

Anna Szablyár (Budapest)

Fremdsprachenunterricht zwischen Qual und Erholung Zur Entwicklung der Reflexionskompetenz von Germanistikstudenten

1. Einleitung

„Damals war mir das Fremdsprachenlernen eine wahre Qual.“¹

„Fremdsprachenlernen war mir nur selten eine Pflicht, es war eher eine Erholung.“
Beide Sätze stammen aus Sprachlernbiografien von ungarischen Germanistikstudenten² und zeugen von ihrer Reflexionskompetenz. Im vorliegenden Beitrag soll untersucht werden, wie es um diese Schlüsselkompetenz am Anfang des Studiums steht, und mit welchen Mitteln, vor allem mit welchen Aufgabentypen sie in verschiedenen Lehrveranstaltungen entwickelt werden kann. Mit relevanten Fragestellungen als Vorbereitung, mit Sensibilisierung für Leistungen eines guten Fremdsprachenunterrichts und mit einer professionellen Evaluierung der Arbeiten der Studenten kann die in Ungarn leider oft vernachlässigte Reflexionskompetenz erfolgreich entwickelt werden.

Seitdem es in Curricula und anderen Dokumenten für das Schulwesen und in Lehrwerken für Fremdsprachen versucht wird, die Ziele und Prinzipien, die im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“ detailliert beschrieben sind, umzusetzen, sollte im FSU unter den Kompetenzen der Ausbildung und Entwicklung der Reflexionskompetenz, dem bewussten Lernen u.a. mit der folgenden Begründung ein ziemlich großer Wert beigemessen werden: Das Lernen, „besonders das unter den künstlichen Bedingungen des Klassenraums“, wird erleichtert,

indem man bewusstes Lernen und ausreichendes Üben kombiniert; auf diese Weise soll die bewusste Aufmerksamkeit für die auf untergeordneter Ebene ablaufenden physischen Fertigkeiten des Sprechens und Schreibens und für die morphologische und syntaktische Korrektheit reduziert oder ausgeschaltet werden, um somit den Kopf für die auf höherer Ebene ablaufenden kommunikativen Strategien frei zu machen.³

¹ Die Formulierungen der Studenten wurden grundsätzlich nicht korrigiert.

² Im folgenden werden die maskulinen Formen bei Substantiven wie Student, Lehrer etc. verwendet, wenn die Geschlechtszugehörigkeit irrelevant ist.

³ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/60202.htm>

Seit der Veröffentlichung des Referenzrahmens (auch in ungarischer Sprache⁴) wird Reflexionskompetenz auch in Ungarn als Ziel deklariert und als Erwartung gegenüber dem Unterricht und den Lernern formuliert.

Reflexionskompetenz wird von Experten als Schlüsselkompetenz betrachtet: „Reflexivität als Bewusstheit über das eigene Tun wird [...] als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst“ (Combe/Kolbe 2004: 835).⁵

Wenn es um die Lehrerbildung geht, werden Reflexion und Kooperation auch als die zentralen professionstheoretischen Kompetenzen bezeichnet und die Experten sind einig, dass in den verschiedenen Phasen des Studiums vielfältige Angebote zur Entwicklung dieser Kompetenz unerlässlich sind. Diese Erwartung bedarf wahrscheinlich kaum einer eingehenden Begründung.

Zur Geschichte der Konzepte in diesem Bereich in der Deutschlehrausbildung an der ELTE:

Schon im Ausbildungsplan Didaktik erstellt 1992/93 vom Bereich Sprachdidaktik (damals Institut für DaF) an der ELTE steht unter den Zielsetzungen wie folgt: „Fähigkeit zu einem pädagogisch und lernpsychologisch reflektierten Fremdsprachenunterricht (Petneki et al. (Hg.) 1994:110).“

Und im selben Dokument in der Beschreibung des Unterrichtspraktischen Seminars im 5. und 6. Semester wird als Ziel deklariert, in Nachbesprechungen Studenten „zu kritischen Reflexionen zu erziehen (vgl. ebenda 115)“. Im Protokoll der Lehrprobe wurde eine von vier Teilnoten für das Reflektieren bei der Nachbesprechung gegeben.

Von der neueren Fachliteratur wird mehrfach bestätigt, dass bei der Erstellung von Curricula in der Lehrerausbildung überall ermöglicht werden muss, Bedürfnissen dieser Art gerecht zu werden.

Zukünftige LehrerInnen benötigen zunächst einmal eine studien- und berufs begleitende Beratung, in der sie zum Reflektieren über die z.T. paradoxalen Anforderungen ihres späteren Praxisfeldes (Kernprobleme) angeregt werden und die als Ort zum Nach- und Neudenken produktiver ‚Lösungen‘ fungiert.⁶

Für die Studenten, die nach dem damaligen dreijährigen Modell studierten, war es obligatorisch, ihre Abschlussarbeit in Fachdidaktik zu schreiben. Die Themen-

⁴ Közös európai referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. 2002 Pilisborosjenő: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Kp.

⁵ Zitiert von Leonhard, Tobias <http://groups.uni-paderborn.de/kukl/04a10d9aac0d3e408/04a10d9b320f5eb0a/index.html> 10.01.2009

⁶ Dr. Hansmann, Wilfried: http://web.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/1_news/1news1002.htm 14. 01. 2009

wahl bot oft einen breiten Raum für Aktionsforschung im Sinne von Michael Koenig: „[...] die systematische Reflexion von Praktikern über ihr Handeln in der Absicht, es weiterzuentwickeln“ (Koenig 2003: 118).

Da konnten der eigene Unterricht bzw. das Experimentieren mit neuen „Methoden“ reflektiert werden mit Einbezug der Erkenntnisse der Fachliteratur. Die Themenwahl war in den meisten Fällen erfahrungs- und reflexionsorientiert. Diese Verzahnung von Praxis und Theorie erhöhte zugleich die Qualität des Unterrichts.

Mit den obigen Hinweisen soll betont werden, dass es an der ELTE schon am Anfang der 90er Jahre im Sinne des damals in Ungarn als besonders fortschrittlich geltenden praxisorientierten Curriculums eine einphasige, reflexive Lehrerbildung etabliert wurde, die trotz verschiedener Probleme, die hier nicht diskutiert werden können, auch die Rahmenbedingungen ermöglicht haben.

Im Weiteren soll kurz geschildert und mit einigen Zitaten aus Arbeiten von Studenten dargestellt werden, wie die (Selbst)Reflexionskompetenz vom ersten Semester an in verschiedenen Lehrveranstaltungen der Verfasserin u.a. mithilfe von schriftlichen Aufgaben wie Sprachlernbiographie, Lerntagebuch, Reflexionen und Portfolio⁷ entwickelt werden kann. Diese „Textsorten“ sind zur Bewusstmachung bestimmter relevanter Tendenzen, methodischer Vorgehensweisen und nicht zuletzt, da es um FSU geht, der Kompetenzen der Lerner sehr gut geeignet. Die Vorbereitung und die Auswertung der Arbeiten in Gruppen bieten willkommene Möglichkeiten zur weiteren Diskussion der individuellen Probleme. Zugleich bieten sie Chancen zur effektiven Spracharbeit. Die Bestimmung, welcher Aufgabentyp wann, eventuell in welcher Reihenfolge und wie vorbereitet eingesetzt wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab: von den Erfahrungen der Seminarteilnehmer mit diesen „Textsorten“, von ihren Sprachkenntnissen, von den Zielen des Seminars und natürlich vom Stand ihrer Reflexionskompetenz.

