

Selbstwahrnehmung Lehrender mit Deutsch L1 oder LX hinsichtlich ihres Verhaltens im DaF-Unterricht

Self-perception of teachers with German L1 or LX concerning their teaching behaviour in GFL classes

Philip Bob Bracker

Universidade do Porto

pbracker@letras.up.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7158-9674>

Daniele Polizio

Universidade de São Paulo

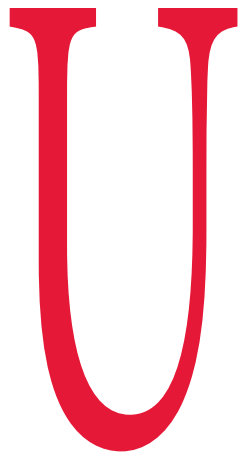
daniele.polizio@usp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8629-5537>

Recibido: 16/11/2020

Aceptado: 18/01/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2020.i28.02>



Unterrichten Lehrende mit Deutsch als L1 anders als Lehrende mit Deutsch als LX?

Deutsch als Fremdsprache wird in fast allen Ländern der Welt unterrichtet. Die Datenerhebung «Deutsch als Fremdsprache weltweit» spricht von 15,45 Millionen Deutschlerner*innen zum Zeitpunkt der Erhebung (Auswärtiges Amt, 2020: 3). Im Vergleich zum Englischen spielt das Deutsche im weltweiten Fremdsprachenunterricht natürlich eine weitaus weniger prominente Rolle, da Englisch in vielen Ländern, wenn nicht als erste Fremdsprache, dann doch meist als zweite oder dritte Fremdsprache in der Schule eingeführt wird. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass seit den 90er Jahren in der englischsprachigen Forschung zum Fremdsprachenunterricht (FSU) die Unterscheidung zwischen «Nonnative English Speaker Teachers» (NNEST) und «Native English Speaker Teachers» (NEST) (u.a. Medgyes 1992; 1994; 2001) gemacht wird, da nach Schätzungen (Braine 2010: Vorwort) für das Englische weltweit ca. 80% aller Lehrer*innen zu den NNEST gezählt werden.¹ Diese hohe Zahl sollte nicht überraschen, da es aufgrund der weltweiten Stellung des Englischen eben einen hohen Bedarf an Lehrkräften gibt.

Oft wird sogar von einer «Dichotomie» gesprochen (Benke & Medgyes 2005: 195). So wird beispielsweise für das Englische angegeben, dass die NNEST im Unterricht auf andere Kriterien (*accuracy, formal features of English, nuts and bolts of grammar, the printed word, formal registers*, Medgyes 2001: 434) Wert legen als die NEST (*fluency, meaning, language in use, oral skills, colloquial registers*, ebd.). Die unterschiedlichen Qualitäten und Eigenschaften der Zugehörigen beider Gruppen sind im englischsprachigen Raum hinreichend erforscht worden (u.a. Medgyes 1992; 1994; Llorca 2005; Borg 2006; Braine 2010).

Es gibt aber auch ein Netz von 140 anerkannten Deutschen Schulen im Ausland², rund 1800 PASCH-Schulen³, 159 Goethe-Institute in 98 Ländern⁴ und auch an vielen ausländischen Schulen und Universitäten wird DaF-Unterricht von Nicht-Muttersprachler*innen und Muttersprachler*innen unterrichtet.⁵ Auch in Deutschland

(1) In der Studie von Reves & Medgyes (1994) waren 86% der Befragten noch nie in einem englischsprachigen Land (vgl. García Merino 1997).

(2) vgl.: www.auslandsschulwesen.de, letzter Zugriff: 24.09.2019.

(3) PASCH steht für «Schulen: Partner der Zukunft»; vgl.: www.pasch-net.de, letzter Zugriff: 24.09.2019.

(4) vgl. www.goethe.de/de/wwt.html, letzter Zugriff: 24.09.2019.

(5) Auch gibt es zehn Österreich Institute in acht Ländern (<https://www.oesterreichinstitut.at/ueber-uns/>, letzter Zugriff: 29.01.2021) und 18 Schweizer Schulen im Ausland (<https://www.eda.admin.ch/eda/>

Zusammenfassung:

In der Fremdsprachendidaktik war man lange der Ansicht, dass *native speakers* im Vergleich zu ihren nichtmuttersprachlichen Kollegen kompetentere Sprachlehrende sind. Allerdings setzt sich die Lehr-Lern-Forschung mit genau dieser Diskussion erst seit den 1990er Jahren auseinander, und fast nur im EFL/ESL-Bereich. In diesen ersten Studien zeigte sich eine Dichotomie zwischen *native* und *non-native speakers*, nach der die zwei «Gruppen» ihren persönlichen Einschätzungen zufolge anders unterrichtet werden (Medgyes 1994).

Der vorliegende Beitrag untersucht die Selbstwahrnehmung von DaF-Lehrer*innen mit Deutsch L1 und LX hinsichtlich ihres Verhaltens im Unterricht, um herauszufinden, ob diese in verschiedenen Studien dargestellte Dichotomie ebenfalls im DaF-Bereich auftritt. 60 Lehrkräfte verschiedener Universitäten und Goethe-Institute in Spanien und Portugal haben an einer Umfrage teilgenommen, deren Auswertung die Ergebnisse anderer Studien der EFL/ESL-Didaktik teilweise bestätigt, allerdings nur als mögliche Tendenzen oder Präferenzen. In den meisten Fällen zeigen die Befragten abgesehen von ihrer Erstsprache nur sehr wenige Unterschiede.

Schlagwörter: Deutsch als Fremdsprache, Muttersprachler*innen, Lehrer*innen, Erstsprache, Selbstbild

Abstract:

In foreign language didactics it was long thought that native speakers were more competent language teachers in comparison to their non-native speaking counterparts. Beginning in the 1990s language teaching and learning research examined this topic, almost exclusively in the EFL/ESL area. These initial studies showed a dichotomy between native and non-native speakers, which in turn exhibited different self-perception in terms of teaching attitudes (Medgyes 1994).

The current study investigates the self-perception of native and non-native GFL teachers with respect to their teaching behaviour in order to determine if the aforementioned dichotomy is also present in the GFL area. 60 teachers from various universities and Goethe institutes in Spain and Portugal took part in a survey, whose results only partly supported other EFL/ESL didactics studies, as it was shown that the differences were little more than tendencies or preferences. Most of those surveyed showed very little differences relating to their first language.

Keywords: German as a foreign language, native speakers, teachers, first language, self-image

wird selbstverständlich DaF-Unterricht gegeben und in den vergangenen Jahren sind aufgrund politischer Entscheidungen (BAMF-Integrationskurse⁶ und Deutschangebote) zahlreiche Stellen neu entstanden und immer mehr Kurse werden angeboten. Mit der steigenden Zahl an Kursen und der Internationalisierung der Hochschulen nimmt auch die Zahl an Lehrkräften zu.

Für den deutschsprachigen Raum gibt es in dieser Hinsicht allerdings nur sehr wenig Forschung (vgl. Liehr 1994; Hinkel 2001; Ghanem 2014; Riordan 2018). Riordan (2018) fokussiert sich in ihrem Buch *Language for Teaching Purposes* auf die Unterrichtssprache der Deutschlehrer*innen in irischen Schulen, indem sie die Rolle von «teacher talk» als Unterstützung des «classroom discourse» und als Quelle neuen Inputs für die Lernenden untersucht. Insbesondere konzentriert sie sich auf die sprachlichen Bedürfnisse der NNSLT (Non-Native Speaker Language Teachers), um die effektive Verwendung der Zielsprache im Unterricht zu fördern.

Ghanem (2014) konzentriert sich in ihrer Untersuchung auf die Unterschiede zwischen Nichtmuttersprachler*innen und Muttersprachler*innen an der Vermittlung von Kultur und kommt zu dem Schluss, dass die Identifikation mit einer der beiden Gruppen das Selbstverständnis und das Selbstvertrauen dieser Lehrpersonen beeinflussen (2014: 169).

