

## Grammatik. Macht. Sprache.

*Teach as you were taught* und die Ordnung des DaF-Unterrichts

Barbara Schmenk

### ► Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird aus einem laufenden Forschungsprojekt berichtet, das sich der Erkundung subjektiver Perspektiven von Lehrenden im DaF-Unterricht an einer kanadischen Universität widmet. Ziel ist, Unterrichtssituationen nicht nur im Detail zu beschreiben, sondern auch die Innensicht von Lehrenden möglichst genau zu erfassen und im Rahmen des Verständnisses von Unterrichtssequenzen systematisch zu berücksichtigen. Zu diesem Zweck wurde ein Mehrmethodendesign entwickelt, das sowohl Videomitschnitte von Unterricht als auch Fragebogenerhebungen und Interviews mit Lehrenden umfasst. Bei der Auswertung der Daten erwiesen sich die Begriffe *Grammatik* und *Macht* als zentrale Bezugskonzepte, wenn es um die Organisation und Reflexion von DaF-Unterricht geht.

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst die Forschungslage zu subjektiven Theorien Lehrender bzw. dem im anglo-amerikanischen Raum gängigen Begriff *Teacher Cognition* skizziert, um 1. das Anliegen der Studie genauer zu verorten sowie 2. die zu diesem Zweck gewählten Datenerhebungs- und Analyseverfahren zu skizzieren. Im Anschluss werden dann Daten aus den Fallstudien verschiedener Teilnehmerinnen und Teilnehmer meiner Studie ausgewählt und genauer analysiert. Dabei erweisen sich die im Titel dieses Beitrags erwähnten Begriffe *Grammatik* und *Macht* als zentral, da sie sich im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen und Lehrenden-Interviews als besonders relevante Bezugskonzepte erwiesen haben, wenn es um die Organisation und Reflexion von DaF-Unterricht geht.

## 1. Zur Erforschung subjektiver Perspektiven von Lehrenden

Der forschungstheoretische Hintergrund der Studie liegt in einer relativ neuen Richtung vor allem anglo-amerikanischer Arbeiten zur sogenannten *Teacher Cognition*. Hier geht es um die meist explorative Erforschung der entscheidungsleitenden pädagogisch-didaktischen Orientierungen und Wissensrepertoires von Lehrenden, die unter den Stichworten *beliefs*, *personal practical knowledge*, *pedagogical belief systems* oder auch BAK (*beliefs, assumptions, knowledge*; Woods 1996, 2003) behandelt werden (vgl. Barcelos 2003: 7 ff.). Im deutschen Sprachraum wäre das am ehesten unter dem Begriff der »subjektiven Theorien« zu subsumieren. Allerdings wirft die Übersetzung des Begriffes der subjektiven Theorie für die in der englischsprachigen Forschungstradition etablierte Formulierung *Learner/Teacher Beliefs* bzw. *Learner/Teacher Cognition* (Barcelos/Kalaja 2003) Probleme auf, da der englischsprachige Begriff weiter gefasst ist.<sup>1</sup> Im vorliegenden Beitrag ist der breiter gefasste Bedeutungsrahmen des englischsprachigen Terminus *Teacher Cognition* gemeint, wenn von »subjektiven Theorien und Überzeugungen« die Rede ist. Generell gilt für die *Teacher Cognition*-Forschung, dass unter diesem Begriff sowohl persönliche Sichtweisen und Haltungen, Überzeugungen als auch im engeren Sinne Theorien und Wissen sowie Annahmen gefasst werden.

Aufgabe der *Teacher Cognition*-Forschung ist neben einem vertieften Verständnis von Lehre und Unterricht vor allem die Verbesserung der Lehrendenausbildung. Konkret wird hier danach gefragt, was Lehrende denken und empfinden, wenn sie im Unterricht verbal und non-verbal agieren und entscheiden. Ziel dieser Forschung ist es, möglichst genau zu erkunden, wie die Handlungen und Entscheidungen von Lehrenden im Unterricht jeweils subjektiv begründet sind. Es geht damit letztlich darum, Lehrprozesse besser zu verstehen und der Reflexion zugänglich zu machen, und zwar mit dem Ziel, dies auch für Anfängerinnen und Anfänger schon in der Ausbildung und im Studium zu thematisieren, um eine bessere Verschränkung von Theorie und Praxis zu ermöglichen.

---

<sup>1</sup> »Subjektive Theorie« wird hier nicht im Sinne des gleichnamigen Forschungsprogramms von Groeben et al. (1988) verwendet, obwohl es durchaus Überlappungen zwischen diesem Programm und der anglo-amerikanischen Forschung zu *Beliefs* bzw. *Cognition* gibt (vgl. Grotjahn 1998). Da die *Beliefs*-Forschung jedoch weiter gefasst ist als das »Forschungsprogramm Subjektive Theorien« von Groeben et al., kann nicht von einer terminologischen Kongruenz ausgegangen werden. Die speziell für die Lehrendenperspektive gängigen Begriffe der *Teacher Cognition* bzw. *Teacher Beliefs* scheinen mir deshalb eher geeignet für den vorliegenden Beitrag. In jüngerer Zeit wird die *Teacher Beliefs*-Forschung im Deutschen auch als Erforschung der »Überzeugungen von Lehrpersonen« bezeichnet (Oser/Blömeke 2012: 415 ff.; Klieme 2012: 493 ff.); allerdings geht es hier wiederum um eine engere Konzeptualisierung als im englischen Sprachraum, da der Terminus *Überzeugungen* nicht unbedingt andere Teilbereiche wie Wissen und Erfahrung umfasst, wie es im Englischen der Fall ist.

Als richtungsweisend für die *Teacher Cognition* Forschung gilt inzwischen der 1998 erschienene Beitrag von Karen Johnson und Donald Freeman, in dem sie eine konsequente Einbeziehung der Lehrendenperspektive in die Forschung und vor allem in die Lehrendenausbildung fordern, denn, so halten sie fest, »teachers are not empty vessels waiting to be filled with theoretical and pedagogical skills; they are individuals who entered teacher education programs with prior experiences, personal values, and beliefs that inform their knowledge about teaching and shape what they do in the classrooms« (Freeman/Johnson 1998: 401).