In dem vorliegenden Bericht wurden aus den zahlreichen Beispielen die typischen, markantesten und interessantesten Gedanken bearbeitet, andere Auswahlkriterien werden immer genannt.

Die kurze Darstellung der auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse sollte Deutschlehrer und Dozenten zu ähnlichen Experimenten anspornen.

Angaben zur Datenbasis:

Die Grundlagen der Untersuchung bilden Arbeiten von Germanistikstudenten an der ELTE in den vergangenen zehn Jahren. In diesem Zeitraum wurden in Seminargruppen der Verfasserin etwa pro Semester 10 bis 25 Sprachlernbiografien, seit der Einführung des BA-Studiums im Jahre 2006 insgesamt 35 Lerntage-

⁷ Definition s. Winter (2004)

bücher und in zwei unterschiedlichen Lehrveranstaltungen pro Semester 20-30 verschiedene Typen von Portfolios erstellt. Dazu kommen noch aus den Jahren 1998-2004 70 Texte von Referendaren über Erfahrungen im Schulpraktikum, die ebenfalls ausgewertet wurden.

2. Sprachlernbiografie

Wie in der Einleitung kurz angesprochen, wird von Didaktikerinnen des Germanistischen Instituts an der ELTE seit Anfang der 90er Jahre immer intensiver mit diversen Möglichkeiten der Entwicklung der Reflexionskompetenz „experimentiert“. In den letzten Jahren setzten Dozentinnen, die für Germanistikstudenten verschiedene Lehrveranstaltungen in Didaktik-Methodik anboten, z.B. die Sprachlernbiografie oder verschiedene Typen von Portfolios ein.⁸

Im ersten Seminar in Fachdidaktik „Grundlagen der Sprachpädagogik I“ sollten die Studierenden als Einstieg für die Thematisierung verschiedener grundlegender Themenbereiche wie Lehr- und Lernziele, Lerninhalte, Methodengeschichte etc. ihre Erfahrungen mit Fremdsprachen, Fremdsprachenunterricht im Rahmen einer Sprachlernbiografie in deutscher Sprache schriftlich zusammenfassen. Der Umfang der Arbeit wurde nicht genau festgelegt, durchschnittlich sind die Texte etwa eine bis anderthalb Seiten lang. Nach einer Sensibilisierung und Besprechung der Lernerfahrungen in den ersten Stunden aber ohne Vorlagen, ohne aufgelistete Fragen sollten sie über ihre ganz unterschiedlichen Erfahrungen berichten, um feststellen zu können, was für sie besonders wichtig war, worüber sie von sich selbst berichten wollen, woran sie sich am besten erinnern, worauf nach ihrer Einschätzung im schulischen FSU oder auch in Sprachkursen, bei Privatlehrern⁹ viel oder aber zu wenig Wert gelegt wurde, welche anderen Impulse u.a. Auslandsaufenthalte, Schüleraustausch ihre Interessen beeinflusst haben etc.

Beim Studieren dieser Texte entsteht Jahr für Jahr ein ziemlich buntes Bild über den Deutschunterricht/FSU in Ungarn.

Man könnte davon ausgehen, dass der Teil der Germanistikstudenten, der sich für das Pädagogikstudium entschied, bereits während der Schulzeit sich für Deutsch und eventuell auch für andere Fremdsprachen interessierte, vor allem in

⁸ Ein Beispiel dafür wird von Palotás vorgestellt. Sie lässt die Studenten in einem Fachdidaktikseminar zu einem Fremdsprachenlehrer und seinem Unterricht aus ihrer Schulzeit drei positive und drei negative Erinnerungsbilder notieren. Vgl. Palotás (2007).

⁹ Nach der Untersuchung von Szénich nahmen 62% der damaligen Erstsemestler auch Privatstunden. Vgl. Szénich (2001: 64). Diese Tendenz ist bis heute zu beobachten.

den letzten Klassen der Mittelschule. Dieses Interesse sollte ihre Gedanken prägen, aber dies ist in letzter Zeit leider immer seltener zu beobachten.

Seit einigen Jahren soll auch in Ungarn (siehe Nationaler Grundlehrplan, Rahmenlehrplan, Referenzrahmen) der Lerninhalt ‚das Lernen lernen‘¹⁰ fest im Curriculum verankert sein und immer mehr Lehrwerke legen Wert auf autonomes Lernen. Deshalb fällt auf, dass bis heute relativ wenige Studenten in den Seminaren oder in ihren Sprachlernbiografien bzw. Lerntagebüchern darüber berichten, dass dieser Inhalt in der Schule erwähnt oder diskutiert worden wäre.

Dieses Defizit charakterisiert nicht nur den Fremdsprachenunterricht. In der Veröffentlichung über den Stand, Inhalte und Methoden in den verschiedenen Schulfächern in den Jahren 2001-2003 wird ziemlich kritisch festgestellt, dass in Ungarn vieles, was in der Welt in den Bereichen der Lehrpläne, Lehrbücher, Lehrmethoden beachtenswert wäre, oft kaum wahrgenommen wird. Diese Kritik wird mit einer Auflistung der Probleme veranschaulicht, unter denen u.a. die folgende Behauptung zu lesen ist: „Noch immer wird das Lehren statt des Lernens betont“ (Kerber 2004:13).

Kontra¹¹ führte 1995/96 also vor mehr als zehn Jahren mit 100 16-18jährigen Gymnasiasten in Budapest eine Befragung zu diesem Thema durch, um festzustellen, welche Strategien sie bei der Lösung verschiedener Aufgaben in Englisch anwenden. Im einführenden Teil ihrer Studie ist zu lesen, dass trotz der Tatsache, dass in den 90er Jahren immer mehr Lehrwerke in Ungarn eingesetzt werden, die auch Lernstrategien enthalten, wissen die Lehrer kaum etwas darüber, wie ihre Schüler eigentlich lernen. Und die Lage ist in den vergangenen Jahren nicht viel besser geworden, behauptete sie¹². Trotz der seitdem eingeführten Abiturreform, die bei der Vorbereitung auf die Prüfung den Einsatz bestimmter Strategien erwartet, ist das heute leider noch immer der Fall. Es kann nicht erwartet werden, dass junge Erwachsene mit Abitur ihren Lernprozess relativ professionell reflektieren können.

Im Folgenden können aufgrund der Analyse der vorliegenden und in den letzten Jahren erstellten Sprachlernbiografien wenigstens bestimmte typische, öfters registrierte Beobachtungen hervorgehoben werden.

In diesen Texten berichten Studierende über ihre Laufbahn, was Fremdsprachenlernen betrifft, vom Kindergarten bis zur Universität. Die Berichte enthalten Daten, wann sie damit angefangen haben, wie lange, an welchen Schultypen, wie intensiv sie sich mit Fremdsprachen beschäftigt haben. Fast alle gehen auf die Methoden ihrer Sprachlehrer ein, oft wird kurz erläutert, wie

¹⁰ Vgl. NAT: 7 bzw. Petneki (2007: 68)

¹¹ Kontráné/Kormos (2004: 85)

¹² Vgl. ebda S. 83

Grammatik, Wortschatz, die einzelnen Grundfertigkeiten und Landeskunde vermittelt wurden. Viele geben an, mit welchen Lehrwerken sie unterrichtet wurden. Die werden manchmal pauschal gelobt oder kritisiert, ohne wichtige Merkmale und Defizite eindeutig zu nennen. Auslandsaufenthalte, Schüleraustausch, Sprachkurse im In- und Ausland, Privatlehrer werden als Beispiele für Deutschlernen außerhalb der Schule erwähnt und kurz bewertet; ihre Rolle im Lernprozess wird durchwegs sehr positiv beurteilt. In Ungarn ist FSU noch immer ziemlich prüfungsorientiert, so fehlen kurze Angaben von Prüfungen und Wettbewerben auch nicht.

