



T.R.

ULUDAĞ UNIVERSITÄT

INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN

ABTEILUNG DER FREMDSPRACHEN

ABTEILUNG FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

**DaF- STUDIERENDE LEHREN DaF- STUDIERENDE:
EINE EMPIRISCHE STUDIE ÜBER DAS PEER- TUTORIUM**

MASTERARBEIT

Emine TOK

**BURSA
2015**



T. R.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTÄT

INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN

ABTEILUNG DER FREMDSPRACHEN

ABTEILUNG FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

**DaF- STUDIERENDE LEHREN DaF- STUDIERENDE:
EINE EMPIRISCHE STUDIE ÜBER DAS PEER- TUTORIUM**

MASTERARBEIT

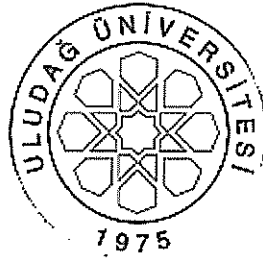
Emine TOK

BURSA

2015







T. R.

ULUDAĞ UNIVERSITÄT

INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN

ABTEILUNG DER FREMDSPRACHEN

ABTEILUNG FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

**DaF- STUDIERENDE LEHREN DaF- STUDIERENDE:
EINE EMPIRISCHE STUDIE ÜBER DAS PEER- TUTORIUM**

vorgelegt von

Emine TOK

Masterarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades eines Master of Arts (M. A.)

im Fach Deutsch als Fremdsprache

Betreuer

Prof. Dr. Gülten GÜLER

BURSA

2015

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Emine TOK

17.09.2015



1

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“DaF- STUDIERENDE LEHREN DaF- STUDIERENDE: EINE EMPIRISCHE STUDIE ÜBER DAS PEER- TUTORIUM” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Emine TOK



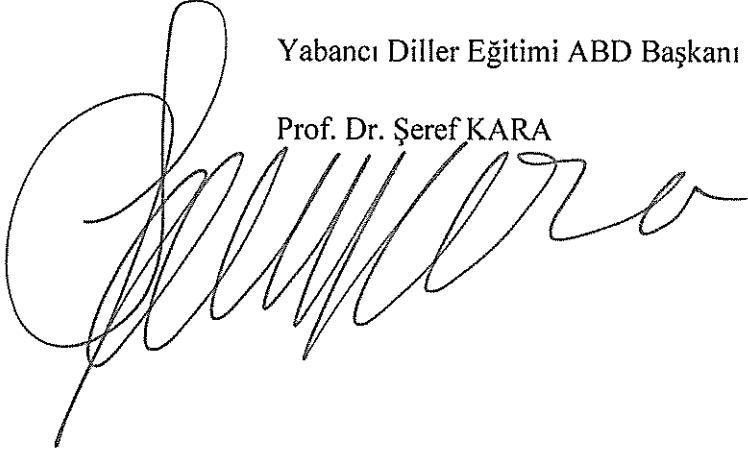
Danışman

Prof. Dr. Gülten GÜLER



Yabancı Diller Eğitimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Şeref KARA



T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda 801212001 numaralı Emine TOK' un hazırladığı "DaF- STUDIERENDE LEHREN DaF- STUDIERENDE: EINE EMPIRISCHE STUDIE ÜBER DAS PEER- TUTORIUM" konulu Yüksek Lisans ile ilgili tez savunma sınavı, 23.10.2015 günü ^{13:30}~~13:15~~⁰⁰ saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/ çalışmasının (**başarılı/ başarısız**) olduğuna (**oybirliği/ oyçokluğu**) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı) Üye

Prof. Dr. Gülten GÜLER

Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ

Uludağ Üniversitesi

Üye

Yrd. Doç. Dr. Birsen SAYINSOY ÖZÜNAL

İstanbul Üniversitesi

Üye

.....

Üye

.....

DANKSAGUNG

Jede Masterarbeit trägt die Handschrift des Erstellers, jedoch ist sie niemals die Arbeit einer einzigen Person.

Daher gilt mein zu tiefster Dank Frau Prof. Dr. Gülten Güler, die es mir ermöglicht hat, diese Masterarbeit bei ihr anfertigen zu können. Ihre herzliche sowie geduldige Betreuung und konstruktive Kritik hat entscheidend zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen.

Ferner möchte ich mich bei meinen Kolleginnen Frau Dr. Yasemin Ceylan und Frau Dr. Arzu Mollaoğlu Orhan, die maßgeblich an der Anfertigung dieser Masterarbeit mitgewirkt haben, bedanken.

Frau Dr. habil. Anastasia Şenyıldız danke ich für ihr kritisches Hinterfragen und ihre wertvollen Hinweise.

Meinem ersten Arbeitgeber Herrn Levent Necip Bezmez, der mich beim Einschreiben in das Studium auf indirektem Wege unterstützt hat, danke ich ebenso.

Ich schätze die Unterstützung meines letzten Arbeitgebers und Vorstandsvorsitzenden Herrn Yalçın Sünnetçiöğlü und Direktor Herrn Ertuğrul Düzce für die Einschreibung zum Masterstudiengang.

Mit moralischer Unterstützung und kontinuierlicher Motivation haben mich meine Geschwister Ebru, Mine und Korhan stets unterstützt. Auch ihnen von ganzem Herzen ein Dankeschön.

Schließlich gebührt mein besonderer Dank meinem geduldigen Ehemann Cengiz Tok, der mich in diesem Zeitraum von ganzem Herzen in jeder Angelegenheit unterstützt und gestärkt hat. Auch meinem Sohn Cem möchte ich für sein Verständnis wegen den aufgeschobenen Spieleabenden danken.

Emine Tok

ÖZET

Yazar : Emine TOK
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı : Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı : Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : XIV+122
Mezuniyet Tarihi : 23.10.2015
Tez : Almanca Öğretmen Adaylarına Yönelik Akran Destekli Eğitim Uygulamasının İncelenmesi
Danışman : Prof. Dr. Gülten GÜLER

ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK AKRAN DESTEKLİ EĞİTİM UYGULAMASININ İNCELENMESİ

Bu çalışma deneysel nitel bir araştırma olup akran destekli öğrenme yaklaşımının Almanca dilbilgisi öğrenme süreci üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Almanya deneyimi olan ve olmayan öğrenciler ile iki kişilik grup çalışması şeklinde yürütülmektedir. Araştırmanın çalışma grubu Uludağ Üniversitesi Almanca Öğretmenliği bölümünden 6 öğrenci tarafından oluşturulmuş olup çalışma 2015 Bahar Yarıyılında 6 haftalık bir süre zarfında gerçekleştirilmiştir. Elde edilmiş bulgular etkileşim, bilgi artışı ve Almanca dilbilgisine karşı tutum doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilmiş bulgular ışığında Akran Destekli Eğitim Uygulamasının Almanca Öğretmenliği bölümünde uygulanabilirliği tartışılmış ve geleceğe dönük öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akran Destekli Öğrenme, Almanca Öğretmenliği Bölümü, Dilbilgisi Edinimi

ABSTRACT

Author : Emine TOK
University : Uludağ University
Field : Foreign Language
Branch : German as Foreign Language (GFL)
Degree Awarded : Master of Arts (M. A.)
Page Number : XIV+122
Date : 23.10.2015
Thesis : The Analysis of Peer- Tutoring for Future German Teachers
Supervisor : Prof. Dr. Gülten GÜLER

THE ANALYSIS OF PEER- TUTORING FOR FUTURE GERMAN TEACHERS

The present study is an empirical qualitative study which examines the Peer-Tutorial influence on grammar acquisition of German as a foreign language. It is conducted as a pairwork with students regardless of their experience in Germany. This study was carried out with 6 students studying in the German Language Teaching Department of Uludağ University, during spring term 2015 for a period of 6 weeks. The accumulated data were analyzed as regard to the interactions taken place, knowledge increase and opinions towards the German grammar. The results are discussed in terms of their implementations in the German Language Teaching Department. Moreover, possible research perspectives are offered.

Key words: German Language Teaching Department, grammar acquisition, Peer-Tutorial

ZUSAMMENFASSUNG

Autor	: Emine TOK
Universität	: Uludağ Universität
Studienrichtung	: Fremdsprachen
Bereich	: Deutsch als Fremdsprache
Akademischer Grad	: Master of Arts (M. A.)
Seitenzahl	: XIV+122
Datum	: 23.10.2015
Titel der Arbeit	: DaF- Studierende lehren DaF- Studierende: Eine empirische Studie über das Peer- Tutorium
Betreuer	: Prof. Dr. Gülten GÜLER

DaF- STUDIERENDE LEHREN DaF- STUDIERENDE: EINE EMPIRISCHE STUDIE ÜBER DAS PEER- TUTORIUM

Die vorliegende Arbeit ist eine empirische qualitative Studie, welche den Einfluss des Peer- Tutoriums auf den Grammatikerwerb des Deutschen hat. Das Tutorium fand in Form von Partnerarbeit zwischen Studierenden mit und ohne Deutschlernerfahrung statt. Diese Studie wurde mit sechs Probanden der Deutschlehrerabteilung der Uludağ Universität im Sommersemester 2015 über einen Zeitraum von sechs Wochen durchgeführt. Die erhobenen Daten wurden hinsichtlich der stattgefundenen Interaktionen, Kenntniszunahme und Einstellung zur deutschen Grammatik analysiert. Auf dieser Datenbasis beruhend wurden Empfehlungen für zukünftige Anwendungen in der Deutschlehrerabteilung unterbreitet und mögliche Forschungsperspektiven werden besprochen.

Schlüsselwörter: Deutschlehrerabteilung, Grammatikerwerb, Peer- Tutorium

INHALTSVERZEICHNIS

DANKSAGUNG	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VI
ZUSAMMENFASSUNG	VII
INHALTSVERZEICHNIS	VIII
TABELLENVERZEICHNIS	XI
ABBILDUNGEN UND GRAFIKENVERZEICHNIS	XII
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	XIII
KAPITEL I	1
EINLEITUNG	1
1.1. GESCHICHTLICHER HINTERGRUND UND LÄNDERVERGLEICH DES TUTORIUMS	1
1.1.1. Arten von Tutorien	4
1.1.2. Abgrenzung zwischen Nachhilfe und Tutorium	5
1.1.3. Begriffsbestimmung: Peer- Tutorium	6
1.1.4. Vorteile und Herausforderungen für Peer- Tutorien	11
1.1.4.1. Vorteile	11
1.1.4.2. Herausforderungen	13
1.1.5. Die Rolle, Aufgabe und Ausbildung von Tutoren	14
1.1.6. Die Umsetzung eines Peer- Tutoriums	19
1.2. PROBLEMSTELLUNG	20
1.2.1. Ziel der Arbeit	24
1.2.2. Aufbau der Arbeit	25
KAPITEL II	27
EMPIRISCHER TEIL	27
2.1. GRUNDLAGEN DES PEER- TUTORIUMS	27
2.1.1. Organisationsschema eines Peer- Tutoriums	27
2.1.2. Kontext	28

2.1.4. Probandenauswahl und Zusammensetzung.....	29
2.1.5. Bewertung	29
2.2. DIE UMSETZUNG DES PROJEKTES: DaF- STUDIERENDE LEHREN DaF- STUDIERENDE: EINE EMPIRISCHE STUDIE ÜBER DAS PEER- TUTORIUM....	30
2.2.1. Beschreibung der Untersuchung	30
2.2.2. Forschungsmethodologie	31
2.2.3. Forschungsgegenstand	32
2.2.4. Fragestellungen	33
2.2.5. Näheres zu den Probanden.....	34
2.2.5.1. Rückkehrer- Quote von 2009 - 2015	34
2.2.5.2. Probandenbeschreibung.....	35
2.2.5.3. Leistungen der Probanden im Fach Grammatik III	36
2.2.5.4. Auswahl und Zusammensetzung der Probanden.....	38
2.2.6. Beginn der Durchführung	38
2.2.7. Materialien	39
2.2.8. Beobachtung und Bewertung	39
2.2.9. Erhebungsinstrumente	40
KAPITEL III	42
UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	42
3.1. DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	42
3.1.1. Auswertung des Prä- und Posttests	42
3.1.2. Auswertung der Interviews	44
3.1.2.1. Analyse der Tutee- Antworten	45
3.1.2.2. Analyse der Tutor- Antworten	54
KAPITEL IV	67
ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE	67
KAPITEL V.....	71
UMSETZUNGS- UND FORSCHUNGSMÖGLICHKEITEN	71
LITERATURVERZEICHNIS.....	73
ANHANG.....	78
ANHANG 1: Fragebogen zum Peer- Tutorium an der Deutschlehrerabteilung	78
ANHANG 2: Fragen an Tutees	80
ANHANG 3: Fragen an Tutoren	81
ANHANG 4: Geschlechtsbedingte Fragen	82

ANHANG 5: Grammatik III- Test als Prä- Post Design	83
ANHANG 6: Transkription der Tutorenaussagen/ Proband Nr.1	86
ANHANG 7: Transkription der Tutorenaussagen/ Proband Nr.2	92
ANHANG 8: Transkription der Tutorenaussagen/ Proband Nr.3	98
ANHANG 9: Transkription der Tuteeaussagen/ Proband Nr.4	104
ANHANG 10: Transkription der Tuteeaussagen/ Proband Nr.5.....	108
ANHANG 11: Transkription der Tuteeaussagen/ Proband Nr.6.....	113
ANHANG 12: Materialempfehlungen für Peer- Tutorium- Teilnehmer	118
ÖZ GEÇMİŞ	122

TABELLENVERZEICHNIS

<i>Tabelle 1 Probandenbeschreibung</i>	35
<i>Tabelle 2 Punkteübersicht des Faches Grammatik III im WS 2014 / 2015</i>	37
<i>Tabelle 3 Zusammensetzung der Probanden</i>	38
<i>Tabelle 4 Auswertung des Prä- und Posttests</i>	43
<i>Tabelle 5 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 1</i>	45
<i>Tabelle 6 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 2</i>	46
<i>Tabelle 7 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 3</i>	47
<i>Tabelle 8 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 4</i>	48
<i>Tabelle 9 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 5</i>	48
<i>Tabelle 10 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 6</i>	49
<i>Tabelle 11 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 7</i>	50
<i>Tabelle 12 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 8</i>	51
<i>Tabelle 13 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 9</i>	52
<i>Tabelle 14 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 10</i>	52
<i>Tabelle 15 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 1</i>	54
<i>Tabelle 16 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 2</i>	55
<i>Tabelle 17 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 3</i>	56
<i>Tabelle 18 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 4</i>	57
<i>Tabelle 19 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 5</i>	58
<i>Tabelle 20 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 6</i>	59
<i>Tabelle 21 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 7</i>	60
<i>Tabelle 22 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 8</i>	61
<i>Tabelle 23 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 9</i>	62
<i>Tabelle 24 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 10</i>	64
<i>Tabelle 25 Analyse der geschlechtsbedingten Fragen</i>	65

ABBILDUNGEN UND GRAFIKENVERZEICHNIS

<i>Abbildung 1 Funktionsschema eines Peer- Tutoriums</i>	<i>9</i>
<i>Abbildung 2 Erfolgsrate des Prä- und Posttests</i>	<i>44</i>
<i>Grafik 1 Rückkehrer- Quoten an der Deutschlehrerabteilung der Uludağ Universität. 34</i>	

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

§	<i>Paragraf</i>
BMBF	<i>Bundesministerium für Bildung und Forschung</i>
bspw.	<i>beispielsweise</i>
bzgl.	<i>bezüglich</i>
bzw.	<i>beziehungsweise</i>
ca.	<i>circa</i>
CP	<i>Credit Points / Kreditpunkte</i>
d. h.	<i>das heißt</i>
DGB	<i>Deutscher Gewerkschaftsbund</i>
DLA	<i>Deuschlehrerabteilung</i>
ECTS	<i>European Credit Transfer System</i>
evtl.	<i>eventuell</i>
ggf.	<i>gegeben falls</i>
KPSS	<i>Kamu Personeli Seçme Sınavı (Staatliche Verbeamtungsprüfung)</i>
Nr.	<i>Nummer</i>
o. J.	<i>ohne Jahr</i>
P.	<i>Punkte</i>
PT	<i>Peer- Tutorium</i>
SHK	<i>studentische Hilfskräfte</i>
SS	<i>Sommersemester</i>
u. A.	<i>unter Anderem</i>
u. Ä.	<i>und Ähnliches</i>
u. v. m.	<i>und vieles mehr</i>
usw.	<i>und so weiter</i>
WS	<i>Wintersemester</i>

YÖK

Yüksek Öğretim Kurulu (Hochschulrat)

KAPITEL I

EINLEITUNG

1.1. GESCHICHTLICHER HINTERGRUND UND LÄNDERVERGLEICH DES TUTORIUMS

Der Begriff „Tutor“ kommt ursprünglich vom Lateinischen und bedeutet „Vormund“ oder „Beschützer“. Laut römischen Rechts diente ein Tutor (im weiteren Verlauf als TuT abgekürzt) als Vormund von Personen, wie Frauen und Kindern, denen in der Rechtsordnung keine selbstständige Handlungsfähigkeit zugestanden wurde (vgl. Wikipedia, 2014).

Akademisch betrachtet ist ein Tutorium eine studiumsunterstützende Veranstaltung an Universitäten und setzt sich aus einer studentischen Lerngruppe zusammen. Tutorium- TeilnehmerInnen, auch Tutees oder Tutandinnen und Tutanden genannt, werden von studentischen Hilfskräften (im weiteren Verlauf als SHK abgekürzt) oder TuT genannt, aus höheren Semestern begleitet. Die TuT begleiten StudienanfängerInnen in der Studieneingangsphase und versuchen sie in das soziale Leben der Universität zu integrieren. Sie halten keine Vorlesungen, sondern wiederholen die wichtigsten Punkte und bereiten Tutees auf anstehende Prüfungen vor. Knauf zufolge fungieren TuT als Berater und Helfer jüngerer Studierender und erfüllen eine soziale Funktion (vgl. Knauf, 2010). Sie beziehen Studierende aktiv in den Lernprozess ein, indem sie einem „roten Faden“ nachgehen, der den Sinn und Zweck des Lerninhaltes und den Werdegang verdeutlicht. TuT sorgen für eine vertrauensvolle und positive Arbeitsatmosphäre in der Lerngruppe. Sie werten die TeilnehmerInnen nicht ab, sondern heben positive Beiträge hervor, um die Motivation des Tutees zu steigern (vgl. Rometsch und Mossner, 2008). Diese Motivationssteigerung spiegelt sich in den Leistungen der Tutees wieder und es kommt zu einer entscheidenden Verbesserung der Durchschnittsnoten. Dies sorgt für eine

Verbesserung des Ansehens der Universität und führt dazu, dass die Studienabbrecherquote reduziert wird.

Die Geschichte der Etablierung von wissenschaftlichen Assistenten und sonstigen Hilfskräften an deutschen Universitäten hat eine lange Tradition. Wie Vogel feststellt, können Studierende zwei verschiedene Rollen annehmen, nämlich die des Mitarbeiters an Lehrstühlen und Instituten und die des regelmäßigen Studierenden (vgl. Vogel, 2006).

Heute investiert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) einen Großteil ihres Budgets in Förderprogramme, welche bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre anstreben. Um die Lehrqualität zu optimieren und Studierende zu betreuen wird ein Teil dieses Geldes u. A. auch TuT zugeteilt (vgl. BMBF, o.J.).

Neben der Qualitätssteigerung- und Sicherung geht es auch um die Reduktion der Abbrecherquote. Tutorien werden nicht nur an vielen Hochschulen sowie Universitäten eingesetzt, sondern auch an Gymnasien, Realschulen und Grundschulen angeboten.

Die Anstellung von TuT ändert sich von Institution zu Institution und von Bundesland zu Bundesland. Voraussetzung hierfür ist die Immatrikulation an einer deutschen Hochschule oder Universität (vgl. Lenger, Schneickert, und Priebe, 2012; DGB-Jugend Sachsen, 2009). Es werden entweder Stellenausschreibungen ausgehen für die sich Interessenten, die die Voraussetzungen erfüllen, bewerben können und sich einer Auswahlkommission stellen, oder die jeweilige Lehrkraft ernennt einen Studierenden mit guten Leistungen aus dem eigenen Seminar als TuT. Nach der Ernennung werden angehende TuT mit Hilfe eines Tutorenprogramms geschult und letztendlich als TuT qualifiziert, bei dem sie zum Schluss auch ein Zertifikat bekommen können. Mit diesem Zertifikat erhalten TuT auf ihrem Bildungsweg entweder ECTS-Punkte als Leistungsnachweis oder sie werden für die Stelle, in der sie semesterweise beschäftigt werden, auf Stundenlohnbasis vergütet. Die Vergütung eines Tutoriums wird vom Bundesland und auch teilweise von der Institution festgelegt.

Auch an österreichischen Universitäten und Hochschulen werden Fachtutorien und Erstsemestrigentutorien angeboten. Zunehmend wollen Universitäten als Lösung für die problematischen Betreuungsverhältnisse und der hohen

Studierendenzahl in den Lehrveranstaltungen mehr Lehrtutoren einsetzen (vgl. Bebber, 2007).

In der Türkei sind für TuT diverse Bezeichnungen vorhanden. Sie werden u. A. als „Akran Danışmanı“, „Öğrenci Asistanı“, „Öğrenci Danışmanı“, „Öğrenci ve Eğitim Yönlendiricisi“ oder nur „Eğitim Yönlendiricisi“ tituliert. Der Einsatz derartiger Fördermaßnahmen ist jedoch nicht sehr verbreitet. Wie Edinsel auch darauf hindeutet, sind solche Programme gerade deshalb sehr wünschenswert, da keine homogenen Lerngruppen an türkischen Universitäten vorzufinden sind. Weil die Qualität im primären und sekundären Bildungsbereich sehr unterschiedlich ist, tendiert man zu Privatschulen im voruniversitären Bereich. Dies führt natürlich zu einer Diversität der Studentenprofile. Auch während des Studiums wird dieses Problem nicht ausgeglichen, da an den meisten staatlichen Universitäten keine Extrakurse, wie Tutorien angeboten werden. Zu Unrecht wird die Unfähigkeit und das Desinteresse der Studierenden für neue Aufgaben selbständig kreative Lösungen zu finden, kritisiert (vgl. Edinsel, 2009). Während im universitären Bereich Tutorien in bestimmten Studienbereichen anzutreffen sind, ist in der Grundschule, Hauptschule, Realschule und im Gymnasium das sogenannte „Dershane“ anzutreffen. Das „Dershane- System“ in der Türkei tritt anstelle von Tutorien auf. Entweder an Wochenenden oder unter der Woche nach Schulschluss nehmen Schüler an diesen Förderkursen teil, so Robinson und Aronica (vgl. Robinson und Aronica, 2010). Bezweckt wird eine hohe Punktezahl für die Mittelstufe oder Universitätsaufnahmeprüfung zu erzielen. Studierende jedoch besuchen derartige Kurse, die nicht kostenfrei sind, gelegentlich im vierten Studienjahr, damit sie eine hohe Punktezahl bei der Verbeamtungsprüfung (KPSS) erzielen können.

Gemäß der neuen Bildungsreform jedoch, werden das Dershane- System und die ‘Etüt’ - Zentren in der Türkei abgeschafft, weil es ein Paradox zum eigenen Bildungssystem darstellt. Diese Institutionen können auf Wunsch bis 2018 – 2019 als Privatschulen für die Mittelstufe umgeändert werden (vgl. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2014). Dieses Nachhilfesystem ist kommerziell aufgebaut und ist insofern nicht mit den Tutorien an deutschen Schulen und Hochschulen vergleichbar.

Viel gängiger sind Tutorium- Strukturen in den medizinischen Fakultäten anzutreffen. Das Tutorium wird hier als „Abilik – Ablalık“ bezeichnet (vgl. T.C.

Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi, 2010; Ege Üniversitesi, o.J.; Kulaç, Gürpınar und Öncü, 2011; Bahar, Beşer, Kissal, Aydoğdu und Ersin, 2009).

Eine klare Aussage zur Ernennung und Vergütung von TuT in der Türkei ist in den Rahmenrichtlinien des Hochschulrates (YÖK) nicht vorzufinden. Unter Paragraph 46k sind lediglich Informationen über die Einstellung von Studierenden aufgeführt, die je nach Anfrage von der Universität und der jeweiligen Abteilung auf Teilzeitbasis tätig werden möchten. Da es keine feste Regelung für TuT gibt, kann dieses Gesetz auch auf die Einstellung und Vergütung von TuT übertragen werden (vgl. YÖK, 1981).

1.1.1. Arten von Tutorien

Es bestehen vielzählige Arten von Tutorien. Einige davon sind;

- Erstsemestrigentutorien
- Fachtutorien
- Vertrauentutorien
- Erasmustutorien
- Auslandstutorien
- Peer-Tutorien

Die am gängigsten anzutreffenden sind allerdings die Erstsemestrigentutorien und die Fachtutorien.

Erstsemestrigentutorien bezwecken die Unterstützung von StudienanfängerInnen zur Vorbereitung auf die Studieneingangsphase und weniger auf die Fokussierung auf fachliche Fragen. Die Studierenden bekommen hier Unterstützung in Bezug auf die Integration ins studentische Leben und Informationen zur Studienorganisation, wie universitäre Angelegenheiten, Fächerwahl, Kurse und Prüfungen.

Fachtutorien können entweder einer Lehrveranstaltung zugeordnet werden oder auch lehrveranstaltungsübergreifend stattfinden. Diese Art der studentischen Betreuung bietet Tutees die Gelegenheit, Lerninhalte oder einzelne Bereiche einer Vorlesung zu vertiefen oder aufzuarbeiten. Im Rahmen eines Fachtutoriums werden jedoch keine Lerninhalte vermittelt. Tutees werden dazu befähigt, selbständig Lernprioritäten zu setzen und verschiedene methodische Ansätze zu erproben. Auch die Entwicklung und Anwendung von diversen Lernstrategien können hier zum Thema gemacht

werden. Tutees können gemeinsam mit den TuT die fachlichen Verständnislücken, die während einer Vorlesung aufgetreten sind, besprechen und die Lerndefizite aus dem Weg räumen. Da Studierende von Studierenden lernen und es keine hierarchischen Strukturen gibt, können sich auch Tutees zu den Arbeitsinhalten und Arbeitsweisen äußern und Vorschläge machen.

Vertrauenstutorien sind, wie andere Arten von Tutorien auch, auf Vertrauensbasis angelegt. Bei psychischen oder sozialen Problemen eines Tutees tritt der Vertrauentutor ein. Ebenso bei Problemen mit dem Studium, mit Lehrbeauftragten, Mitarbeitern oder Studierenden werden Vertrauentutoren aufgesucht.

Erasmustutorien betreuen Incoming- und Outgoing Studierende, die an internationalen Programmen teilnehmen. Aufgaben von Erasmus-Tutoren sind u. A. das Prüfen des Learning Agreements, Angelegenheiten bzgl. der Aufenthaltsverlängerung oder Erstellung eines Stundenplans. Der Focus liegt nicht primär auf fachlicher sondern auf organisatorischer und sozialer Unterstützung, bei der durch unterschiedliche Veranstaltungen, wie Ausflügen und Treffen ausländischen Studierenden ein angenehmer Start in der fremden Umgebung und knüpfen von ersten Kontakten ermöglicht wird.

Auslandstutorien betreuen im Gegensatz zu Erasmustutorien nur Incoming-Studierende mit dem Ziel, ausländischen Studierenden den Einstieg ins Studentenleben zu erleichtern.

Peer-Tutorien (im weiteren Verlauf als PT abgekürzt) werden fachbezogen oder fächerübergreifend ausgeführt. In diesem Fall nehmen leistungsstarke Studierende die Rolle eines TuT ein und betreuen leistungsschwache Studierende. Zwischen TuT und Tutee herrscht ein Wissensvorsprung. Im weiteren Verlauf wird unter Punkt 1.1.3. das Peer-Tutorium noch näher beschrieben.

1.1.2. Abgrenzung zwischen Nachhilfe und Tutorium

Es besteht ein inhaltlicher Unterschied zwischen einem Tutorium und einer Nachhilfe. Tutorien sind nicht primär auf bestimmte Lehrveranstaltungen fokussiert und verfügen über einen großen Radius an zu behandelnden Themen, was Studium und Studierende betrifft, so Mierendorff (vgl. Zimmermann, 2012). Nachhilfen

hingegen sind Leistungen, die von Personen verlangt werden, die eine Unterstützung auf ihrem Bildungsweg brauchen. Eine Nachhilfe kann entweder als letzter Ausweg oder als Vorbeugung für größere Lerndefizite dienen. Im Gegensatz zu TuT brauchen Nachhilfelehrer keine spezielle Qualifizierung und werden unterschiedlich vergütet. Man kann hier drei Gruppen unterscheiden:

- unprofessionelle Personen, wie Eltern, Geschwistern oder Nachbarn,
- semiprofessionelle Personen, wie Studierende, für die solch eine Leistung als Verdienstquelle dient,
- professionelle Personen in bestimmten Institutionen, die speziell für Nachhilfe aufgesucht werden (vgl. Lerntreff Vöhringen, 2011).

1.1.3. Begriffsbestimmung: Peer- Tutorium

Es ist nahezu unmöglich in allen Bildungssystemen eine homogene Lernergruppierung vorzufinden. Leider wird der existierenden Heterogenität zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Gesellschaftlich wie auch pädagogisch wird jedoch der Umgang mit Heterogenität verlangt. Deshalb sucht man heute nach Möglichkeiten den Unterricht zu individualisieren. Das Prinzip der Individualisierung berücksichtigt verschiedene Interessen, Motivationen, Begabungen, Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Lernenden und baut auf diesen vorhandenen Kenntnissen neue Lernwege aus, wie zum Beispiel das peer- gestützte Lernen. Beim PT unterstützen Lernende Lerner aus derselben sozialen Gruppe bei ihrem Lernprozess und lernen selbst dabei. Bei diesem Modell profitieren die Peers vom sozialen Lernen, das aus der gegenseitigen Identifikation, der sozialen Interaktion und dem kooperativen Lernen aufkommt. Dieser sowohl innovative als auch konstruktivistische Ansatz kann sowohl im Unterricht, als auch außerunterrichtlich eingesetzt werden (vgl. Haag und Streber, 2011).

Das PT tritt zum ersten Mal im 18. Jahrhundert in England in einer Schule für geistig Behinderte mit dem Ziel auf, Schüler besser auszubilden. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts ging diese Art von Durchführung jedoch wieder zurück. Mit der Absicht die schulischen Leistungen von finanziell benachteiligten oder einer

Minderheit angehöriger Schüler zu verbessern, nahm in den 60'er Jahren das PT erneut an Bedeutung zu. Mit der Bewegung „No Child Left Behind Act“ (Kein-Kind-wird-zurückgelassen-Gesetz), dass bei jedem Schüler auf eine einheitliche Bildung abzielt und im Jahre 2002 begann durchgeführt zu werden, wurde dieses Verfahren erneut bedeutsam (vgl. U.S. Department of Education, Office of the Secretary, Office of Public Affairs, 2004).

In letzter Zeit wird dem PT an Universitäten großer Wert beigemessen (vgl. Nestel und Kidd, 2003). Bei der Literaturrecherche lässt sich feststellen, dass das PT in Publikationen als Peer- Beratung, Peer- Tutorium oder peer-unterstütztes Lernen bezeichnet wird. Betrachtet man diese Modelle näher, ist zu sehen, dass sie übereinstimmende Funktionen aufzeigen.

Die wörtliche Übersetzung des englischen Wortes „Peer“ lautet „gleichrangig“, „gleichaltrig“ und bezeichnet allgemein Personen aus derselben sozialen Gruppe, die gleiches Alter, Geschlecht, Ausbildung aufzeigen (vgl. Karadağ, 2004). Eine entscheidende Rolle für das PT ist der Kontext, in dem gelernt und gelehrt wird. Der inhaltliche Gegenstand ist hierbei nicht ausschlaggebend. PT ist ein Begriff, dass kooperative Lehr- und Lernstrategien definiert. Die Studierenden befinden sich in der selben Lage, leiten sich gegeneinander, tragen zu Ausführungen bei und beteiligen sich aktiv am Feedback- Prozess. Daher kann man sagen, dass der größte Unterschied zur traditionellen Wissensvermittlung darin liegt, dass dieser Prozess von Studierenden für Studierende erfolgt.