Hinkel (2001) zeigt in seiner Diskussion der Forschungsliteratur die Vorteile eines Germanistik- bzw. DaF-Studiums im Ausland gegenüber «Deutschen Absolventen» eines Studiums in Deutschland – denen nicht nur die Fremdperspektive, sondern auch «die Distanz zu ihrem Studienobjekt und Lehrstoff» (2001: 592) fehlten. So hält Hinkel nichtdeutsche Lehrkräfte für die Anforderungen des Unterrichts unter bestimmten Bedingungen für besser vorbereitet als *native speaker*, Muttersprachler*innen hingegen nur dann, wenn sie im Ausland gelebt und sich in Sprache und Kultur des Landes, in dem sie lehren, bestens auskennen (ebd.: 596f.).

de/home/leben-im-ausland/die-fuenfte-schweiz/schweizerschulen-im-ausland.html, letzter Zugriff: 28.01.2021), an denen Deutsch unterrichtet wird.

(6) 2005 ist das «Integrationskursgesetz» in Kraft getreten. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/TeilnahmeKosten/Auslaender/auslaender.html?nn=282656>, letzter Zugriff: 15.11.2020.

Liehr (1994) hingegen untersucht in einer explorativen Studie, wie Muttersprachler*innen und Nichtmuttersprachler*innen von ihren Studierenden wahrgenommen werden, und kommt zu dem Ergebnis, dass von Muttersprachler*innen unterrichtete Studierende «mehr Umgangssprache lernen, authentische Aussprache und „echten“ Akzent erleben, die wirklich gesprochene Sprache kennenlernen und bessere Einblicke in kulturelle Gegebenheiten gewinnen» (1994: 47). Die Vorteile, von Nicht-Muttersprachler*innen unterrichtet zu werden, konzentrieren sich nach Aussagen der Studierenden auf «die größere Akzeptanz und das ausgeprägtere Verständnis für ihre Schwierigkeiten», da die Nicht-Muttersprachler*innen auf gleichem Wege die Sprache erlernt hätten (ebd.). Kritisiert wurde an Muttersprachler*innen, dass sie zu schnell sprechen, zu viel korrigieren würden und größere Schwierigkeiten hätten, die Grammatik zu erklären. Studierende, die von Nicht-Muttersprachler*innen unterrichtet wurden, befürchteten hingegen, «sprachliche Formen vermittelt zu bekommen, die nicht mehr aktuell» seien (ebd.).

Im vorliegenden Beitrag werden wir genauer untersuchen, ob und wie sich Muttersprachler*innen und Nichtmuttersprachler*innen im Hinblick auf ihre Schwerpunktsetzung im DaF-Unterricht unterscheiden. Wir beziehen uns dabei auf die Gruppe der in Spanien und Portugal unterrichtenden Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung an Universitäten und Sprachschulen. Wir beschreiben hierzu im Folgenden Ergebnisse einer Studie, die muttersprachliche und nicht-muttersprachliche Lehrkräfte gegenüberstellt, um sie mit den Ergebnissen für die Forschung zu den NEST und NNEST unter folgender Fragestellung zu vergleichen: Auf welche Aspekte des Unterrichtens und des Unterrichts legen die jeweiligen Gruppen ihren Fokus und lässt sich eine Dichotomie zwischen den beiden Gruppen bestätigen?

Zunächst werden dazu die Entstehung und die zentralen Ergebnisse der Studie von Reves & Medgyes (1994) eingehender beleuchtet, und auch, inwieweit die Unterscheidung zwischen Muttersprachler*innen und Nichtmuttersprachler*innen gerechtfertigt ist. Im Anschluss stellen wir unsere eigene Untersuchung vor, bei der die befragten Lehrkräfte eine Selbsteinschätzung mithilfe eines Fragebogens vornehmen sollten.

2. Lehrverhalten, Sprachkenntnisse und Selbstbild der NEST und NNEST bei Reves & Medgyes (1994)

Aufgrund ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen werden den Muttersprachler*innen und den Nicht-Muttersprachler*innen in einigen Studien unterschiedliche Qualitäten im Fremdsprachenunterricht zugeschrieben, unabhängig von ihrer persönlichen Eignung oder individuellen Lebensgeschichte. Generell wird gesagt (vgl. Medgyes 1992; Reves & Medgyes 1994; Braine 2010), dass Nichtmuttersprachler*innen die Grammatik der Lernersprache besser erklären können, da sie diese aktiv gelernt und nicht wie Muttersprachler*innen implizit erworben hätten. Sie kennen aus ihrer eigenen Lerner*innenbiografie die besonderen Schwierigkeiten, die sich aus Interferenzen oder grundsätzlich differierenden grammatikalischen Problemen ergeben können. Sie haben, wenn sie aus demselben Land wie die Lerner*innen kommen, die gleiche Perspektive auf die Sprache und sie teilen den gleichen Kulturraum, d.h. sie sind mit Lehr- und Lerntraditionen vertraut und sind in persona das *role model* schlechthin für einen erfolgreichen Spracherwerb. Muttersprachler*innen werden bessere Sprachkenntnisse zugeschrieben, wonach sie schneller auf Themenwechsel reagieren und phonetische Gegebenheiten besser weitergeben können. Es heißt, sie seien *role models* für authentische Kommunikation und könnten glaubhafter Umgangssprache vermitteln. Außerdem verfügten sie qua Herkunft über die besseren Einblicke in die eigene Kultur.

Natürlich bezeichnen diese vermeintlichen Eigenschaften nur Abstrakta und müssen individuell nicht zutreffend sein. Dennoch ist die Studie von Reves & Medgyes (1994) zu den NNEST, auf der diese Annahmen fußen, auf dem Gebiet *English as a Foreign Language* (EFL) und *English as a Second Language* (ESL) immer noch maßgebend. 216 Befragte mit den verschiedensten Ausbildungs- und beruflichen Werdegängen aus zehn verschiedenen Ländern haben an der Umfrage teilgenommen, 8,3% *native speakers* und 91,7% *non-native speakers*. Der Fragebogen wurde für viele weitere Forschungen herangezogen (s. Árvá & Medgyes 2000; LLurda & Huguet 2003). Die Ergebnisse der qualitativen Befragung stellen den am häufigsten zitierten Ausschnitt der Studie dar und werden in weiteren Forschungsarbeiten immer wieder herangezogen. Die Studie geht von drei Hypothesen aus (Reves & Medgyes 1994: 354): NEST und NNEST unterscheiden sich in ihrem Lehrverhalten

(1.). Das beruht darauf, dass sich die Sprachkenntnisse beider Gruppen unterscheiden (2.). Das Bewusstsein über diese Divergenz beeinflusst das Selbstbild der NNEST und ihr Lehrverhalten (3.). Neben einer Reihe von geschlossenen Fragen (zu Lehrerfahrung, Unterrichtsort, Klassengröße, Aufenthalte in englischsprachigen Ländern), gab es Fragen, die offen formuliert waren. Von diesen waren wiederum einige nur für die NNEST bestimmt und fragten u.a. nach den Schwierigkeiten in der Zielsprache.⁷ Im qualitativen Teil («non-quantifiable variables») des Fragebogens wurden die Teilnehmer*innen u.a. gebeten, die jeweils andere Gruppe in ihrem Lehrverhalten einzuschätzen («Do you see any difference in teaching attitudes between NESTs and non-NESTs? Describe.»). Die Auswertung (Abbildung 1) zeigt die wahrgenommenen Unterschiede im Lehrverhalten zwischen NNEST und NEST («perceived differences in teaching behaviour between NESTs and non-NESTs» (Medgyes 1994: 58f.)). Die Aufforderung «Describe» zeigt den qualitativen Charakter der Frage. Aus den Antworten wurde das folgende Tableau erstellt, das in so gut wie jeder Publikation zitiert wird, die sich mit dem Thema NNEST beschäftigt.

