

Andreja Retelj
Philosophische Fakultät
Universität Ljubljana
Slowenien
andreja.retelj@ff.uni-lj.si

UDK 811.112.2'243-057.875:37.011.3-051
DOI: 10.4312/vestnik.14.259-274
Izvirni znanstveni članek



REPRÄSENTATIONEN DES LEHRERBERUFES IN DEN BIOGRAFIEN ANGEHENDER DAF-LEHRKRÄFTE AM ANFANG DES LEHRAMTSSTUDIUMS

1 EINFÜHRUNG

Subjektive Theorien spielen bei der Professionalisierung angehender Lehrkräfte eine wichtige Rolle, denn sie haben einen großen Einfluss auf die Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation (Baumert/Kunter 2006, Wagner 2016). Lehramtsstudierende verfügen bereits am Anfang des Studiums über eigene Vorstellungen bzw. Überzeugungen, die sie im Laufe ihrer eigenen Schulzeit erwerben (Blömeke et al. 2003). Diese biografisch geprägten persönlichen Erfahrungen bzw. subjektiven Theorien der Studierenden sind handlungsleitend und haben Einfluss auf ihre pädagogisch-didaktischen Entscheidungen während des Studiums und der Praxisphasen (Hirsch 2017, Faix 2020).

Ihre festen und verankerten Überzeugungen stellen eine große Herausforderung für die Lehrerausbildung dar, denn sie können weder ignoriert werden, indem die Studierenden als *tabula rasa* behandelt werden, noch kann ihre Modifikation dem Zufall überlassen werden.

Im vorliegenden Beitrag wird anhand von Biografien der angehenden Lehrkräfte gezeigt, welche Vorstellungen sie selbst von der Rolle der Lehrenden, der Lernenden und der Rolle des Lehr-/Lernprozesses verfügen. Anfangs wird erläutert, was unter subjektiven Theorien zu verstehen ist und wie sie während der Lehrerausbildung immer wieder zum Vorschein kommen; danach wird ein kurzer Überblick über Biografien als Forschungsinstrument gegeben und erklärt, wie subjektive Theorien mithilfe von Lehrerbiografien erfasst werden können. Schließlich werden die Ergebnisse der Analyse der (Lehrer)biografien von DaF-Studierenden vorgestellt und diskutiert. Anhand der Ergebnisse werden einige Vorschläge für die Modifikation der subjektiven Theorien während des Masterstudiums angeboten.

2 KURZER ÜBERBLICK ÜBER DEN FORSCHUNGSSTAND DER SUBJEKTIVEN THEORIEN

Der Begriff *subjektive Theorien* wird in der einschlägigen deutschsprachigen Literatur oft mit weiteren Synonymen wie Überzeugungen, implizite Theorien, Beliefs, Alltagstheorien benannt. In der englischsprachigen Literatur dagegen werden u. a. *individual beliefs, pedagogical beliefs, attitudes, values, teachers' conceptions* verwendet.

Diese Begriffsvielfalt deutet darauf hin, dass es kein einheitliches Konzept zur Festlegung der Lehrerüberzeugungen gibt und diese im wissenschaftlichen Diskurs oft als „messy construct“ (Pajares 1992: 307) wahrgenommen werden.

Hirsch (2017: 2) zitiert in ihrem Artikel mehrere Autoren und erfasst den Begriff subjektive Theorien als:

- komplexe Aggregate von Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die eine (zumindest implizite) Argumentationsstruktur aufweisen und analog zu objektiven Theorien die Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllen (Groeben 1988),
- handlungsleitend und handlungssteuernd (Dann, 1989),
- individuell, äußerst stabil und veränderungsresistent (Wahl, 2013).

Eine detaillierte Übersicht über slowenische Autoren, die sich mit subjektiven Theorien befassen, ist bei Jug (2009) zu finden.

Wagner (2016: 10) konstatiert anhand von Studien aus dem Bereich Psychologie, dass subjektive Theorien „komplexe kognitive Aggregatzustände beschreiben, die von einer Person selbst stammen und somit (zumindest zunächst) subjektiv sind“. Subjektive Theorien sind daher persönliche Wahrheiten eines Einzelnen, aufgrund deren man im Alltag handelt. Sie sind lang und tief im semantischen Netz verankert, sind häufig implizit und bleiben oft unbewusst (vgl. Pajares 1992).

Meyer benennt subjektive Theorien Unterrichtsbilder und glaubt, dass sie „Bestandteil des Alltagswissens von Lehrern“ (2007: 29) sowie „die entscheidenden Steuerungsinstanzen des methodischen Handelns“ (2007: 30) sind. Seine Definition lautet: „Unterrichtsbilder sind sinnlich-ganzheitliche, parteilich-wertende und untheoretisch-pragmatische Vorstellungen über den in der Vergangenheit erfahrenen, aktuell erlebten und für die nahe oder ferne Zukunft prognostizierten Unterricht“ (2007: 28).

Grotjahn (2005: 42) definiert subjektive Theorien mithilfe von folgenden sieben Merkmalen:

- Bei subjektiven Theorien handelt es sich um relativ stabile kognitive Strukturen.
- Subjektive Theorien setzen sich aus explizit-bewussten und implizit-unbewussten Kognitionen zusammen.