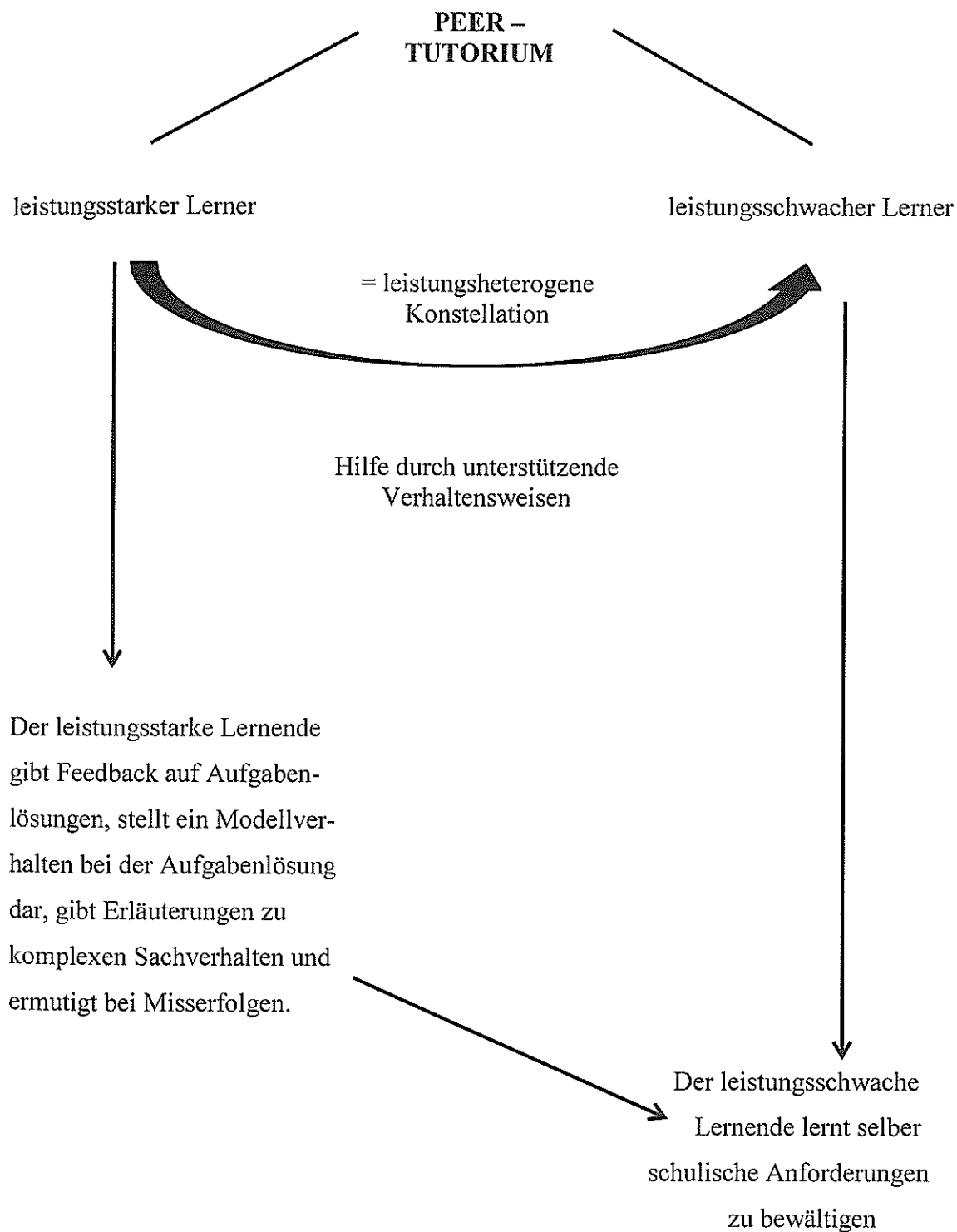
Die pädagogischen Wurzeln dieser Bildungsstrategie lassen sich bis zu den Theoretikern Piaget und Perry zurückverfolgen (vgl. Secomb, 2008). Beim PT werden ein leistungsschwacher und ein leistungsstarker Lerner zusammengesetzt (vgl. Tymms, Merrell, Thurston, Andor, Topping und Miller, 2011). Bei dieser leistungsheterogenen Konstellation soll der leistungsstarke Lerner dem leistungsschwachen Lerner mit unterstützenden Verhaltensweisen helfen. Sie sind damit beauftragt, den im Unterricht bereits thematisierten Unterrichtsstoff und auch andere Basisfertigkeiten einzutüben. Nicht neuer Wissensstoff soll erarbeitet werden, sondern bereits bekannte Inhalte werden eingeübt und gefestigt. Die Rollenverteilung ist hier fest vorgeschrieben: einer der Lernenden übernimmt die Lehrerrolle (TuT), der den Anderen (Tutee) unterrichtet.

Die Rollen der Teammitglieder können variieren. Sie können fest vorgegeben werden aber auch abwechselnd ausgeführt werden (reziproke Rollenübernahme). Wie

Robinson festgestellt hat, soll die reziproke Rollenübernahme zu besseren Lernergebnissen führen (vgl. Robinson, Schofield und Steers-Wentzell, 2005).

Teammitglieder mit einem mittleren Lernabstand können einander sehr gut fördern und können durch die intensive und aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und durch das gegenseitige Erklären auch selber dazulernen (vgl. Topping,2005).

Abbildung 1 Funktionsschema eines Peer- Tutoriums



Der Bedarf, die Unterrichtsqualität mit weniger Aufwand zu verbessern hat das Interesse an PT an Hochschulen und Universitäten erweckt. Doch um eine produktive Umsetzung dieser heterogenen Lernvoraussetzungen für die individuelle Förderung der Lerner zu erreichen, ist eine Neu-Strukturierung des universitären Lernumfeldes erforderlich. Zunächst soll aber dieser neue methodische Ansatz noch näher definiert werden, denn es gibt diverse Definitionen für das PT.

Topping definiert das PT als eine soziale Gruppe mit Personen, die keine professionellen Lehrkräfte sind, sich in derselben sozialen Gruppe befinden und sich beim Lehren und Lernen gegenseitig unterstützen (vgl. Topping, 1996). Beim PT profitieren Studierende von den positiven Eigenschaften einer Kleingruppe und verschaffen sich ebenfalls einen Vorteil durch das soziale Interagieren in dieser. Damit ein PT zustande kommen kann und sich die Studierenden anderen Studierenden lehrend annähern können, ist ein Informationsvorsprung erforderlich. Wenn die Kenntnisse auf derselben Ebene sind, ist von einer Peer-Kooperation die Rede und nicht von einem PT (vgl. Özakbaş, 2005). Das PT wird, um verschiedene Zwecke erzielen zu können, mit Personen verschiedenen Alters und Sozialgruppen als Option für traditionelle Lehrmethoden verwendet (vgl. Çiçeklioğlu, Ege, Soyer und Çımat, 2005).

Hattie zufolge ist ein PT eine lernunterstützende Methode. TuT werden hier als Co-Lehrende für Lernende gesehen. Das PT bietet Tutees u. A. eine Selbstregulierung und Kontrolle über ihren eigenen Lernprozess und leitet sie zum selbständigen Lernen (vgl. Hattie, 2013).

Goodlad und Hirst definieren das PT folgendermaßen: “the system of instruction in which learners help each other and learn by teaching” (Goodlad und Hirst, 1989, S.13).

Miller zufolge ist ein PT eine Zusammenarbeit zwischen zwei oder mehreren Teilnehmern, in der eine Person als Wissensvermittler fungiert. Dies kann zwischen Studierenden selben Alters und Studienjahres (same-age-tutoring) oder Studierenden verschiedenen Alters und Studienjahres (cross-age-tutoring) erfolgen (vgl. Schleusener, 2012).

Man könnte sagen, dass bei diesem linearen Modell der Wissensvermittlung kompetentere Studierende weniger kompetenten Studierenden in Kleingruppenarbeiten helfen. Somit ist ein PT mit einer spezifischen Rollenannahme gekennzeichnet.

Der Unterschied vom PT zur klassischen Lehrmethode ist, dass die klassische Methode eine hierarchische Struktur hat und ein Machtungleichgewicht zwischen Lehrenden und Lernenden hervorbringt. Bei klassischen Lehrmethoden erfolgte die Informationsvermittlung einseitig, d. h. vom Lehrer zum Lerner (Wandell und Dunn, 2005). Beim PT hingegen werten sich TuT und Tutee gegenseitig nicht ab, benutzen dieselbe Sprache und beeinflussen sich im positiven Sinne gegenseitig, welches zu einer besseren Lernatmosphäre führt (vgl. Karadağ, 2003).

Die Tutorenauswahl erfolgt aus freiwilligen Studierenden. Ziel eines PTs ist der gegenseitige Wissensaustausch und somit das gegenseitige Profitieren voneinander. Genauso wie andere Arten von Tutorien, wird auch dem PT nicht derselbe Stellenwert, wie ein Kurs oder eine Vorlesung beigemessen. Es werden nicht nur Lerninhalte zu spezifischen Themen behandelt, sondern auch Lernstrategien und Tipps vermittelt. Das PT greift nichtverstandenen Lernstoff auf, geht vertieft in diesen ein und verhilft somit zu besserem Verständnis. Die TuT sind in diesem Fall Kommilitonen selber Altersgruppe oder Studienjahres, daher kann sich der Tutee hemmungslos äußern und ggf. Fragen stellen.

1.1.4. Vorteile und Herausforderungen von Peer- Tutorien

Im Folgenden werden die Vorteile und Herausforderungen von Peer- Tutorien behandelt.

1.1.4.1. Vorteile

„To teach is to learn twice“ (Whitman, 1988, S. 14). Geht man davon aus, dass TuT beim PT während des Lehrens gleichzeitig auch selbst lernen, so kann man nach Whitman auch sagen, dass Lehren doppeltes lernen ist. Die Vorbereitung regt beim TuT einen kognitiven Prozess an. Dies führt zu einer Steigerung der Aufmerksamkeit und der Motivation gegenüber der Aufgabe. Ein weiterer Vorteil von PT ist die Stärkung von sozialen Aspekten. Studierende entwickeln bessere kognitive Lernleistungen, da sie hier eine zeitlich intensive Beschäftigung mit dem Lerngegenstand erfahren. Durch wechselseitige Erklärungen des Lernstoffes werden

inhaltliche Unklarheiten behoben und das im Unterricht behandelte Thema wird noch einmal wiederholt und gefestigt.

Eine stressfreie und angenehme Lernatmosphäre ist ein wichtiger Faktor für effizientes Lernen (vgl. Field, Burke, McAllister und Lloyd, 2007). Eine positive Lernatmosphäre ist ein wichtiger Aspekt um zwischen Lehrenden und Lernenden ein konstruktives und interaktives Lernklima zu schaffen und Studierende zur Selbstkontrolle des eigenen Lernprozesses zu animieren (vgl. Glynn, MacFarlane, Kelly, Cantillon und Murphy, 2006). Die positive Wechselbeziehung zwischen PT und den Leistungen der Studierenden macht die Verwendung des PTs noch gefragter. Die Zufriedenheit der Studierenden während eines PTs steigt, weil sich Peers gegenseitig Fragen stellen können und es eine stressfreie Lernatmosphäre gibt. Parallel dazu steigen die akademischen Leistungen durch das PT ebenso an (vgl. McKenna und French, 2011). Sowohl beim gegenseitigen Erklären als auch beim gemeinsamen Erarbeiten entwickeln TuT und Tutee soziale Kompetenzen. Die gegenseitige Hilfestellung, das wechselseitige Feedback, die Ermutigung bei Misserfolgen, sowie die Suche nach Lösungswegen bei Konflikten stärkt das Teamgefühl. Die Teampartner lernen einander besser kennen und tolerieren einander. Dadurch steigt auch die Bereitschaft mit anderen zu kommunizieren und in Konfliktsituationen Kompromisse auszuhandeln. Durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, durch die Behebung von Lerndefiziten und durch das positive Feedback entwickeln Lernende hierbei ein Gefühl der Zufriedenheit mit den eigenen Lernerfahrungen. Dies führt natürlich dazu, dass die Lernmotivation ansteigt und langsam eine positive Einstellung dem Lernen gegenüber eintritt. Dies ermutigt die bisher lernschwachen Studierenden autonomer zu werden und ihr eigenes Lernen zu gestalten.

Das PT verfügt über eine Reihe von Vorteilen, welche folgendermaßen zusammengefasst werden können:

- Beiderseitiger Kompetenzerwerb (Kommunikation, Schlüsselkompetenzen)
- Förderung und Aktivierung der Peers im eigenen Lernprozesses (Verantwortungsübernahme)
- Methodenvermittlung des Lernens (learn-how-to-learn)
- Teamarbeit

- Anregung der Peers zum kritischen Hinterfragen (genauere Betrachtung von traditionellen Lehr- und Lernmethoden, Themen und inhaltlicher Gegenstand)
- Reflektieren des Lernprozesses
- Feedback (Selbst- und Fremdeinschätzung)

Gleichaltrige oder sozial Gleichgestellte können einen ganz anderen Einfluss aufeinander haben. Die Erfolgsergebnisse im PT können somit den Peers beigemessen werden, die im Vergleich zu Lehrkräften einen stärkeren Einfluss aufeinander haben. „Peer influence may be stronger than that of adults such as teachers or ‘experts’“ (Mellanby, Rees und Tripp, 2000, S. 533). Hier zufolge kann man sagen, dass dem autonomen Lernen unabhängig von Fakultäten ein Freiraum geschaffen und der damit verbundene Bewertungs- und Notendruck behoben wird. Darüber hinaus kann das Lernen mit einem Peer Wissensunterschiede unter Studierenden ausgleichen.

1.1.4.2. Herausforderungen

Von vielen positiven Eigenschaften abgesehen, lässt das PT die Frage aufkommen, ob TuT genauso Erfolg erzielen können wie professionelle Lehrkräfte. Die Tatsache, dass TuT nicht mit professionellen Lehrkräften gleichgesetzt werden können, sollte stets berücksichtigt werden. Es wird jedoch befürchtet, dass eine Gleichsetzung von TuT und Fachkraft zu einer Qualitätsminderung im akademischen Bereich führen könnte, da diese als Ersatzprofessor/innen bei Fachkräfte- Mangel eingesetzt werden können, so van Bebber (vgl. Bebber, 2007). Boud zufolge kann der hierarchische Unterschied zwischen TuT und Tutee einen Rollenkonflikt auslösen. Da der TuT entweder erfahrungsgemäß dem Tutee einen Schritt bevorsteht oder sich in einem höheren Semester befindet, könnte dies einer gleichberechtigten Peer- Ebene widersprechen (vgl. Boud, 2001).

Situationen, in denen Tutees TuT nicht als autoritäre Personen sehen und die Wissensvermittlung nur der Lehrkraft zugeteilt ist und daher keinen Nutzen beim PT sehen, können TuT an ihre Grenzen bringen. Daher ist es ratsam, die Tutees über Vorhaben und Vorteile des PTs in Kenntnis zu setzen und dementsprechend auch zu überzeugen. Die traditionelle Lehrmethode kennzeichnet sich dadurch aus, dass die Wissensgenerierung- und Vermittlung von oben nach unten verläuft. Diese Struktur zu

durchbrechen und eine Wissensvermittlung auf derselben Augenhöhe zu veranlassen kostet viel Erfahrung und Geduld.

1.1.5. Die Rolle, Aufgabe und Ausbildung von Tutoren

TuT sollten möglichst aus bereitwilligen und falls möglich erfahrenen Studierenden ausgewählt werden (vgl. Topping, 1996). Auch sollte, um ein gut resultierendes PT erzielen zu können, die Durchführung in Partnerarbeit oder in kleinen Gruppen vollzogen werden (vgl. Parkin, 2006). Doch eine gute Ausbildung von TuT ist Grundvoraussetzung für einen guten Erfolg, denn wenn sie nicht gut ausgebildet bzw. unterstützt werden oder das PT-Modell nicht effektiv angewendet wird, könnte es unter Umständen schädliche Folgen wie bspw. unprofessionelle Vorschläge, falsche Informationsvergabe u.v.m. haben (vgl. Karadağ, 2004). Daher sollte die Vorbereitungsphase solcher Modelle nach Plan vollzogen werden. TuT sollten, um ihre Lehrfähigkeit zu entwickeln, einer geplanten, gut redigierten Ausbildung durchzogen werden. Diese Ausbildung sollte Aspekte wie, „Was ist ein PT?“, „Wie wendet man es an?“, enthalten (vgl. Gillespie und Lerner, 2003; Lincoln und McAllister, 1993).

Tutorien sind an Universitäten wichtige Stützen im Rahmen der Lehre. Mit ihrer Hilfe kann die Studienqualität optimiert und die Studienzeit verkürzt werden. Doch für eine optimale Qualifizierung der TuT ist eine Systematisierung von Schulungsangeboten sehr wichtig. Denn diese studentischen Hilfskräfte brauchen neben fachlichen Kompetenzen auch soziale, kommunikative, beratende und konfliktlösende Fähigkeiten, d. h. um ihre Lehrtätigkeit ausführen zu können, müssen die TuT eine methodisch- didaktische Ausbildung durchlaufen (vgl. Knauf, 2010).

In den Rahmenrichtlinien der Universitäten sind zwar Angaben bzgl. der Auswahl, der Vergütung und der Arbeit SHK vorhanden, doch was fehlt sind Informationen über Art und Umfang von Schulungsprogrammen (vgl. YÖK, 1981).

Studierende werden meistens persönlich angesprochen doch die Auswahl sollte nach hochschulübergreifenden Richtlinien wie z. B. ein bestimmter Notendurchschnitt oder ein Bewerbungsschreiben erfolgen. Auch die Vergütungsregelung von TuT sollte

festgelegten Richtlinien folgend erfolgen. Nach der Klärung all dieser bürokratischen Fragen werden TuT nun über das Schulungsprogramm informiert.

In fachbereichsinternen Veranstaltungen erhalten TuT hier methodisch-didaktische Ausführungen hinsichtlich der Planung sowie der Gestaltung ihres Fachtutoriums und werden bei der Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken geschult. Doch zuvor sollten sie sich über ihre Rolle sowie über die Ziele und Aufgaben ihrer Tätigkeit bewusst werden. Bedenkt man, dass TuT in ihrer Lehrtätigkeit eine Mittlerrolle zwischen den Studierenden und den Lehrkräften einnehmen und selber noch nicht voll ausgebildet sind, benötigen sie eine Hilfestellung bei der Bewältigung ihrer Aufgabe. Anders als im regulären Unterricht müssen sie ihre Lernenden aktiver in das Lerngeschehen miteinbeziehen. Da sie nicht nur Informationsvermittler sind, sondern auch gruppodynamische Aspekte beachten müssen, brauchen sie Basiswissen in Vortrags-, Präsentations- und Gesprächstechniken. Somit wird sichergestellt, dass die Studierenden produktiv in einer kooperativen Arbeitsatmosphäre lernen.

Das theoretische Wissen wird dann mit Simulationen abgeschlossen. Somit werden die Inhalte nicht nur gelernt sondern auch interaktiv erlebt und auf das eigene durchzuführende Tutorium transferiert.

In den praktischen Übungen erhalten die TuT nicht nur eine fachliche, sondern auch eine didaktische Ausbildung. Damit sollen sie ihren Tutees bei Verständnisschwierigkeiten helfen und sie individuell fördern.

Diese verschiedenen Aufgabenbereiche der Tutee- Übungsleiter werden in den Schulungen nicht nur thematisiert, sondern anhand von Simulationen auch direkt erprobt. Dadurch wird die Sicherheit im Umgang mit Praxisproblemen erzielt und individuelle Schwierigkeiten der Fachtutoren können direkt offengelegt und diskutiert werden. Die TuT werden bei dieser Schulung über das ganze Semester hin begleitet. Dadurch werden sie in ihrem eigenen Lernprozess als Fachtutor unterstützt und Inhalte des Schulungsprogrammes können im Laufe des Semesters immer wieder aufgegriffen werden.

Das gesamte Schulungsprogramm wird von einem didaktisch und fachlich kompetenten Schulungsleiter betreut. Die Schulung umfasst

A: einen dreitägigen Eingangsworkshop und ein

B: Workshop am Ende des Semesters

Semesterbegleitende Phasen mit Video- Hospitationen und optionalen Zwischentreffen sind ebenso vorgesehen, wie die wöchentlich stattfindenden Tutorenbesprechungen mit den Lehrkräften der betreffenden Lehrveranstaltung in Begleitung mit dem Schulungsleiter.

Bei dem dreitägigen Eingangsworkshop, der noch vor Beginn des Semesters stattfindet, werden die heterogenen Tutorengruppen fachlich und didaktisch auf ihre Aufgabe vorbereitet und auf einen gemeinsamen Stand gebracht. Um den Einstieg in ihre Tutorentätigkeit zu erleichtern und sie mit häufig konfrontierten Problemfeldern im Voraus vertraut zu machen, erhalten sie viele praktische Übungen. In diesen Übungen erproben sie die Tipps und Hilfestellungen und versuchen diese dann auch in ihre konkreten Arbeiten bei der Vorbereitung und Durchführung der späteren Tutoren- Sitzungen einzubauen. Thematisch umfassen diese Hilfestellungen folgende Problemfelder, die im dreitägigen Eingangsworkshop wie folgt gegliedert werden:

1. Tag: Rollenerklärung, Hilfestellung zur Lösung von Übungsaufgaben
2. Tag: Korrektur von Hausaufgaben, Feedback geben
3. Tag: Hilfestellung zum Leiten von Kleingruppenarbeit, Bewusstmachung und Bewusstwerdung von Lernstrategien (vgl. Biehler, Hochmuth, Klemm, Schreiber, und Hänze, 2012)

Im Folgenden soll das Schulungsprogramm für die angehenden TuT dargestellt werden. Das dreitägige Schulungsprogramm umfasst 5 Module:

Vor einer Ausbildung sollte die Kompetenz des TuT bzgl. des ausgewählten Fertigkeitstrainings nochmals durchgegangen werden,

Modul 1: Gleich zu Beginn der Schulung sollen TuT über das Anforderungsprofil, über das sie verfügen sollten, informiert werden. Dazu wären eventuelle Fragebögen- Umfragen sehr nützlich. Aus dieser Auswertung könnten Stärken und Schwächen festgestellt werden und Schwerpunkte der Vorbereitung auf die Tutorenfähigkeit bestimmt werden. Da sie eine Mittlerrolle zwischen den Lehrkräften und den Tutees einnehmen, müssen sie beim Auftreten kommunikativer Störungen helfend und erklärend eingreifen können. Bei der Vermittlung der Fachinhalte sollen sie das Wissen nicht wie die Lehrkräfte vortragen,

sondern Gespräche in Gang setzen, diese steuern und die Tutees zu Fragen ermutigen. Diskussionen müssen geleitet werden, Ergebnisse erfasst und bewirkt werden. Das verlangt, dass die TuT über gute Moderationstechniken verfügen. Aber manchmal müssen sie bei persönlichen Problemen beratend eingreifen und auch helfen können Ängste und Lernhemmungen abzubauen.

Modul 2: Gleich zu Beginn des Schulungsprogramms geht es darum, die TuT auf ihre persönliche Ausstrahlung aufmerksam zu machen. Es geht darum, auf der Grundlage rhetorischer Erkenntnisse zu zeigen, wie man ein authentisches und glaubwürdiges Auftreten sich aneignen kann. Mit Übungen und einem umfassenden Feedback kann die Wirkung der eigenen Persönlichkeit herausgearbeitet werden. Vor allem für den Stressabbau, den TuT bei der ersten Sitzung ihrer neuen Rolle begegnen, werden Lösungsmöglichkeiten vorgestellt. Aber auch visuelle, stimmliche Merkmale können zum Thema dieses Moduls gemacht werden.

Modul 3: Für ein PT ist es wichtig, dass alle Beteiligten bei der Kommunikation Empathie, Akzeptanz und Echtheit aufzeigen. Sich in die Situation der Tutees hineinversetzen zu können ist sehr wichtig. Seine Gefühle und Gedanken zu verstehen, dies auch zeigen zu können, z.B. mit Blickkontakt, Kopfnicken oder sich positiv zu dem Gehörten äußern, schafft eine gute Arbeitsatmosphäre. Häufig auftretende Diskussionssituationen müssen von den TuT mit geschickten Fragen gut gelenkt werden. Meistens sind offene Fragen in Form von Informations- und Begründungsfragen sehr angebracht. Manchmal kommen aber TuT auch in die Lage, dass ihre Tutees sich nicht konkret äußern wollen. Hier helfen dann diese Moderationstechniken. TuT müssen in den Tutorien Wissen vermitteln, motivieren, ihre Tutees zur aktiven Mitarbeit anregen, Gruppenprozesse fördern und unterstützen. Bedenkt man, dass sie in den Sitzungen über wichtige fachliche und individuelle Fragen sich mit ihren Tutees unterhalten werden, ist es notwendig, dass sie über eine gute Kommunikationsfähigkeit verfügen. Diese Schlüsselqualifikationen sollen in den Seminarsituationen während des Schulungsprogramms simuliert werden. Durch die Erprobung gewinnen sie erste persönliche Erfahrungen, die evtl. mit einem Feedback in Form einer konstruktiven Kritik der beobachtenden TuT und Lehrkräfte abgeschlossen wird.

Modul 4: Als TuT geraten sie wie die erfahrenen Lehrkräfte in Situationen, die sie manchmal nicht sofort meistern können. Das spontane Reagieren auf Probleme wie z.B. inhaltliche Übertragung, Teilnehmerschwund, störendes oder stummes

Verhalten der Tutees, ist auch den professionellen Lehrkräften nicht angeboren, sondern muss erst gelernt werden. Deshalb werden im Rahmen dieses Moduls während der Schulung Selbsterfahrungen thematisiert, nämlich Wahrnehmen und Erkennen der eigenen Strategien und das Üben von alternativen Verhaltensweisen. Da noch keine eigens erlebten Erfahrungen aus der Tutorientätigkeit vorliegen, wird an ausgedachten Problemsituationen gearbeitet. Es werden eventuelle Probleme und Konfliktsituationen dargestellt und nachgefragt, wie man sich dabei fühlen würde und wie man sich konkret verhalten würde. Dann werden über die eigenen Bewältigungsstrategien nachgedacht. In Rollenspielen werden für Problemsituationen Lösungen erprobt und über die angewandten Strategien diskutiert.

Modul 5: TuT sind zwar selber noch Lernende führen aber die Tätigkeit eines Lehrenden aus. Deshalb sollten sie didaktisch-methodische Kenntnisse darüber haben, wie das Lernen unterstützt werden könnte. Als erstes sollten sie konkrete Lernziele für ihr PT festlegen können. Es ist wichtig konkret zu definieren, was gelernt werden soll. Da Tutorien parallel zu den Lehrveranstaltungen gestaltet werden, sollen sie dem Programm der Kurse angeglichen werden. Die zu erreichenden Ziele sind konkret zu formulieren, diese können sich auf die Wissensaneignung, aber auch auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Handlungen beziehen. Dass diese Ziele überhaupt erreicht werden können, hängt im großen Maße von der Motivation der Studierenden ab. Deshalb sollten Studierende angehalten werden sich Gedanken über die Motive zu machen, die ihren Lernerfolg unterstützen könnten. Lernende sollen auch über ihre individuellen Lernstile nachdenken und sich gegenseitig darüber austauschen. Es ist die Aufgabe eines TuT, eine geeignete Lernaktivität zu entwerfen und auszuführen. Diese Lehrfähigkeit wird sich mit der Tutorientätigkeit immer weiter ausbauen. Aber am sinnvollsten ist es, wenn die Tutees selbst in der Sitzung aktiv werden, d. h. dass in den PT bereits aus den Vorlesungen gehörten Inhalte nicht noch einmal präsentiert, sondern darüber nachgedacht und kommentiert werden. Sie sollten hier nicht zuhören oder mitschreiben, sondern das Gelesene analysieren, darüber diskutieren, und Fragen stellen können (vgl. Krause und Müller-Benedict, 2007)

1.1.6. Die Umsetzung eines Peer- Tutoriums

Der Erfolg des PTs ist eng mit einer guten Planung und Organisation verbunden. Die Schritte zur Umsetzung des PTs können wie folgt aufgelistet werden;

1. Die Festlegung des Themas im PT
2. Die Bestimmung der TuT und Tutees
3. Die räumliche Festlegung für das PT (Klassenraum, Mediathek)
4. Die Umsetzung
5. Bewertung und Feedback (vgl. Wandell und Dunn, 2005; Topping, 1988)

Die vorher gut ausgebildeten bzw. diesbezüglich geschulten TuT sollten erst bestimmt werden, nachdem das im PT behandelte Thema und die Räumlichkeit festgelegt worden war. Die TuT sollten aus Freiwilligen, bei denen die unten aufgeführten Eigenschaften zu sehen sind, ausgewählt werden;

1. Sollte ein guter Zuhörer sein und gute Beziehungen zu Menschen aufbauen können,
2. Sollte von der Zielgruppe anerkannt und respektiert werden,
3. Sollte keine urteilende Haltung aufzeigen,
4. Sollte für die führende Rolle Selbstvertrauen und Leistungsfähigkeit aufbringen,
5. Sollte Zeit, Energie und Bereitschaft für das freiwillige Arbeiten aufbringen,
6. Sollte ein Vorbildpotential für Tutees darstellen (vgl. Topping, 1996)

Bei der Umsetzung des PTs sollte folgendes beachtet werden;

1. Ziele sollten offen bestimmt werden,
2. der Sinn und Zweck des PTs sollte allen Studierenden offengelegt werden,
3. es sollte TuT entweder die Möglichkeit zur Materialerstellung oder das Material selbst gegeben werden,

4. TuT sollten über die eigene Rolle und Verantwortung aufgeklärt werden,
5. Vermutliche Probleme bei der Durchführung eines PTs sollten vorgehend festgelegt und mit TuT über ihre Lösungsvorschläge diskutiert werden,
6. TuT sollten im Vorneherein darüber aufgeklärt werden, dass sie sich bei evtl. Problemen an den Ausbilder wenden können,
7. Während der Umsetzung des PTs sollten ggf. Lehrkräfte bzw. Ausbilder für einen Eingriff bereitstehen,
8. Nachdem das PT abgeschlossen worden ist, sollte der Bildungsstand der Tutees gemessen werden (Selbsteinschätzung/ Ausbilder / Peer- Einschätzung u. Ä.) (vgl. Topping, 1988).

Die letzte Stufe des PTs ist die Evaluation und die Feedback- Phase. Bei der Evaluationsphase sollten die Meinungen sowohl der TuT als auch der Tutees eingenommen werden.

Die durchgeführte Veranstaltung wird neben Feedback auch mit einem Fragebogen evaluiert. Damit wird die Tutorenschulung reflektiert und an die Bedürfnisse der TuT angepasst.

1.2. PROBLEMSTELLUNG

Heutzutage gewinnen Fragen der Beratung in fast allen Bereichen des sozialen Lebens an Bedeutung. Vor allem die Aufnahme eines universitären Studiums ist für viele Studierende ein neuer Lebensabschnitt, der mit Unsicherheiten, neuen Herausforderungen und Ängsten geprägt ist. Es ist sozusagen eine Umstellung vom schulischen Lernen, denn hier werden wissenschaftliches Arbeiten und Forschen verlangt. Oftmals sind aber diese Fähigkeiten bei vielen Studierenden noch nicht ausgebildet und das universitäre Arbeitsumfeld ist immer noch stark lehrerzentriert organisiert. Dass das Thema der Lernerzentrierung für ein erfolgreiches Lernen wichtig ist, wird leider oftmals noch nicht ganz wahrgenommen. Deshalb kann

auch nicht von einer flächendeckenden Rezeption innovativer Lehr- und Lernkonzepte, die auch von der Bildungspolitik unterstützt wird, gesprochen werden.

Hochschullehrende sind sich eigentlich bewusst, dass laut der konstruktivistischen Lerntheorie Lernen ein aktiver Prozess ist und erst wenn Studierenden die Möglichkeit eröffnet wird, sich selbst einen Zugang zum Thema zu verschaffen, auch effizient gelernt wird. Güler zufolge sind heutzutage, wie in fast allen Studienbereichen auch, curriculare Entwicklungsarbeiten in der sprachpraktischen Ausbildung der Studierenden eine Notwendigkeit (vgl. Güler, 2005). Genau an diesem Punkt kommt den Tutorien, als innovative Wege in der Hochschullehre eine besondere Funktion zu. Vielleicht sind sie am Anfang aus der Notwendigkeit entstanden, weil viele Hochschullehrende wenig Zeit für die Beratung ihrer Studierenden für universitäre Verpflichtungen aufbringen konnten.