Konventionelle Modelle des Unterrichts, wie sie in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung nach wie vor dominieren, erfassen den Lehrenden oft nur als abstrakte Größe unter der Rubrik »Methode«<sup>1</sup>. Unterricht bzw. Lehre wird hier meist als Frage der methodischen Vorgehensweisen aufgefasst, mit deren Hilfe Lernenden Wissen (über Sprache, Kultur/Landeskunde, Literatur) vermittelt werden kann. Auch der Fokus auf die Lernenden und die Lernprozesse, der sich seit etwa 20 Jahren in der Forschung unter dem Stichwort Lernerorientierung durchgesetzt hat, lässt den Blick auf die Person der bzw. des *Lehrenden* noch weitgehend außer Acht: Selten liest man etwas über die Selbstauffassung und Reflexionen von Lehrenden im Klassenzimmer; fast immer geht es um Lernerorientierung oder Lernprozesse, um sprachliche Phänomene und wie sie am besten erfasst und vermittelt werden können. Die Person der bzw. des Lehrenden hingegen bleibt immer noch eigentümlich schematisch, instrumentalisiert, scheinbar neutralisiert hinter der abstrakten Größe »Lehrmethode« bzw. der didaktisch-methodischen Vermittlung und Herangehensweise. »[T]eachers are often overlooked, and they are portrayed as conduits to students rather than as individuals who think, and are learning, in their own right.« (Freeman/Johnson 1998: 407)

Dass es bei Licht betrachtet genauso viele Methoden wie Lehrende gibt, liest man in der Regel nicht, und es klingt in den Ohren vieler wahrscheinlich sogar problematisch, wenn man Lehrende als subjektiv entscheidende Akteure ansieht. Mir scheint das auch an der normativen Implikation zu liegen, dass Lehrende möglichst objektive, nachprüfbar und kriterienorientierte Entscheidungen im Unterricht sowie bei der Bewertung von Lernenden treffen müssen. Dennoch gilt natürlich: Sie sind Personen, deren Entscheidungen und Handlungen immer auf der Basis ihrer eigenen Überzeugungen, Erfahrungen, Haltungen, momentanen Verfassung und hic-et-nunc-Deutungen etc. erfolgen, was wahrscheinlich eher selten

<sup>1</sup> Vgl. für den englischen Sprachraum z. B. Richards/Rodgers (2001), für den deutschsprachigen Raum z. B. Bausch/Christ/Krumm (2007) oder Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer (2010). Die Lehrendenperspektive wird hier nicht gesondert thematisiert, sondern unter dem Begriff der Unterrichtsmethoden und Vermittlung subsumiert bzw. Lehrende werden hinsichtlich ihrer Rolle und Funktion im Rahmen des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts dargestellt; *Teacher Cognition* wird nicht eigens berücksichtigt.

gemäß einer spezifischen Methode geschieht, wie man sie in Überblicksdarstellungen zum Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen beschrieben findet, sondern vielmehr aufgrund der eigenen Überlegungen und Überzeugungen, somit also auch nicht einfach unreflektiert.<sup>1</sup> Gerade diese »unobservable cognitive dimension of teaching« (Borg 2003b: 81) ist es, die durch Studien zur *Teacher Cognition* sichtbar gemacht werden und im wahrsten Sinne zu Wort kommen soll.

Die bisherige Forschung im Bereich *Teacher Cognition* stammt fast ausschließlich aus dem Bereich Englisch als Fremdsprache und hat wiederholt drei Beobachtungen bestätigt (Borg 2003a, 2003b, 2006, Borg/Burns 2008, Schocker-von Ditfurth 2001, 2008, Wright 2010):

1. Lehrende, vor allem Anfängerinnen und Anfänger, greifen bei ihren unterrichtlichen Entscheidungs- und Handlungsmustern sehr stark auf ihre eigenen *Lernerfahrungen* zurück. Studien zur *Teacher Cognition* sollten deshalb auch die *Lernerfahrungen* von Lehrenden berücksichtigen.
2. Praktische Lehrendenausbildung bleibt oft wirkungslos (das Phänomen des *teach as you were taught*): »Often, despite their intentions to do otherwise, new teachers teach as they were taught. The power of their ›apprenticeship of observation‹, and of the conventional images of teaching that derive from childhood experiences, makes it very difficult to alter teaching practices and explains in part why teaching has remained so constant over so many decades of reform efforts« (Kennedy 1991: 16; vgl. auch Johnson 1994: 440; Schocker-von Ditfurth 2001: 32 ff.). Dieser Punkt steht mit der unter 1. genannten Tendenz zur Orientierung an eigenen Lernprozessen in Zusammenhang. Neuere methodische Ansätze, die Lehrende nicht selbst im eigenen Fremdsprachenlernprozess erlebt oder erfahren haben, werden oft nur zögerlich oder gar nicht von ihnen selbst in die eigene Unterrichtspraxis übernommen.
3. Subjektive Theorien von Lehrenden und ihre jeweiligen Handlungen und Entscheidungen können weit auseinanderfallen (d. h. man handelt nicht in Kongruenz mit den eigenen Überzeugungen, oft ohne das zu bemerken). Dieser Punkt ist der Grund dafür, warum in der vorliegenden Studie Unterrichts- und Lehrprozesse nicht nur beobachtet, sondern auch Einsicht in die Innenperspektive der Lehrenden zu gewinnen versucht wird, so dass etische ebenso wie emische Perspektiven berücksichtigt werden können.

<sup>1</sup> Dieser Gedanke geht auf die Unterscheidung zwischen *Methode* und *Methodologie* zurück, den etwa Kumaravadivelu (2006) wie folgt erläutert: Den Begriff *Methode* verwendet er »to refer to established methods conceptualized and constructed by experts in the field«. Den Begriff *Methodologie* dagegen benutzt er »to refer to what practicing teachers actually do in the classroom in order to achieve their stated or un-stated teaching objectives« (ebd.: 84).

Da diese drei Punkte in der Forschung immer wieder gezeigt wurden, wenn auch mit dem Fokus auf Englisch als Fremdsprache, ist anzunehmen, dass sie auch im DaF-Unterricht eine Rolle spielen und entsprechend im Rahmen meiner Studie bzw. Datenerhebung zu berücksichtigen sind.

## 2. Forschungsanliegen und Design der Studie

Im Hochschulbereich in Nordamerika wird Deutsch als Fremdsprache meist nicht von Professorinnen oder Professoren, sondern von *Teaching Assistants* erteilt, die selbst Graduiertenstudiengänge der Germanistik absolvieren (Doktorandinnen oder Doktoranden und zum Teil auch M. A.-Kandidatinnen oder -Kandidaten) und Aufgaben innerhalb der Lehre wahrnehmen müssen. Sie erhalten an den meisten Universitäten Aus- und Fortbildungsseminare und Workshops (wobei die Länge und Intensität stark variiert). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der vorliegenden Studie haben sowohl theoretische Lehrveranstaltungen zum Bereich DaF belegt als auch *Teacher-Training*-Seminare und Workshops besucht. Dennoch sind die meisten Anfängerinnen und Anfänger im Bereich des Unterrichts. Die Studie versucht vor diesem Hintergrund einerseits zu ermitteln, wie diese Unterrichtenden mit dem Handlungsfeld Unterricht umgehen, wobei hier insbesondere ihre jeweilige Umsetzung eines curricular geforderten kommunikativen DaF-Unterrichts im Fokus steht; andererseits soll auch versucht werden zu erkunden, inwiefern theoretische Seminare sowie praktische Workshops zur Lehrerbildung von diesen Lehrenden jeweils konkret in die Praxis umgesetzt werden.