Perceived differences in teaching behaviour between NESTs and non-NESTs	
NESTs	non-NESTs
<i>Own use of English</i>	
Speak better English	Speak poorer English
Use real language	Use 'bookish' language
Use English more confidently	Use English less confidently
<i>General attitude</i>	
Adopt a more flexible approach	Adopt a more guided approach
Are more innovative	Are more cautious
Are less empathetic	Are more empathetic
Attend to perceived needs	Attend to real needs
Have far-fetched expectations	Have realistic expectations
Are more casual	Are more strict
Are less committed	Are more committed
<i>Attitude to teaching the language</i>	
Are less insightful	Are more insightful
Focus on	Focus on
fluency	accuracy
meaning	form
language in use	grammar rules
oral skills	printed word
colloquial registers	formal registers
Teach items in context	Teach items in isolation
Prefer free activities	Prefer controlled activities
Favour groupwork/pairwork	Favour frontal work
Use a variety of materials	Use a single textbook
Tolerate errors	Correct/punish for errors
Set fewer tests	Set more tests
Use no/less L1	Use more L1
Resort to no/less translation	Resort to more translation
Assign less homework	Assign more homework
<i>Attitude to teaching culture</i>	
Supply more cultural information	Supply less cultural information

Abb.1: Ergebnisse der Befragung von Reves & Medgyes (1994). Tableau aus Árva & Medgyes (2000: 357)

Die Autoren teilen die erhaltenen Antworten in vier Kategorien ein: 1. «own use of English», 2. «general attitude», 3. «attitude to teaching the language», 4. «attitude to teaching culture». Es zeigen sich hier deutliche Unterschiede im Gebrauch des Englischen, dem generellen Lehrverhalten und dem Verhalten im Sprachunterricht. So zeigt sich, dass NEST auf die folgenden Komponenten mehr Wert legen als ihre NNEST Kolleg*innen: *fluency, meaning, language in use, oral skills, colloquial registers* im Gegensatz zu *accuracy, form, grammar rules, printed word, formal registers*. Auch

(7) Am häufigsten wurden hier Vokabular und Flüssigkeit beim Sprechen genannt, gefolgt von Sprechen, Betonung und Hörverstehen (Reves & Medgyes 1994: 357).

hinsichtlich didaktischer Maßnahmen im Unterricht unterscheiden sich die beiden Gruppen laut der Auswertung: *free activities* vs. *controlled activities*, *groupwork/pairwork* vs. *frontal work*, *variety of materials* vs. *single textbooks*. Allerdings sollte hier nicht vergessen werden, dass es sich bei diesen Einschätzungen («*perceived differences*») auch um Aussagen über die jeweils andere Gruppe handelt. Die Autoren kommen zu dem Schluss, «NESTS and non-NESTS teach differently» (ebd.: 363) und führen diese Unterschiede auf die unterschiedlichen Sprachkenntnisse zurück («Differences found in their teaching behaviour largely derive from their divergent language proficiency», ebd.).

Gelten diese Unterschiede auch für muttersprachliche und nicht-muttersprachliche DaF-Lehrer*innen? Um diese Frage zu beantworten, wird im nächsten Teil zunächst auf die Unterscheidung von *native-speaker* und *non-native-speaker* eingegangen und diskutiert, ob nicht schon die Bildung dieser beiden Gruppen zu den vermeintlichen Unterschieden führt, bevor die Prämissen der eigenen Studie vorgestellt werden.

3. NEST vs. NNEST: eine fragwürdige Unterscheidung

Die größte Schwierigkeit in der Diskussion *native speaker* bzw. *non-native speaker* liegt in dem Umgang mit den Begriffen, weswegen für diese auch noch keine einstimmige Definition formuliert werden konnte. Paikeday (1985, S. 7) bezeichnet den *native speaker* provokativ sogar als ‚Schneemenschen‘ oder ‚Einhorn‘ – also als mythologisches Wesen. Noch provokativer ist der Titel seines Werks *The Native Speaker is Dead!* (1985), in dem er in Gesprächen mit Sprachwissenschaftler*innen (u.a. Chomsky) den Begriff ‚*native speaker*‘ diskutiert. Angesichts der Idee, dass Muttersprachler*innen fühlen und entscheiden können, was grammatikalisch korrekt ist und was nicht, stellt er fest: «[L]inguists invoke the native speaker (which to me is largely a unicorn) as the arbiter of grammaticality and use battalions of such unicorns as informant gifted with intuition in support of their theses» (Paikeday 1985: 7). Auch laut Chomsky stellt sich das Thema ‚Muttersprachler/Nichtmuttersprachler‘ nicht als relevant heraus: «[W]hat is the difference between “native“ or “non-native“ acquisition, is just pointless» (Chomsky in Paikeday 1985: 57). Er stellt in seiner Konversation mit Paikeday fest, «everyone is a native speaker of the particular L-s that that person has „grown“ in his / her mind / brain. In the real world, that is all there is to say» (ebd.: 58).

Andererseits haben verschiedene Linguist*innen versucht, die Begriffe *native language* und *native speaker* theoretisch zu fundieren, bis jetzt wurde jedoch kein befriedigendes Resultat erreicht. Wie die Wörter *native* auf Englisch und Mutter(sprache) auf Deutsch suggerieren, stellt die Beziehung Geburt/Sprache einen unumgänglichen Aspekt dar. Die erste Sprache, die von einem Menschen gelernt wird, stellt seine Muttersprache dar, und dieser Mensch zählt als *native speaker* dieser Sprache (Bloomfield 1933: 43). Andere Definitionen beziehen jedoch auch andere Prinzipien ein. Stern (1983) legt zum Beispiel viel Wert auf das Sprachgefühl von Muttersprachler*innen, die die Regeln ihrer Muttersprache erkennen und anwenden, ohne bewusst darauf zu achten (Stern 1983: 342). Kramsch (1997) hebt ebenfalls die Wichtigkeit des nicht-bewussten Verständnisses der Sprache der *native speakers* hervor. Muttersprachler*innen werden bezeichnet als «someone who has an intuitive sense of what is grammatical and ungrammatical in the language» (Kramsch 1997: 362), ebenso verfügten sie über «social behaviour and cultural knowledge» (ebd.) der Zielsprache. Johnson / Johnson (1998) fügen den erwähnten Definitionen noch ein besonderes Element hinzu. Im *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics* wird ein *native speaker* als ein Mensch bezeichnet, der sich mit einer Gemeinschaft identifiziert, in der seine Muttersprache gesprochen wird (Johnson & Johnson 1998: 227).

Es ist offensichtlich nicht klar, auf welchen Aspekten diese Begrifflichkeiten basieren sollten, und selbst die o.g. Punkte beschränken sich nicht unbedingt auf die eine oder die andere Gruppe, wobei *non-native speakers* mehrere Eigenschaften der *native speakers* erwerben können.

Auch Moussa & Llorca (2008: 318) schreiben, dass es keine theoretische Evidenz für eine Unterscheidung zwischen *native* und *non-native-speaker* gibt und dass es sich nicht um Einzelfälle handelt, wenn Sprechende mit mehreren Muttersprachen aufwachsen oder von mehr als einer Sprache umgeben sind. Sie bezeichnen die Begriffe als Konstrukte und kritisieren deren Verwendung:

These two categories fail to reflect the real conditions and level of command of a language by a given speaker, and are sometimes misleading in suggesting that one group of speakers has a superior capacity to communicate

efficiently and intelligibly than the other. Given the arguments against the existence of such a categorization, as well as the well-attested differences among language users, it would be wise to deal with them with extreme caution. (Moussa & Llurda, 2008: 318)

Auch Yazan (2017: 2) warnt davor, a priori eine Einteilung vorzunehmen: «Dividing the entire group of ELT practitioners into two categories, NESTs and NNESTs, reflects a falsely constructed dichotomy and negates the intricacies involved in these practitioners' professional identities». Welche Folgen das haben kann, beschreibt Llurda (2018: 4): «Surveys of students' attitudes found that they often could not identify a NEST or an NNEST but their attitudes were influenced by their perceptions of nativeness.» Das bedeutet, dass die Studierenden ihre Annahmen nicht aufgrund ihres tatsächlichen Erlebens machen, sondern aufgrund der Vorurteile, die sie mit der jeweiligen Gruppe verbinden.