Tutorien können heute als eine eigenständige Lehr- und Lernform mit spezifischen Qualitäten für Studierende und TuT wahrgenommen werden. TuT gelingt es meistens besser als den Hochschullehrenden mit den Studierenden auf Augenhöhe zu kommunizieren und dadurch ihre Ängste in Bezug auf Studium und Fachdisziplin geschützt zu diskutieren. Aber eine hochwertige Beratung und Betreuung können die TuT nur dann anbieten, wenn sie auch selber professionell auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden. Diese meistens kompetenten Studierenden, die durch gute Leistungen und Persönlichkeitsmerkmale den Hochschullehrenden positiv auffallen, fungieren als Mittler und können sich evtl. zum künftigen wissenschaftlichen Nachwuchs profilieren. Durch ihre Tutorentätigkeit werden sie aktiv in die Lehre miteinbezogen und entwickeln dabei Schlüsselqualifikationen, die sie vielleicht später beim Einstieg in die akademische Laufbahn benötigen.

Da Tutorien grundlegend für den Lernerfolg der Studierenden sind, ist eine Institutionalisierung der tutoriellen Lehre unverzichtbar. Es müssen Rahmenbedingungen hergestellt werden, damit sie ihren Aufgaben gerecht werden können. Die curriculare Einbindung der Tutorien in die Curricula der verschiedenen Studiengänge ist ebenso wichtig wie die Anerkennung von Leistungen. Neben offiziellen Auszeichnungen, Implementierungen mit CP und Zertifizierungen, spielt auch die angemessene Vergütung der erbrachten Leistungen seitens der TuT eine wichtige Rolle. Dazu müssen natürlich offene und transparente Auswahlkriterien vorliegen. Am wichtigsten ist natürlich die Ausbildung der TuT auf ihre spezielle Lehrtätigkeit. Das ist für die Qualitätssteigerung der Universitäten von großer

Bedeutung, wenn sie die tutorielle Lehre im Leitbild ihrer Hochschule verankern und dieses Engagement der TuT als einen neuen Weg in der Hochschullehre propagieren. „Wenn Bergsteiger die Gipfel des Himalaya erklimmen, sind die Sherpas mindestens so wichtig wie der Sauerstoff. Auch wer in der Lehre zu Spitzenqualität aufsteigen will, kann auf Helfer nicht verzichten.“ (Schuler, 2004, S. 31). Wie auch Schuler darauf hindeutet, ist für das Erzielen von Spitzenqualität in der Bildung der TuT als Helfer unumgänglich.

An vielen deutschen Universitäten sind diese innovativen Formen der universitären Lehre schon seit Jahren üblich. Seit den 90er Jahren werden Tutorenschulungen gemacht, die zu einem festen Bestandteil im Angebot der Hochschulen aufsteigen. Dabei geht es um die Optimierung der Studienqualität und die Verkürzung der Studienzeit. Am Institut Pädagogik der Technischen Universität Darmstadt wurde z. B. ein Modul „Tutorielle Lehre“ im Curriculum des Studiengangs Lehramt an Gymnasien und Lehramt an Beruflichen Schulen verankert. Dieses Wahlpflichtmodul setzt das Thema „Lehrprofession“ in den Mittelpunkt und umfasst 9 CP. Somit zeichnet sich dieser Studiengang als eines der ersten deutschen Universitäten aus, die ein solches Modul im Lehramt integriert haben.

Es gibt zwar in den Rahmenrichtlinien des YÖK entsprechende Regelungen bzgl. der Tutorien, die als "Öğrenci Assistanlığı" genannt werden, doch diese werden an den meisten türkischen Universitäten nicht eingesetzt. Richtlinien für die Auswahl und Arbeit studentischer TuT an den Universitäten und deren Vergütung sind ebenfalls benannt (vgl. YÖK, 1981). Was nun fehlt, ist die strukturelle Organisation und Ausbildung von TuT, da an türkischen Universitäten Tutorien außer an einigen Fakultäten eher eine Seltenheit sind. Aufgrund fehlender studienorganisatorischer Rahmenbedingungen für Tutorien an türkischen Universitäten können Schulungen bzgl. eines Tutoriums nur fakultativ angeboten werden. Jedoch ist für eine optimale Qualifizierung eine Systematisierung von Schulungsangeboten ein wichtiger Schritt. Da im Rahmen dieser Arbeit nur die Tutorien- Struktur an der Deutschlehrerabteilung (im weiteren Verlauf als DLA abgekürzt) der Uludağ Universität beschrieben wird, ist von keinem fachbereichsübergreifendem Schulungsprogramm zu sprechen. Studierende werden persönlich angesprochen und über Schulungsprogramme informiert. Anzustreben ist natürlich eine Platzierung von möglichen Wahlpflicht-Seminaren mit fest anzurechnenden CP oder „Zertifikaten“ im Curriculum.

Das im Sommersemester 2015 erstmalig erprobte Tutorenprogramm für Studierende im zweiten Studienjahr der DLA der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Uludağ Universität geht aus der besonderen Konstellation der Studierenden heraus. Unser Studentenprofil ist sehr heterogen. Wir haben Studierende mit unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus. Viele unserer Studierenden haben Deutsch als Fremdsprache in der Türkei gelernt. Sie sind kaum oder gar nicht in der Lage, alleine und ohne Hilfestellung schwierige Aufgabenstellungen der meisten Lehrveranstaltungen des Studiums zu bewältigen. Wiederum verfügen Rückkehrer aus Deutschland über gute Deutschkenntnisse. Diese interindividuellen Differenzen können als erschwerender Faktor des Unterrichtsgeschehens betrachtet werden, können aber auch als Chance genutzt werden. Die unterschiedlichen Fähigkeits- und Leistungsniveaus sollen nicht als Störfaktoren, sondern als Ressourcen verstanden werden, die für das kognitive, soziale, affektive Lernen sowohl leistungsschwacher als auch leistungsstarker Lerner genutzt werden (vgl. Jenkins und O'Connor, 2003). Im Hinblick der stets ansteigenden Zahl Studierender mit längeren Aufenthalten im deutschsprachigen Land und deren guten Deutschkenntnissen erscheint es angebracht, sie als Peer- Tutoren einzusetzen. Sie sollen ihren KommilitonInnen aus dem zweiten Studienjahr, die in den sprachpraktischen Lehrveranstaltungen wie z.B. Grammatik Probleme mit dem Lerninhalt aufzeigen behilflich sein. Diese Studierenden wiederum sind in den muttersprachlichen Lehrveranstaltungen erheblich besser als die Studierenden mit einem Deutschlandaufenthalt und helfen ihrerseits diesen bei auftretenden Lernblockaden. Diese Form des Tutoriums scheint uns sehr angebracht und erhofft sich dadurch eine individuelle Beratung und Unterstützung der Studierenden gegenseitig zu ermöglichen. In kleinen Arbeitsgruppen sollen Studierende selbst aktiv werden, indem sie lernen, Fragen zu stellen und mit anderen Kommilitonen zu kommunizieren. Es ist gleich zu Beginn zu betonen, dass ein regelmäßiger Arbeitskontakt zwischen den Lehrkräften und den TuT stattfindet, sei es bei Vor- oder Nachbereitung. Dadurch erhalten die Lehrkräfte einerseits ein realistisches Bild von den Ergebnissen der Vermittlung von Fachinhalten und andererseits einen Einblick in die bestehenden oder aufkommenden Kommunikationsprobleme. Auch TuT profitieren davon, indem sie durch den intensiven Kontakt mit den Lehrkräften in die Probleme ihres Faches herangeführt werden. Die mit dieser Tutorientätigkeit verbundenen Zielsetzungen, „Erwerb von Grundfertigkeiten wissenschaftlicher Kommunikation“ und „aktive Erarbeitung von

Fachinhalten“ verlangt, dass die TuT sich diese gesonderte Qualifikation aneignen. Die Teilnahme an einem Schulungsprogramm vor Beginn des Semesters bietet den TuT die Möglichkeit sich auf ihre Tätigkeit vorzubereiten und sich diese Qualifikationen anzueignen.

Dieses Schulungskonzept wurde aktuell im Sommersemester 2015 mit drei Tutorinnen an der Uludağ Universität zum ersten Mal durchgeführt. Sie sind Studierende aus dem zweiten Studienjahr und in fachlicher und didaktischer Hinsicht heterogen. Es sind vor allem Rückkehrer aus dem deutschsprachigen Land, d. h. sie verfügen im Vergleich zu ihren Kommilitonen über bessere Deutschkenntnisse und sind mit der deutschen Kultur aus eigener Erfahrung vertraut. Da diese Studierenden zum ersten Mal diese Tätigkeit ausüben und sich ihrer Stärken und Schwächen nicht ganz bewusst sind, betreuen die Verfasserin dieser Arbeit und die Lehrkraft des jeweiligen Faches diese TuT. Das Besondere dieser Schulung ist, dass es keine rein hochschuldidaktische Fortbildung der Fachtutoren darstellt, sondern sich an den konkreten Aufgaben der Deutschlehrertutoren ausrichtet.

Durch diese Tutorienschulung erhalten die angehenden Deutschlehrenden eine Zusatzqualifizierung für ihre spätere Lehrtätigkeit. Sie können durch die in der Schulung vermittelten Inhalte soziale, methodische und persönliche Kompetenzen ausbauen, die im späteren Berufsleben von Bedeutung sind. Sehr wichtig bei dieser Zusammenarbeit ist es, dass das Vorgehen sehr gut strukturiert ist und ganz genaue Arbeitsanweisungen befolgt werden, mit denen der bereits im Unterricht thematisierte Unterrichtsstoff durchgearbeitet wird. Durch die intensive Auseinandersetzung zwischen TuT und Tutee ist die verbrachte Arbeitszeit mit dem Lernstoff viel größer als im Unterricht. Nach Maheady können sie sich viel öfter dazu äußern und bekommen produktive Rückmeldungen (vgl. Maheady, Harper, und Mallette, 2001).

1.2.1. Ziel der Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist es, die Bedeutung des PTs sowie seinen möglichen Beitrag zum Erwerb grammatischen Wissens zu erforschen um einen möglichen Einsatz dieser Arbeitsformen an der DLA der Uludağ Universität abzuwägen. Die Bedeutung des PTs und der Beitrag zum Erwerb grammatischen Wissens werden

hierbei empirisch untersucht. Daten, die anhand eines Grammatiktests im Prä- Post Design und Interviews festgestellt werden, sollen anschließend den Fragestellungen nachgehend diskutiert werden.

1.2.2. Aufbau der Arbeit

Entsprechend der Zielsetzung gliedert sich die Arbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil und besteht aus 5 Kapiteln.

Der in die Einleitung eingebettete theoretische Teil beschäftigt sich mit dem geschichtlichen Hintergrund und Ländervergleich, welches Informationen zur Entstehung und Verbreitung im deutschen, österreichischen und türkischen Raum gibt. Es wird eine Abgrenzung zwischen Nachhilfe und Tutorien gemacht, verschiedene Arten von Tutorien vorgestellt und näher in die Struktur des PTs eingegangen. Das PT wird näher beschrieben, Vorteile und Herausforderungen werden aufgezählt. Schließlich werden Richtlinien für die Ausbildung von Peer- Tutoren und die Umsetzung aufgeführt.

Der empirische Teil besteht aus zwei Teilen und geht vom allgemeinen Rahmen des PTs über in die Beschreibung der eigenen Untersuchung. Es folgt anschließend die Darstellung, Durchführung und Evaluation der Studie mit einem Prä- Posttest und Interviews.

Im ersten Teil des zweiten Kapitels werden die Grundlagen des PTs kurz erwähnt. Anschließend werden allgemeine Informationen zum Organisationsschema, Kontext, den Zielen, der Probandenauswahl, deren Zusammensetzung und Bewertung gegeben.

Der zweite Teil des zweiten Kapitels, geht näher in die Umsetzung der Studie ein, beschreibt und begründet die gewählte methodische Vorgehensweise der Datenerhebung der Studie, die an der DLA der Uludağ Universität durchgeführt wurde. Dieser folgt eine detaillierte Präsentation der an der Studie teilnehmenden Probanden. Anschließend werden die Materialien, die Beobachtungs- und Bewertungsmethoden und Erhebungsinstrumente vorgestellt.

In Kapitel drei werden die in dieser Studie gewonnenen Untersuchungsergebnisse dargestellt. Die Punkte der Probanden, werden mit Hilfe eines Prä- Post Designs analysiert und anschließend tabellarisch und grafisch

dargestellt. Folglich werden die Probandenbefragungen phänomenographisch vorgeführt, analysiert und schließlich kommentiert. Nach der Datenauswertung folgt eine zusammenfassende Darstellung der Untersuchungsergebnisse, die einen Überblick verschaffen soll.

Das vierte Kapitel fasst die für diese Studie konzipierte und durchgeführte Untersuchung zusammen. Schließlich werden die Ergebnisse den Fragestellungen nachgehend diskutiert.

Die Studie schließt mit dem fünften Kapitel ab. Im Hinblick auf die Untersuchungsergebnisse folgen hier Vorschläge für weitere Umsetzungs- und Forschungsmöglichkeiten zur Etablierung und Durchführung von Peer- Tutorien für Studierende an der DLA.

KAPITEL II

EMPIRISCHER TEIL

2.1. GRUNDLAGEN DES PEER- TUTORIUMS

Der Begriff "Peer- Tutorium" ist eng mit dem Begriff "kooperatives Lernen" verbunden. Das PT ist eine Lernatmosphäre, in der sich Studierende persönlich und gegenseitig weiterbilden. Diese Lernmethode hatte zwar anfangs die Intention, die Bedürfnisse von leistungsschwachen Studierenden zu decken, hatte aber auch positive Auswirkungen auf alle Teilnehmer zugleich. Ziel des PTs ist es, auf spezifische Probleme des Studierenden einzugehen, Fertigkeiten und Lernstrategien auszuweiten, das Lernen zu lernen und zu helfen, das Selbstvertrauen zu stärken. Darüber hinaus ändert sich beim Einsatz des PTs die Art und Weise des Lernens und die Rolle der Lehrkraft als auch der Studierenden. Beim Einsatz des PTs ist das Lernen im Fokus des Lerner und die Studierenden beteiligen sich aktiver an der Gestaltung des Lernprozesses (vgl. Imel, 1994).

Die Lehrkraft, die sich am peer- gestützten Lernen orientiert, übernimmt die Rolle des Beraters und unterstützt somit den Lernprozess der Studierenden. Sie ist von nun an nicht die Person, die alle Fragen beantwortet, sondern agiert mit den Studierenden, gibt ihnen Lernimpulse und übermittelt Lernstrategien.

2.1.1. Organisationsschema eines Peer- Tutoriums

Bei einem PT gibt es wichtige Punkte, die vor dem Verlauf zu klären sind. Einige davon sind u. A. der Durchführungsort und die Rollenverteilung.

Wird das PT mit alten, jungen; erfahrenen, unerfahrenen; leistungsstarken oder leistungsschwachen Probanden durchgeführt, ist von einem 'cross-age' bzw. 'cross- level' Tutorium die Rede. Sind die Probanden auf demselben Niveau ist

von einem 'same-age' Tutorium die Rede. Ist die Rollenübernahme variabel, so ist von einem "reziproken", d. h. "wechselseitigen" Tutorium die Rede. Die Teilnahme an einem PT ist sowohl für TuT als auch für Tutees von großem Nutzen. Die Teilnehmer übernehmen gegenseitig Verantwortung für einander und dies beeinflusst das Selbstvertrauen im positiven Sinne, so Almarzouqi (vgl. Mynard und Almarzouqi, 2006).

2.1.2. Kontext

Jeder Studierende ist ein Individuum und zeigt Unterschiede in der Lernlaufbahn. Auch jede Bildungseinrichtung weist Unterschiede auf, daher sollte jedes Projekt der Einrichtung angepasst werden. Es muss auf evtl. auftretende Probleme besonders geachtet werden. Es kann vorkommen, dass Studierende mit einer extrem niedrigen Motivation oder Erwartung vorhanden sind, oder dass Studierende während des PTs keine Freundschaft zu einander aufbauen können. Um ein erfolgreiches PT durchführen zu können, sollten Lehrkräfte Hilfestellung leisten. Hierbei ist es wichtig, dass die Aufgaben klar verteilt und formuliert werden.

2.1.3. Ziele

Das PT verschafft dem Lernenden einen tiefen Einblick in die eigenen Lerngewohnheiten und dem individuellen Sprachlernprozess. Mehrsprachigkeit wird in diesem Zusammenhang als Potential und nicht als Problemfall gesehen. Das PT ist eine Arbeitsweise, indem sich Studierende gegenseitig behilflich werden. Egal wie sehr diese Methode für die Bedürfnisse von leistungsschwachen Studierenden entwickelt wurde, ist es für beide Seiten von großem Nutzen. Ziel und Zweck des PTs ist es, Studierenden bei spezifischen Fragestellungen behilflich zu sein, die Lernfähigkeit zu entwickeln (das Lernen lernen) und das Selbstvertrauen zu stärken. Eine, ein PT einsetzende Lehrkraft agiert als Sprachlernberater und vereinfacht somit

den Sprachlernprozess. Sie ist anstelle eines Wissensvermittlers, ein Berater und weist auf Strategien hin.

Zu Beginn des PTs sollten die Ziele dieses Projektes offen dargelegt werden. Besonders wichtig ist ein roter Faden beim Planen. Es bildet die Basis des Projektes, wird als Gerüst des Projektes gesehen und beugt komplexen Situationen vor. Es muss festgelegt werden, ob akademischer Zuwachs, oder Fortschritte in Richtung des Verhaltens oder beides erzielt werden sollen. Falls Verhaltensänderungen untersucht werden sollen, müsste der Frage nachgegangen werden, ob die Studierenden mehr kooperieren oder ob es Fortschritte bzgl. des gegenseitigen oder des eigenen Verhaltens gibt. Falls akademischer Zuwachs das Ziel ist, kann der Frage nachgegangen werden, ob die Studierenden zum Lernen animiert werden und es dementsprechend auch einen Lernzuwachs gibt oder sie viel motivierter wirken. Die Ziele können dementsprechend ausgeweitet werden.

2.1.4. Probandenauswahl und Zusammensetzung

Peers sind der Hauptbestandteil des PTs. Die Implementierung der Rollenverteilung von TuT und Tutee und die Bestimmung des zu erarbeitenden Themas sind von einer guten Konzeption abhängig. Die Intention des PTs und die des Tutees müssen übereinstimmen. Ein weiterer zu beachtender Aspekt ist, dass der Umfang des PTs bestimmt werden sollte. Es ist zu klären, ob das ganze Studienjahr bzw. die Klasse oder jeweils nur ein Studierender miteinbezogen wird. Lehrkräfte, die Bedenken bei der Umsetzung des PTs auf die ganze Klasse haben, können mit einer kleineren Gruppe beginnen. Weitere beachtenswerte Aspekte sind das Alter, die Teilnehmeranzahl, die Differenz der Leistungsfähigkeit bei den Teilnehmern untereinander und das Verhältnis von zusammengesetzten TuT und Tutees zueinander.

2.1.5. Bewertung

Eine der Methoden, die Teilnehmer zu bewerten, ist das direkte Beobachten. Die Lehrkraft kann die Entwicklungskurve der Studierenden auch anhand von Materialien kontrollieren. Allerdings ist dies kein zuverlässiger Indikator, der zeigt, dass ein Wissenszuwachs zustande gekommen ist. Es ist von großer Bedeutung,

dass die Lehrkraft des jeweiligen Faches bei der Programm- und Studentenbewertung ihre eigenen Erfahrungen bzgl. des Studierenden mitteilt (vgl. Uni Heidelberg).

2.2. DIE UMSETZUNG DES PROJEKTES: DaF- STUDIERENDE LEHREN

DaF- STUDIERENDE: EINE EMPIRISCHE STUDIE ÜBER DAS PEER-TUTORIUM

Dies ist der zweite Teil der Empirie und gibt nähere Auskünfte über die Umsetzung des Projektes.

2.2.1. Beschreibung der Untersuchung

Im Folgenden werden die methodologischen Grundlagen und die Forschungsmethodik der vorliegenden Untersuchung beschrieben und begründet. Des Weiteren werden die Datenerhebungsinstrumente und das Auswertungsverfahren expliziert. Beim quantitativen Forschungsansatz wird die gemessene oder statistisch ausgewertete Erfahrungsrealität in Zahlen oder Grafiken visualisiert. Beim qualitativen Forschungsansatz hingegen wird die Erfahrungsrealität verbalisiert. Auch grenzt der Forschungsunterschied beide Ansätze voneinander ab. Bei der quantitativen Analyse stehen Messungen und Variablen im Mittelpunkt wofür große Fallzahlen benötigt werden. Bei der qualitativen Analyse hingegen sind Befragungen und Aussagen ausschlaggebend. Im Gegensatz zur quantitativen Analyse werden bei der qualitativen keine großen Fallzahlen benötigt. Hier genügt eine geringe Fallzahl um Zusammenhänge entdecken zu können (vgl. Bauer und Mulley, 2008). Alle diese genannten Eigenschaften zeichnen diese Arbeit als eine qualitative Arbeit aus.

Die Feldforschung im Rahmen des vorliegenden Projektes wurde in 5 Phasen angegangen;

1. Annäherung an das Feld und Festlegung des Themas im

PT (Februar 2014 / März 2014)

2. Orientierung im Feld und Bestimmung der TuT und Tutees

(Januar 2015 / Februar 2015)

3. Umsetzung des Projektes (März 2015 / Mai 2015)

4. Feedback und Evaluation des Projektes (Mai 2015)

Zu 1. Anhand eines Fragebogens bzgl. des Sprachlernprozesses wurde dem Ausbilder ein Einblick in die Sprachlernvergangenheit der Probanden gewährt. Als Ziel wurden bestimmte Themen der deutschen Grammatik bestimmt.

Zu 2. Mit Hilfe des Fragebogens wurden die Probanden näher kennengelernt. In den Kursen der DLA wurde ein Vertrauensaufbau mit den Probanden hergestellt, was zur Probandengewinnung beigetragen hat. Anhand dieses Fragebogens und den Eindrücken der Lehrkraft des Grammatikkurses wurden TuT und Tutees bestimmt.

Zu 3. Nachdem die TuT und Tutees bestimmt und zusammengesetzt wurden, bekamen die Tutees einen Grammatiktest, welcher eine Voraussetzung für das Prä-Post Design ist. Die TuT wurden über ihre Rolle aufgeklärt und die Räumlichkeit für die Durchführung des PTs wurde festgelegt. Zuletzt wurden TuT und Tutees zusammengesetzt.

Zu 4. Die Evaluation und das Feedback was das Projekt und die Leistungen betrifft, wurden anhand eines Post- Tests und Leitfadeninterviews, die mit TuT und Tutees geführt und phänomenographisch dargestellt wurden, ausgewertet. Die phänomenographische Auswertungsmethode veranlasst, qualitative Auffassungsunterschiede der Probanden zu entdecken (vgl. Prose und Trigwell, 1997). Die Aussagen der TuT und Tutees wurden mit Hilfe von Tonbandaufnahmen festgehalten und transkribiert.

2.2.2. Forschungsmethodologie

Empirische Studien sind expansionistisch und entdeckungsorientiert. Sie stützen sich auf Daten, die während der Feldforschung gewonnen wurden. Man unterscheidet zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden.

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung mit vorformulierten Hypothesen hat der qualitative Forschungsansatz keinen festgelegten Rahmen und kann während des Verlaufs modifiziert werden.

Qualitative Studien unterscheiden sich in Hinsicht auf die verwendeten Erhebungsinstrumente von quantitativen erheblich. Während bei qualitativen Forschungsmethoden verbales, d. h. nicht numerisches Material wie bspw. qualitative Interviews oder Beobachtungsmaterial benutzt wird, stützt sich die quantitative Forschung auf statistische und numerische Auswertungen. Ziel quantitativer Projekte ist die Verifizierung oder Falsifizierung von Hypothesen. Im Gegensatz zu quantitativen Projekten wird bei qualitativen die Generierung von Hypothesen angestrebt. Da unser Projekt den Entwicklungsprozess und das Verhalten der Teilnehmer aus der Perspektive des Forschers interpretiert, kann man es als subjektiv bezeichnen. Das Sprachenlernen ist ein zeitaufwändiger Prozess. Aufgrund des Fokuses auf die Entwicklungsprozesse der Teilnehmer wurde das PT- Projekt empirisch angelegt und lässt sich der qualitativen Forschungsmethodologie zuordnen. Um die Entwicklungsprozesse aufzeigen zu können, wurde dieses Projekt im SS 2015 für einen Zeitraum von sechs Wochen, longitudinal angelegt. Da das menschliche Sprachlernverhalten und seine Entwicklungstendenzen im Mittelpunkt unserer Untersuchung stehen, wurde ein grober Leitfaden zu Hilfe genommen, bei dem eine Standardisierung bzw. Vereinheitlichung vermieden werden sollte. Die TuT sowie Tutees erhielten keinerlei Vorgaben bzgl. der Gestaltung und Entwicklung ihres Lernprozesses. Das PT verlief zwischen TuT und Tutee spontan ab. Deshalb können die Antworten als wahr, unüberlegt, nicht bearbeitet und individuell bezeichnet werden. Da Untersuchungsziel ist es, die Wirklichkeit mit Hilfe der Subjektivität der TuT und Tutees darzustellen. Anhand der Ergebnisse und Aussagen der TuT und Tutees wurde die Effektivität des PTs erkundet und eine mögliche Realisierung überprüft (vgl. Bauer und Mulley, 2008).

2.2.3. Forschungsgegenstand

Vergleicht man die Ergebnisse der Probanden im WS 2014/2015 im Fach Grammatik III, ist zwischen den Zwischenprüfungen und den Abschlussprüfungen kein erheblich großer Leistungsanstieg festzustellen. Obwohl das Fach Grammatik III

als eine Weiterführung der Fächer Grammatik I und II konzipiert wurde, konnten Studierende keine zufriedenstellenden Leistungen erbringen und die Prüfungen nicht bestehen.

Dies könnte verschiedene Gründe haben:

- Mangel an grammatikalischem Grundwissen aus den Fächern Grammatik I und Grammatik II
- Vorliebe einiger Studierende für andere sprachpraktische Fächer
- Keine sofortigen Praktizierungsmöglichkeiten des neugelernten grammatikalischen Phänomens im Grammatik III- Unterricht

Den Forschungsgegenstand dieser Arbeit stellen die Interaktionen von Studierenden im Rahmen des PTs und deren Effektivität im Hinblick auf den Erwerb grammatikalischer Kompetenzen der deutschen Sprache.

2.2.4. Fragestellungen

In der Forschungsliteratur wird darauf hingewiesen, dass bei vielen Teilnehmern der PT positive Auswirkungen gesichtet wurden. Jedoch wurden die Probanden nicht detailliert interviewt und nur anhand von Noten auf Leistungsbasis bewertet. Dies können wir als ein Forschungsdisiderat bezeichnen.

Ziel unseres Projektes ist es, neben dem akademischen Erfolg auch die Veränderungen der Einstellungen der Studierenden gegenüber dem Lernen im PT und der deutschen Grammatik zu untersuchen.

Folgende Fragen sind dabei forschungsleitend:

1. Wie funktioniert das Lernen im PT?
2. Werden die Studierenden durch die Teilnahme am PT beim Erwerb grammatischen Wissens unterstützt?
3. Inwiefern haben sich die Einstellungen der Probanden gegenüber der deutschen Grammatik und dem Lernen im PT geändert?

2.2.5. Näheres zu den Probanden

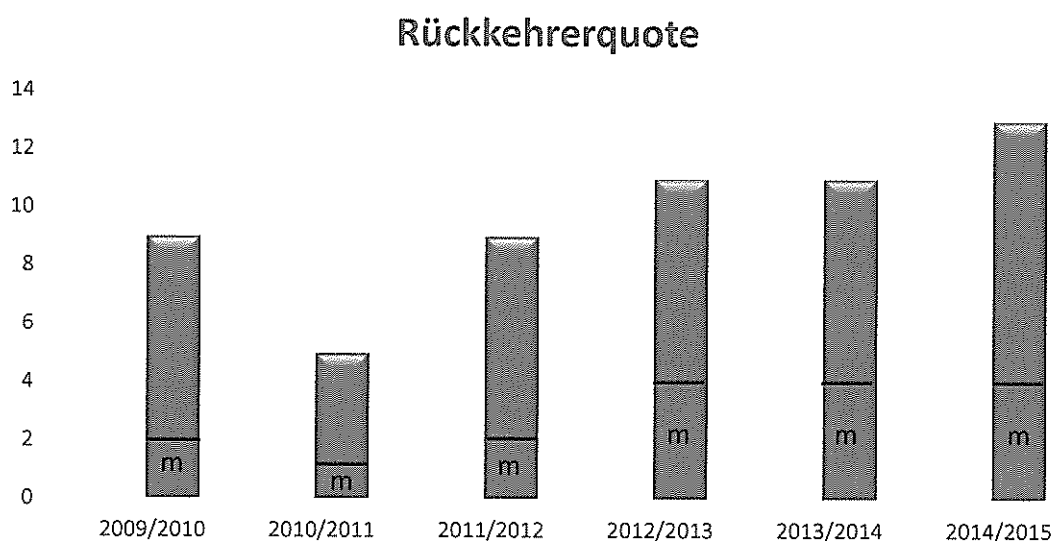
Es werden allgemeine Auskünfte über die Studierenden und nähere Auskünfte über die Probanden an der DLA der Uludağ Universität gegeben.

2.2.5.1. Rückkehrer- Quote von 2009 – 2015

Die Immatrikulationseinträge der Studierenden der DLA der Uludağ Universität wurden vom Immatrikulationsamt bereitgestellt und vom Studienjahr 2014 - 2015 bis zum Studienjahr 2009 - 2010 auf die Rückkehrer- Quote zurückverfolgt.

Die folgende Grafik veranschaulicht die Verteilung der Rückkehrer auf die Studienjahre. Die Anzahl der männlichen Studierenden wurden in der unten aufgeführten Grafik mit einem "m" gekennzeichnet. In Anbetracht der Leistungen und der steigenden Tendenz der Rückkehrer wurden Studierende mit einem Aufenthalt im deutschsprachigen Land in diese Studie miteinbezogen.

Grafik 1 Rückkehrer- Quoten an der Deutschlehrerabteilung der Uludağ Universität



Der Höchststand der in der DLA immatrikulierten Rückkehrer befindet sich mit 13 Studierenden im Studienjahr 2014/2015. Im Studienjahr 2010/2011 gab es einen kleinen Knick und aus uns unbekanntem Gründen sank die Anzahl der Studierenden mit

einem Aufenthalt im deutschsprachigen Land in diesem Studienjahr. Betrachtet man die Studienjahre 2012/2013 und 2013/2014 so ist zu sehen, dass die Anzahl der Rückkehrer sich nicht voneinander unterschieden. Schaut man sich die Geschlechterverteilung der Studierenden in Grafik 1 an, so kann man sehen, dass die Anzahl der weiblichen Studierenden permanent höher war als die der männlichen.

Die Quote der Rückkehrer tendiert zu leicht ansteigend, dies ist auch in den kommenden Studienjahren zu erwarten. Daher ist es von Vorteil, diese Lage bei der Unterstützung der leistungsschwachen Studierenden miteinzubeziehen, damit die Kommilitonen die Möglichkeit bekommen, von den sprachlichen Erfahrungen der Rückkehrer zu profitieren. Leistungsstarke Studierende gewähren bei einem PT den leistungsschwachen Studierenden einen Einblick in ihre Lerngewohnheiten und fungieren somit als Modell.

2.2.5.2. Probandenbeschreibung

Zur Datenanalyse wurde jedem Probanden eine Nummer zwischen 1 – 6 vergeben. Die unten vorgeführte Tabelle gibt nähere Informationen zu den Probanden und verschafft einen Überblick über das Geschlecht, den Aufenthalt im deutschsprachigen Land, den andauernden Kontakt zum Zielsprachenland und der Fremdsprachenanzahl.