Um dies zu ermitteln, werden verschiedene Datensätze erhoben:

- Fragebogen zur eigenen Lehr- und Lernerfahrung im Bereich kommunikativen DaF-Unterrichts und Unterrichts in anderen Sprachen;
- Videoaufnahmen von DaF-Unterrichtenden an der Universität (mehrfach im Semester bei jeder/m Lehrenden);
- Interviews mit Lehrenden jeweils vor und nach den Videoaufnahmen (allgemeine Fragen und *simulated recall*).<sup>1</sup>

Dieses Design sollte ermöglichen, die Lehrenden auch als Lernende im Sinne von »teachers as learners of teaching« (Johnson 2009: 17 ff.) zu sehen, die sich fortwährend als Lehrende weiterentwickeln. Sie werden nicht als quasi-statische Lehrerpersönlichkeiten gesehen, sondern als Personen, die ständig die eigene Situation reflektieren und die ihre Handlungen und Entscheidungen auch gegebenenfalls

---

<sup>1</sup> Bisher liegen Datensätze von 10 TN vor, wobei diese im Umfang variieren aufgrund der Fluktuation von Lehrenden (die als Studierende in Graduiertenprogrammen nur für eine begrenzte Zeit an der betreffenden Universität unterrichteten).

modifizieren (können). Dieses eher poststrukturalistisch inspirierte Bild der Lehrenden als immer in-flux befindlichen Selbstkonstrukteurinnen und -konstrukteuren (vgl. Norton 2000, Block 2009, McNamara 2012) ermöglicht eine Rekonstruktion von *teacher cognition* nicht mit dem Ziel, ein möglichst konsistentes Bild mittels dichter Beschreibung von einzelnen Lehrenden zu zeichnen, sondern erlaubt, gerade auch die Brüche, Inkonsistenzen, das Ringen um die eigene Praxis und Professionalisierung zu erfassen und dadurch die Lern- und Entwicklungsaspekte, die sich bei Anfängerinnen und Anfängern, aber auch bei erfahreneren Lehrenden finden, ins Blickfeld der Forschung zu rücken (vgl. auch Talmy 2011).

Die Art der erhobenen Daten, also sowohl die Transkripte der Videomitschnitte als auch der Interviewdaten, legte ein Analyseverfahren nahe, das im weiteren Sinne der *Grounded Theory* (Glaser/Holton 2007) entspricht, d. h. es erfolgte zunächst eine grobe Kodierung zur thematischen Analyse der Interviewdaten, in deren Verlauf spezifische *items* identifiziert wurden, die die betreffenden Lehrenden wiederholt nannten und die in den Interviews von den Teilnehmenden besonders ausführlich behandelt wurden. Aufgrund der semistrukturierten Interviewfragen war der kommunikative DaF-Unterricht ein vorab von der Interviewerin festgelegtes Thema, ebenso die eigenen Lernerfahrungen mit DaF bzw. Fremdsprachen. Die Ausführungen der Teilnehmenden (wie auch die Videomitschnitte des Unterrichts, siehe unten) legten dann allerdings nahe, dass es vor allem das Thema *Grammatik* war, das sie besonders interessierte und auf das sie zu sprechen kamen. *Grammatik* wurde für den vorliegenden Beitrag deshalb als ein leitendes Stichwort für die Analyse und Interpretation der Interviewdaten ausgewählt.

Zudem wurden für die Analyse und Interpretation auch ethnographische und diskursanalytische Verfahren gewählt, um der spezifischen Narrativität der Daten sowie der kontextuellen Verortung dieser Daten gerecht zu werden. Dies soll im Folgenden kurz erläutert werden.

Interviews mit Lehrenden generieren in der Regel narrative Daten:

»Teachers' accounts of classroom experience [...] revolve around their interpretations of a series of events. Through the reconstruction of these events, teachers reconcile what is known with that which is hidden, selectively infuse those events with interpretation, and actively seek to bring meaning to their experience.« (Johnson 2009: 97)

Um solche (in den Interviews ko-konstruierten) Narrationen zu analysieren (vgl. Mann 2011, Talmy 2011), genügt es nicht, lediglich die *items* bzw. Themen zu identifizieren, auf die die Lehrenden zu sprechen kommen, sondern es gilt auch, ihre jeweiligen Sinnstiftungskonstrukte in einem weiteren Kontext zu interpretieren, innerhalb dessen sie für die betreffende Lehrperson »Sinn machen« (vgl. auch Duff 2008: 161 ff.).

»In educational research, embracing an interpretative epistemological stance required a shift from observational studies of what teachers do to ethnographic de-

scriptions based on observation, description, and interviews [...]. In addition, rather than attempting to predict what teachers do or should do, interpretative research is interested in uncovering [...] how they make sense of their work within the contexts in which they teach.« (Johnson 2009: 9)

Dies geschieht im vorliegenden Beitrag anhand des Rekurses auf den Begriff *Macht*, mit dem versucht wird, einerseits die Dimension der hierarchischen Ordnung von Unterricht zu berücksichtigen (vgl. Schwerdtfeger 1996a), die den Alltag der Lehrenden prägt (sie waren zum großen Teil selbst Studierende, die nun aber im Klassenraum »das Zepter in der Hand hielten« und sich als unterrichtsleitende Instanz etablieren mussten), andererseits wird mit dem Begriff der Macht auch versucht, eine weitere Dimension in der Interpretation zu berücksichtigen, die eher die subjektive Wahrnehmung der »Grammatik« als Mittel zur Durchsetzung der eigenen Machtposition wie auch zum Erhalt bestimmter, von den Teilnehmenden für erforderlich gehaltener Ordnungsstrukturen von DaF-Unterricht betreffen.

Mit dem zweiten leitenden Stichwort *Macht* wird im vorliegenden Beitrag also ein Begriff gewählt, der nicht direkt von den Teilnehmenden selbst in ihren Reflexionen ausführlich behandelt wird, sondern der von der Verfasserin zur Interpretation der Daten herangezogen wird.