Auch Aspekte im Zusammenhang mit der zweiten und dritten Fremdsprache werden reflektiert. Nur wenige thematisierten ihre Pläne, was die Zukunft und Sprachkenntnisse angeht.

Im Weiteren sollten nur einige grundlegende Bereiche kurz analysiert werden. Die ausgewählten und präsentierten Zitate, die markante, anregende, persönliche Einsichten enthalten, sollen die Problematik authentisch schildern.

2.1. Deutschunterricht an verschiedenen Schultypen

Die Mosaikstücke ergeben eine bunte Palette. Im Zusammenhang mit dem Frühbeginn haben einige Bedenken. Manche lernten in der Grundschule sogar mehrere Fächer (Musik, Sport, Technik, Biologie, Geschichte) auf Deutsch, besuchten bilinguale Klassen mit 14 Wochenstunden, lernten im Gymnasium Deutsch in erhöhter Stundenzahl oder absolvierten ein zweisprachiges Gymnasium bzw. eine zweisprachige Fachmittelschule, wo auch Muttersprachler unterrichteten. Bei der Begründung, warum sich z.B. die eine Studentin für eine Klasse mit erhöhter Stundenzahl (5 Jahre) entschied, steht, dass sie in der Grundschule kaum etwas gelernt habe.

Es ist eindeutig festzustellen und wirft weitere Fragen auf, dass man an der sprachlichen Qualität der Texte nicht unbedingt auf Länge und Intensität des Deutschlernens folgern kann.

Die Mehrheit der Studenten nennt ein oder manche mehrere regionale und überregionale Lehrwerke, Lehrbücher. Nach der Ansicht der einen Studentin sind sie (noch immer) vorgeschrieben, aber es stellt sich kaum heraus, welche Rolle sie im Unterricht spielten. Eine Studentin fand den Unterricht auch deshalb so toll, weil nicht unbedingt das Lehrbuch im Mittelpunkt stand.

Die meisten konnten einige, nachträglich für sie wichtige Merkmale nennen, die sie aus heutiger Sicht für den Deutschunterricht an verschiedenen Schultypen für charakteristisch hielten. Vor allem nannten sie einige typische Aktivitäten wie Wörter im Chor nachsprechen, Bilder beschreiben, Situationen vorspielen, Aufsätze schreiben etc.

Was z.B. als positiv bezeichnet wurde: dass sie in kleinen Gruppen arbeiten konnten und deshalb alle zu Wort kamen, dass die Klasse nach der Leistung in zwei Gruppen geteilt war und differenziert arbeiten konnten.

Was sie öfters kritisierten: den ähnlichen Aufbau der Stunden, die demotivierenden Übersetzungsaufgaben, die eine Überforderung darstellten, dass Grammatik gebüffelt werden musste und dass die Gruppenarbeit manchmal scheiterte.

2.2. Deutschlernen außerhalb der Schule

Es stellt eine eindeutig positive Entwicklung dar, dass es in den vergangenen Jahren immer öfter über kürzere Auslandsaufenthalte, Austauschprogramme berichtet wird, die meisten sehen in diesen Angeboten eine Chance, das Zielsprachenland, die Kultur besser kennen zu lernen, mit gleichaltrigen in der Fremdsprache kommunizieren zu können.

Immer mehr Kinder und Jugendliche profitieren von verschiedenen Fernsehprogrammen (Zeichentrickfilme!), sie können – wie dies einige Reflexionen bestätigen – sogar das Interesse für das Deutschlernen wecken.

2.3. Über Deutschlehrer

Dass vor allem an Grundschulen oft fast jedes Jahr ein/e neue/r DeutschlehrerIn unterrichtet, scheint noch immer in vielen Schulen gang und gäbe zu sein, dies wird von vielen als Hindernis des effektiven Sprachlernens bezeichnet.

Es wird betont, dass der Lernerfolg eindeutig auch von der Qualifiziertheit und den Kompetenzen der Lehrer abhängt. Deutschlehrer, die an Grundschulen tätig sind, wurden oft ziemlich stark kritisiert (z.B. waren sie nicht streng genug oder wegen ihrer ungarischen Aussprache, manchmal hatte man Angst vor ihnen). Sie werden dafür verantwortlich gemacht, dass der FSU an Mittelschulen scheitert. Deshalb müssen viele Privatstunden nehmen, wird behauptet.

Ein Grund für die Kritik stellt das Außer-Achtlassen der Kompetenzen der durchschnittlichen und lernschwachen Schüler dar.

Was bei Lehrern als positiv gesehen wurde:

Eigenschaften wie: jung, streng aber auch locker, kreativ, fair, tolerant, konnte gut mit den Kindern umgehen, hat viel geholfen, hatte großes Fachwissen, hatte viel Geduld, hat Ratschläge gegeben, motiviert, geschickt, konnte Interesse fürs Fach wecken, hat spielerisch unterrichtet, hat viele Infos vermittelt, hatte Sinn für Humor, hat effektiv, kommunikativ unterrichtet, hat nur Deutsch gesprochen

2.4. Lerninhalte – Grammatik

Von den Lerninhalten gab es die meisten Bemerkungen zur Vermittlung der Grammatik, was die Annahme bestätigt, dass Grammatik in den Deutschstunden noch immer die Hauptrolle spielt. Es gibt zwei Extreme:

- auf der einen Seite wurde kritisch formuliert, dass die Schüler, von der ersten Stunde an, manchmal jahrelang ständig grammatische Regeln pauken mussten, die Übungen waren zu lang und langweilig, Grammatik und Übersetzungen spielten die größte Rolle, Sprechen bzw. andere Grundfertigkeiten waren vernachlässigt.
- auf der anderen Seite wurde Grammatik vernachlässigt oder es wurde zum Glück auch über guten Grammatikunterricht berichtet. Die typischen Merkmale: spielerische Methoden, Übersichtlichkeit, Präzision, interessante Aufgaben.

Als Lernschwierigkeit wurde von einer Studentin die flache Progression der Grammatik, bezeichnet, die bei den produktiven Fertigkeiten Defizite verursachte. Diese Beobachtung ist schon ein Zeichen von spezifischen Fachkompetenzen, ähnliche kommen in den Texten leider relativ selten vor.

2.5. Lerninhalte – Landeskunde

Es kann kein Zufall sein, dass relativ wenige ihre Gedanken über die Rolle der Landeskunde im DaF-Unterricht äußerten.

Einige betonten, wie wichtig Landeskunde ist, dass man über die Menschen, die die Sprache sprechen, viel wissen sollte. Diese Einstellung ist eindeutig ein Verdienst von guten Lehrern.

2.6. Über andere Fremdsprachen

Die Mehrheit lernte in den Mittelschulen als zweite Fremdsprache Englisch, was vielen Spaß machte. Der Englischunterricht wird oft mit dem Deutschunterricht verglichen und aus verschiedenen Gründen positiver beurteilt. Als Gründe werden der schnellere Lernerfolg, weniger Grammatik, kommunikativere, interessante Stunden (Filme, Songs), bessere Atmosphäre, viel Gruppenarbeit, spezifische Lehrtechniken der Englischlehrer. Eine Studentin hat vor, Deutschstunden so zu gestalten wie die Englischstunden waren.

Es gibt entgegengesetzte Meinungen darüber, ob man sich in vier Jahren auf eine Mittelstufenprüfung vorbereiten kann oder nicht. Die Prüfung spielt bei der Motivation eine große Rolle.