Tabelle 1 Probandenbeschreibung

Proband Nr.	Geschlecht	Aufenthalt im deutschsprachigen Land	Andauernder Kontakt zum Zielsprachenland	Fremdsprachenanzahl
1	w	x	x	4
2	w	x	x	2
3	w	x	x	2
4	w	-	-	2
5	m	-	-	2
6	w	-	-	2

Aus der Tabelle ist zu entnehmen, dass Proband 5 männlich und die restlichen Probanden weiblich sind. Darüber hinaus geben die Probanden 1, 2 und 3 bekannt, dass sie einen Aufenthalt im deutschsprachigen Land hatten und dass ein andauernder Kontakt zum Zielsprachenland vorhanden ist. Probanden 4, 5 und 6 hingegen verfügen, weil sie keine Rückkehrer sind, über keinen Aufenthalt im deutschsprachigen Land. Betrachtet man die Fremdsprachenanzahl, so wird deutlich, dass ein Proband, den man als spracheninteressiert bezeichnen kann, angibt, über 4 Fremdsprachen zu verfügen. Bei den restlichen Probanden ist von einer regelmäßigen Verteilung der Fremdsprachenanzahl die Rede.

2.2.5.3. Leistungen der Probanden im Fach Grammatik III

Es gibt zwei Kriterien eine Prüfung an der Uludağ Universität zu bestehen. Das eine ist die Berechnung mit der Prozentverteilung. Bei der Prozentverteilung werden die Zwischenprüfung zu 40% und die Abschlussprüfung zu 60% bewertet. Werden die Punkte in den Prüfungen mit diesem Prozentanteil berechnet, muss das Endergebnis mindestens 50 Punkte ergeben. Das zweite Kriterium ist, dass Studierende in den Abschlussprüfungen mindestens 40 Punkte erzielen müssen. Diese beiden Kriterien sind Voraussetzung eine Prüfung zu bestehen. Ergibt die Berechnung $40\% + 60\%$ keine 50 Punkte und der Studierende hat in der Abschlussprüfung auch keine 40 Punkte erzielt, so hat er nicht bestanden und kann an der Nachschreibprüfung teilnehmen.

Die Noten der Zwischenprüfung, Abschlussprüfung, Nachschreibprüfung und deren Durchschnitt von 6 Probanden vom Fach „Almanca Dilbilgisi III“ „Grammatik III“ im WS 14 / 15 ist wie folgt tabellarisch aufgezeigt.

In der Tabelle 2 wurden die, in die Berechnung miteinbezogenen Punkte hervorgehoben.

Tabelle 2 Punkteübersicht des Faches Grammatik III im WS 2014 / 2015

Proband Nr.	Zwischenprüfung	Abschlussprüfung	Nachschreibprüfung	Durchschnitt
1	85	90	-	88,0
2	87	82	-	84,0
3	68	73	-	71,0
4	36	37	71	57,0
5	22	40	54	41,2
6	20	54	38	40,4

Es lässt sich erschließen, dass die Probanden Nr. 1, 2, 3 und 4 in der Abschlussprüfung mehr als 50 Punkte erzielt und einen Durchschnitt über 50 Punkte bekommen haben. Da sie dieses Fach mit einer Punktezahl über 50 bestanden haben, mussten sie nicht an der Nachschreibprüfung teilnehmen. Des Weiteren fällt auf, dass Proband 3 im Gegensatz zu 1 und 2 ein niedrigeres Ergebnis hat. Grund dafür könnte sein, dass diese Person die sprachlichen Aufgaben lösen konnte aber die Terminologie nicht beherrschte.

Die Probanden Nr. 4 und 5 haben in der Abschlussprüfung keine 50 Punkte erreichen können und mussten daher an der Nachschreibprüfung teilnehmen.

Proband Nr. 6 hat zwar in der Abschlussprüfung über 50 Punkte geschrieben aber der Gesamtdurchschnitt befindet sich unter 50 Punkten und musste daher auch an der Nachschreibprüfung teilnehmen.

Proband Nr. 4 hat mit der Zwischenprüfung und Nachschreibprüfung dieses Fach mit einer ausreichenden Punktezahl bestanden. Die Person hat sich für dieses Projekt auch für bereit erklärt und auch selbst um eine Teilnahme gebeten. Das zeigt, dass das PT das Interesse der Studierenden weckt und dass es trotz des Bestehens des Faches Bemühungen um eine Weiterbildung gibt.

In Anbetracht der Leistungen und der Tendenz auf ansteigende Zahl von Rückkehrern wurden solche Studierende in diese Studie miteinbezogen.

2.2.5.4. Auswahl und Zusammensetzung der Probanden

Insgesamt 6 Probanden haben an diesem Projekt teilgenommen, davon haben drei die Rolle des TuT und drei die Rolle des Tutees angenommen. Es wurden drei Paare mit dem same- age- tutoring Modell gebildet. An einem Paar, männlich- weiblich, haben wir die Möglichkeit evtl. Geschlechtsunterschiede feststellen zu können. Leistungsstarke Studierende wurden mit leistungsschwachen Studierenden zusammengeführt. Bei der Auswahl und Zusammensetzung der Probanden wurden die Punkte und die Beobachtungen von Frau Dr. Yasemin Ceylan, zuständige Lehrkraft des Faches Grammatik III, berücksichtigt.

Tabelle 3 Zusammensetzung der Probanden

TuT	Tutee	Paar
1	4	1 - 4
2	5	2 - 5
3	6	3 - 6

Drei leistungsstarke Probanden, die aus Deutschland zurückgekehrt sind, wurden mit drei leistungsschwachen Probanden ohne Aufenthalt im Zielsprachenland so zusammengeführt, dass der leistungsstarke Proband immer die Rolle des Sprachlernberaters bzw. TuT einnimmt. Um geschlechtsbedingte Unterschiede feststellen zu können, wurden Proband Nr. 2 und 5 freiwillig weiblich - männlich zusammengesetzt. In diesem Fall ist der Sprachlernberater bzw. TuT weiblich und der Tutee männlich. Die Rollenverteilung steht für die Dauer des PT fest. Sinn dieser Zusammensetzung ist es, dass Tutees ohne Aufenthalt im Zielsprachenland die Möglichkeit bekommen, vom Wissen des TuT zu profitieren.

2.2.6. Beginn der Durchführung

Vor Beginn des PTs wurden die Studierenden über das Projekt aufgeklärt. Beim PT wurden die Arbeitstage und Zeiten den Probanden überlassen. Da fast jeder Proband einen ähnlichen Stundenplan hatte, standen zwei Tage zur Auswahl. Als

Raum für das PT wurde die Mediathek der DLA an der Uludağ Universität zur Verfügung gestellt. Aus räumlichen Gründen und um das gegenseitige Stören zu vermeiden, hat jeweils immer eine Gruppe das PT im jeweiligen Raum durchgeführt. Eine Sitzung dauerte min. 30 max. 45 Minuten an. Das Projekt wurde nach insgesamt 2x45 Minuten / Woche, in 6 Wochen beendet.

2.2.7. Materialien

In diesem Projekt haben die Probanden diverse Materialien benutzt. Hierbei handelte es sich um das Kursbuch, notierte Tafelanschriften der Lehrkraft und diverse Fotokopien, die von der Lehrkraft des Faches Grammatik III zusammengestellt wurden. Davon abgesehen wurde der Prä- und Posttest den TuT ausgehändigt, damit sie mit ihren Tutees eventuelle Fehler und Lücken durchgehen können. Darüber hinaus bekamen die TuT auf Anfrage weitere ausführlichere Unterlagen für die Themen Partizip I, Partizip II und indirekte Rede. Eine Liste mit bestimmten Internetseiten, mit deren Hilfe man die ausgeweiteten Grammatikphänomene üben kann, wurde ebenso vom Projektleiter erstellt und zur Verfügung gestellt. Es wurden dem TuT keine themenbedingt erstellten Materialien mit Antworten gegeben, mit dem Ziel, dass er auch seine evtl. vorhandenen Lücken sieht und diese schließen kann. Ein anderer Aspekt für nicht vorhandene Antworten ist auch, dass TuT und Tutee bei möglichen Erklärungsschwierigkeiten oder Fehlern kooperierend die Lösung finden sollen.

2.2.8. Beobachtung und Bewertung

Die TuT und Tutees wurden jeweils einmal in der Mediathek beobachtet. Es wurden Notizen zu ihren Verhaltensweisen gemacht. Aufgrund der kurzen Beobachtungsentfernung konnten die Dialoge zwischen den Probanden problemlos gehört und anhand von Mitschriften festgehalten werden. Bei der Bewertung der Probanden ist man mit der direkten Beobachtung vorangegangen.

2.2.9. Erhebungsinstrumente

Die Daten im PT wurden mit Hilfe eines Fragebogens, einem Prä- und Posttest, Mitschriften und Interviews gewonnen.

Der Fragebogen, bestehend aus drei Teilen, holte Informationen zur Person und ihrer Sprache ein. Vor Beginn des Projektes wurde dieser Bogen eingesetzt, damit man vorerst die Probanden näher kennenlernen und sich einen ersten Eindruck über die Person machen konnte.

Ziel des Prä- und Posttests ist es, den Wissensstand der Probanden vor und nach dem Projekt in Hinsicht auf bestimmte Themen zu messen und ggf. kognitive Änderungen zu erfassen. Dieser Test besteht aus 3 Themen: Partizip I, Partizip II und indirekte Rede, und insgesamt 5 Aufgaben. Das Aufgabenformat besteht aus zwei Lückentexten, einer Multiple-Choice-Aufgabe und zwei Umformulierungsaufgaben.

Als eines der qualitativen Erhebungsinstrumente wurde zum Schluss das Interview verwendet. Nachdem die sechs Wochen des PTs abgeschlossen wurden, wurden TuT und Tutees interviewt. Die Fragen im Interviewleitfaden wurden in Form von Frage- Antwort vorbereitet. Hiermit wird bezweckt, dass die befragte Person detailliertere Antworten auf die Fragen gibt. Die im Projekt durchgeführten Interviews sind ein Beispiel für ein halb- strukturiertes Interview. Bei halb- strukturierten Interviews befinden sich spezifische Fragen. Darüber hinaus können Antworten von interviewten Personen keine bestimmte Eingrenzung gemacht werden, so Şimşek und Yıldırım (vgl. Yıldırım und Şimşek, 2000). Es wurde bestrebt, die Fragen aus einer nicht etwas hinterfragenden sondern zur Informationsvergabe einladenden Perspektive zu stellen. Damit die Probanden entspannter auf die Fragen antworten können, wurde das Interview eins zu eins durchgeführt. Um einen Informationsverlust vorzubeugen, wurden die Aussagen, mit der Genehmigung der Probanden, auf Tonband aufgenommen und transkribiert. Den Probanden der DLA im zweiten Studienjahr wurden insgesamt 22 Fragen gestellt. 10 davon wurden den TuT und 10 Fragen den Tutees gestellt. Die restlichen zwei Fragen sind geschlechtsbedingte Fragen und wurden zusätzlich nur einem Paar gestellt. Das Ziel der Fragen war es, kognitive und behavioristische Änderungen bei den

Probanden zu erfassen. Darüber hinaus wurde erfragt, welche Rolle das andere Geschlecht beim PT spielt. Die Befragung dauerte ca. 10 – 15 Minuten an.

KAPITEL III

UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

3.1. DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

Dieses Kapitel gibt Auskünfte über die Befunde der qualitativen Erhebungen. Zunächst werden die Ergebnisse des Prä- und Posttests dargestellt. Anschließend folgt die Auswertung der Interviews.

3.1.1. Auswertung des Prä- und Posttests

In der unten gegebenen Tabelle wurden die Ergebnisse des Prä- und Posttests der jeweiligen Probanden aufgeführt.

Die Probanden 4, 5 und 6 wurden vor Beginn des Projektes über das Vorhaben und die Ziele aufgeklärt. Hierbei wurde die Arbeitsweise und Dauer des PTs klargestellt. Nach der Aufklärung haben sie Informationen zum Prä- Test bekommen. Es wurde erwähnt, dass es ein Instrument des PT- Projektes ist, das einen Überblick zum grammatikalischen Stand der Studierenden der DLA verschafft. Nähere Informationen zum Test, dass er aus drei Grammatikthemen besteht und dies Themen aus dem Fach deutsche Grammatik III sind, wurden ebenfalls gegeben. Für den Test waren 60 Minuten vorgesehen.

Die Tutees haben denselben Test nachdem das PT endgültig abgeschlossen wurde, nochmals unangekündigt schreiben müssen. Grund dafür war, der Einprägung von Aufgaben vorzubeugen und spontane Ergebnisse zu erzielen. Auch in diesem Fall galt dieselbe Prüfungsdauer. Die Ergebnisse wurden in Tabelle 4 aufgeführt. Die kursiv und fettgedruckt hervorgehobenen Punkte sind die Ergebnisse des Post- Tests und die restlichen die des Prä- Tests. Schließlich wurde die Erfolgsrate zwischen den zwei Tests gemessen und in Prozent angegeben.

Tabelle 4 Auswertung des Prä- und Posttests

Proband Nr.	Aufgabe Nr. 1		Aufgabe Nr. 2		Aufgabe Nr. 3		Aufgabe Nr. 4		Aufgabe Nr. 5		Punktezahl	Erfolgs- rate
	x	P	x	P	-	P	x	P	-	P		
4	x	0P	x	2P	-	0P	x	8P	-	0P	10	28%
	x	4,8P	x	8P	-	0P	x	0P	-	0P	12,8	
5	x	4,8P	x	5P	x	0P	x	0P	x	7,5P	17,3	72%
	x	4,8P	x	10P	x	9P	-	0P	x	6P	29,8	
6		3,6P	x	3P	x	0P	x	2P	x	3P	11,6	65,5%
	x											
	x	7,2P	x	7P	x	0P	x	2P	x	3P	19,2	

x	-
ausgefüllt	ausgelassen

Schaut man sich die Tabelle 4 näher an, so wird deutlich, dass Proband 4 die niedrigste Punktzahl bekommen hat, obwohl er bereits das entsprechende Fach bestanden hat.

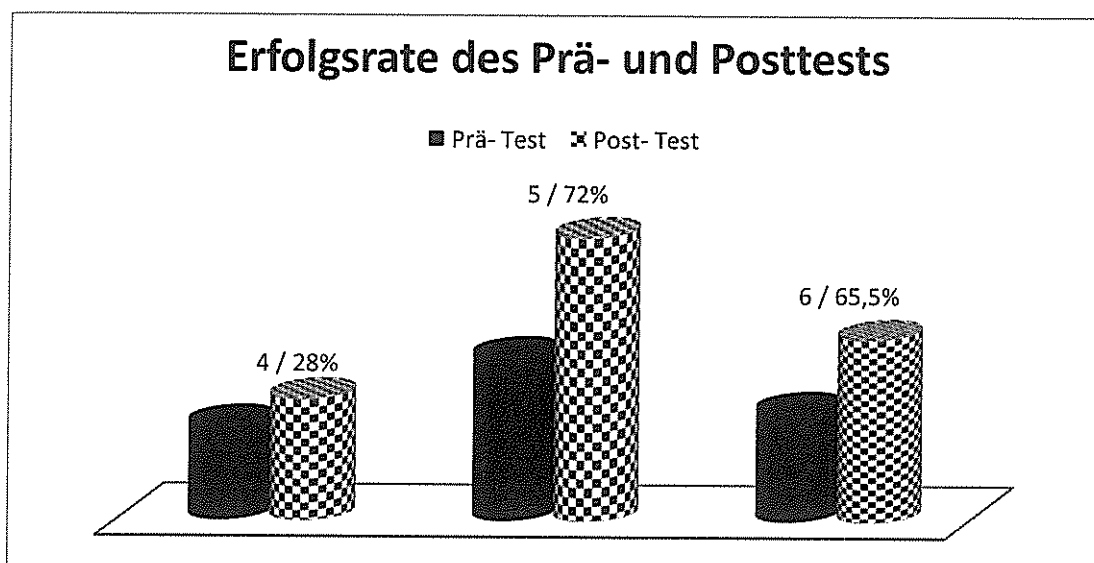
Diese Person hat sowohl den Prä- Test, als auch den Post- Test stets als erste abgegeben. Den Prä- Test hatte sie ohne Begründung und den Post- Test aufgrund der Prüfungsbelastung und anderweitiger Unterrichtsverpflichtung vorzeitig abgebrochen und die volle Prüfungsdauer nicht ausgenutzt. Darüber hinaus fällt auf, dass diese Person die Anleitung der ersten Aufgabe im Prä- Test falsch verstanden hatte und daher 0 Punkte bekommen hat. Beim Post- Test ist zu sehen, dass sie die Anleitung richtig verstanden hat und somit 4,8 Punkte bekommen hat. Darüber hinaus hat dieser Proband die erzielte Punktezahl der zweiten Aufgabe vervierfacht. Obwohl er die vierte Aufgabe beim Prä- Test lösen konnte, hat Proband 4 diese Aufgabe beim Post- Test mit Fehlern abgeschlossen und dadurch keine Punkte erzielen können. Grund dafür könnte der Zeitdruck wegen den bevorstehenden Prüfungen sein.

Es ist aus der Tabelle zu entnehmen, dass Proband 5 bei der Aufgabe 2 die vorher erzielte Punktezahl verdoppelt hat. Die Aufgabe 3 im Prä- Test hat

dieser Proband zwar gemacht aber 0 Punkte bekommen. Dies hat sich im Post- Test geändert und er hat 9 Punkte bekommen.

Proband 6 hat die Punktezahl bei Aufgabe 1 verdoppelt und bei Aufgabe 2 mehr als verdoppelt.

Abbildung 2 Erfolgsrate des Prä- und Posttests



Die Abbildung 2 führt auf, dass Proband 5 mit der Erfolgsrate von 72% den höchsten Unterschied zwischen den Ergebnissen des Prä- und Posttests erzielt und somit am erfolgreichsten abgeschnitten hat. Dies kann als Beweis gelten, dass die Zusammensetzung mit verschiedenen Geschlechtern keine negativen Auswirkungen auf die Leistungen der Tutees und das PT hervorrufen. Proband 4 hat aus bereits erwähnten Gründen die niedrigste Erfolgsrate erzielt.

3.1.2. Auswertung der Interviews

Die Antworten der Probanden auf die Fragen des Projektleiters, wurden anhand von Tonbandaufnahmen festgehalten. Muttersprachliche Aussagen wurden vorerst ins Deutsche übersetzt und anschließend transkribiert. In diesem Abschnitt wurde mit der phänomenographischen Auswertungsmethode vorangegangen. Mit Hilfe dieser interpretativen Methode werden die Differenzen in denen Menschen etwas empfinden oder über etwas denken aufgezeigt. Die Antworten der Probanden wurden

kategorisiert und anschließend analysiert und kommentiert. Aus Datenschutzgründen und Lesefreundlichkeit werden maskuline Bezeichnungen verwendet.

3.1.2.1 Analyse der Tutee- Antworten

Tabelle 5 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 1

Frage 1:Entsprach diese Zusammenarbeit deinen Erwartungen?	
positiv	❖ es entsprach meinen Erwartungen. (6)
negativ	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ich habe etwas erfolgreiches, ordentlicher Verlaufendes erwartet. (4) ❖ ...ehrlich gesagt hätte ich erwartet, dass es ein bisschen effektiver wäre. (5)

Tabelle 4 zeigt, dass sich zwei Tutees negativ zur Frage geäußert haben. Betrachtet man die Aussagen von 4 und 5 näher, so ist festzustellen, dass es Probleme im organisatorischen Rahmen und Defizite in Hinsicht von explizitem Grammatikwissen gab.

Geht man näher darauf ein, so ist zu sehen, dass sich Proband 4 und 5 um das Treffen bemühen mussten und das zu einer Demotivation geführt hat: „... *man ist uns nie mit der Einstellung: „Kommt, lasst es uns heute machen.“ entgegengekommen. Wir haben uns mit 5 immer bemüht und das fehlende explizite Grammatikwissen eben.* (4)

Darüber hinaus gibt Proband 4 an, dass sein TuT keine zufriedenstellende Antwort geben und keine Regelerklärungen machen konnte. Dies verbindet der Proband 4 damit, dass Rückkehrer generell die türkische Entsprechung der grammatikalischen Regel nicht formulieren können und nicht über ein explizites Grammatikwissen verfügen: „*Sie konnten keine Regelformulierungen ins Türkische machen, sie konnten es uns nicht übertragen. ... Warum man das so macht, konnte sie mir nicht erklären.*“ (4)

Die Aussage von Proband 5 lässt auch aufzeigen, dass sein TuT nicht über zufriedenstellendes grammatikalisches Fachwissen verfügte. Er gibt an, Vorkenntnisse über bestimmte Themen gehabt zu haben, die beim Austausch mit seinem TuT zu Verwirrung geführt haben: „*Wie gesagt, zu den ersten Themen hatte ich Kenntnisse,*

aber als sich das, was sie gesagt hat, mit dem im Heft stehenden unterschieden hat, ist auch das vorhandene Wissen durcheinander geraten...“ (5)

Tabelle 6 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 2

Frage 2: Wie hast du die Zusammenarbeit mit einer gleichaltrigen Person gefunden? Hattest du unangenehme Momente?	
positiv	<ul style="list-style-type: none"> ❖ ... meine Freundin war, ist es ein großer Vorteil für mich gewesen. (6) ❖ In der Hinsicht habe ich mich nicht unwohl gefühlt. (4) ❖ ... gab es also mit dem Alter kein Problem. (5)
negativ	<ul style="list-style-type: none"> ❖ ... weil sie das Thema nicht ganz beherrschte, ist ein wenig durcheinander aufgetreten.(5) ❖ ... unser einziges Problem war eben das Übertragungsproblem...(4)

Aus Tabelle 5 ist zu entnehmen, dass die Zusammenarbeit im PT mit gleichaltrigen Personen zu keiner Unzufriedenheit geführt hat.

Betrachtet man die Probandenzusammensetzung und die Aussage des Probanden 6 näher, so ist festzustellen, dass es einen freundschaftlichen Hintergrund zwischen Proband 3 und 6 gibt. Dies hat zu einer angenehmen Lernatmosphäre geführt, in der der Tutee ohne Hemmungen seinen TuT ansprechen und Fragen stellen konnte: *„Also die Themen, die ich nicht verstanden hatte, konnte ich ohne Bedenken in Ruhe nachfragen. Das ist ein Vorteil gewesen. Ich war entspannt, hatte keine Unannehmlichkeiten.“ (6)*

Nach dieser Aussage wurde dem Probanden die Frage gestellt, ob es einen Unterschied gemacht hätte, wenn der TuT nicht sein/e Freund/in bzw. eine fremde Person wäre. Es wurde deutlich, dass für Proband 6 eher eine Person, mit der er sich verstehen kann, wichtig ist. In der weiterführenden Aussage gibt er an, dass er sich fürchtet, dass sein TuT negatives über ihn denken könne. Um solch eine Situation zu vermeiden, könnte er dann nicht Verstandenes als Verstanden angeben. Fazit ist, dass das freundschaftliche Verhältnis zwischen TuT und Tutees all diesem vorgebeugt hat:

„Also wenn es eine fremde Person wäre, wäre es mir wahrscheinlich unangenehm. Wenn ich etwas nicht gewusst hätte, könnte die Person dann über mich denken: „Das kann sie nicht und das kann sie ja auch nicht.“ Oder ich hätte einfach gemeint, dass ich es verstanden habe und wir hätten dann weitergemacht.“ (6)

Proband 4 gibt erneut an, dass für ihn das einzige Problem das fehlende explizite Grammatikwissen und die Organisation des Treffens strapazierend war. Von einer gleichaltrigen Person etwas zu lernen sieht er als selbstverständlich: „*Davon abgesehen kann mir meine Kommilitonin natürlich etwas erklären.*“ (4)

Es tritt hervor, dass für Proband 5 in erster Linie das Fachwissen ausschlaggebend ist und das Alter an zweiter Stelle steht: „*... weil sie das Thema auch nicht ganz beherrschte, ist alles ein wenig Durcheinander aufgetreten. Ansonsten gab es also mit dem Alter kein Problem.*“ (5)

Tabelle 7 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 3

Frage 3: Hat sich an deiner Einstellung zu Grammatik etwas geändert?	
Behavioristische Annäherung	❖ In der Hinsicht ist mein Selbstvertrauen ein bisschen angestiegen.(5)
Kognitive Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ ... im Fach Grammatik mit ein wenig lernen einen viel besseren Überblick verschaffen kann.(4) ❖ ... am Anfang hatte ich diesen Themen gegenüber Vorurteile. (5) ❖ ... habe ich es bis jetzt verstehen können aber auf das Prüfungsblatt übertragen kann ich es nicht.(6)

Analysiert man die Tabelle 6, so ist festzustellen, dass bei Proband 4, 5 und 6 eine Bewusstwerdung ausgelöst wurde.

Proband 4 ist in der Lage einen Vergleich zwischen den Fächern der DLA zu machen und stellt fest, dass das Fach Grammatik keine abschreckende Struktur hat: „*Ich denke, dass man im Gegensatz zu anderen Fächern sich im Fach Grammatik mit ein wenig lernen einen viel besseren Überblick verschaffen kann.*“ (4)

Zur Frage, ob das PT eine behavioristische Auswirkung hatte, hat Proband 5 betont, dass das PT seine Einstellung zum Fach Grammatik geändert hat und zum Angstabbau beigetragen hat. Ein anderer positiver Aspekt ist, dass die vorhandenen Vorurteile gegenüber den zu behandelnden Themen im PT verringert wurden. Daraus ist zu entnehmen, dass die grammatikalischen Phänomene nicht mehr länger als unlösbar gelten und mit einem entsprechenden Lerneinsatz durchschaubar sind: „*Natürlich, am Anfang hatte ich diesen Themen gegenüber*

Vorurteile. Ich dachte, dass sie schwer seien aber ich habe gemerkt, dass, wenn ich mich ein bisschen damit auseinandersetze, ich es auch machen könnte.“ (5)

Tabelle 8 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 4

Frage 4: Wie hast du dich gefühlt, während du von einem Gleichaltrigen etwas gelernt hast?	
Behavioristische Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Für mich war das kein Problem. (4) ❖ Im Endeffekt spielt das Alter keine so große Rolle. (5) ❖ Weil sie meine Freundin war, war ich sehr entspannt. (6)
Kognitive Annäherung	

Die Tabelle 7 zeigt, dass Proband 4, 5 und 6 nichts Negatives auszusetzen haben. Das Alter der TuT hatte keinen Einfluss auf die Gestaltung des PT und das Lernen mit Hilfe einer gleichaltrigen Person wurde nicht als ein Problem aufgefasst.

Tabelle 9 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 5

Frage 5: Können sich deiner Meinung nach Studierende, die sich in Grammatik erfolglos einschätzen, mit solchen Zusammenarbeiten in Grammatik besser fühlen?	
Behavioristische Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ja, auf jeden Fall. (6)
Kognitive Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ ... wenn die Studierenden, die aus Deutschland kommen, ein effektives Grammatikwissen vermitteln können, dann denke ich, dass es etwas bringen würde. (4) ❖ Wenn der Grammatikunterricht dieses Semester wäre, würde es definitiv etwas dazu beitragen. (5)

Zur Frage 5 äußert sich Proband 6 im Namen seiner Kommilitonen. Er ist der Ansicht, dass sie sich nicht trauen in der Klasse oder einer Gruppe Fragen zu stellen mit der Begründung, dass sie sich genieren. Unverstandenes wird somit nicht aufgegriffen und die Bildungslücken können nicht geschlossen werden:

„Bei uns Studenten ist das gelegentlich im Grammatikunterricht der Fall, dass

wir uns nicht trauen der Lehrkraft Fragen zu stellen, weil wir uns entweder vor der vollen Klasse oder der Lehrkraft genieren. Obwohl wir es nicht verstanden haben, tun wir dann so, als ob wir es verstanden hätten und machen so weiter.“ (6)

Proband 4 ist der Ansicht, dass es erst dann nutzbringend ist, wenn die TuT über ein explizites Grammatikwissen verfügen. Darüber hinaus gibt er an, dass bei einem effektiven PT die Kompetenz des TuT eine wichtige Rolle spielt:

„Ich bin schon der Meinung, dass es auch von der Leistung des Tutors abhängt. Also wir würden uns schon anstrengen, wenn die Tutoren, die aus Deutschland kommen, ein effektives Grammatikwissen vermitteln können, dann denke ich, dass es etwas bringen würde.“

(4)

Wie bereits erwähnt, wurden Probanden, die im Fach Grammatik III durchgefallen sind, bevorzugt. Das Fach ist im WS des zweiten Studienjahres zu belegen. Bezüglich des zeitlichen Rahmens äußerte Proband 5, dass eine fächerbegleitende Durchführung des PTs, im Gegensatz zu dem im SS durchgeführten PTs, eine größere Auswirkung haben und die Tut und Tutees motivieren könnte. Weil die im PT erarbeiteten Themenfelder nicht im aktuellen Semester vorkommen und somit keine kontinuierliche Wiederholung möglich ist, könnte es vorkommen, dass die Tutees das Aufgenommene nach einer Weile vergessen: *„Bis nächstes Jahr aber wird das alles, weil es nicht durchgenommen wird, nochmals vergessen.“* (5)

Tabelle 10 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 6

Frage 6: Wenn dieses Projekt erneut beginnen würde, würdest du nochmals teilnehmen wollen?	
Behavioristische Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Würde ich liebend gerne. (6) ❖ Wenn es mit einer anderen Person stattfinden wird, ja. (4)
Kognitive Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Also wollen würde ich es schon aber meiner Meinung nach wäre es durchaus besser, wenn eine grammatikalisch kompetentere Person Erklärungen machen würde. (5)

Analysiert man die Tabelle 9 näher so ist festzustellen, dass sich Proband 6, der eine freundschaftliche Beziehung zu seinem TuT, Proband 3, hatte, gerne an solch einem Projekt erneut teilnehmen würde.

Proband 4 erklärt sich, unter der Bedingung, dass sein TuT eine andere Person wird, erneut für bereit. Auf die Frage ob ihm eine andere Person den Stoff erklären soll antwortet er mit: *„Ja. Wenn es mich weiterbringt, würde ich es gerne wollen.“* (4) Daraus ist zu folgern, dass sein TuT ihm keine zufriedenstellenden Erklärungen machen konnte.

Auch Proband 5 äußert sich über die Unzufriedenheit mit seinem TuT und gibt an, mit einem anderen TuT nochmals an solch einem Projekt teilnehmen zu wollen. In Verbindung zu dieser Aussage wurde die Frage gestellt, in welcher Hinsicht sein TuT nicht kompetent war. Es stellte sich heraus, dass der TuT die Grammatikregeln nicht erklären bzw. formulieren konnte und es am expliziten Grammatikwissen fehle:

„Als ich fragte: „Wie?“ hat sie nur geantwortet: „Ja, das ist so und das so also so wie es hier steht.“ Bei den anderen, indirekte Rede, konnte sie mehr Erklärungen machen aber die ersten Themen sind: „Ja das ist so und so.“ verlaufen. (5)

Des Weiteren ist aus den Aussagen des Probanden 5 zu entnehmen, dass sein TuT sich ihm gegenüber verantwortlich gefühlt und verhalten hat, indem er angeboten hat, seine eigene Bildungslücke mit Recherchen zu schließen und die neu erworbenen Informationen seinem TuT weiterleiten wollte:

„Sie hatte auch keine Information in diesem Grammatikthema weil wenn ich sie gefragt habe, sagte sie etwas in der Art wie: „ Das kann ich auch nicht ganz. Ich informiere mich darüber und teile es dir dann mit.“ (5)

Tabelle 11 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 7

Frage 7: Konnte dir dein Tutor ausreichende Erklärungen geben?	
Behavioristische Annäherung	
Kognitive Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Nein konnte sie nicht. ... sie selbst können es, aber weil sie das Türkische nicht können, können sie es uns nicht erklären. (4) ❖ ...ich denke, dass sie die Themen nicht ganz beherrschte. (5) ❖ ... bei Grammatikerklärungen ein wenig schwach weil sie das Türkische, besser gesagt die türkische Grammatik nicht ganz beherrschen... (6)

Proband 4, 5 und 6 sind sich einig, dass ihre TuT nicht über ausreichendes Fachwissen verfügten und daher keine ausreichenden Erklärungen machen konnten.