### 3. Ergebnisse

Auf den ersten Blick entsprechen viele Resultate meiner Untersuchung den oben erwähnten Ergebnissen der *Teacher Cognition*-Forschung. Bei den Probanden liegt in jedem Fall eine mehr oder minder starke Orientierung an eigenen Lernerfahrungen und auch Lernvorlieben vor, die sie auch in ihre Reflexionen über den eigenen Unterricht einbringen. Allerdings variiert dieser Einfluss sehr stark, sowohl zwischen den einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern als auch bei einzelnen Lehrenden in unterschiedlichen Stunden und Unterrichtssituationen. Offenbar stellen die eigenen Lernerfahrungen eine wichtige Ressource für die Gestaltung und Durchführung von DaF-Unterricht dar, die jedoch neben anderen genutzt wird. Das Phänomen des *teach as you were taught* lässt sich in den Daten ebenfalls sehr häufig finden. Jedoch legen meine Daten auch nahe, dass dieses Phänomen genauer untersucht werden muss, da sich dahinter in jedem Fall ein differenzierteres Bild verbirgt, als die These des Imitierens eigener Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht vermuten lässt. Zudem zeigen meine Daten, dass die Lehrenden durchaus Ideen und Ansätze aufgreifen, die ihnen zuvor in Seminaren und Workshops vermittelt wurden. Sie tun dies jedoch nicht unmittelbar, sondern interpretieren die theoretischen Konzepte und Ansätze jeweils individuell unterschiedlich. Das wird jedoch erst dann ersichtlich, wenn man nicht nur den Unterricht der betreffenden Lehrpersonen beobachtet, sondern ihnen Gelegenheit gibt,

selbst über den eigenen Unterricht, eigene Überzeugungen und Überlegungen im Interview zu reflektieren.

Was den beobachteten Unterricht angeht, so zeigen die Videomitschnitte, dass es sehr häufig Sequenzen gibt, in denen Grammatik im Vordergrund steht und in denen weniger »kommunikativ« als vielmehr rein formorientiert vorgegangen wird. Statt dies jedoch pauschal als »Methode« der einzelnen Lehrenden zu bezeichnen, erweist es sich als fruchtbarer – so zeigen die Interviewdaten –, hier die subjektiven Sichtweisen und Erklärungen der Lehrenden mit zu bedenken, die deutlich machen, dass es sich bei solchen Episoden des *teach as you were taught* um weit mehr als eine methodische Entscheidung handelt. Das soll im Folgenden schrittweise erläutert und illustriert werden.

### 3.1 Grammatik

Meine Unterrichtsbeobachtungen und die Interviews mit Lehrenden zeigen, dass es insbesondere die in der deutschen Sprache als dominant wahrgenommene Grammatiklastigkeit und Systematizität sind, die im Unterricht und in subjektiven Theorien und Überzeugungen von Lehrenden eine große Rolle spielen. Viele Lehrende tun sich schwer damit, Deutsch anders als primär grammatiklastig zu konzipieren, und das selbst bei der Arbeit mit neueren Lehrwerken, die am europäischen Referenzrahmen orientiert sind und damit eher integratives Sprachenlernen fördern und kommunikative, interkulturelle und aufgabenbasierte Ansätze verfolgen. Auf den ersten Blick scheint der stark verengte Fokus auf Deutsch als grammatiklastig das Phänomen des *teach as you were taught* zu bestätigen. Als solches ist es auch bisher hauptsächlich – wenn überhaupt – thematisiert worden (vgl. Chavez 2006; Katz/Watzinger-Tharp 2007).

Die im Rahmen der vorliegenden Studie erhobenen Daten zeigen jedoch, dass diese Erklärung zu allgemein ist und differenziertere Sichtweisen zur Erklärung der Tendenz zum grammatiklastigen DaF-Unterricht notwendig sind. Der Fokus auf Grammatik im DaF-Unterricht basiert in jedem Fall auf weitaus mehr Reflexionen seitens der Lehrenden, als es die These *teach as you were taught* nahelegt, die ja lediglich ein imitatives Lehrverhalten unterstellt. Das folgende Beispiel illustriert das:

#### *Unterrichtsbeispiel*

In einem Anfängerkurs DaF geht es um die Einführung von Vokabular zum Thema Lebensmittel sowie die Verwendung von *möchten*. Die Dozentin hat eine interaktive Übung zur Einführung vorbereitet; die Studierenden müssen Zettel mit Lebensmittelvokabular ziehen und Bildern zuordnen. Im nächsten Schritt präsentiert sie eine Folie mit einer Liste von Sätzen: »Ich möchte Schnitzel essen.« »Du



möchtest einen Apfel essen.« »Er möchte Saft trinken.« etc., die zunächst von Studierenden, dann nochmals von ihr selbst vorgelesen werden. Während die Kurs TeilnehmerInnen in der interaktiven Übung zum Teil lauthals mitarbeiten, ihre Zettel vergleichen und den Bildern zuordnen, wird es beim Vorlesen der Sätze von der Folie deutlich stiller und sie können die Impulse der Dozentin nicht aufnehmen – sie monologisiert am Ende dieser Phase ausschließlich. Auch in der anschließenden Übung, in der das Modalverb *möchten* in Partnerarbeit in vorgegebene Sätze integriert werden soll, bleiben die Lernenden eher zurückhaltend und erledigen die Übung unter Zuhilfenahme der Konjugationstabelle sowie der Beispielsätze im Lehrwerk. Bei der anschließenden Präsentation der Sätze hält die Dozentin die korrekten Lösungen auf Folie fest und weist bei jedem Übungssatz auf die syntaktischen Umstellungen hin, die der Gebrauch von *möchten* erfordert. Schon diese knappe Skizzierung des Stundenverlaufs genügt, um bestimmte Punkte zu erkennen, die man üblicherweise mit der Grammatiklastigkeit des DaF-Unterrichts assoziiert:

- Der Fokus liegt nach der einführenden interaktiven Aufgabe nur noch auf formalen Aspekten (korrekte Verwendung von *möchten* in Aussagesätzen);
- Der Kontext, in dem diese Formen vorgestellt und geübt werden, nämlich die unzusammenhängenden Beispielsätze, ist irrelevant für die Lernenden;
- Es gibt keinen kommunikativen Anlass der Aussagen zu Lebensmitteln und Verkostungswünschen, der die Verwendung von *möchten* seitens der Lernenden rechtfertigen und für sie sinnhaft machen würde.

