die ausgesprochenen Handlungsempfehlungen sollen helfen, den Blick für die Problembereiche des Unterrichts zu schärfen. Sie sollten dazu genutzt werden, Missstände zu beheben und die Qualität des Unterrichts mittelfristig, im Interesse der Lerner wie der Lehrperson, zu verbessern.

Bilanz / Auf einen Blick

Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse des Fragebogens, aufgeteilt nach den Themenbereichen und orientiert an den durchschnittlichen Antwortwerten der jeweiligen Fragen, noch einmal zusammen und stellt die Stärken wie Schwächen des Kurses Konversation übersichtlich dar.

Gesamtauswertung: Konversation			Bewertung			
	Themenbereich	Ø-Wert	++	+	-	--
a)	die Rahmenbedingungen	1,9			x	
b)	die Inhalte	1,8			x	
c)	das Kursbuch	2,1		x		
d)	die Anforderungen und das Tempo	1,9			x	
e)	Theorie und Praxis	1,5			x	
f)	die Atmosphäre im Kurs	2,3		x		
g)	Transparenz und Struktur	2,0		x		
h)	Abwechslung im Unterricht	2,0		x		
i)	das Verhalten der Dozentin	2,1		x		
j)	das Verhalten der Studierenden	1,9			x	
k)	der Lernfortschritt der Studierenden	1,6			x	
l)	zum Schluss	1,9			x	
Gesamtdurchschnitt:		1,9	Tabelle 8			

⁶² Zusatz der Autorin

Nachdem nun die Evaluationsergebnisse der beiden Kurse Textproduktion und Konversation detailliert vorgestellt und diskutiert wurden, soll nun noch ein Blick auf die drei anderen Kurse geworfen werden. Dazu wird die jeweilige Gesamtauswertung zur Hilfe genommen.

3.6.2.3 Grammatik

Gesamtauswertung: Grammatik			Bewertung			
	Themenbereich	Ø-Wert	++	+	-	--
a)	die Rahmenbedingungen	2,1		x		
b)	die Inhalte	2,4		x		
c)	das Kursbuch	2,1		x		
d)	die Anforderungen und das Tempo	2,0		x		
e)	Theorie und Praxis	2,0		x		
f)	die Atmosphäre im Kurs	2,6	x			
g)	Transparenz und Struktur	2,5	x			
h)	Abwechslung im Unterricht	1,5			x	
i)	das Verhalten der Dozentin	2,6	x			
j)	das Verhalten der Studierenden	2,1		x		
k)	der Lernfortschritt der Studierenden	2,1		x		
l)	zum Schluss	2,6	x			
Gesamtdurchschnitt:		2,2	Tabelle 9			

Beim Blick auf die Gesamtauswertung des Grammatikkurses zeigen sich sehr ähnliche Tendenzen wie im Fach Textproduktion. Besonders positiv wurden hier die Kursatmosphäre und das Verhalten der Dozentin (im Allgemeinen sowie bezogen auf die Transparenz und Strukturierung des Unterrichts) beurteilt. Größere Defizite zeigten sich lediglich im Hinblick auf die Abwechslung im Unterricht, was die Materialien, Sozialformen sowie Aktivitäten angeht.

An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass auch in den Themenbereichen, die insgesamt mit + oder ++ bewertet wurden, dennoch einzelne Aspekte negativ ausfallen können. Die Ergebnisse des Kurses Grammatik zu jeder einzelnen Frage sind dem Dokument E1 im Anhang zu entnehmen.

3.6.2.4 Hörverständnis

Gesamtauswertung: Hörverständnis			Bewertung			
	Themenbereich	Ø-Wert	++	+	-	--
a)	die Rahmenbedingungen	1,9			x	
b)	die Inhalte	2,4		x		
c)	das Kursbuch	2,1		x		
d)	die Anforderungen und das Tempo	1,8			x	
e)	Theorie und Praxis	2,0		x		
f)	die Atmosphäre im Kurs	2,5	x			
g)	Transparenz und Struktur	2,6	x			
h)	Abwechslung im Unterricht	1,6			x	
i)	das Verhalten der Dozentin	2,6	x			
j)	das Verhalten der Studierenden	2,2		x		
k)	der Lernfortschritt der Studierenden	2,1		x		
l)	zum Schluss	2,6	x			
Gesamtdurchschnitt:		2,2	Tabelle 10			

Auch das Fach Hörverständnis weist die gleichen Stärken auf wie Textproduktion und Grammatik. Allerdings kommt in diesem Kurs ein Minuszeichen in Punkto „Anforderungen und Tempo“ hinzu.