Da die Probanden mit Aufenthalt im deutschsprachigen Land die deutsche Grammatik im deutschen Land erlernt und praktiziert haben, hat sich bei ihnen ein Sprachgefühl entwickelt. In Fällen der vergleichenden Erarbeitung der deutsch-türkischen Grammatik traten bzgl. des expliziten Grammatikwissens und der Terminologie sprachliche Defizite auf:

„Ja, also sie kann etwas aber wie, was ist die Antwort, das fehlt. Ich erinnere mich sogar noch daran, wie wir darüber diskutiert haben, was ein Subjekt ist.“ (4), „Meiner Meinung nach sind sie bei Grammatikerklärungen ein wenig schwach weil sie das Türkische, besser gesagt die türkische Grammatik nicht ganz beherrschen, ist uns so etwas passiert; als ich gefragt habe, warum das so sei konnte sie mir leider keine wissenschaftliche Erklärung machen und konnte nur sagen:“ So und so macht man das. So ist es eben.““ (6)

Auf die Frage, ob sein Tutor die türkische Entsprechung nicht kannte oder keine Erklärungen machen konnte, antwortete Proband 5, dass sein TuT nicht über ausreichendes Fachwissen verfügte: *„Nicht Türkisch, ich denke, dass sie die Themen nicht ganz beherrschte, deshalb.“ (5)*

Beasley berichtete über positive und negative Vorfälle im PT und deutet darauf hin, dass das PT nicht alle Bedürfnisse von den Teilnehmern decken kann (Beasley, 1997).

Tabelle 12 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 8

Frage 8: Wie hat sich dein Tutor dir gegenüber verhalten, wenn du etwas nicht verstanden hast?	
Behavioristische Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Sie hat es mit Verständnis entgegengenommen also sie hat sich angestrengt es zu erklären. (4) ❖ ... habe ich dieselbe Frage jedes Mal gestellt und sie hat sie mir ohne ermüden jedes Mal erklärt. (6)
Kognitive Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Sie hat versucht so viel wie möglich Erklärungen zu machen, soweit sie es konnte. (5)

Werden die Antworten zu Frage 8 analysiert, ist festzustellen, dass die Tutees die Bemühungen der TuT realisieren. Es fiel auch keinesfalls eine negative Äußerung und alle Tutees schätzten die Bemühung der TuT:

„Sie hatte keinesfalls ein negatives Verhalten.“ (4), „Sie hat ganz ruhig geantwortet. Sie war nicht genervt, ihre Haltung war in Ordnung. Wir hatten also kein Problem, es gab keinen Konflikt zwischen uns.“ (6)

Tabelle 13 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 9

Frage 9: Würdest du dieses Projekt deinen Kommilitonen weiterempfehlen?	
positiv	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Wenn es anders gestaltet wird und effektiv für uns sein wird, würde ich es jedem empfehlen. (4) ❖ Natürlich. (5) ❖ Ja, besonders denjenigen, die in Grammatik schwach sind. (6)
negativ	

Auch zur Frage 9 äußerten sich alle teilnehmenden Tutees positiv. Jeder gibt an, unter bestimmten Bedingungen, solch ein Projekt ihren Kommilitonen weiterempfehlen zu können.

Darüber hinaus kann man aus den Aussagen von Proband 6 folgern, dass er vom PT profitieren konnte und es somit auch seinen Kommilitonen weiterempfehlen kann: „Ich bin der Ansicht, dass es ihnen schon vieles bringen wird.“ (6)

Tabelle 14 Analyse der Tutee- Antworten zur Frage 10

Frage 10: Wie kann dieses Projekt in Zukunft ausgeweitet werden?
<ul style="list-style-type: none"> ❖ ... bevor das Tutorium beginnt, wir vom Selbstvertrauen des Tutors uns sicher werden (4) ❖ ...eine kompetentere Person, die unabhängig vom Heft erklären kann, mit Beispielen. (5) ❖ Am Unterricht des vorherigen Semesters teilnehmen, sich Notizen machen und dass dann deinen eigenen Kommilitonen übertragen (6)

Die Antworten der Frage 10 wurden nicht gruppiert. Betrachtet man die Tabelle 14 näher, so ist zu sehen, dass die Probanden diverse Ideen zur Ausarbeitung unterbreiten.

Geht man näher in die Aussage des Probanden 4 ein, so kann man feststellen, dass er einen von sich fest überzeugten TuT vorfinden möchte, der selbstsicher Erklärungen machen kann. Weil Proband 4 von Proband 1 keine zufriedenstellende Antwort auf seine Fragen bekommen hat, könnte er sich in der Richtung

geäußert haben. Als Idee bot er an, in das Konzept des PTs einen Kompetenztest in Form eines Vorstellungsgespräches einzubauen, den die TuT dann durchzulaufen haben:

„Vielleicht wäre es möglich, vor Beginn des Tutoriums sicherzustellen, dass der Tutor über ausreichend Selbstvertrauen, fachliche Kompetenz und Erklärungsvermögen verfügt. Eine Möglichkeit dies festzustellen, wäre über ein Vorstellungsgespräch.“ (4)

Aufgrund der Erklärungen des TuT, die mit den Informationen im Heft des Probanden 5 nicht übereinstimmten, entstand eine Verwirrung. Mit der Art und Weise der Umsetzung war er durchaus zufrieden und betont zudem, dass zu streng festgesetzte Treffzeiten die Effektivität reduzieren könnten. Demzufolge lautet die Antwort wie folgt: *„Meiner Meinung nach war es gut so, dass die Zeiten flexibel waren, denn an stressigen Tagen noch am Tutorium teilzunehmen, hätte noch mehr Druck auf uns ausgeübt und wäre deswegen nicht so effektiv gewesen.“ (5)*

Der Vorschlag des Probanden 6, welcher der oben aufgeführten Tabelle zu entnehmen ist lautet, dass die TuT den Unterricht des jeweiligen Faches, den sie in diesem Falle aber schon bestanden haben, besuchen und sich Notizen machen könnten. Diese Notizen könnten sie dann mit den Tutees ausbauen. Darüber hinaus ist Proband 6 der Ansicht, dass das PT entweder eins zu eins oder in Kleingruppen bis zu drei Personen durchgeführt werden sollte. Er begründet dies mit einer nachlassenden Konzentration bei mehr als 3 Personen:

„Mehr als drei ist schädlich. Wenn man zusammenkommt, gerät das Thema sehr schnell aus den Fugen. Daher muss es entweder eins zu eins sein oder man nimmt lediglich am Unterricht teil und macht sich Notizen. Es bleibt dann besser hängen, dabei Gruppenarbeiten die Konzentration häufig niedrig ist. . Dann kann man sich auch wieder schlecht daran erinnern. Deshalb versteht man es auch nicht, man kann sich nicht daran erinnern meiner Meinung nach.“ (6)

3.1.2.2. Analyse der Tutor- Antworten

Tabelle 15 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 1

Frage 1: Hat dir die Zusammenarbeit mit einem Kommilitonen Spaß gemacht? Würdest du nochmals an solch einem Projekt teilnehmen wollen?	
positiv	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Wenn es zeitlich passt, gerne. (1) ❖ Ja, aber wenn es zeitlich nicht so nah an den Prüfungen wird. In meiner Freizeit würde ich es gerne machen. (2) ❖ Ja, es hat mir sehr Spaß gemacht. (3)
negativ	

Zur ersten Hälfte von Frage 1 machen die TuT positive Äußerungen und geben an, nochmals an solch einem Projekt teilnehmen zu können. Proband 1 und 2 machen bei der zweiten Hälfte der Frage Andeutungen auf Zeitdruck.

Geht man in die Aussagen der Probanden 1 und 2 näher ein, so ist festzustellen, dass sie Aufgrund der Unterbrechung des PT durch die Zwischenprüfungen und anderweitiger Unterrichtsangelegenheiten zeitlich sich nicht organisieren konnten:

„Es kam mit den Prüfungen und mit vielen anderen Sachen gleichzeitig. Wenn es am Anfang des Semesters wäre, wo ich ein bisschen mehr Zeit hatte, wäre es etwas angenehmer gewesen. Also wir mussten immer schauen, dass wir zusammenkommen.“ (1), „Ja, aber wenn es zeitlich nicht so nah an den Prüfungen wird. In meiner Freizeit würde ich es gerne machen.“

(2)

Betrachtet man sich die Aussagen des Probanden 2 näher, so ist zu sehen, dass es ihn glücklich gemacht hat, wenn er die Lernfortschritte seines Tutees beobachten konnte. Er war seiner Meinung nach fähig, es einzuschätzen, ob sein Tutee die Erklärungen verstanden hatte oder nicht:

„Manchmal. Wenn ich gemerkt habe, dass er die Aufgabe, nachdem ich erklärt habe verstanden hat, bin ich glücklich geworden aber manchmal habe ich gemerkt, dass er die Aufgabe, obwohl er sie nicht verstanden hat, gesagt hat, dass er sie verstanden hat.“

Danach habe ich ihm Aufgaben gegeben, die er selbst lösen musste und gesehen, dass er sie nicht verstanden hat.“ (2)

Proband 3 gibt auch wie Proband 6 an, dass es für ihn durchaus wichtig ist mit welcher Person er zusammenarbeitet und dies einen Einfluss auf seine Leistungen haben könnte: *„ Weil ich die Person kannte. Sie war ja sowieso meine Freundin, deshalb konnte ich besser erklären. Wenn es zum Beispiel eine andere, fremde Person wäre, würde mir das Erklären viel schwerer fallen.“ (3)*. Cohen hat beobachtet, dass eine angenehme und freundschaftliche Lernatmosphäre im PT angstreduzierend ist und die Lernbereitschaft fördert (Cohen, 1986).

Tabelle 16 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 2

Frage 2: Hast du etwas aus dieser Erfahrung gewinnen können? Welche Vorteile oder Nachteile gab es für dich?	
Behavioristische Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ja, weil ich in Zukunft Lehrerin werden will, bin ich der Ansicht, dass es nützlich für mich war. (2) ❖ Ich habe sogar etwas von 6 gelernt und sie auch von mir. (3)
Kognitive Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Beim Erklären habe ich zum Beispiel gemerkt, dass ich sogar einige Sachen nicht machen kann ... (3)

Die Probanden 1, 2 und 3 geben an, dass sie mit dem PT die Möglichkeit gefunden haben, ihre grammatikalischen Kenntnisse und Kompetenz in Sachen Regelerklärung und Terminologie abzuwiegen. Aufgrund ihres zukünftigen Berufes ist Proband 2 der Meinung, dass er einen Profit von diesem Projekt erzielen konnte und die Gelegenheit hatte, sich selbst zu beobachten:

„Ja, weil ich in Zukunft Lehrerin werden will, bin ich der Ansicht, dass es nützlich für mich war. Ob mich mein Schüler versteht, ob ich gut unterrichten kann und wie sehr ich das Thema erklären kann, da war es für mich nützlich.“ (2), *„Da war man nicht besonders kompetent, hat immer gedacht:“ Reiche ich aus, reicht meine Hilfe aus?““ (1)*, *„Beim Erklären habe ich z.B. bemerkt, dass ich sogar einige Sachen nicht machen kann, also dass es mir beim Erklären schwer fällt. Das zum einen aber ich lerne auch selber daraus, das war schön.“ (3)*

Als Vorteil wurde das PT als ein Einstieg in den Lehrerberuf gesehen. Die Feststellung des Beitrages zum Lernprozess des Tutees hat den TuT Freude bereitet:

„Man merkt, dass es die Menschen eigentlich verstehen können. Das macht einen glücklich also das ist der Vorteil. Ein anderer Vorteil ist noch, dass man, wenn man später beruflich auch unterrichten möchte, dass man da schon eben Erfahrung sammelt. Welche Methoden man anwendet, wie man vorgeht usw.“ (1)

Negativ vermerkt wurden Zeitmangel und Themenbereich des PT. Proband 2 gibt an, wegen Unterrichtsangelegenheiten oder aus gesundheitlichen Gründen einige Male keine Vorbereitung für das PT gemacht haben zu können. Dieser Proband ist sich seinen Verpflichtungen bewusst und kann den Unterschied zwischen einem vorbereiteten und spontan gestalteten PT unterscheiden:

„... ich würde gerne vorbereitet kommen. Ein, zwei Mal bin ich unvorbereitet gekommen weil ich es überstürzt hatte oder ich war krank und so. Ansonsten habe ich Vorbereitungen gemacht, dann ist es natürlich besser wenn man sich vorbereitet, ich hatte Materialien usw. mitgebracht.“ (2).

Proband 1 wünschte sich aktuellere Themen im PT, mit der Begründung, dass man sie bis zu einem anderen Semester schon vergessen haben könnte. Er gibt auch an, dass er bei einem bestimmten Thema nicht im Unterricht anwesend war, das Thema daher nicht beherrschte und um fachliche Hilfe gebeten hat:

„Der größte Nachteil war, dass, wie gesagt das Thema nicht aktuell war. Ich hätte mir gewünscht, dass die Themen aus diesem Semester wären, weil man eben Dinge vergisst. Bei dem zweiten Thema der indirekten rede waren wir mit 2 gar nicht im Unterricht anwesend in der Woche als das Thema behandelt wurde. Da haben wir irgendwie den Anschluss verloren. Da hat uns Yasemin Hoca geholfen, dann ging es wieder.“ (1)

Tabelle 17 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 3

Frage 3: Wie hast du dich gefühlt, wenn dein Tutee deine Erklärung nicht verstanden hat? Wie hast du reagiert?	
Behavioristische Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ ...es hat mich nicht verzweifelt oder beunruhigt(1) ❖ Ich habe es nochmal erklärt (2) ❖ Ich habe mich in ihre Lage versetzt (3)
Kognitive Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ ... ich habe verschiedene Herangehensweisen ausprobiert. (1)

Die TuT geben an, andere Methoden und Strategien bei nicht verstandenen Erklärungen verwendet zu haben, d. h. ihnen war es von Bedeutung, dass die Tutees die Erklärungen verstehen. Es lässt sich feststellen, dass sie im Laufe des PTs stärkeres Einfühlungsvermögen aufbauen konnten und sich besser in die Lage der Tutees hineinversetzen konnten, wenn diese etwas nicht verstanden hatten:

„Also nochmal demonstriert. Ich demonstriere immer alles, ich versuche immer alles direkt auch an Grafiken zu zeigen. Es gibt ja verschiedene Lerntypen und dementsprechend lernen einige über das Sehen andere über Hören. Ich habe versucht verschiedene Methoden anzuwenden.“ (1), „Also beim ersten Erklären habe ich mich nicht schlecht gefühlt weil es ist ja normal, er musste mich nicht verstehen beim ersten Mal. Dann habe ich es versucht auf eine andere Art und Weise zu erklären bis er es verstanden hat.“ (2), „Ich habe es versucht nochmal zu erklären aber dieses Mal habe ich versucht aus einer anderen Sicht zu schauen also ich habe mich in ihre Lage versetzt. Danach habe ich versucht es irgendwie zu erklären aber ich habe es aus ihrer Perspektive betrachtet.“ (3)

Tabelle 18 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 4

Frage 4: Gab es Momente in denen du keine Erklärungen machen konntest? Welches Thema fiel dir schwer? Was könnte der Grund dafür sein?	
Behavioristische Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Zuerst muss ich es verstehen damit ich es erklären kann. (3) ❖ Wir haben immer eine Antwort zusammen gefunden. (1)
Kognitive Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Indirekte Rede, weil ich an dem Tag im Unterricht nicht anwesend war. (1) ❖ Ich hatte in der türkischen Grammatik Lücken bzw. konnte Dinge nicht übersetzen in die türkische Sprache ... (1) ❖ Ja, z. B. mit der türkischen Grammatik zu vergleichen , weil ich das Türkische nicht wusste. (2) ❖ Weil wir es im Unterricht behandelt hatten und ich habe gemerkt, dass ich es vergessen habe. (3)

Aus Tabelle 18 ist zu entnehmen, dass sich die TuT ihren Schwächen bewusst geworden sind. Sie waren in der Lage zu reflektieren, wobei sie Probleme hatten und was die Ursache dieser Probleme war. Alle TuT geben an, dass es Fälle im PT gegeben hat, in denen sie keine Erklärungen machen konnten. Proband 1 und 2 gaben zur Frage, welches Thema ihnen schwer fiel an, dass sie wegen Abwesenheit im

Unterricht Probleme bei der Indirekten Rede hatten. Proband 3 hatte Schwierigkeiten beim Thema Partizip I mit der Begründung, dass er das Thema, weil er es nicht wiederholt hat, vergessen hatte. Geht man näher in die Aussagen des Probanden 2 ein, macht sich die Differenz zwischen verbaler und schriftlicher Sprache erkennbar. Es wird das vorhandene Sprachgefühl betont und angegeben, dass sich die gesprochene Sprache von der geschriebenen Sprache unterscheidet und wenig auf Korrektheit geachtet wird. Wechselt man in die geschriebene Sprache um, so tritt die Bedeutung der grammatikalischen Korrektheit hervor und wird als eine Herausforderung aufgegriffen:

„Das Mündliche und Schriftliche unterscheidet sich natürlich. Im Mündlichen kann ich einfach aus dem Gefühl heraus sprechen. Im Schriftlichen muss ich mehr auf die grammatikalische Korrektheit achten.“ (2)

Tabelle 19 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 5

Frage 5: Bist du der Ansicht, dass dein Tutee ausreichend von dir profitieren konnte? Konntest du das während dem Projekt beobachten?	
Behavioristische Annäherung	❖ Ich habe immer gefragt: „Hast du verstanden?“ und er hat immer genickt, immer ja.(2)
Kognitive Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ich habe es von Anfang an erklärt und veranlasst, dass sie es versteht. (3) ❖ Ich habe gesehen, dass er es nicht verstanden hat. Danach habe ich es nochmal erklärt und dann hat er die Aufgabe richtig gemacht (2) ❖ Am Anfang hat sie immer die gleichen Fehler gemacht und am Ende des Unterrichts hat sie es richtig gemacht. (1)

Die Frage, ob sie der Ansicht sind, dass die Tutees ausreichend von den TuT profitieren konnten, haben alle TuT überzeugt bejaht. Die TuT haben pflichtbewusst gehandelt und nicht verstandene Themen bzw. Aufgaben erneut aufgegriffen und veranlasst, dass ihre Tutees es verstehen. Mit verschiedenen Kontrollweisen, wie Fragen und Aufgaben, haben sich die TuT ein Bild vom Wissensstand der Tutees gemacht. Betrachtet man die Aussagen von Proband 1 und 2 näher, so ist festzustellen, dass sie ihre Tutees gut beobachtet haben und Proband 2 in der Lage war, der Wahrheit nicht entsprechende Aussagen aufdecken zu können:

„Ja, ich habe ihm dann Fragen gestellt. Ich habe gesehen, dass er es nicht verstanden hat. Dann habe ich gesagt: „Ja frage doch!“. Danach habe ich es nochmal erklärt und dann hat er die Aufgabe richtig gemacht.“ (2) „Ich habe mir nämlich die Prüfungsergebnisse angesehen und da habe ich gesehen, dass die Aufgabenstellung nicht verstanden wurde. (...) Am Anfang hat sie immer die gleichen Fehler gemacht und am Ende des Unterrichts hat sie es richtig gemacht. Es war dann für mich die Bestätigung; sie hat es verstanden. (1)

Tabelle 20 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 6

Frage 6: Gab es Momente in denen du dich gelangweilt hast? Habt ihr euch auch über etwas anderes unterhalten?	
Behavioristische Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ zu Beginn nur kurz ein Plauderchen gemacht. (1) ❖ ... wenn man jetzt sagt: „Wir müssen lernen!“ steht man unter Stress. (3)
Kognitive Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ja, als ich ihm Aufgaben gegeben habe, da habe ich ihm Zeit gegeben. (2)

Zur Frage 6 antworteten die Probanden 1 und 2, dass sie sich nicht gelangweilt haben. Mit kleinen Pausen, die mit nicht allzu langen Unterhaltungen unterstützt wurden, haben sie veranlasst, dass sich beide Seiten nicht langweilen. Schaut man sich die Aussagen von Proband 2 näher an, gibt er an, während dem PT seinem Tutee Aufgaben gegeben hat und er sich in der Zeitspanne, in der sein Tutee die Aufgaben löste, er sich gelangweilt hatte. Darüber hinaus teilt er mit, mit seinem Tutee während dem PT nur sachliche Unterhaltungen geführt zu haben und keine anderweitigen Themen angesprochen haben: „*Nein, aber ich habe nur gefragt, ob er es versteht, ob der Grund daran liegt, dass er die Wörter nicht kennt oder ob es generell um die Grammatik geht.*“ (2) Die Frage, ob er denn nicht zu einem anderen Thema gewechselt ist, wenn er gemerkt hat, dass sich sein Tutee gelangweilt hat, verneinte Proband 2.

Tabelle 21 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 7

Frage 7: Hat dein Tutee deiner Meinung nach in Grammatik III Fortschritte gemacht?	
Behavioristische Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ansonsten weiß ich nicht, dass liegt auch bisschen an ihm. (2) ❖ Ja, hat sie wirklich. (3)
Kognitive Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ ...dass er das Thema wiederholt hat finde ich, dass ihm das hilfreich geworden ist.(2) ❖ ...wirklich komplexe Themen sind und wie gesagt die Aufgabenstellung schon den Studenten schwerfällt... (1)

Auf die Frage 7 antworteten Proband 1 und 3 selbstbewusst mit „ja“. Proband 2 war jedoch nicht der Ansicht, dass sein Tutee einen Fortschritt gemacht haben könnte. Dies könnte mit dem zurückhaltenden und stillen Charakter des Tutees zusammenhängen. Weil diese Person keine Äußerungen zu den Erklärungen gemacht oder Fragen gestellt haben könnte, konnte Proband 2 auch keine Einschätzung machen. Nach den Aussagen von Proband 2, könnte das PT bei seinem Tutee lediglich zur Festigung von bestimmten Themen beigetragen haben:

„Also ich glaube nicht, dass er einen großen Fortschritt gemacht hat. Also, dass er das Thema wiederholt hat, finde ich, dass ihm das hilfreich geworden ist. Ansonsten weiß ich nicht, das liegt auch ein bisschen an ihm.“ (2).

Beim detaillierten Nachfragen bei Proband 1, tritt eine Unsicherheit auf. Er begründet zwar, dass sein Tutee am Ende jeder Sitzung all seine Fragen richtig beantworten konnte aber falls er nochmals an einer Prüfung teilnehmen sollte, könnte er ein evtl. schlechtes Prüfungsergebnis bekommen, das an den grammatikalisch komplexen Themen und der Aufgabenstellung liegt:

„Ich weiß nicht, ob sie, wenn sie jetzt nochmal in die Prüfung gehen würde, ob sie alles behalten hat. Weil das wirklich komplexe Themen sind und wie gesagt, die Aufgabenstellung schon den Studenten schwerfällt aber sie konnte am Ende des Unterrichts immer alle Fragen richtig beantworten. Deshalb denke ich schon, dass es ihr etwas gebracht hat.“ (1)

Aus diesen Aussagen ist zu entnehmen, dass Proband 4, obwohl er beim Post-Test die niedrigste Erfolgsrate erzielt hatte, ein viel besseres Ergebnis erhalten könnte (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 22 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 8

Frage 8: Hat sich etwas an deiner Einstellung gegenüber der deutschen Grammatik geändert? Gab es Momente in denen du etwas selbst nicht verstanden hast und es dann während dem Erklären besser verstanden hast?	
Behavioristische Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Wenn die Kommilitonin mich ergänzt hat, da ist mir manchmal ein Licht angegangen. (1) ❖ Am Anfang habe ich gesagt: „Ach, ich kann das sowieso erklären, was ist dabei.“ (3)
Kognitive Annäherung	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Weil wir vieles einfach automatisch machen. (1) ❖ Weil ich im Türkischen Lücken habe, muss ich diese füllen damit ich Vergleiche machen kann. (2)

Betrachtet man sich die Antworten zur Frage 8 näher, so ist von der falschen Einschätzung bis hin zum falschen Eindruck was die Grammatikthemen betrifft, eine Vielfalt über die Einstellung zu sehen. Es wird deutlich, dass sich die Rückkehrer überschätzt haben. Sie nahmen aufgrund ihrer Deutschkenntnisse an, auch das explizite Grammatikwissen zu beherrschen. Das vorhandene Sprachgefühl verursachte bei den TuT eine zu unrechte Selbstsicherheit. Die sprachpraktischen Aufgaben konnten problemlos gelöst werden, jedoch traten Probleme beim expliziten Grammatikwissen auf. Um Tutees ohne Aufenthalt im deutschsprachigen Land Grammatikerklärungen machen zu können, mussten die TuT mit der deutschen und türkischen Sprache kontrastiv vorangehen. Aufgrund des Fehlens der türkischen Entsprechungen fiel es ihnen jedoch schwer:

„Am Anfang habe ich gesagt:“ Ach, ich kann das sowieso erklären, was ist dabei.“ Aber als ich begann, fiel es mir schwer weil du selber weißt, wie du es machst. Weil ich sowieso die ganzen Wörter verstehe weil ich mache das ja wie sagt man das, also es ist ja wie meine Muttersprache deshalb.“ (3), „Also es muss immer wieder wiederholt werden weil ich vergesse es auch dann und ich habe auch verstanden, dass ich auch das Türkische wissen muss um es vergleichen zu können. mWeil ich im Türkischen Lücken habe, muss ich diese füllen

damit ich Vergleiche machen kann. Ich habe gemerkt, dass ich die türkische Grammatik nicht beherrsche.“ (2), „Ich habe nach der Hilfe von Yasemin Hoca gemerkt, dass es alles gar nicht so kompliziert ist, dass es bestimmte Schemata hat. Wenn man die befolgt, dass man da eine Struktur auffindet. (1)

Bei der Frage, ob die TuT etwas während dem Erklären besser verstanden haben, tritt die Kooperation von TuT und Tutee in Vorschein. Es wurde nochmals unterstrichen, dass die TuT in der Sprachverwendung automatisch vorangehen. Es kam auch zur Geltung, dass TuT, obwohl sie vom Sprachstand her auf einem besseren Niveau als die Tutees sind, auf die Unterstützung in Hinsicht von Regelerklärungen, auf sie angewiesen waren: *„Ja, wenn die Kommilitonin mich ergänzt hat. Da ist mir manchmal ein Licht angegangen: „Ach so ist das also!“ Weil wir vieles einfach automatisch machen und das war eigentlich so ein gegenseitiges Helfen.“ (1)*

Nicht nur die Zusammenarbeit von TuT und Tutee war der Fall. Die TuT haben sich untereinander in Sachen explizitem Grammatikwissen versucht, behilflich zu sein. Aufgrund einer einmaligen räumlichen Problematik führten zwei Paare das PT im selben Raum durch. So trat die Gelegenheit auf, dass sich Proband 2 an Proband 1 wenden konnte und ihn um Rat fragen konnte: *„I hat an einem anderen Tisch ihrer Kommilitonin Erklärungen gemacht. Wir waren im selben Raum. Ich habe I gefragt und sie hatte mir geholfen, so habe ich Hilfe bekommen.“ (2)*

Tabelle 23 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 9

Frage 9: Wie kann dieses Projekt in Zukunft ausgeweitet werden?
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ich finde, dass Studenten, die etwas schwächer sind, direkt im ersten Semester also nach den ersten Prüfungen einen Tutor zugeordnet werden sollen. (1) ❖ Ich bin der Meinung, dass der Student die Themen bestimmen sollte, in denen er fühlt, dass er schwach ist. (...) Meiner Meinung nach kann ein Gruppentutorium auch wirksam sein. Schämt sich die Person etwas zu fragen oder wenn eine andere Person eine andere Frage stellt, kann er daraus lernen. (2) ❖ Es war in Ordnung weil wir alleine waren. Wenn man alleine ist, kann man besser erklären. (3)

Zur Frage 9 wurden diverse Überlegungen unterbreitet. Proband 1 ist der Ansicht, dass das PT im ersten Semester, nach den Zwischenprüfungen eingeführt und die leistungsschwachen Studierenden einer TuT zugeordnet werden sollte. Begründung für die Einführungszeit des PTs ist, dass man mit den Zwischenprüfungen einen ersten Einblick in die ggf. vorhandenen Lücken und Schwächen der Tutees haben kann. Dieser Proband ist fest davon überzeugt, dass die Studierenden freiwillig das PT aufsuchen werden. Dies bekräftigt er mit einem Vergleich zwischen dem alleinigen Auswendiglernen zu Hause und dem PT:

„Es muss freiwillig sein aber ich glaube, dass Leute auch freiwillig hinkommen werden. Weil sie die Prüfungen schaffen wollen und es dann einfacher werden wird für sie. Anstatt sich zu Hause hinzusetzen und Dinge auswendig lernen, die sie nicht verstehen, das einmal einfacher erklärt bekommen.“ (1)

Proband 2 ist der Meinung, dass die Themenbestimmung je nach Intention dem Tutee überlassen werden sollte. Als Alternative zum PT schlägt diese Person auch ein Gruppentutorium vor. Grund dafür könnte sein, dass sein Tutee eine zurückhaltende Person war und im PT Unklares nicht nachgefragt hat. Mit solch einer Version von Tutorium könnten zurückhaltende Personen die Gelegenheit bekommen in der Gruppe von verschiedenen Personen durch Wissensaustausch zu lernen. In einem Gruppentutorium kann es vorkommen, dass man von der Antwort oder Äußerung einer anderen Person profitieren kann und dies zu Denkanstößen führt. Dies könnte Hemmungen bei Gesprächen vor einer Gruppe beheben und das „unangenehme“ eins zu eins im PT könnte anders gestaltet werden:

„Ich bin der Meinung, dass auch Gruppentutorien sowie Einzeltutorien wirksam sein können aber ich denke man ist zurückhaltend und kann sich nicht bequem äußern. (...) Schämt sich die Person etwas zu fragen oder wenn eine andere Person eine andere Frage stellt, kann er daraus lernen. Ich denke, dass das besser sitzt wenn man es so macht.“ (2)

Im Gegensatz zu Proband 2 ist Proband 3 der Ansicht, dass das PT nicht in einer Kleingruppe abgehalten werden sollte. Dies begründet er damit, dass man sich bei Erklärungsversuchen in einer Gruppe beobachtet fühlen kann und diese Situation einen unter Stress setzen könnte. Dieser Proband deutet darauf hin, dass die Atmosphäre von einem einzeln geführten PT viel angenehmer als die des Gruppentutoriums verlaufen könnte. Beachtet man die freundschaftliche Beziehung von Proband 3 und 6, so ist es nachvollziehbar, dass das einzeln geführte PT bei ihnen in einer entspannten und angenehmen Lernatmosphäre verlaufen ist: *„Es war in Ordnung weil wir alleine*

waren. Wenn man alleine ist, kann man besser erklären. Anders rum hätten wir uns beobachtet gefühlt und würden uns stressen. (3)

Tabelle 24 Analyse der Tutor- Antworten zur Frage 10

Frage 10: Würdest du dieses Projekt deinen Kommilitonen weiterempfehlen?	
positiv	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ja, auf jeden Fall. (1) ❖ Ja, aber wenn das Thema z.B. aus unseren jetzigen Fächern wäre, bin ich der Meinung, dass es effektiver wäre. (2) ❖ Ja, weil es gibt viele, die in Grammatik Probleme haben. (3)
negativ	

Auf die Frage, ob sie dieses Projekt ihren Kommilitonen weiterempfehlen würden, hat jeder TuT positiv geantwortet. Proband 2 ist der Ansicht, dass eine aktuellere Themenwahl zu mehr Effektivität führen könnte und die Tutees mit mehr Motivation teilnehmen würden:

„Ja, aber wenn das Thema z. B. aus unseren jetzigen Fächern wäre, bin ich der Meinung, dass es effektiver wäre. Dieses Thema ist ja jetzt vorbei, deshalb ist es mir so vorgekommen, als ob sie es nicht lernen wollen. Es ist ja nicht das Fach des jetzigen Semesters, ich denke, dass sie eher an die Fächer des jetzigen Semesters denken. Wenn wir bspw. die jetzigen Themen erklärt hätten, denke ich, dass es besser gewesen wäre. (2)

Proband 3 gibt an, dass er und andere Rückkehrer häufig von den Kommilitonen aufgesucht und um Erklärungen gebeten werden. Er gibt an, dass er sich gerne für die Fragen seiner Kommilitonen Zeit nimmt. Dieser Proband macht auf die Dauer des PTs aufmerksam und hält es für besser, wenn es kurz vor den Prüfungen beginnen würde. Grund dafür könnte der hohe Behaltenseffekt sein:

„Wir sind hier sowieso alle Freunde. Niemand ist zurückhaltend, kommt und fragt: „3, wie war das? Kannst du dich daran erinnern?“ Und ich helfe ihnen dann. Ich nehme mir manchmal eine Stunde Zeit für sie. Ich sage: „Kommt, lasst uns gemeinsam lernen!“ Deshalb, wenn so etwas stattfinden würde, würden die, die es nicht können (...). Z. B. wenn es vor der Prüfung stattfinden würde wäre es sehr gut, weil ich auch dabei lerne. (3)

Tabelle 25 Analyse der geschlechtsbedingten Fragen

Frage 1: Hat es dich gestört mit einem anderen Geschlecht zu arbeiten? Bist du mit dieser Lage zufrieden?	
positiv	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Nein, es war normal. Also für mich hat es keinen Unterschied gemacht. (2) ❖ Für mich war es kein Problem. (5)
negativ	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ich habe eben gemerkt, dass er etwas zurückhaltend war. (2)

Frage 2: Würden sich andere Ergebnisse ergeben, wenn du mit einem gleichen Geschlecht arbeiten würdest?	
positiv	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ich würde es gleich erklären. Ich denke nicht, dass es einen Unterschied geben würde. (2) ❖ Nein, ich denke nicht, dass es mit demselben Geschlecht einen Unterschied machen würde. (5)
negativ	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Wie gesagt, ausschlaggebend ist, ob die Person die Themen beherrscht oder nicht. (5)

Wie zuvor erwähnt, wurden Proband 2 und 5 männlich und weiblich zusammengeführt (siehe Tabelle 3). Diese Probanden wurden näher befragt, ob das andere Geschlecht als Störfaktor beim PT bezeichnet werden kann und ob es von den Leistungen her einen Unterschied geben würde, wenn der Partner selben Geschlechtes wäre.