Im Folgeinterview mit der Dozentin wird über diese Stunde gesprochen. Die Dozentin beschreibt selbst, wie die aktive Mitarbeit während der einführenden Aufgabe in der folgenden Phase nachließ, als es um Beispielsätze für den Gebrauch von Lebensmittelvokabular und *möchten* ging. Gefragt nach ihren Absichten und Vorüberlegungen zur Arbeit mit diesen Beispielsätzen, erklärt sie:

- (:) Well I wanted to get right into it so I put it on the overhead and just wanted someone to read it out and see if they can discern what was different with that
- (?) What exactly was it that they were reading out?
- (:) ahm it was just an example of the verb *möchten* in a sentence
- (?) Do you remember the example?
- (:) uhm
- (?) Do you remember the sentences?
- (:) No, I don't. I know all of them had something to do with food items; I know that. I know all of them had either essen oder trinken. And yeah it went down ich möchte du möchtest er wir yeah all I did was choose random food items for each sentence.

Offenbar hat hier bei der Planung wie auch der Reflexion der Stunde der Fokus der Dozentin auf morphosyntaktische Phänomene dazu geführt, dass Inhalte und

die kommunikative Einbettung dieser zweitrangig wurden oder ganz aus dem Blick gerieten. Für die Lehrende dominieren hier Formen und Strukturen bzw. *Grammatik*; die Bedeutung und der Inhalt der unterrichtlichen Kommunikation geraten dagegen in den Hintergrund. Die Dozentin erkennt das im Interview auch selbst, wenn das Stichwort der kommunikativen Relevanz fällt (das ihr aus ihren theoretischen Kursen zur DaF-Didaktik wohlbekannt ist):

- (?) Ahm – the reason why you don't remember the contents of the sentences may be that they were not exactly communicatively relevant –
- (:) right –
- (?) Can you think of ways of making them more communicatively relevant, or why weren't they exactly communicatively relevant?
- (:) Yeah I would say that they weren't because all I did was place the new vocab in cos I wanted them to again practice the vocab. If I wanted that to be more communicatively relevant I could give them a context, like if you went to the store or wanted to buy something or maybe making up dinner you needed certain ingredients – yeah, definitely, definitely.

Es ist offensichtlich, dass im Rahmen dieses Gesprächs das Stichwort *kommunikativ* so etwas wie eine kleine Epiphanie auslöst, und zwar dergestalt, dass der Dozentin in der Reflexion ihrer eigenen Unterrichtsgestaltung deutlich wird, inwiefern das theoretische Konstrukt des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts relevant gemacht werden könnte – und wie sie es hätte anders machen können.

Man könnte einiges an diesem Unterrichtsbeispiel als typisch für das Phänomen des *teach as you were taught* beschreiben, denn sicher spiegelt sich in der isolierten Grammatikarbeit erstens eine Lernerfahrung, dass es hier primär um die korrekte Verwendung der Satzklammer geht, wie sie im Deutschen nicht nur beim Gebrauch von Modalverben erforderlich ist. Allerdings spielt bei dieser Unterrichtsgestaltung sicher auch das Lehrwerk eine Rolle, denn es bietet zwar Dialoge zum Lebensmittelkauf (die die Dozentin nicht aufgegriffen hat), doch schließt sich eine tabellarische Übersicht zur Bildung von Aussagesätzen mit *möchten* an. Zudem könnte die Entscheidung, zum lehrergesteuerten Monolog bei der Abhandlung von Beispielsätzen überzugehen, einem *teach as you were taught* entsprechen.

Doch belässt man es bei dieser Einschätzung, geraten wichtige Momente der oben geschilderten Situation wie auch des Folgeinterviews nicht in den Blick.

Denn gleichgültig, ob die Dozentin solche Unterrichtssequenzen selbst als Lernende erlebt hat oder nicht: Das Beispiel illustriert vor allem die Macht der Grammatik in der subjektiven Sprachauffassung der Lehrenden. Dass es sich dabei um ein tradiertes Phänomen handelt, ist unbestreitbar, dennoch ist dies nicht der einzige bemerkenswerte Punkt an diesem Beispiel. Entscheidend ist vielmehr, dass die isolierte Sicht von Grammatik und sprachlichen Formen auf eine interne Gewichtung bzw. ein implizites Machtverhältnis von Grammatik versus Bedeutung in der Wahrnehmung der Lehrenden schließen lässt. Die Formen waren der Leh-

renden im Unterricht wichtiger als Bedeutungen und kommunikative Einbettung, und das nicht, weil ihr nicht Grundzüge des kommunikativen Unterrichts bekannt gewesen wären, sondern weil ihr diese gar nicht in den Sinn gekommen sind, als sie auf das grammatische Phänomen »Modalverbgebrauch« gestoßen ist. Es ist insofern bemerkenswert, dass sie im Interview die bei der Planung und im Unterricht unreflektiert gebliebene Einseitigkeit und Hierarchie von »Sprache als Grammatik« versus »Sprache als Kommunikationsmedium« durchaus erkennen und über Alternativen nachdenken kann.

Das Beispiel zeigt damit auch die Diskrepanz zwischen subjektiven, eher abstrakt vertretenen didaktisch-pädagogischen Idealen und theoretischem Wissen einerseits und praktischem unterrichtlichen Handeln andererseits. Dies scheint jedoch weniger einer unmittelbaren Orientierung an der eigenen Lernerfahrung geschuldet zu sein. Vielmehr kann die einseitige Formfokussierung auch als Zeichen einer noch nicht entwickelten Flexibilität im Umgang mit der neuen Situation interpretiert werden, d. h. dem komplexen Zusammenspiel von Gegenstand, der konkreten Kommunikationssituation Klassenraum sowie der (für fast alle TN noch ungewohnten) Lehrendenrolle. Nimmt man nämlich an, dass die betreffende Dozentin sich und ihre Unterrichtspraktiken auch weiterhin entwickelt und reflektiert, ist die Charakterisierung des Unterrichtsbeispiels als *teach as you were taught* nicht nur ungenau, sondern sie verstellt auch den Blick auf die stetig im Wandel befindliche Lehrperson, die sich offen gegenüber Reflexionen und Alternativen zeigt und die möglicherweise in den folgenden Unterrichtsstunden weniger form-fokussiert vorgehen wird.