- Subjektive Theorien weisen eine – zumindest implizite – Argumentationsstruktur auf, die über Kausalzusammenhänge verknüpft ist.
- Analog zu wissenschaftlichen Theorien erfüllen subjektive Theorien die Funktionen:
 - o Realitätskonstituierung in Form von Situationsdefinitionen,
 - o Erklärung, Rechtfertigung und Vorhersage von Sachverhalten sowie
 - o Konstruktion von Handlungsentwürfen zur Herbeiführung von Sachverhalten.
- Subjektive Theorien beeinflussen im Zusammenspiel mit anderen Faktoren beobachtbares Handeln und haben damit verhaltens- bzw. handlungsleitende Funktion.
- Subjektive Theorien sind aktualisierbar und rekonstruierbar.
- Es besteht eine Notwendigkeit der Prüfung der Akzeptabilität von subjektiven Theorien als objektive Erkenntnis.

Fives und Buehl (2012) identifizieren drei verschiedene Funktionen von Überzeugungen bezüglich der Lehrerhandlung, und zwar (1) Überzeugungen als Filter für die Wahrnehmung und Interpretation eines Geschehens oder Inhaltes, als (2) Rahmen für die Bewertung und (3) als Steuerung der Handlung.

Wahl (2013: 20) teilt subjektive Theorien bezüglich des Grades ihrer Wirkung auf das Handeln in subjektive Theorien geringer, mittlerer und großer Reichweite ein, wobei subjektive Theorien von geringer Reichweite handlungsleitende Funktion haben und veränderungsresistenter sind als subjektive Theorien mittlerer oder großer Reichweite.

Pajares (1992: 316) behauptet, dass alle Lehrenden gewisse Überzeugungen über ihre Arbeit, Profession, ihre Lernenden, ihr Fach etc. vertreten und folglich als Indikatoren für deren Entscheidungen betrachtet werden können. Ähnlich auch Helmke (2009: 117), der darauf hinweist, dass menschliches Handeln grundsätzlich auf der Basis individueller Überzeugungssysteme beruht, die der Erklärung und Vorhersage menschlichen Verhaltens dienen.

Es ist nicht ganz klar, welche Auswirkungen persönliche Überzeugungen von Lehrkräften auf das professionelle Handeln haben, dennoch „.../ ist / (es) / anzunehmen, dass die Ausprägungen der Berufsmoral sowohl für den Umgang mit Heterogenität als auch für die Unterstützungsqualität von Lernumgebungen /.../ bedeutsam sind.“ (Baumert und Kunter 2006: 498). Mayer (2020: 645) stellt anhand von Interviews mit DaF-Lehrkräften fest, dass sie ihre eigenen Theorien an die spezifischen Unterrichtsbedingungen vor Ort anpassen und das umsetzen, was ihnen machbar erscheint. Durch das Wissen, das Handeln und die Einstellungen von Lehrkräften lassen sich laut Hattie (2009) 30 % der Leistungsunterschiede bei den Schülern und Schülerinnen erklären.

Obwohl es kein einheitliches Konzept von subjektiven Theorien gibt und dazu noch viele Fragen unbeantwortet bleiben, lässt sich feststellen, dass es wichtig ist, diese im Rahmen des Studiums und der Weiter- und Fortbildungen zu hinterfragen und mithilfe des erworbenen Wissens eigene subjektive Theorien, die auf falschen Voraussetzungen basieren, zu modifizieren.

3 ZUR BIOGRAFIEFORSCHUNG IM RAHMEN DES FREMDSPRACHENLEHR-/LERNPROZESSES

Biografien als Informationsquellen wurden in der Fremdsprachenforschung bisher eher selten eingesetzt. Der in den Sozialwissenschaften wohl gut bekannte Forschungsansatz gewinnt aber immer mehr an Bedeutung, denn seit den 1980-er Jahren werden individuelle Erfahrungen der Lernenden im Fremdsprachenlehr-/lernprozess immer mehr berücksichtigt.

Einer von den ersten solchen Versuchen ist das Europäische Sprachenportfolio (Europarat 2006), mit dem junge Lernende in den drei Bestandteilen des Portfolios, d.h. der Sprachbiografie, dem Dossier und dem Sprachenpass, ihre Spracherfahrungen beschreiben, ihre Gefühle gegenüber Sprachen äußern sowie ihre Sprachkompetenzen bewerten.

Eine zunehmende Tendenz des biografischen Ansatzes zeigt sich in der Sprachbiografieforschung, wobei Sprachbiografien, wie Fix (2017) in ihrem gleichnamigen Artikel konstatiert, als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte dienen. In den Sprachbiografien werden Spracherfahrungen des Einzelnen dokumentiert und kontextualisiert, was dazu beitragen kann, dass man sein Sprachverhalten in der multilingualen Gesellschaft besser versteht und beurteilt. Da sprachliche Vorerfahrungen das Erlernen weiterer Sprachen stark beeinflussen, sollen daher auch biografische Daten über die erste Sprache, über den Sprachgebrauch im Familienkreis und in der unmittelbaren Gesellschaft sowie Sprachen der Schulung, Kontakte mit Fremdsprachen, individuelle Einstellungen gegenüber Sprachen oder auch ein Sprachverlust in Betracht gezogen werden.

In der Spracherwerbsforschung und in der Mehrsprachigkeitsforschung werden am häufigsten Sprachbiografien eingesetzt (vgl. Franceschini 2002). Am bekanntesten sind visuelle Sprachbiografien, sog. Sprachenportraits – Körpersilhouetten, die in die Sprachen farblich eingetragen werden (vgl. Gogolin/Neuman 1991, Krumm /Jenkins 2001) wie auch Lerntagebücher, biografische Aufzeichnungen, narrative Interviews und andere biografische Narrationen.