Die Unterscheidung zwischen *native-* und *non-native-speakers* beruht des Weiteren nicht nur auf Einschätzungen, sondern führt auch zu Vorurteilen, wie in vielen Studien nachgewiesen werden konnte.⁸ Sowohl Studierende als auch Vorgesetzte mit Einstellungsbefugnis («*administrators and supervisors*») gaben in einer der Studien zunächst an, dass sie Muttersprachler*innen als Fremdsprachenlehrer*innen bevorzugen würden (Llurda 2018: 3), bei genauerer Befragung geben die Gruppen jedoch auch an, dass sie lieber eine qualifizierte nicht-muttersprachliche Person, als eine unqualifizierte muttersprachliche Person als Lehrer*in haben bzw. einstellen würden.⁹ So interessant wie das Befragungsergebnis scheint allerdings auch die Frage, warum sowohl Studierende als auch Vorgesetzte mit Einstellungsbefugnis davon ausgehen, dass es einen Unterschied macht, ob die Lehrperson Muttersprachler*in ist oder nicht. Eine mögliche Erklärung liefert Braine (2010: 9):

However, the NS/NNS distinction is not as simple as that. The term “native speaker” undoubtedly has positive connotations: it denotes a birthright, fluency, cultural affinity, and sociolinguistic competence. In contrast, the term “nonnative speaker” carries the burden of the minority, of marginalization and stigmatization, with resulting discrimination in the job market and in professional advancement.

Wenn in der Unterscheidung zwischen NEST und NNEST diese Konnotation mitschwingt, muss die Frage gestellt werden, warum die Unterscheidung, die nichts über die Unterrichtsqualität aussagt, überhaupt getroffen wird. Bevor also eine Einteilung in Muttersprachler*innen und Nicht-Muttersprachler*innen vorgenommen wird, sollte die Relevanz dieser Unterscheidung überprüft werden.

4. Eigenes Vorgehen – eigene Studie

Wenn es einen Zusammenhang zwischen Sprachfertigkeiten und Präferenzen im Unterrichtsverhalten bei nicht-muttersprachlichen und muttersprachlichen Englisch als Fremdsprache-Lehrer*innen gibt, dann müsste sich dieser Effekt auch für Deutsch als Fremdsprache zeigen. Dazu sind die Ergebnisse der offenen Frage von Reves & Medgyes (1994) (s. Abb.1) von großem Wert. Die darin zusammengefassten Aussagen liefern der vorliegenden Studie den Boden und sollten auf ihre Gültigkeit für den DaF-Bereich hin überprüft werden. Die zentralen Leitfragen der Untersuchung sind: Wie schätzen nicht- und muttersprachliche DaF-Lehrer*innen ihr Lehrverhalten und ihre -präferenzen *selbst* ein? Auf welche Komponenten legen sie im Unterricht gesteigerten Wert? Kann man für die DaF-Lehrer*innen von einer ähnlichen Dichotomie sprechen, wie zwischen den NNEST und NEST?

4.1 Methodische Vorüberlegungen

Die Grundlage der vorliegenden Untersuchung waren der Fragebogen und die Ergebnisse der Studie von Reves & Medgyes (1994). Dazu mussten allerdings einige Änderungen vorgenommen werden. Wie im vorherigen Abschnitt dargelegt wurde, muss eine explizite Unterscheidung zwischen *native-* und *non-native-speaker* kontextrelevant sein. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Studie darauf verzichtet, in der Kommunikation und im Fragebogen diese Einteilung explizit zu machen. Denn erst so kann herausgefunden

(8) Llurda (2005: 145) spricht von Diskriminierung und negativen Einstellungen von denen NNEST berichten und nennt weitere Studien, in denen ähnliche Vorkommnisse geschildert werden: Kamhi-Stein (2000) berichtet davon, dass NNEST oft von Eltern und mit Einstellungsbefugnis ausgezeichnetem Personal in Frage gestellt werden, nur um ihnen den Rücken zu stärken, sobald sie deren Qualität erkannt haben. Amin (1997) zeigt, dass in Kanada Lehrer*innen in Kursen, in denen Englisch als Fremdsprache unterrichtet wurde, aufgrund ihres nicht stereotypen Aussehens («*from a non-Caucasian background*») abgelehnt wurden. Auch Kiczkowiak & Wu (2018) nennen eine Reihe von diskriminierenden Praktiken gegenüber NNEST.

(9) Auch die Studien von Moussu (2006: 157ff.) und Moussu & Llurda (2008: 320) zeigen, dass auch das administrative Personal (*language program administrators*) weder die eine noch die andere Gruppe bevorzugt.

werden, ob man überhaupt von einem Unterschied sprechen kann, und die Ergebnisse von Reves & Medgyes (1994) bestätigt werden können. Eine einfache Wiederholung der Studie ist dementsprechend ohne eine, wie oben diskutiert, kritisch zu beurteilende Voreinteilung in Muttersprachler*innen und Nicht-Muttersprachler*innen nicht möglich. Aus diesem Grund wurde davon abgesehen, die Teilnehmer*innen vorher über das Ziel der Studie - den Vergleich - zu informieren, um weder ihre Selbsteinschätzung zu beeinflussen noch um Vorurteile hervorzurufen. Dementsprechend können Fragen zur Einschätzung der eigenen Sprachfertigkeiten in einer Studie, die Unterschiede nicht schon vorab produzieren und quasi-erwünschte Antworten nicht hervorrufen will, nicht abgefragt werden.

So wurden die Teilnehmer*innen gebeten, Selbsteinschätzungen zu den von Reves & Medgyes (1994) präsentierten Kriterien abzugeben, anstatt eine offene Frage zu beantworten («Do you see any difference in teaching attitudes between NESTs and non-NESTs? Describe.», s.o.), die klar einen Unterschied zwischen Muttersprachler*innen und Nicht-Muttersprachler*innen postuliert und damit schon vorwegnimmt, es gäbe Unterschiede.

4.2 Konzeption der Studie

Auf Basis der festgestellten Kriterien von Reves & Medgyes (1994) wurde ein Fragebogen erstellt, in dem die Teilnehmer*innen mithilfe einer Likert-Skala (1-5) ihre Präferenzen und Schwerpunkte angeben sollten. In dem Fragebogen (s. Anhang) waren alle von Reves & Medgyes (1994) aufgezeigten Kriterien angegeben und wurden den Teilnehmer*innen immer in unterschiedlicher Reihenfolge präsentiert. Eine Selbsteinschätzung sollte verhindern, dass schon von vornherein zwei Gruppen (NEST und NNEST) festgelegt werden. So können mögliche Gefühle der Diskriminierung ausgeschlossen werden, da sich *Otherring* als eines der zentralen Probleme in der Forschung zu NNEST und NEST erweist (vgl. Mahboob *et al.*, 2004; Moussu 2006; Braine 2010). Der Fragebogen enthält des Weiteren Items zum Hintergrund der Teilnehmer*innen, zu den Erstsprachen, zur Lehrerfahrung, wo die Lehrerfahrungen gesammelt wurden und auf welchen Niveaustufen sie bevorzugt unterrichten.

Angeschrieben wurde das DaF-Lehrpersonal verschiedener Universitäten in Spanien und Portugal, sowie Sprachlehrer*innen verschiedener Goethe-Institute auf der iberischen Halbinsel. Wie sich in Moussu & Llorca (2008: 338) zeigt, gaben Sprachlehrer*innen aus unterschiedlichen Ländern unterschiedliche Antworten. Aus diesem Grund beschränkte sich diese Studie auf Länder einer geographischen Richtung mit einer vergleichbaren Lerntradition, sowie stark verwandte Erstsprachen.

Insgesamt haben 60 Personen an der Studie teilgenommen. Über die angegebenen Erstsprachen war es möglich, die drei folgenden Gruppen zu bilden:

1. Teilnehmer*innen, die Deutsch als Erstsprache¹⁰ erworben haben: 29, (im Folgenden MS)
2. Teilnehmer*innen, die Deutsch als Fremdsprache erlernt haben: 25¹¹, (im Folgenden NMS)
3. Teilnehmer*innen, die bilingual (Deutsch-Spanisch, Deutsch-Portugiesisch) aufgewachsen sind: 6.

Teilnehmer*innen aus der dritten Gruppe wurden bei der Auswertung der Ergebnisse nicht berücksichtigt, denn für einen Vergleich ist die Anzahl der bilingualen Lehrkräfte zu gering.