Beide Probanden geben an, dass sie kein Problem bei der Zusammenarbeit mit einem anderen Geschlecht hatten. Proband 2 gibt an, dass es keinen Unterschied für ihn gemacht hat, welches Geschlecht der Partner ist. Jedoch deutet er darauf hin, dass der Tutee etwas zurückhaltend war. Dies könnte evtl. zu einer steifen Lernatmosphäre geführt haben: „*Ich habe eben gemerkt, dass er etwas zurückhaltend war. Ich weiß nicht woran das liegt, er ist generell so.*“ (2)

Auf die zweite geschlechtsbedingte Frage äußerten sich beide Probanden erneut positiv. Proband 5 betont jedoch erneut, dass die Kompetenz des TuT ausschlaggebend ist und nicht das Geschlecht. Grund für solch eine Aussage könnte sein, dass

die Erklärungen der TuT sich mit den Notizen des Tutees nicht übereinstimmten und somit zur Verwirrung führten.

Einer Studie von Robinson, Schofield und Wentzell zufolge, halten Zusammensetzungen mit verschiedenen Geschlechtern im Vergleich zu selben Geschlechtern weniger an und können nicht als lang andauernd bezeichnet werden. Diese Studie zeigt, dass das Niveau der Zusammenarbeit bei verschiedenen Geschlechtern schlechter ist, als die desselben Geschlechtes. Sollte in diesem Fall die Zusammenarbeit von Proband 2 und 5 verlängert werden, könnte man davon ausgehen, dass es an Effektivität abnehmen könnte (Robinson, Schofield, und Steers-Wentzell, 2005).

KAPITEL IV

ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung zusammenfassend dargestellt und im Rückblick auf die Fragestellungen diskutiert.

Die erste Untersuchungsfrage lautet: Wie funktioniert das Lernen im PT?

- Um eine angenehme Lernatmosphäre schaffen zu können, wurde zunächst der Durchführungsort und die Dauer des PTs, in unserem Fall sechs Wochen, festgelegt. Ziel und Zweck des Vorhabens wurden hierbei stark betont. Es wurden leistungsstarke und leistungsschwache Studierende festgestellt. Leistungsstarke fungierten hier als Wissensvermittler und nahmen die Position des TuT ein. Leistungsschwache Studierende wurden hier von den TuT betreut und beraten. Da das PT eine soziale Form des Lernens ist, kann es zwischen zwei oder mehreren Studierenden in Form einer Kleingruppe durchgeführt werden. Bei der Wahl der TuT sollte stets beachtet werden, dass es entweder aus Freiwilligen besteht oder sie eine Gegenleistung für diese Tätigkeit bekommen. In unserer Untersuchung übernahmen Studierende die Position des TuT ein, da es für diese Tätigkeit an der Uludağ Universität weder eine Gegenleistung in Form von ECTS- Punkten gab oder eine Vergütung. Würde der Projektleiter TuT aus nicht freiwilligen Personen wählen, so könnte es zu einer Demotivation seitens TuT und Tutee und Mangel an Bereitschaft im PT führen. Nach Bestimmung der TuT und Tutees durchliefen die Tutees einen Prä- und Posttest, der im Verlauf der Durchführung den TuT ausgehändigt wurde, damit sie die Aufgaben gemeinsam erneut durchgehen können. Da die TuT aus Studierenden mit einem Auslandsaufenthalt in einem deutschsprachigen Land bestanden, traten Komplikationen in Hinsicht auf Regelerklärungen in der Muttersprache auf. Dass Studierende mit Auslandsaufenthalt in sprachpraktischen Fächern wie Konversation bessere Leistungen erbringen ist unumstritten. Sie sprechen die deutsche Sprache fließend und haben das Sprachgefühl. In Sachen grammatikalischer Korrektheit sind sie

sich bewusst, dass bei ihnen Schwächen auftreten. Die Teilnahme am Projekt hat dazu geführt, dass sie sich ihrer Wissenslücken bewusst wurden und diese zu schließen versuchten. Darüber hinaus sollten auch Informationen über Lerngewohnheiten und ein kultureller Einblick in die Zielsprache gewährt werden. Fast immer haben sich die TuT im Vorfeld jeder einzelnen Sitzung vorbereitet und vor Beginn der Sitzung auftretende Fragen mit der Lehrkraft des Faches besprochen. In Fällen wie Regelerklärungen in der Muttersprache kam es auch zu Kooperationen zwischen TuT und Tutee. Für zukünftige Deutschlehrer ist es durchaus wichtig, Fragen von DaF-Lernenden ohne Bedenken klären zu können. Somit hat dieses Projekt ihnen einen Einblick in ihren zukünftigen Beruf ermöglicht.

Damit der Unterschied vor und nach dem PT deutlich gemacht werden kann, nahmen Tutees nach der endgültigen Beendigung des PTs im Rahmen des Prä- und Posttest erneut an der am Anfang durchgeführten Prüfung unangekündigt teil. Dies gewährte uns einen Einblick in die Lernzuwächse der Tutees. Abschließend wurde ein Interview mit allen teilnehmenden Probanden durchgeführt, aufgenommen und anschließend transkribiert, wobei die Probanden die Gelegenheit hatten erneut den ganzen Prozess zu rekapitulieren.

Die zweite Untersuchungsfrage lautet: Werden die Studierenden durch die Teilnahme am PT beim Erwerb grammatischen Wissens unterstützt?

- Im Rahmen der vorliegenden Studie „DaF- Studierende lehren DaF-Studierende: Eine empirische Studie über das Peer- Tutorium“ ist deutlich geworden, dass die Teilnahme am PT beim Erwerb grammatischen Wissens unterstützend wirken kann. Dass Tutees nach dem PT einen besseren Punktestand beim Prä- und Posttest erzielt haben, kann als Beweis dafür dienen. Man kann davon ausgehen, dass TuT einen positiven Beitrag beim Erfolg der Tutees leisteten. Greift man auf die Aussagen der TuT zurück, so ist festzustellen, dass eine Bemühung und Recherche bzgl. des zu erklärenden Themas stattfand. Vor Beginn der jeweiligen PT-Sitzung, hatten sich die TuT über das Thema informiert und dabei evtl. eigene Lücken festgestellt. Sie haben versucht, diese Lücken zu schließen, indem sie ihre eigenen Notizen durchgegangen sind oder sich Unterstützung von der Lehrkraft des Faches Grammatik III geholt haben. Man kann davon ausgehen, dass TuT sich bemühen, ihre Tutees bei grammatikalischen Phänomenen zu unterstützen. Es kam vor, dass Unstimmigkeiten zwischen den Erklärungsversuchen der TuT und den Notizen der

Tutees gab. Dokumentiert wurden jedoch auch Fälle, bei denen TuT abweichende Erklärungen gaben, so bspw. Proband 2 und 5. Der TuT (Proband 2) machte Grammatikerklärungen, welche der Tutee (Proband 5) im Nachhinein mit den Tafelanschriften in seinem Heft verglichen hat und Unstimmigkeiten feststellte. Jedoch ist aus den Ergebnissen des Prä- und Posttests zu sehen, dass diese keine Wissensdefizite verursachten. Diese Situation animierte Tutees dazu, das entsprechende Thema erneut durchzugehen. Somit wurde aus Unklarheiten Profit erzielt.

Die dritte Untersuchungsfrage lautet: Inwiefern haben sich die Einstellungen der Probanden gegenüber der deutschen Grammatik und dem Lernen im PT geändert?

- Das PT zeigte, dass Probanden generell Vorurteile gegenüber das Fach Grammatik hatten. Den Daten ist zu entnehmen, dass die Themen von den Probanden als schwierig empfunden wurden aber doch bewältigbar waren. Es stellte sich heraus, dass sie sich mit etwas Übung einen viel besseren Überblick verschaffen konnten und somit diese Vorurteile abbauten. Dies führte zum Angstabbau gegenüber dem Fach und zum Anstieg des Selbstvertrauens. Bei Rückkehrern war es der Fall, dass sie vor Beginn des PTs sich nicht objektiv eingeschätzt hatten und angaben, die Grammatikthemen im PT problemlos erklären zu können. Grund dafür war, dass sie die deutsche Sprache fließend beherrschten. Jedoch konnten sie anfangs keinen Unterschied zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache machen. Während der Durchführung und beim Rekapitulieren des PTs bemerkten sie ihre Schwächen. Da sie sprachlich höheres Niveau haben, konnten sie ihre Lücken feststellen und versuchen unter Zuhilfenahme der Muttersprache Erklärungen abzugeben. Dadurch konnten sie feststellen, dass sie Probleme mit den muttersprachlichen Ausführungen haben, diese bewältigen müssen, um grammatische Phänomene in einer Fremdsprache erklären zu können. Bei Zusammenarbeiten und Ergänzungen von Tutees wurden die TuT belehrt und hat zu Anstößen geführt. Im Datenkorpus finden sich Beispiele des Rollentausches, bei denen Tutees ihren TuT grammatische Phänomene verständlich auf einer Metaebene erklären konnten.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse unserer Untersuchung kann folgende Hypothese generiert werden: TuT und Tutees haben jeweils eigene Erwartungen und Interessen hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung und den Zielen des PTs. Es

ist durchaus möglich, dass es in solchen Fällen zu Erwartungskonflikten führen kann. Die TuT haben in solchen Fällen eine Extraverpflichtung, da sie als Vermittler fungieren und das verbindende Glied zwischen Tutees und Dozierenden sind. Diese sollte jedoch in nachfolgenden Untersuchungen eingehender erforscht werden.

KAPITEL V

UMSETZUNGS- UND FORSCHUNGSMÖGLICHKEITEN

Im Rahmen der in dieser Studie gewonnenen Ergebnisse, werden in diesem Kapitel Vorschläge über weitere Umsetzungs- und Forschungsmöglichkeiten unterbreitet.

- 1) Es wurde generell gesichtet, dass sich die TuT dem Zweck des PTs nicht genug bewusst wirkten und daher ihre Leistungsbereitschaft ungenügend war. Aus diesem Grund sollten Forscher TuT detaillierte Auskünfte über das Ziel und Zweck solch eines Projektes geben.

- 2) Auch das Übertragen von explizitem Grammatikwissen fiel den TuT schwer. In Fällen von Regelerklärungen wurden Schwierigkeiten gesichtet. Daher wäre es effektiver, vorerst TuT einen Kompetenztest durchlaufen zu lassen und anschließend eine Schulung in Hinsicht auf Bildungslücken zu machen. Somit würden TuT ihre eigenen Lücken beheben und eine wirksamere Position im PT einnehmen.

- 3) Empfehlenswert ist es auch TuT, die einen Aufenthalt im deutschsprachigen Land haben, als Konversationstutoren im Studiengang einzusetzen. Diese könnten Studierende ohne Aufenthalt im deutschsprachigen Land in Hinsicht auf Ausspracheschulung, Ausdruck und Diskussionsführung in der Zielsprache unterstützen und als Sprachmodell fungieren.

- 4) Da im ersten und zweiten Studienjahr Studierende der DLA der Uludağ Universität die meisten zu belegenden Fächer haben, könnte eine Etablierung des PTs im dritten Studienjahr effizienter sein.

- 5) Des Weiteren können Interaktionen zwischen TuT und Tutees beobachtet werden. Auch fehlen noch Studien, die Auskunft über Langzeiteffekte beim Lernerfolg im PT geben.

- 6) Damit es nachhaltig wird, ist es von großer Bedeutung, dass Studierende für die Position eines TuT vergütet und als SHK anerkannt werden. Derart von Unterstützung wirkt motivierend und seriös.

- 7) Kombinationen von verschiedenen Materialien und Medien können entwickelt und der Lernerfolg beobachtet werden. Auch kann untersucht werden, wie man mit Lernplattformen wie Moodle oder blended learning TuT und Tutees stärker aneinander binden kann.

LITERATURVERZEICHNIS

- (kein Datum). Web: Abgerufen am 01. 09. 2015 von Uni Heidelberg: http://www.soz.uni-heidelberg.de/assets/soz_download_401.pdf
- Bahar, Z., Beşer, A., Kıssal, A., Aydoğdu, N. und Ersin, F. (2009). PDÖ'de Yönlendirici Performansının Öğrenciler ve Yönlendiriciler Tarafından Değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı Çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 1(1), 30-45. Web: Abgerufen am 02.12.2014 von http://www.deu.edu.tr/UploadedFiles/Birimler/18284/30-45_pdf.pdf
- Bauer, A. und Mulley, U. (11. 06. 2008). *Unterschied und Gemeinsamkeiten qualitativer und quantitativer Forschung*. (U. Mulley, Hrsg.) Abgerufen am 13. 09. 2013 von <http://www.mahara.at/artefact/file/download.php?file=17388&view=681>
- Beasley, C. J. (1997). Students as teachers: The benefits of peer tutoring. In R. Pospisil, & W. L. (Hrsg.), *Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum* (S. 21-30). Murdoch University.
- Bebber, F. v. (20. 09. 2007). *Lehre in Not: Mein kleiner, kluger Tutor*. Web: Abgerufen am 14. 11. 2014 von Spiegel Online: <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/lehre-in-not-mein-kleiner-kluger-tutor-a-501822.html>
- Biehler, R., Hochmuth, R., Klemm, J., Schreiber, S. und Hänze, M. (2012). Fachbezogene Qualifizierung von MathematiktutorInnen - Konzeption und erste Erfahrungen im LIMA-Projekt. In M. Zimmermann, C. Bescherer, & C. Spannagel (Hrsg.), *Mathematik lehren in der Hochschule - Didaktische Innovationen für Vorkurse, Übungen und Vorlesungen* (S. 45-56). Hildesheim, Berlin: Franzbecker.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung. (o.J.). Qualitätspakt Lehre- Einsatz für optimale Studienbedingungen. Web: Abgerufen am 11. 11. 2014 von <http://www.bmbf.de/de/15375.php>
- Boud, D. (2001). Introduction: making the move to peer learning. (D. Boud, R. Cohen, & J. Sampson, Hrsg.) *Peer learning in higher education. Learning from & with each other*, 1-20.
- Cohen, J. (1986). Theoretical Considerations of Peer Tutoring. *Psychology in the Schools*, 23(2), 175-186.
- Çiçeklioğlu, M., Ege, E. C., Soyer, M. T. und Çımat, S. (2005). Birinci Basamaktaki Hemşire / Ebelerin Eğitiminde Akran Eğitimcilerin Kullanılması; Meme Kanseri Erken Tanısı Eğitim Programı Geliştirme Deneyimi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 14(11), 249-255.
- DGB-Jugend Sachsen. (2009). *Studentische Hilfskräfte und ihre Rechte*. Dresden: DGB-Jugend Sachsen.
- Edinsel, K. (2009). Der Bologna-Prozess in der Türkei: ECTS-Anwendungen und Probleme der Qualitätssicherung. *TU International* 64, 24-26. Web: Abgerufen am 14. 11. 2014 von

https://www.alumni.tu-berlin.de/fileadmin/Redaktion/ABZ/PDF/TUI/64edinsel_TUI64.pdf

- Ege Üniversitesi. (o.J.). *Ege Üniversitesi*. Web: Abgerufen am 28. 11 2014 von <http://ebys.ege.edu.tr/ogrenci/llp/course.aspx?zs=2&mod=3&kultur=tr-TR&program=4330&did=206912&mid=654010&pmid=14766>
- Field, M., Burke, M. J., McAllister, D. und Lloyd, D. (2007). Peer-assisted learning: a novel approach to clinical skills learning for medical students. *Medical Education*, 41(4), 411-418.
- Gillespie, P. und Lerner, N. (2003). *The Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring*. New York: Pearson / Longman .
- Glynn, G. L., MacFarlane, A., Kelly, M., Cantillon, P. und Murphy, A. W. (2006). Helping each other to learn - a process evaluation of peer assisted learning. *BMC Medical Education*, 6(18), 1-21.
- Goodlad, S. und Hirst, B. (1989). *Peer Tutoring: A Guide to Learning by Teaching*. New York: Nichols Publishing.
- Güler, G. (2005). Zum Fremdsprachenunterricht in den Sprachenzentren türkischer Universitäten. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF)*, 10(2), 10pp.
- Haag, L. und Streber, D. (2011). Tutorielles Lernen. *Empirische Pädagogik*, 25 (3), 358-369.
- Hattie, J. (30. 04. 2013). *Lernen sichtbar machen*. (W. Beywl und K. Zierer, Übers.) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Web: Abgerufen am 12.12.2014 von <http://web.fhnw.ch/plattformen/hattie-wiki/begriffe/Peer-Tutoring>
- Hilfskraftinitiative. (o.J.). *Studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte an hessischen Hochschulen. Hilfskräfte an hessischen Hochschulen und an der Philipps-Universität Marburg*. Web: Abgerufen am 11. 06. 2014 von <http://hilfskraftinitiative.blogspot.de/images/TabelleAnfrageHilfskrfte.pdf>
- Humboldt-Universität zu Berlin. (2013). *Evaluation des Mentoren-Tutoren-Programms Abschlussbericht Juni 2013*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Imel, S. (1994). *Peer Tutoring in Adult Basic and Literacy Education*. Abgerufen am 19. 05 2015 von <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368891.pdf>
- Jenkins, J. R. und O'Connor, R. E. (2003). Cooperative learning for students with learning disabilities: Evidence from experiments, observations, and interviews. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham, *Handbook of learning disabilities* (S. 417-430). New York: Guilford Press.
- Karadağ, Ö. (2003). Üreme Sağlığı ve HIV / AIDS konusunda Akran Eğitimi Kaynak El Kitabı. *UNFPA*, 25.

- Karadağ, Ö. (2004). *Akran Eğitimi. Eğitimci Eğitimi Rehberi 25*. (Ö. Karadağ, Übers.) UNFPA.
- Kartarı, A. (2007. 05. 09). Hacettepe'den Alman tarzı alternatif İletişim Fakültesi. (U. Erdem, Interviewer) Hürriyet Gazetesi. Web: Abgerufen am 27. 11. 2014 von http://www.hurriyet.com.tr/ankara/6481428_p.asp
- Klaue, M. (2014. 02. 02). *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Web: Abgerufen am 14.11.2014 von <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/studentische-hilfskraefte-vom-tutor-zum-mentor-12772558.html>
- Knauf, H. (2010). *Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit* (5. Ausg.). Bielefeld: Webler.
- Krause, C. und Müller-Benedict, V. (2007). *Tutorium an der Hochschule. Ein Manual für Tutorinnen und Tutoren*. Aachen: Shaker Verlag.
- Kröpke, H. (2008). Tutorinnen und Tutoren - Stützen der Hochschullehre. *Journal Hochschuldidaktik*, 17-19.
- Kulaç, E., Gürpınar, E. und Öncü, M. (2011). Probleme dayalı öğrenimde öğrenci ve eğitim yönlendiricisi geribildirimleri: aralarında ilişki var mı? *S.D.Ü. Tıp Fak. Derg.*, 116-119.
- Lenger, A., Schneickert, C. und Priebe, S. (2012). *Studentische MitarbeiterInnen Zur Situation und Lage von studentischen Hilfskräften und studentischen Beschäftigten an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen*. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Lerntreff Vöhringen*. (2011). Abgerufen am 8. 11. 2014 von <http://www.lerntreff-voehringen.de/faq>
- Lincoln, M. A. und McAllister, L. L. (1993). *Medical Teacher*, 15(1), 17-26. Maheady, L., Harper, G. F. und Mallette, B. (2001). Peer-Mediated Instruction and Interventions and Students with Mild Disabilities. *Remedial and Special Education* 22(1), 4-14.
- McKenna, L. und French, J. (2011). A step ahead: Teaching undergraduate students to be peer teachers. *Nurse Education in Practice*, 11(2), 141-145.
- Mellanby, A. R., Rees, J. B. und Tripp, J. H. (2000). Peer-led and adult-led school health education: a critical review of available comparative research. *Health Education Research*, 15(5), 533-545.
- Mynard, J. und Almarzouqi, I. (2006). Investigating peer tutoring. *ELT Journal*, 60(1), 13-22.
- Nestel, D. und Kidd, J. (2003). Peer tutoring in patient-centered interviewing skills: experience of a project for first-year students. *Medical Teacher* 25(4), 398-403.
- Özakbaş, E. E. (07. 12. 2005). Üreme Sağlığında Akran Eğitimi. Web: Abgerufen am 04. 05. 2015 von http://halksagligi.med.ege.edu.tr/seminerler/2005-06/AkranEgitimi_EEO.pdf

- Parkin, V. (2006). Peer education: the nursing experience. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 37(6), 257-264.
- Prose, M. und Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology* 67, 25-35.
- Quantitative vs. Qualitative Methoden. (kein Datum). Web: Abgerufen am 16. 09. 2013 von http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nquantitative_vs_qualitative_methoden_b.html
- Robinson, D. R., Schofield, J. W. und Steers-Wentzell, K. (2005). Peer and Cross-Age Tutoring in Math: Outcomes and Their Design Implications. *Educational Psychologie Review* 17(4), 327-362.
- Robinson, D. R., Schofield, J. W. und Steers-Wentzell, K. L. (2005). Peer and Cross-Age Tutoring in Math: Outcomes and Their Design Implications. *Educational Psychology Review*, 4(17), 327-358.
- Robinson, K. und Aronica, L. (2010). *In meinem Element: Wie wir von erfolgreichen Menschen lernen können, unser Potenzial zu entdecken*. Arkana.
- Rometsch, U. und Mossner, S. (2008). *Leitfaden für Tutorinnen und Tutoren -Ein Best-Practice-Band-*. Berlin: TU Berlin; ZEK.
- Schleusener, S. C. (2012). *Kinder unterstützen Kinder: Hilfestellungen in heterogenen Schulklassen*. Bern: Haupt Berne.
- Schuler, K. (2004). Sherpas für die Lehre. *duz Magazin* 12/2004, 31. Zentrale Studienberatung der TU Dresden (Hrsg.) (2007): *Tutorenhandbuch*, Dresden.
- Secomb, J. (2008). *Journal of Clinical Nursing* 17, 703-716.
- T.C. Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi. (2010). *Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyonu Öz Değerlendirme Raporu*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü. (2014). *Dershane ve Öğrenci Etüt Eğitim Merkezlerinin Dönüşümü*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Web: Abgerufen am 26. 11. 2014 von http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_05/26051333_dnmgenelge.pdf
- Topping, K. J. (1988). *The Peer Tutoring Handbook: Promoting Co-Operative Learning*. London: Croom Helm.
- Topping, K. J. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 321-345.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* 25(6), 631-645.
- Turgut Özal Üniversitesi Tıp Fakültesi. (2011). *Turgut Özal Üniversitesi*. Web: Abgerufen am 12. 11. 2014 von <http://tip.turgutozal.edu.tr/kategori/tip-egitimi-anabilim-dali-190-152.html>

- Türkiye Omurilik Felçlileri Derneği. (2013). *Türkiye Omurilik Felçlileri Derneği*. Web: Abgerufen am 28. 11. 2014 von <http://tofd.org.tr/tr/index.php?/tofd/haber-detay/tutors-akran-danman-projesi-tum-hiziyla-devam-ediyor>
- Tymms, P., Merrell, C., Thurston, A., Andor, J., Topping, K. und Miller, D. (2011). Exceptional Children: An Introduction to Special Education. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 265-289.
- U.S. Department of Education, Office of the Secretary, Office of Public Affairs. (2004). *A Guide to Education and No Child Left Behind*. Washington, D.C.
- Universität Duisburg-Essen. (26. 01. 2015). *Universität Duisburg-Essen*. Web: https://www.uni-due.de/zfh/ude_mentoring_system_mentoring_tutorien.php
- Vogel, U. (2006). *Wissenschaftlicher Nachwuchs unter den Studierenden. Empirische Expertise auf der Grundlage des Studierendensurveys*. (T. Bargel und T. Röhl, Hrsg.) Berlin: BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Wandell, D. L. und Dunn, N. (2005). Peer coaching. The next step in staff development. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 36(2), 84-89.
- Whitman, N. A. (1988). *Peer Teaching: To Teach Is To Learn Twice*. ASHE-ERIC higher education report, Association for the Study of Higher Education. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.
- Wikipedia. (2014). *Wikipedia*. Web: Abgerufen am 04. 11. 2014 von <http://de.wikipedia.org/wiki/Tutor#Ursprung>
- Yıldırım, A. und Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÖK. (04. 11. 1981). Yükseköğretim Kanunu. 5347-5394. Ankara.
- Zimmermann, M. (05. 07. 2012). Was sind Tutorien überhaupt? *Scientia Halensis: Studieren, Lehren, Leben*, 2012(3), 23.

ANHANG

ANHANG 1: Fragebogen zum Peer- Tutorium an der Deutschlehrerabteilung der Uludağ Universität

T. C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ ALMAN DİLİ EĞİTİMİ A. B. D.

* Gerekli

1. KİŞİSEL BİLGİLER

Ad / Soyad *

Yaş *

Cinsiyet *

Bay

Bayan

2. DİL

2.1. Anadiliniz nedir? *

2.2. Bu zamana kadar hangi yabancı dili / dilleri öğrendiniz? *

Birden fazla işaretleme mümkün.

İngilizce

Fransızca

Türkçe

İspanyolca

Diğer:

2.3. Ne kadar süredir yabancı dil olarak Almanca öğreniyorsunuz? *

3. DİL ÖĞRENME KOŞULLARI

3.2. Almanca konuşulan bir ülkede bulunma imkânınız oldu mu? *

evet

hayır

"Evet" ise; neden ve Almanca konuşma imkânı buldunuz mu?

--	--

3.3. Bu tarz ortamlarda ağırlıklı olarak Almanca mı, Türkçe mi konuşmayı tercih edersiniz? *

Nedenini açıklayınız.

Almanca

Türkçe

3.5. Alman dilinde irtibatta olduğunuz ana veya çift dilci var mı? *

evet

hayır

"Evet" ise yakınlık derecesi ve iletişim şekli nedir?

Örn. mektup arkadaşı vs.

--	--

ANHANG 2: Fragen an Tutees

- 1) Entsprach diese Zusammenarbeit deinen Erwartungen?
- 2) Wie hast du die Zusammenarbeit mit einer gleichaltrigen Person gefunden? Hattest du unangenehme Momente?
- 3) Hat sich an deiner Einstellung zu Grammatik etwas geändert? Was denkst du darüber?
- 4) Wie hast du dich gefühlt, während du von einem Gleichaltrigen etwas gelernt hast?
- 5) Können sich deiner Meinung nach Studierende, die sich in Grammatik erfolglos schätzen, mit solchen Zusammenarbeiten in Grammatik besser fühlen?
- 6) Wenn dieses Projekt erneut beginnen würde, würdest du nochmal teilnehmen?
- 7) Konnte dir dein Tutor ausreichende Erklärungen machen?
- 8) Wie hat sich dein Tutor dir gegenüber verhalten, wenn du etwas nicht verstanden hast?
- 9) Würdest du dieses Projekt deinen Kommilitonen weiter empfehlen?
- 10) Wie kann dieses Projekt in Zukunft ausgeweitet werden?

ANHANG 3: Fragen an Tutoren

- 1) Hat dir die Zusammenarbeit mit einem Kommilitonen Spaß gemacht? Würdest du nochmal an solch einem Projekt teilnehmen wollen?
- 2) Hast du etwas aus dieser Erfahrung gewinnen können? Welche Vorteile oder Nachteile gab es für dich?
- 3) Wie hast du dich gefühlt, wenn dein Tutee deine Erklärung nicht verstanden hat? Wie hast du reagiert?
- 4) Gab es Momente in denen du keine Erklärungen machen konntest? Welches Thema fiel dir schwer? Was könnte der Grund dafür sein?
- 5) Bist du der Ansicht, dass dein Tutee ausreichend von dir profitieren konnte? Konntest du das während dem Projekt beobachten?
- 6) Gab es Momente in denen du dich gelangweilt hast? Habt ihr euch auch über anderes unterhalten?
- 7) Hat dein Tutee deiner Meinung nach in Grammatik III Fortschritte gemacht?
- 8) Hat sich etwas an deiner Einstellung gegenüber der deutschen Grammatik geändert? Gab es Momente in denen du etwas selbst nicht verstanden hast und es dann während dem Erklären besser verstanden hast?
- 9) Wie kann dieses Projekt in Zukunft ausgeweitet werden?
- 10) Würdest du dieses Projekt deinen Kommilitonen weiterempfehlen?

ANHANG 4: Geschlechtsbedingte Fragen

- 1) Hat es dich gestört mit einem anderen Geschlecht zu arbeiten? Bist du mit dieser Lage zufrieden?
- 2) Würden sich andere Ergebnisse ergeben, wenn du mit einem gleichen Geschlecht arbeiten würdest?

ANHANG 5: Grammatik III- Test als Prä – Post Design

Grammatik III- Test im Rahmen des Masterprojektes
„ Tutorium für DaF- Studierende“

Partizip I und Partizip II als Adjektive**1. Was gibt es? Partizip I oder Partizip II oder beides? Kreuzen Sie an. (12 P.)**

- | | |
|---|---|
| a) das vorbereitende Abendessen ()
b) das vorbereitete Abendessen (x)

e) ein brennendes Haus (x)
f) ein gebranntes Haus (x)

i) der untergehende Mond (x)
j) der untergegangene Mond (x) | c) der kaufende Apparat ()
d) der gekaufte Apparat (x)

g) eine sich kämmende Frau (x)
h) eine sich gekämmte Frau (x)

k) das beschreibende Kind (x)
l) das beschriebene Kind (x) |
|---|---|

2. Bilden Sie aus den eingeklammerten Verben Partizipien. (14 P.)

- a) Den Abschluss des Essens machten Käse und himmlisch duftender Mokka (duften). b) Der genannte Herr ist aus Frank reich (nennen).
- c) Wir bewunderten die gut organisierte Arbeit in deutschen Fabriken (organisieren). d) Die gut gemachte Arbeit macht einem Freude (machen).
- e) Große Hamburger Hotels liefern zusätzlich einmal in der Woche fertig gekochte Suppe (kochen)!
- f) Statt der zerschlagenen Teller sollten neue Teller benutzt werden (zerschlagen). g) Das gegebene Wort darf man nie brechen (geben).

3. Bilden Sie aus dem 2. Satz eine Partizipialkonstruktion. (18 P.)

- a) Der Umweltminister begann seinen Vortrag. Er war von den Kameraleuten unbeeindruckt.
Der von den Kameraleuten unbeeindruckte Umweltminister begann seinen Vortrag.
- b) Der Umweltminister begründete die Notwendigkeit strengerer Gesetze zum Klimaschutz. Er wies auf die Statistik der UNO hin.
Der auf die Statistik der UNO hinweisende Umweltminister begründete die Notwendigkeit strengerer Gesetze zum Klimaschutz.

c) Der Minister gab noch weitere Auskünfte. Er bezog sich auf Aussagen von Wissenschaftlern. Der sich auf die Aussagen von Wissenschaftlern beziehende Minister gab noch weitere Auskünfte.

d) Die Besucher verließen den Saal. Sie diskutierten lebhaft.
Die lebhaft diskutierenden Besucher verließen den Saal

Indirekte Rede

4. Fragen in der indirekten Rede. (20 P.)

a) Er fragte: „Haben Sie die Waren schon bestellt?“
- Er fragte, ob sie die Waren schon bestellt hätten.

b) Sie fragte: „Warum hielt man dieses Projekt nicht geheim?“
- Sie fragte, warum man dieses Projekt nicht geheim gehalten habe.

c) Sie fragte: „Können wir uns auf diese Zusage verlassen?“
- Sie fragte, ob sie sich auf diese Zusage verlassen könne.

d) Er fragte: „Hat Herr Peters schon die Rechnung bezahlt?“
- Er fragte, ob Herr Peters schon die Rechnung bezahlt habe.

e) Er fragte: „Wusste die Bundesregierung von diesen Plänen?“
- Er fragte, ob die Bundesregierung von diesen Plänen gewusst habe.