Franceschini (2002) entwickelte ein Zentrum-Peripherie-Modell und behauptet, Sprachbiografien seien dynamisch und veränderten sich mit der Zeit und mit einem Ortwechsel. Sie seien momentane Aufnahmen, anhand derer die Bedeutung bzw. Hierarchien zwischen den Sprachen und unterschiedlichen Varietäten nachvollziehbar seien. Darin ließen sich auch die Auswirkungen von Sprachideologien und sprachpolitischen Entscheidungen sowie verschiedene individuell geprägte Veränderungen verfolgen.

Zahlreiche in den letzten Jahren entstandene Studien belegen das zunehmende Forschungsinteresse an Mehrsprachigkeit und dem Einsatz von Sprachbiografien. Hirsch (2017) z. B. erforschte mithilfe von Illustrationen die Veränderung der subjektiven Theorien von Studierenden am Anfang des Lehramtsstudiums. Ritter und Hochholzer

(2019) erkundeten mit Sprachbiografien mehrsprachige Schüler und Schülerinnen, die nach Deutschland zugewandert waren, Thoma (2018) nahm in ihrer Monografie Germanistikstudierende unter die Lupe, Lipavic Oštir und Muzikářová (2021) verglichen die Einstellung zu Sprachen bei slowakischen und slowenischen Gymnasiasten und Gymnasiastinnen. Roth-Vormann und Klenner bedienten sich der schriftlichen Biografien im Rahmen der Seminare und Praxisphasen für Studierende und behaupten, dass Biografien als „Schlüssel für das Verstehen der eigenen professionellen Identität, eigener Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster, Überzeugungen und Erwartungen in der aktuellen berufsbiografischen Situation“ verstanden werden könnten (2019: 54).

4 UNTERSUCHUNG

4.1 Forschungsfragen

Die Untersuchung soll folgende Forschungsfragen beantworten:

1. Welche Überzeugungen vertreten angehende DaF-Lehrende über Lehrende?
2. Welche Überzeugungen vertreten angehende DaF-Lehrende über den Lehr-/Lernprozess?

4.2 Forschungsmethode und Forschungsinstrument

Die Arbeit bedient sich einer deskriptiv-kausalen, nicht-experimentellen Forschungsmethode, und zwar des biografischen Forschungsansatzes. Das methodische Vorgehen folgte der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Ausgewählt wurde das deduktive Verfahren, mit dem Ziel im Voraus festgelegte Elemente aus dem Material zu extrahieren (vgl. Mayring 2010: 65) und den Kategorien Lehrende, Lernende, Lehr-/Lernprozess zuzuordnen. Die Biografien wurden mehrmals detailliert gelesen und alle relevanten Textstellen den passenden Kategorien zugeordnet bzw. kodiert. Zusätzlich wurden Kodierungen quantitativ bearbeitet und ihre Häufigkeit in den Texten berechnet.

Das Korpus basiert auf 86 Biografien angehender DaF-Lehrenden, die von 2017 bis 2022 an der Abteilung für Germanistik im ersten Semester Masterstudium in das Pflichtfach Didaktik Deutsch eingeschrieben waren.

Der Aufsatz mit dem Titel „Meine Lehrerphilosophie“ gehört zur Pflichtaufgabe der DaF-Studierenden und muss am Semesteranfang in der zweiten Oktoberwoche abgegeben werden. Die Studierenden bekommen die kurze Anweisung einen Text zu schreiben, in dem sie ihre eigenen Vorstellungen und Erfahrungen zu den Begriffen gute Lehrende, gute Lernende, effektiver DaF-Unterricht, effektives DaF-Lehren, effektives DaF-Lernen beschreiben.

Die durchschnittliche Länge der analysierten Biografien beträgt 294 Wörter. Alle Biografien wurden anonymisiert und von B1 bis B86 durchnummeriert. Die einzelnen Textstellen, die im Artikel zitiert werden, wurden weder korrigiert noch sprachlich verändert.

4.3 Datenanalyse und Diskussion

4.3.1 Zur Kategorie Überzeugungen über Lehrende

Zur Kategorie Lehrende wurden alle Textstellen eingeordnet, die Eigenschaften einer kompetenten bzw. nicht kompetenten Lehrperson bezeichnen oder eigene Vorstellungen über „Ich als DaF-Lehrer/Lehrerin in der Zukunft“ sowie Erfahrungen mit den Lehrkräften in der eigenen Schulzeit thematisieren. Zusätzlich wurden in diese Kategorie auch Textstellen eingeordnet, die die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im DaF-Unterricht explizit oder implizit thematisieren.

Illustrative Beispiele aus den Biografien deuten darauf hin, wie eine gute Lehrperson sein sollte/ welche Eigenschaften eine gute Lehrperson haben sollte:

- „/.../ Autorität haben, den SuS keine Furcht einjagen/.../“ (B1);
- „/.../ streng, aber gleichzeitig nett sein/.../“ (B12);
- „/.../ Zielsprache ausgezeichnet beherrschen/.../“ (B5);
- „/.../ erzieherische und soziale Fähigkeiten besitzen/.../“ (B7);
- „/.../ sich mit Interesse weiterbilden um mit den neuen Entwicklungen der Sprache vertraut sein. (B31);
- „/.../den Lernenden immer zur Verfügung stehen/.../“ (B53);
- „/.../konsequent bzw. folgerichtig, selbstbewusst, locker, zugänglich, energisch sein. (B 78)
- „/.../den Schülern nicht nur die Sprache beibringen, sondern auch die Liebe bzw. den Respekt gegenüber einer anderen Kultur/.../“ (B46)
- „/.../stellen ein Vorbild für die Schüler dar, sollen hilfsbereit sein und Verständnis für die Schüler und ihre Probleme haben. (B13)
- /.../für eine entspannte Atmosphäre in dem Klassenzimmer sorgen/.../“(B65)
- „Als Lehrperson soll man immer bereit sein, den Verlauf der Stunde zu ändern und sich an die Schüler, Zeit und den Ort anpassen, das heißt, man muss improvisieren können.“ (B81)