Die Resultate der Befragung zeigen, dass ein beachtlicher Teil der Befragten in diesem Kurs (ein wenig) überfordert ist: für knapp die Hälfte der Studierenden sind die Hörtexte zu schwer, für etwa ein Drittel die Aufgaben und Übungen zu schwer und ebenfalls jeder Dritte beurteilte das Unterrichtstempo als zu schnell. Insgesamt gaben etwa 60% der Befragten an, im Kurs überfordert zu sein. Dieses Ergebnis ist zunächst für den Kurs Hörverständnis nicht verwunderlich. Es erscheint logisch, dass es den Studierenden wesentlich schwerer fällt, gesprochene Texte zu verstehen, insbesondere wenn es sich um authentische Texte handelt, in denen die Sprecher nicht extra langsam, laut und deutlich sprechen, sondern wie im wirklichen Leben: schnell, vielleicht ein wenig undeutlich, Buchstaben verschluckend, womöglich im Dialekt. Für die Studierenden sind solche Hörtexte eine besondere Herausforderung, denn im Gegensatz zu schriftlich vorliegenden Texten haben sie hier nicht die Möglichkeit, die Wörter und Sätze beliebig oft und beliebig langsam zu lesen, Begriffe nachzuschlagen etc.

Dennoch sollte die Dozentin darauf achten, dass dies bei den Studierenden nicht zu Frustration und Demotivation führt. Den Lernern sollte erklärt werden, dass es natürlich ist, mit Hörtexten größere Schwierigkeiten zu haben als mit Lesetexten und woran das liegt. Des Weiteren sollte die Dozentin den Lernern Strategien vermitteln, wie sie ihr Hörverstehen

verbessern und die für sie wichtigen Informationen herausfiltern können. Und sie sollte darauf achten, die Studierenden nicht zu überfordern. Das kann bedeuten: Mal schwierige, herausfordernde Texte, mal leichtere, motivierende Texte auswählen, mal den gehörten Text in Schriftform dazugeben usw. Auf diese Weise verlieren die Lerner die Angst vor den Hörtexten und erleben nach und nach immer mehr Erfolgserlebnisse.

3.6.2.5 Textanalyse

Gesamtauswertung: Textanalyse			Bewertung			
	Themenbereich	Ø-Wert	++	+	-	--
a)	die Rahmenbedingungen	1,9			x	
b)	die Inhalte	2,1		x		
c)	das Kursbuch	2,2		x		
d)	die Anforderungen und das Tempo	1,8			x	
e)	Theorie und Praxis	1,9			x	
f)	die Atmosphäre im Kurs	2,4		x		
g)	Transparenz und Struktur	2,6	x			
h)	Abwechslung im Unterricht	1,5			x	
i)	das Verhalten der Dozentin	2,6	x			
j)	das Verhalten der Studierenden	2,1		x		
k)	der Lernfortschritt der Studierenden	2,0		x		
l)	zum Schluss	2,4		x		
Gesamtdurchschnitt:		2,1	Tabelle 11			

Der Kurs Textanalyse schneidet mit einem Gesamtdurchschnitt von 2,1 insgesamt etwas schlechter ab. Die Gründe hierfür liegen nicht nur in den mit einem Minuszeichen bewerteten Themenbereichen, sondern insbesondere in den Bereichen, die es nur knapp in den Plus-Bereich geschafft haben. Hier ist besonders der Lernfortschritt der Studierenden (Themenbereich k) zu nennen. Beispielsweise gaben knapp 60% der Studierenden an, dass es ihnen noch schwer falle, das Gelernte in der Praxis anzuwenden (→Aussage 52), und jeder Dritte war der Ansicht, durch den Kurs eher nicht gut auf das Studium in Deutschland vorbereitet zu werden (→Aussage 55). Hier sollte darüber nachgedacht werden, wie man den Lernfortschritt der Studierenden künftig erhöhen und dafür sorgen kann, dass sie noch mehr „relevante“ Dinge für ihr Leben und Studieren in Deutschland vermittelt bekommen.