Die Meinungen über Privatlehrer sind ziemlich geteilt. Eine Studentin, die zweisprachig aufgewachsen ist, berichtete über ihr Englischlernen in Deutschland und betonte, dass sie sich in den Stunden so intensiv mit verschiedenen Lese- und Hörtexten beschäftigten, dass sie gezwungenermaßen ein Gefühl für die Sprache bekommen hatten. Ihre Sprachlernbiographie beweist, dass im Falle von Mehrsprachigkeit die Lerner bewusster ihren Lernprozess analysieren und dadurch beim Erlernen der zweiten bzw. der dritten Fremdsprache viele Vorteile haben.

3. Lerntagebuch

Lerntagebücher könnten für die Thematisierung der in der Sprachlernbiographie oft kurz angesprochenen Inhalte einen breiteren Raum bieten.

Die folgende – von Palotás' Analyse der Einstellungen von Studierenden formulierte – Konsequenz sollte in Zukunft besser beachtet werden und ins Curriculum der Germanistikstudenten eingehen:

In den sprachpraktischen Lehrveranstaltungen für Lehrerstudenten sollten neben konzentrierter Spracharbeit (mit mehr Betonung der Ausspracheschulung) auch Versuche vorgenommen werden, die Studenten zur bewussten Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Sprachlernprozess, zur Verstärkung der Reflexivität anzuleiten (Palotás 2007: 7).

Ein Versuch in dieser Richtung stellt das Lerntagebuch dar, das im ersten Semester des BA-Studiums der Germanistikstudenten als Mittel dazu dient, sich ganz individuell einerseits generell über das Studium, andererseits über Defizite, Lernschwierigkeiten, Ziele des Fremdsprachenlernens Gedanken zu machen also die Reflexionskompetenz bzw. das autonome Deutschlernen zu fördern. Es wird seit dem Herbstsemester 2006 an der ELTE im Rahmen des Seminars „Start ins Studium“ von mehreren Dozenten allerdings mit unterschiedlichen Anforderungen auch als Leistungsnachweis verlangt.

Winter¹³ listet auf, wozu Lerntagebücher dienen können. Seine Argumente trugen dazu bei, dass die Dozenten des Lehrstuhls Sprachpraxis und Sprachdidaktik die Erstsemestler zur Führung eines Lerntagebuchs aufgefordert und motiviert haben. Von Winters Argumenten treffen die meisten zu. Es sollten dringend „Raum und Zeit für eigene Beobachtungen und Gedanken“ geschaffen werden, das Lerntagebuch ist „als Instrument zum Bewusstwerden der eigenen Lernwege“ sehr gut geeignet und vielleicht soll noch ein Ziel hervorgehoben

¹³ Vgl. Winter (2004: 262 f.)

werden, das damit sehr effektiv realisiert werden kann, schreiben und formulieren lernen, üben.¹⁴

Im Laufe der letzten drei Jahre konnte ich in insgesamt vier Gruppen eindeutig beobachten, dass die Mehrheit der Studierenden kaum über Lerntechniken, -strategien bzw. Reflexionskompetenz verfügt. Das lässt darauf folgern, dass im schulischen Deutschunterricht eins der kognitiven Lernziele „Wissen über das Lernen von Fremdsprachen (Anwendung von Lerntechniken und Lernstrategien)“ wahrscheinlich außer Acht gelassen wird.¹⁵ Darauf wurde bereits anhand der Sprachlernbiografien hingewiesen.

Zahlreiche Experten u.a. Petneki plädieren dafür¹⁶, dass im Unterricht generell außer Lehrer auch die Lerner methodische Kompetenzen brauchen, unter denen sie vor allem die Aneignung von Lernstrategien versteht. Laut ihrer These sollten die Schüler im FSU ihre eigenen Lernstrategien entwickeln, stattdessen folgen sie einem Modell, und wenn das Unternehmen scheitert, geben sie das „Experimentieren“ einfach auf.

In der Lehrveranstaltung „Start ins Studium“ wurde versucht, den Studierenden zur erfolgreichen Gestaltung ihres Lerntagebuches, die eine komplexe, für sie ungewöhnliche Aufgabe darstellt, Impulse zu geben und ihre Fragen dazu beruhigend zu beantworten. Die Gründe dafür, dass das sprachliche Niveau dieser Texte angesichts des – bei der Aufnahme als Voraussetzung verlangten – Niveaus B2 (Abitur Mittelstufe) an der ELTE so niedrig ist, liegen in der Kontraselektion. Daraus folgt, dass die Studenten – auch wenn sie Gedanken über ihre Lernerfahrungen hätten – sie einfach nicht differenziert genug formulieren können und wahrscheinlich verzichten sie deshalb lieber darauf.

Als Hilfestellung wurden verschiedene Materialien zum Thema Fremdsprachenlernen, Kompetenzen, Lerntypen etc. in den Stunden eingesetzt, u.a. aus dem Referenzrahmen (Raster mit den Niveaus, zur Selbstbeurteilung), die als eine gute Grundlage bei der Formulierung hätten dienen können. Nur ein Teil der Studenten machte Gebrauch davon bei der Gestaltung ihrer Gedanken. So konnte das Lerntagebuch auch als eine Art „Vorbereitung von Gesprächen über Lernwege, inhaltliche Probleme und die Qualität des Unterrichts“ (Winter 2004:263) gelten, wie es bei Winter unter den Leistungen für den Unterricht insgesamt steht.

Ähnlich wie in den Sprachbiografien wird auch in den Lerntagebüchern ziemlich kritisch über den schulischen DaF-Unterricht berichtet. Grammatikübungen statt Möglichkeiten zum Sprechen, ist so eine pauschale Kritik. Da es in diesem Falle um eine Lehrveranstaltung im ersten Semester und in Sprachpraxis

¹⁴ Vgl. cbda S. 262 f.

¹⁵ Vgl. Storch (1999: 25-26)

¹⁶ Vgl. Petneki 2007: 75

geht, wird der Versuch unternommen, die Verantwortung für eine schwache Leistung auf die Schule und die Deutschlehrer abzuwälzen.

Bis zum Ende des Semesters gelang es doch den besten, auch ihre Entwicklung z.B. in den Bereichen Lexik, Sprechen, Grammatik zu reflektieren und sich bewusst zu machen, was der Grund der Defizite sein könnte und wie man daran arbeiten sollte.¹⁷ Dazu bekamen sie in allen Lehrveranstaltungen in Sprachpraxis viele Anregungen.

Da die Lerntagebücher den Studenten nach einer Auswertung in der Gruppe und einer individuellen Besprechung immer zurückgegeben werden, kann ich in dieser Studie nur aus einigen Arbeiten aus dem Wintersemester 2008 Erfahrungen im Zusammenhang mit Fremdsprachenlernen hervorheben. Die Texte lassen an mehreren Stellen vermuten, dass die Verfasser öfters Schwierigkeiten mit der exakten Formulierung ihrer Gedanken hatten.

In den Lerntagebüchern werden u.a. folgende Fragen behandelt:

- das Studium, das Programm
- die Arbeit besonders in den drei Sprachpraxis-Seminaren (Inhalte, Anforderungen, schriftliche Arbeiten, Bewertung, Lehrerverhalten, eigene Teilnahme)
- die Arbeit in der Gruppe
- Aktivitäten außerhalb der Uni, die z.T. dazu dienen, die Sprachkenntnisse zu verbessern
- der Sinn des Lerntagebuches

Was den Sprachunterricht, die Lehrveranstaltungen in Sprachpraxis angeht, stellt sich immer wieder heraus, was sowohl als eine curriculare als auch als eine Frage des Unterrichtskonzepts von Dozenten betrachtet werden kann, die Rolle der Grammatik scheint überbetont zu sein und andere Kompetenzen dagegen werden vernachlässigt.