Aus den Biografien von DaF-Studierenden geht hervor, dass die Studierenden davon überzeugt sind, dass eine gute Lehrperson über bestimmte Charaktereigenschaften verfügen sollte, um als gute Lehrperson qualifiziert werden zu können. Am häufigsten erscheinen in den Biografien folgende Adjektive, die beschreiben, was eine gute Lehrperson

ausmacht: nett (58-mal), freundlich (51-mal), hilfsbereit (47-mal), zugänglich (39-mal), streng (31-mal), konsequent (27-mal), selbstbewusst (21-mal), energisch (17-mal), entspannt (15-mal), objektiv (13-mal). Gute Lehrpersonen werden mit folgenden Substantiven charakterisiert: Vorbild für Schüler (81-mal), guter Manager (33-mal), Mentor (30-mal), zeigt Leidenschaft für das Fach (29-mal), hat Verständnis für die Schüler/-rinnen (28-mal). Eine gute Lehrperson sorgt für eine gute Atmosphäre (45-mal), nimmt sich Zeit für die Schüler/-innen (39-mal), erklärt den Stoff so oft wie nötig (22-mal), behandelt alle gleich oder fair (18-mal), benotet objektiv (17-mal).

Die meisten Bezeichnungen, die eine gute Lehrperson ausmachen, können als Prädispositionen verstanden werden, die größtenteils angeboren sind und die künftigen Lehrpersonen schon per se besitzen müssen. Diese Liste von Charaktereigenschaften, die anhand von studentischen Biografien erstellt werden kann, ähnelt der von Schwerdtfeger vorgestellten Liste aus den 1970-er Jahren (Schwerdtfeger zitiert nach Maijala 2012: 481) und deutet darauf hin, dass bestimmte Charaktereigenschaften als Zeichen für eine gute Lehrperson noch immer fest verankert sind und die Überzeugungen, dass künftige Lehrende über diese Eigenschaften verfügen sollten, noch immer vertreten werden.

Einerseits sind sich angehende DaF-Lehrkräfte darüber bewusst, dass sie eine gut entwickelte Fachkompetenz aufweisen sollten und gleichzeitig im Umgang mit Schülern und Schülerinnen auf die menschliche, erzieherische und soziale Komponente achten sollten, bei denen sie sich aber mehr auf ihre Charaktereigenschaften verlassen als auf die Möglichkeit, sich in diesem Bereich während des Studiums ausbilden/weiterentwickeln zu können.

Von den in den Biografien erwähnten Kompetenzen werden im Rahmen des Lehramtsstudiums die Fachkompetenz und die didaktisch-pädagogische Kompetenz entwickelt und die subjektiven Theorien bezüglich der beiden hinterfragt, wobei eine direkte Modifizierung der Charaktereigenschaften der angehenden Lehrenden wohl fragwürdig ist.

Anhand der Biografien von DaF-Studierenden lassen sich auch die Überzeugungen davon rekonstruieren, zu was für einer Art von Lehrperson sich die Studierenden in der Zukunft entwickeln möchten.

Folgende Äußerungen wurden zur Illustration ausgewählt und zitiert:

- „Ich möchte die Lernenden individuell und persönlich behandeln, für sie Interesse zeigen, Verständnis für ihre Probleme haben und mit ihnen eine Bindung aufbauen.“ (B81)
- „/.../sehr strikt sein, denn ich werde erwarten, dass die Lernenden im Lernprozess Fortschritte machen.“ (B60)
- „Ich will meinen Lernenden auch beibringen, wie man Probleme gewaltfrei mit einer guten Kommunikation finden kann.“ (B3)
- „/.../und ich will auch die Kreativität meinen Lernenden fördern.“ (B6)
- „/.../dass sich die Lernende in meiner Klasse wohlfühlen und keine Angst davor haben, Fragen zu stellen.“ (B72)

- „/.../den Lernenden so viel Wissen wie möglich weiterzugeben/.../“(B83)
- „/.../zu einem Ziel führen und sie dabei unterstützen, aber gleichzeitig auch ein Manager sein/.../“(B43)
- „Ich will die Theorie in die Praxis übertragen/.../“(B21)
- „/.../ich nie vergessen, wie ist ein Schüler zu sein.“ (B57)
- „Den Kindern, die mehr Wunsch und Empathie haben, möchte ich die Möglichkeit geben, das Wissen zu vertiefen.“ (B13)
- „Sie lernen nicht nur das Fach für die Noten, aber auch wie ein verantwortlicher, beleesener Mensch zu sein.“ (B52)
- „/.../die Beziehung zwischen dem Lehrenden und dem Schüler muss stark begrenzt sein; die Lehrerin ist keine Freundin.“ (B8)
- /.../ein beidseitig faires, verständnisvolles Verhältnis genügt/.../“(B86)
- /.../eine enge Beziehung mit den Schülern haben, jedoch eine professionelle, wo ihnen klar ist, wer das letzte Wort hat und was für ein Benehmen von ihnen erwartet ist.“ (B12)