4.3 Ergebnisse

Was bereits im ersten Teil des Fragebogens (Hintergrundinformationen/Persönliche Daten) Aufmerksamkeit erregt, ist eine latente Beziehung zwischen der Muttersprache der Lehrpersonen und den Kursen, in denen sie am liebsten unterrichten. Während die Antworten der MS etwas gleichmäßiger verteilt sind (39% unterrichten gerne in A1- und A2-Kursen, 44% in B1 und B2 Kursen und 17% in C1- und C2-Kursen), zeigen die befragten NMS eine Bevorzugung für Kurse niedrigerer Niveaus. 53% arbeiten lieber in A1- und A2- Kursen, 39% in B1- und B2-Kursen und nur 7% in C1-Kursen. Niemand aus der Gruppe der NMS gab C2 als Antwort an.

Die Auswertung der Antworten in Bezug auf die Kriterien im zweiten Teil des Fragebogens zeigt, dass die Mittelwerte der gegebenen Antworten zwischen 0,69 und 0,05 auseinanderliegen. Um die Gewichtung sichtbar

(10) Wir halten uns hier an die o.a. Definition von *Muttersprache* aus dem Duden: «Sprache, die ein Mensch als Kind (von den Eltern) erlernt [und primär im Sprachgebrauch] hat» (Duden 2019), da diese auch dem Alltagssprachlichen Verständnis entspricht.

(11) Zwei Personen aus dieser Gruppe gaben an, bilingual aufgewachsen zu sein, allerdings ohne Beteiligung des Deutschen, sondern in der Kombination Spanisch-Katalanisch.

zu machen, werden die Daten nun so dargestellt, dass die Befragten einer Aussage entweder zustimmen (1-2), nicht zustimmen (4-5) oder eine weder-noch Situation entsteht (3). Da es letztendlich um Verhalten im Unterricht geht und um Kriterien, die angewendet werden, reicht es aus, sich die Zustimmungsraten zu den einzelnen Fragen anzusehen.

Infolgedessen können die Antworten nun in drei Kategorien eingeteilt werden:

- geringe Abweichung: 0-10%:
z.B. stimmen 68,96% der MS der Aussage «Ich beziehe andere Sprachen kontrastiv in den Unterricht ein.» zu, während von den NMS 64% der Aussage zustimmen. Der Unterschied in der Zustimmungsraten beträgt 4,96% und wird damit als *geringe Abweichung* bezeichnet.
- mittlere Abweichung: 10-20%:
z.B. stimmen 24% der NMS der Aussage «Im Unterricht lege ich den Fokus auf Grammatik.» zu, während von den MS 10,34% der Aussage zustimmen. Der Unterschied in der Zustimmungsraten beträgt 13,66% und wird damit als *mittlere Abweichung* bezeichnet.
- größere Abweichung: 20-30%:
z.B. stimmen 93,1% der MS der Aussage «Ich nutze viele Zusatzmaterialien» zu, während von den NMS nur 68% der Aussage zustimmen. Der Unterschied in der Zustimmungsraten beträgt 25,1% und wird damit als *größere Abweichung* bezeichnet.

Schon jetzt kann gesagt werden, dass die Befragten in keiner Kategorie mehr als 29,66% («Vielfalt der Sozialformen ist mir wichtig») auseinander lagen. Es liegen also keine gegensätzlichen Aussagen vor.

In die Kategorie “geringe Abweichungen” fallen die folgenden Aussagen (s. Tabelle 1):

Kriterium	Zustimmung	Unterschied
1. Die Arbeit mit dem Lehrbuch ist mir wichtiger als die Arbeit mit Zusatzmaterialien.	MS: 10,35% NMS: 12,00%	1,65%
2. Ich kann mich gut in die Lerner hineinversetzen.	MS: 82,76% NMS: 80,00%	2,76%
3. Im Unterricht nutze ich auch die Erstsprache der Studierenden oder eine andere Sprache als Deutsch.	MS: 55,17% NMS: 52,00%	3,17%
4. Freie Arbeit ist bei mir im Unterricht die zentrale Arbeitsform.	MS: 24,14% NMS: 20,00%	4,14%
5. Mir ist aktive Mitarbeit wichtig.	MS: 96,55% NMS: 92,00%	4,55%
6. Ich beziehe andere Sprachen kontrastiv in den Unterricht ein.	MS: 68,96% NMS: 64,00%	4,96%
7. Im Umgang mit den Studierenden bin ich eher streng und nicht locker.	MS: 10,35% NMS: 16,00%	5,65%
8. Ich halte mich an meine Unterrichtsplanung.	MS: 58,62% NMS: 52,00%	6,62%
9. Ich bereite den Unterricht sehr sorgfältig vor.	MS: 79,31% NMS: 72,00%	7,31%
10. Im Unterricht sollen die Studierenden hauptsächlich mitschreiben.	MS: 0,00% NMS: 8,00%	8,00%

11. Ich lege mehr Wert auf Kulturvermittlung als meine DaF-Kolleginnen und DaF-Kollegen.	MS: 17,86% NMS: 8,00%	9,86%
--	--------------------------	-------

In die Kategorie “mittlere Abweichungen” fallen die folgenden Aussagen (s. Tabelle 2):

Kriterium	Zustimmung	Unterschied
12. Ich kann gut improvisieren.	MS: 86,20% NMS: 76,00%	10,20%
13. Ich fühle mich sicher, wenn Studierende Fragen zur Grammatik haben.	MS: 65,51% NMS: 76,00%	10,49%
14. Mir ist die Bedeutung einer Aussage wichtiger als die Richtigkeit.	MS: 58,62% NMS: 48,00%	10,62%
15. Mein Unterrichtsansatz ist eher modern und eher nicht traditionell.	MS: 72,41% NMS: 60,00%	12,41%
16. Im Unterricht bin ich eher geduldig als ungeduldig.	MS: 79,31% NMS: 92,00%	12,69%
17. Ich fokussiere mich im Unterricht eher auf den schriftlichen Ausdruck und nicht auf den mündlichen.	MS: 6,90% NMS: 20,00%	13,10%
18. Ich gebe mehr Hausaufgaben auf als meine DaF-Kolleginnen und DaF-Kollegen.	MS: 17,86% NMS: 4,35%	13,51%
19. Im Unterricht lege ich den Fokus auf die Vermittlung von Grammatik.	MS: 10,34% NMS: 24,00%	13,66%
20. Den Studierenden gegenüber bin ich eher informell als formell.	MS: 62,08% NMS: 48,00%	14,08%
21. Ich bette Grammatik immer in einen Kontext ein.	MS: 96,55% NMS: 80,00%	16,55%
22. Ich toleriere eher Fehler im mündlichen Ausdruck.	MS: 93,10% NMS: 76,00%	17,10%
23. Kontrollierte Aktivitäten sind bei mir im Unterricht die zentrale Arbeitsform.	MS: 20,69% NMS: 40,00%	19,31%

In die Kategorie “größere Abweichungen” fallen die folgenden Aussagen (s. Tabelle 3):

Kriterium	Zustimmung	Unterschied
24. Formale Richtigkeit bzw. Fehlerfreiheit steht bei mir an erster Stelle.	MS: 3,45% NMS: 24,00%	20,55%
25. Ich nutze viele Zusatzmaterialien.	MS: 93,10% NMS: 68,00%	25,10%
26. Ich schreibe mehr (kleinere und größere) Tests als meine DaF-Kolleginnen und DaF-Kollegen.	MS: 34,48% NMS: 8,34%	26,14%

27. Meine Studierenden sollen auch Umgangssprache lernen.	MS: 72,41% NMS: 44,00%	28,41%
28. Im Unterricht fokussiere ich mich auf die Flüssigkeit im Sprachgebrauch.	MS: 60,72% NMS: 32,00%	28,72%
29. Vielfalt der Sozialformen ist mir wichtig.	MS: 89,66% NMS: 60,00%	29,66%