3.6.3 Gesamturteil

Um ein Gesamturteil über die Qualität der fünf Grundstufen-Kurse im AAA zu treffen, kann man sich zunächst grob an den Gesamt-Durchschnittswerten der einzelnen Kurse orientieren (an dieser Stelle zur besseren Differenzierung auf zwei Nachkommastellen angegeben). Auch hier gilt wieder: Der bestmögliche Wert ist 3,0, der schlechtmögliche 0,0.

<i>Kurs</i>	<i>Gesamtdurchschnitt</i>
Textproduktion	2,25
Grammatik	2,21
Hörverständnis	2,19
Textanalyse	2,13
Konversation	1,92

Tabelle 12

Würde man diese Werte in Prozent⁶³ umrechnen, ergäbe sich daraus folgendes Ergebnis: Die drei Kurse Grammatik, Hörverständnis und Textproduktion erreichen jeweils 73-75%, der Kurs Textanalyse 71% und der Kurs Konversation 64%, wobei 100% vollste Zufriedenheit ohne Beanstandungen bedeuten würde. Diese Umrechnung macht deutlich, dass man mit der Mehrzahl der Kurse grundsätzlich zufrieden sein kann, dass aber trotzdem bei jedem Kurs noch viel „Platz nach oben“ ist. Dies wird besonders anschaulich, wenn man die Prozentzahlen in einem Säulendiagramm anzeigt:

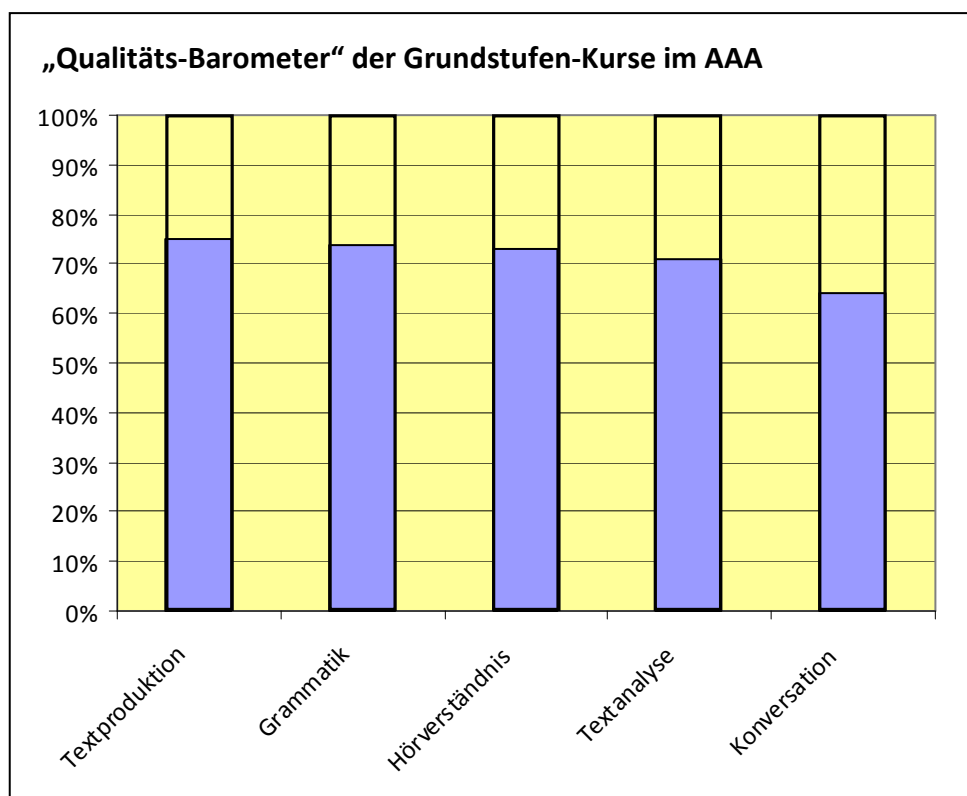


Abb. 13

⁶³ Wert 0 = 0%, Wert 3 = 100%

Die Grafik macht deutlich, dass alle der untersuchten Kurse gewisse Defizite aufweisen. Bei vergleichender Betrachtung der Evaluationsergebnisse der einzelnen Kurse zeigt sich, dass sich die Problembereiche und Schwachstellen der verschiedenen Fächer in vielen Fällen überschneiden.