Die befragten angehenden DaF-Lehrkräfte legen großen Wert darauf, dass sich ihre künftigen Lernenden in der Klasse wohlfühlen (82-mal), dass sie keine Angst vor ihnen haben (79-mal) und bei Unklarheiten Fragen stellen (65-mal). Die große Mehrheit der Studierenden thematisiert die gewünschte Beziehung zwischen ihnen als Lehrenden und Lernenden, wobei stark betont wird, dass es um ein professionelles Verhältnis geht (53-mal), das auf Vertrauen (44-mal) und einem Gefühl der Sicherheit (32-mal) basieren sollte, dennoch aber nicht in eine Freundschaftsbeziehung übergehen darf (30-mal). Weiter lässt sich feststellen, dass sich die angehenden Lehrenden in der Zukunft in der Rolle eines Managers (21-mal), eines Mentors (20-mal), eines Dirigenten (19-mal), eines Schauspielers (17-mal) und eines Trainers (15-mal) sehen. Nur vereinzelt werden die Metaphern Lernberater (2-mal) und Quelle des Wissens (1-mal) gebraucht. Interessanterweise tauchen die Metaphern Manager und Mentor bei den Beschreibungen einer guten Lehrperson mehrmals auf, und zwar in den Textstellen, die sich auf die eigene künftige Lehrerrolle beziehen. Der Rolle der Theorie wird in den Biografien sehr wenig Bedeutung zugeschrieben, denn nur bei drei Studierenden wird die Wichtigkeit der Verzahnung von Theorie und Praxis thematisiert. Aus den Vorstellungen über die künftige Lehrprofession lassen sich auch einige Erwartungen an künftige Lernende ableiten. Die Lernenden sollten im Lernprozess Fortschritte machen (23-mal), sich für das Fach interessieren (19-mal), nicht nur für Noten lernen (6-mal), vorbereitet zum Unterricht kommen (9-mal) und motiviert sein (9-mal). Die angehenden DaF-Lehrenden werden die Lernenden dagegen individuell behandeln (45-mal), empathisch vorgehen (34-mal), sie zum Ziel führen (29-mal) und ihre Kreativität fördern (17-mal).

4.3.2 Zur Kategorie Überzeugungen über den Lehr-/Lernprozess

Die Kategorie Lehr-/Lernprozess beinhaltet Textstellen, die studentische Überzeugungen über das Lehren und Lernen thematisieren. Die meisten Textstellen beziehen sich auf die Planung und Durchführung des Unterrichts, auf Lernende im Lernprozess, auf die Rolle der Lernmaterialien im Unterricht und die Arbeits- bzw. Sozialformen sowie darauf, wie ein guter DaF-Unterricht beschaffen sein sollte.

- „Der Inhalt soll durchdacht und sinnvoll sein, ohne viele Abschweifungen vom Wesentlichen, konzentriert auf das Ziel, damit Lernende richtiges Deutsch lernen.“ (B2)
- „/.../Schüler in Gruppen verteilen, ihnen authentische Texte und Aufgaben geben, damit sie besser und richtig lernen.“ (B31)
- „/.../aus dem sehr gründlich durchdachten Lehrplan ausgehen und alle Sprechfertigkeiten entwickeln/.../“(B84)
- „Je besser man sich vorbereitet, desto besser wird der Unterricht laufen.“ (B9)
- „/.../viel mit Tabellen arbeiten, gute Tafelanschrift ist sehr wichtig, systematisch mit Beispielen erklären /.../“(B3)
- „/.../eine klare Strukturierung, aktive Mitarbeit, nicht nur die Bücher verwendet, sondern auch verschiedene andere Medien wie zum Beispiel Videos und PPT in den Unterricht mitbringt.“ (B13)
- - „/.../gute Lehrwerke erleichtern die Planung und Durchführung, es gibt einen roten Faden/.../“(B9)
- „/.../ den Schülern reale, alltägliche Sprache beibringen/.../“(B1)
- „Der Unterricht darf auch nicht immer frontal sein, weil m. E. die Lernende manchmal besser in Gruppen, Paaren oder auch durch das Spiel lernen.“ (B24)
- „/.../Lernziele im Fokus zu behalten und geben dem Unterricht eine systematische Dimension/.../“(B25)
- „Manchmal sind die Vorschläge in den Lehrwerken sehr gut, häufig muss man sie modifizieren, der konkreten Situation und Rahmenbedingungen anpassen, sehr oft muss man aber auch einen ganz anderen Weg nehmen.“ (B69)
- „/.../ein offenes Ohr für die Probleme der Schüler haben und ihnen dementsprechend helfen, wenn sie etwas nicht verstehen.“ (B22)
- „Lehrwerke haben schon eine wichtige Rolle, aber viel wichtiger ist ein guter Plan.“ (B10)

Überraschenderweise wird in allen Biografien davon ausgegangen, dass eine gute Planung die wichtigste Voraussetzung für einen gelungenen Unterricht darstellt. Die Unterrichtsplanung bringt eine gewisse Systematik in den Unterricht, die eine wesentliche Rolle beim effektiven Lernen spielt (36-mal). Die Planung bezieht sich in den Biografien vor allem auf die inhaltliche Vorbereitung, das heißt, dass die Lehrenden

den Stoff selbst beherrschen (42-mal) und dass sie sich hinsichtlich eines bestimmten Inhaltes in der deutschen Sprache adäquat äußern können (31-mal). Bei der Planung sollten auch die Sozial- und Arbeitsformen gut durchdacht sein (29-mal), denn Lernende sind unterschiedlich (53-mal) und sollten im Lernprozess die Gelegenheit bekommen, auf unterschiedliche Art und Weise lernen zu können (39-mal). Im Unterricht sollten Partnerarbeit (28-mal) und Gruppenarbeit (31-mal) sowie spielerisches Lernen (19-mal) Platz finden. Es ist außerdem wichtig, sich im Voraus Gedanken darüber zu machen, wie z. B. die Erklärung strukturiert (12-mal) oder die Tafelanschrift aussehen wird (14-mal).