5. Formen Sie die direkte Rede in die indirekte Rede um. (36 P.)

Herr Meyer erzählt über seine Aufgaben in der neuen Firma: "Ich muss mich vor allem um die Projekte in Übersee kümmern. Dabei konzentriere ich mich besonders auf die Region Südostasien. Ich bin auch Leiter der Arbeitsgruppe Nordamerika. Ich muss leider oft Überstunden machen. Zweimal oder auch dreimal pro Woche ist keine Seltenheit. Meine Frau mag das gar nicht. Ich werde mich in meiner Freizeit mehr um sie kümmern müssen. Aber wir beide finden sicher eine Lösung. Besonders gefällt mir an meiner neuen Arbeit, dass ich selbständig arbeiten kann und Verantwortung übernehmen muss. Das ist gut für meine Persönlichkeitsentwicklung."

- Herr Meyer erzählt über seine Aufgaben in der neuen Firma, dass er sich vor allem um die Projekte in Übersee kümmern müsse. Dabei konzentriere er sich besonders auf die Region Südostasien. Er sei auch Leiter der Arbeitsgruppe Nordamerika. Er müsse leider oft Überstunden machen. Zweimal oder auch dreimal pro Woche sei keine Seltenheit.

Seine Frau möge das gar nicht.

Er werde sich in seiner Freizeit mehr um sie kümmern müssen.

Aber sie beide würden sicher eine Lösung finden.

Besonders gefalle ihm an seiner neuen Arbeit, dass er selbständig arbeiten könne und Verantwortung übernehmen müsse.

Das sei gut für seine Persönlichkeitsentwicklung.

100 P.

Viel Erfolg!

ANHANG 6: Transkription der Tutorenaussagen / Proband Nr.1

Peer- Tutorium für DaF- Studierende

Transkription der Tutorenaussagen

Proband Nr.1

**00:00 – 05:00
Minuten**

I: Meine erste Frage an dich. Hat dir die Zusammenarbeit mit einem Kommilitonen Spaß gemacht?

I: Ja, ich helfe gerne (lacht).

I: Würdest du nochmal an solch einem Projekt teilnehmen wollen?

I: Wenn es zeitlich passt, gerne.

I: Wenn es zeitlich passt. Hat dich diese Umsetzung zeitlich irgendwie überfordert oder musstest du irgendwie was verschieben?

I: (- -) Es kam mit den Prüfungen und mit vielen anderen Sachen gleichzeitig. Wenn es am Anfang des Semesters wäre, wo ich bisschen mehr Zeit hatte, wäre es etwas angenehmer gewesen aber das war jetzt nicht großartig irgendwie aufwändig. Also wir mussten immer schauen, dass wir zusammenkommen.

I: Okay. Hast du etwas aus dieser Erfahrung gewinnen können, für dich?

I: Also, Nachhilfeeerfahrung habe ich schon ganz viel (-) an der Uni helfen wir auch immer viel eigentlich, deshalb war das (...)

I: Jetzt hier in der Abteilung deinen Kommilitonen oder (...)

I: Genau, also schon seit der ersten Klasse. Neu war, dass (-) weil das Thema vom letzten Semester war, war es nicht mehr aktuell und wir mussten uns zwischendurch immer wieder Hilfe holen von außen.

I: Das Wissen auffrischen also.

1: Genau. Da war man nicht besonders kompetent, hat immer gedacht: „Reiche ich aus?“, „Reicht meine Hilfe aus?“.

I: Welche Vorteile oder Nachteile gab es für dich?

1: Vorteile, wie gesagt es war nichts Neues für mich. Die Erfahrung hatte ich schon gemacht. Deshalb Vorteile sind immer (...) Wenn man merkt, man kann wirklich helfen kann. Ich kenne das von meinen früheren Schülern, dass sie eigentlich (...) Sie sind nicht dumm aber sie verstehen einige Sachen im Unterricht nicht und wenn man dann so ein bisschen nachhilft, ein bisschen (- -) wenn man einem persönlich nochmal nachhilft dann.

I: Jemanden so auf die Sprünge hilft.

1: Man merkt, dass es die Menschen eigentlich verstehen können. Das macht einen glücklich, also das ist der Vorteil.

I: Und Nachteile?

1: (-) Ein anderer Vorteil ist noch, dass man, wenn man später beruflich auch unterrichten möchte, dass man da schon eben Erfahrung sammelt. Welche Methoden man anwendet, wie man vorgeht usw.

I: Also kann man dann sagen, dass du vorerst einen Einblick in den Lehrerberuf dann gewonnen hast. Nachteile hast du jetzt gemeint, dass es organisatorisch kleine (...)

1: Der größte Nachteil war, dass, wie gesagt, das Thema nicht aktuell war, ich hätte mir gewünscht, dass die Themen aus diesem Semester wären (-) weil man eben Dinge vergisst. Beim zweiten Thema, der indirekten Rede, waren wir mit 2 gar nicht im Unterricht anwesend in der Woche als das Thema behandelt wurde. Da haben wir irgendwie den Anschluss verloren (lacht). Da hat uns Jasemin Hoca geholfen dann ging es wieder.

I: Wie hast du dich gefühlt, wenn dein Kommilitone deine Erklärung nicht verstanden hat?

I: Ich kannte (???) Situation ja ganz gut und deshalb wusste ich auch, wie ich mit ihr umgehen soll also es hat mich nicht verzweifelt oder beunruhigt sondern ich habe immer wieder verschiedene Herangehensweisen ausprobiert und meine Schülerin war sehr intelligent (lacht). Sie hat immer sofort alles aufgeschnappt. Ich hatte gar keine großen Schwierigkeiten.

I: Also wie hast du reagiert wenn jetzt deine Kommilitonin etwas nicht verstanden hat, dann warst du nicht in Panik?

I: Also nochmal demonstriert. Ich demonstriere immer alles, ich versuche immer alles direkt auch an Grafiken zu zeigen. Es gibt ja verschiedene Lerntypen und dementsprechend lernen einige über das Sehen andere über Hören. Ich habe versucht verschiedene Methoden anzuwenden.

I: Welcher Lerntyp war deiner Meinung nach dein Kommilitone?

I: (-) Sie hat auch über das Hören sofort alles verstanden.

I: Dann eher der Auditive.

I: Und an der Uni lernt man ja Sprache eher schriftlich. (-) Wenn man mündlich etwas vermittelt hat, eine Aufgabe gestellt hat, wurde sie nicht verstanden weil die Studenten daran gewohnt sind, Dinge zu sehen.

I: Also sie müssen es schwarz auf weiß haben und lesen.

I: Genau. Den ganzen Satz auch sehen, die Frage auch sehen, nicht die Frage mündlich stellen und die Antwort (...) Das habe ich auch versucht aber das hat nicht funktioniert und dann direkt die Aufgabe gegeben und dann auch auf dem Blatt lösen lassen.

**05:00 – 10:47
Minuten**

I: Gab es Momente in denen du keine Erklärung machen konntest?

I: Ja. (-) Also es gab keine Frage, die unbeantwortet bleibt weil die Kommilitonin selber mitgeholfen hat. Also wir haben uns ergänzt. Ich hatte in der türkischen Grammatik Lücken bzw. konnte Dinge nicht übersetzen in die türkische Sprache und da habe ich das anscheinend gut erklärt weil die Antwort dann von der Studentin selber kam. Sie hat mich dann ergänzt und wir haben uns (...) Wir haben immer eine Antwort zusammen gefunden.

I: Also das entsprechende türkische Wort kam dann von deiner Kommilitonin.

I: Oder die Erklärung. Es gab eine Flexion von (- -) was war das erste Thema (lacht)? Bei den Partizipien konnte ich die Endungen nicht erklären. Ich wusste nicht nach welchem Schema sie verläuft. Und dann hat die Kommilitonin weitergeholfen und hat gesagt: „Das ist wie bei den Adjektiven.“ Dann hatte ich mich daran wieder erinnert. Sie hatte eine Tabelle mit den Endungen von Adjektiven und mit der haben wir dann zusammen gearbeitet.

I: Welches Thema fiel dir schwer?

I: Indirekte Rede weil ich an dem Tag im Unterricht nicht anwesend war. Sonst waren beide Themen eigentlich relativ einfach.

I: Bist du der Ansicht, dass dein Kommilitone ausreichend von dir profitieren konnte?

I: Ja (lacht / stolz). Ich habe mir nämlich die Prüfungsergebnisse angesehen und da habe ich verstanden, dass die Aufgabenstellung nicht verstanden wurde. (-) Alle Fragen, die ich ihr gestellt habe, konnte sie professionell beantworten am Ende. Am Anfang hat sie immer die gleichen Fehler gemacht und am Ende des Unterrichts hat sie es richtig gemacht. Es war dann für mich die Bestätigung, sie hat es verstanden.

I: Also lag es an der Aufgabenstellung, dass sie die Aufgabenstellung falsch interpretiert hat oder falsch gelesen hat.

I: Ja.

I: Gab es Momente in denen du dich gelangweilt hast, während dem Tutorium?

I: Nein.

I: Nicht. Habt ihr euch auch über etwas anderes unterhalten?

I: Zu Beginn nur. Kurz ein Plauderchen gemacht.

I: Schulisch, außer schulisch?

I: Also während des Tutoriums nicht. Nur wenn wir Pausen eingelegt haben also wir haben es mit Disziplin durchgezogen (lacht).

I: Hat dein Kommilitone deiner Meinung nach in Grammatik III Fortschritte gemacht?

I: Ja, ja, ja. Auf jeden Fall.

I: Fortschritte hat sie gemacht deiner Meinung nach.

I: Ich weiß nicht, ob sie, wenn sie jetzt nochmal in die Prüfung gehen würde, ob sie alles behalten hat. Weil das wirklich komplexe Themen sind und wie gesagt die Aufgabenstellung schon den Studenten schwerfällt aber sie konnte am Ende des Unterrichts immer alle Fragen richtig beantworten. Deshalb denke ich schon, dass es ihr etwas gebracht hat.

I: Hat sich etwas an deiner Einstellung gegenüber der deutschen Grammatik geändert?

I: (- -) Ich habe nach der Hilfe von Yasemin Hoca gemerkt, dass es alles gar nicht so kompliziert ist, dass es bestimmte Schemata hat. Wenn man die befolgt, dass man da eine Struktur auffindet.

I: Kann man also sagen, dass du Grammatik am Anfang als schwer empfunden hast und im Nachhinein, nach der Erklärung es sich als leicht ausgegeben hat oder?

I: Leicht nicht. Ich habe eher gemerkt, dass die Grammatik gar nicht so schwer ist, aber die Materialein, mit denen wir arbeiten es schwieriger machen eigentlich. Wenn wir vielleicht einfachere Übungen, einfacher strukturiertes Material benutzen würden (...) Die Studenten vielleicht besser lernen können.

I: Also d. h., dass die Materialien dann das komplexe Thema viel komplizierter machen.

I: Ja, es komplexer darstellen als es ist (lacht).

I: Gab es Momente, in denen du etwas selbst nicht verstanden hast und es dann während dem Erklären besser verstanden hast?

I: Ja, wenn die Kommilitonin mich ergänzt hat. Da ist mir manchmal ein Licht angegangen (lacht): „Ach so ist das also!“ Weil wir vieles einfach automatisch machen und das war eigentlich so ein gegenseitiges Helfen.

I: Also habt ihr dann miteinander kooperiert (...)

I: Eigene Lücken gefüllt.

I: Wie kann dieses Projekt deiner Meinung nach in Zukunft ausgeweitet werden?

I: Ich finde, dass (-) Studenten, die etwas schwacher sind, direkt im ersten Semester, also nach den ersten Prüfungen, einen Tutor zugeordnet werden sollen. Entweder in Gruppen oder in Einzelarbeit.

I: Warum nach den ersten Prüfungen?

I: Weil man dann erst weiß (...)

I: Auf welchen Stand sie sind.

I: Genau. Wo die Schwierigkeiten oder ob Schwierigkeiten vorliegen.

I: Sollte das dann eher freiwillig oder eher Pflicht sein?

I: Es muss freiwillig sein (lacht) aber ich glaube, dass Leute auch freiwillig hinkommen werden. Weil sie die Prüfungen schaffen wollen und (-) es dann einfacher werden wird für sie. Anstatt sich zu Hause hinzusetzen und Dinge auswendig lernen, die sie nicht verstehen, das einmal einfacher erklärt bekommen.

I: Würdest du dieses Projekt deinen Kommilitonen weiterempfehlen?

I: Ja. Auf jeden Fall.

ANHANG 7: Transkription der Tutorenaussagen / Proband Nr.2

Peer- Tutorium für DaF- Studierende

Transkription der Tutorenaussagen

Proband Nr.2

**00:00 – 05:00
Minuten**

I: Hat dir die Zusammenarbeit mit einem Kommilitonen Spaß gemacht?

2: (-) Manchmal (-). Wenn ich gemerkt habe, dass er die Aufgabe, nachdem ich sie erklärt habe verstanden hat, bin ich glücklich geworden aber manchmal habe ich gemerkt, dass er die Aufgabe, obwohl er sie nicht verstanden hat, gesagt hat, dass er sie verstanden hat. Danach habe ich ihm Aufgaben gegeben, die er selbst lösen musste und gesehen, dass er sie nicht verstanden hat.

I: Er hat es also nicht ernst genommen.

2: Ja. Ich habe mich gefragt, ob er nicht lernen will. Es kann auch daran liegen, dass er zurückhaltend ist aber so habe ich ihn beobachtet.

I: Kann man dann sagen, dass es deine Motivation beeinflusst hat, wenn er nicht mitgemacht hat?

2: Ja, klar! Mir kam es so vor, als ob ich es mir selbst erklären würde.

I: Würdest du nochmal an solch einem Projekt teilnehmen wollen?

2: Ja, aber wenn es zeitlich nicht so nah an den Prüfungen wird. In meiner Freizeit würde ich es gerne machen.

I: Hast du etwas aus dieser Erfahrung gewinnen können?

2: Ja, weil ich in Zukunft Lehrerin werden will, bin ich der Ansicht, dass es nützlich für mich war. Ob mich mein Schüler versteht, ob ich gut unterrichten kann und wie sehr ich das Thema erklären kann, da war es für mich nützlich.

I: Können wir dann sagen, dass du dich selbst beobachten konntest?

2: Ja, genau.

I: Welche Vorteile oder Nachteile gab es für dich?

2: Das Selbe eben, weil ich Lehrerin werden werde. Das war eine Übung für mich. Wie ich welches Thema beibringen kann, mit welchen Beispielen (...) Da denke ich, ist es nützlich geworden.

I: Und Nachteile?

2: Nachteile (-).

I: Was für ein Problem während der Umsetzung (...)

2: Zeitlich eben weil ich nicht rechtzeitig fertig (...) und ich würde gerne vorbeireitet kommen. Ein, zwei Mal bin ich unvorbereitet gekommen weil ich es überstürzt hatte oder ich war krank und so. Ansonsten habe ich Vorbereitungen gemacht, dann ist es natürlich besser wenn man sich vorbereitet, ich hatte Materialien usw. mitgebracht.

I: Wie hast du dich gefühlt wenn dein Kommilitone deine Erklärung nicht verstanden hat?

2: Ich habe es nochmal erklärt (lacht).

I: Und wie hast du dich gefühlt?

2: Also beim ersten Erklären habe ich mich nicht schlecht gefühlt weil es ist ja normal, er musste mich nicht verstehen beim ersten Mal. Dann habe ich es versucht auf eine andere Art und Weise zu Erklären bis er es verstanden hat.

I: Wie hast du reagiert? Du hast es dann nochmals erneut erklärt bis er es verstanden hat.

2: Ja aber ich war nicht genervt, ich habe es ganz locker gesehen. Ich habe auch gelacht damit er sich motiviert fühlt, damit er nicht denkt, dass ich ihn auslache oder so wenn er Fehler macht.

I: Du hast ihn quasi dann nicht beurteilt wenn er es nicht verstanden hat?

2: Nein, nein.

I: Gab es Momente in denen du keine Erklärung machen konntest?

2: Ja (lacht). Z. B. mit der türkischen Grammatik zu vergleichen, weil ich das Türkische nicht wusste (...) Also: „Wie kann ich das erklären?“, „Im Türkischen war das so.“ Dann hat er ja gesagt so und so und er hatte auch geholfen.

I: Ihr habt zusammengearbeitet.

2: Ja, das war nicht so oft. An zwei Stellen hat er mir auch geholfen.

I: Welches Thema fiel dir schwer?

2: (- -) Indirekte Rede.

I: Was könnte der Grund dafür sein?

2: (-) Weil ich denke (...)

Weil ich es mündlich mache, weil beim Schriftlichen ist es irgendwie anders, also da muss man darauf noch mehr achten und weil ich es einfach aus dem Gefühl mache. Ich denke: „Das ist richtig.“ Aber im Schriftlichen ist es nicht ganz korrekt.

I: Also die gesprochen Sprache unterscheidet sich von der schriftlichen Sprache.

2: Ja, da habe ich etwas warten müssen: „Wie war es nochmal?“ Ich musste mich daran erinnern.

I: Also, dass es grammatikalisch dann korrekt ist. Bist du der Ansicht, dass dein Kommilitone ausreichend von dir profitieren konnte?

2: (-) Also er war ganz leise. Ich habe immer gefragt: „Hast du verstanden?“ und er hat immer genickt immer ‚ja‘.

I: Und du bist dann davon ausgegangen, dass er dann von dir profitieren konnte.

2: Ja, ich habe ihm dann Fragen gestellt. Ich habe gesehen, dass er es nicht verstanden hat. Dann habe ich gesagt: „Ja frage doch!“

**05:00 – 10:45
Minuten**

Danach habe ich es nochmal erklärt und dann hat die Aufgabe richtig gemacht.

I: Du konntest also während dem Projekt beobachten, dass er die Frage, die du gestellt hast, richtig beantwortet hat.

2: Ja.

I: Gab es Momente, in denen du dich gelangweilt hast?

2: Ja, als ich ihm Aufgaben gegeben habe, da habe ich ihm Zeit gegeben z.B. 5 Minuten. „Du musst das jetzt machen.“ Als ich gewartet habe: „Was soll ich jetzt machen?“ (lacht) Nur diese Zeit aber ansonsten nicht.

I: Habt ihr euch auch über etwas anderes unterhalten?

2: (-) Nein, aber ich habe nur gefragt, ob er es versteht, ob der Grund daran liegt, dass er die Wörter nicht kennt oder ob es generell um die Grammatik geht.

I: Seid ihr dann nicht zu einem anderen Thema z.B. alltäglichen Themen überggesprungen wenn du irgendwie gemerkt hast, dass er sich gelangweilt hat?

2: Nein, das haben wir nicht.

I: Hat dein Kommilitone deiner Meinung nach jetzt in Grammatik III Fortschritte gemacht?

2: Also ich glaube nicht, dass er einen großen Fortschritt gemacht hat. Also, dass er das Thema wiederholt hat, finde ich, dass ihm das hilfreich geworden ist. Ansonsten weiß ich nicht, das liegt auch bisschen an ihm.

I: Er muss sich für bereitwillig erklären. Er muss aufnahmefähig sein.

2: Ja.

I: Hat sich etwas an deiner Einstellung gegenüber der deutschen Grammatik geändert?

2: Ich finde es immer noch schwer (lacht). Also es muss immer wieder wiederholt werden weil ich vergesse es auch dann und ich habe auch verstanden, dass ich auch das Türkische wissen muss um es vergleichen zu können. Weil ich im Türkischen Lücken habe muss ich diese füllen damit ich Vergleiche machen kann. Ich habe gemerkt, dass ich die türkische Grammatik nicht beherrsche (lacht).

I: Gab es Momente in denen du etwas selbst nicht verstanden hast und es dann während dem Erklären besser verstanden hast?

2: (- -) Ich kann mich nicht ganz daran erinnern aber kann sein. An einer Stelle war so etwas passiert. I hat an einem anderen Tisch ihrer Kommilitonin Erklärungen gemacht. Wir waren im selben Raum. Ich habe I gefragt und sie hatte mir geholfen, so habe ich Hilfe bekommen.

I: Wie kann dieses Projekt deiner Meinung nach ausgeweitet werden?

2: (- -) Ich weiß nicht wer die Themen ausgewählt hat. Ich bin der Meinung, dass der Student die Themen bestimmen sollte, in denen er fühlt, dass er schwach ist. Ich bin der Meinung, dass auch Gruppentutorien sowie Einzeltutorien wirksam sein können aber ich denke man ist zurückhaltend und kann sich nicht bequem äußern. Wenn jemand anderes eine Frage stellt, kann es sein dass die andere Person auch daraus lernt. Meiner Meinung nach kann ein Gruppentutorium auch wirksam sein.

I: In einem Gruppentutorium kann man von der Antwort oder Äußerung der anderen Person beeinflusst werden.

2: Schämt sich die Person etwas zu fragen oder wenn eine andere Person eine andere Frage stellt, kann er daraus lernen. Ich denke, dass das besser sitzt wenn man es so macht.

I: Würdest du dieses Projekt deinen Kommilitonen weiterempfehlen?

2: Ja, aber wenn das Thema z. B. aus unseren jetzigen Fächern wäre, bin ich der Meinung, dass es effektiver wäre. Dieses Thema ist ja jetzt vorbei, deshalb ist es mir so vorgekommen, als ob sie es nicht lernen wollen. Es ist ja nicht das Fach des jetzigen Semesters, ich denke, dass sie eher an die Fächer des jetzigen Semesters denken. Wenn wir bspw. die jetzigen Themen erklärt hätten, denke ich, dass es besser gewesen wäre.

I: Dann eher aktuelle Themen.

2: Ja.

I: Hat es dich gestört mit einem anderen Geschlecht zu arbeiten?

2: Nein, es war normal also für mich hat es keinen Unterschied gemacht.

I: Also bist du dann mit der Lage zufrieden gewesen.

2: Ich habe eben gemerkt, dass er etwas zurückhaltend war. Ich weiß nicht woran das liegt, er ist generell so.

I: Würden sich evtl. andere Ergebnisse ergeben wenn du mit einem gleichen Geschlecht zusammenarbeiten würdest?

2: Ich würde es gleich erklären. Ich denke nicht, dass es einen Unterschied geben würde.

ANHANG 8: Transkription der Tutorenaussagen / Proband Nr.3

Peer- Tutorium für DaF- Studierende

Transkription der Tutorenaussagen

Proband Nr.3

**00:00 – 05:00
Minuten**

I: Hat dir die Zusammenarbeit mit einem Kommilitonen Spaß gemacht?

3: Ja, es hat mir sehr Spaß gemacht. (-) Weil ich die Person kannte (lacht), sie war ja sowieso meine Freundin, deshalb konnte ich besser erklären. Wenn es zum Beispiel eine andere, fremde Person wäre, würde mir das Erklären viel schwerer fallen weil (-)

I: Du kennst sie nicht (...)

3: Ich kenne sie nicht, deshalb.

I: Es ist dir leicht gefallen weil sie deine Freundin ist.

3: Ja.

I: Würdest du nochmal an solch einem Projekt teilnehmen wollen?

3: Würde ich gerne machen, kein Problem also, würde ich machen.

I: Trotz zeitlichem Aufwand?

3: Ist kein Problem, ich habe immer Zeit (lacht).

I: Meine zweite Frage; hast du etwas aus dieser Erfahrung gewinnen können für dich?

3: Für mich (- -)

I: Welche Vorteile oder Nachteile gab es?

3: (- -) Beim Erklären habe ich zum Beispiel bemerkt, dass ich sogar einige Sachen nicht machen kann, also, dass es mir beim Erklären schwer fällt. Das zum einen aber ich lerne auch selber daraus, das war schön. Dann, was gab es noch? Etwas habe ich zum Beispiel von 6 gelernt und sie auch von mir.

I: Ah, sehr gut.

3: Deshalb war es schön. Zu contra kann ich jetzt nichts sagen.

I: Also kann man davon ausgehen, dass du deine Stärken und Schwächen vor Augen hattest.

3: Ja.

I: Wie hast du dich gefühlt, wenn dein Kommilitone, also jetzt in diesem Fall dein Student, deine Erklärung nicht verstanden hat? Wie hast du reagiert?

3: (lacht) Ich habe gesagt: „Wie kannst du das nicht verstehen!“ Ich habe es versucht nochmal zu erklären aber dieses Mal habe ich versucht aus einer anderen Sicht zu schauen also (-) ich habe mich in ihre Lage versetzt. Danach (-) habe ich versucht es irgendwie zu erklären aber ich habe es aus ihrer Perspektive betrachtet.

I: Okay. Gab es Momente in denen du keine Erklärungen machen konntest?

3: Ja (bedrückt).

I: Wie hast du dich gefühlt?

3: (lacht) Nicht gut (lacht). Also ich habe gedacht: „3 wie kannst du das nicht wissen!“ Habe ich mir selbst gesagt.

I: Warum?

3: Weil wir es viel im Unterricht behandelt hatten (-) und ich habe bemerkt, dass ich es vergessen habe. Also wenn man es nicht wiederholt, kann man es vergessen. Deshalb musste ich es in meinem Heft nachschlagen. Zuerst muss ich es verstehen damit ich es erklären kann.

I: Okay. Welches Thema fiel dir schwer?

3: Welches Thema war das? (- -)

I: Partizip I, Partizip II, indirekte Rede?

3: Partizip I glaube ich. Es gab ja zwei Sätze die man dann zu einem machen musste.

I: Und was könnte der Grund dafür sein?

3: Weiß ich nicht (lacht) also weil ich mich vielleicht nicht vorbereiten konnte (lacht).

I: Bist du der Ansicht, dass dein Kommilitone ausreichend von dir profitieren konnte?

3: (- -) Bestimmt, also (-) 6 (-) hatte eigentlich immer (-), sie hatte also, sie hatte Schwierigkeiten.

**05:00 – 11:04
Minuten**

(-) Sie hatte viele Fragen sage ich mal. Ich musste alles von Anfang an erklären. Ich habe es dann so erklärt. Ich habe es von Anfang an erklärt, damit sie es besser versteht. Sie hat sowieso gesagt: „3 ich weiß das wirklich nicht.“ Ich habe alles von Anfang an erklärt und veranlasst, dass sie es versteht.

I: Du hast ihr also nicht nur die Frage beantwortet sondern alles von Anfang an aufgegriffen.

3: Genau, alles von Anfang an aufgegriffen damit sie das besser versteht weil wenn ich nicht von Anfang an begann, hat sie es nicht verstanden. Wenn ich von der Mitte anfang zu erklären hat sie es sowieso nicht verstanden.

I: Okay. Konntest du das während dem Projekt beobachten, dass sie von dir profitieren konnte? Hast du es ihr angesehen oder hat sie sich irgendwie dazu geäußert?

3: Bei manchen Sachen. Bei manchen Sachen ja aber bei machen Sachen war ich mir unsicher (-) aber ich glaube sie hat schon viel gelernt oder? Doch.

I: Also im Großen und Ganzen war sie zufrieden.

3: Ja, sie war zufrieden.

I: Gab es Momente in denen du dich gelangweilt hast?

3: Nein, weil (-) als wir gelernt haben, haben wir auch nebenbei gesprochen (lacht), deswegen also ich habe jetzt nicht gewartet (...)

I: Also strikt (...)

3: Genau, also ich habe jetzt nicht gewartet bis sie das fertig gemacht hat. Ich habe ihr ganz (???) geholfen oder wir haben über etwas anderes geredet in dem Moment.

I: Genau, also meine nächste Frage hat dann gelautet; habt ihr euch auch über anderes unterhalten? D. h. ihr habt euch auch über etwas anderes unterhalten.

3: Genau, ja, ja.

I: Welche Themen zum Beispiel?

3: Welche Themen?

I: Schulisch, außerschulisch?

3: Außerschulisch. Aber meistens schulisch weil sie meinte: „Ah, das haben wir in Edirne nicht gemacht.“

I: Und habt euch dann irgendwie entlastet oder hat es dazu geführt, dass ihr euch entspannen konntet?

3: Das hat es natürlich verursacht, weil (-) wenn man jetzt sagt: „Wir müssen lernen!“, steht man unter Stress (lacht). Das hat es erleichtert also wir waren entspannt. Ich habe erklärt, wenn ich manchmal etwas gesagt habe, ist ihr etwas eingefallen: „Ah, 3, schau in Edirne war das nicht so.“ usw. zum Beispiel.

I: Hat deine Kommilitonin deiner Meinung nach in Grammatik III, also in dem Fach, in dem ihr jetzt das Tutorium abgehalten habt, Fortschritte gemacht?

3: Ja, hat sie.

I: Ja?

3: Ja, hat sie wirklich.

I: Gut. Hat sich etwas an deiner Einstellung gegenüber der deutschen Grammatik geändert?

3: (-) Was meinen sie mit Einstellung?

I: Also hast du es am Anfang als leicht empfunden aber es hat sich als schwer ergeben oder es war schwer und während dem Erklären ist es leicht gefallen?

3: Am Anfang habe ich gesagt: „Ach, ich kann das sowieso erklären, was ist dabei.“ Aber als ich begann, fiel es mir schwer weil du selber (-) weißt wie du es machst.

I: Du hast so dieses Sprachgefühl.

3: (-) Weil ich sowieso die ganzen Wörter verstehe weil ich mache das ja (- -) wie sagt man das (- -) also es ist ja wie meine Muttersprache deshalb.

I: Du kannst es so aus dem Stehgreif.

3: Genau.

I: Aber du kannst es nicht erklären.

3: Ja, ich kann es aber nicht erklären.

I: Du weißt zwar, was du machst aber erklären kannst du es nicht.

3: Ja, genau.

I: Gab es Momente in denen du etwas selbst nicht verstanden hast und es dann während dem Erklären besser verstanden hast?

3: Ja, diese Aufgaben, die ich eben gesagt habe.

I: Okay. Wie kann dieses Projekt deiner Meinung nach in Zukunft ausgeweitet werden? Also wie kann man es noch ausbauen oder kann man es irgendwie noch anders gestalten?

3: Also ich fand das jetzt ganz okay.

I: Von der Umsetzung her; wäre es effektiver, wenn es anders umgesetzt wäre?

3: Es war in Ordnung weil wir alleine waren. Wenn man alleine ist kann man besser erklären. Anders rum hätten wir uns beobachtet gefühlt und würden uns stressen.

3: Aber weil es so nicht war, konnte ich viel entspannter erklären also meiner Meinung nach war es so ganz gut.

I: Okay. Würdest du dieses Projekt deinen Kommilitonen weiter empfehlen?

3: Ja, würde ich.

I: Ja?

3: Ja. Weil (-) es gibt viele, die in Grammatik Probleme haben. Sie wollen manchmal, dass wir ihnen helfen. Sie sagen: „3 kannst du mir das erklären.“ oder „1, kannst du mir das erklären?“ Wir sind hier sowieso alle Freunde. Niemand ist zurückhaltend, kommt und fragt: „3 wie war das? Kannst du dich daran erinnern?“ usw. Und ich helfe ihnen dann. Ich nehme mir manchmal eine Stunde Zeit für sie. Ich sage: „Kommt, lasst uns gemeinsam lernen!“ Deshalb (-) wenn so etwas stattfinden würde, würden (-) die, die es nicht können zum Beispiel, wenn es vor der Prüfung stattfinden würde, wäre es sehr gut, weil ich auch dabei lerne. Wenn so etwas vor der Prüfung stattfinden würde, sagen wir mal zwei Stunden oder eine Stunde, wenn sich einige Personen treffen würden, wenn sie sich das gegenseitig erklären würden (...)

I: Lernst während dem Erklären.

3: Natürlich, ja.

I: Bleibt dann besser hängen.

3: Ja.

ANHANG 9: Transkription der Tuteeaussagen / Proband Nr.4

Peer- Tutorium für DaF- Studierende

Transkription der Tuteeaussagen

Proband Nr.4

00:00 – 05:00

Minuten

I: Entsprach diese Zusammenarbeit deinen Erwartungen? Hattest du eine bestimmte Vorstellung vor Beginn dieses Projektes und entsprach die Umsetzung deinen Vorstellungen?