Dazu trägt bei, dass die wiederholten und/oder neu vermittelten grammatischen Phänomene, die Nacharbeitung des Woche für Woche Gelernten, mit Hilfe von Klausuren regelmäßig kontrolliert werden. Der Fehlerbegriff der Studenten ist auf grammatische Fehler beschränkt.

Ein Teil von ihnen hat Schwierigkeiten mit Dozenten, die Muttersprachler sind, sie können sie nicht immer verstehen.

Es ist bemerkenswert, wenn eine engagierte Studentin das Gefühl hat, das Ziel eines Seminars nicht klar durchblicken zu können: *„Ich kann nicht folgen, wann und warum man lernt. Ich meine wir lernen, was der Lehrerin einfällt.“*

¹⁷ Vgl. Winter (2004: 263) Wozu Lerntagebücher dienen könnten: „... als Grundlage für eine Rückschau auf einen längeren Zeitraum und eventuell eingetretene Entwicklungen“

Strenge Dozenten werden vor allem von denjenigen, die ihre klaren Ziele haben und selbstkritisch sind, geachtet und respektiert.

Es kommt sehr selten vor, dass die Studenten nicht nur bei der Kritik bleiben, sondern auch ihre Wünsche und Vorschläge zu bestimmten Lehrveranstaltungen formulieren.

Außer der Beschreibung der Aktivitäten in den einzelnen Seminaren wird viel seltener über eigene Lernmethoden, Schwächen und Stärken, neu ausprobierte Lerntechniken, -strategien berichtet.

Häufig gibt es noch Kommentare, Reflexionen zu den folgenden Phänomenen: Mediothek, Bibliothek, Tandem-Lernen, Wörter lernen, Wörterbücher, Lernplakat, sich auf Referate vorbereiten, Prüfungsaufgaben lösen, sich kontrollieren, übersetzen, technische Möglichkeiten (Online-Materialien im Internet).

4. Portfolio

4.1. Das Seminarportfolio

Ein anderer Weg, die Reflexionskompetenz zu entwickeln, wurde mit dem Einsatz von Portfolios in bestimmten Seminaren praktiziert. In „Grundlagen der Sprachpädagogik I-II“, aber auch in manchen Fachseminaren sollten die Seminarteilnehmer über die Stunden ein Portfolio erstellen, in dem neben der Dokumentation der Lehrveranstaltung und anderen Aufgaben Reflexionen zu den behandelten Themenbereichen, zu Hospitationen, Microteaching etc. eine sehr wichtige Anforderung darstellten. Diese Leistung trug zur Bewertung schwerpunktmäßig bei.

Da diese Form vor allem noch vor einigen Jahren für viele Studenten neu war, musste die Arbeit am Portfolio genauer abgesprochen und vorbereitet werden. Sie wollten am liebsten genaue Informationen vor allem über den erwünschten Umfang bekommen, weil sie sich durch die große Freiheit etwas verunsichert fühlten. Am Anfang des Semesters, zusammen mit dem genauen Zeitplan haben sie folgende Hinweise bekommen:

Was sollte/kann Ihr Portfolio (Grundlagen 1) enthalten?

- Dokumentation über die Stunden mit Ihren Reflexionen. Was war für Sie interessant, was denken Sie über die behandelten Fragen? Was halten Sie für wichtig, relevant und was nicht? Warum?
- Ihre Ergänzungen, Notizen zu den verteilten Materialien (Handouts, Kopien).
- Ihre Hausaufgaben.
- Entwurf Ihres (Gruppen)Referats (Ergebnis der Gruppenarbeit) und Ihre Reflexionen über diese Aktivität. Was für Schwierigkeiten hatten Sie bei der Planung?

- Was Sie in Fachbüchern, Fachzeitschriften oder im Internet zu den behandelten Themen gelesen haben (mindestens drei Artikel/Beiträge).

Im Laufe des Semesters wurden von den Studenten immer wieder Fragen zu dieser Aufgabe gestellt, und als Hilfestellung konnten ihnen auch einige Portfolios, erstellt in den letzten Jahren, gezeigt werden, immer mit dem Hinweis, dies sind keine Musterbeispiele, die einfach nachgeahmt werden müssen.

Jede Gruppe, die das Seminar „Grundlagen der Sprachpädagogik II“ belegte, hatte die Möglichkeit, an einer Deutschstunde als Beobachter teilzunehmen, die im Rahmen des Seminars vorbereitet und nachher ziemlich intensiv diskutiert werden konnte.

Bei der Behandlung der Unterrichtsplanung wurde in Kleingruppen eine Deutschstunde geplant, ein Teil davon in Form von Microteaching realisiert und meistens auch auf Video aufgezeichnet. Auch diese Inhalte, Aktivitäten wurden in den Portfolios gern und ziemlich ausführlich reflektiert.

Die Rückmeldungen über die gesehenen Stunden zeigen, dass die Studenten aufgrund der in Fachdidaktik vermittelten Prinzipien hohe Erwartungen haben und meistens ziemlich kritisch sind, trotzdem bewerten sie oft die von den Mentorinnen der Universität gehaltenen Deutschstunden sehr positiv. Nur ein Beispiel:

Es gab eine partnerschaftliche Beziehung zwischen der Lehrerin und den Schülern. [...] Die Lehrerin hat den Schülern vertraut, und sie haben ihr Vertrauen nicht missbraucht. [...] Die Lehrerin war sehr energisch und motiviert. Ich glaube, sie hat beim Unterricht viel Spaß, weil sie die deutsche Sprache und die Schüler mag. Ihre Ausstrahlung wirkt auf die Schüler.

In der Evaluation der Unterrichtsplanung und Microteaching in Gruppen wurden von vielen vor allem die Probleme der Zusammenarbeit, aber auch die Schwierigkeiten bei der Zeitplanung und beim Einsatz neuer Medien thematisiert.

Im Zusammenhang mit Microteaching konnten die Gefühle und Schwierigkeiten versprochen werden, die die Seminarteilnehmer hatten, als sie die Rollen des Lehrers oder der Schüler übernehmen mussten. Sich mit seiner Rolle so bewusst auseinanderzusetzen, das konnten nur die Engagiertesten mit guten Vorkenntnissen, die bereits über eine Reflexionskompetenz auf einem ziemlich hohen Niveau verfügten.

Auch Kritik über das Seminar wurde sehr positiv, als Zeichen der Reflexivität von der Seminarleiterin bewertet.

In den Rückmeldungen stellte sich heraus, dass diese Seminare die Sichtweise der Studenten beeinflussen können, sie fingen an über verschiedene Probleme mit dem Kopf eines Lehrers nachzudenken.

Am Ende des Semesters wurden die Portfolios zunächst ausgetauscht und von den Mitstudenten studiert, kurz kommentiert und bewertet¹⁸. Diese Aufgabe

wurde allerdings in der vorletzten Stunde unterschiedlich aufgenommen und nicht von allen gewissenhaft und professionell durchgeführt. Vor allem fiel auf, dass die Studierenden die Leistung der Kommilitonen – wahrscheinlich wegen der bevorstehenden Seminarnoten – nicht so gern kritisieren (Eintragungen zum Punkt: „Weniger gut gefallen hat mir: ...“). Danach folgten die vergleichende Analyse der Portfolios von der Seminarleiterin und die individuelle Bewertung bei der Eintragung der Seminarnoten.