Bei der Unterrichtsdurchführung ist es von Bedeutung, die Unterrichtsziele stets vor Augen zu haben (17-mal), damit eine klare Strukturierung nicht missglückt. Dabei sollten die Lehrenden aber nicht stur dem geplanten Verlauf folgen, sondern sich flexibel verhalten (51-mal) und den Lernenden helfen (32-mal), indem sie sich bereit zeigen, gegebenenfalls auch anders als geplant vorzugehen (24-mal).

Laut den Studierenden haben auch mit Bedacht ausgewählte Lernmaterialien in verschiedenen Formaten einen großen Einfluss auf einen guten DaF-Unterricht (44-mal) und das Erreichen der Unterrichtsziele (21-mal). Bevorzugt werden authentische Materialien (23-mal), mit denen Lernende die Alltagssprache lernen (33-mal), sich in Alltagssituationen sprachlich zurechtfinden (18-mal) und dadurch ihre kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache entwickeln (8-mal). Lehrwerke spielen eine wichtige Rolle und dienen als roter Faden für den Verlauf der Stunde (29-mal), als Stütze für die Einbettung einzelner sprachlicher Strukturen (9-mal) und Ideenquelle für die Themen (13-mal). Sie bieten passendes und zielgruppenorientiertes Übungsmaterial an (21-mal), worin man gute Vorschläge für Aktivitäten findet (30-mal), die sich gruppenspezifisch auch modifizieren lassen (6-mal). Wichtig ist auch, dass unterschiedliche Medien (16-mal) eingesetzt werden, die den Unterricht modernisieren (14-mal) und die aktive Mitarbeit der Lernenden im Unterricht dadurch noch zusätzlich (54-mal) fördern.

Ein guter kompetenzorientierter DaF-Unterricht sollte die Lernenden zum Erreichen einer hohen Sprachkompetenz in der deutschen Sprache führen (51-mal), sich in unterschiedlichen schriftlichen und mündlichen Sprachsituationen fließend (31-mal) und richtig (22-mal) ausdrücken zu können, sich trotz ihrer Fehler im Deutschen akzeptiert zu fühlen (7-mal) und zum Lernen motiviert zu werden (41-mal). In einem guten DaF-Unterricht sollten Lehrende und Lernende miteinander kooperieren (16-mal), über verschiedene aktuelle Themen diskutieren (28-mal) und alle Sprachfertigkeiten entwickeln (33-mal). Diese Ergebnisse sind nicht überraschend, denn wie die Studie von Lah (2022: 44-46) beleuchtet, haben Masterstudierende noch selbst mangelnde Sprachkenntnisse, obwohl sie sich während des Studiums mit unterschiedlichen sprachlichen Aspekten auseinandersetzten.

5 FAZIT UND AUSBLICK

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrerverberufung nicht frei von Widersprüchen und Mehrdeutigkeit ist, was darin resultiert, dass Lehrkräfte stets zwischen ihren subjektiven Theorien und dem theoretischen Wissen schwanken. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, dass sich Lehrende und Studierende während der Ausbildungszeit möglichst häufig mit subjektiven Theorien auseinandersetzen, sie thematisieren und Reflexionskompetenz entwickeln.

Biografische Narrationen, studentische Texte über ihre Überzeugungen über Lehrende, über den Lehr-/Lernprozess erwiesen sich bei der Erforschung der subjektiven Theorien der DaF-Studierenden zu diesen Themen als angemessenes Instrument, das eine gute Einsicht in den Ist-Zustand ermöglicht. Die Analyse der Texte deckte relevante Informationen darüber auf, was eine gute Lehrperson ausmacht. Aus den Biografien lässt sich schlussfolgern, dass die Studierenden eine gute Lehrperson eher mit Charaktereigenschaften beschreiben als mit während des Studiums erworbenem Wissen oder Kompetenzen. Lehramtsstudierende müssen bei der Immatrikulation keine Aufnahmeprüfung bestehen und auch keine persönlichen Kompetenzen aufweisen, was auch darin resultieren könnte, dass es immer wieder Studierende gibt, die das Studium abbrechen, weil sie sich inzwischen für einen anderen Weg entscheiden, möglicherweise auch, weil sie glauben, dass sie ihren eigenen Vorstellungen über das Lehrprofil vom Charakter her nicht entsprechen. Diese Überzeugungen müssen im Studium aufgegriffen werden, indem sich die Studierenden mit verschiedenen Kompetenzmodellen zur Lehrerverberufung vertraut machen und einsehen können, dass nicht nur persönliche Eigenschaften wichtig sind, sondern vielmehr, dass verschiedene Kompetenzen, die für das Ausüben des Lehrerberufes von Bedeutung sind, erlernbar sind.

Die Vorstellungen über das eigene „Ich als Lehrer/Lehrerin“- Bild verweisen auf eine äußerst wichtige Rolle des Wohlbefindens seitens der Lernenden im Unterricht. Sich im Unterricht wohlfühlen, scheint eine wichtige Voraussetzung für hohe Wissenserträge, das Erreichen der Unterrichtsziele und eine aktive Mitarbeit zu sein. Das Wohlbefinden der Lernenden gilt sogar als Postulat für einen guten Unterricht. Obwohl das Gefühl des Wohlbefindens eine wichtige Rolle für beide Akteure, Lehrende und Lernende, spielt, sollten solche Überzeugungen genauso thematisiert werden, denn der Lernerfolg ist nicht nur vom Wohlbefinden abhängig.