Das nachfolgende Liniendiagramm lässt erkennen, dass nahezu alle Kurse vor allem bei den Themenbereichen h) sowie eingeschränkt d) und e) Mängel aufweisen. Die Stärken der Kurse liegen wiederum vorrangig in den Bereichen f), g) und i), wobei der Kurs Konversation – wie man sehen kann – immer ein wenig aus dem Rahmen fällt.

Auch hier gilt: 0,0 ist der schlechtmöglichste Wert und bedeutet absolute Unzufriedenheit, während 3,0 als bestmöglicher Wert totale Zufriedenheit der Studierenden widerspiegelt.

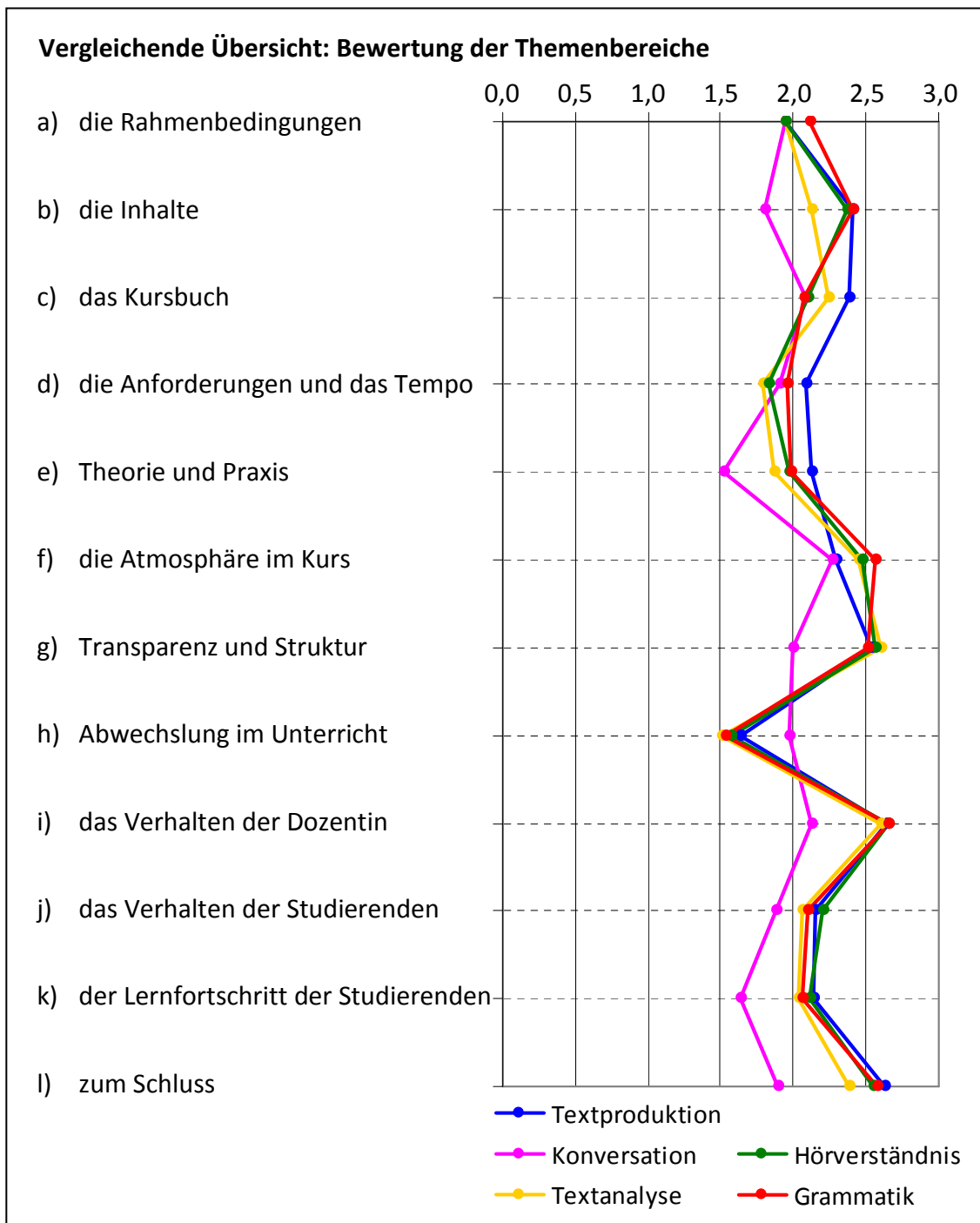


Abb. 14

Eine weitere Gemeinsamkeit, die sich allerdings aus diesem Diagramm nicht erkennen lässt, befindet sich innerhalb des Themenbereichs i), der bei der Mehrheit der Kurse als sehr positiv bewertet wurde. Eine Frage brachte jedoch durchweg ein eher negatives Ergebnis, und zwar Aussage

40: In diesem Kurs werde ich gut auf die Prüfung vorbereitet.

In den Fächern Konversation und Textanalyse lagen die Durchschnittswerte mit 1,7 bzw. 1,9 deutlich unter der Grenze von *trifft eher zu*. Und auch bei den anderen drei Kursen waren die Befragten hinsichtlich dieses Aspektes nicht wesentlich zufriedener. Der höchste Mittelwert wurde mit lediglich 2,3 im Kurs Textproduktion gemessen. Diese Resultate zeigen, dass es in allen Kursen kleinere oder größere Versäumnisse hinsichtlich der Prüfungsvorbereitung gegeben hat und dass an diesem Aspekt künftig verstärkt gearbeitet werden sollte.

Neben den erwähnten Gemeinsamkeiten der verschiedenen Fächer gibt es selbstverständlich auch Aspekte, die recht unterschiedlich ausfallen können. Daher sollte jeder Kurs stets individuell betrachtet werden. Für die Fächer Textproduktion und Konversation wurden die Einzelergebnisse der Studie im Rahmen dieser Arbeit ausführlich vorgestellt. Viele der dort präsentierten Problematiken, Lösungsansätze und Handlungsempfehlungen sind