Zugleich macht das Beispiel auch deutlich, wie Theorie und Praxis im Rahmen von konkreten Unterrichtsgesprächen und -reflexionen verschränkt werden können. Was oben als ebenfalls wiederholt ermittelter Befund der *Teacher Cognition*-Forschung genannt wurde, dass praktische LehrerInnenausbildung oft wirkungslos bleibe, kann man zumindest anhand dieses Beispiels ebenfalls differenzierter betrachten. Denn zwar wurden in der Unterrichtsstunde theoretische Konstrukte wie »kommunikativer Unterricht« oder »Lernerorientierung« nicht durchgängig berücksichtigt (wiewohl die einführende Aktivität durchaus auf diesen basierte), dennoch ist die Lehrende sofort in der Lage, ihren eigenen Unterricht kritisch zu betrachten und spontan im Interview Alternativen zu entwickeln. Im vorliegenden Fall versuchte die Lehrende im Verlauf des Semesters, Grammatik in ihrem Unterricht stärker kommunikativ einzubetten; allerdings gelang dies auch weiterhin nur punktuell und in einzelnen Unterrichtssequenzen. Die subjektiv wahrgenommene Dominanz von Grammatik erwies sich hier als deutlich langlebiger, als das Reflexionsgespräch vermuten ließ. Dennoch kann man nicht pauschal behaupten, dass die praktische Lehrerausbildung in ihrem Fall wirkungslos geblieben wäre. Vielmehr zeigt die Unterrichtsbeobachtung und das reflektierende Interview, dass Lernprozesse von

Lehrenden genau beobachtet und begleitet werden sollten, um eine schrittweise Verschränkung von Theorie und von Unterrichtspraxis im Rahmen der praktischen LehrerInnenausbildung zu ermöglichen. Im vorliegenden Fall heißt das, dass implizite subjektive (und sicherlich auch tradierte) Sprachkonzepte, in denen Grammatik eine dominante Rolle zugesprochen wird, gezielt zu Wort kommen und ernst genommen werden müssen, nicht einfach für veraltet und einseitig erklärt oder gar vollends verschwiegen werden sollten. Damit Lehrende ihre subjektiven Konzeptionen von Grammatik und Sprache reflektieren und gegebenenfalls modifizieren können, sollten diese zunächst einmal ausgesprochen werden, um sie dann auf ihr Herkommen zu befragen und im Rahmen alternativer Sichtweisen von Sprache zu reflektieren.

Neben der Macht der Grammatik, die sich in diesem Beispiel als entscheidendes Moment für die Gestaltung des Unterrichts erwiesen hat, zeigen meine Daten auch, dass sich der Fokus auf sprachliche Formen und der in diesem Kontext häufig praktizierte Drill nicht nur einer impliziten Dominanz von Grammatik seitens Lehrender verdankt, sondern auch etwas anderem, das man mit dem Begriff der Macht erfassen kann und das eng mit der jeweiligen Selbstkonstruktion von Lehrenden verschränkt ist.

### 3.2 Macht

Die subjektive Sicht von Sprache, die der Grammatik eine besondere Macht zuspricht, kann sicher als ein Grund für die Diskrepanz zwischen Praxis und theoretischem Wissen und Idealen seitens der TeilnehmerInnen meiner Studie gesehen werden. Daneben hat sich aber auch ein weiterer Befund herauskristallisiert, denn die Neigung zu eher traditionellen formfokussierten Unterrichtssequenzen kann auch als Versuch seitens der Lehrenden interpretiert werden, Kontrolle zu übernehmen und die eigene Position im Klassenraum sowohl hinsichtlich der Lernenden als auch im Hinblick auf den Unterrichtsgegenstand zu stabilisieren (vgl. diesen Gedanken bei Duff/Uchida 1997: 474 ff.). In diesem Sinne scheint Grammatik im DaF-Unterricht auch eine subjektive Ordnungs- bzw. Disziplinierungsfunktion zu erhalten, wobei es nicht zuletzt um die Selbstkonstruktion und Stabilisierung der eigenen Lehrenden-Identität geht.

Der Rückfall in traditionelle Formen des grammatiklastigen Unterrichts (nicht nur) bei Anfängerinnen und Anfängern ist verschiedentlich moniert worden (z. B. Katz/Watzinger-Tharp 2008, Schwerdtfeger 1996b, Thornbury 1998 etc.) und scheint zu den hartnäckigen Schwierigkeiten der DaF-Praxis zu gehören. Doch statt diesen Befund einfach nur als »Misskonzeption« von Lehrenden, als kritikwürdig oder als imitatives *teach as you were taught* abzutun, ließe sich das Phänomen auch *konstruktiver* erklären, wenn man einmal genauer auf die konkreten subjektiven Beweggründe der Lehrenden eingeht und deren Innen-

perspektiven betrachtet und zu erklären versucht. Das folgende Exzerpt aus einem Interview mit einer weiteren Dozentin ist in diesem Zusammenhang sehr aufschlussreich:

- (:) Well, if everyone could have rules you know and follow them and it would work perfectly all the time I'd love that. And you know and I like I like analyzing you know sentence components and you know and even in answering questions I try to give them like little hints like look at like if you're not sure what pronouns to use look at your verb ending or things like that or look at the position of things in the sentence and see if that can tell you anything and – I think it helps some people and you know those hints aren't necessarily bad things you know [...]  
But you know if I could get students to interact independently but you know I would tell them everything I would absolutely love that.
- (?) [lacht] So you wanna be the master in the classroom. Is that true?
- (:) Yeah I like that. I have control issues.

Der Auszug aus einem Interview zeigt eindeutig die Reibungspunkte, die bei der betreffenden Lehrenden entstehen. Konzepte und Prinzipien wie kommunikativer Unterricht, Lernerorientierung, induktives Lernen bleiben für diese Dozentin abstrakte, von außen an sie herangetragene (fremdgesteuerte) Vorgaben, die sie zwar in der Theorie gutheißen kann (und die sie im Interview sicherlich auch unter einem gefühlten Zwang für sinnvoll erklärt). In der Praxis jedoch laufen solche didaktischen Prinzipien den eigenen insgeheim gehegten Wünschen einer idealen Selbstinszenierung zuwider. Die subjektive Theorie zur Ordnung des Unterrichts hat für die betreffende Dozentin primär die Funktion, die eigene Lehr-Position zu stärken, und zwar im Sinne des persönlichen Ideals als Kontrollinstanz, als quasi-allwissende Lehrende, gewissermaßen als unangefochtene Regisseurin im Aktionsraum DaF-Unterricht.

Traditioneller Grammatikunterricht mit seinen klaren Ordnungsstrukturen übernimmt in diesem Fall für die Lehrende also eine identitätsstärkende Funktion, er ist nicht unbedingt Ausdruck einer bestimmten didaktisch-methodischen Orientierung.