Bevor die Resultate der Studie diskutiert und mit anderen Untersuchungen im EFL-Bereich konfrontiert werden, sind zunächst einige Punkte klar zu betonen. Da die Stichprobengröße (29 Muttersprachler*innen, 25 Nichtmuttersprachler*innen und 6 Bilinguale) begrenzt ist, handelt es sich bei den Zahlen um eine deskriptive Darstellung der Ergebnisse. Diese Daten ermöglichen jedoch, einen ersten Einblick in eine Diskussion zu erhalten, die im DaF-Bereich noch kaum erforscht wurde. Des Weiteren zeigt diese explorative Studie einige bemerkenswerte Ergebnisse, die potentielle Ausgangspunkte möglicher künftiger Forschungen in diesem Feld darstellen könnten. In mehreren EFL-Untersuchungen hat sich beispielsweise wiederholt ergeben, dass Lehrkräfte deutliche Unterschiede hinsichtlich des didaktischen Verhaltens zwischen muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Kolleg*innen wahrnehmen (Reves & Medgyes 1994; Árva & Medgyes 2001). Reves & Medgyes (1994: 357) stellen in ihrer Studie fest, dass das Sprachniveau der Lehrenden der Faktor sei, der diese Unterschiede am meisten beeinflusst. Unsere Studie zeigt hingegen zahlreiche Gemeinsamkeiten in der Meinung der Befragten, die nur bei sechs von 29 Aussagen größere Abweichungen äußern.

Es kann zwar festgehalten werden, dass sich - mit drei Ausnahmen¹² (s. 4.4) - alle Tendenzen der Studie von Reves & Medgyes (1994) wiederholen. Was Arva & Medgyes als «perceived differences» (2001) beschreiben, zeigt sich auch in der vorliegenden Studie. Wenn zu den NNEST festgehalten wird, dass sie sich eher auf «accuracy, formal features of English, nuts and bolts of grammar, the printed word, formal registers» (Medgyes 2001) konzentrieren, dann zeigt sich auch in unserer Studie eine Präferenz der NMS zu «Fehlerfreiheit», «Formaler Richtigkeit», einem «Fokus auf die Vermittlung von Grammatik», und die Tendenz «Schriftlichkeit» für wichtiger zu halten als die MS. Doch sehen wir in den Aussagen vielmehr Tendenzen als Unterschiede, da die Zustimmung- bzw. Ablehnungsraten sehr eng beieinanderliegen.

4.4 Vergleich mit der Ausgangsstudie

Mit dem Aufkommen des kommunikativen Ansatzes im Sprachunterricht liegt der Fokus der Forschung überwiegend auf den Lernenden (Riordan 2018: 113). Große Aufmerksamkeit wird beispielsweise auf die Lernerautonomie (Carson 2010), auf lernerorientierte Programme (Holec 1980) und auf die Motivation der Lernenden (Dörnyei 2005) gelenkt. Diese Tendenz hat im Laufe der letzten Jahrzehnte die Rolle der Sprachlehrer*innen einigermaßen vernachlässigt, wobei einige Aspekte, wie die möglichen Unterschiede zwischen MS und NMS, bis in die 1990er noch gar nicht beachtet wurden. Bis zu den ersten Beiträgen von Medgyes (1992; 1994) ging der kommunikative Ansatz von dem Primat aus, Muttersprachler*innen als Modell zu installieren, wobei zum Beispiel Englisch meistens von nichtmuttersprachlichen Lehrpersonen unterrichtet wurde und wird (Braine 2010). In diesem Zusammenhang haben vor allem Didaktik-Expert*innen des EFL-Bereiches beabsichtigt, die Rolle der Nichtmuttersprachler*innen aufzuwerten und die dichotomische Perspektive zu überwinden. Interessant ist bis hierher, dass die Unterschiede, die nach Medgyes (1994 u.a.) und anderen von den unterschiedlichen Sprachkompetenzen abhängen, in unserer Studie nicht besonders auffällig sind. Die auffälligsten Unterschiede zu den Befunden von Medgyes werden im Folgenden diskutiert.

4.4.1 Vorbereitung auf den Unterricht; Empathie mit den Lernenden

Die Diskussion über Muttersprachler*innen und Nichtmuttersprachler*innen entsteht u.a. aus dem Bedürfnis, Aspekte der persönlichen und didaktischen Einstellung in Anbetracht der Lehrkräfte zu ziehen, die sehr oft vernachlässigt werden. Reves & Medgyes (1994) ziehen beispielsweise aus ihren Ergebnissen den folgenden Schluss: «[N]on-NESTS are considered to be generally better qualified than NESTs. They prepare their classes more carefully.

(12) In der Studie von Reves & Medgyes (1994) heißt es, NNEST ließen mehr Tests schreiben («set more tests»), gäben mehr Hausaufgaben auf («assign more homework») und bereiteten sich besser auf den Unterricht vor («are more committed»). In der vorliegenden Studie sind es jedoch die MS, die annehmen, dass sie mehr Tests als Kolleg*innen schreiben lassen, mehr Hausaufgaben aufgeben und sich sorgfältiger auf den Unterricht vorbereiten, wobei hier natürlich zu berücksichtigen ist, dass es sich hier um einen Vergleich mit *allen* (MS und NMS) Kolleg*innen bezieht.

Those who share their students' mother-tongue seem to show more empathy towards their language difficulties» (1994: 361). In unserer Studie zeigt sich jedoch, dass 79,31% der MS und 72% der NMS der Aussage «Ich bereite den Unterricht sehr sorgfältig vor» zustimmen (s. Frage 9). Zunächst können wir bemerken, dass es hier die MS sind, die angeben, sich sorgfältiger vorzubereiten, aber ebenso fällt auf, dass die Ergebnisse sehr ähnlich sind.

Ein weiterer interessanter Aspekt betrifft die Empathie der Lehrpersonen mit den Lernenden. Die Frage ist, ob diese (auch) von der Erstsprache der Lehrkräfte abhängt. Sind Nichtmuttersprachler*innen des Deutschen mit den Lernenden empathischer, weil sie dieselbe Muttersprache teilen? Und kann die Empathie der Muttersprachler*innen zunehmen, wenn sie eventuell die Sprache ihrer Lernenden gelernt haben? Laut Riordan (2018: 24) können sich *non-native speakers* effektiv in ihre Lernenden hineinversetzen und ihre Schwierigkeiten verstehen. In der vorliegenden Studie zeigt sich hingegen, dass auch die Mehrheit der *native speakers* behauptet, dass sie sich gut in die Lernenden hineinversetzen können (s. Frage 2), wobei das daran liegen könnte, dass die meisten befragten MS im Unterricht ebenfalls die Ausgangssprache der Lernenden oder eine dritte Sprache nutzen können (s. Frage 6).

4.4.2 Verwendung der Erstsprache der Lernenden oder einer dritten Sprache

Üblicherweise wird es als positiv angesehen, dass die Lernenden mit muttersprachlichen Lehrpersonen dazu aufgefordert sind, die Zielsprache zu sprechen, auch in außerunterrichtlichen Kontexten (Árva & Medgyes 2001: 360f.). Nun öffnet sich die Diskussion, ob es nicht auch sinnvoll wäre, andere Sprachen in den Unterricht einzubeziehen. Denn es zeigt sich auch, dass Lehrkräfte als benachteiligt angesehen werden könnten, wenn sie nicht in der Lage sind, die Erstsprache ihrer Lernenden zu sprechen (Árva & Medgyes 2001: 362), da sie auf diese Weise nicht verstehen können, warum die Lernenden bestimmte Fehler machen. Allerdings deuten die hier erhobenen Daten darauf hin, dass 68,96% der MS und 64% der NMS andere Sprachen in den Unterricht einbeziehen. Die Mehrheit *aller* Befragten bevorzugt den mehrsprachigen Unterricht gegenüber dem einsprachigen.