auch für die anderen Fächer relevant. Um aber ein differenziertes Bild der Kurse Textanalyse, Grammatik und Hörverständnis zu erhalten, sollte hier von den betreffenden Personen eine gründliche Auseinandersetzung mit der jeweiligen Detailauswertung erfolgen (siehe Anhang E1, E2 und E4).

Fazit

In der vorliegenden Arbeit ging es im Wesentlichen darum, ein geeignetes Instrument zur Evaluation der DaF-Kurse im AAA zu entwickeln, die Evaluation durchzuführen und auszuwerten sowie Anregungen und Empfehlungen zur Verbesserung der Qualität der Sprachkurse zu formulieren. Die Ziele der Evaluation bestanden wiederum darin, aus Sicht der Studierenden zu erfahren, inwieweit der Unterricht und die Rahmenbedingungen dazu beitragen, die Sprachkompetenzen der Lerner zu verbessern, sie sprachlich auf das Leben und Studieren in Deutschland vorzubereiten und das Prüfungsziel zu erreichen. Des Weiteren sollte in Erfahrung gebracht werden, wie die Studierenden mit dem Unterricht zurechtkommen und was sie sich hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung wünschen. Aus diesen Informationen sollten schließlich Rückschlüsse auf die Qualität des Unterrichts gezogen werden, mit dem Zweck, Verbesserungsvorschläge zu erarbeiten (vgl. S. 25).

Grundsätzlich lässt sich an dieser Stelle sagen, dass die besagten Ziele im Rahmen dieser Arbeit erreicht werden konnten. Die Evaluation erzielte nutzbare Ergebnisse, aus denen spezifische Handlungsempfehlungen ausgearbeitet wurden, welche für die künftige Unterrichtsarbeit genutzt werden können. Im Folgenden soll die durchgeführte Evaluation in ihrer Gesamtheit dennoch einem kritischen Blick unterzogen werden: War die Evaluation, auf die Art und mit den Mitteln, mit denen sie durchgeführt wurde, geeignet?

Führte sie effektiv zum gewünschten Ziel? Was könnte bzw. müsste für den künftigen Einsatz verbessert werden?