An diesem Punkt lässt sich resümieren, dass traditioneller und Drill-orientierter Grammatikunterricht nicht nur auf einer tradierten grammatikzentrierten Sicht von Sprache basiert und somit als *teach as you were taught* klassifizierbar ist. Vielmehr steht zu vermuten, dass dieser häufig monierte »didaktisch-methodische Rückfall« auch ganz anders gesehen werden kann, da er durchaus wichtige Funktionen für die Kontrolle und Ordnung des Unterrichts übernehmen kann:

1. Traditioneller Grammatikunterricht und formfokussierter Drill erlauben die klare Positionierung aller Akteurinnen und Akteure im Klassenraum: der/die in diesem Fall wissende Lehrende als Expertin bzw. Experte versus die noch unwissenden und linguistisch defizienten Laien. Die klare Rollenzuweisung sichert somit eine gewisse Grundordnung des Unterrichts.

2. Zugleich erlaubt diese spezifische Zurichtung des DaF-Unterrichts und der Positionierung der Akteurinnen und Akteure im Rahmen von Drills und Form-fokussiertem Grammatikunterricht auch eine Disziplinierung des Gegenstandes. Die deutsche Sprache wird zerlegt in handhabbare – lehrbare – Elemente, deren korrekte Anordnung sukzessive im Unterricht unter Anleitung und Kontrolle des/der Lehrenden eingeübt wird. Sprachunterricht als Grammatikunterricht sichert somit auch die Kontrolle über die zu lehrende »Sprache«, was gerade für nichtmuttersprachliche Unterrichtende von entscheidender Bedeutung sein kann (vgl. dazu auch Schmenk 2012).
3. Der Unterricht wird infolge dessen zu einem nach klaren Maßgaben organisierten Handlungsraum. Die Rollen sind eindeutig verteilt, die Interaktion ist kontrollierbar, und der Gegenstand selbst ist ebenfalls unter Kontrolle. Fragen sind zielgerichtet, Antworten lassen sich fast ausnahmslos in ein klares Schema von richtig oder falsch eingliedern, Zweifel treten in der Regel nur dann auf, wenn dieses Schema unterbrochen bzw. gestört wird. Der kommunikative interkulturelle Fremdsprachenunterricht hingegen – wie man ihn im Einzelnen auch konkret verstehen mag – stellt mit seiner immanenten Offenheit und Einladung an Lernende, eigene Standpunkte zu vertreten, persönliche Erfahrungen einzubringen und selbständige sprachliche Gehversuche zu machen, eine implizite Herausforderung und potenzielle Subversion dieser Ordnung dar. Denn dann ist nicht mehr ohne Weiteres gesichert, wer die Kontrolle über den Raum, über die Interaktion und den Gegenstand hat.

Gerade bei Lehr-Anfängerinnen und -Anfängern, so zeigen meine Daten, kann der vermeintliche Rückfall in traditionellen Grammatikunterricht auch Ausdruck der individuellen Selbstkonstruktion und der Wahrung und Wiedergewinnung von Sicherheit der eigenen Position sein.

## Fazit

Subjektive Theorien und Überzeugungen von Lehrenden lassen sich erfassen als pädagogisch-didaktische Sinn- und Ordnungssysteme, die in sich oft heterogen und inkonsistent sind, was sich in den hier vorgestellten Fällen unter Rückgriff auf eigene Hierarchisierungen von »Sprache als Grammatik« versus »Sprache als Bedeutungsträger und Kommunikationsmedium« sowie durch Selbstkonstruktionen vis-à-vis der Situation DaF-Unterricht, den Studierenden und der Sprache genauer nachvollziehen lässt. Solche vielschichtigen Einblicke in *Teacher Cognition* mit ihren spezifischen Schwerpunktsetzungen und Inkonsistenzen sind dann genauer erfassbar und reflektierbar, wenn man die Innenperspektive der Lehrenden als Interpretationsrahmen ernst nimmt. Zugleich können dabei implizite, aber oft

leitende Ordnungssysteme sichtbar gemacht werden, an denen sich Lehrende orientieren und auf die sie in konkreten Situationen zurückgreifen. Grammatik scheint im DaF-Unterricht ein besonders rigide strukturiertes Ordnungsschema – fast so etwas wie ein Skript – zu sein, dem verschiedene Disziplinierungsfunktionen zugeschrieben werden können, so dass es bisweilen die Ordnung des DaF-Unterrichts dominiert und ihn nach bestimmten Diskursregeln organisiert, reguliert und stabilisiert.

Die Daten der vorliegenden Studie legen nahe, dass der traditionelle form-fokussierte Fremdsprachenunterricht bzw. das Phänomen des *teach as you were taught* auf einem tradierten Modell des Klassenraum-Diskurses basiert, der klar definierte Positionen für die Beteiligten vorsieht und somit den Handlungsspielraum für Lehrende und Lernende weitgehend festlegt, ihnen dabei aber zugleich größtmögliche Orientierung und damit Sicherheit bietet. In diesem Sinne lässt sich die Ordnung des Grammatikdrill-orientierten DaF-Unterrichts auch als eine implizite Grammatik des DaF-Unterrichts lesen, deren produktive Effekte Grund für ihre Langlebigkeit und Resistenz sein dürften. Auf diesen Zusammenhang verweist auch Hunter (1987), wenn er den Sprachunterricht (er spricht hier vom Englischunterricht) als eine »distinctive pedagogical practice« bezeichnet, die »is inscribed in a larger process of governmentality [Foucault 1991] and hence must be understood as the outcome of a highly specific governmental technology and rationality« (Hunter 1987: 581; zit. nach Green 1998: 178).

Mit »Gouvernementalität« ist nach Foucault die durch bestimmte Formen der Lenkung (bzw. Regierung im weiteren Sinne) internalisierte Haltung (bzw. Mentalität) gemeint. Auch DaF-Unterricht, so lässt sich resümieren, kann als eine distinktive pädagogisch-didaktische Praxis gesehen werden, die bestimmte Formen der Gouvernementalität hervorbringt und reproduziert. Die Vermutung, dass »grammar represents the imposition of order and the maintenance of power« (Thornbury 1998: 20), trifft insofern auch auf die hier skizzierten Beispiele von Lehrenden zu (und beeinflusst Lernende sowie Lernerwartungen vermutlich ebenfalls). Dennoch bleibt diese Bewertung angesichts meiner Daten zu allgemein und zu negativ, denn sie erfasst nicht die *produktive* Seite dieser Ordnung, die man als Orientierung bezeichnen kann. Als solche kann sie für die betreffenden Lehrenden (zumal für solche, die erst am Beginn ihrer Lehrtätigkeit stehen) von entscheidender Bedeutung sein, denn sie verhilft zur Stabilisierung des eigenen Selbst als Lehrperson. Solange dies nicht genauer und an weiteren Einzelfällen untersucht sowie auf sein jeweiliges Zustandekommen befragt wird, dürfte es kaum möglich sein, das Phänomen des *teach as you were taught* zu differenzieren und Unterrichtsprozesse von innen heraus zu verstehen – und sich Gedanken über subjektive Voraussetzungen und Bedingungen alternativer Unterrichtspraxis zu machen und auch systematisch in die Lehrendenbildung zu integrieren.