4.4.3 Lehrbuch, Zusatzmaterialien und Hausaufgaben

In unserer Studie wird ebenfalls bestätigt, dass MS im Unterricht Zusatzmaterialien gegenüber dem Lehrbuch präferieren, wobei auch die Mehrheit der NMS angibt, viele Zusatzmaterialien zu nutzen (s. Frage 25). Zu betonen ist allerdings, dass trotz der tendenziell gemeinsamen Zustimmung deutlich mehr MS als NMS Zusatzmaterialien nutzen, wie auch bei Reves & Medgyes behauptet wird: «[S]eldom would a NEST slavishly follow the textbook» (1994: 361). Dieses Image, in dem sich Nichtmuttersprachler*innen vor allem auf das Lehrbuch verlassen und Muttersprachler*innen ihren Unterricht eher kreativ mit zusätzlichen Materialien gestalten, zeigt sich zwar in der Tendenz, findet sich in der vorliegenden Studie aber ebenfalls in die Kategorie der geringsten Unterschiede. Nicht zutreffend ist ebenfalls die Idee, nach der Nichtmuttersprachler strenger sind und mehr Hausaufgaben aufgeben. In der vorliegenden Studie stimmen 17,86% der muttersprachlichen Befragten gegenüber 4,35% der NMS der Aussage «Ich gebe mehr Hausaufgaben auf als meine DaF-Kolleginnen und DaF-Kollegen» (s. Frage 18) zu.

4.4.4 Grammatikvermittlung

Nichtmuttersprachler*innen werden üblicherweise als sehr kompetente Lehrende im Bereich der Grammatikvermittlung betrachtet (Medgyes 1994; Benke & Medgyes 2005; Braine 2010), da sie denselben Spracherwerbsprozess wie ihre Lernenden durchlaufen hätten. Sie hätten die Grammatikregeln und -strukturen meistens explizit gelernt und seien daher imstande, ausführliche Erklärungen zu liefern, wenn sie danach gefragt würden. Tatsächlich ergibt sich ebenfalls aus unserer Studie, dass sich die NMS sicher fühlen, wenn ihnen Fragen zur Grammatik gestellt werden. Allerdings legen nur 24% der nichtmuttersprachlichen Befragten im Unterricht den Fokus auf die Vermittlung von Grammatik. Das widerspricht der Ansicht von Reves & Medgyes, nach der «grammar is the non-NESTS' favourite field of teaching. [...] This relative feeling of security may be conducive to attaching more importance to grammar than to other, perhaps more relevant, aspects» (1994: 362).

Darüber hinaus geht aus den Antworten unserer Befragten nicht hervor, dass die Muttersprachler*innen Probleme zeigen, wenn sie mit der Grammatik ihrer Muttersprache konfrontiert werden. Jedoch wird dies sehr

oft in der Forschung beschrieben (s. Árvá & Medgyes 2001). Begründet wird dies damit, dass man die Strukturen einer Fremdsprache besser kenne als diejenigen der eigenen Erstsprache. Daher stellen Árvá & Medgyes (2001) fest: «Among the gaps perceived in the NESTs' repertoire, grammatical knowledge ranked at the top» (2001: 361). Allerdings sind 65,51% der Muttersprachler*innen der Meinung, dass sie sich sicher fühlen, wenn Lernende Fragen zu Grammatik haben, genauso 76% der Nichtmuttersprachler*innen, was wir als mittlere Abweichung bezeichnen (s. Frage 13).

4.4.5 Mündlicher Ausdruck und Vielfalt der Arbeitsformen und Unterrichtsmaterialien

Die «größeren» Abweichungen lassen sich grob in zwei Bereiche einteilen: *Mündlicher Ausdruck* und *Vielfalt der Arbeitsformen und Unterrichtsmaterialien*. In den Bereich des mündlichen Ausdrucks fallen die Aussagen «Im Unterricht fokussiere ich mich auf die Flüssigkeit im Sprachgebrauch» (s. Frage 28), «Meine Studierenden sollen auch die Umgangssprache lernen» (s. Frage 27) und «Formale Richtigkeit bzw. Fehlerfreiheit steht bei mir an erster Stelle» (s. Frage 24). Auch die Aussage «Ich toleriere eher Fehler im mündlichen Ausdruck» (s. Frage 22) - mit 17,10% die zweithöchste der «mittleren Abweichungen» kann diesem Bereich zugeteilt werden.¹³ In den Bereich didaktische Aspekte fallen die Aussagen: «Vielfalt der Sozialformen ist mir wichtig» (s. Frage 29), «Ich nutze viele Zusatzmaterialien» (s. Frage 25) und «Kontrollierte Aktivitäten sind bei mir im Unterricht die zentrale Arbeitsform» (s. Frage 23).

Diese Unterschiede lassen sich aus unserer Sicht auf Sozialisation und Lerntraditionen zurückführen, was nicht überrascht. Dass Umgangssprache und mündlicher Ausdruck zu den Stärken der MS zählen und damit auch mehr Gewichtung im Unterricht erhalten, erscheint mehr als logisch. Ebenso spielt aber die Lerntradition der jeweiligen Länder in der Schule und in der Ausbildung eine große Rolle.¹⁴ Dieser Unterschied spiegelt sich eben in den «größeren» Abweichungen der entsprechenden Aussagen.

5. Schlussbemerkungen

Die vorliegende explorative Studie zielt darauf ab, mögliche Unterschiede in den Lehrstilen muttersprachlicher und nichtmuttersprachlicher DaF-Lehrer*innen zu erforschen. In mehreren Untersuchungen des EFL- und ESL-Bereiches (u.a. Reves & Medgyes 1994; Medgyes 1994; Benke & Medgyes 2005) entstand eine dichotomische Perspektive, wobei sich der Unterrichtsansatz von Nichtmuttersprachler*innen i.d.R. durch «accuracy, formal features of English, nuts and bolts of grammar, the printed word, formal registers» (Medgyes 2001: 434) auszeichnet, während Muttersprachler*innen eher auf «fluency, meaning, language in use, oral skills, colloquial registers» (ebd.) Wert legen. Insbesondere weisen Reves & Medgyes (1994) auf eine unterschiedliche Selbstwahrnehmung von Lehrer*innen mit Englisch L1 und LX hinsichtlich des eigenen Lehrverhaltens hin und unser Interesse lag darin, zu verifizieren, ob diese Dichotomie ebenfalls im DaF-Bereich auftritt.

Auf der Basis der resultierenden Unterschiede in der Studie von Reves & Medgyes (1994) haben wir einen Fragebogen erstellt, den 60 Sprachlehrer*innen verschiedener portugiesischer und spanischer Hochschulen und Goethe-Institute ausgefüllt haben. Die Befragten haben mittels einer Likert-Skala angegeben, inwieweit sie jeder Aussage zustimmen bzw. nicht zustimmen. Hierher haben wir die Antworten aufgrund der Zustimmungsrate in drei Gruppen geteilt – geringe, mittlere und größere Abweichungen – und bei keiner der 29 Items entsteht eine beträchtliche Opposition zwischen Lehrkräften mit Deutsch L1 und LX, was rechtfertigen würde, sie als unterschiedliche Gruppen zu bezeichnen.

In den meisten Fällen bestätigen sich die Resultate von Reves & Medgyes (1994), aber nur als mögliche Tendenzen, und nicht als klar definierte Unterschiede, die zwei getrennte Kategorien kennzeichnen. Lehrpersonen mit Deutsch LX zeigen in unserer Studie bei mehreren Aussagen Eigenschaften, die normalerweise Lehrenden mit Deutsch L1 zugeschrieben werden, wie z.B. die häufige Verwendung zusätzlicher Materialien, einen lockeren Umgang mit den Lernenden, Improvisationsfähigkeit. Dasselbe gilt auch umgekehrt für die befragten muttersprachlichen Lehrkräfte, die sich z.B. ihrer Einschätzung nach sicher fühlen, wenn ihnen Grammatikfragen gestellt werden, und sich gut in die Lernenden hineinversetzen können.

Allein zeigt die vorliegende Studie, dass es sich vielmehr, um von der Muttersprache i.d.R. unabhängige

(13) Wie anfangs gesehen, zeigen sich diese Ergebnisse auch bei Liehr (1994).

(14) Laut Medgyes (1994: 58) ist der Lehrstil stark von der «nativeness» geprägt. Jede*r, der/die schon einmal in Spanien oder Portugal hospitiert, unterrichtet oder als Schüler*in am Unterricht teilgenommen hat, kann bestätigen, dass sich die didaktischen Herangehensweisen stark unterscheiden.