4.2. Portfolio als Dokumentation des Schulpraktikums

Portfolios über das Schulpraktikum werden nach anderen Vorgaben gestaltet, es geht dabei vor allem um die Dokumentation der Tätigkeiten in der Schule (Hospitalitation, Vor- und Nachbesprechungen, andere Aktivitäten) bzw. der Planung der eigenen Stunden (Entwürfe, Ergänzungsmaterialien, schriftliche Arbeiten der Schüler, Evaluation). Diese Portfolios sind trotz der Vorbereitung und Thematisierung einzelner Aspekte im unterrichtsbegleitenden Fachseminar sehr unterschiedlich, zum Glück gibt es darunter immer einige, die von der gewissenhaften und professionellen Arbeit der Referendare (und auch ihrer Mentoren) zeugen. Nicht alle nehmen diese Aufgabe so ernst und es gibt immer welche, die schnell in den letzten Tagen vor der Abgabe ihr Portfolio aufgrund ihrer Notizen erstellen. Auch deshalb ist die gemeinsame Bewertung, wie sie oben beschrieben wurde, so wichtig.

An dieser Stelle kann auf diesen Typ der Portfolios nicht eingegangen werden, auch aus dem Grund, dass sie die Studenten nach dem Abschluss des Semesters behalten können. Über Erlebnisse und Schwierigkeiten im Schulpraktikum wird im folgenden Kapitel anhand eines anderen Aufgabentyps, der früher, vor der Erprobung des Portfolios zum selben Zweck eingesetzt wurde, berichtet.¹⁹

5. Reflexionen von Referendaren über das Schulpraktikum

Selbstverständlich gibt es außer der in den vergangenen Jahren „entdeckten“ spezifischen Textsorten, die bisher behandelt wurden, auch andere Möglichkeiten, die Studenten systematisch für Reflexivität zu gewinnen. Im unterrichtsbegleitenden Seminar konnten und sollten die Studenten von Anfang an regelmäßig über ihre Erfahrungen, Erfolgserlebnisse und Schwierigkeiten in den Schulen

¹⁸ Dazu diente der Rückmeldebogen von Felix Winter als Grundlage.

¹⁹ An der Universität Szeged gilt bei Lehramtskandidaten ein Portfolio über das Schulpraktikum als Leistungsnachweis. Siehe bei Petneki (2005).

diskutieren (das wurde als eines der wichtigsten Ziele des Seminars betrachtet) und am Ende auch schriftlich berichten.

„Das unterrichtsbegleitende Fachseminar“ eine Art „Begleitseminar“ war eine Errungenschaft des bereits einfürend erwähnten dreijährigen Modells nach der Wende. Damals hatten die Lehramtskandidaten ein Jahr in der Schule verbracht, ein ganzes Schuljahr, später hatten sie nur (!) ein Semester lang unterrichtet. In diesen Semestern bot der Bereich Fachdidaktik dieses Seminar an. Diese Lehrveranstaltung könnte auch als eine Form der Praxisberatung aufgefasst werden.

Später 2002, bei der Erarbeitung der Konzepte der Lehrveranstaltungen im Sinne des Kreditsystems wurde dieses Seminar zu einer Pflichtveranstaltung für alle Germanistikstudenten, die aber wie auch früher viel weniger, bis heute insgesamt 15-20 (!) Stunden selbstständig unterrichten müssen.

Im Rahmen dieses Seminars sollten die Teilnehmer am Ende des Praktikums ihre Erfahrungen für ihre Kommilitonen, die noch vor dem Praktikum stehen, in Form eines Briefes kurz zusammenfassen. Sie konnten wählen, ob auf Deutsch oder Ungarisch, um zu vermeiden, dass einige wegen ihrer sprachlichen Defizite sich nicht gern oder nicht so detailliert äußern.

In der Mehrheit der untersuchten Reflexionen werden zunächst einige typische Einstellungen angesprochen. Die Studenten warnen ihre Kommilitonen davor vor dem Unterrichtspraktikum Angst zu haben. Eher werden sie ermutigt, sich darauf zu freuen, da es ein großes Erlebnis, ein wahres Abenteuer sei.

In den meistens kurzen Texten, die im Seminar anonym verfasst wurden, gibt es einige Themenschwerpunkte, auf die viele eingehen, ganz unterschiedlich, mehr oder weniger differenziert und professionell. Nur einige wichtige Schwerpunkte können hier hervorgehoben und kurz kommentiert werden.

5.1. Curriculare Fragen

Curriculare Fragen werden eigentlich von wenigen aufgeworfen, aber von einigen Referendaren werden wichtige Aspekte über die Lehrerausbildung, das Pädagogikstudiums und das Fach Didaktik/Methodik thematisiert.

Das Psychologie- und Pädagogikstudium wird für zu theoretisch, kaum brauchbar gehalten, das „nur Stress bedeutete“. Dieses Wissen werde während des Praktikums vielleicht nicht bewusst angewendet. Dazu kommt das kritische Urteil, an der Uni wurden überflüssige Sachen vermittelt.

Was die in Fachdidaktik vermittelte Theorie angeht, wird sie im Gegensatz zum Pädagogikstudium eher als hilfreich bezeichnet, diesen Teil des Studiums charakterisiert eine Referendarin als sehr anregend.

Nach einer provokativen Ansicht sollte das ganze Studium mit dem Schulpraktikum beginnen, aber wenigstens mit Hospitieren. Über die Länge des Praktikums waren die Meinungen aus verschiedenen Gründen geteilt.

Ein wichtiges Thema war das so genannte Team-teaching²⁰, diejenigen die es ausprobieren konnten, würden diese Form allen anderen empfehlen, es wurde eindeutig gelobt:

- man hat zu zweit mehr Ideen bei der Planung
- man kann einander viel helfen
- auch die Schüler reagierten auf diese Form sehr positiv

5.2. Allgemeine Rückmeldungen über das Praktikum

Sehr viele positive Meinungen liest man in diesen Texten/Briefen, trotz der Tatsache, dass viele Referendare gestehen, sie wollten sogar nie Lehrer werden. Die folgende Formulierung trifft vielleicht am besten zu: „*Das war eine große positive Enttäuschung für mich.*“

Es wurden auch Warnungen und ehrliche Befürchtungen geäußert, dass das Schuljahr sehr anstrengend sein wird.

Diejenigen, die in den 90er Jahren verpflichtet waren, einen großen Teil des dritten Studienjahrs mit dem Schulpraktikum zu verbringen, geben zu, dass sie sich erst in der Mitte des zweiten Halbjahres wohl fühlten.

5.3. Schule als Institution

Mit der Schule als Institution beschäftigten sich nur wenige. Trotzdem möchte ich in der Hoffnung, dass die im folgenden Zitat geschilderte Atmosphäre für viele Schulen charakteristisch und für die Mehrheit der Studenten selbstverständlich ist, den folgenden Satz zitieren:

„*Alle – vom Pförtner bis zum Direktoren waren nett und hilfsbereit ... sie halfen mir gern*“.

5.4. Angst, Schwierigkeiten, Probleme

Oft wird detailliert dargestellt, wovor Studenten Angst, womit sie Schwierigkeiten, Probleme haben (könnten). Dabei kommen am häufigsten die folgenden Stichworte vor: Fehler begehen, auf Fragen der Schüler nicht antworten können, nicht akzeptiert werden, Verantwortung, Planung, Disziplin halten, die Kinder²¹

²⁰ Im Vergleich zur dreijährigen Englischlehrerausbildung, wo diese Form Pflicht war, unterrichtete nur ein relativ kleiner Anteil der Referendaren in teams.

und sich selbst nicht kennen, Sachen, die man aus Büchern nicht lernen kann, Bewertung, Defizite in den Fachwissenschaften, beobachtet werden, der erste „Auftritt“ als Lehrer, Enttäuschung.