## Literatur

- Barcelos, Ana M. F.: »Researching beliefs about SLA: A critical review«. In: Kalaja, Paula; Barcelos, Ana M. F. (Hrsg.) 2003, 7–34.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: Francke, 2007.
- Block, David: *Second Language Identities*. New York: Continuum, 2009.
- Borg, Simon: »Teacher Cognition Grammar Teaching: A Literature Review«, *Language Awareness* 12, 2 (2003a), 96–108.
- Borg, Simon: »Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do«, *Language Teaching* 36, 2 (2003b), 81–109.
- Borg, Simon: *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum, 2006.
- Borg, Simon; Burns, Anne: »Integrating Grammar in Adult TESOL Classroom«, *Applied Linguistics* 29, 3 (2008), 456–482.
- Chavez, Monika: »Classroom-Language Use in Teacher-Led Instruction and Teachers' Self-Perceived Roles«, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 44, 1 (2006), 49–102.
- Duff, Patricia: *Case Study Research in Applied Linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum, 2008.
- Duff, Patricia; Uchida, Yuko: »The Negotiation of Teachers' Sociocultural Identities and Practices in Postsecondary EFL-Classrooms«, *TESOL Quarterly* 31, 3 (1997), 451–486.
- Foucault, Michael: »Governmentality« (Übers. Rosi Braidotti, überarb. v. Colin Gordon). In: Burchell, Graham; Gordon, Colin; Miller, Peter (Hrsg.): *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press, 1991, 87–104.
- Freeman, Donald; Johnson, Karen E.: »Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education«, *TESOL Quarterly* 32, 3 (1998), 397–417.
- Glaser, Barney G.; Holton, Judith A. (Hrsg.): *The Grounded Theory Seminar Reader*. Mill Valley, CA: Sociology Press, 2008.
- Green, Bill: »Born Again Teaching? Governmentality, ›Grammar‹ and Public Schooling«. In: Popkewitz, Thomas S.; Brennan, Marie (eds.): *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York: Teachers College Press, 1998, 173–204.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte: *Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke, 1988.
- Grotjahn, Rüdiger: »Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven«, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27 (1998), 33–59.
- Hunter, Ian: »Culture, Education and English: Building ›the Principal Scene of the Real Life of Children«, *Economy and Society* 16, 4 (1987), 568–588.
- Johnson, Karen E.: »The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Pre-service ESL Teachers«, *Teaching and Teacher Education* 10, 4 (1994), 439–452.
- Johnson, Karen E.: *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge, 2009.
- Johnson, Karen E.; Golombek, Paula R.: »Inquiry into Experience: Teachers' Personal and Professional Growth«. In: Johnson, Karen E.; Golombek, Paula R. (Hrsg.): *Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development*. New York: Cambridge University Press, 2002.
- Kalaja, Paula: »Research on Students' Beliefs about SLA within a Discursive Approach«. In: Kalaja, Paula; Barcelos, Ana M. F. (Hrsg.) 2003, 87–108.



- Kalaja, Paula; Barcelos, Ana M. F. (Hrsg.): *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic, 2003.
- Katz, Stacey L.; Watzinger-Tharp, Johanna: »TA's and Grammar Teaching: Beliefs, Knowledge, and Education«. In: Siskin, Harley J. (Hrsg.): *From Thought to Action: Exploring Beliefs and Outcomes in the Foreign Language Program*. Boston: Heinle, 2007, 188–212.
- Kennedy, Mary M.: »Some Surprising Findings on How Teachers Learn to Teach«, *Educational Leadership* 49, 3 (1991), 14–17.
- Klieme, Eckhard: »Internationales Large-Scale Assessment in der Lehrerbildung: Anmerkungen zu einem neuen Paradigma der vergleichenden Bildungsforschung«, *Zeitschrift für Pädagogik* 58,4 (2012), 492–499.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (2 Bde.). Berlin: Mouton de Gruyter, 2010.
- Kumaravadivelu, B.: *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 2006.
- Mann, Steve: »A Critical Review of Qualitative Interviews in Applied Linguistics«, *Applied Linguistics* 32, 1 (2011), 6–24.
- McNamara, Tim: »Poststructuralism and its Challenges for Applied Linguistics«, *Applied Linguistics* 33, 5 (2012), 473–482.
- Norton, Bonnie: *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman/Pearson Education, 2000.
- Oser, Fritz; Blömeke, Sigrid: »Überzeugungen von Lehrpersonen: Einführung in den Thementeil«, *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 4 (2012), 415–421.
- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Schmenk, Barbara: »Die Selbstkonstruktion von Lehrenden im Spannungsfeld zwischen Mehrsprachigkeit und dem Ideal der *native speaker* Kompetenz«. In: Grünewald, Andreas et al. (Hrsg.): *Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2012, 101–112.
- Schocker-von Ditfurth, Marita: »Auf den (Hochschul-)Lehrer kommt es an: Überlegungen zur Entwicklung von Lehrkompetenz«. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr, 2008, 130–149.
- Schocker-von Ditfurth, Marita: *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr, 2001.
- Schwerdtfeger, Inge C.: »Fremdsprachenunterrichtsmethodik und Macht«, *Info DaF* 23, 1 (1996a), 24–28.
- Schwerdtfeger, Inge C.: »Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache«, *Info DaF* 23, 4 (1996b), 430–442.
- Talmy, Steven: »The Interview as Collaborative Achievement: Interaction, Identity, and Ideology in a Speech Event«, *Applied Linguistics* 32, 1 (2011), 25–42.
- Thornbury, Scott: »Grammar, Power and Bottled Water«, *IATEFL Newsletter* 140 (1998), 19–20.
- Woods, Devon: »The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom«. In: Kalaja, Paula; Barcelos, Ana M. F. (Hrsg.) 2003, 201–230.
- Woods, Devon: *Teacher Cognition in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Wright, Tony: »Second Language Teacher Education: Review of Recent Research on Practice«, *Language Teaching* 43, 3 (2010), 259–296.

► *Prof. Dr. Barbara Schmenk*

Barbara Schmenk ist Professorin für Germanistik an der University of Waterloo, Kanada. Forschungsschwerpunkte: Gender Studies, Bildungstheorie und Fremdsprachendidaktik, Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache, Curriculumentwicklung, *Teacher Cognition*, Mehrsprachigkeit und transkulturelles Lernen.  
Email: bschmenk@uwaterloo.ca