Das Evaluationsinstrument

Prinzipiell kann ich sagen, dass die Entscheidung, den Beurteilungsbogen als Evaluationsinstrument für die Kurse des AAA zu wählen, trotz der bekannten Schwächen dieser Methode (siehe Kapitel 3.2), meiner Ansicht nach die richtige war. Auf diese Weise war es möglich, eine schnelle und einfache Rückmeldung darüber zu bekommen, wie die Teilnehmer die Kurse in den verschiedenen Dimensionen einschätzen. Aus den systematisch gewonnenen Daten konnten recht verlässliche und valide Ergebnisse generiert und in einer Auswertung ausführlich dargestellt werden. Diese detaillierte Auswertung wiederum bietet den Lehrenden die Möglichkeit, jeden einzelnen Bereich der Unterrichtsqualität genau „unter die Lupe“ zu nehmen und soll gleichermaßen zur Reflexion (besser verstehen) als auch zu Handlungskonsequenzen (besser machen) anregen.

Der Umfang

Um möglichst genaue Aussagen über möglichst alle Aspekte der Unterrichtsqualität zu erhalten, war es notwendig, eine große Anzahl an Fragen zu stellen, und der Aufwand, alle Daten auszuwerten, war dementsprechend hoch. Im Rahmen dieser Arbeit konnte die dafür nötige Zeit investiert werden, ob aber die Kapazitäten und die Motivation bestehen, eine derart umfangreiche Evaluation auch in den kommenden Semestern durchzuführen, ist fraglich. Daher müsste man abwägen, ob man für den künftigen Einsatz des Fragebogens die Anzahl der Fragen reduziert oder manche Themenbereiche komplett streicht. Dies wäre sicherlich auch im Interesse der Studierenden, die den Bogen mehrmals ausfüllen müssen und angesichts eines langen Fragenkatalogs nach und nach die Motivation verlieren, was zu einer gewissen Oberflächlichkeit beim Ausfüllen führen kann. Allerdings ist auch zu beachten, dass durch Kürzen des Fragebogens wiederum die Präzision herabgesetzt würde. Eine andere Möglichkeit bestünde darin, den Fragebogen mithilfe spezieller Software⁶⁴ so zu gestalten, dass alle ausgefüllten Exemplare per Dokumentenscanner automatisiert eingelesen und ausgewertet werden könnten. Dies ist jedoch auch eine Kostenfrage.

Die Durchführung

Auch mit dem Ablauf der Evaluation, von der Planung bis zur Auswertung, bin ich im Großen und Ganzen sehr zufrieden. Ein Punkt, in dem es Versäumnisse gegeben hat, ist der Aspekt „Transparenz“. Im Nachhinein denke ich, man hätte die Lehrenden noch früher und auf persönlichem Wege, anstatt per E-Mail, über die Evaluation, deren Ziele und Vorteile informieren sollen. So hätte man Fragen direkt beantworten und möglichen Vorbehalten unmittelbar begegnen können. Stattdessen wird es nun umso wichtiger sein, bei den Lehrenden eine gute Nacharbeit zu leisten, indem man den Evaluationsbericht persönlich an die jeweilige Dozentin heranträgt, die Ergebnisse gemeinsam bespricht, Mut macht und auf diese Weise Vertrauen aufbaut.

⁶⁴ z.B. die webbasierte Softwarelösung für Lehrevaluation „EvaSys – Education Survey Automation Suite“, siehe: Electric Paper (2010)

Die Ergebnisse

Wie bereits erwähnt, liefert die Methode der Evaluation mittels Fragebogen objektivierte und ziemlich zuverlässige Ergebnisse. Voraussetzung ist jedoch, dass die Ergebnisse auch tatsächlich die Gedanken und Beurteilungen der Befragten widerspiegeln. Mögliche Ursachen, die hier zu Verfälschungen, d.h. im Fragebogen zu Kreuzchen an der falschen Stelle führen können, sind unter anderem:

- mangelndes Verständnis oder Missverständnis der Fragen durch unbekannte Vokabeln oder grammatische Strukturen
- Missverständnis der Antwortmöglichkeiten (Skalenpunkte)
- mangelnde Motivation zum Ausfüllen des Bogens → es wird einfach „irgendwo“ angekreuzt, damit man schnell fertig ist
- Tendenz, im Sinne der sozialen Erwünschtheit zu antworten, d.h. so zu antworten, wie man glaubt, dass es von einem erwartet wird
- verzerrte Beurteilung der Lehrperson durch Halo-Effekte, in positive oder negative Richtung (siehe Kapitel 3.2, S. 27)
- kulturell bedingte mangelnde Bereitschaft, den Unterricht oder die Lehrperson (als unantastbare Autoritätsperson) zu kritisieren⁶⁵ → die Bewertung fällt positiver aus

Alle diese Faktoren, die zu verfälschten Antworten führen können, lassen sich zwar durch sorgfältige, vorausschauende Planung und Durchführung der Evaluation reduzieren, aber niemals ganz ausschließen. Daher sollten sie bei der Interpretation der Untersuchungsergebnisse stets im Hinterkopf behalten werden.