Eine Studentin reflektierte folgendermaßen, wie sie mit ihren Schwierigkeiten umging: *„In den Stunden traten meine Defizite in den Fachwissenschaften deutlich hervor, aber die Situation, dass wir live spielen, stärkte meinen Willen, sie korrigieren zu wollen.“*

Aspekte aus dem Bereich der Pädagogik tauchten in den Reflexionen seltener auf, aber es gibt einige Ausnahmen: *„Ich war verantwortlich für das Lernen (und auch für die Lebensführung) mehrerer Personen/Teenager). An der Lehrerin wird Beispiel genommen.“*

5.5. Die Schüler

Eine zentrale Frage ist in allen Reflexionen die Beziehung der Referendare zu den Schülern, zu den unterschiedlichen Altersgruppen. Wie sind die Schüler eigentlich? Sie sind kleine Wilde, machen die Lehrer fertig, die Referendare²² können mit ihnen nicht fertig werden, sie überraschen sie.

Aber anders gesehen: sie sind keine Teufel, nicht so böse, hilfsbereit, meistens sehr nett, engagiert, sie arbeiten gern mit Referendaren, sie wachsen einem schnell ans Herz.

Die positiven Erfahrungen sind eindeutig in der Mehrheit.

Ein Teil der Studenten machte sich auch über die Gründe der Disziplinprobleme Gedanken und kommt auf folgende oder ähnliche Konsequenzen: Auch die Kinder können einen schlechten Tag haben, auch in anderen Stunden sind sie frech.

5.6. Altersgruppen

In den 90er Jahren konnten die Studenten sowohl an Grundschulen, sogar in der Unterstufe, als auch an Mittelschulen ihr Schulpraktikum absolvieren. Einige sollten sogar abwechselnd mit unterschiedlichen Altersgruppen arbeiten.

Es gab ganz dezidierte Bemerkungen, Warnungen, worauf man bei der Wahl der Altersgruppe achten sollte. Vor allem wurde vor den Kleinen und vor Teena-

²¹ In Ungarn ist es unter Lehrern üblich, wenn man über Schüler spricht, unabhängig vom Alter, als Bezeichnung „gyerek“ (Kind) zu gebrauchen.

²² Im Ungarischen gibt es eine Bezeichnung für Referendare vor allem in den Ausbildungsschulen. Sie heißen „kistanárok“ – wortwörtlich „kleine Lehrer“.

gern gewarnt, mit Argumenten, dass sie einen unheimlich viel abfordern, sie wollen nicht still zuhören und die Letzteren sehen einen erklärten Feind im Lehrer.

Mit den älteren Lernern gibt es eher positive Erfahrungen: Man kann mit ihnen schon ganz vernünftige Gespräche führen, sie sind etwas weniger motiviert, aber noch verhältnismäßig fleißig, sie können besonders mit Referendaren tolerant sein.

Eine deutsche Studentin äußert sich noch differenzierter: *„Die älteren Schüler waren manchmal sehr schwer zu motivieren, doch wir waren uns auf der persönlichen Ebene näher, da der Altersunterschied nicht so groß war – altersbedingte Probleme.“*

5.7. Positive Erfahrungen – Erfolgserlebnisse

In vielen Reflexionen wird auf manche positive Erfahrungen und Erlebnisse betont eingegangen. Die Studenten sind überrascht, dass sie über bestimmte Fähigkeiten, Kompetenzen und Kenntnisse verfügen, z.B. dass sie Geduld für Kinder haben.

Hierher gehören die Äußerungen der Studenten darüber, womit sie im Praktikum erfolgreich waren. Einige typische Beispiele: die Grammatik zu erklären, die Entwicklung der Kinder zu beobachten, den Lernstoff interessant zu präsentieren, mit verschiedenen Methoden zu experimentieren, selbstsicher und entschlossen vor den Schülern zu stehen, weniger Fehler zu begehen.

5.8. Lehrerberuf

Die Wochen und Monate, die in verschiedenen Schulen unter unterschiedlichen Bedingungen verbracht werden, führen bei vielen Referendaren dazu, die Entscheidung zu treffen, sie wollen Lehrer werden, sie könnten in Zukunft diesen Beruf ausüben.

Was braucht man eigentlich dazu? Eine authentische Antwort: *„Es reicht nicht, dass man über theoretisches Wissen verfügt, man sollte eine Persönlichkeit sein, die die dazu nötigen Mittel beherrscht. Während des Praktikums entdeckte ich, dass ich das Zeug dazu habe.“*

Aber es gibt auch selbstkritische Einschätzungen: *„Wenn ich als Lehrerin arbeiten möchte, dazu sollte ich noch sehr viel lernen.“*

5.9. Lehrerverhalten, Einstellung

Worauf sollte man achten? Wie kann man die Lehrerrolle von Anfang an zufriedenstellend gestalten? Einige bemerkenswerte Erkenntnisse dazu: *„Als Lehrer*

steht man im Mittelpunkt des Interesses, er soll die Schüler führen und ihre Arbeit steuern. Und der erste Eindruck bei den Schülern sei besonders wichtig.“

In den Seminaren ist immer eine zentrale Frage die Beziehung zwischen Jugendlichen und den Referendaren, die meistens nur einige Jahre älter sind als ihre Schüler. Das richtige Verhalten hängt auch mit der Disziplinierung eng zusammen. Das optimale pädagogische Konzept sollte zu den Fragen gehören, die anhand von konkreten Beispielen bzw. Situationen mit den Mentoren immer wieder intensiv diskutiert werden sollten.

Die von den Studenten festgehaltenen Ratschläge stehen eigentlich im Einklang mit den Ansichten, die auch in den Seminaren als Konsens formuliert und thematisiert wurden. Zum Beispiel, dass man zunächst Erfahrungen sammeln sollte, was die Schüler gern machen, was man der Klasse zumuten kann, wie man mit den Kindern/Jugendlichen effektiv arbeiten kann etc.

Einige weitere Ratschläge und Beobachtungen:

„[...] es dauert vielleicht einige Wochen bis sie dich akzeptieren, aber du musst Geduld haben, weil du für sie auch fremd bist.“

„Die Gymnasiasten mögen, wenn sie als Erwachsene bzw. ihre Sorgen behandelt werden.“

„Du sollst mit deinen Schülern, die nicht viel jünger sind als du, in keine Freundschaftsbeziehungen eingehen, sondern eher eine bestimmte Distanz halten, sonst werden sie mit dir als mit einem Freund, mit einem Kumpel umgehen.“

„Es ist wichtig, dass sie einander respektieren und zuhören. Das konnten wir erst am Ende des zweiten Halbjahres erreichen.“

Es stellt sich eindeutig heraus, dass die meisten Wochen und Monate in der Schule dazu brauchten, wirklich erfolgreich handeln zu können.

5.10. Die Mentoren

Es war eigentlich typisch, dass die Verfasser dieser kurzen Evaluationen bzw. Briefe nicht sehr differenziert auf die Funktion der Mentoren eingingen. Die meisten Bemerkungen sind ziemlich allgemein (sie haben viel/immer geholfen) und sehr positiv (du kannst dich jederzeit an sie wenden, du kannst während eines Jahres (!) unheimlich viel von ihr Lernen usw.).