Präferenzen der Lehrkräfte in der Anwendung eines bestimmten Lehrverhaltens handelt als um tatsächliche Unterschiede. Da sich zu den meisten Aussagen nur «geringe» oder «mittlere» Abweichungen zeigen, bevorzugen wir, diese als Tendenz oder Gewichtung zu bezeichnen, und nicht als Unterschiede, da sonst ein irreführender Eindruck und die aus unserer Sicht falsche Einschätzung entstehen könnte, dass tatsächlich eine Dichotomie zwischen muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen DaF-Lehrer*innen bestünde, was sich durch die vorliegende Studie eben nicht bestätigt. Aus unseren Resultaten ergibt sich also, dass die MS und NMS ihren Unterrichtsstil nicht sehr unterschiedlich wahrnehmen.

Gibt es nun eine Kontextrelevanz, die ausreichend ist, an der Unterscheidung und an den Begriffen *Muttersprachler*in* und *Nichtmuttersprachler*in* im DaF-Bereich festzuhalten? Eine eindeutige Aussage zu treffen ist hier schwierig. Einerseits deuten die Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf hin, dass es nur sehr geringe Unterschiede oder anders gesagt Tendenzen im Lehrverhalten gibt, die aus diesem Grund eher vernachlässigt werden könnten. Andererseits weisen Studien aus dem EFL/ESL-Bereich darauf hin, dass *non-native-speakers* als Lehrende Vorurteilen und Diskriminierung ausgesetzt sind (Mahboob *et al.*, 2004; Braine 2010).

So liegen in der Diskussion über Lehrer*innen mit L1 und LX noch viele unerforschte Aspekte. Die meisten Werke in diesem Forschungsfeld basieren auf Fragebögen und Interviews, wobei sie überwiegend die Wahrnehmung der Lehrkräfte und der Lernenden berücksichtigen. Uns sind wenige Studien bekannt, die bisher mit anderen Forschungsmethoden – zum Beispiel mithilfe von Unterrichtsbeobachtungen – durchgeführt worden sind. Besonders wünschenswert wären daher auch alternative Perspektiven zum Thema, auch durch Forschungsdesigns, die sich nicht nur auf die Dimension der subjektiven Wahrnehmung beschränken, sondern auch an andere Aspekte herangehen, wie beispielsweise die Interaktion im Klassenunterricht und die Menge an sprachlichem Input/Output in der Zielsprache.

Literaturangaben:

- Amin, N. (1997).** Race and the identity of the non-native ESL teacher. *TESOL Quarterly*, 31, 580-583. <https://doi.org/10.2307/3587841>
- Árva, V. & Medgyes, P. (2000).** Native and non-native teachers in the classroom. *System*, 28, 355-372. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00017-8)
- Auswärtiges Amt (2020).** *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020* (2. Auflage). Bonifatius.
- Benke, E. & Medgyes, P. (2005).** Differences in teaching behaviour between native and non-native teachers: As seen by the learners. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers. Perceptions, challenges and contributions to the profession*. Springer.
- Bloomfield, L. (1984 [1933]).** *Language*. Neudruck. University of Chicago Press.
- Borg, S. (2006):** The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language teaching research*, 10(1), 3-31. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>
- Braine, G. (2010).** *Nonnative speaker English teachers. Research, pedagogy, and professional growth*. Routledge. <https://doi.org/10.1093/applin/amr028>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge:** Ausländische Staatsangehörige, <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/TeilnahmeKosten/Auslaender/auslaender.html?nn=282656>, letzter Zugriff: 15.11.2020.
- Carson, L. (2010).** Innovation and autonomy in an institution-wide language program. In L. Carson & B. O. Rourke (Eds.), *Language learner autonomy: Policy, curriculum, classroom* (S. 151-167). Peter Lang.
- Deutsche Auslandsschulen (DAS):** https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/DAS/das_node.html, letzter Zugriff: 24.09.2019.
- Dörnyei, Z. (2005).** *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>
- Duden (2019):** Muttersprache. *Duden online*, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Muttersprache>
- Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten EDA:** <https://www.eda.admin.ch/eda/de/home/leben-im-ausland/die-fuenfte-schweiz/schweizerschulen-im-ausland.html>, letzter Zugriff: 28.01.2021
- Goethe-Institut: Standorte,** www.goethe.de/wwt.html, letzter Zugriff: 24.09.2019.
- García Merino, I. (1997).** Native English-speaking teachers versus non-native English-speaking teachers. *Revista alicantina de estudios ingleses*, 10, 69-79. <https://doi.org/10.14198/raei.1997.10.07>
- Ghanem, C. (2014).** Teaching in the foreign language classroom: How being a native or non-native speaker of German influences culture teaching. *Language teaching research*, 19(2), 169-186. <https://doi.org/10.1177/1362168814541751>
- Hinkel R. (2001).** Sind „native speaker“ wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer? Fremdperspektive in DaF-Unterricht und Auslandsgermanistik. *Info DaF*, 28(6), 585-599. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2001-0604>
- Holec, H. (1980).** Learner-centred communicative language teaching: Needs analysis revisited. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(1), 26-33. <https://doi.org/10.1017/S0272263100000176>
- Johnson, K. & Johnson, H. (Eds.) (1998).** *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Blackwell.
- Kamhi Stein, L. (2000).** Adapting U.S.-based TESOL teacher education to meet the needs of nonnative English speakers. *TESOL Journal*, 9(3), 10-14.
- Kiczowski, M. & Wu, A. (2018).** Discrimination and discriminatory practices against NNESTs. *The TESOL Encyclopedia of English language teaching*, <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0014>
- Kramsch, C. (1997).** The privilege of the non-native speaker. *PMLA*, 112, 359-369. <https://doi.org/10.1632/S0030812900060673>
- Liehr, H. (1994).** Muttersprachler als Sprachlehrer: Chancen und Risiken. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 27(2), 43-49. <https://doi.org/10.2307/3530986>
- Llurda, E. (Ed.) (2005).** *Non-native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession*. Springer.
- Llurda, E. (2018).** Methods in non-native English. Speaker teacher research. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0014>

- org/10.1002/9781118784235.eelt0032.
- Llurda, E. & A. Hugué (2003).** Self-awareness in NNS EFL primary and secondary school teachers. *Language awareness* 13, 220–235. <https://doi.org/10.1080/09658410308667078>
- Mahboob, A., Uhrig, K., Newman, K., & Hartford, B. (2004).** Children of a lesser English: Nonnative English speakers as ESL teachers in English language programs in the United States. In L. D. Kamhi-Stein (Ed.), *Learning and teaching from experience: Perspectives on nonnative English-speaking professionals* (S. 100-120). University of Michigan Press.
- Medgyes, P. (1992).** Native or non-native: Who's worth more?. *ELT Journal*, 46, 340-349. <https://doi.org/10.1093/elt/46.4.340>
- Medgyes, P. (1994).** *The non-native teacher*. Macmillan.
- Medgyes, P. (2001).** When the teacher is a non-native speaker. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (S. 429-442). Heinle & Heinle
- Moussu, L. (2006).** *Native and non-native English-speaking English as a second language teachers: Student attitudes, teacher self-perceptions, and intensive English program administrator beliefs and practices*. Purdue University. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444808005028>
- Moussu, L., Llurda, E. (2008).** Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41(3), 315–348.
- Österreich-Institut:** <https://www.oesterreichinstitut.at/ueber-uns/>, letzter Zugriff: 29.01.2021
- Paikeday, T. M. (1985).** *The native speaker is dead!* Paikeday Publishing.
- PASCH-net:** www.pasch-net.de, letzter Zugriff: 24.09.2019.
- Reves, T. & Medgyes, P. (1994).** The non-native English speaking EFL/ESL teacher's self-image: An international survey. *System*, 22(3), 353-367. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)90021-3](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)90021-3)
- Riordan, E. (2018).** *Language for teaching purposes. Bilingual classroom discourse and the non-native speaker language teacher*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71005-1_1
- Stern, H. H. (1983).** *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Yazan, B. (2018).** Identity and NNESTs. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0020>