Die meisten Überzeugungen, die die Studierenden über den DaF-Unterricht bzw. über den Lehr-/Lernprozess vertreten, stehen im Einklang mit den Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts und benötigen lediglich ein theoriebasiertes und praxistaugliches Fundament.

Die in den Biografien aufgegriffenen Aspekte zur Lehrerverberufung bieten einen Einblick in die Vorstellungen bzw. Überzeugungen von Lehramtsstudierenden, die sich am Anfang ihrer Lehrerausbildung befinden und zeigen, welche Erfahrungen die Studierenden

im Laufe ihrer Schulzeit sammelten, mit welchen Problemen sie sich auseinandersetzen mussten, wer und wie auf sie einen Einfluss ausübte. Anhand der biografischen Schriften lässt sich feststellen, welche Überzeugungen die Studierenden vertreten, die größtenteils keine negative Auswirkung auf das spätere Handeln haben werden und während der Ausbildungszeit mit gewöhnlichen reflektiert-orientierten Aktivitäten verändert werden können. Besonders wichtig ist es aber, dass man in den biografischen Schriften auch Überzeugungen identifizieren kann, die auf falschen bzw. kontrafaktischen Prämissen basieren und auf das spätere Lehrerhandeln eine negative Auswirkung haben können, beziehungsweise sich hemmend auf die eigene professionelle Entwicklung auswirken oder sie sogar unmöglich machen. Die Selbstreflexion sollte aus dem Grunde als ein integrativer Teil der Lehrerausbildung angesehen werden, damit sich Studierende im Rahmen des Studiums mit ihren festen Überzeugungen auseinandersetzen können und diese stets hinterfragen. Das ist der einzige Weg, der zum professionellen Handeln und zur erfolgreichen Entwicklung der professionellen Lehrerkompetenzen führt.

LITERATUR

- BAUMERT, Jürgen/Mareike KUNTER (2006) Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(2006). 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- BLÖMEKE, Sigrid/ Dana EICHLER/Christiane MÜLLER (2003) Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft* 2. 103–121.
- DANN, Hanns-Dietrich (1989) Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7(2). 247–254.
- DOHRMANN, Julia (2021) *Überzeugungen von Lehrkräften, ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik*. Münster, New York: Waxmann.
- Europarat (2006) *Das Europäische Sprachenportfolio*. 27. September 2022. <https://www.coe.int/en/web/portfolio>
- FAIX, Ann-Christin (2020) „Lehrersein ist ja irgendwie von Widersprüchen irgendwo gekennzeichnet“. Eine längsschnittliche Untersuchung Subjektiver Theorien zu gutem inklusivem Unterricht. *Pädagogische Horizonte*, 4(2). 57–79.
- FIVES, Helenrose/Michelle M. BUEHL (2012) Spring Cleaning for the “Messy” Construct of Teachers’ Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? Harris K. R./S. Graham/T. Urdan/S. Graham/J. M. Royer/M. Zeidner (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook, Vol 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*. Washington: American Psychological Association. 471–499. <https://doi.org/10.1037/13274-019>

- FIX, Ula (2010) Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte. Rückblick und Versuch einer Standortbestimmung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 40. 10–28. <https://doi.org/10.1007/BF03379842>
- FRANCESCHINI, Rita (2002) Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. *Bulletin VALS-ASLA* 76. 19–33.
- GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula (1991) Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, H. 43. 6–13.
- GROEBEN, Norbert (1988) Explikation des Konstrukts ‘Subjektive Theorie’. Groeben, N./D. Wahl/J. Schlee/B. Scheele (Hrsg.). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke Verlag. 17–24.
- GROTJAHN, Rüdiger (2005) Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16 (1), 23–56.
- HATTIE, John (2009) *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- HELMKE, Andreas (2009) *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- HIRSCH, Julia (2017) Subjektive Theorien zum Lehren und Lernen von Lehramtsstudierenden vor und nach der ersten Fachdidaktik-Lehrveranstaltung. *die hochschullehre*, 3/2017. online unter: www.hochschullehre.org
- JUG, Anita (2008) Subjektivne teorije kot kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Sodobna pedagogika* 2. 44–59.
- LAH, Meta (2022) Les compétences professionnelles des futurs enseignants de langue : le cas des étudiants slovènes. *Xlinguae (15)*4. 38–48.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja/Milina MUZIKÁŘOVÁ (2021) *Über Sprachen aus der Perspektive von Gymnasiast*innen aus Slowenien und aus der Slowakei*. Maribor: Univerza v Mariboru. <https://library.oapen.org/bitstream/id/9be3d1ef-d62c-4485-bba7-965415e66a31/589-Complete>
- MAIJALA, Minna (2012) Kernkompetenzen der Lehrpersönlichkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Info DaF* 4/39. 479–498.
- MAYER, David (2020) Subjektive Theorien von DaF-Lehrenden – zur Begründung des Ausschlusses von Inhalten und Methoden aus dem Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47/6. 630–650.
- MAYRING, Philipp (2010) *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- MEYER, Hilbert (2007) *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- RITTER, Anna/Rupert HOCHHOLZER (2019) Sprachbiographien mehrsprachiger Jugendlicher: Eine Studie mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. *Critical Multilingualism Studies* 7(3). 32–54.
- ROTH-VORMANN, Manuela/Denise KLENNER (2019) Biografiearbeit in der Lehrer*innenbildung. Ein methodischer Input für die Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden: „Wie bin ich geworden, wer ich bin?“ *DiMAwe Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht* 1(1). 53–59. doi:10.4119/dimawe-1542
- THOMA, Nadja (2018) *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- WAGNER, Rudi F. (2016) *Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- WAHL, Diethelm (2013) *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