4: Ich hatte eine bestimmte Vorstellung aber ich habe etwas erwartet, dass mich auf ein höheres Niveau bringt. Ich habe etwas erfolgreiches, ordentlicher Verlaufendes erwartet. Ehrlich gesagt entsprach es meinen Erwartungen nicht.

I: Was meinst du mit ordentlich? Das Tutorium oder meinst du deine Performanz damit?

4: Ich bin der Ansicht, dass ich auch nicht das erreichen konnte was ich wollte. Wie gesagt, ich hatte dieses Fach schon bestanden aber ich denke dass ich trotzdem auf demselben Niveau geblieben bin.

I: Liegt das an dir oder an der Art und Weise der Erklärungen von deiner Kommilitonin?

4: Es kann auch an mir liegen. Die indirekte Rede z.B. verlief sehr gut aber weil ich danach kein Auge mehr darauf geworfen habe, liegt es momentan an mir. Bei den anderen Themen, die wir bis zur indirekten Rede behandelt hatten, hatten wir eine sehr schlecht vorangehende Phase. (-) 5 und ich haben immer zueinander gesagt: „Lass und lernen.“, „Wann sollen wir lernen?“ usw. das hat und sowieso nach einer bestimmten Zeit genervt. So ein Problem hatten wir.

I: Sie hat dich demotiviert.

4: Genau, genau. Also beim letzten Unterricht hatten wir die Einstellung: Sobald es fertig ist nichts wie weg hier. Weil man ist uns nie mit der Einstellung: „Kommt, lasst es und heute machen.“ entgegengekommen. Wir haben uns immer mit 5 bemüht und das Übertragungsproblem eben. Das ist generell sowieso bei den Studenten, die aus Deutschland kommen, zu sehen. 1 und 2 hatten das auch. Wie haben z.B. einen Unterricht im selben Raum gemacht. In dem Unterricht, den wir zusammen gemacht hatten, hatten sie zuerst untereinander diskutiert, ob die Antwort a oder b richtig ist. Danach konnten sie sich nicht entscheiden, welches richtig ist und haben dann mit der Einstellung, beides ist richtig, den Unterricht mit uns gemacht. Wir haben mit 5 unter uns Spaß gemacht, dass wir das vergessen sollen. Daher hatten wir große Probleme.

I: Sie können das Deutsche aber beim Übertragen ins Türkische sind Probleme aufgetreten.

4: Sie konnten es nicht ins Türkische übertragen, sie konnten es uns nicht übertragen.

I: Konnten sie beim Übertragen Regelerklärungen machen?

4: Nein, z.B. bei den Sätzen mit Passiv hat 1 mir den Satz geschrieben und unter den Satz die Übersetzung geschrieben. „das macht man so.“ Warum man das aber so macht, konnte sie mir nicht erklären.

I: Sie hat es also übersetzt.

4: Ja, sie hat nur die Übersetzung gemacht.

I: Wie hast du die Zusammenarbeit mit einer gleichaltrigen Person gefunden? Hattest du unangenehme Momente?

4: Nein, nein. In der Hinsicht habe ich mich nicht unwohl gefühlt. Unser einziges Problem war eben das Übertragungsproblem und dass wir uns ständig für ein Treffen bemühen mussten. Davon abgesehen kann mir meine Kommilitonin natürlich etwas erklären.

I: Sie haben sich also nicht bemüht eine gemeinsame Zeit oder einen gemeinsamen Ort zu bestimmen.

4: Ja, in der Hinsicht haben wir uns eher darum bemüht. Das hat uns ein wenig strapaziert.

I: Hat sich an deiner Einstellung zu Grammatik etwas geändert? Was denkst du darüber?

4: Nein, da gibt es keine großen Änderungen. Ich denke, dass man im Gegensatz zu anderen Fächern im Fach Grammatik mit ein wenig lernen einen viel besseren Überblick gewinnen kann.

I: Wie hast du dich gefühlt, während du von einem Gleichaltrigen etwas gelernt hast?

4: Für mich war das kein Problem.

I: Können sich deiner Meinung nach Studierende, die sich in Grammatik erfolglos schätzen, mit solchen Zusammenarbeiten in Grammatik besser fühlen?

4: (-) Ich bin schon der Meinung, dass es auch von der Leistung des Partners abhängt. Also wir würden uns schon anstrengen aber wenn die Studierenden, die aus Deutschland kommen, eine effektive Übertragung machen können, dann denke ich, dass es etwas bringen würde.

I: Wenn dieses Projekt erneut beginnen würde, würdest du nochmal teilnehmen?

05:00 – 07:49
Minuten

4: Wenn es mit anderen Personen stattfinden wird, ja.

I: Also wenn eine andere Person den Stoff erklärt.

4: Ja. Wenn es mich weiterbringt, würde ich es gerne wollen.

I: Konnte dir dein Tutor ausreichende Erklärungen machen?

4: Nein, konnte sie nicht.

I: Weil sie das Türkische nicht beherrschte?

4: Ja, also sie kann etwas aber wie, was ist die Antwort, das fehlt. Wir erinnern uns sogar noch daran, wie wir darüber diskutiert haben, was ein Subjekt ist (lacht). Dermaßen konnten sie Türkisch nicht beherrschen. Sie selbst wissen, können es aber weil sie das Türkische nicht können, können sie es uns nicht übertragen.

I: Wie hat sich dein Tutor dir gegenüber verhalten, wenn du etwas nicht verstanden hast? Wie hat sie sich verhalten?

4: Nein, sie ist mir nicht negativ entgegengekommen. Sie hat es mit Verständnis entgegengenommen also sie hat sich angestrengt es zu erklären. Sie hatte keinesfalls ein negatives Verhalten.

I: Würdest du dieses Projekt deinen Kommilitonen weiter empfehlen?

4: Wie gesagt, wenn es anders gestaltet wird und effektiv für uns sein wird, würde ich es jedem empfehlen.

I: Wie kann dieses Projekt in Zukunft ausgeweitet werden?

4: Man kann es vielleicht so machen; dass, bevor der Unterricht beginnt, wir vom Selbstvertrauen des Tutors uns sicher werden, ob sie Erklärungen machen kann, ob es effektiv verlaufen wird, also ob sie dazu fähig ist es zu erklären, dann kann man es weiterführen.

I: Also die Person einem Kompetenztest durchlaufen lassen.

4: Also so wie ein Vorstellungsgespräch.

ANHANG 10: Transkription der Tuteeaussagen / Proband Nr.5

Peer- Tutorium für DaF- Studierende

Transkription der Tuteeaussagen

Proband Nr.5

**00:00 – 05:00
Minuten**

I: Entsprach diese Zusammenarbeit deinen Erwartungen? Hattest du eine bestimmte Vorstellung vor Beginn dieses Projektes und entsprach die Umsetzung deinen Vorstellungen?

5: Also, solch einen Erklärungsstil habe ich schon erwartet aber ehrlich gesagt hätte ich erwartet, dass es ein bisschen effektiver wäre. Zu den ersten Themen zum Beispiel hatte ich wenig Kenntnis aber – nach dem Unterricht ist es viel mehr durcheinander geraten weil einer hat das gesagt, der andere etwas anderes. Ich habe das Heft aufgeschlagen, darin stand etwas völlig anderes (lacht). In der Hinsicht, welches jetzt richtig ist, ist viel mehr Durcheinander aufgetreten.

I: Anstelle von positivem Einfluss, hat es zu noch mehr Durcheinander geführt.

5: Genau, genau.

I: Kann man dann sagen, dass du eher davon enttäuscht warst und es deinen Vorstellungen nicht entsprach?

5: Ja.

I: Was meinst du mit der Erklärungsstil?

5: Also bei den letzten Themen, direkte- indirekte Rede, die Aufgabentypen (...) Das waren Themen, die ich nicht konnte und es dann somit gelernt habe, wie sehr ich mich auch jetzt nicht daran erinnern kann.

I: Als Wortschatz oder Regel?

5: Genau, als Regel. Man kann sagen, dass ich diese einigermaßen gelernt habe. Also wenn ich es nochmals wiederholt hätte, würde ich mich jetzt daran erinnern können aber ich habe es nicht wiederholt. (-) Wie gesagt, zu den ersten Themen hatte ich Kenntnis aber als sich das, was sie gesagt hat, mit dem im Heft stehenden unterschieden hat, ist auch das vorhandene Wissen durcheinander geraten (lacht).

I: Wie hast du die Zusammenarbeit mit einer gleichaltrigen Person gefunden? Hattest du unangenehme Momente?

5: Nein, ich habe nichts Unangenehmes mitbekommen aber wie gesagt, weil sie das Thema auch nicht ganz beherrschte, ist ein wenig Durcheinander aufgetreten. Ansonsten gab es also mit dem Alter kein Problem.

I: Hat sich an deiner Einstellung zu Grammatik etwas geändert? Was denkst du darüber?

5: Eigentlich mag ich Grammatik aber ich weiß nicht wie, bin ich durchgefallen (lacht). Dass, glaube ich, wegen meinem Fehler bei der Zwischenprüfung habe ich eine ziemlich niedrige Punktezahl. Obwohl die Finalprüfung ein bisschen besser war, habe ich es trotzdem nicht schaffen können.

I: Hat dich dieses Projekt jetzt ermutigt?

5: Genau, in der Hinsicht ist mein Selbstvertrauen ein bisschen

angestiegen. I: Können wir sagen, dass es einen positiven Beitrag hatte?

5: Natürlich, am Anfang hatte ich diesen Themen gegenüber Vorurteile. Ich dachte, dass sie schwer seien aber ich habe gemerkt, dass, wenn ich mich ein bisschen damit auseinandersetze, ich es auch machen könnte.

I: Wie hast du dich gefühlt, während du von einem Gleichaltrigen etwas gelernt hast?

5: (- -) Also (- -) Im Endeffekt spielt das Alter keine so große Rolle. Das Lernen ist schon gut aber (...)

I: Hast du irgendetwas Negatives erlebt?

5: In der Hinsicht, was Alter betrifft, habe ich nichts Negatives erlebt.

I: Können sich deiner Meinung nach Studierende, die sich in Grammatik erfolglos schätzen, mit solchen Zusammenarbeiten in Grammatik besser fühlen?

5: Also wenn der Grammatikunterricht dieses Semester wäre, würde es definitiv etwas dazu beitragen. Bis nächstes Jahr aber wird das alles, weil es nicht durchgenommen wird, nochmals vergessen.

I: Weil das Thema kein aktuelles Thema war.

5: Genau.

I: Würdest du dieses Projekt deinen Kommilitonen weiter empfehlen?

5: Natürlich.

I: Wenn dieses Projekt erneut beginnen würde, würdest du nochmal teilnehmen?

5: Also wollen würde ich es schon aber meiner Meinung nach wäre es durchaus besser wenn eine grammatikalisch kompetentere Person Erklärungen machen würde.

I: In welcher Hinsicht war sie nicht kompetent? Konnte sie die Themen nicht erklären? Konnte sie das Deutsche oder Türkische nicht übermitteln?

5: Sie hatte auch keine Information zu diesem Grammatikthema weil wenn ich sie gefragt habe, sagte sie etwas in der Art wie: „ Das kann ich auch nicht ganz. Ich informiere mich darüber und teile es dir dann mit.“

I: Wie seid ihr vorangegangen?

**05:00 – 08:25
Minuten**

I: Eher übersetzt oder konnte sie dir Erklärungen machen, wenn du sie etwas gefragt hast?

5: Die ersten zwei Themen (-) waren sehr (-) wie soll ich sagen, sind ein wenig unsinnig verlaufen. Als ich fragte: „Wie?“ hat sie nur geantwortet: „Ja, das ist so und das so also so wie es her steht.“ Bei den anderen, indirekte Rede, konnte sie mehr Erklärungen machen aber bei den ersten Themen die ersten Themen sind: „Ja das ist so und so.“ verlaufen (lacht). Wie ich schon sagte, da ist mir das Heft eher behilflich geworden.

I: Wenn eine andere Person Erklärungen machen würde, würdest du nochmals teilnehmen?

5: Ja, genau.

I: Können wir sagen, dass dein Kommilitone ausreichende Erklärungen machen konnte?

5: Können wir nicht.

I: Lag es daran, dass sie die Türkische Entsprechung nicht kannte oder konnte sie keine Erklärungen machen?

5: Nicht Türkisch, ich denke, dass sie die Themen nicht ganz beherrschte, deshalb.

I: Wie hat sich dein Tutor dir gegenüber verhalten, wenn du etwas nicht verstanden hast?

5: Sie hat versucht so viel wie möglich Erklärungen zu machen, soweit sie es konnte.

I: Würdest du dieses Projekt deinen Kommilitonen weiter empfehlen?

5: Natürlich.

I: Wie kann dieses Projekt in Zukunft ausgeweitet werden?

5: (- -) Wie gesagt, zuallererst eine kompetentere Person, die unabhängig vom Heft erklären kann mit Beispielen. Es wäre besser, wenn es eine Person ist, die keine Probleme damit hat.

I: Und was die Umsetzung betrifft; sollten die Tage und Zeiten festgelegt werden oder sollte es euch überlassen werden?

5: Meiner Meinung nach war es gut so, dass die Zeiten flexibel waren weil an stressigen Tagen mit der Einstellung noch am Tutorium teilzunehmen, würde noch mehr Druck auf uns ausüben und nicht so effektiv sein.

I: Du hast mit einem anderen Geschlecht zusammengearbeitet. Hat es dich gestört oder warst du mit der Lage zufrieden?

5: Für mich war es kein Problem.

I: Würden sich andere Ergebnisse ergeben, wenn du mit einem gleichen Geschlecht arbeiten würdest?

5: Nein, ich denke nicht, dass es mit demselben Geschlecht einen Unterschied machen würde. Wie gesagt, ausschlaggebend ist, ob die Person die Themen beherrscht oder
nicht.

ANHANG 11: Transkription der Tuteeaussagen / Proband Nr.6

Peer- Tutorium für DaF- Studierende

Transkription der Tuteeaussagen

Proband Nr.6

00:00 – 05:00
Minuten

I: Entsprach diese Zusammenarbeit deinen Erwartungen? Hattest du eine bestimmte Vorstellung vor Beginn dieses Projektes und entsprach die Umsetzung deinen Vorstellungen?

6: (- -) Ich hatte mir schon gedacht, dass es eine Prüfung geben wird. (- -) Dass es eine Prüfung von diesem Projekt geben wird. (- -) Ich hatte mir auch gedacht, dass es eine Zusammenarbeit geben wird. (- -) Es entsprach meinen Erwartungen, ehrlich gesagt habe ich mir keine Gedanken darüber gemacht, wie es noch anders aussehen könnte.

I: Irgendeine Enttäuschung (...)

6: Genau, nein hatte ich nicht, weil solche Projekte gelegentlich mit gegenseitigen Fragen oder Gruppenarbeiten ablaufen. Eine andere Umsetzung bin ich noch nicht begegnet. Deshalb hat es sich so ergeben, wie ich es erwartet habe.

I: Wie hast du die Zusammenarbeit mit einer gleichaltrigen Person gefunden? Hattest du unangenehme Momente?

6: Nein, überhaupt nicht. Besonders weil (-) die Person aus meiner Klasse war und meine Freundin war, ist es ein großer Vorteil für mich gewesen. Also (-) die Themen, die ich nicht verstanden hatte konnte ich ohne Bedenken, in Ruhe nachfragen. Das ist ein Vorteil gewesen. Ich war entspannt, hatte keine Unannehmlichkeiten.

I: Wenn es jemand anderes wäre?

6: Also wenn es mir eine unbekannte Person wäre, wäre es mir wahrscheinlich unangenehm. Wenn ich etwas nicht gewusst habe, konnte die Person dann über mich denken: „Das kann sie nicht und das kann sie ja auch nicht.“ Oder ich hätte einfach gemeint, dass ich es verstanden habe und wir hätten dann weitergemacht.

I: Hat sich an deiner Einstellung zu Grammatik etwas geändert? Was denkst du darüber? Wie hast du früher darüber gedacht, wie denkst du jetzt darüber?

6: Also bei Grammatik also habe ich es bis jetzt verstehen können (-) aber auf das Prüfungsblatt übertragen kann ich es nicht. Das, was ich verstehe und kann, kann ich in diesem Augenblick nicht machen. Zum Beispiel, das Verb muss am Anfang stehen, in der Prüfung schreibe ich es an den Schluss aber eigentlich weiß und kann ich es. In der Theorie klappt es aber in die Praxis umsetzen kann ich es nicht. Da habe ich Probleme aber in diesem Fall hat sich nichts geändert. Am Anfang war es so (lacht) jetzt ist es immer noch so. Ich weiß aber nicht, wie ich es überwinden werde.

I: Hat dich dieses Projekt ermutigt? Kannst du jetzt sagen: „Das kann ich.“ Oder „Was für Leichtsinnsfehler ich auch mache.“

6: Das habe ich z.B. bei der ersten Prüfung, die Sie gemacht haben und die wir dann mit meiner Kommilitonin durchgegangen sind, gesehen und mich gefragt: „Ach, wie konnte ich bloß diesen Fehler machen.“

I: Ich würde dich ja gerne fragen, was du empfunden hast, während du mir einer gleichaltrigen Person zusammengearbeitet hast aber weil die Person ja deine Freundin war (...)

6: Weil sie meine Freundin war, war ich sehr entspannt.

I: Können sich deiner Meinung nach Studierende, die sich in Grammatik erfolglos schätzen, mit solchen Zusammenarbeiten in Grammatik besser fühlen? Würdest du ihnen solch ein Projekt empfehlen?

6: Ja, auf jeden Fall. Bei und Studenten ist das gelegentlich im Grammatikunterricht der Fall, dass wir uns nicht trauen der Lehrkraft Fragen zu stellen weil wir uns entweder vor der vollen Klasse oder von der Lehrkraft genieren können wir keine Fragen stellen. Obwohl wir es nicht verstanden haben, tun wir dann so als ob wir es

verstanden hätten und machen weiter. Dieser Unterricht fährt dann so fort aber so, dass die Person deine Freundin ist, ist von großem Vorteil.

I: Wenn dieses Projekt erneut beginnen würde, würdest du nochmal teilnehmen?

6: Würde ich liebend gerne (lacht).

I: Konnte dir dein Tutor ausreichende Erklärungen machen?

6: Eigentlich war es so (-) weil sie aus Deutschland kam (-) war sie in Sachen Grammatik (...) Meiner Meinung nach sind sie bei Grammatikerklärungen ein wenig schwach weil sie das Türkische, besser gesagt die türkische Grammatik nicht ganz beherrschen, ist uns so etwas passiert; als ich gefragt habe, warum das so sei konnte sie mir leider keine wissenschaftliche Erklärung machen und konnte nur sagen: „ So und so macht man das. So ist es eben.“

I: Sie wissen, wie sie es machen, aber erklären können sie es nicht.

**05:00 – 08:34
Minuten**

6: Genau, ja, ja. Zum Beispiel bei ‘gekochte‘ usw. sagten sie: „ So sagt man es. Nein, so muss man es sagen“ (lacht). Da bleiben sie hängen, da ist es ein wenig problematisch geworden.

I: Sie konnten also nicht vergleichend vorangehen.

6: Ganz genau. Weil sie mit dem Türkischen ein bisschen Probleme hatten, darüber hinaus konnte ich alles, wo es Unklarheiten gab, mehrmals nachfragen und sie hat es mir, ohne es satt zu haben, mit Geduld beantwortet.

I: Wie hat sich dein Tutor dir gegenüber verhalten, wenn du etwas nicht verstanden hast?

6: Sie hat ganz ruhig geantwortet. Sie war nicht genervt, ihre Haltung war in Ordnung. Wir hatten also kein Problem, es gab kein Konflikt zwischen uns.

I: Hat sie es erneut erklärt?

6: Ja. Als ich zum zweiten Mal, zum dritten Mal nachfragte, soweit ich mich erinnern kann, haben wir uns um die vier Mal getroffen, habe ich dieselbe Frage jedes Mal gestellt und sie hat sie mir ohne ermüden jedes Mal erklärt.

I: Würdest du deinen Kommilitonen solch ein Projekt empfehlen.

6: Ja, besonders denjenigen, die in Grammatik schwach sind. Ich bin der Ansicht, dass es ihnen schon vieles bringen wird. Oder andere Projekte, wie zu Schreibfertigkeiten (...)

I: Wie kann dieses Projekt deiner Meinung nach in Zukunft ausgeweitet werden?

6: Zum Beispiel keine Gruppenarbeit, anders oder mit Fragen (???)

I: Was meinst du mit Gruppenarbeit?

6: Also ohne eins zu eins Erklärungen (...)

I: War das eins zu eins Erklären gut? Wenn nicht, welche Vorschläge hättest du?

6: (- -) Ich überlege (- -). Ah, vielleicht können wir in den Grammatikunterricht (-) in den Unterricht von vorherigen Semestern und uns dann dort Notizen machen und so dann vorangehen.

I: Das Fach, das du schon bestanden hast (...)

6: Genau, das Fach, dass du schon bestanden hast (...)

I: Am Unterricht des vorherigen Semesters teilnehmen, sich Notizen machen und dass dann deinen eigenen Kommilitonen übertragen.

6: Genau aber ich denke, dass das beste eins zu eins arbeiten ist.

I: Kann es als Gruppenarbeit verlaufen, also mit ein paar Teilnehmern?

6: Mehr als drei ist schädlich (lacht) (...) Gruppenarbeit (...). Wenn man zusammenkommt gerät das Thema sehr schnell aus den Fugen, geht also nicht. Daher muss es entweder eins zu eins sein oder eben am Unterricht teilnehmen und sich Notizen machen.

I: Ist dann eine vertrautere Atmosphäre meinst du also.

6: Ja und es bleibt dann besser hängen weil bei Gruppenarbeiten zum Beispiel kann man sich wenig konzentrieren dann kann man sich auch wieder schlecht daran erinnern. Deshalb versteht man es auch nicht, man kann sich nicht daran erinnern meiner Meinung nach.

(-)	kurze Pause
(- -)	lange Pause
(...)	unvollständiger Satz
(???)	unklares Wort
I	Interviewer
1	Proband Nr. 1
2	Proband Nr. 2
3	Proband Nr. 3
4	Proband Nr. 4
5	Proband Nr. 5
6	Proband Nr. 6

ANHANG 12: Materialempfehlungen für Peer- Tutorium-Teilnehmer

1. <http://www.alumniportal-deutschland.org/deutsche-sprache/deutsch-auf-die-schnelle/artikel/online-deutsch-lernen-uebungen-umweltbewusstsein.html>
2. <http://www.alumniportal-deutschland.org/deutsche-sprache/online-deutsch-lernen/videos-und-interaktive-uebungen.html>
3. <http://www.alumniportal-deutschland.org/deutsche-sprache/online-deutsch-lernen/texte-hoeren.html>
4. <http://learningapps.org/index.php?category=11&s> (Spiel)
5. <http://learningapps.org/index.php?category=1> (Mind maps/ Stundenplan u.v.m.)
6. <http://learningapps.org/create.php> (Mind map)
7. <http://learningapps.org/>
8. <http://www.pinterest.com/deutschonline/learningapps-f%C3%BCr-daf/>
9. <http://learningapps.org/132513> (Lückentext)
10. <http://learningapps.org/132533> (Lückentext)
11. <http://learningapps.org/112724> (Wortgitter)
12. <http://learningapps.org/12960> (Wortgitter)
13. <http://learningapps.org/13132> (Zuordnungsaufgabe)
14. <http://www.goethe.de/ins/gr/lp/prj/dib/spi/deindex.htm> (Spiel)
15. <http://www.goethe.de/lrn/prj/wnd/deu/mse/deindex.htm> (Video)
16. <http://www.goethe.de/lrn/prj/wnd/deu/ezh/deindex.htm> (Spiel)
17. <http://www.pasch-net.de/mag/dos/de3357145.htm>
18. <http://www.busuu.com/tr/>
19. <http://www.vitaminde.de/>
20. <http://www.dlc.fi/~pohalone/kompass/index.html>
21. http://www.land-der-woerter.de/daf_interaktiv/index.html (erfordert Java-Programm)
22. <http://ospitiweb.indire.it/ictavagnacco/deutsch/> (rechts, unter dem Inhaltsverzeichnis diverse Rubriken)
23. <http://www.mein-deutschbuch.de/index.php?site=video> (Lernvideos)
24. <http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/daf-uebungen/> (bspw.: "Stichwortsuche -> b1" eingeben)
25. <http://www.deutschlern.net/> (Anmeldung erforderlich)
26. <http://www.digitaldialects.com/> (Englisch – Deutsch)
27. <http://www.goethe.de/ins/cz/pra/lhr/mat/onl/de6608138.htm>
28. <http://goethe.de/prj/dfd/de/home.cfm> (Anmeldung erforderlich)
29. <http://www.goethe.de/lrn/pro/str/index.html> (virtuelle Rundfahrt "Unsere Straße")
30. <http://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/mud/spi/deindex.htm> (Märchenspiel)
31. <http://www.goethe.de/lrn/prj/wnd/deu/fki/deindex.htm> (Hörverstehen)

32. http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen_a1/a1_kap1_landeskunde.htm (Landeskunde)
33. <http://www.michaelster.ch/lueckentexte/index.php?id=12>
(Zusammenführungsaufgaben, siehe "Kategorien")

Diktat:

34. http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=133
 35. http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=134
 36. http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=135
 37. http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=136
 38. http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=137
 39. http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=138
 40. http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=139
 41. http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=140

Grammatik

42. <http://www.interdeutsch.de/studien/studien1.htm> (Anfängerstufe)
 43. <http://www.interdeutsch.de/studien/studien2.htm> (Mittlere Stufe)
 44. <http://www.interdeutsch.de/studien/studien3.htm> (Fortgeschrittene Stufe)
 45. <http://www.ralf-kinas.de/index.html?http://www.ralf-kinas.de/online.htm>
 46. <http://www.deutschonline.de/Deutsch/index.html>
 47. <http://deutsch-interaktiv.eu/moodle/> (Anmeldung erforderlich)
 48. <http://schubert-verlag.de/aufgaben/index.htm> (links diverse online Übungen)
 49. <http://www.interdeutsch.de/Uebungen/Wortrix/wortrix.html> (erfordert Java- Programm)
 50. <http://www.goethe.de/ins/cz/pra/lhr/mat/onl/de6608138.htm>
(Selbstlernmaterialien von verschiedenen Verlagen)
 51. <http://www.grammatiktraining.de/spielemenu.html> (Grammatikspiele)
 52. <http://www.spiegel.de/quiztool/quiztool-40261.html> (Quiz)
 53. <http://quiz.sueddeutsche.de/quiz/2081645251-rechtschreib-quiz>
(Rechtschreibung / höheres Niveau)
 54. http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=5 (diverse Grammatikthemen für Niveaustufen von A1 – B2)

Wortschatz

55. <http://www.ralf-kinas.de/index.html?http://www.ralf-kinas.de/online.htm>
 56. <http://www.goethe-verlag.com/tests/index1.htm>
 57. <http://www.goethe-verlag.com/book2/index.htm> (auf der Landkarte auf Deutschland klicken)
 58. <http://ospitiweb.indire.it/ictavagnacco/deutsch/index.htm>
 59. <http://www.interdeutsch.de/studien/studien2.htm>
 60. <http://www.dw.de/deutsch-lernen/wieso-nicht/s-2164> (Audiodatei)

61. <http://www.goethe.de/lrn/pro/str/index.html>
62. <http://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/mud/spi/deindex.htm>
63. <http://www.goethe.de/ins/si/lju/lrn/onl/de10470531.htm>
64. <https://www.youtube.com/channel/UCiNopbzNaYvLwYK71YiZ7Mw>
(verschiedene Videodateien)
65. <http://www.spiegel.de/quiztool/quiztool-40261.html> (Quiz)
66. <http://www.lingudora.com/de/lern-deutsch-online> (Ausspracheschulung)

Leseverstehen

Grundstufe:

67. http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=127
68. http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=128

Mittelstufe:

69. http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=129
70. http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=130

Oberstufe:

71. http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=131
72. http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=132
73. <http://www.goethe.de/Z/Jetzt/dejtex3.htm>
74. <http://www.goethe.de/Z/Jetzt/deindex2.htm>
75. http://www.iik.de/uebungen/lesen/lesen_index.html
76. <http://www.alumniportal-deutschland.org/deutsche-sprache/deutsch-auf-die-schnelle/artikel/online-deutsch-lernen-uebungen-umweltbewusstsein.html>
77. <https://www.alumniportal-deutschland.org/deutsche-sprache/deutsch-auf-die-schnelle.html>
78. <http://www.pasch-net.de/mag/dos/de3357145.htm>
79. <http://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/mud/spi/deindex.htm>
80. http://www.deutschalsfremdsprache.ch/index.php?SUBJECT=&actualid=5057&which_set=101
81. <http://www.goethe.de/lrn/prj/wnd/deu/sbu/deindex.htm>

Gratis APPS

82. http://beste-apps.chip.de/android/app/deutsche-verben-lern-app-fuer-die-deutsche-grammatik.org.muth.android.conjugator_demo_de/
83. <http://beste-apps.chip.de/android/app/deutsch-lernen-mit-babbel-com-aussprache-und-vokabeln-ueben.com.babbel.mobile.android.de/>
84. <http://www.goethe.de/lrn/duw/app/deindex.htm> (Gmail Account erforderlich / für Android und iPhone- Nutzer erreichbar)
85. <https://play.google.com/store/apps/details?id=app.seamolec.toll>

86. <https://play.google.com/store/apps/details?id=app.seamolec.german>
87. <https://play.google.com/store/apps/details?id=app.seamolec>
88. <https://play.google.com/store/apps/details?id=app.seamolec.Buchstabensalat>
89. <https://play.google.com/store/apps/details?id=app.seamolec.einfachdeutsch>
90. <https://play.google.com/store/apps/details?id=app.seamolec.halodeutsch>
91. <https://play.google.com/store/apps/details?id=app.seamolec.meinklassenraum>
92. <https://play.google.com/store/apps/details?id=app.seamolec.rian.iga>
93. <https://play.google.com/store/apps/details?id=da.app.grammatiktrainer>

ÖZ GEÇMİŞ

Doğum Yeri ve Yılı : Mannheim / Almanya- 1985

Öğr. Gördüğü Kurumlar	: Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	1996	2005	Elisabeth Gymnasium
Lisans	2007	2011	Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans	2012	2015	Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi : Almanca – Çok İyi
İngilizce – İyi
Fransızca - Orta

Çalıştığı Kurumlar	: Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Kurum Adı
	1. 2004 – 2006	Bezmez Tekstil San. Tic. Ltd. Şti.
	2. 2011 – 2013	Aunde Teknik Tekstil San. ve Tic. A.Ş.
	3. 2013 –	Uludağ Üniversitesi

Yurt Dışı Görevleri :

Kullandığı Burslar : Goethe / İstanbul

Aldığı Ödüller :

Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Topluluklar :

Editör veya Yayın Kurulu

Üyeliği :

Yurt İçi ve Yurt Dışında

Katıldığı Projeler :

Yabancı Dil Öğretiminde Belgesel Film Kullanımının Öğretmen Adaylarının Dil Yetileri ve Değer Eğitimi Gelişimine Katkısı (UÜ BAP, KUAP (E) – 2012 / 65)

Katıldığı Yurt İçi ve Yurt

Dışı Bilimsel Toplantılar :

- Tok, E. (2014). *Sprachlernberatung für DaF- Studierende*. XII. Uluslararası Türkiye Germanistler Kongresi, Kocaeli/ Türkiye

Yayımlanan Çalışmalar :

Tok, E. (2014). Sprachlernberatung für DaF- Studierende. In M. Toprak / İ. Karabağ (Hrsg.), *Migration und kulturelle Diversität. Tagungsbeiträge des XII. Internationalen Türkischen Germanistik Kongresses. Bd.II: Sprachwissenschaft und Sprachpolitik.* (S.279-287). Frankfurt am Main: Peter Lang

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	
TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU	
Yazar Adı Soyadı	Emine TOK
Tez Adı	DaF- Studierende lehren DaF- Studierende: Eine empirische Studie über das Peer- Tutorium
Enstitü	Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi
Bilim Dalı	Alman Dili Eğitimi
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)	Prof. Dr. Gülten GÜLER
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	<input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin %10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama İzni	<input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl <input type="checkbox"/> 2 yıl <input checked="" type="checkbox"/> 3 yıl <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum
<p>Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.</p>	
Tarih : 17.09.2015	
İmza : 