Wahrscheinlich wegen der guten Beziehung, der Unterstützung und der Tatsache, dass sie die Mentorin eher als Kollegin betrachten, wollten die meisten sie gar nicht kritisieren. Doch kommt es, zugegeben sehr selten vor. Der Grund ist meistens Meinungsunterschiede und zu starke Steuerung seitens der Mentoren bzw. das Gefühl, dass sie sich nicht genügend um die Referendare gekümmert haben.

Besonders nützlich fanden die Studenten die Beobachtung von den Mentoren, das gemeinsame Planen, die Nachbesprechungen, gute Ratschläge, nützliche Ideen, die Bewusstmachung der eigenen Fehler und die Kritik.

Ein absolut mit Recht kritisiertes Verhalten sei, wenn die Ausbildungslehrer darauf bestehen würden, vorzuschreiben, was und wie etwas gemacht werden sollte. Das kam auch vor.

Als die meist erwähnte Eigenschaft eines guten Lehrers gilt „konsequent zu sein“. Weitere, die oft/mehrfach genannt wurden: nicht zu streng, zielbewusst, gerecht, aufgeschlossen, offen, hilfsbereit, ehrlich, selbstbewusst, distanziert, verständnisvoll, kreativ, gut gelaunt, nicht launisch, gründlich vorbereitet, natürlich, geduldig, freundlich, nett, entschlossen, mutig, experimentierfreudig.

5.11. Konsequenzen

Das Praktikum stellt eine neue Herausforderung dar, mit der man allein fertig werden muss. Das wird oft positiv bewertet. Auf diese Erfahrungen kann später gebaut werden, es kann auch das zukünftige Leben der Referendare beeinflussen. Viele versuchten ihre Emotionen kurz darzustellen, ihre gute Beziehung zu den Schülern, die engagiert mitmachten oder ihre Freude über gut gelungene Stunden. Eine wichtige Konsequenz lautet, dass man die gelernten Vorgehensweisen nicht einheitlich in allen Gruppen durchziehen kann.

Eine etwas andere Sichtweise ist bei einer deutschen Studentin zu lesen: *„Die größte Erfahrung bestand wohl darin, als ‚Deutsche‘ vor einer Gruppe Ungarn zu stehen und mit ihnen nur in einer Sprache kommunizieren zu können. Dieser Umstand führte manchmal dazu, dass man sich ‚ausgeliefert‘ fühlte doch man muss es einfach als Chance betrachten.“*

Aufgrund der Erlebnisse von langen Wochen und Monaten wird von einem großen Teil der Studenten die wichtige Entscheidung getroffen, dass sie *Deutschlehrer werden möchten*.

6. Konklusionen

Im Beitrag wurde der Versuch unternommen, wenigstens mosaikhaft aufzuzeigen, wie vor allem die Reflexionskompetenz von Lehramtskandidaten und – im Falle von BA-Studenten – Germanisten (nur zum Teil zukünftigen Deutschlehrern) während des gesamten Studiums, möglichst vom ersten Semester an in Lehrveranstaltungen für Sprachpraxis und Fachdidaktik mit unterschiedlichen Mitteln gefördert werden konnte bzw. kann. Auf das geplante Masterstudium konnte hier nicht eingegangen werden.

Um Studenten mit Reflexionskompetenz als Schlüsselkompetenz auszustatten, dazu wäre eine wichtige Voraussetzung, dass – nachdem es bereits in Dokumenten deklariert wird und dazu sowohl die wichtigsten Lerntechniken und -strategien als auch Übungsmöglichkeiten in einem großen Teil von Lehrwerken für Fremdsprachen zur Verfügung gestellt werden – die Lerner bereits im schulischen Fremdsprachenunterricht (und nicht nur in diesem Fach!) mit ihrem Lernprozess umgehen können.

Die Erfahrungen der Verfasserin zeigen, dass im Laufe der Jahre, aufgrund von verschiedenen neuen Impulsen und Mitteln bei der Mehrheit der Studenten eine eindeutige Entwicklung zu registrieren ist. Doch sollte diese Erwartung im Curriculum des gesamten Studiums besser integriert und die Progression der Entwicklung der Reflexionskompetenz detaillierter ausgearbeitet werden. In diesem Bereich müssten die Dozenten verschiedener Lehrstühle eng zusammenarbeiten.

Wie bereits an einigen Stellen kurz angesprochen wurde, stellen dabei die Defizite in den Sprachkenntnissen eine Barriere dar, die in den letzten Jahren immer mehr in den Vordergrund treten und natürlich auch die Handlungskompetenz gefährden.

Durch curriculare Änderungen und bessere Koordination könnte problemlos angestrebt werden, dass am Ende des Studiums Praktiker die Universität absolvieren, bei denen die Handlungs- und Reflexionskompetenz gut ausgeprägt ist.

Im Falle von zukünftigen Deutschlehrern kann eine Art unterrichtsbegleitendes Seminar, das eine besonders intensive Phase im Lernprozess der Referendare darstellt, besonders viele Möglichkeiten für eine reflektierende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, in der Schule erlebten Situationen anbieten.

Literatur

- Kerber, Zoltán (Hg.) 2004: Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről 2001-2003. Budapest: Országos Köznevelési Intézet.
- Kerettanterv. Tantárgyi füzetek 2. Idegen nyelv. 2000. Oktatási Minisztérium.
- Kontráné Hegybíró, Edit/Kormos, Judit 2004: A nyelvtanuló. Sikerek, módszerek, stratégiák. Budapest: Okker Kiadó.
- Koenig, Michael 2003: Neue Wege im Unterrichtspraktikum im Fachgebiet DaF der Universität Kassel. In: Neuner, G.: Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache – Tagungsdokumentation 2002. Kassel: kassel university press GmbH.
- Közös európai referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Kulturális Együttműködési Tanács Köznevelési Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg. Kiadja az Oktatási Minisztérium megbízásából a Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht, Pilisborosjenő, 2002.
- Nemzeti Alaptanterv 1995. Művelődési és Oktatási Minisztérium, Budapest.

- Palotás, Berta 2007: Fremdsprachenlehrer(vor)bilder von zukünftigen DaF-Lehrern. In: Szabadpart. Online-Zeitschrift http://www.kodolanyi.hu/szabadpart/31/31_kom_palotas.htm 06.03.2009
- Petneki, Katalin/Schmitt, Wolfgang/Szablyár, Anna (Hg.) 1994: Curriculumevaluation der Deutschlehrerausbildung aus didaktischer Sicht. (=Budapester Beiträge zur Germanistik 25) Budapest.
- Petneki, Katalin 2005: Portfólió a nyelvszakos tanárképzésben. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-mu-Petneki-Portfolio.html> 10.02.2009
- Petneki, Katalin 2007: Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Scheibl, György (Hg.) 2008: Tests im DaF-Unterricht – DaF-Unterricht im Test. Festschrift für Katalin Petneki. Szeged: Grimm Kiadó.
- Storch, Günther 1999: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Szénich, Alexandra 2008: Die zum Studium notwendigen Sprachkenntnisse. Überlegungen zum Thema Effektivität des Sprachlehr-Lernprozesses von zukünftigen Germanistikstudenten – aufgrund einer empirischen Untersuchung. In: Scheibl, György (Hg.): Tests im DaF-Unterricht – DaF-Unterricht im Test. Festschrift für Katalin Petneki. Szeged: Grimm Kiadó, 2008. 62-76.
- Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel in Zusammenarbeit mit Sheils, Joseph 2008: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. München: Langenscheidt.
- Winter, Felix 2004: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Winter, Felix: Rückmeldebogen für Lehrkräfte: Meine Eindrücke zu deiner Portfolioarbeit. www.portfolio-schule.de 10.01.2009.