POVZETEK

REPREZENTACIJE UČITELJSKEGA POKLICA V BIOGRAFIJAH BODOČIH UČITELJEV NEMŠČINE NA ZAČETKU PEDAGOŠKEGA ŠTUDIJA

Študenti nemščine kot tujega jezika začnejo s pedagoškim študijem s precej natančnimi predstavami o vlogi učitelja in procesu poučevanja/učenja. Predstave o učinkovitem pouku in vlogi učitelja temeljijo na njihovih subjektivnih, večinoma nereflektiranih izkušnjah iz časa njihovega šolanja in močno vplivajo na vse nadaljnje didaktično-pedagoške odločitve med študijem in pogosto tudi po njem. Subjektivne teorije študentk in študentov o poučevanju imajo izredno močan vpliv na celoten študijski proces. Da bi študenti nemščine lahko uzavestili lastne subjektivne teorije in o njih razmišljali, je zelo pomembno, da v času študija dobijo dovolj priložnosti za refleksijo, da se o pedagoškem ravnanju preizprašujejo, ga ocenjujejo v različnih kontekstih in se pripravijo na to, da teorijo povežejo s prakso ter s tem omogočijo vsaj delno razgraditev oziroma odpravo lastnih prepričanj. V članku so predstavljeni rezultati kvalitativne študije, opravljene s študenti nemščine o predstavah o vlogi učitelja in o poučevanju, ki omogočajo vpogled v trenutno stanje. Rezultati lahko služijo kot smernice pri načrtovanju specialno didaktičnih predmetov in kot izhodišče za načrtovanje razvoja refleksije kot orodja za razvoj učiteljev. Analiza 86 študentskih sestavkov kaže, kaj po mnenju študentov nemščine predstavlja kakovosten pouk nemščine, kakšen je po njihovem mnenju dober učitelj nemščine in v kakšni medsebojni vlogi sta učenje in poučevanje.

Ključne besede: subjektivne teorije, učitelj, refleksija, bodoči učitelji, nemščina kot tuji jezik, poučevanje

ABSTRACT

REPRESENTATIONS OF THE TEACHING PROFESSION IN THE BIOGRAPHIES OF FUTURE TEACHERS OF GERMAN AT THE BEGINNING OF THEIR TEACHER EDUCATION

Students of German as a foreign language begin their pedagogical studies with a fairly precise idea of the role of the teacher and of the teaching/learning process. Their ideas about effective teaching and the role of the teacher are based on their subjective, mostly unreflective experiences during their school years and strongly influence all subsequent didactic-pedagogical decisions during and often after their studies. Students' subjective theories about teaching have an extremely strong influence on the entire study process. In order for students to be able to formulate and reflect on their own subjective theories, it is very important that they are given sufficient opportunities during their studies to reflect, to question and evaluate pedagogical practices in different contexts, and to prepare themselves to relate theory to practice so that they can at least partially dismantle or dissolve their own beliefs. This paper presents the results of a qualitative study conducted with students of German as a foreign language on their perceptions of the role of the teacher and teaching, offering insights into the current situation. The results can serve as a guide for planning specific didactic courses and as a starting point for planning the development of reflection as a teacher development tool. The analysis of the 86 student essays shows what students think is effective teaching of German, what they think is a good teacher of German, and the interplay between learning and teaching.

Keywords: subjective theories, teacher, reflection, future teachers, German as a foreign language, teaching

ZUSAMMENFASSUNG

REPRÄSENTATIONEN DES LEHRERBERUFES IN DEN BIOGRAFIEN ANGEHENDER DAF-LEHRKRÄFTE AM ANFANG DES LEHRAMTSSTUDIUMS

DaF-Studierende steigen das Lehramtsstudium mit ziemlich genauen Vorstellungen über die Lehrerrolle und den Lehr-/Lernprozess ein. Diese Vorstellungen basieren auf eigenen, subjektiven, meist unreflektierten Vorerfahrungen aus ihrer Schulzeit und beeinflussen stark jegliches weitere Handeln während des Studiums und oft auch danach. Die Studierenden werden bei didaktischen Entscheidungen stets von ihren eigenen Vorstellungen geprägt und geführt. Damit DaF-Studierende in der Lage sind, ihre eigenen subjektiven Theorien zu erkennen und zu reflektieren, ist es sehr wichtig, dass sie während des Studiums ausreichend Gelegenheit zur Reflexion erhalten, damit sie Vorstellungen von der pädagogischen Praxis in verschiedenen Kontexten hinterfragen und sie

bewerten. Letztendlich sollten sie sich darauf vorbereiten, die Theorie mit der Praxis zu verknüpfen und dadurch ihre eigenen Überzeugungen zumindest teilweise zu widerlegen oder auflösen zu können. Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer qualitativen Studie über die Vorstellungen über die Lehrerrolle von DaF-Lehramtsstudierenden, die einen Einblick in den Ist-Zustand ermöglichen und bei der Schwerpunktsetzung von fachdidaktischen Veranstaltungen herangezogen werden können. Die Analyse der 86 Aufsätze zeigt, was laut den DaF-Studierenden guter DaF-Unterricht ist, was eine kompetente DaF-Lehrperson ausmacht und wie das Verhältnis zwischen Lehren und Lernen aussehen sollte.

Schlüsselwörter: subjektive Theorien, Lehrperson, Reflexion, angehende Lehrende, Deutsch als Fremdsprache, Unterrichten