Nichtsdestotrotz zeigte sich beim Beobachten der Befragten während des Ausfüllens des Fragebogens, genauso wie bei der Auseinandersetzung mit den Resultaten, die immer wieder eindeutige Tendenzen erkennen ließen, dass die Bögen im Wesentlichen mit großer Sorgfalt und Ehrlichkeit ausgefüllt wurden. Daher gehe ich davon aus, dass die oben genannten Faktoren in dieser Studie sicherlich relevant sind, aber die Ergebnisse nicht in bedeutendem Maße beeinflusst haben.

Schlusswort

Die Kurse im Akademischen Auslandsamt Siegen leisten mit der Vermittlung der deutschen Sprache einen bedeutenden Beitrag in Bezug auf die sprachliche Bildung ausländischer Studienbewerber. Ihr übergeordnetes Ziel besteht darin, die Lerner auf das Leben und Studieren in Deutschland vorzubereiten, indem sie ihre sprachliche Handlungsfähigkeit in der fremden Sprache fördern. Inwiefern dieses Vorhaben bei den Kursen im AAA gelingt und wo bzw. wie das Sprachangebot qualitativ verbessert werden kann, sollte im Rahmen dieser Arbeit ermittelt werden. Durch die Evaluation, die mit dem Verfahren der Lernerbefragung mittels Fragebogen durchgeführt wurde, konnten Stärken wie Schwächen der

⁶⁵ Vor allem in asiatischen Kulturen wird der Lehrende aufgrund des Faktors Machtdistanz von den Kursteilnehmern als *die* Autoritätsperson betrachtet, welche die „absolute Wahrheit“ im Unterricht vertritt und nicht angezweifelt werden kann bzw. darf. (vgl. Kaufmann (2007), S.53)

verschiedenen Grundstufen-Kurse erfolgreich aufdeckt und konkrete Handlungsempfehlungen gegeben werden.

Aber: Die Qualität von Unterricht verbessert sich nicht automatisch durch den Einsatz eines Fragebogens. Aus diesem Grund ist es notwendig, und dies kann nur wiederholt werden, dass sich die Beteiligten ernsthaft und intensiv mit den Evaluationsergebnissen auseinandersetzen. Damit sind in erster Linie die jeweiligen Lehrkräfte gemeint, denen unterstellt werden muss, selbst das größte Interesse daran zu haben, qualitativ guten Unterricht zu machen. Durch die Beschäftigung mit den Resultaten werden sie mehr über ihren Unterricht und die Wirkungen ihres eigenen Handelns erfahren und Problemzonen erkennen, um künftig gezielt Veränderungen vorzunehmen und wirkungsvoller zu agieren.

Damit die Evaluation tatsächlich mittelfristig zur Qualitätssicherung und -entwicklung der Kurse beitragen kann, ist es außerdem wichtig, das Projekt in den kommenden Semestern und Jahren, in optimierter Version, fortzuführen und Evaluation als Teil professioneller pädagogischer Arbeit dauerhaft in die Abläufe der Institution einzubinden.

Es ist so, wie Herrmann/Höfer (1999) sagen: „Wenn der Fragebogen ausgewertet ist, fängt die Evaluation erst an.“⁶⁶

⁶⁶ Herrmann/Höfer (1999), S.104

Quellenverzeichnis

Verwendete Literatur

Arbeitsgruppe der Kooperation der Volkshochschulen am Niederrhein [Hrsg.] (2007). *Leitfaden für Sprachkursleiter*. Ismaning: Hueber.

Birzniece, Irita (2006). *Qualitätssicherung für die DaF-Vermittlung. Möglichkeiten, Grenzen und Erfahrungen*. München: Meidenbauer.

Burkard, Christoph / **Eikenbusch**, Gerhard (2000). *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Clausen, Marten (2002). *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive?*. Münster [u.a.]: Waxmann.

Dorner, Andrea (2010). „Evaluation, die“. In: Barkowski, Hans [Hrsg.] (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen [u.a.]: Francke. 73f.

Glaboniat, Manuela (2005). *Profile deutsch*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Helmke, Andreas (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Klett/ Kallmeyer.

Herrmann, Joachim / **Höfer**, Christoph (1999). *Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation*. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.

Kaufmann, Susan [Hrsg.] (2008). *Unterrichtsplanung und –durchführung*. Ismaning: Hueber.

Kempfert, Guy / **Rolff**, Hans-Günter (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Kirchhoff, Sabine (2008). *Der Fragebogen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Knapp, Annelie (2002). „Aspekte guten Englischunterrichts“. In: Burkard, Christoph [Hrsg.] (2002). *Was ist guter Fachunterricht?*. Bönen: Verl. f. Schule u. Weiterbildung, Kettler. 75-104.

Nieweler, Andreas [Hrsg.] (2006). *Fachdidaktik Französisch – Tradition | Innovation | Praxis*. Stuttgart: Klett.

Porst, Rolf (2008). *Fragebogen – Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reischmann, Jost (2003). *Weiterbildungs-Evaluation*. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.

Schatz, Heide (2006): *Fertigkeit Sprechen*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Temme, Klaus (2002). *Qualitätsmanagement in der Schule*. Hannover: Schroedel.

Trim, John L. M. (2007). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

von der Handt, Gerhard (2010). „*Qualitätssicherung und -entwicklung, die (QSE)*“. In: Barkowski, Hans [Hrsg.] (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen [u.a.]: Francke. 268.

von der Handt, Gerhard (2003). „*Qualitätssicherung und -entwicklung*“. In: Bausch, Karl-Richard [Hrsg.] (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen [u.a.]: Francke. 390-394.

Internetseiten

Akademisches Auslandsamt der Universität Siegen (2010).

URL: <http://www.uni-siegen.de/aaa>

Bearbeitungsstand: 10. Juni 2010

Zugriffsdatum: 11. Juni 2010

Electric Paper – Gesellschaft für Softwarelösungen mbH (2010). *EvaSys – Education*.

URL: <http://www.electricpaper.de/produkte/evasys-education.html>

Zugriffsdatum: 30. August 2010

FaDaF – Fachverband für Deutsch als Fremdsprache (2008). *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber*.

URL: http://www.fadaf.de/de/sprachpr_fungen/dsh/

Zugriffsdatum: 11. Juni 2010

GrafStat – Das Fragebogenprogramm (2010).

URL: <http://www.grafstat.de/dasprogramm.htm>

Bearbeitungsstand: 6. Februar 2010

Zugriffsdatum: 15. Juli 2010

Arbeitsgemeinschaft Bildung und Beruf e.V. (2010). *Suggestopädie*.

URL: <http://www.suggestopaedie.de/>

Zugriffsdatum: 24. August 2010

Wikipedia [Hrsg.] (2010). *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang*.

URL: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Deutsche_Sprachpr%C3%BCfung_f%C3%BCr_den_Hochschulzugang&oldid=69762094

Bearbeitungsstand: 24. Januar 2010

Zugriffsdatum: 11. Juni 2010

Wikipedia [Hrsg.] (2010). *Halo-Effekt*.

URL: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Halo-Effekt&oldid=76338488>

Bearbeitungsstand: 5. Juli 2010

Zugriffsdatum: 20. August 2010

Wikipedia [Hrsg.] (2010). *Qualität*.

URL: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Qualit%C3%A4t&oldid=75331223>

Bearbeitungsstand: 8. Juni 2010

Zugriffsdatum: 11. Juni 2010

Eidesstattliche Erklärung

nach §16, Absatz 6 der M.A.-Prüfungsordnung

Ich versichere, dass ich meine Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die den angegebenen Werken dem Wortlaut (Zitat) oder dem Sinn nach (Verweis) entnommen wurden, habe ich unter Angabe der Quellen der Entlehnung entsprechend kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Tabellen, Diagramme, Zeichnungen und bildliche Darstellungen.

Ort, Datum

Unterschrift